

**Suggestopädie als alternative Methode  
in der aktuellen Diskussion zu Fremdsprachenmethoden:**

Theorie und Praxis im südafrikanischen DaF-Kontext

by  
Lize Britz

*Thesis presented in partial fulfilment of the requirements for the degree  
of Master Of Arts (German) in the Faculty of Arts and Social Sciences,  
Department of Modern Foreign Languages at Stellenbosch University*



Supervisor: Dr. Isabel dos Santos  
Department of Modern Foreign Languages  
University of Stellenbosch  
Stellenbosch, South Africa

Co-supervisor: Prof. Dr. Karen Schramm  
Herder-Institut, Philologische Fakultät  
Universität Leipzig  
Leipzig, Deutschland

December 2013

## **Declaration**

By submitting this thesis electronically, I declare that the entirety of the work contained therein is my own, original work, that I am the sole author thereof (save to the extent explicitly otherwise stated), that reproduction and publication thereof by Stellenbosch University will not infringe any third party rights and that I have not previously in its entirety or in part submitted it for obtaining any qualification.

December 2013

Copyright © 2013 Stellenbosch University

All rights reserved

## Acknowledgements

My sincere thank you goes to the DAAD for the financial support. Without their contribution, this journey would not have been possible.

To my supervisor, the dear Dr. Isabel dos Santos, thank you for your time and ever-knowledgeable expertise, for believing in me (and my abilities) and for motivating me throughout the period of my studies.

Thank you to Blouberg International School for allowing me the freedom to experiment with different teaching methods relating to my studies.

To my wonderful parents, thank you for supporting me at all times with understanding and unconditional love. With your constant encouragement, you shared in my dreams. You are dearly appreciated!

Many thanks go to the Lenk family for coloring Leipzig for me and for showing pure interest in my well-being and studies. Especially for Elke for her friendship, wisdom and willingness to proofread my work, always against high-pressure deadlines.

To Oom Willie and Tannie Ella, thank you for filling my stay in Leipzig with so many loving memories and in a natural way acting as my parents away from home.

*Heinrich:* Of all the words, the most beautiful I know...

My deepest gratitude is felt towards my Heavenly Father for challenging me, for equipping me, and for guiding me through the mastering of this chapter in my life.

## **Abstract**

The following thesis aims to contribute to the field of teaching German as a foreign language. It investigates the evolutionary history of Suggestopaedia, an alternative teaching method which originated during the late 1970s. The Bulgarian psychiatrist, Dr. Georgi Lozanov, discovered that relaxation and a stress-free environment promote both accelerated learning and memory retention. Further research proves that the combined elements and techniques of this method play a significant role to positively manipulate brain activity as well as individual perceptions, which could eventually result in the development of the personality. The author of this study analyses both the contributions and shortcomings of Suggestopaedia, reporting from personal experience gathered while teaching at a university in South Africa, and subsequently suggests an altered version of the suggestopaedic teaching ways. Various foreign language teaching methodologies are examined and evaluated while the main focus remains on Suggestopaedia and its principle of holistic learning. By exploiting the eclectic aspects of the suggestopaedic teaching method, this thesis investigates to what extent selected elements of different conventional methods can be integrated into Suggestopaedic teaching. Thereby the author ultimately proposes a holistic, enriched and modernized variant of Lozanovs Suggestopaedia for the teaching of German at schools in South Africa, by demonstrating practical examples executed at a private school.

## Opsomming

Hierdie tesis poog om 'n bydrae te lewer tot die gebied in die onderrig van Duits as 'n vreemdetaal. Dit ondersoek die evolusionêre geskiedenis van Suggestopedie wat as 'n onderrigmetode in die laat 1970's ontstaan het. Die Bulgaarse psigiater, dr. Georgi Lozanov, het bevind dat 'n ontspanne en stresvrye omgewing beide versnelde leer en geheue retensie bevorder. Verdere navorsing toon dat die gekombineerde elemente en tegnieke van hierdie metode 'n betekenisvolle rol speel om brein-aktiwiteit positief te manipuleer en individuele persepsies positief te beïnvloed, wat ten slotte 'n persoonlikheidsontwikkeling tot gevolg kan hê. Die skrywer van hierdie studie analiseer sowel die bydrae asook die tekortkominge van Suggestopedie aan die hand van persoonlike ervaring wat versamel is tydens onderrig aan 'n Suid-Afrikaanse universiteit. Hieruit word dan 'n gewysigde weergawe van suggestopediese onderrig voorgestel. Verskeie vreemdetaal-onderrigmetodes word ondersoek en geassesseer, terwyl die fokus steeds op Suggestopedie en die beginsel van holistiese leer bly. Deur gebruik te maak van die eklektiese aspek van die suggestopediese leermetode, ondersoek die skrywer tot watter mate geselekteerde elemente van verskillende konvensionele metodes geïntegreer kan word met Suggestopedie. Met bogenoemde navorsing inaggeneem, stel die skrywer gevolglik 'n holistiese, verrykte en gemoderniseerde weergawe van Lozanov se Suggestopedie voor, aan die hand van praktiese voorbeelde wat by 'n privaatskool toegepas is.

## Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung</b>	1
1.1 Problemaufriss und Forschungsfrage	2
1.2 Entwicklung und Standpunkte der aktuellen Diskussion zur Fremdsprachendidaktik (Forschungsstand)	4
<b>2. Suggestopädie als alternative Methode</b>	5
2.1 Historischer Hintergrund, Theorie und Kritikpunkte	5
2.2 Der Begriff „Suggestopädie“ heute: Aktuelle Umsetzungen der Suggestopädie im Fremdsprachenunterricht	9
2.3 Die Suggestopädie als Lehrmethode: Elemente und Techniken	12
<b>3. Die Rolle der Suggestopädie in der Fremdsprachendidaktik</b>	18
3.1 Lernen und Gedächtnis	18
3.2 Individualität und Lernautonomie	23
3.3 Außersprachliche Faktoren	27
3.4 Aus eigener Erfahrung	33
<b>4. Vergleich und Integration verschiedener Elemente aus konventionellen Fremdsprachenmethoden in die Suggestopädie</b>	40
4.1 Die Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM)	40
4.2 Die direkte/natürliche Methode	41
4.3 Der kognitive Ansatz	43
4.4 Der kommunikative Ansatz	43
4.5 Der interkulturelle Ansatz	44
4.6 Alternative Methoden	45
4.7 Schlussbetrachtung	46

<b>5. Die Praxis an der <i>Blouberg International School</i></b>	48
5.1 Die Anregung der Wahrnehmungen	49
5.1.1 Visuelle Lerner	50
5.1.2 Auditiv Lerner	51
5.1.3 Kinästhetisch-haptisch-orientierte Lerner	52
5.1.4 Multisensorische Einsatzmöglichkeit	54
5.2 Die Rolle der Musik im suggestopädischen Unterricht	54
5.3 Der suggestopädische Kreislauf	56
5.4 Multimedialer Unterricht	58
5.5 Grammatische Komponente	58
5.6 Persönlichkeit der Lehrperson	61
<b>6. Fazit</b>	64
<b>7. Literaturverzeichnis</b>	67
<b>8. Anlage</b>	

## 1. Einleitung

Sprachen und Fremdsprachen sind zentrale Elemente für die menschliche Kommunikation. Ohne Spracherwerb sind das Zusammenleben von Menschen verschiedener Herkunft und eine funktionale Gesellschaft und Wirtschaft undenkbar.

In der Fremdsprachendidaktik gibt es eine Vielfalt von Lehrmethoden, die immer wieder diskutiert, kritisiert und modernisiert worden sind. Der Wert der Suggestopädie kann aus meiner Erfahrung nicht bestritten werden, auch wenn bestimmte Aspekte der Methode zurecht kritisiert werden. Es gibt jedoch keine Wundermethode.

Die Zielsetzung dieser Arbeit ist es, eklektische Aspekte der Suggestopädie auszunutzen und zu untersuchen, inwiefern bestimmte Elemente der suggestopädischen Lehrmethode mit ausgewählten Komponenten aus gängigen Lehrmethoden für den Fremdsprachenunterricht zu integrieren sind. Theoretischer Ausgangspunkt soll hierfür das suggestopädische Prinzip des ganzheitlichen Lernens sein (Lozanov, Riedel). Obgleich die Suggestopädie als Methode bestimmte Voraussetzungen und Elemente enthält, ist sie kein Dogma und kann unterschiedlich umgesetzt werden. Die Lehrperson ist ermächtigt, gewisse Elemente herauszustellen und andere zu vernachlässigen. Verschiedene Prinzipien der unterschiedlichen konventionellen Lehrmethoden sollen betrachtet werden, um eine optimale Variante mit ausgewählten suggestopädischen Elementen zu verknüpfen. So wird beabsichtigt, ein ganzheitliches, kombiniertes und bedeutsames methodisches Vorgehen vorzustellen, das zu verbessertem Fremdsprachenerwerb führen soll.



## 1.1 Problemaufriss und Forschungsfrage

Ziel dieser Arbeit ist es, nach einer hinreichenden Betrachtung des aktuellen Standes der Fremdsprachendidaktik und verschiedener Fremdsprachenlehrmethoden festzustellen, welche Elemente aus den konventionellen Methoden effektiv mit bestimmten Prinzipien aus der Suggestopädie verknüpft werden können. In meiner Erfahrung können bestimmte Elemente der etablierten Methoden herausgestellt werden, die besonders effektiv im Fremdspracherwerb erscheinen. Somit kann bestimmt werden, wie eine ganzheitliche Unterrichtsmethode besonders im modernen Fremdsprachenlernen in einem südafrikanischen Kontext angewendet werden kann. Ganzheitliches Lernen, ein Begriff aus der Suggestopädie, ist ein Ergebnis dieser Methode und wird dadurch erreicht, dass alle Sinne im Unterricht angesprochen werden, und dass das Lernen mit Kopf, Herz und Verstand geschieht (Grötzebach 2006). Diese Untersuchung kann in einem südafrikanischen Kontext als zeitgemäßes Thema gesehen werden. Da der Deutschunterricht in Südafrika oft noch hauptsächlich auf traditionellem Frontalunterricht beruht, wäre ein derartiges neues Konzept höchst willkommen. Damit ergibt sich eine Gelegenheit, neuere und modernere Vorgehensweisen anzuwenden. Als ehemalige Fremdsprachlernerin kann ich aus eigener Erfahrung berichten, dass die damaligen traditionellen Unterrichtsmethoden alleine nicht reichen, jemanden auf die Authentizität einer Fremdsprache vorzubereiten, die nicht im Land der Zielsprache erworben wird. Eine Kombination der unterschiedlichen Elemente kann der Kritik der einzelnen Methoden entgegenwirken und zu einer optimalen Methode führen. Insofern lautet die Fragestellung dieser Arbeit: Kann das Lehren der Fremdsprache Deutsch in Südafrika verbessert werden, indem die Methodik durch suggestopädische Elemente angereichert wird? Ich werde mich auf das ganzheitliche Lernen, das durch die Suggestopädie erzielt wird, beziehen und mich überwiegend auf einige suggestopädische Elemente stützen.

Die vorliegende Arbeit soll kein theoretisches Konzept hervorbringen, sondern will nach einer tiefgründigen theoretischen Untersuchung der Funktionen der Suggestopädie, sowie ihrer Mängel und Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, mögliche Anwendungsbeispiele in der Praxis vorschlagen. Die Fragestellung bezieht sich auf die Theorie und Grundlage, so wie die Konzepte und Wirkungen unterschiedlicher Lehrmethoden, doch bleibt das Hauptblickfeld auf der Suggestopädie. Es soll anhand von Forschungsliteratur und persönlicher praktischer Erfahrung in

Südafrika versucht werden, die Stärken und Schwächen mehrerer Methoden zu diskutieren und ihre Relevanz im Fremdsprachenlernen zu untersuchen. Weiterhin soll auf die Überlegungen mehrerer Autoren, die sich mit der Suggestopädie beschäftigt haben, aufgebaut werden. Eine Mischung von verschiedenen Elementen aus der Fremdsprachendidaktik, mit der Suggestopädie als Schwerpunkt, wurde aus eigener Erfahrung in unterschiedlichen Unterrichtsgruppen in Südafrika ausprobiert, wo Deutsch als zweite oder dritte Fremdsprache erlernt wird.

Dr. Georgi Lozanov entwickelte die Urversion der Suggestopädie. Große Bedeutung innerhalb seines Ansatzes erhielten positive Suggestionen, die aussichtsreiche Lernerlebnisse fördern und Lernblockaden oder Barrieren bewusst abbauen, um somit Selbstvertrauen, Motivation und Freude am Lernen zu erhöhen. Die Suggestopädie basiert, damals wie heute, auf den Erkenntnissen der Gehirnforschung und der Suggestologie. Die Suggestopädie entwickelte sich weiter durch die Integration dreier anderer Disziplinen, nämlich Psychologie, Kunst und Didaktik. Folglich geht es nicht nur um den Lernprozess, vielmehr fokussiert die Suggestopädie auf die Lernenden als Person und Persönlichkeit. Lozanovs Suggestopädie wird durchgehend als Grundlage für diese Arbeit dargelegt. Das zweite Kapitel schildert die Suggestopädie als alternative Unterrichtsmethode, ihren historischen Hintergrund sowie ihre Entwicklung bis heute und eine Auseinandersetzung mit ihrer Theorie und ihren Elementen. Im dritten Kapitel wird ihre Rolle in der Fremdsprachendidaktik diskutiert und aus eigener Erfahrung berichtet. Unterschiedliche Fremdsprachenmethoden werden im vierten Kapitel besprochen, um die Vorzüge ihrer Elemente hervorzuheben, die letztendlich mit ausgewählten Techniken der Suggestopädie verknüpft werden können. Das fünfte Kapitel widmet sich praktischen Erfahrungen an einer Privatschule in Südafrika, nämlich *Blouberg International School*, das als Empfehlung für eine praktische Umsetzung angeboten wird, indem konkrete Beispiele für das Unterrichten veranschaulicht werden.

## 1.2 Entwicklung und Standpunkte der aktuellen Diskussion zur Fremdsprachendidaktik (Forschungsstand)

Im angewandten Sprachunterricht gelingen theoretische Lehr- und Lernmethoden selten in einer reinen Form, sodass sich die moderne Fremdsprachendidaktik mittlerweile häufig einer Mischung verschiedener Verfahren und Ansätze bedient. Nach Roche beschreibt dieses Methodengemisch, bei dem die unterschiedlichen Methoden einigermaßen willkürlich kombiniert und ausprobiert werden, den gegenwärtigen Stand des Fremdsprachenunterrichts und somit steht die Fremdsprachendidaktik heutzutage vor der schwierigen Aufgabe, eine zusammenhängende und umfangreiche Gesamtsystematik zu bilden (Roche 2008: 28). Solch ein umfassendes Ordnungsprinzip soll der Frage des Unterrichts, nämlich wie die Information am besten zu gliedern und zuzuteilen ist, nachgehen, wobei die Darstellung der Grammatik und die Präsentation der Sprache eine bedeutende Rolle spielen. Des Weiteren sollen laut Roche verschiedene Aspekte beachtet werden: Lerntheorien, Lernervariablen, Lernuniversalien, Prinzipien des Spracherwerbs, Aspekte des Systems und der Entwicklung von Sprachen, Lehr- und Lernziele, Kompetenzen und Standards (Roche 2008: 28).

In den Lerntheorien wird zwischen drei wichtigen Verfahren unterschieden: Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus (vgl. Hußmann 2011, Vogt&Hechenleitner 2007, Roche 2008), wobei Roche eine vierte Lerntheorie einführt, nämlich den moderaten Konstruktivismus (Roche 2008). Lernervariablen stellen die den Spracherwerb beeinflussenden Faktoren der Lernerpersönlichkeit dar, wie Personenmerkmale, Lerntraditionen, Lernertypen usw. Die drei bedeutendsten außersprachlichen Faktoren, nämlich das Alter und Lernen, Emotionen, Einstellungen und Motivation sowie Sprachanlage des Individuums. Lernuniversalien werden durch die Verläufe der Informationsverarbeitung und des Sprach- und Wissenserwerbs eines Lerner<sup>1</sup> gesteuert. Die Verfügbarkeit der erforderlichen Bearbeitungsstrukturen und Bearbeitungsprozesse für sprachliche Daten im Gehirn ist eine Voraussetzung für Spracherwerb (Roche 2008: 45). Darunter sind die Struktur des Gehirns mit seinen Zentren und Mitteln für die Informationsbearbeitung und die Abstimmung von Sprach- und Bildbearbeitung von großer Relevanz.

---

<sup>1</sup> Mit "Lerner" ist im Folgenden sowohl die männliche wie die weibliche Form gemeint.

## 2. Suggestopädie als alternative Methode

### 2.1 Historischer Hintergrund, Theorie und Kritikpunkte

Der bulgarische Psychiater und Pädagoge, Dr. Georgi Lozanov, hat zu Beginn der 60er-Jahre des 20. Jahrhunderts als „*Archäologe des Bewusstseins*“ (Ostrander, Ostrander & Schroeder 1980: 22) damalig verschollene Praxen und Verfahren aus vergangenen Epochen in den Mittelpunkt seiner Forschung gestellt. Er griff auf alte Methoden zurück, die später unter dem Begriff des „*Supermemory*“<sup>2</sup> bekannt wurden, und übertrug sie in eine wissenschaftliche Form und Sprache.

Nach seiner Auffassung sollen Menschen zunächst ihre Einstellungen dem Lernen gegenüber verändern: Lernen müsse nicht etwas Unangenehmes sein. Das ganze Leben bestehe aus Lernen bzw. das Lernen geschehe nicht nur in der Schule. Folglich dürfe und solle man sich auch daran erfreuen. Die Lernfähigkeit nehme außerdem nicht mit dem Alter ab, so wie es die zu seiner Zeit herrschende Meinung war. Um seine Methode der Suggestologie<sup>3</sup> zu entwickeln, haben sich Lozanov und seine Mitarbeiter auf eine Vielfalt verschiedener Fachgebiete bezogen, z. B. mentales Yoga, Musik, Schlaflernen, Physiologie, Parapsychologie, Psychodrama, Hypnose und autogenes Training (Ostrander, Ostrander & Schroeder 1980: 23). Durch seine Recherche stellte Lozanov bezogen auf das Lernen fest, dass „*die Fähigkeiten der Menschen bei Weitem die Kapazität übersteigen, deren sie sich zur Zeit bedienen*“ (ebd.). Das Speichern von Wissen scheint dem Menschen also fast unbeschränkt möglich zu sein, doch benötigt er verschiedene Techniken, mit deren Hilfe er die eingeprägte Information wieder ins Bewusstsein zurückrufen kann. Während der nächsten Jahre widmete sich der Psychiater verschiedenen didaktischen Methoden, insbesondere der Hypnopädie, bzw. *Lernen durch Hypnose*, und Hypnosopädie, bzw. *Lernen durch Hypnose plus Schlaf* (Ostrander, Ostrander & Schroeder 1980: 29). Lozanov führte an, dass ‚suggestive‘ Elemente einem dabei helfen könnten, Erinnerung abzurufen. Mit seinen ersten Experimenten stellte Lozanov fest, dass das Erinnerungsvermögen besonders durch

---

<sup>2</sup> Supermemory verweist auf Supergedächtnis und wurde von Ostrander, Ostrander&Schroeder (1980) eingeführt. Es deutet auf ein außersinnliches Vermögen hin, das durch Superlernen erreicht wird.

<sup>3</sup> Das Hauptwerk Lozanovs, „*Suggestologia*“, erschien 1971 in Sofia, Bulgarien. Sein „neues“ Lehrverfahren wurde erst 1978 durch die englische Übersetzung „*Suggestology and Outlines of Suggestopeddy*“ im Westen bekannt. Aus der englischen Übersetzung wird nach Lozanov Folgendes unter dem Begriff Suggestologie verstanden:

„*SUGGESTOLOGY is the science of the art of liberating and stimulating the personality both under guidance and alone*. Weiterhin definierte er seinerzeit Suggestopädie als [...] *suggestology applied in the process of instruction*“ (Lozanov 1978).

Entspannung gesteigert wird, und verfolgte somit das Ziel, durch planmäßige Entspannungsübungen die Gedächtnisleistung insbesondere im Fremdsprachenunterricht zu fördern. Dabei interessierte er sich für verschiedene Entspannungstechniken, die Wirkung von Musik sowie die Veränderung von Hirnfunktion und Gedächtnisleistung. Ungefähr ein Jahrzehnt später und nach der ergiebigen Mitarbeit der klassischen Konzertsängerin, Evalina Gateva, verschob sich der Fokus Lozanovs auf die Entwicklung der gesamten Person. In diesem Ansatz wird unterstellt, dass durch stressfreies Lernen beim hohen Lerntempo nicht nur Verbesserung des Gedächtnisses erreicht wird, die Lozanov zunächst beabsichtigt hatte, sondern auch eine Entwicklung der gesamten Persönlichkeit stattfindet. Katja Riedel widmete diesem Thema ihre Forschung „*Persönlichkeitsentfaltung durch Suggestopädie. Suggestopädie im Kontext von Erziehungswissenschaft, Gehirnforschung und Praxis*“, die im Jahr 2000 erschienen ist. Darin wird der hohe Stellenwert der Suggestopädie in Bezug auf ihr didaktisches Potenzial aufgezeigt, indem durch Suggestion die Lernreserven der Persönlichkeit erschlossen werden können (Riedel 2000).

Suggestologie untersucht die Persönlichkeit des Individuums und ihre komplexe Wechselbeziehung zu der Umgebung. Sie achtet besonders auf die menschlich unwahrnehmbaren Erkenntnisse, die vorwiegend ganz unbewusst für den Menschen vorhanden sind. Um die Theorie Lozanovs zu unterstützen, können zwei Zitate zu parabewusster Beeinflussung aus seinem Werk „*Suggestology and Outlines of Suggestopedy*“ in den Vordergrund geschoben werden:

*“The social environment exercises a suggestive influence on the individual in an unconscious manner not only through fear of the power of the collective or through blind subordination, but often the individual accepts suggestions in the absence of any fear or subordination - suggestions which are in harmony with the generally accepted social norms and views. Since the very beginning of man’s existence, society has exercised a powerful und sometimes insurmountable influence over the individual.”*(Lozanov 1978: 39)

*“Suggestion is a constant communicative factor which chiefly through paraconscious mental activity can create conditions for tapping the functional reserve capacities of personality. In practice, suggestion cannot be separated from conviction, as the unconscious cannot be separated from the conscious. However, it should be borne in mind that the spontaneous unorganized use of suggestion has caused many setbacks in the personality’s development. Suggestology elucidates the role of suggestion in this*

*respect and provides ways of using its freeing and stimulating possibilities.*”(Lozanov 1978: 201f.)

Anfänglich bestand das Interesse an der Suggestopädie, besonders im Bereich des Fremdsprachenunterrichts, eher in den osteuropäischen Ländern. Bevor die Methode nach Deutschland kam, wurde sie ab Ende der 70er Jahre in den USA und Kanada von verschiedenen Fachleuten eingeführt. Es bildeten sich neue Ansätze, die sich laut Dostal (2011: 98f.) eng an die Vorstellungen von Lozanov lehnten: Superlearning (Ostrander, Ostrander & Schroeder 1980), „*System of Suggestive-Accelerative Learning Techniques*“, oder kurz SALT genannt (Schuster/Gritton 1976), Psychopädie, als psychopädische Variante der Suggestopädie (Baur 1984) und ACT, „*Acquisition through Creative Teaching*“ (Dhority 1984). Anders als in Kanada und den USA wurden die suggestopädischen Ideen und methodischen Konzepte mit Skepsis in Deutschland aufgenommen, was sich besonders darin zeigt, dass sie kaum Einstieg in die universitäre Fremdsprachendidaktik oder in die Pädagogische Psychologie gefunden hat (Dostal 2011: 99). Die Fachleute, so Dostal, die die Suggestopädie während der 80er Jahre in die Bundesrepublik brachten, sind u. a.: Das Psychotherapeutenehepaar Hinkelmann mit der Gründung des Privatlehrinstitutes PLS - Psychologische Lernsysteme (1982), die Gründung der Fachzeitschrift zur Suggestopädie *Neues Lernen* und der Erstellung von Kassettenproduktionen der Lernkonzerte (1984) ; Hartmut Wagner mit einem Schulversuch und der Gründung des SKILL-Instituts zur Ausbildung von Suggestopäden (1983/1984); Ludger Schiffler von der Freien Universität Berlin, mit seinen empirischen Untersuchungen im Fremdsprachenbereich. Im Jahr 1987 wurde die Deutsche Gesellschaft für suggestopädisches Lehren und Lernen e.V. (DGSL) gegründet mit dem Ziel, die Suggestopädie zu erforschen und zu verbreiten (vgl. DGSL 1995: 82). Weiterhin wurde die Suggestopädie als Methode auch in Österreich in Privatinstututen gelehrt (z.B. Jelinek/Jelinek, Wien, heute Wiener Trainerakademie) und in Frankreich wurde die Methode von Lonny Gold aus Kanada stark vertreten (vgl. Dostal 2011: 99). Dank der DGSL fand in den 90er Jahren eine beständige Professionalisierung und Ausbreitung der Suggestopädie im deutschsprachigen Raum statt, sodass die Suggestopädie als Methode ab 2000 nicht nur im Fremdsprachenunterricht, von wo sie ursprünglich ausgegangen ist, sondern in vielen Fachbereichen, mehr Anklang erfährt (Dostal 2011: 100).

Trotz der glaubwürdigen Theorien Lozanovs und der leistungsfähigen Prinzipien, auf denen seine Suggestopädie aufbaut, geriet diese Methode in die Kritik. Krag (1988) sammelt nationale und internationale Forschungsergebnisse (von Philipov 1975 aus den USA bis zu Pürschel/Matoni 1987 aus der Bundesrepublik Deutschland) und kommt zur folgenden Schlusserfolgerung:

*„Es bleibt als Fazit aus den empirischen Untersuchungen festzuhalten, daß die vorgestellten Forschungsarbeiten - im großen und ganzen betrachtet - die Hypothese einer Effizienzsteigerung bzw. Ökonomisierung des suggestopädischen Sprachunterrichts dergestalt stützen, daß entweder in der gleichen Zeit eine größere Stoffmenge, oder aber die gleiche Stoffmenge in kürzeren Zeitabständen gelernt werden konnte. Dies gilt insbesondere für die Fertigkeit „mündliche Kommunikationsfähigkeit/Sprechfertigkeit“, die in mehreren Untersuchungen statistisch signifikant besser zugunsten der suggestopädischen Gruppen ausfiel. [...] Die von Lozanov behaupteten Lernfortschritte bzw. Lerngeschwindigkeit konnte jedoch in keiner Untersuchung reproduziert werden.“ (vgl. Krag 1988: 140, zit. n. Dostal 2011:154).*

Obwohl das Funktionieren von Lozanovs Hypothesen zur Effektivität wissenschaftlich noch nicht bewiesen wurde und von keinen anderen Forschern reproduziert werden konnte, bietet Castner/Koch (1996) eine aufschlussreiche Zusammenfassung der späteren internationalen Forschungsergebnisse zu der Suggestopädie als Unterrichtsmethode, in der sie meinen, die Suggestopädie sei kein Wundermittel. Trotzdem kann sie als ein Weg gesehen werden, der stressfreies Lernen ermöglicht und als Mittel dient, das mindestens die gleichen, wenn nicht sogar größere Lernerfolge wie konventionelle Unterrichtsmethoden erzielt (zit. n. Dostal 2011: 155). Diese Erkenntnis gilt auch heute noch als angemessene Kritik der Suggestopädie gegenüber. Eine wissenschaftlich fragbare Messung der Resultate ist bisweilen ausgeblieben, doch belegen zahlreiche empirische Studien den Erfolg der Methode. Eine Erfolgsgeschichte der Suggestopädie wird z. B. an der Universität Stellenbosch in Südafrika erzählt. Diese Methode wurde 1984 das erste Mal an der Universität ausprobiert und wird heute, fast dreißig Jahre später, als einzige praktizierte Unterrichtsmethode für Deutsch-Anfänger angewendet (vgl. Kulesza 2012: 25). Eine Probezeit lieferte positive Ergebnisse: die Suggestopädie erbrachte ähnliche Leistungen als traditionelle Mittel. Die Vormachtstellung der suggestopädischen Unterrichtsmethode für Deutsch-Anfänger gegenüber konventionellem Deutschunterricht wurde durch drei Vorteile gesichert: Laut Feedback besorgte die Suggestopädie den Studenten große Freude am Lernen, der überwiegende Verzicht auf Hausaufgaben belegte, dass ein nahezu



ähnliches Lernniveau wie in einem traditionellen aufgestellten Unterricht mit geringer Anstrengung bewältigt werden kann, und weiterhin nahm die Quote von Studienabbrechern mit nahezu 15 % ab (zit. n. Kulesza 2012: 24f.). Dostal ergänzt außerdem, „dass die positiven Nebeneffekte wie Stärkung des Selbstgefühls, das positive Klima in der Klasse und die Stärkung der Konzentration den Einsatz dieser Methode rechtfertigen und befürworten“ (Dostal 2011: 155).

## 2.2 Der Begriff „Suggestopädie“ heute: Aktuelle Umsetzungen der Suggestopädie im Fremdsprachenunterricht

Wenn man sich mit den von verschiedenen Experten zusammengestellten Definitionen der Suggestopädie auseinandersetzt, wird ersichtlich, dass es sich durchaus um eine ganzheitliche Lehrmethode handelt, die ganzheitliches Lernen fördert. Es ist soeben diese Ganzheitlichkeit, die nach Dostal (2011: 139) eine eindeutige Definition für die Suggestopädie als Unterrichtsmethode erschwert. Im Laufe der Jahre hat sich die Methode erneuert und modernisiert und sie erfasst heute vielmehr als das von Lozanov ursprüngliche Konzept bzw. die Idee, dass die Suggestopädie eine angewandte Form der Suggestologie ist, die im Prozess der Anleitung oder Suggestion eingesetzt wird (Lozanov 1978). Im 21. Jahrhundert baut sie immer noch auf die Grundprinzipien Lozanovs auf, jedoch wurde sie durch verschiedene Anwender und Verbreiter beeinflusst und weiterentwickelt, ersichtlich durch zusätzliche Benennungen. Nach Dostal spielten u. a. Bancroft, Schuster, Dhority, Schmid, Kitaigorodskaja, Baur, Hinkelmann, Wagner und Schiffler eine bedeutende Rolle in ihrer Fortentwicklung (Dostal 2011: 187). Es ist besonders ihr eklektischer Aspekt, der eine Vielfalt anwendbarer Möglichkeiten für die Ausbildung bedingt. Auch Grötzebach betont besonders den Facettenreichtum, der der suggestopädischen Methode innewohnt (Grötzebach 2006: 8). Die Reichhaltigkeit dieser Methode zeigt sich durch die mehreren Facetten, die in verschiedenen Definitionen unter Betracht gezogen werden.

Riedel (2000) legt besonders Gewicht auf die Persönlichkeitsentfaltung, die durch die Suggestopädie erzielt wird. Sie behauptet, dass die suggestopädische Methode mit Aufmerksamkeit auf hirnpfysiologisches Potenzial unternimmt, eine Art von Lernen und Lehren durchzuführen, das sich mit dem ganzen Menschen befasst.



*„Intellekt, Gefühl und Kreativität sollen angesprochen und gefördert werden. Die Sinne des Menschen werden durch eine ästhetische, anregungsreiche Lernumgebung und mehrkanalige Wissensvermittlung befriedigt, und der menschliche Körper wird nicht als Anhängsel des Kopfes betrachtet, sondern vielfältig in den Lernprozeß [sic!] miteinbezogen. Das besondere Interesse der Suggestopädie gilt dem Bewahren (oder Wiederentdecken) des schöpferischen, kindlichen Lernens, das vom großen Interesse und höher Aufnahmebereitschaft gekennzeichnet ist“ (Riedel 2000: 11).*

Meier beschreibt die heutige amerikanische Variante der Suggestopädie, nämlich „*Accelerated Learning*“ (AL), als mehr als eine Zusammenstellung kreativer Lerntechniken und -ideen. Darüber hinaus wirkt sie als „(...) *eine ganzheitliche, integrierte Philosophie, eine Annäherung an Lernen, die kontrastiert mit vielen unserer herkömmlichen Überzeugungen und Praktiken. AL ist systematisch, nicht kosmetisch. Und es erfordert ein Umdenken hinsichtlich mancher unserer Grundüberzeugungen bezüglich Lernen, wenn es wahrhaft erfolgreich sein soll.*“ (Meier 2004: 279). Nach Hertlein dient die Suggestopädie als Unterstützung, wenn man mit positiven Emotionen, Eifer und Vergnügen lernen und lehren und sein überwältigendes Gehirnpotenzial ausnutzen will. Dabei sollen Lehrer auch Freude am Vermitteln von Wissen haben (Hertlein 2006: 15). Für Edelman steht besonders die Ganzheitlichkeit der Suggestopädie im Vordergrund. Er versteht diese Lehrmethode als ganzheitliches Lehrverfahren, da die zusätzliche Aktivierung der rechten Hemisphäre des Cortex, bzw. eine Herstellung von zwei verschiedenen Bewusstseinszuständen durch dieses Verfahren beabsichtigt wird (Edelman 2007: 33ff.). Für Dostal ist die Suggestopädie eine auf verschiedene Fachbereiche anwendbare Unterrichts- und Trainingsmethode, mit der Inhalte so erarbeitet werden, dass alle Lerntypen und verschiedene Bewusstseinsstufen ständig erregt werden, um somit das positive, passive Potenzial auszuschöpfen. Dabei soll das Lernen für die Lerner entspannend, anregend und förderlich geschehen, während die Lehrer ihre Arbeit als kreativ, stark stressreduziert und bereichernd empfinden (Dostal 2011: 139f.).

Gegenwärtig werden hauptsächlich die durch die Suggestopädie bezweckte Persönlichkeitsentfaltung, die Ausschöpfung des Gehirnpotenzials auf freudvolle, entspannte Art und Weise, die beidseitige positive und stressreduzierte Erfahrung während des Lern- und Lehrprozesses sowie die Ganzheitlichkeit der suggestopädischen Methode hervorgehoben. Edelman bietet einige Begriffserklärungen zur Ganzheitlichkeit: Unter ‚Ganzheit‘ kann die

„*anthropologische Einheit von Leib, Geist und Seele*“ verstanden werden; ‚Ganzheitlichkeit‘ kann auch eine „*gegenseitige Ergänzung verschiedenartiger Lernprozesse*“ bedeuten, bspw. als eine Kombination psychischer und physischer Tätigkeiten sowie eine Wechselwirkung von Anleitung und eigener Erfahrung; ‚Ganzheitliches Lernen‘ bezweckt ferner die moralische „*Erziehung des ganzen Menschen*“ bzw. Menschenbildung (Edelmann 2007: 62). Im Bereich von Suggestopädie deutet die Forschungsliteratur auf eine hirnbioologische Fundierung: ganzheitliches Lernen auf der psychischen Ebene beabsichtigt das Lernen in zwei unterschiedlichen Bewusstseinszuständen, und auf der physischen Ebene wird eine intensiviertere Aktivierung der rechten Gehirnhälfte bezweckt (Edelmann 2007: 62f.). Es wird im dritten Kapitel dieser Arbeit mehr auf die hirnbioologische Begründung von Ganzheit eingegangen (Kapitel 3.1: Lernen und Gedächtnis). Laut Dostal (2011: 139) bedeutet das Ganzheitliche der Suggestopädie gerade, dass auch die scheinbar weichen Elemente<sup>4</sup> dabei sind, die schwer zu fassen sind. Darum wird oft in verschiedenen Begriffserklärungen der Suggestopädie auf unterschiedliche Aspekte eingegangen, während sie in anderen Definitionen vernachlässigt werden.

Die Suggestopädie wird, so Riedel (2006), im Fremdsprachenunterricht und in Sachfächern, bei denen komplex, kreativ und problemlösend gearbeitet werden soll, eingesetzt. Mit ihrer bereichernden Methodenvielfalt unterstützt sie eine kritische Auseinandersetzung mit Texten, Satzanalyse findet auf eine freudvolle Weise erfolgreich statt und sie bietet nach Dostal eine anpassungsfähige Atmosphäre für Konversationen, indem verschiedene Aufgaben einen auffordern, sich verschiedene Rollen und Positionen anzueignen (Dostal 2011: 144). Laut Riedel befinden sich in vielen europäischen Ländern z.B. Finnland, Schweden, England, Liechtenstein, Frankreich, Spanien, Tschechien [sic!], in der Schweiz und in manchen anderen Ländern kleine suggestopädische Zellen, die Lozanovs Idee anwenden und anhand von erfreulichem Lernen und dadurch erzielten Lernerfolgen dazu beitragen, Menschen selbstbewusster zu machen (Riedel 2006: 21).

---

<sup>4</sup> Mit den weichen Elementen deutet Dostal auf die sogenannten Faktoren hin, die „sich wissenschaftlicher Überprüfung noch entziehen“ (Dostal 2011: 139).

### 2.3 Die Suggestopädie als Lehrmethode: Elemente und Techniken

Zusammengefasst gibt es nach Lozanov drei Grundprinzipien der Suggestopädie als Lehrmethode: Lernen mit Freude und in einem entspannten Zustand, Lernen unter Einbeziehung von Bewusstsein und Unterbewusstsein und der Interaktion von Gehirnaktivitäten, und weiterhin die suggestive Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden durch die Desuggestion von Lernbarrieren und die Suggestion von Lernreserven (Riedel 2000).

Die ideale suggestopädische Unterrichtsatmosphäre soll Freude und Entspannung bewirken, um optimales Lernen zu sichern. Entspannung optimiert Lernprozesse, wobei Stress und Anspannung laut Vester zur Blockierung der neuronalen Schaltstellen und in der Folge zu Denkblockaden führen können (Vester 2001: 94ff.). Eine freudige Atmosphäre kann durch die Persönlichkeit und positive Haltung der Lehrperson geschaffen werden, aber auch durch Musik und Raumgestaltung. Es wird später auf diese zwei Elemente eingegangen. Die Suggestopädie arbeitet konsequent mit verschiedenen Bewusstseinszuständen, nämlich mit dem Beta-Zustand und dem Alpha-Zustand, was auch als „*Lernen auf zwei Ebenen*“ bezeichnet wird (Lozanov 1985). Da alle Sinne im suggestopädischen Unterricht angesprochen werden sollen, werden beide Gehirnhemisphären angesprochen und ungenutztes geistiges Potenzial wird aktiviert, sodass die Lernkapazität um ein Mehrfaches steigen kann. Bewusstes und Unbewusstes wird als Einheit gesehen und führt somit zu ganzheitlichem Lernen. Durch die suggestive Interaktion zwischen der Lehrperson und den Teilnehmern wird Selbstbewusstsein bei den Teilnehmern aufgebaut und negative Glaubenssätze wie z. B. „Ich kann das nicht!“ oder „Ich bin zu alt, um das noch zu lernen!“ können durch positive Einstellungen wie „Ich habe Ausdauer, wenn es mir Freude macht!“ oder „Ich darf noch wachsen!“ ersetzt werden.

Die Methodologie der Suggestopädie wird von Grötzebach (2006) als das Lernen mit Gefühl, Verstand und Kompetenz definiert. Sie basiert auf mehreren Elementen, die zu optimalem, ganzheitlichem und freudvollem Lernen beitragen. Der suggestopädische Kreislauf, als ein erforderliches Element der suggestopädischen Lehrmethode, bezeichnet vier Phasen, die einen suggestopädischen Unterricht kennzeichnen, nämlich die Dekodierungsphase, ein aktives Lernkonzert, ein passives Lernkonzert und eine Aktivierungsphase. Wie Marx-Clément in ihrer Einleitung zum suggestopädischen Kreislauf anführt, gibt es nach Ansicht einiger Suggestopäden

keine streng formalisierte Suggestopädie, im Sinne einer fixierten Form oder Struktur (Marx-Clément 2006: 34). Der Ablauf dieser Methode kann unterschiedlich aussehen. Doch gibt es einen bestimmten Verlauf der suggestopädischen Elemente die, laut Marx-Clément, wie Bausteine aufeinander aufbauen, um ein einheitliches Ganzes und somit einen optimalen Lernerfolg zu garantieren (ebd.). Im suggestopädischen Prozess wird ein Kreislauf aus folgenden Elementen gebildet: dem Einstieg in Form einer Dekodierung, einem ersten (aktiven) Lernkonzert, einem zweiten (passiven) Lernkonzert und schließlich der Aktivierung mit Transfer und Integration. Da die Suggestopädie nicht dogmatisch ist und flexibel sein soll, je nach Gruppe, verfügbarer Zeit und Bedürfnissen, könnten die einzelnen Segmente verschoben oder sogar weggelassen werden. Das Hauptanliegen bleibt, das vorher Geplante spielerisch leicht zu erlernen und zu behalten.

Als Einstieg ist es notwendig in der ersten Stunde eine entspannte, offene Stimmung und eine positive Gruppendynamik zu schaffen. Damit wird den Teilnehmern ein Vorgeschmack gegeben auf das, was sich in den folgenden Seminaren ereignen wird. Die Dekodierung, auch als Decoding bekannt, ist eine meist kognitive Phase, in der eine Entschlüsselung von Codes stattfindet. Hiermit werden Teilnehmer auf neue Inhalte vorbereitet und neugierig gemacht. Die noch unbekannt Hauptthemen und Fachbegriffe werden eingeführt, damit ein grobes Bild als erste Orientierung über das Thema aufgebaut wird. Diese Phase, in der den Stoff aktiv präsentiert wird, schließt direkt an die geistige Einstimmung an (Feichtenberger 2006: 39). Die nächsten zwei Phasen der Aktivierung im suggestopädischen Kreislauf bestehen aus einem aktiven und einem passiven Lernkonzert. Während des ersten, aktiven Lernkonzerts wird den Teilnehmern ein Text vorgelesen und ausgewählte Musik ist gleichzeitig zu hören. Sie haben den Text vor sich und sollen mitlesen, während der Inhalt auf eine besonders dramatische Weise angeboten wird. Er wird zu dynamischer, klassischer Musik mit etwa 70 bis 80 Schlägen pro Minute vorgetragen und wird von der Lehrperson dem Charakter der Musik angepasst. Mit einer deutlichen Aussprache und einem rhythmischen Vorlesen wirkt die Stimme als Instrument im Orchester. Mit dem Einfluss der Musik während des Vortragens werden beide Gehirnhemisphären gleichzeitig angesprochen und optimales geistiges Potenzial wird aktiviert (Bauer 2006). Für das zweite Lernkonzert lesen die Teilnehmer nicht mehr mit und hören einfach entspannt und passiv zu, während der Text ein zweites Mal vorgelesen wird; diesmal zu

ruhiger, gleichmäßiger klassischer Musik mit etwa 60 bis 70 Schlägen pro Minute. Das passive Lernkonzert dient als Wiederholung bzw. Vertiefung, und der Lernstoff wird im Langzeitgedächtnis gefestigt (Schwitalla 2006). Am Ende des suggestopädischen Kreislaufs folgt der Transfer, dies bedeutet eine Umsetzung des Gelernten oder Erfahrenen in die Praxis und die Anwendung im Alltag (Feichtenberger 2006). Dieser Vorgang der Integration bzw. Verarbeitung der Lerninhalte kann z. B. durch Spielen, Rätselspiele, kreative Aufgaben oder Projekte ermöglicht werden, um dadurch das Gelernte zu besprechen, zu überprüfen und zu fundieren.

Wie Marx-Clément argumentiert, wird der Erfolg während des Lernprozesses nicht durch die Ausführung dieser Segmente oder Phasen im suggestopädischen Kreislauf gesichert, vielmehr ist es die suggestopädische Grundhaltung der Lehrperson, durch welche die unterschiedlichen suggestopädischen Elemente und Bausteine eine Animation erfahren und somit erfolgreich miteinander verbunden werden (Marx-Clément 2006).

Neben dem suggestopädischen Kreislauf gibt es weitere Wirkfaktoren, die als Basis der Suggestopädie dienen. Messer fasst fünf Wirkfaktoren zusammen, die häufig in suggestopädischem Unterricht zu finden sind. Die fünf wichtigsten Elemente, die die Wirkung dieser Methode verkörpern, sind Rhythmisierung, Interaktion in der Gruppe, Musik, Multisensorik sowie Suggestionen und Desuggestionen (Messer 2012). Mit Rhythmisierung sind die wechselnden Phasen von Aktivierung und Entspannung gemeint. Abwechslung wird durch Rhythmisierung ausgerichtet, indem von Sozialform gewechselt wird und auch zwischen aktivem und passivem Lernen unterscheidet, wird. Es wird vor allem auf die Dauer von Entspannung und Aktivierung geachtet. Während einer Unterrichtseinheit von 40-50 minütiger Länge werden idealerweise für die Dauer eines Vortrags maximal und für die Dauer der Gruppenarbeit minimal zwanzig Minuten empfohlen.

Genau diese Gruppenarbeit zählt als Wirkfaktor, da Interaktion zwischen Schülern im Gruppenprozess eine fruchtbare Lernatmosphäre schaffen kann. Laut Messer ist die Beziehung zu anderen notwendig für den Lernerfolg. Das lernende Individuum hat ein Bedürfnis nach Bindung und Zugehörigkeit. Messer bezeichnet dies als das „*Sich-als-Sozial-integriert-Erleben*“ (Messer 2012: 112). Die Ausnutzung dieses Bedürfnisses durch das Lernen innerhalb der Gruppe

ist förderlich für den Lernerfolg. Ein weiterer Wirkfaktor beschäftigt sich mit Suggestionen und Desuggestionen, die schließlich Motivation und Stimmung der Lerneinstellung bestimmen. Lernblockaden entstehen, wenn Personen negative Glaubenssätze verinnerlicht haben und somit überzeugt sind, über mangelhafte Fähigkeiten und Fertigkeiten auf dem Weg zum Erfolg zu verfügen. Durch positive Suggestionen, sowie Affirmationen, werden solche Hemmungen abgebaut. Die positive Haltung einer Lehrperson kann Lernblockaden bzw. einer negativen Einstellung dem Lernen gegenüber entgegenwirken. Durch die positive Interaktion zwischen Lehrperson und Teilnehmer werden Lernreserven erschlossen. Stress wird abgebaut und eine freudige und entspannte Lernatmosphäre kommt als Produkt zustande.

Als wichtiger Bestandteil der Suggestopädie werden Musik und ihre positive Wirkung auf das Lernen genutzt. Musikforschung zeigt laut Quast, dass Musik eine aktivierende Wirkung auf neuronale Prozesse hat. In einschlägiger Fachliteratur wird dies unter dem Begriff „*Mozart-Effekt*“ zusammengefasst (Quast 1995). Die Verwendung ausgewählter Musik ist an bestimmte didaktische Orte gebunden. Für das erste Lernkonzert wird vor allem die Musik der Wiener Klassik und der vorromantischen Periode verwendet, von Komponisten wie Mozart, Beethoven und Haydn. Diese Musik erregt Aufmerksamkeit und ihre Harmonie und Ordnung rufen laut Dhority Wohlbehagen und Entspannung hervor (Dhority 1986, zit. n. Dostal 2011: 109). Das zweite Lernkonzert verlangt strenger strukturierte Musik und hier wird langsame Barockmusik, z. B. von den Komponisten Bach, Vivaldi, Händel, Telemann und Corelli empfohlen. Weiterhin finden auch andere Musikarten während des restlichen Unterrichts Verwendung, z. B. die Lieblingsmusik der Zielgruppe (auch in der Zielsprache) als Hintergrundmusik bei bestimmten Aktivitäten.

Multisensorik bedeutet in der Suggestopädie Lernen mit allen Sinnen und somit ein konsequentes Aufbereiten des Stoffes für alle Lernstile und Lerntypen, sodass die wesentlichsten Bedürfnisse der Teilnehmer befriedigt werden und sie beteiligt sind. Im Lernprozess sollen Sehen, Hören und Bewegen im Sinne von körperlicher Bewegung, aber auch im Sinne von innerlicher Bewegtheit, d. h. Emotionalität, stattfinden und den Lernerfolg bedingen. In passenden Situationen ebenso eingeschlossen werden der haptische, der gustatorische und der olfaktorische Sinn. Schon aus vergangenen Gehirnforschungen ist die bedeutende Rolle, die

Sinneserfahrungen im menschlichen Gedächtnis spielen, allzu bekannt. Wilder Penfields Theorie lautet, dass jede Sinneserfahrung - Anklang, Klang, Geruch und Geschmack - als ein bestimmtes Muster im Gehirn registriert wird und dass dieses Muster noch lange erhalten bleibt, nachdem das Bewusstsein die Erfahrung schon vergessen hat. Lozanov (1978) behauptet, so wie Penfield, dass der Mensch alle seine Sinneswahrnehmungen durch Gesicht bzw. Wahrnehmung, Gehör, Geruch und Geschmack speichert. Jedoch ging Lozanov einen Schritt weiter und führte an, dass Menschen ständig Informationen aufzeichnen, die sie intuitiv und telepathisch wahrnehmen. Er meinte diese „höheren Sinneswahrnehmungen“ spielen eine merkwürdige Rolle während der Aufnahme und Erinnerung. „An Gedächtniserweiterung und Telepathie ist nichts Übernatürliches“<sup>5</sup>.

Andere bedeutende suggestopädische Elemente schließen Raumgestaltung, eine fiktive Identität und Entspannungsübungen bzw. Bewegung ein. Mit Raumgestaltung kann eine Wohlfühlatmosphäre geschaffen werden, die eine direkte Wirkung auf die Stimmung während des Unterrichts haben soll. Somit können sofort die unterschiedlichen Sinne aktiviert werden und die Teilnehmer werden motiviert und eingeladen, etwas Neues zu lernen. Um eine Umgebung attraktiv zu gestalten, kann der Einsatz von Farben in Form von bunten Postern, Tischdekorationen sowie Wand- und Deckendekorationen von Vorteil sein. Cilliers (2013) gebraucht z. B. ein bestimmtes Grün für die Wände seines experimentellen Klassenzimmers, das als Simulator für ein funktionales kreatives Klassenzimmer für Studenten und Dozenten dient. Die grünen Wände, zusammen mit einer Waldszene an einer Wand gestrichen, sollen zur Gemütsruhe und Gelassenheit führen und die Kreativität erwecken. Weiterhin wird moderne Technologie benutzt, wie Beamer, Leinwände, Fernseher, Berührungsbildschirme und Aufzeichnungsgeräte, um unterschiedliche visuelle und auditive Elemente miteinzubeziehen, die optimales Lernen unterstützen (Viljoen 2013). Des Weiteren kann als Mittel die Annahme einer fiktiven Identität als geschützter Fantasieraum dienen. Teilnehmer bekommen die Möglichkeit

---

<sup>5</sup> Der Neurochirurg Dr. Wilder Penfield war bekannt für seine bahnbrechende (Gehirn-)Forschung und die Gehirnoperationen an Patienten, die er vornahm, während sie nur unter Lokalanästhesie standen und bei vollem Bewusstsein waren. Damit wurde bestätigt, dass der menschliche Geist eine unermessliche Menge von Information aufnimmt und wie ein natürliches, eingebautes Tonbandgerät im Unterbewusstsein speichert. Während seiner Operationen stimulierte er bestimmte Gehirnzentren mit schwachen Stromstößen und Patienten berichteten alle von einem Abspielen lange vergessener Geschehnisse. (Ostrander, Ostrander&Schroeder 1980: 26f.)



durch einen spielerischen Rollenwechsel in eine fremde Identität zu schlüpfen und sich auf eine Fantasiereise zu begeben, innerhalb derer eine Verknüpfung mit Fachwissen stattfindet. Die Fantasie dient als Instrument, einen Raum für Humor, Spontaneität, Herzlichkeit, Kreativität, Gleichwertigkeit und gegenseitiges Vertrauen zu schaffen und aktiviert gleichzeitig beide Gehirnhälften der Teilnehmer. Entspannungsübungen spielen auch eine bedeutende Rolle in der Suggestopädie und können Stress während des Lernens erfolgreich abbauen. Roche betont den Vorteil psychischer Entspannung für die Steigerung von Aufnahmefähigkeit und Behaltensleistung und führt weiterhin an, dass das Lernkonzept der Suggestopädie darauf aufgebaut wird, indem Lernende Sprachen geradezu unbewusst aufsaugen, wenn sie in einem tranceartigen Zustand sind (Roche 2008).

Um letztendlich bei Werner Groh anzuschließen, muss die Lust am Lernen wieder erlernt werden. Da alle menschlichen Grundbedürfnisse mit Lust verbunden sind und das Gehirn „*förmlich danach schreit, lernen zu dürfen*“, kann Lernen mit Lust und Neugier optimiert werden (Groh 2006: 27). Die Suggestopädie strebt ganzheitliches Lernen an und bietet vielfältige Elemente, die zum optimalen Lernerfolg führen können und während des Lernprozesses Lust, Neugier, Entspannung, Motivation und Freude schaffen. Als Nebenprodukt der Suggestopädie entsteht nach Riedel eine Entfaltung der Persönlichkeit: Die Persönlichkeitsentwicklung wird verstanden als ein Prozess, innerhalb dessen ein Mensch sein ursprüngliches Potenzial entfaltet, indem er sich mit seiner Innenwelt und seiner Umwelt auseinandersetzt. Die Aktualisierung der Persönlichkeit findet dann statt, wenn der aktive Mensch etwas erschafft und Funktionen erfüllt, die ihn als Persönlichkeit unverkennbar machen. Der Mensch wird weiterhin als ein lebendiges Bild gesehen, das sich selbst bildet, missbildet und umbildet, je nach den Umständen. Während dieses Prozesses kann Schule entweder unterstützen oder stark blockieren. In dieser Hinsicht schlussfolgert Riedel, dass die Suggestopädie eine optimale und gewünschte Persönlichkeitsentwicklung zur Folge haben kann (Riedel 2000).

*„Indem wir uns ein Glaubenssystem aufbauen, welches sich nach den gesellschaftlich suggerierten, begrenzten Normen orientiert, legen wir der Persönlichkeit Grenzen auf. Der Suggestopädie kommt die große Aufgabe zu, die Persönlichkeit von unnatürlichen Fesseln zu befreien und eine Umgebung zu schaffen, in der sie sich besser und freier entfalten kann.“* (Lozanov 1985)



### 3. Die Suggestopädie im Fremdsprachenerwerb

In diesem Kapitel wird beabsichtigt, die Funktion der Suggestopädie im Fremdsprachenerwerb auszuwerten. Die Suggestopädie wirkt als ganzheitliche Lehr- und Lernmethode und berücksichtigt alle Sinne im Lernprozess, während verschiedene Bewusstseisebenen ständig erregt werden. Wie bedeutsam ist aber ihre Rolle während des Lernens und wie sieht ihre Wechselwirkung mit dem Gedächtnis aus? Was bedeutet die sogenannte suggestopädische Ganzheitlichkeit für das Lernen? Inwieweit wird im Unterricht der Akzent auf das Individuum gesetzt und wird Lernerautonomie überhaupt durch diese Methode ermöglicht? Beschränkt sich die Suggestopädie auf eine bestimmte Altersgruppe oder ist Alter belanglos für diese Methode? Inwieweit und wie beeinflusst sie die Motivationen, Einstellungen und Emotionen des Lerner? Es wird versucht werden, näher auf diese Fragen einzugehen und schließlich aus eigener Erfahrung über die Vorteile sowie die Nachteile dieser Unterrichtsmethode zu berichten.

#### 3.1 Lernen und Gedächtnis

„Eine Fremdsprache beherrscht man nicht, indem man ihre Regeln lernt.“ (Teepe 2005: 134)

„Der Mensch ist nur Mensch durch Sprache; um aber die Sprache zu erfinden, müsste er schon Mensch sein.“  
(Wilhelm von Humboldt 1820 in Teepe 2005: 23)

Es gibt mehrere Theorien über die Ablaufprozesse des menschlichen Gehirns. Keine Gehirnregion funktioniert isoliert von der anderen bzw. alle Gehirnteile sind miteinander verbunden und beeinflussen sich gegenseitig in ihrer Leistung. Bestimmte Aufgaben sind zwar gewissen Gehirnregionen zugeordnet, wie z. B. das Sprach- und Hörzentrum, wobei die eingegebenen Informationen allerdings in Zusammenarbeit mit verschiedenen Bereichen aufbereitet werden (Möller 1991: 131). Erinnerungen sind als „*Assoziationsketten*“ übereinander und über dem ganzen Gehirn hin verstreut zu finden und werden nicht an einem festen, lokalisierbaren Punkt bereitgehalten. Je mehr Ebenen des Gehirns während der Informationsaufnahme erregt werden, desto erfolgreicher ist die Behaltensleistung, aufgrund der Verfügung bereits erworbener Erkenntnisse, die sich folglich mit der neuen Information verketten können (Möller 1991: 131).

Walter Edelmann widmet dem Thema der menschlichen Informationsverarbeitung bzw. Lernen und Gedächtnis etwa zwei Drittel seines Werkes „*Suggestopädie und Superlearning. Suggestopädische Lehrverfahren auf dem Prüfstand*“, dessen siebte Auflage im Jahr 2007 erschienen ist. Er befasst sich mit der Hemisphärenspezialisierung des Gehirns und erprobt im Besonderen den Beitrag, den die Suggestopädie zu der menschlichen Informationsverarbeitung leistet. Es ist im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich, auf die verschiedenen Gedächtnistheorien einzugehen oder sich in der Komplexität der Neurowissenschaften<sup>6</sup> zu vertiefen. Ein grober Überblick über die Gehirnfunktion und die Rolle, die die Suggestopädie dabei leistet, soll gegeben werden.

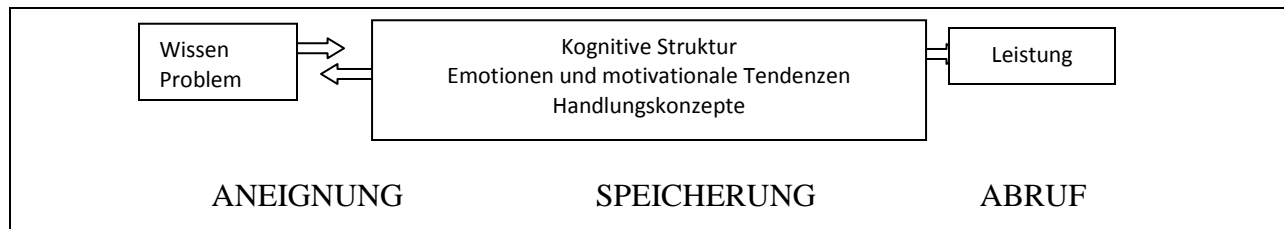
Für Edelmann beziehen das *Lernen* und alle Arten des Lernens eine Erfahrungsbildung ein. Der Lernprozess bedingt eine Änderung der psychischen Dispositionen und setzt Bereitwilligkeit und Potenzial für seelische und körperliche Errungenschaften voraus (Edelmann 2007: 84). Die Performanz ist von derzeitigen Einflussfaktoren abhängig, wie die von Teepe gegebenen Beispiele, nämlich Aufmerksamkeit, Motivation, Emotionen, Verarbeitungstiefe, Alter und Interferenz- und Kontexteffekte (Teepe 2005: 148). Lernen wird nicht nur als das durch Unterricht gezielte und arrangierte Lernen verstanden, sondern wird als laufender Prozess gesehen, der eine individuelle Persönlichkeit „*durch Aneignung [der menschlichen] Kultur in einem individuellen Lebensweg*“, aufbaut (Edelmann 1986: 315f. in Edelmann 2007: 84). Das *Gedächtnis* dient als wirksames Hilfsmittel des Gehirns, das laut Edelmann als „Organ der Informationssuche, der Bildung von Erwartungen und der Verarbeitung und Nutzung von Information für Verhaltensentscheidungen“ wirkt (Edelmann 2007: 84). Weiterhin führt er an, dass Emotionen die Erlebnisseite motivationaler Dynamik bilden, deren Einfluss auf die Informationsspeicherung bedeutsam ist (ebd.). Somit ist von Klix (1988) zu verstehen, dass Gedächtnisbildung und Gedächtnisfunktion nur aus der Zusammenarbeit von Kognition und Motivation existieren (Klix 1988: 213 in Edelmann 2007: 85). Edelmann (2007: 84ff.) versteht Lernen und Gedächtnis unter den folgenden drei Punkten: erstens die Bildung von Erfahrungen, zweitens die Aneignung, Speicherung und der Abruf und letztlich die Codierung und

---

<sup>6</sup> Bei weiterem Interesse an diesem Themenbereich sind die entsprechenden Werke von Edelmann (2007), Teepe (2005), Metz/Schuster (2006) und Hand (1986) zu empfehlen.

Decodierung. Sie wirken als drei eng miteinander zusammenhängende Phasen der Informationsverarbeitung.

Die Bildung von Erfahrungen kann in allen möglichen Bereichen verlaufen. Erfahrung gilt nach Duden als gewonnene Kenntnis durch Wiederholen oder bei praktischer Arbeit; Erlebnis, durch das jemand klüger wird bzw. gewonnenes Wissen als Grundlage der Erkenntnis, durch Anschauung oder Wahrnehmung (Duden online). Solange Erfahrung gebildet wird, geschieht das Lernen, da die gesammelten Erfahrungen das Individuum fortdauernd verändern. Beruhend auf der Theorie Edelmanns wird die Verarbeitung von Information folgendermaßen gesehen: Die erste Phase der Aneignung enthält den Lernprozess, die zweite Phase wirkt als Gedächtnis und ermöglicht die Speicherung und letztendlich bringt der Abruf bzw. das Erinnern die Informationsverarbeitung zum Abschluss. In einer schematischen Darstellung erklärt Edelmann diese drei Schritte, die aufeinander wirken:



Ein vereinfachtes Modell der Informationsverarbeitung (nach Edelmann 2007: 85)

Eine Informationssuche führt, durch Lehre, Medien oder Alltag, zur Begegnung mit Information, die durch eine bereits vorhandene kognitive Struktur aufbereitet wird. Dabei spielen Emotionen und motivationale Tendenzen eine bedeutende Rolle. Im Gedächtnis werden Handlungskonzepte entworfen und gespeichert, sowie die seelische Repräsentation des Wissens. Jene Handlungskonzeptionen wirken wiederum auf die Informationsaufnahme ein. Je besser die Verarbeitung bei der Aufnahme der Information, bzw. die Codierung stattfindet, umso erfolgreicher wird letzten Endes der Abruf der Gedächtnisinhalte bzw. die Decodierung erfolgen (Zusammengefasst aus Edelmann 2007: 85).

Um die Stufe der Codierung und Decodierung zu verdeutlichen, wendet sich Edelmann den drei unterschiedlichen Gedächtnisspeichern zu, nämlich das sensorische Gedächtnis, das Kurzzeit-

und das Langzeitgedächtnis. Das sensorische Gedächtnis speichert Information, die von den Sinnesorganen aufgenommen wurde, nur kurzfristig. Anders als im sensorischen Gedächtnis, ist die Information in der kleinen Kapazität des Kurzzeitgedächtnisses schon bearbeitet und sie verweilt ein paar Sekunden. Sie wird bei bewusstem Interesse bzw. bei Aufmerksamkeit aufgenommen. Hier können nur etwa sieben Elemente oder „*chunks*“, so Metzig/Schuster (2006: 14), rezipiert werden, unabhängig von der Komplexität und sie sind auch gleich wieder reproduzierbar. Um diese „*chunks*“ vor dem Vergessen zu bewahren, helfen absichtliche Wiederholungen bzw. eine kognitive Bearbeitung (Metzig/Schuster 2006: 14f.). Das Langzeitgedächtnis sorgt für eine permanente Speicherung und verfügt über eine außerordentliche Kapazität mit einem nahezu zeitlosen Behaltensvermögen. Vergessen von Inhalten ist kein Problem der Abspeicherung, sondern vielmehr ein Problem des Wiederauffindens oder der Interferenz, d. h. die Überlagerung und gegenseitige Störung verschiedener Inhalte (Edelmann 2007: 86). Darum bietet Metzig/Schuster den Vorschlag, dass eine klare und leicht wiederherzustellende Zuordnung eines neuen Inhalts zu den bereits vorhandenen Gedächtnisinhalten geschaffen werden soll (Metzig/Schuster 2006: 18).

Codierung stellt laut Edelmann „*alle Prozesse, die eine externe Information in eine interne übersetzen*“, dar. Somit spielt die Art der Codierung bzw. die Wahrnehmungsorganisation eine entscheidende Rolle, wenn Inhalte aus dem Kurzzeitgedächtnis ins Langzeitgedächtnis umgewandelt werden (Edelmann 2007: 86). Wiedergabe ist um einiges schwieriger als Wiedererkennung. Nicht nur ist die Codierung und Decodierung verschiedener Inhalte ein wichtiger Schritt im Lernprozess, sondern die Reproduktion des Wissens ist von großer Bedeutung. Daher ist es empfehlenswert, für eine bestmögliche Ausprägung der Lernsituation, eine authentische Abrufsituation zu simulieren. Dies wird durch das zugkräftige Rollenspiel, so wie der Aktivierungsphase des suggestopädischen Unterrichts, gefördert. Lerner haben die Möglichkeit, das soeben Gelernte im sicheren und vertrauten Klassenzimmer anzuwenden und unter positiver Begleitung auszuprobieren. Weiterhin wird im suggestopädischen Lehr-Lern-Prozess innerhalb der Aktivierungsphase, so Edelmann, die „*Übung der leichten Zugänglichkeit zum Gedächtnisinhalt*“, die „*Herstellung optimaler Abrufbedingungen*“, und die „*Überführung passiven Wissens in eine aktive Form des Beherrschens*“ erlaubt (Edelmann 2007: 88).

Wie schon früher erwähnt, wird ganzheitliches Lernen im suggestopädischen Kontext auf der mentalen Ebene als Lernen in zwei verschiedenen Bewusstseinszuständen verstanden und auf der körperlichen Ebene bedeutet es eine verstärkte Aktivierung der rechten Hemisphäre des Gehirns. Es wird zwischen zwei verschiedenen Bewusstseinszuständen nämlich „*rational-analytisch*“ (Bewusstseinszustand A) und „*intuitiv-rezeptiv*“ (Bewusstseinszustand B) unterschieden (Edelmann 2007: 62). Anders als in traditionellen Unterrichtsmethoden wird in der suggestopädischen Methode besonders auf künstlerische, ästhetische Elemente wie Musik, Schauspielen, Zeichnen, Bewegung und Emotionen geachtet. Dadurch wird die nach Metzlig/Schuster „*vernachlässigte*“ rechte Hirnhälfte<sup>7</sup> bzw. die „*intuitiv-rezeptive*“ Bewusstseinsstufe stärker angesprochen und Ganzheitlichkeit somit als „*horizontale Integration und gleichberechtigte Nutzung der funktionell verschiedenen Hemisphären*“ bzw. Bewusstseinsstufen verstanden (Metzig/Schuster 2006: 160). So wie die horizontale Integration des Gehirns wird nach Metzlig/Schuster (2006) auch eine „*vertikale Integration*“ während suggestopädischen Unterrichts wahrgenommen. Metzlig/Schuster vertreten die folgende Stellung:

*„Im ganzheitlichen, suggestopädischen Unterricht sollen neben dem kognitiven Bereich (Kortex) emotionale und motivationale Bereiche (limbisches System) sowie die Motorik und unwillkürliche Körperprozesse (Hirnstamm und Cerebellum) in den Lernprozess einbezogen werden. Die von Lozanov vorgeschlagene langsame Barockmusik während der Darbietung des Lernstoffes entspricht im Rhythmus etwa der Herzfrequenz im Entspannungszustand.“ (Metzig/Schuster 2006: 161).*

Somit erfüllt die Musik eine zweifache Funktion, indem sie zum einen Entspannung erbringt, zum anderen aber auch die rechte Hirnhemisphäre betätigt und dadurch eine „*entspannte Wachheit*“ erstellt, ähnlich wie durch Meditationstechniken erreicht (ebd.). Zusätzlich zu den psychischen Entspannungsübungen, können auch physische Entspannungsübungen durchgeführt werden, um eine erfreuliche, unbelastete Stimmung zu gewährleisten. Von der suggestopädischen Lehrperson werden Barrieren abgebaut und zusammen mit einer positiven, besonderen Beziehung zwischen Lehrer und Lerner (diskutiert in Kapitel 3.2) wird die gesunde Hoffnung auf erfolgreiches Lernen erweckt. Nach Ansicht von Edelmann (2007) wird jene Lage des passiven Gehirnpotenzials durch verschiedene suggestopädische Elemente, wie z. B. der ästhetische Musikeinsatz, verschiedene kreative Übungsformen mit einer fiktiven Identität und

---

<sup>7</sup> Es wird von Ornstein (1996) argumentiert, dass die linke Gehirnhälfte in der westlichen Kultur dominanter ist und die rechte Seite des Gehirns nicht genügend angewendet wird (in Metzlig/Schuster 2006: 160).

die dramatisierte Präsentation des Lehrmaterials, angezapft. Somit wird der Schwerpunkt nicht mehr ausschließlich auf die kognitive Leistung des Individuums gelegt, sondern das Individuum ist mit seiner ganzen Person, sowohl mit Intellekt als auch mit imaginativen und emotionalen Persönlichkeitsbereichen, beim Lernprozess anwesend bzw. tätig.

Die Suggestopädie als Lehr- und Lernmethode ist letztendlich so durchdacht bzw. aufgebaut worden, dass das Lernen sowie das Gedächtnis zu jeder Zeit gefördert und optimal unterstützt werden. Nicht nur betont sie den motivationalen Aspekt des Lernens, auf den später in diesem Kapitel etwas tiefer eingegangen wird (Kapitel 3.3), sondern enthalten die intuitiven Lernprozesse dank ihr auch besondere Aufmerksamkeit.

### 3.2 Individualität und Lernerautonomie

“[T]he first task of the teacher intent on fostering learner autonomy is to introduce her learners to their responsibilities as individuals and as members of a group. This may begin with a brief explanation of the nature of the learning in general, or language learning in particular [...]. *In due course, the aims and objectives of the official curriculum must become the learner's personal aims*, but to begin with it is enough what they should discover a compelling reason for learning.” (Little 1997a: 237 in Schmenk 2012: 71)

Nach Duden wird Individualität als die Summe der Eigenschaften bzw. Merkmale, die die Besonderheit eines Menschen ausmacht, definiert (Duden online). In der Suggestopädie wird der Lernende als Individuum betrachtet und es ist der Auftrag der Lehrperson, so Blümcke (2006: 96), die Lernenden als *verstandes- und gefühlsbegabte Persönlichkeiten* zu verstehen.

In der Suggestopädie wird oft auf die Autorität der Lehrperson hingewiesen. Sie bedeutet keineswegs eine autoritäre Haltung, sondern eher eine ausgereifte Persönlichkeit, die als Vorbild dient. Damit kann ein sicherer Lernprozess frei von Ängsten für den Lernenden erstellt werden. Lozanov (1989) war es wichtig, dass sich beim Lernenden eine angstfreie Anerkennung der suggestiven Autorität der Lehrperson einstellt, die sich als gegenseitiges Vertrauen verwirklichen soll und damit eine *Eltern-Kind-Beziehung* entsteht, bzw. ein *Therapeut-Patient-Verhältnis*, wie es häufig in einem Erziehungsprozess bzw. während einer Beratung wirkt (zit. n. Reher-Rose 2000: 90). Weiterhin bewirkt diese Autorität des Lehrers die sogenannte Infantilisierung auf der

Seite des Lernenden. Für Lozanov (1989) hat diese Infantilisierung keine negative Eigenart, sondern es geht vielmehr um ein *Sich-Anvertrauen* dem Lehrenden. Dieses Vertrauen gibt dem Lernenden innere Ruhe, und gewährt somit das Freisetzen von Reservekapazitäten: eine Zunahme der Aufnahmebereitschaft und der Gedächtnisleistung. Ebenso entsteht eine gesteigerte Bereitwilligkeit zum Spielen - eine Eignung, wie sie noch in der Kindheit charakteristisch vorhanden ist (zit. n. Reher-Rose 2000: 90). Die Infantilisierung verkörpert eine kindliche Neugier, Spontaneität und Lernbereitschaft, wobei der Lernende sich auf die Beteiligung an verschiedenen Aufgabenstellungen in Form von gemeinsamem Singen von Liedern, körperlicher Bewegung, Tanzen, Spielen oder Rollenspielen. Insofern bedeutet für Lozanov die Infantilisierung des Individuums gleich eine Fähigkeit, Impressionen gleichartig wie in den Kinderjahren aufnehmen und speichern zu können (ebd.).

Laut Pärssinen stehen für den suggestopädischen Lehrer, mehr noch als das Lernmaterial, der individuelle Bedarf des Lernenden, ebenso wie sein Lerntyp und seine *Lernhistoire* im Mittelpunkt (Pärssinen 2009: 13). Nach Bröhm-Offermann ist die Einstellung bzw. das Verhalten des Lehrers in der Suggestopädie viel umfassender als in herkömmlichen Unterrichtsmethoden, da zusätzlich zum Lehren die Persönlichkeit des Lernenden außerordentlich beachtet werden soll (Bröhm-Offermann 1994: 24). Demnach wird die Individualität in der Suggestopädie hoch geachtet. Es wird von dem suggestopädischen Lehrenden viel verlangt, wie z. B. absolute Sicherheit, Einfühlungsvermögen, Freundlichkeit, Geduld, Kontaktfähigkeit, Optimismus, Warmherzigkeit und Fantasie (Vgl. Bröhm-Offermann 1994: 25; Riedel 2000: 59f.; Blümcke 2006: 96; Pärssinen 2009: 13).

Ein bedeutsames suggestopädisches Element, das sich auf das Individuum bezieht und zur Verwirklichung der Infantilisierung beitragen kann, ist der Identitätswechsel des Lernenden. Eine neue fiktive Identität, relevant zur Kultur der entsprechenden Fremdsprache, die erworben werden soll, wird von dem Lernenden selbst ausgesucht. Also erhält das Individuum eine neue Identität, die es sofort von seinem sozialen Stand befreien und von persönlichen Lernblockaden trennen kann. Somit soll eine spontane Enthüllung der Fähigkeiten erreicht werden und der Lernende wird damit Schauspieler auf einer Fantasiereise (Lozanov 1989: 192 in Reher-Rose 2000: 92). Reher-Rose betont sechs Funktionen des Identitätswechsels: Der Identitätswechsel



gestattet einen lustvollen spielerischen Umgang mit der Sprache; er bietet erste Sprechkanäle, da die Lernenden sich mit einer neuen Identität gegenseitig vorstellen können; soziale Schranken und selbsteinschränkende Überzeugungen werden durch den Identitätswechsel aktiv abgelegt; der Identitätswechsel ermäßigt das Gefühl eines Gesichtsverlustes bei fehlerhafter Sprachproduktion; weiterhin ermöglicht eine Fantasie-Identität es dem Lernenden, sein kreatives Potenzial einzusetzen, da ein neuer Name und eine neue Lebensrolle bzw. Beruf und Herkunft ausgedacht werden; und nicht zuletzt wird dem Lernenden die Möglichkeit gegeben, positive Beziehungen zu anderen Gruppenmitgliedern herzustellen, während seine Privatsphäre gewahrt wird (Reher-Rose 2000: 92ff.).

Auch Klein führt an, dass der Identitätswechsel einen *gruppenspezifischen Reiz* aufweist, da die wahren Identitäten sich nicht zu scheuen brauchen, was eine Desuggestionsarbeit zur Folge haben wird (Klein 2010: 45). Sie behauptet ebenso, dass der Lernende durch den Identitätswechsel von Anfang an in die dazugehörige Kultur der Sprache eintaucht und somit sofort den ersten Kontakt mit der Sprache aufnimmt. Manche Namen dürfen schon vertraut sein und damit kleinere Hemmungen verursachen. Außerdem wird das Individuum dadurch mit bestimmten Buchstaben und phonetischen Eigenschaften der neuen Sprache schon vertraut gemacht (ebd.).

Die Anregung zur Autonomie bzw. Eigenständigkeit beim Lernen ist ein allgemeines, gebräuchliches Konzept in der Pädagogik, das zwar im Bereich des Fremdsprachenunterrichts und der Praxis weit untersucht und ausgebreitet worden ist. Nach einer von Little (1991) gegebenen Definition, beinhaltet Lernerautonomie „[a] *capacity for detachment, critical reflexion, decision making and independent action*“ (zit. n. De Florio-Hansen 2003: 99). Demzufolge soll der Lernende, soweit es laut De Florio-Hansen der institutionelle Rahmen erlaubt, sein Lernen selbstständig bzw. autonom erstellen: Der Zweck, Inhalt und Rhythmus, sowie die Methode des eigenen Lernens muss möglichst viel von ihm bestimmt werden, der Fortschritt muss selber überprüft werden und das Lernergebnis muss auch von ihm ausgewertet werden (De Florio-Hansen 2003: 99; Wolff 2002). Es soll nach einer gründlichen Selbstverwaltung gestrebt werden, die nach Ansicht von De Florio-Hansen „*den kosmopolitischen Idealen der Aufklärung verpflichtet ist*“ (De Florio-Hansen 2003: 100).



Obwohl dieses Konzept viel Wert auf die Selbstständigkeit des Lerners legt, verschwindet jedoch die Relevanz einer Lehrperson überhaupt nicht. Es ist der Auftrag der Lehrperson, den Lerner insofern zu steuern und zu unterstützen, dass angemessene Lerninhalte gelernt und Lernziele angestrebt werden. Materialien sollen gemeinsam von Lernern und Lehrern ausgewählt werden und damit kommt es vom traditionellen Frontalunterricht völlig ab. Die Lehrperson trägt auch die Verantwortung, dem Lerner verschiedene Lerntechniken zu übermitteln, sodass der Lerner mit dem bestmöglichen Beistand sein autonomes Lernen ausführen kann. So wie es Barnes verdeutlicht:

*One difficulty in thinking about knowledge is that it is both “out there” in the world and “in here” in ourselves. The fact that it is “out there” and known to a teacher does not mean that he can give it to children merely by telling them. Getting the knowledge from “out there” to “in here” is something for the child himself to do - the art of teaching is knowing to help him do it. (Barnes 1976: 79 zit. n. Wollf)*

Dieses Konzept des autonomen Lernens akzeptiert Lernen als einen sozialen Prozess und deshalb wird der Partnerarbeit bzw. Gruppenarbeit besondere Achtung gewidmet. Es wird in diesem Kontext geglaubt, dass Lernen miteinander und voneinander erfolgreicher verläuft, als ein isoliertes Lernen, das von einer Lehrperson und von einem bestimmten Lehrwerk in einer Klassensituation geführt oder manipuliert wird (Wollf 2002). Somit gelingt der Suggestopädie, gewissermaßen eine Lernerautonomie zu fördern, indem sie durch ihre verschiedenen Arbeitsformen viele Interaktionsmöglichkeiten unter Lernen darbietet. Die suggestopädische Methode macht besonders von Spielen, wie z. B. Rollenspiel, oder unterschiedlichen Sozialformen wie Partnerarbeit und Gruppenarbeit Gebrauch, um dadurch die Lernenden auf eine informelle, natürliche Art und Weise zum Lernen zu ermuntern. Der suggestopädische Unterricht ist interaktiv und weit vom traditionellen Frontalunterricht entfernt, in dem der Ein-Richtung-Unterricht hauptsächlich vom Input des Lehrers abhängt. Somit wird viel mehr die Selbstständigkeit und Teilnahme bzw. die Steuerung des individuellen Lerners angeregt.

Weiterhin führt De Florio-Hansen an, dass Lernerautonomie eine ganzheitliche Perspektive des Lernenden als Individuum voraussetzt. Infolgedessen ist es wichtig, dass die affektive Veranlagung des Fremdsprachenlernens überaus in Betracht genommen wird und ebenso die Individualität der Lernerpersönlichkeit berücksichtigt werden muss, um letztendlich eine

Selbstentfaltung der Lernerpersönlichkeit zu ermöglichen (De Florio-Hansen 2003: 99f.). Besonders in dieser Hinsicht trifft die Suggestopädie meiner Meinung nach ins Schwarze.

### 3.3 Außersprachliche Faktoren

Die Persönlichkeit des Lerners hat einen bedeutsamen Einfluss auf den Ablauf und das Niveau des Fremdspracherwerbs. Der Begriff Lernervariablen enthält soziopsychologische und soziokulturelle Merkmale sowie persönliche Einstellungen, Gewohnheiten und Zielsetzungen eines Lerners, welche bestimmen, ob und wie Ziele erreicht werden. Zum Zweck dieser Arbeit wird auf drei ausgewählte Lernervariablen eingegangen, nämlich Alter und Lernen, Emotionen, Einstellungen und Motivationen sowie Sprachanlage.

Wenn der Faktor „Alter“ im Kontext des Fremdspracherwerbs betrachtet wird, sind objektive Altersangaben eigentlich nie aussagekräftig, vielmehr werden die unterschiedlichen Entwicklungsabschnitte des Menschen unter die Lupe genommen. Alter und kognitive Entwicklung sind nach Rösler für den Diskurs des Fremdsprachenlernens auf zwei Ebenen von Bedeutung: Zum einen wird diskutiert, ob der Fremdspracherwerb in gewissen Abschnitten unterschiedlich verläuft und wie er sich in den entsprechenden Lebensphasen entwickelt. Zum anderen, *„im Idealfall darauf aufbauend, hat man im Bereich des institutionell gesteuerten Lernens ein Interesse daran, Verfahrensweisen, Materialien, Verhaltensweisen der Lehrenden usw. altersspezifisch auszurichten“* (Rösler 1994: 26).

Der von Penfield/Roberts schon 1959 eingeführte Begriff *„critical period“* wird als eine kritische Zeitspanne verstanden, die bis zur Pubertät reicht, in dieser verfügt das Gehirn des Menschen über eine Plastizität<sup>8</sup>. Während dieser Phase seien Sprachen am einfachsten erlernbar,

---

<sup>8</sup> „Plastizität: Die Fähigkeit von Synapsen, Neuronen oder Hirnregionen, ihre funktionellen und strukturellen Eigenschaften in Reaktion auf ihre Verwendung oder andere Stimulationsmuster zu verändern. Auch als plastische Veränderung bezeichnet“ (Kandell 2009 : 473). Die Frage nach der Plastizität des Gehirns wird heute von führenden Lern- und Gedächtnisforschern z.B. Eric Kandell , Elisabeth Stern und Manfred Spitzer (2006) dahin gehend beantwortet, das das Gehirn eine prinzipielle Fähigkeit zu plastischen Veränderungen besitzt und deshalb auch eine lebenslange Entwicklung und Lernen möglich ist. Beim Sprachenlernen wird weiterhin von einem optimalen Entwicklungsfenster ausgegangen, die Größe dieses Fensters, bzw. die Länge dieser Phase wird kontrovers diskutiert.

da die „*hardware*“ noch nicht gefestigt sei und sich das Gehirn immer noch umbauen könne (Rösler 1994: 26). Danach erfolge Spracherwerb nicht mehr so natürlich und ein Erstspracherwerb sei nicht mehr möglich. Erwachsene könnten allerdings noch eine Fremdsprache erlernen, aber der Lernprozess verlief komplizierter und das Lernen sähe physiologisch anders aus. Daraus entwickelte sich die weithin akzeptierte Hypothese: Jüngere Lernende können eine Fremdsprache leichter und besser erlernen, da das immer noch wachsende Gehirn eines Kindes neue Information etwa wie ein Schwamm aufsaugt. Dabei wird argumentiert, dass Kinder Sprachen schnell erwerben, besonders wenn das Lernen spielerisch abläuft. Erwachsene, demgegenüber, scheuen sich oft, Fehler zu machen, was demzufolge den Lernprozess verlangsamen kann. Überdies wird davon ausgegangen, dass die Adaptivität, die Reaktionsbehändigkeit sowie das Wahrnehmungs- und Erinnerungsvermögen bei Erwachsenen etwas nachlassen. Die Aussprache einer Fremdsprache kann Erwachsenen weiterhin Schwierigkeiten verursachen, da ihr Lautinventar überwiegend in phonetischen Fertigkeiten verfestigt ist. Irrigerweise wird eine falsche Aussprache oft als eine mangelnde Beherrschung einer Sprache angesehen, obwohl die Phonetik einer Sprache keine direkte Widerspiegelung der Grammatik und des Wortschatzes einer Sprache darstellen muss.

Als Gegenargument wird von Roche angeführt, dass gerade im fortgeschrittenen Alter ein Vorteil läge, da Erwachsene aufgrund ihrer Lebenserfahrung über charakteristische Lernstrategien verfügen. Anders als bei Kindern sind bei Erwachsenen bereits erworbene Strukturen und Sachverhalte aus der längst angeeigneten Erstsprache vorhanden, an die sie während des Erwerbs einer Fremdsprache besser anknüpfen können. Sie können über logische Strukturen, kausales Denken und abstrakte Denkweise verfügen und aus einer differenziert ausgeprägten Begriffswelt über mehrere Themenbereiche sprechen (Roche 2008: 37f.).

Es gibt für beide Hypothesen überzeugende Argumente. Manche Fremdsprachler können auch jenseits der Pubertät, nach der die günstigste Aufnahmephase für fremde Sprachen abgeschlossen sein soll, eine Fremdsprache bis zu einem beinahe Muttersprachlerniveau erlernen. Folglich wird eine dritte These aufgestellt, in der eine andere entscheidende Prägungsphase für den Spracherwerb postuliert wird: Nach Roche geht man mittlerweile davon aus, dass die ersten sechs Lebensmonate eines Kindes die ausschlaggebende Zeit für einen

erfolgreichen Spracherwerb sein könnten. Da das Lautinventar eines Kindes dort überaus empfänglich ist, kann es noch in jede Richtung ausgebildet werden. Kinder formen ihr Sprachproduktionsvermögen aus der direkt wahrnehmbaren Sprachumgebung und entwickeln damit ein Lautinventar das während späterer Lebensphasen bei der Entwicklung der Phonetik anderer Sprachen hilfreich sein wird (Roche 2008:37f.). Darüber hinaus ist auch zu bedenken, dass die sekundären Effekte des Alters, wie z. B. die verfügbare Lernzeit, die Lernmotivation sowie das Vorwissen viel bedeutsamer sind und dass das Alter an sich nicht unabhängig von diesen Variablen betrachtet werden sollte.

Die Suggestopädie bietet verschiedene auf das Alter bezogene methodische Vorgehensweisen an, sodass den gegensätzlichen Hypothesen Rechnung getragen werden kann. Für Kinder, die Sprachen offensichtlich durch spielerisch ablaufendes Lernen schnell, einfach und optimal erlernen, verspricht die Suggestopädie genügend Spielmöglichkeiten, da sie „Lernen mit Freude“ anstrebt. Das Klassenzimmer kann von der Lehrperson als lernmotivierender Spielraum dargestellt werden, und junge Lerner können eine Fremdsprache durch Rollenspiele, andere Spiele und spielerische Interaktion aufsaugen. Für die älteren Lerner bietet die Suggestopädie einen klar strukturierten Ablauf, innerhalb dessen alle Hemmungen suggestiv abgebaut werden. Durch das suggestopädische Element der fiktiven Identität brauchen sich die Erwachsenen nicht vor Fehlern zu scheuen, da sie als fiktive Persönlichkeiten im Lernprozess tätig sind. Damit fallen auch alle möglichen Statusunterschiede unter Lernern in einer Gruppe weg und Erwachsene können gleichwertige und gerechte Chancen auf Lernerfolg erfahren. Erwachsene haben mehr Lebenserfahrung und können deshalb auch optimal aus dem interaktiven, kommunikativen Rollenspiel Nutzen ziehen und eine Fremdsprache in authentischen Szenarien anwenden. Dostal hat in einer grundlegenden Untersuchung, die Forschungsergebnisse zur Wirkung der Suggestopädie als Unterrichts- und Trainingsmethode in einer tabellarischen Darstellungsform präsentiert. Die lediglich aus dem deutschen Sprachraum stammenden Ergebnisse aus Forschungsarbeiten von 1983 bis 2005 umfassten Lernende aus den verschiedensten Zielgruppen: *„angefangen von Kindern, Jugendlichen der Unter- und Oberstufe, über Lehrlinge, Studenten zu Erwachsenen“* (Dostal 2011: 153). Die Heterogenität der Altersgruppen zeigte, dass die Suggestopädie kein bestimmtes Alter begünstigt und in allen unterschiedlichen Altersabschnitten anwendbar ist.

“We must not forget that most nations in the world are multicultural and that the majority of people in the world speak at least one second language, which underscores the importance of the social dimension of L2 motivation.”  
(Zoltán Dörnyei 1998 in Teepe 2005: 150)

„Was den Menschen umtreibt, sind nicht Fakten und Daten, sondern Gefühle, Geschichten und vor allem andere Menschen.“ (Manfred Spitzer 2003a in Teepe 2005: 154)

Die Bedeutung der **Gefühle, Einstellungen und Motivationen** des Lerners im Lernprozess bzw. zum (Fremdsprachen-)Lernen wurde Mitte der 60er Jahren weder erkannt noch angemessen berücksichtigt (Rösler 1994: 28). Eine Umkehr ergab sich erst Anfang der 90er Jahre, indem eine Vielzahl „*gefühlsbezogener*“ Aus- und Fortbildungsveranstaltungen für Lehrende und verschiedene alternative Methoden, die erfolgreich die affektiven Komponenten ansprachen, statt fanden (ebd.).

Nach Apeltauer (1987) haben affektive Komponenten Auswirkungen auf den Lernprozess und den Lernerfolg (vgl. Rösler 1994: 28). Es wurde bereits bewiesen, dass die für Lehrende bedeutsamen Informationen, die entweder mit positiven oder negativen Emotionen assoziiert worden sind, schneller durch den Lernenden gespeichert werden als das als neutral empfundene Material (Rösler 1994: 28). Nach Apeltauer (1987: 29, zit. n. Rösler 1994: 29) spielen Emotionen eine besondere Rolle im Lernprozess:

*„Sicherheit in der Beziehung zu anderen, Identitätsbewußtsein [sic!] und positives Selbstwertgefühl beeinflussen Lernbereitschaft und Lernleistung günstig, wogegen negative Gefühle, wenn sie zu stark werden, dazu beitragen, daß [sic!] ein Lerner sich dumm und hilflos fühlt.“*

Es sind nicht nur positive oder negative Emotionen, die Lernerfolg oder Misserfolg verursachen. Darüber hinaus können die Einstellungen des Lernenden zur Lehrperson und zu den Kommilitonen, zur Zielsprache sowie der Zielkultur oder zum (Fremdsprachen-)Lernen im Allgemeinen, das Resultat des Lernens bestimmen. Der Kulturraum des Lernenden kann auch einen hohen Stellenwert besitzen, indem die Zielsprache bzw. Fremdsprache mit einem Prestige oder einem negativen Ansehen verbunden wird. Diese Verbindung ist wiederum abhängig von sozialen, politischen oder wirtschaftlichen Verhältnissen zwischen den betreffenden Kulturen.

Wenn es um die **Sprachlernmotivation** geht, werden mehrere Motivationsarten erwähnt. So ist z. B. von instrumenteller oder integrativer Motivation die Rede (Rösler 1994: 29f.)<sup>9</sup>, wobei instrumentelle Motivationsbemühungen vor allem in mehrsprachigen Regionen vorkommen. Kulesza (2012) beschäftigt sich in seiner Arbeit mit verschiedenen Motivationsarten. Er konzentriert sich auf das von Deci und Ryan (1993) stammende Motivationsmodell aus der Motivationspsychologie, das auf die Sprachlernmotivation übertragbar ist. Deci und Ryan differenzieren überwiegend zwischen *extrinsischer* und *intrinsischer* Motivation, wonach sich extrinsische Motivation in Handlungsweisen zeigt, die nach Deci/Ryan (1993) „[...] mit instrumenteller Absicht durchgeführt werden, um eine von der Handlung separierbare Konsequenz zu erlangen“ (zit. n. Kulesza 2012: 20). Demgegenüber deutet intrinsische Motivation auf diejenigen Handlungen hin, die „[...] den Zielen und Wünschen des individuellen Selbst“ entsprechen und vom Individuum frei ausgeführt werden, wenn es sie als interessant oder fesselnd wahrnimmt (zit. n. Kulesza 2012: 19). Das Interesse oder die Neugier an einer Fremdsprache und deren Kultur gelten als von innen gesteuerte bzw. intrinsische Antriebskräfte (Roche 2008: 34). Je stärker jene intrinsische Motivation ist, umso intensiver und nachhaltiger geschieht das Lernen. Ein Mangel an einer Zielperspektive, wie es häufig im Schulunterricht vorkommt, führt in der Regel zu einer relativ geringen Beherrschung der Fremdsprache oder auch zu einem Verzicht der Lernbemühung (Roche 2008: 34). Demgegenüber unterstützt eine klare Einstellung zur Verwendungsabsicht die Bemühungen um einen schnellen und erfolgreichen Erwerb. Rösler (1994) weist aber darauf hin, dass es problematisch sein kann, diese Konzepte zu verallgemeinern, da es zu Recht auch andere (persönliche) Motivationen zum Fremdsprachenlernen geben kann.

Die suggestopädische Methode ist gerade so durchdacht worden, dass sie dem Lerner möglichst viel Freude am Lernprozess bieten kann, was unmittelbar eine positive Auswirkung auf die Einstellungen des Lerner zur Folge hat. Die Suggestopädie fokussiert auf die positiven Emotionen bzw. Suggestionen während des Unterrichts und beabsichtigt in erster Linie das

---

<sup>9</sup> Nach Rösler entspringen die am bekanntesten gewordenen motivationalen Einstellungen dem Fremdsprachenlernen gegenüber aus kanadischen Studien der 70er-Jahre, (vgl. Gardner/Lambert 1972 und Gardner/Smythe 1975). Sie unterschieden hauptsächlich zwischen instrumenteller und integrativer Motivation, wobei Lerner mit instrumentellen Motiven „utilitaristische“ Anlässe haben und kein Bedürfnis verspüren, sich mit der Zielsprache und -kultur zu identifizieren, was hingegen bei Vorhandensein der integrativen Motivation der Fall wäre (Rösler 1994: 29).

Abbauen negativer Emotionen bzw. Desuggestionen. Dadurch wird sofort eine positive, freudvolle Lernatmosphäre geschaffen. Die suggerierte, in der suggestopädischen Methode immer präsente Entspannung bewirkt sowohl eine „gewisse Steigerung der Lernleistung“ als auch „eine wesentliche Verbesserung des Wohlbefindens beim Lerner“ (Philipov 1981, zit. n. Edelmann 2007: 78). Nach einer umfassenden Untersuchung und einem gründlichen Vergleich zwischen mehreren Forschungsergebnissen zur Wirkung der Suggestopädie gelangt Dostal zu der Erkenntnis, dass suggestopädischer Unterricht die Persönlichkeit des Individuums positiv beeinflusst, unter anderem im Sinne von Selbstvertrauen, Selbstständigkeit, Selbstwert, innere Ruhe und verminderte Aggression. Weiterhin wirkt sich die Suggestopädie positiv auf die Befindlichkeit der Lerner aus, auf die Steigerung deren Motivation bzw. Lernfreude und deren Interesse sowie auf deren Einstellung zum Lernen und dem Fach (Dostal 2011: 153).

**Die Sprachanlage** kann unter zwei Perspektiven betrachtet werden: Im weiteren Sinne handelt es um die gesamte Sprachlernfähigkeit bzw. den Spracherwerbsapparat mit seiner Hardware und Software. Im engeren Sinne wird das Talent, eine Sprache zu erwerben, verstanden. Dieser Spracherwerbsapparat wird in der Literatur als „*language acquisition device*“ bezeichnet und ist bei jedem Menschen von Geburt an vorhanden (Roche 2008: 42). Somit kann jeder, der über eine ausreichende Sprachlernfähigkeit verfügt, um eine Erstsprache zu erwerben, im Prinzip auch eine Fremdsprache erlernen. Die genetischen Grundlagen werden laut Roche während der Entwicklungsphasen durch exogene und endogene Faktoren unterschiedlich aktiviert und entwickelt (ebd.). Unter endogenen Faktoren sind die durch innere Einflüsse entstehende Aspekte zu verstehen, wie z. B. Emotionen, Motivationen und Einstellungen dem Fach oder Lernen gegenüber. Exogene Faktoren weisen auf Stimuli aus der Umwelt hin, sind also durch äußere Einflüsse entstanden. Beide Faktorenbündel sind durch den Unterricht manipulierbar. Roche (2008) führt an, dass diese Ausbildung der grundlegenden Spracherwerbsstrukturen eine bedeutende Rolle spielt, bezogen auf Niveau und Tempo des Lerner. Folglich kann zurecht angenommen werden, dass die Selbsteinschätzung der Sprachanlage als Beispiel eines endogenen Faktors durch exogene Faktoren des Umfeldes positiv beeinflusst werden kann, wenn ausreichend Stützen, Stimuli und positive Förderungen angeboten werden. Somit können Defizite und negative Glaubenssätze wie „*Ich bin kein Sprachentyp*“ ausgeglichen werden (Roche 2008: 42). Gerade hier spielt das wesentliche suggestopädische Element, die



Desuggestionsarbeit, eine bedeutende Rolle, indem sie gezielt gegen solche negativen, hinderlichen Glaubenssätze wirkt, um den Selbstwert des Lerners zu erhöhen, was demzufolge die Aufnahmefähigkeit des Lerners verbessern wird (Dostal 2011: 153f., Messer 2012: 99ff., Groh 2006: 29f., Spallek 2006: 98ff.). Weiterhin ist auch nicht zu übersehen, dass die Suggestopädie als Lehrmethode besonders im Fremdsprachenunterricht angewandt wird (Riedel 2006: 18ff.). Dies deutet auf die Signifikanz der Methode hin, sowohl den Spracherwerbsapparat als auch das Talent, eine Fremdsprache zu erlernen, zu befördern, um letztendlich jedem Individuum das optimalste Lernen bzw. Fremdsprachenlernen zu gewährleisten.

Diese drei Zwischentitel können allerdings nicht die Vielzahl der individuellen Einflussfaktoren, wie Personenmerkmale, Lerntraditionen, Lerntypen, geschlechtsspezifische Unterschiede und Sprachlernerfahrung abdecken. In dieser Arbeit werden sie jedoch, Rösler folgend, als die drei bedeutendsten außersprachlichen Faktoren angesehen.

### 3.4 Aus eigener Erfahrung

„Wenn gerade keine Angst da ist, werden die Gedanken freier, offener und weiter. Dies lässt sich nicht nur subjektiv erleben, sondern auch im Experiment messen. Eine positive Grundstimmung ist daher gut für das Leben.“  
(Spitzer 2003a: 164 in Teepe 2005: 156)

„Der Mensch scheut vor einem Gedanken zurück, der ihn, wenn er ihn dächte, vor eine Situation stellen würde, der er sich nicht gewachsen fühlt.“ (Bernard Hassenstein 1987 in Teepe 2005: 156)

*Das Messer, das dein Brot schneidet, kann dir auch den Hals abschneiden*<sup>10</sup>. So wie Bröhm-Offermann, vertritt die Autorin die Meinung, dass die Suggestopädie missbraucht werden kann. Wie das Messer kann auch die Suggestopädie verschiedenartig benutzt werden. Es liegt nicht an dem Werkzeug und nicht an der Methode, welches Ergebnis erzielt wird, sondern an der Person, die das Messer führt bzw. an dem Lehrer, der die Methode anwendet. *„Wer sich aber als Pädagoge für die positive Entwicklung seiner Schüler verantwortlich fühlt, wird sein Handeln im Unterricht als soziales Handeln gegenüber Mitmenschen verstehen“* (Bröhm-Offermann 1994: 13). Wie jede Konzeptualisierung hat die Suggestopädie ihre Vor- und Nachteile. Viele ihrer Elemente können sehr gut zum Einsatz gebracht werden, während einige andere Aspekte eher als

<sup>10</sup> <http://www.zeno.org/Wander-1867>



ungünstig wahrgenommen werden. Die Autorin dieser Arbeit bezieht sich im Folgenden auf eigene Erfahrungen mit suggestopädischem Unterricht an einer Universität und an einer Schule und wird darauf bezogen über ihre positiven und negativen Erkenntnisse mit der suggestopädischen Methode berichten. Am Anfang der Ausbildung in der suggestopädischen Methode stand eine kritische Haltung der Autorin im Vordergrund. Diese Einstellung änderte sich jedoch mit dem Unterrichten des Kurses für Deutsch-Anfänger im ersten Studienjahr an der Universität Stellenbosch. Wie schon in Kapitel 2.1 erwähnt, wurde die suggestopädische Methode seit 1984 als Unterrichtsmethode für Deutsch-Anfänger angewandt. Eine persönliche Identifikation mit der Suggestopädie war anfänglich nicht gegeben, dagegen stand die frühere persönliche Schulerfahrung von reinem traditionellem Frontalunterricht, in dem die Lehrperson völlige Autorität hatte. In dieser gewohnten Art des Unterrichts wurde die Lehrperson nicht nur als Vermittler des Fachwissens verstanden, sondern diente auch als autoritärer, Respekt einflößender Mensch, der strenge Disziplin in Kombination mit dem Unterrichtsablauf handhaben musste. Der Lerner war kaum in der Lage, das Unterrichten und die Lernmaterialien mitzugestalten und Unterrichtsstunden verliefen häufig stark strukturiert und waren gekennzeichnet durch ein Abarbeiten von Aufgabenstellungen und Anweisungen. Die Suggestopädie dagegen stützt sich nur auf die natürliche Autorität der Lehrperson durch Fachkenntnis und Sympathie, somit dient diese als Vermittler in einer von ihr hergestellten entspannten, stressfreien und freudvollen Lernatmosphäre. Die Annahme der erheblich unterschiedlich definierten Rolle des Lehrers im eigenen Unterricht an der Universität erschien als schwierig, da insbesondere durch den kleinen Altersunterschied zwischen den Studenten und der Lehrerin eine deutliche Autorität der Lehrperson als unverzichtbar erschien. Auch zu Anfang des Unterrichtens an einer Schule wäre eine nicht-direkte Autorität als Lehrerin nicht infrage gekommen. Außerdem waren das Infantilisierungskonzept auf der Seite der Studenten und jene daraus resultierende Beziehung mit Studenten oder mit Schülern, schwer vorstellbar. Unabhängig von dieser kritischen Haltung gegenüber dem veränderten Rollenverständnis wurde jedoch die Neugierde der Autorin auf die Vielzahl der fesselnden suggestopädischen Elemente geweckt.

Interessanterweise ist es gerade die besondere Beziehung als Produkt der nicht-direkten Autorität und der Infantilisierung, die am meisten Vertrauen, Respekt und Lernbereitschaft bei sowohl den

Studenten als auch den Schülern schafft. Mit einer zuverlässigen Beziehung zwischen der Lehrperson und den Lernenden wird eine angenehme Lernatmosphäre beinahe unbewusst sichergestellt und die Integration weiterer suggestopädischer Elemente wie Musik, Entspannungsübungen, spielerische und künstlerische Details bereichern die ansprechende Lernatmosphäre. Wie bereits in Kapitel 3.1 diskutiert, ist das Gehirn am aufnahmefähigsten in einem entspannten, stressfreien Zustand. Die Lehrperson wirkt als Medium der Suggestionen und kann erfolgreich eine positive Fehlerkultur entwickeln, besonders wenn sie als Nicht-Muttersprachlerin Fehler macht. Somit werden Hemmungen und Unsicherheiten der Lernenden auf eine natürliche Art und Weise abgebaut und die Lernenden scheuen sich beobachtbar weniger vor Spontanität und Kreativität im Lernprozess. Ein weiteres suggestopädisches Element, das zu einer lockereren Atmosphäre beiträgt, ist der Wirkfaktor der Fantasie bzw. fiktiven Identität. Meiner Meinung nach erhalten Lernende durch Fantasieidentitäten die Chance, kreativ, sicher und angstfrei vorzugehen und die Fremdsprache wird dadurch sofort lebendig und ansprechend. Die Lerner schlüpfen ab der ersten Unterrichtsstunde in die Fremdkultur und können sich sogleich mit einer Persönlichkeit in der Fremdsprache identifizieren. Zwischen den Lernenden entsteht ein Gefühl der Einheit und des Vertrauens. Der Autorin gelang es ein Zusammengehörigkeitsgefühl im Klassenzimmer aufzubauen, welches durchweg als „deutsche Kameradschaft“ lernfördernd erfahren wurde.<sup>11</sup> Meines Erachtens wirkt die Annahme einer fiktiven Identität vor allem positiv auf die Schüler, die noch keine Erfahrung mit oder Kontakt zu der Fremdsprache bzw. der Fremdkultur und dem betreffenden Land hatten. Folglich hilft ihnen die direkte Identifizierung mit einer fremdsprachlichen Person optimal beim Erlernen einer neuen Sprache. Bei den jüngeren Lernern wird es auch leicht zu einem Spiel und es ist bemerkenswert, wie sie sich die fiktiven Identitäten anziehen sobald sie ins Klassenzimmer eintreten.

Der multisensorische Ansatz als wesentlicher Bestandteil des suggestopädischen Unterrichtens erwies sich als wertvoll für die Lernenden selbst, die sich offensichtlich über die Einbeziehung mehrerer Sinne und über die Erfolgswirksamkeit wunderten. Je mehr Wahrnehmungskanäle benutzt werden, umso lebendiger wird die Sprache. Aus persönlicher Erfahrung schließt sich die

---

<sup>11</sup> An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass es sich in dem von der Autorin erteilten Unterricht um das Fach „Deutsch als Fremdsprache“ handelt.

Autorin der Erkenntnisse von Edelman an, dass Visualisierung der Lernstoffe, zusammen mit einem aktiven Umgang mit den Dingen „eine Mehrfachverankerung im Gedächtnis erreicht und die Abrufbedingungen verbessert“ werden (Edelman 2007: 80). Durch die Veränderung des Bewusstseinszustandes, von einem rational-analytischen zu einem intuitiv-rezeptiven Bewusstseinszustand, wird die Informationsverarbeitung mithilfe von Codierung, erhöht (ebd.). Somit ist parabewusste Beeinflussung von großer Bedeutung. Außerdem, so Brandhofer-Bryan/Messer, sind damit beide Gehirnhälften aktiviert und Wissen wird leichter und angstfreier aufgenommen (Brandhofer-Bryan/Messer 2006: 107). Bemerkenswert ist, dass die nonverbale Kommunikation im Klassenzimmer in vielen Fällen erfolgreicher als verbale Kommunikation wirkt. So konnte bei den Schülern, die Tanz als Sport ausführen, von der Autorin beobachtet werden, dass sie sich Information verknüpft mit Bewegung bewundernswert besser merken konnten als andere.

Ganzheitliches Lernen soll laut Metzig/Schuster sowohl die horizontale als auch die vertikale Integration der verschiedenen Funktionsbereiche des Gehirns berücksichtigen (Metzig/Schuster 2006: 139). Musik kann viel Freude bereiten, sowohl für die Lerner als auch für die Lehrperson. Ob allerdings mit Musik tatsächlich besser gelernt wird, bleibt umstritten. Gleichwohl erfahren viele Lerner die Musik als motivierend, angenehm, lernfördernd und entspannend. Bedauerlicherweise führte der Einsatz von Begleitmusik im eigenen Unterricht aber in vielen Fällen bei den Schülern zur Aufmerksamkeitsabwendung.

Ogleich die fiktive Identität als nützliches Mittel im suggestopädischen Unterricht gebraucht werden kann, wird bisweilen unter Studenten ein Verzicht auf die Annahme einer fiktiven Perspektive wahrgenommen. Dies kann dem Mangel an einer Bereitschaft, die Realität in dem wissenschaftlichen Kontext einer Universitätsausbildung mit Fiktion auszuschnücken, zugeschrieben werden. Als nachvollziehbarer Grund wurde eine Angst vor dem Entfremdungsprozess gegenüber Mitstudierenden erwähnt, hauptsächlich, da sie Individuen aus unterschiedlichen Fakultäten sind. Gerade in diesem Zusammenhang sind Charakteristiken und Lernvorlieben nicht zu übersehen. Wenn Informationen oder Ereignisse dem Lerner nicht logisch und sinnvoll motiviert erscheinen, kann sich eine logisch-kritische Barriere ergeben (Messer 2012: 101), die hemmende Glaubenssätze zur Folge hat. Damit setzen manche Lerner sich

unbewusst gegen den besonders lernfördernden Zustand der Infantilisierung zur Wehr (Riedel 2000: 69). Mateva (1997) führt an, dass diese Handlungsweisen der Lerner aus möglichen Lerngewohnheiten zu erklären sind. *“They are predominantly analytical thinkers, left-hemispheric and grammatically-minded learners who do not believe that a language can be learned through any kind of dramatic activities”* (zit. n. Kulesza 2012: 46). Laut Kulesza<sup>12</sup> hatten einige Studenten Angst vor einer Unterrichtsmethode ohne einen festgelegten Ablauf der Wissensvermittlung und trauten sich daher nicht, das Unterrichten mit einer fiktiven Persönlichkeit mitzugestalten. Während jüngere Lerner anscheinend kein Misstrauen bzw. keine Schwierigkeiten haben, ein fiktives Ich zu adoptieren, entstehen oft bei den älteren Lernern Mischformen einer realen und fiktiven Identität. Doch bringt die fiktive Identität viele Vorteile mit sich. Sie fördert durch die selbstständige Wahl eines deutschen Namen, Familiennamen, Berufs sowie eines deutschen Herkunftsortes die Autonomie des Lerners, mit der oftmals eine offene Einstellung der Methode gegenüber einhergeht. Außerdem verschleiert sie persönliche Unsicherheit und Verletzbarkeit und ist somit bei mündlicher Präsentation zu bevorzugen. Eine bedeutende Anforderung des suggestopädischen Unterrichtens ist es, den Lernern bereits in der ersten Stunde äußerste Freude zu bereiten, die auf lange Sicht Engagement und nachhaltiges Erlernen der deutschen Sprache bewirken kann.

Es lässt sich allerdings bei der suggestopädischen Unterrichtsmethode eine Materialienabhängigkeit erkennen. In den späten 80er-Jahren wurde Stoff speziell für den suggestopädischen Deutschunterricht an der Universität im südafrikanischen Kontext erstellt. Als Beispiel sei hier ein suggestopädischer Text (vgl. Kussler 1986) in Form eines Dramas genannt, in dem der Lernstoff verteilt in mehreren Akten mit verschiedenen Szenen, jeweils in einer nebenstehenden Übersetzung auf Afrikaans und Englisch,<sup>13</sup> präsentiert wird. Diese Form des Textes lässt sich optimal im suggestopädischen Unterricht bzw. im suggestopädischen Kreislauf anwenden, da die Länge jeder Szene idealerweise in eine Unterrichtseinheit passt. Die Szenen

---

<sup>12</sup> Kulesza hat seine Studie an der Universität Stellenbosch durchgeführt. Der Schwerpunkt seiner Arbeit lag auf dem Zusammenhang zwischen Sprachlernmotivation und der Annahme einer fiktiven Identität im suggestopädischen Deutschunterricht an der Universität Stellenbosch.

<sup>13</sup> An der Universität Stellenbosch wird in Afrikaans und Englisch gelehrt. In der Westkap-Provinz, in der die Universität gelegen ist, spricht laut **SouthAfrica.info** 49.7% der Bevölkerung Afrikaans und 20.2% Englisch. isiXhosa dient als Muttersprache für 24.7% der Bevölkerung. <http://www.southafrica.info/about/geography/western-cape.htm#Ug2qaX8Xsw8> Stand: 16.08.2013.

bauen aufeinander auf und im Zeitablauf wird den Studenten eine Geschichte über zwei Hauptfiguren und von deren Abenteuern und Träumen erzählt. Das Stück präsentiert sich in zwei Spalten, Deutsch-Afrikaans bzw. Deutsch-Englisch, und Studenten können während der dramatischen Präsentation der Lehrperson im ersten und zweiten Lernkonzert in der Fremdsprache, mit Anspielung auf die Muttersprache bzw. Erstsprache, mitlesen. Da der Text insbesondere in Form eines Dramas geschrieben wurde, erfolgt eine Dramatisierung des Stoffes natürlich und leicht. Bedauerlicherweise ist der Text ziemlich veraltet und manche Redewendungen, aus der deutschen und afrikanischen Sprache, kommen dank der natürlichen Entwicklung einer Sprache praktisch nicht mehr zum Einsatz. Ohne diesen Text ist der suggestopädische Unterricht jedoch kaum vorstellbar. Darüber hinaus gestaltet sich das Unterrichten an einer Schule, an der Texte bzw. Lehrmaterial jener Art überhaupt nicht vorhanden sind, sehr kompliziert und ein vollständiger Kreislauf scheidet oftmals aufgrund der aufwendigen Vorbereitung oder aufgrund des Mangels an praktisch anwendbaren Texten. Weiterhin kann auch die Andersartigkeit bzw. Komplexität der suggestopädischen Methode im Vergleich zu traditionellen Lehrformen Schwierigkeiten für die Anwendung im schulischen Bereich bereiten. Im Schulkontext überschreiten die Verantwortlichkeiten des einzelnen Lehrers das Unterrichten eines Faches, somit kann die aufwendige Vorbereitung der suggestopädischen Methode leicht zur Ablehnung von Lehrern im Allgemeinen führen.

Wie schon in Kapitel 2.1 erwähnt, belegte der weitgehende Verzicht auf Hausaufgaben<sup>14</sup> für Deutsch-Anfänger an der Universität Stellenbosch, dass ein nahezu ähnliches Lernniveau wie in einem traditionell aufgestellten Unterricht mit geringer Anstrengung bewältigt werden kann. In einem Schulkontext ist es jedoch nicht empfehlenswert auf Hausaufgaben zu verzichten. Eigene Erfahrung zeigt, dass Schüler mehr Erfolg haben, wenn sie eigenverantwortlich den Unterricht zu Hause nachbereiten und für Prüfungen lernen. Die Ablehnung von Klausuren durch die suggestopädische Methode ist im schulischen Kontext eher als eine Behinderung einzustufen. Im Prinzip wird zurecht argumentiert, dass Prüfungen Ängste auslösen können und gegen freudvolles Lernen wirken. Dennoch müssen in einem institutionellen Rahmen prüfbare Maße vorhanden sein, da akademische Leistungen in Form von Zeugnissen durch die Institution vergeben werden müssen. Des Weiteren soll ein beständiger grammatischer Anteil auch zu der

---

<sup>14</sup> Die Studenten machen nur kleine Online-Aufgaben.

Suggestopädie gehören, besonders bei den jüngeren Lernern, die noch über kein gefestigtes grammatisches Bezugssystem verfügen. Die Vorenthaltung eines strukturierten grammatischen Bestandteils kann meines Erachtens nur gelingen, wenn die Suggestopädie in Intensivkursen angewandt wird und die Lerner ausreichend Lernzeit erhalten, was in einer Schule oder Universität, in der Deutsch als Fremdsprache angeboten wird, nicht der Fall ist.

Meiner Meinung nach fördert die Suggestopädie jedoch optimales Lernen und bestmögliche Gedächtnisleistung. Sie beeinflusst die Persönlichkeit des Individuums gewiss positiv und ein gesteigertes Selbstvertrauen sowie ein erhöhter Selbstwert wird sowohl bei den Studenten als auch den Schülern im suggestopädischen Unterricht wahrgenommen. Eine solche Art des Lernens wird weiterhin unterstützt durch die spezifische Gestaltung der Übungen, die nicht nur sprachliche Reproduktion des Lehrstoffs sind, sondern als spielerisch-kreativer, kommunikativer und anwendungsbezogener Umgang mit der Realität verstanden werden kann. Darüber hinaus bereitet die Suggestopädie den Lernern, unabhängig von Alter oder Institution, reine Freude am Lernen, was zu nachhaltigem Lernerfolg beitragen wird.

#### **4. Vergleich und Integration verschiedener Elemente aus konventionellen Fremdsprachenmethoden in die Suggestopädie**

Trotz geringen Wissens darüber, wie die Menschen in früheren Zeiten miteinander kommunizierten, ist bekannt, dass Sprachkontakt seit frühester Zeit vorhanden war. Verschiedene Sprachsysteme existierten nebeneinander, um interkulturelle Kommunikation und Fremdspracherwerb zu ermöglichen. Im Mittelalter wurde das Lateinische als schriftliche *Lingua franca* in Europa verwendet (Roche 2008: 12). Heute, in den Zeiten der Globalisierung, nimmt der Bedarf an Fremdsprachenlernen einen Aufschwung und Fremdsprachendidaktik entwickelte sich dementsprechend. Nicht nur wollen Lerner heutzutage eine Fremdsprache auf schnelle Weise und so mühelos wie möglich erwerben, sondern viel Wert wird auf eine freudvolle Erfahrung während des Lernprozesses gelegt. Das vorliegende Kapitel wirft einen Blick auf etablierte und bewährte Ansätze und Methoden und untersucht, inwiefern bestimmte Komponenten verschiedener Methoden in Bezug zum suggestopädischen Verfahren stehen.

##### **4.1 Die Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM)**

Die Grammatik-Übersetzungsmethode (**GÜM**) gilt als die älteste Fremdsprachenmethode und ist bekannt aus dem Lateinunterricht der Vergangenheit. Die Grundstrukturen der lateinischen Grammatik wurden als der Generalschlüssel zu anderen Sprachen betrachtet. Nach diesem klassischen Modell des Fremdsprachenunterrichts geht es hauptsächlich um die Grammatikbeherrschung als Ziel und die Übersetzung als Methode des Sprachunterrichts (Roche 2008: 13). Es wird besonderer Akzent auf den formalen Aufbau und das Regelsystem der Fremdsprache gelegt. Die GÜM stellt einen lehrerzentrierten Unterricht dar, in dem die Lerner passiv sind und die Muttersprache als Unterrichtsmedium angewendet wird. Die Inhalte der Zielsprache werden in Form von Wörtern, Grammatik und Texten von dem Lerner verstanden, übersetzt und verarbeitet, um somit eine korrekte Ausgabe in der Zielsprache formulieren zu können. Als praktisches Beispiel dient diesbezüglich ein Text, der weit über dem Niveau des Lerners liegt, mit unterschiedlichen Begriffserklärungen oder Gleichungen bzw. Übersetzungen in einer Randspalte oder einem Glossar. Der Inhalt des Textes soll dann mit Hilfe von umfangreichen Grammatikerklärungen erschlossen werden, gefolgt durch Übungen und Textübersetzungen, um die Grammatikregeln sofort zu verwenden und festzulegen. Besonders

beliebte Übungsformen dafür sind Lückentexte, Umformungsübungen und Nachbildungen von vorgegebenen Beispielsätzen (Sklizmantaita 2006: 84, Rösler 1994: 100f.). Das Lernziel ist erreicht, wenn der Lerner durch das Hin- und Herübersetzen von Texten beweisen kann, dass die Grammatikregeln verstanden wurden und angewandt werden können. Da die aktive bzw. natürliche Anwendung der gesprochenen Fremdsprache und das Hörverstehen der Grammatik und deren Strukturen gegenüber zweitrangig sind, wurde die GÜM im Laufe der Zeit als Lehrmethode einer Fremdsprache kritisiert. Trotzdem ist nicht zu übersehen, dass sie bis heute in vielen Ländern gebraucht wird, da der Fremdsprachenunterricht nach wie vor eine Begünstigung der Bildungsschicht vorstellt und einen dementsprechenden Status hat (Tran 2009: 14). Viele Lernenden können mit abstrakten grammatischen Strukturen gut umgehen und nach Funk/Koenig (2000: 40f.) hilft die Transparenz des Unterrichtsziels, nämlich grammatisch korrekte Sätze zu produzieren, Lernenden beim Vergleichen und Einordnen von neuen Grammatikinformationen. So könnte die GÜM auch als bereicherndes Element in die suggestopädische Methode Nutzen bringen. Die Suggestopädie kann meines Erachtens nicht ohne einen grammatischen Bestandteil als vollkommene Unterrichtsmethode in der Fremdsprachendidaktik angewandt werden. Insbesondere im Schulunterricht, wo Deutsch als Fremdsprache als Wahlfach gewählt wird, muss es prüfbar Kriterien gerecht werden.

#### 4.2 Die direkte/natürliche Methode

Am Ende des 19. Jahrhunderts entstand in Europa eine Reformbewegung innerhalb der Fremdsprachendidaktik<sup>15</sup>: eine Suche nach alternativen Verfahren des Fremdsprachenunterrichts, die „[...] nicht mehr nur an klassischen Vorbildern und auf eine kleine Bildungselite ausgerichtet sein [...]“ (Roche 2008: 14), sondern eine eher praktische Orientierung einschlagen sollten. Die Nachfrage nach Fremdsprachkenntnissen wuchs ansehnlich mit der Zeit und mündliche Fremdsprachkenntnisse gewannen mehr und mehr an Bedeutung. Die direkte/natürliche Methode sollte die Mängel der GÜM, besonders eine Erzielung sprachlicher Kompetenz, beseitigen und sieht damit den Fremdspracherwerb vergleichbar mit dem Erwerb einer Erstsprache (Sklizmantaita 2006: 84). Grammatik wird auf das Wesentlichste reduziert und soll meist intuitiv aus den bezüglichen Lernmaterialien abgeleitet werden. Gesprochene Sprache bzw. die

---

<sup>15</sup> Zur Entfaltung der Reformbewegung ist das Werk von Neuner/Hunfeld zu empfehlen.



gesprochene Fremdsprache steht im Mittelpunkt und mündliche Sprachanwendung wird durch Hören und Wiederholen trainiert (Sklizmantaitaite 2006: 84). Vokabular und Bedeutung werden monolingual anhand von Ausdruck, Objekten und Bildern vermittelt.

Neue - von der direkten Methode motivierte - Konzeptionen traten in den Nachkriegsjahren in Erscheinung. Eine von ihnen, nämlich die audiolinguale/audiovisuelle Methode, erreichte ihren Höhepunkt in den 60er Jahren. Sie basiert auf der Imitation von gehörter Sprache, so wie Kinder vermutlich die Erstsprache erwerben (Wilhelm 2004: 6), sowie strukturalistischen und behavioristischen Ansätzen der amerikanischen Forschung (Sklizmantaitaite 2006: 84). Hier sind Überlappungen zwischen der suggestopädischen und direkten bzw. audiolinguale/audiovisuellen Methode zu verzeichnen, da die Suggestopädie das Lernen in seiner natürlichsten Form bzw. auf spielerische Art und Weise begünstigt. Die Lerner nehmen durch das suggestopädische Element der Infantilisierung gewissermaßen die Rolle eines Kindes an, um sich somit durch das Hören und Sehen in die Fremdsprache einzuarbeiten. Die Suggestopädie erlaubt auch genügend visuellen sowie auditiven Anreiz mittels ihres multisensorischen Einsatzes, der solchermaßen aufgebaut worden ist, um idealerweise mehreren Lernertypen entgegenzukommen. Nach behavioristischem Verständnis ist Sprache eine Form des Verhaltens und kommt dadurch dem Gesetz von Reiz und Reaktion nach. Fremdsprachenlernen ist folglich ein mechanischer Prozess der Gewohnheitsbildung (Stern 1984: 325, zit. n. Tran 2009: 14). Diese Methode beabsichtigt das Vermögen, in alltäglichen Situationen zu kommunizieren. Dabei wird verstanden, dass der Lerner auf einen Stimulus des Lehrers oder eines elektronischen Mediums reagiert und mithilfe von ‚pattern drills‘ unter Einsatz audiovisueller Technik (Bilder, Filmstreifen, Sprachlabor) antwortet (Sklizmantaitaite 2006: 84). Die Bevorzugung des Mündlichen vor dem Schriftlichen und die Authentizität der Sprachvorbilder (idealerweise von einem Muttersprachler der Zielsprache vermittelt) sind sicherlich für die suggestopädischen Zielsetzungen von großem Wert. Ungeachtet dessen lässt diese Methode des mechanischen Nachsprechens, gern bezeichnet als *„Papageien-Methode“* (Neuner 1995) keinen Spielraum für Spontaneität und Kreativität, sowie freies Sprechen des Lerners – Aspekte, denen in der suggestopädischen Methode viel Aufmerksamkeit geschenkt wird.

#### 4.3 Der kognitive Ansatz

Laut Maijala (2008) wird seit den 90ern Jahren innerhalb der Fremdsprachendidaktik hauptsächlich zwischen kognitivem, kommunikativem und interkulturellem Ansatz differenziert. Sie kommen jedoch in der Unterrichtspraxis selten in ihrer reinen Form vor (Maijala 2008: 17). Bei dem kognitiven Ansatz handelt es sich um die „*Vermittlung von Fakten-, Zahlen- und Datenmaterial zur politischen Struktur, Geographie und Wirtschaft der Zielsprachenkultur*“ (ebd.). Roche definiert diese kognitivistischen Lehrverfahren wiederum als Ansatz, in dem die Struktur sowie die Prozesse des Gehirns im Mittelpunkt des Interesses stehen. Dabei wird der Spracherwerb als komplexer Prozess der Informationsverarbeitung angesehen und er erfolgt „*über die Stufen Wahrnehmen, Identifizieren, Sortieren, Klassifizieren, Verstehen, Behalten und Automatisieren*“ (Roche 2008: 18). Obgleich dieser faktische Ansatz seine Blütezeit während der 70er und 80er Jahre erlebte, sind seine Elemente dennoch bis heute in DaF-Lehrwerken aufzuspüren (Maijala 2008: 2).

#### 4.4 Der kommunikative Ansatz

Der kommunikative Ansatz, in den 80er Jahren am stärksten ausgeprägt, interpretiert Sprache als menschliche Handlungsweise. Er hat folglich die Zielsetzung, das im Unterricht gelernte Material wirksam und zuverlässig in alltäglichen Kommunikationssituationen zu nutzen, um somit mit den „*Repräsentanten der Zielsprachenkultur in unterschiedlichen Situationen sprachlich kommunizieren zu können*.“ (Maijala 2008: 2) Der kommunikative Unterricht bietet unterschiedliche Arbeits-, Sozial- und Übungsformen und eine veränderte Rolle der Lehrperson, die die Funktion eines Helfers des Lernprozesses annimmt (Sklizmantaita 2006: 85). Obwohl verschiedene Sprachfertigkeiten, nämlich Sprechen, Hören und Lesen, berücksichtigt werden, kann die überwiegende Vorherrschaft der sprachlichen Kommunikation in Alltagssituationen eine Vernachlässigung der schriftlichen Verständigung zur Folge haben (ebd.).

Nach Willkop (2002) betonen alle Autoren der kommunikativen Vorgehensweise immer wieder, „*es handle sich nicht um eine Methode, sondern um einen Ansatz, der in der Lage sei, interessante neuere Erkenntnisse eklektisch zu integrieren und sich dadurch immer den Erfordernissen anzupassen*.“ (Willkop 2002: 6) Demzufolge sind wir derzeit noch teilweise in

der kommunikativen Phase, da das erste Ziel des modernen Fremdsprachenunterrichts nach wie vor die Vermittlung von Sprache als Kommunikationsmittel ist (ebd.).

#### 4.5 Der interkulturelle Ansatz

Der kommunikative Ansatz diente als Grundlage des interkulturellen Ansatzes, der sich während der 80er und 90er Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts entwickelte. Besonders in den letzten zwanzig Jahren wurde anerkannt, dass eine Fremdsprache nicht von der betreffenden Fremdkultur zu trennen ist, und dass Fremdspracherwerb durchaus das Erlernen einer fremden Kultur bedingt. Sprache soll als Teil eines umfassenden kulturellen Systems gesehen werden, das kulturelle Verhältnisse enthält und widerspiegelt. Diese kulturellen „Anteile“ müssen bzw. sollten, so Willkop, im Fremdsprachenunterricht thematisiert werden, und zwar *„in zahllosen und ganz unterschiedlichen Bereichen wie Wortschatz und Redewendungen, in grammatischen Strukturen (wie z. B. Modus), in Gesprächsroutinen und in Textsorten.“* (Willkop 2002: 6) Somit hat der interkulturelle Ansatz das Ziel, die Entfremdung sowie Vorurteile gegen Angehörige fremder Kulturen abzubauen und stattdessen Einfühlungsvermögen und Verständnis gegenüber der unterschiedlichen Mentalität und Gesellschaft zu fördern, um letztendlich wirksame Kommunikation über Kulturen hinweg zu ermöglichen. Da der Schwerpunkt dieses Ansatzes auf Werten und inneren Einstellungen einer Fremdkultur liegt, wird zur Erwidierung die Geisteshaltung des Lerner, die eng mit den emotionalen Facetten der Persönlichkeit verknüpft ist, angesprochen. Wenn der Lerner mit dem Wertesystem einer anderen Gesellschaft in Kontakt gebracht wird, wird das eigene Wertesystem in vielen Fällen überprüft, um eine erneute Einordnung der eigenen Stellung innerhalb der Welt vorzunehmen. Maijala gelangt zu der Erkenntnis, dass *„man mit Repräsentanten der Zielsprachenkultur nicht nur sprechen, sondern sie auch verstehen soll.“* (Maijala 2008: 2)

Der kognitive sowie der kommunikative Ansatz in Zusammenhang mit interkulturellem Lernen haben viele Gemeinsamkeiten mit dem suggestopädischen Unterricht. Ganzheitliches Lernen, das bereits in Kapitel 3.1 vorgestellt und ausführlich beschrieben worden ist, wird durch die Suggestopädie angestrebt. Sie setzt besonderen Akzent auf kognitive Prozesse, indem sie Lernen auf zwei Bewusstseinssebenen fördert. Das Lernen mit allen Sinnen im bewussten und unbewussten Zustand optimiert Informationsverarbeitungsprozesse und aktiviert die nach Roche

genannten Stufen des kognitiven Lernprozesses, nämlich Wahrnehmen, Identifizieren, Sortieren, Klassifizieren, Verstehen, Behalten und Automatisieren (Roche 2008: 18). Die verschiedenen suggestopädischen Übungsformen, wie z. B. Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Rollenspiele und andere Spiele (vgl. Whisell van Deventer 2006: 115ff.) begünstigen Interaktion und Kommunikation unter Lernenden. Die Lehrperson sollte dabei als Vermittler bzw. Helfer im Lernprozess auftreten. Das suggestopädische Element der fiktiven Identität dient als direkte Überbrückung in die Fremdsprachenkultur und schafft folglich die grundlegenden Voraussetzungen für interkulturelle Identifikation bzw. interkulturelles Lernen.

#### 4.6 Alternative Methoden

Alternative Methoden, in denen klare Neigungen zur umfangreichen Humanisierung des Fremdsprachenlehrens zu erkennen sind, stellen sich seit den 90er Jahren ein. Die bedeutendsten Begrifflichkeiten sind in diesem Zusammenhang *Suggestopädie/Superlearning*, *Total Physical Response*, *The Natural Approach*, *The Silent Way* und *Community Language Learning* (vgl. Roche 2008: 26ff., Jung 2001: 139f.). Zum Zwecke dieser Reflexion wird nicht auf die Einzelheiten jeder Methode eingegangen, sondern es genügt ein Überblick der Methoden insgesamt. Nach Roche sind diese Methoden nur ‚alternativ‘ in dem Sinne, dass sie andere Schwerpunkte setzen als die bereits existierenden Ansätze bzw. Methoden. Die obengenannten alternativen Lehrmethoden isolieren einzelne psychische oder pädagogische Aspekte, wie z. B. durch „*Einstellung auf die Werte und Ziele der Lerner oder [...] durch Berücksichtigung der psychischen und sozialen Verfasstheit der Lerner*“ (Roche 2008: 26). Ferner wird u. a. der Akzent auf einen psychischen Entspannungszustand gelegt (*Suggestopädie/Superlearning*), sprachliche Anweisungen und Beschreibungen werden unmittelbar als einfache Handlungen ausgeführt (*Total Physical Response*) und gegen die Grundlagen der traditionellen Methoden, wird gegenwärtig geglaubt, dass Lerner auch ohne Fehlerkorrekturen durch angemessenen Einsatz hinreichend eine Fremdsprache erlernen könnten (*The Natural Approach*) (vgl. Roche 2008: 27). Gemeinsam sind ihnen, dass sie lernerzentriert sind, stress- und angstfreies Lernen fördern und keine komplexe Methode darstellen, die sich umfassend auf den Fremdsprachenunterricht umsetzen ließe. Ungeachtet jeweiliger einzelner bemerkenswerter Faktoren ist keine der genannten Methoden vollkommen in der Lage, als Einzelne die Basis für

eine systematische Fremdsprachendidaktik zu bilden (Roche 2008: 28). Jedoch bieten ihre Prinzipien bedeutsame Anregungen für die konventionellen Verfahren.

Nunmehr ist es nicht gebräuchlich von einer ‚Methode‘ im wahrsten Sinne des Wortes zu sprechen, eher befasst man sich heute mit einer kommunikativen Betrachtungsweise in der Fremdsprachendidaktik. Die Bildung einer kommunikativen Sprachkompetenz soll insgesamt das Ziel des Fremdsprachenunterrichts sein. Nach einer umfangreichen Beschäftigung mit der heutigen Fremdsprachendidaktik zeigt sich, dass diese als eklektisch angesehen werden kann. Es sollte darauf geachtet werden, verschiedene wertvolle Elemente der sowohl traditionellen als auch alternativen Methoden miteinzubeziehen, um somit optimalen Unterricht für den betreffenden Kontext mit seinen sonderlichen Bedürfnissen zu sichern. Demzufolge überlappen bzw. ergänzen sich manche alternative Methoden gegenseitig. Wenn z. B. die Suggestopädie mit anderen Ansätzen verglichen wird, sind deshalb enge Verbindungen wahrzunehmen. Mehrere vertraute Prinzipien der Suggestopädie werden einfach anders benannt in Methoden wie z.B. „*Accelerated Learning*“ (vgl. Klein 2010: 17) oder „*The Natural Approach*“ (vgl. Roche 2008: 27). Allerdings fehlen einige bereichernde Elemente in anderen ähnlichen Methoden, die gerade bei der Suggestopädie zu schätzen sind (ebd.). Wie Klein zurecht argumentiert: „*Das Konzept der Suggestopädie hat sich als das einfachste und gleichzeitig absolut ausreichende Modell erwiesen, man kann anderes integrieren, braucht aber keine neuen Modelle*“ (Klein 2010: 17).

#### 4.7 Schlussbetrachtung

In Anbetracht dieser Entwicklungen und Erkenntnisse in der Fremdsprachenmethodik stütze ich mich im Grunde auf die suggestopädische Methode und integriere Elemente aus älteren und alternativen Methoden, um die Suggestopädie optimal in einem südafrikanischen Kontext anwenden zu können. Aus eigener Erfahrung, über die bereits in Kapitel 3.4 ausführlich berichtet wurde, fehlt meines Erachtens im Schulunterricht ein grammatisches Element, das ferner zu Prüfungen führen wird. Im Wesentlichen soll aus der GÜM eine grammatische Komponente im suggestopädischen Unterricht integriert werden, die von Prüfungsverfahren, was von der Suggestopädie abgelehnt wird, begleitet wird. Ebenso werden Übersetzungsübungen zum Einsatz gebracht werden und Hausaufgaben werden an dem Lernprozess der Lerner Anteil

haben. Weniger offensichtlich werden Inhalte von anderen Methoden sichtbar die, wenn zutreffend, erwähnt werden sollen.

Im Anschluss folgt eine tabellarische Darstellung, von der Autorin hergestellt, die die Unterschiede zwischen traditionellen Ansätzen und alternativen Methoden zusammenfassend zeigt.

### **Traditionelle Ansätze versus alternative Methoden**

	<b>traditionelle Ansätze</b>	<b>alternative Methoden bzw. die Suggestopädie</b>
Unterricht	lehrerzentrierter Frontalunterricht	Lernerzentrierter, offener Unterricht
Lehrperson	autoritäre Lehrer	Vermittler von Sprache
Sozialstruktur	hierarchisch	horizontal
Schwerpunkt	hauptsächlich Grammatik	Kommunikation
Lernform	auswendig lernen, kognitive Informationsverarbeitungsprozesse	spontanes Lernen, ganzheitliches Lernen auf mehrere Ebenen
Orientierung	gruppenorientiert	Lernerautonomie gefördert
Andere Besonderheiten	unbeugsam, rigid	flexibel, eklektisch
	traditionell	modern, sich ändernd
	sachlich	intuitiv

## 5. Die Praxis an der *Blouberg International School*

„Lernen ... ist anstrengend. Wenn man nicht das Glück hat, einen guten, engagierten Lehrer zu bekommen, dann ist das Lernen doch meistens eine Qual. Die Schulzeit besteht größtenteils aus stupider Büffelei, aus einem Frage- und Antwortspiel, bei dem Fakten gelernt und wiedergegeben werden - und nur in Ausnahmefällen entsteht aus all diesen Einzelinformationen ein Gesamtbild.“ (Nuber 1986, zit. n. Edelmann 2007: 8)

Auch wenn dieses Zitat fast 30 Jahre alt ist, ist es heute noch relevant für die Unterrichtspraxis. Es geschieht noch häufig, dass Informationen von Lehrern vermittelt werden, um den Lehrplan zu decken, ohne dass ein Gesamtbild angeboten wird. Wenn Schüler nicht verstehen, wie sie Informationen außerhalb der Schule anwenden oder gebrauchen können, haben sie in den meisten Fällen Schwierigkeiten, die Relevanz von Schule überhaupt einzusehen. Darum ist es meines Erachtens von großer Bedeutung, dass das Lehren nicht nur freudvoll vermittelt wird, sondern dass auch die Lernprozesse im Klassenzimmer durch aktuelle und praktisch durchgeführte Aktivitäten unterstützt werden.

Der Begriff der „Suggestion“, auf dem die Suggestopädie beruht, wird häufig fälschlicherweise mit dem Konzept der „Manipulation“ gleichgesetzt, dies führt jedoch in die Irre. Wie die Übersetzung von „to suggest“ nahe legt, geht es vielmehr um Anregen und Vorschlagen. Somit gelangt Klein zu der Erkenntnis, dass Lehrer die Vielfalt der eingesetzten Methoden als Vorschläge und Angebote für ihre Lerner verstehen. *„Wesentlich ist dabei, für alle Lerntypen etwas anzubieten, damit sich jeder die Form wählen kann, in der er am besten lernt“* (Klein 2010: 13). Daraus folgt, dass es mehrere mögliche Varianten der angewandten suggestopädischen Methode geben kann: Jede Lehrperson wird sie verschieden umsetzen, um ihren Lernern das bestmögliche Angebot zu machen. Obwohl es in wissenschaftlichen Arbeiten nicht üblich ist, in der ersten Person zu schreiben, werde ich in diesem Kapitel aus eigener Unterrichtserfahrung sowohl an einer Schule als auch an einer Universität in Südafrika berichten. Es scheint mir deshalb sinnvoller, in der „Ich-Form“ zu schreiben.

Ich werde über mehrere angewandte Elemente in unterschiedlichen Altersgruppen Bericht erstatten und aus eigener Erfahrung dazu Stellung nehmen. An der Universität Stellenbosch studieren Studenten ab dem achtzehnten Lebensjahr und meine Gruppe bestand aus Studenten im Alter von achtzehn bis siebenundzwanzig Jahren. Die verschiedenen Altersgruppen der *Blouberg*

*International School (Kapstadt)* umfassten in groben Zügen Grundschüler zwischen acht und zwölf (Klasse 3-6) und Oberschüler zwischen dreizehn und siebzehn Jahren (Klasse 7-11). Für die Grundschüler ab Klasse 3 bis Klasse 6 wird eine Unterrichtseinheit von dreißig Minuten pro Woche eingeplant, während die Oberschüler ab Klasse 7 jeweils drei Stunden Deutschunterricht in der Woche erhalten. Meines Erachtens ist es angebracht an dieser Stelle zu erwähnen, dass die Schüler an der *Blouberg International School* in Kapstadt verpflichtet sind, ab der dritten Klasse sowohl Deutsch als auch Spanisch als Fremdsprachen zu erlernen. Ab der siebten Klasse müssen sie eine der beiden Fremdsprachen vertiefend wählen und ab der zehnten Klasse darf die begonnene Fremdsprache auch abgewählt werden. Es wurde noch nicht systematisch untersucht, mit welcher Motivation die Schüler ihre Entscheidungen in Bezug auf Deutsch, Spanisch oder keine Fremdsprache treffen. Aus eigener Beobachtung an der betreffenden Schule scheinen mir der Schwierigkeitsgrad der Sprache sowie die erlebte Freude am Erlernen derselben die Hauptrollen bei der Fächerwahl zu spielen. Der zukünftigen Funktionalität der Fremdsprache wird jedoch stets eine untergeordnete Rolle zugeteilt. An dieser Stelle der Arbeit sei darauf hingewiesen, dass ungeachtet des Namens der Schule, die große Mehrheit der Schüler Südafrikaner sind. Der Begriff „International“ im Namen deutet auf das britische Curriculum aus Cambridge hin, an dem sich die Schule orientiert. Alle Schüler, die Deutsch als Fremdsprache studieren, sind Südafrikaner mit Englisch oder isiXhosa<sup>16</sup> als Muttersprache.

### 5.1 Die Anregung der Wahrnehmungen

Im suggestopädischen Unterricht sollen dem Lerner möglichst vielfältige Wahrnehmungsvorschläge angeboten werden, die bewusst sowie unbewusst aufgenommen werden können. Nach Wallraf sollen die unterschiedlichen Lerntypen, „*im Wesentlichen: auditiv, visuell und kinästhetisch-haptisch*“ (Wallraf 2005) berücksichtigt werden, um somit die verschiedenen Sinne im Unterricht mit einzubeziehen. Die Suggestopädie ist als Methode darauf angelegt, alle Lerntypen bzw. Sinne anzusprechen. Für den auditiven Lerner ist der Einsatz von Musik gedacht. Für den visuellen Lerner empfiehlt die Suggestopädie eine kreative Raumgestaltung mit bereichernden, farbenfreudigen Bildern und Postern. Das kinästhetisch-haptische Lernen wird besonders durch Tanzen, Spielen und Bewegungen im suggestopädischen Unterricht unterstützt. Für Georgi Lozanov waren die Auswirkungen von Wahrnehmungen am Rande des Bewusstseins

---

<sup>16</sup> isiXhosa und Englisch sind zwei der elf Amtssprachen in Südafrika.



im Lernprozess von großem Wert. Periphere Wahrnehmungen können laut Riedel derart im suggestopädischen Unterricht integriert werden, ohne die Aufmerksamkeit des Lernalers bewusst auf sie zu lenken (Riedel 2000: 39 ff.).

### 5.1.1 Visuelle Lerner

**Raumgestaltung** ist ein wesentlicher Begriff, der immer wieder im suggestopädischen Verfahren erwähnt wird. Mit einer attraktiven Gestaltung des Raumes kann eine „Wohlfühlatmosphäre“ hergestellt werden, die die Lernenden einlädt und motiviert, etwas Neues zu erlernen (vgl. Beermann 2006: 86). Mein Klassenzimmer bei der *Blouberg International School* ist mit Farben, verschiedenen belehrenden Postern und Bildern von Deutschland geschmückt. Ich habe bisweilen in den unterschiedlichen Klassen der Oberschule die Effektivität der *visuellen* Hilfsmittel geprüft. Auch wenn die Bilder oder Poster nicht immer direkt behandelt worden sind, wurden sie eindeutig von den Schülern wahrgenommen. Um die Auswirkung des visuellen Materials auf die Wahrnehmung einem Test zu unterziehen, habe ich die Anordnung der Poster geändert, bevor die Schüler in das Klassenzimmer kamen. Daraufhin wurden spontane Äußerungen bzw. Wünsche eingebracht, wie z. B. „*Germany is such a beautiful country*“, „*I would love to visit all the pretty castles in Germany*“ oder „*I want to study harder, so I can be fluent when I visit the different German-speaking countries*“<sup>17</sup>. Obwohl dies kein empirischer Beleg ist, bin ich der Meinung, dass die Schüler zuvor die Raumgestaltung unbewusst wahrgenommen hatten und gerade bei geringer Änderung, die visuellen Hilfsmittel erneut wahrnahmen, was erneut zur Aktivierung positiver Einstellungen führen könnte. Damit die visuellen Informationen langfristig gespeichert werden und die Lerner sich damit identifizieren können, ist es meines Erachtens äußerst wichtig, genügend Gelegenheiten einzuräumen, die Informationen auf den Postern zu verinnerlichen, um innere Bilder entstehen zu lassen. Dies kann in Form von einem Memory Spiel durchgeführt werden, in welchem die Schüler nach einer gegebenen Zeit die Information auf einem verdeckten Poster schriftlich wiedergeben müssen und nach einem gemeinsamen Vergleich der Resultate, einen Gewinner bestimmen. Somit wird Information auch mehrfach verarbeitet und aufgenommen.

---

<sup>17</sup> Infolge der großen geografischen Entfernung zwischen Südafrika und Deutschland bzw. den deutschsprachigen Ländern hat der Durchschnittsschüler in Südafrika kaum Kontakt bzw. Erfahrungen mit der deutschen Kultur und mit dem Land. Somit werden die ersten Meinungen meist erst im Klassenzimmer des Fremdsprachenunterrichts gebildet. Daher spielen bildliche Darstellungen eine bedeutende, unterstützende Rolle.

Auch an der Universität Stellenbosch war mein Klassenzimmer attraktiv dekoriert und die Studenten bewunderten oftmals die bunten ausgestalteten Werke der Kommilitonen. Für einige meiner Studenten, die Deutschland<sup>18</sup> bereits besucht haben, dienten die Fotos und Postkarten der deutschen Sehenswürdigkeiten und Landschaften als Erinnerung an ihren Aufenthalt. Für die anderen Studenten ohne jene Erfahrungen mit Land und Leuten dienten die bildlichen Darstellungen als Hilfsmittel, ihr Interesse zu wecken. Im besten Falle führte dieses Interesse zu Entscheidungen, ein Auslandssemester in Deutschland zu verbringen. Die Studierenden zogen Nutzen aus den farbmarkierten Namensschildern, die das grammatische Genus der jeweiligen Gegenstände im Klassenraum anzeigten. Die eingerichteten Sofas dienten zum Wohlfühlen. Somit trug die Einzigartigkeit<sup>19</sup> der suggestopädischen Raumgestaltung dazu bei, dass sich die Studierenden immer auf den Deutschunterricht und die damit verbundene entspannte Lernatmosphäre freuten.

### 5.1.2 Auditive Lerner

Für die *auditiven* Lerner wurde **Musik**<sup>20</sup> im suggestopädischen Unterricht gebraucht. Sie ist nicht nur ein wichtiges Element im suggestopädischen Kreislauf, sondern sie wird auch als Hintergrundmusik zur Entspannung genutzt. Zur auditiven Anregung wechselte ich die Lautstärke sowie den Rhythmus meiner Stimme bzw. meines Sprechens ab, um somit die generelle Aufmerksamkeit der Lernenden zu behalten. Weiterhin wurden authentische Aufnahmen z. B. Lieder, deutsche Nachrichten oder Wetterberichte im Radio sowie Dialoge und Gespräche zwischen Menschen von verschiedenen Altersgruppen und Geschlechtern zum Einsatz gebracht, um die Perzeption der Lernenden anhand unterschiedlicher Übungen zum Hörverstehen zu trainieren. Hirschfeld (1992) argumentiert für die Wichtigkeit des andauernden Trainierens der auditiven Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht. Sie legt großen Wert auf den Stimmwechsel und betont die Unterschiede zwischen männlichem und weiblichem Sprachgebrauch sowie die Unterschiedlichkeit in Stimmlage und Artikulierung zwischen Mann

---

<sup>18</sup> Hier wird nicht ausschließlich auf Deutschland Bezug genommen, vielmehr sollen die anderen deutschsprachigen Länder, nämlich Österreich, die Schweiz, Liechtenstein und Luxemburg auch mit einbezogen werden.

<sup>19</sup> Insbesondere im Universitätsbereich ist es üblich, die von Beermann beschriebenen, sachlich-nüchternen Räume vorzufinden. Infolgedessen wird das suggestopädisch ausgestattete Klassenzimmer in der Deutschabteilung der Universität von den Studenten positiv honoriert (vgl. Beermann 2006: 86).

<sup>20</sup> Der Einsatz von Musik wird separat als suggestopädisches Element in Kapitel 5.2 besprochen.

und Frau (Hirschfeld 1992). Je mehr Umgang der Lerner mit Texten hat, die jeweils von Männern, von Frauen und von Kindern gesprochen werden, umso besser wird das Ohr ertüchtigt, die verschiedenen Klänge einer Sprache erkennen zu können. Meine Schüler wurden besonders in Begeisterung versetzt, wenn sie mit Jugendsprache konfrontiert wurden, sie merkten sich interessanterweise bestens diejenigen Texte, die von Jugendlichen gesprochen wurden. Meiner Meinung nach geschieht dies dank einer einfacheren Identifikation mit der eigenen Alterskohorte.

### 5.1.3 Kinästhetisch-haptisch-orientierte Lerner

Während des suggestopädischen Unterrichts erregt insbesondere körperliche **Bewegung** die Aufmerksamkeit des *kinästhetisch-haptisch*-orientierten Lerners. Mimik, Gestik und Pantomime (vgl. Whisell van Deventer 2006: 117) spielen meines Erachtens eine bedeutende Rolle und können effektiv zum Vokabellernen verwendet werden. Besonders die jüngeren Schüler haben viel Freude daran und beim Wiederaufruf der gespeicherten Informationen sind die Ergebnisse eindeutig besser, als bei dem statischen Durchsprechen von Informationen. Versuche zur kinästhetisch-haptischen Unterstützung des Lernprozesses wurden sowohl in der dritten Klasse als auch in der vierten Klasse durchgeführt. Da ich pro Klasse jeweils zwei verschiedene Gruppen unterrichtete, wurde eine Gruppe mit Hilfe von Mimik und Gestik und die andere Gruppe bzw. die Kontrollgruppe ohne Mimik und Gestik unterrichtet. Eine Woche später konnten sich die Versuchsgruppen, jeweils in Klasse 3 und Klasse 4, bei der Wiederholung der betreffenden Mimik bzw. Gestik, die gelernten Vokabeln ins Gedächtnis zurückrufen, auch wenn es nur phonetische Eigenschaften des Wortes waren. Die Kontrollgruppen, auch jeweils in Klasse 3 und Klasse 4, hatten evident mehr Schwierigkeiten und konnten sich an die meisten Vokabeln nicht mehr erinnern<sup>21</sup>. Mimik und Gestik sind offensichtlich auch bei älteren Schülern wirkungsvoll einsetzbar, obgleich Bewegung in Form von Tanzen bei den Oberschülern auch gelingt. Die Methode des „*Bewegungs-Lernens*“ wurde laut Klein von Dr. James J. Asher unter

---

<sup>21</sup> Bei den jüngeren Schülern kommen Rechtschreibteste weniger vor und prüfe ich das Gelernte durch verschiedene Wiederholungsspiele. Die Versuchsgruppen können sich immer besser an die gelernten deutschen Wörter erinnern, auch wenn sie nur den Anfangsbuchstaben richtig haben. Beim Erlernen von Verben beispielsweise haben wir es immer zusammen mit einer übertriebenen Aktion gelernt. Eine Woche später konnte die betreffende Versuchsgruppe bei der Wiederholung der Aktion, das Verb einigermäßen richtig benennen. („schreiben“ wurde „schrieben“ oder „spielen“ wurde „spelen“, aber die das Konzept ist schon steckengeblieben.)

dem Namen ‚Total Physical Response‘<sup>22</sup> als eine der wichtigsten alternativen Methoden anerkannt (Tobiasz 2007: 264, Rösler 1994: 111), und entwickelt (Klein 2006: 141).

Ich schließe mich der Meinung Kleins an, dass ausdrucksvolle Körperbewegungen, je grotesker, desto besser, das Lernen einer Liste von Begriffen vereinfachen. Beinahe die Hälfte der Oberschüler, die ich an der *Blouberg International School* unterrichte, sind eingeschriebene Studenten an verschiedenen privaten Tanzhochschulen und teilen die wunderbare Leidenschaft für Tanzen. Daher ist anzunehmen, dass sie durch bewegungsunterstützte Übungen Anregung erfahren und der Lernprozess somit gefördert werden kann. Wie von Klein empfohlen, habe ich die Schüler ermuntert, so kreativ wie möglich bei der Choreografie der unterschiedlichen Bewegungen vorzugehen. Außerdem fühlten die Schüler, dass sie den Unterricht mitgestalten und gewissermaßen steuern können. Interessanterweise verursachte diese Erzeugung und Dramatisierung der Bewegungen ein Zusammengehörigkeitsgefühl unter den Schülern der betreffenden Gruppen. Diese gemeinsame Erfahrung wurde während der Schulpausen sichtbar, die „deutschen“ Schüler verstehen sich als Einheit bzw. Gemeinschaft. Offensichtlich wurde darüber hinaus, dass Bewegungen, die nicht deutlich verschieden voneinander sind, zu einem Durcheinander beim Erinnern führen. Auch hat der von Klein gemachte Vorschlag, den betreffenden Begriff durch eine Bewegung zu übertreiben oder zu verfremden (vgl. Klein 2006: 142), bestens funktioniert. So führte diese Aktivität nicht nur zum besseren Erinnern an die Begriffe, sondern auch zu einer freudvollen, interaktiven und sogar lustigen Atmosphäre. Weiterhin wurde Tanzen mithilfe von Musik auch zur Aufmunterung oder Auflockerung im Unterricht eingesetzt. In Übereinstimmung mit der Argumentation von Wallraf habe auch ich erfahren, wie kurze im Unterricht eingebaute Bewegungsphasen erfolgreich dem Überdruß einzelner Lernender entgegenwirken können (vgl. Wallraf 2005). Bei den Studenten gelingen körperliche Entspannungsübungen während des Vorlesens einer Geschichte bestens, wie z. B. Streckungen oder Änderungen in der körperlichen Haltung hin zu einer liegenden Position. Meines Erachtens gedeiht diese Form der **Entspannung** am besten in jener Altersgruppe, da junge Erwachsene verantwortungsbeladen sind und häufig unter Stress leiden. Gehirn, Körper

---

<sup>22</sup> Wie bereits im vierten Kapitel erwähnt, treten mehrere Überlappungen zwischen den unterschiedlichen alternativen Methoden auf. Zum Zweck dieser Arbeit wird die Wirkungsweise der „Total Physical Response“ nicht genauer untersucht. Bei weiterem Interesse liegt eine kurze Beschreibung der Methode sowie deren Umgang mit Wortschatzarbeit im Artikel von Tobiasz (2007: 267ff.) vor.

sowie Seele reagieren deshalb auf Entspannung insgesamt positiv. Hier spielt auch die **Rhythmisierung** eine bedeutende Rolle, im Sinne der Abwechslung zwischen angespanntem und entspanntem Handeln während des Unterrichts.

#### 5.1.4 Multisensorische Einsatzmöglichkeit

Als letzte zwei der fünf Sinne bleiben noch der Geschmackssinn und der Geruchssinn, die am wenigsten in suggestopädischen Literatur untersucht worden sind. Als vierte **multisensorische Einsatzmöglichkeit**, nach dem Gehör, Gesichtssinn und Tastsinn, habe ich eine Erfahrung mit dem *olfaktorischen* Organ gemacht. Beim Eintritt in mein Klassenzimmer wurde schon mehrmals von unterschiedlichen Schülern angemerkt, dass es nach Kaffee duftet. Ich trinke nach wie vor viel Kaffee in meinem Klassenzimmer und diese olfaktorische Wahrnehmung wird fortlaufend verbunden mit dem Gefühl von Vertrautheit, Wärme und Gemütlichkeit. Es ist rein spekulativ, aber ich würde annehmen, dass Assoziationen verknüpft werden und diese psychisch-sinnliche Beziehung den Lernprozess fördern könnte. Wie Wallraf behauptet, helfen periphere Stimuli dem Lerner „*unbewusst immer wieder zum eigentlichen Thema zurückzufinden*“ (Wallraf 2005). Auch Metzlig/Schuster argumentieren, dass mehrfach verankerte Informationen, z. B. durch visuelle, auditive, motorische und meines Erachtens olfaktorische Stimuli, gerade deswegen auch leichter über die unterschiedlichen Wege wieder aufrufbar sind (Metzlig/Schuster 2006: 167f.).

#### 5.2 Die Rolle der Musik im suggestopädischen Unterricht

Anschließend an die vorhergehenden Überlegungen bzw. den multisensorischen Einsatz im suggestopädischen Unterricht möchte ich an dieser Stelle über den Einsatz von **Musik** als mitwirkenden Faktor berichten. Wissenschaftler glauben, so Koch, dass Musik wesentliche Informationen umfasst, „*die für das Erlernen von Sprache und Sprachverhältnis unerlässlich sind*“ (Koch 2006: 73). Georgi Lozanov hat festgestellt, dass bestimmte Musikgattungen als eine Art ‚Transportmittel‘ dienen, um durch einen ganzheitlichen Prozess Informationen während des Verarbeitungsprozesses zu decodieren, um somit das Lernen zu erleichtern (ebd.). In meiner Unterrichtserfahrung an der Universität stellte sich der Einsatz von Musik als einer der bedeutendsten Wirkfaktoren in dem suggestopädischen Unterricht heraus. Nicht nur erzeugte sie mühelos eine unmittelbare Atmosphäre bzw. eine gefühlsmäßige Stimmung, sondern darüber

hinaus waren auch andere, schon von Quast benannte, Effekte im Klassenzimmer wahrzunehmen, z. B. die beruhigende Auswirkung und Entspannungszustände, die durch die sogenannte „*trophotrope*“<sup>23</sup> Musik ausgelöst werden (Quast 2006a: 78). Dabei passierte es, dass Studenten innerhalb des suggestopädischen Kreislaufs während des zweiten Lernkonzertes<sup>24</sup> beim Zuhören des vorgelesenen Textes mit Barockmusik äußerst entspannt und kurz vor dem Einschlafen waren. Mehrere Studenten gaben an, dass sie sich gemütlich wie zu Hause fühlten und nicht als ob sie am Universitätsunterricht mit dem damit verbundenen akademischen Druck teilnahmen. Das Gehirn wird besonders aufnahmebereit, da alle Anspannungen, Ängstlichkeiten und Stress abgebaut wurden und Lernblockaden aus dem Weg geräumt worden sind (vgl. Quast o. D.). Auch die klassische Musik während des ersten, aktiven Lernkonzertes kam gut bei den Studenten an. Wenn es um Musik in anderen Phasen des Unterrichts geht, z. B. in Pausen als Hintergrundmusik verwendet, habe ich Musik aus verschiedenen Gattungen genutzt. Wie bei den Studenten bereitete moderne deutsche Musik den Oberschülern viel Freude. Sie interessieren sich für die aktuellen musikalischen Trends, um sich dadurch auf der musikalischen Ebene mit deutschen Jugendlichen identifizieren zu können. Hier sei noch angemerkt, dass die klassische Musik bei den Schülern keinen positiven Anklang fand. Meines Erachtens kommt klassische Musik, heutzutage bei Kindern und Jugendlichen kaum noch für die Anwendung im Unterricht infrage, da Kinder, besonders in Südafrika, kaum Kontakt zur klassischen Musik bzw. Barockmusik haben. Es ist schwer festzustellen, ob dies ein generationales oder kulturelles Phänomen ist. Die Kinder wachsen heutzutage in einer „Justin-Bieber-Kultur“ auf und ich stellte in mehreren Gesprächen fest, dass sie klassische Musik als konservativ, altmodisch, langweilig und „*simply uncool*“<sup>25</sup> abstempeln. Darum empfand ich die Vorgabe klassischer Musik

---

<sup>23</sup> Nach Decker-Voigt wird diese Musikform beschrieben durch „*Kennzeichen wie Legato, sanftes Fließen der Melodie, harmonische Grundbewegung, wenig akzentuierte Rhythmen und geringe Dynamik*“ (zit. n. Quast 2006: 78).

<sup>24</sup> In Kapitel 2.3 wurden der suggestopädische Kreislauf und seine verschiedenen Phasen bereits verdeutlicht. Wenn vom zweiten Lernkonzert die Rede ist, wird damit ein passives Lernkonzert vorausgesetzt, in dem die Lernenden nicht mitlesen und in einem entspannten Zustand sein sollen. Die Lehrperson liest den Text, schon aus dem ersten Lernkonzert bekannt, zu ruhiger, gleichmäßiger Musik vor, die laut Schwitalla 60 bis 70 Schläge pro Minute haben soll. Das passive Zuhören bei Barockmusik dient als Wiederholung, Vertiefung und Integration des bekannten Wissens (Schwitalla 2006: 58). Lozanov und Novakov stellten fest, so Messer, dass Menschen Informationen mit Barockmusik genauso erfolgreich aufnehmen wie im Schlaf. Die ersten Experimente ergaben, dass Lernende an einem Tag zwischen 60 und 500 Wörter einer fremden Sprache aufnehmen konnten (Wenger/Poe 2001, zit. n. Messer 2012: 116).

<sup>25</sup> Diese Beschreibungen beziehen sich nur auf die Meinungen der zwischen zwölf und sechzehnjährigen Oberschüler.

problematisch. Folglich hatte der Einsatz von entspannender klassischer Musik eine eher hemmende Auswirkung bei den Schülern und dementsprechend wurde ihre Aufmerksamkeit eher abgelenkt als zentriert. In dem von mir gehaltenen Unterricht wurden jedoch aufgenommene Geräusche aus der Natur gut von den Oberschülern ab dem sechzehnten Lebensjahr angenommen. Dazu ist die Musik von *Deuter*<sup>26</sup> empfehlenswert. Die positive Wirkung seiner Musik im Klassenzimmer bzw. während des Lernprozesses kann auf den Rhythmus der Natur zurückgeführt werden. Messer betrachtet den allgegenwärtigen Rhythmus, den wir in der Natur wahrnehmen und argumentiert, dass sie immer in Bewegung bleibt. Sie bewegt sich immer rhythmisch zwischen „*Tag und Nacht, Aktivsein und Ausruhen, Wachen und Schlafen*“ usw. (Messer 2006: 81). Auch für uns als Menschen besteht dieser andauernde Rhythmus, z. B. beim Einatmen und Ausatmen sowie durch unseren Herzschlag (ebd.). Infolgedessen glaube ich an eine unverzichtbare Beziehung zwischen Mensch und Natur, die durch die von Deuter komponierte Musik und von Naturgeräuschen gefördert wird.

### 5.3 Der suggestopädische Kreislauf

Obwohl die suggestopädische Methode in Form des suggestopädischen **Kreislaufs** strukturiert ist und dieser den Hauptbestandteil der Methode ausmacht, verzichte ich im Schulunterricht auf diesen. Trotzdem folge ich gewissermaßen den Phasen des Kreislaufs, im Sinne von Decodierung, Präsentation, Verarbeitung des Stoffes und Transfer<sup>27</sup>, die Lernkonzerte jedoch bereiten Schwierigkeiten. Dass der Kreislauf in Intensivsprachkursen in optimaler Anwendung den Lernprozess befördert ist unbestritten. An der Universität konnte diese Methode hoch wirksam eingesetzt werden: Für Deutsch als Studienfach werden sechs fünfzigminütige Unterrichtseinheiten pro Woche eingeteilt. Drei Unterrichtsstunden gehören zum Hauptseminar, eine Lektion wird für Grammatikunterricht und eine Lektion für Praktikum eingeplant und die letzte Stunde dient zum autonomen Arbeiten in einem Sprachlabor. Die drei Hauptseminare sind nach der Struktur des suggestopädischen Kreislaufs aufgebaut. Wie bereits in Kapitel 3.4

---

<sup>26</sup> Hari Deuter, Komponist und Instrumentalist aus Deutschland, ist bekannt für seine New Age Musik, die oft zur Meditation und in therapeutisch-medizinischen Bereichen verwendet wird. Bei weiterem Interesse kann mehr über sein Leben und seine Musik unter folgender Internetadresse erfahren werden: <http://www.harmonies.com/biographies/deuter.htm> sowie <http://www.newearthrecords.com/product-category/deuter-music/>.

<sup>27</sup> Laut Marx-Clément können, nach gewissen Regeln, einzelne Segmente angepasst oder weggelassen werden, da es nicht eine rigid fixierte Form der Suggestopädie gibt (vgl. Marx-Clément 2006: 34).



diskutiert, wurde ein suggestopädischer Text speziell für den Unterricht im Deutsch-Anfängerkurs geschrieben. In der ersten Stunde findet die Decodierung statt und Lernstoffe werden aktiv während dieser Einstiegsphase präsentiert, um die Neugier der Studenten zu wecken (Messer 2012: 124). Die wichtigsten Begriffe des Textes und der gegebene Überblick wirken als Einführung in die folgende Szene, sodass sich das Gehirn nicht auf einmal zu viele, gänzlich unbekannte Informationen merken muss. Wenn das erste, aktive Lernkonzert in der nächsten Stunde folgt, kommen dem Lerner die Themen nicht vollkommen fremd vor und einige Studenten zeigten sich erstaunt, da sie schon einem komplexeren deutschen Text folgen und gewissermaßen verstehen konnten, ohne noch wirklich die elementaren Strukturen der deutschen Sprache zu kennen. Umso mehr hilft das zweite, passive Lernkonzert, den Studenten noch mehr Selbstvertrauen bezogen auf das Erlernen der deutschen Sprache zu schenken. Am Ende der zweiten Stunde verließen sie das Klassenzimmer in einem entspannten Zustand, der durch das passive Lernkonzert aufbereitet wurde, welcher meiner Meinung nach die Vertiefung des Stoffes fördert. In der dritten Stunde folgt die Aktivierungsphase mit Transfer und Integration des Gelernten. Die angebotene Möglichkeit zu Spielen bereitete den Studenten unmessbare Freude. Zusätzlich erhielten sie auch die Möglichkeit, die Interaktion zwischen den betreffenden Figuren aus dem Text nachzuspielen oder abzuändern, wenn ihnen die Handlung nicht zusagte. Mit der Zeit interessierten sich die Studenten zunehmend stärker für die zwei Hauptfiguren und warteten immer ungeduldiger auf die nächste Szene mit den Abenteuern von Werner und Roswitha<sup>28</sup>. Gerade diese Tatsache beweist meines Erachtens die Materialienabhängigkeit, die durch den Kreislauf verursacht werden kann und über die ich auch in Kapitel 3.4 berichtet habe. Ohne einen Text jener Art kann ich mir nur schwer einen Zusammenhang zwischen willkürlichen Themen vorstellen, der sich so optimal in dieser gerade besprochenen Art und Weise zeigen lässt. Eine Geschichte voller interessanter Figuren und deren Abenteuer, womit sich Lernende gern identifizieren, findet leicht Anklang bei Lernenden und geht einher mit einem stetig steigenden Sprachniveau. Sollte eine Fremdsprache idealerweise anhand von dem suggestopädischen Kreislauf im Schulunterricht angewandt werden, muss jedoch bei der Anpassung oder Neufassung eines brauchbaren Textes bedacht werden, dass den Schülern in Südafrika nur die Hälfte der Unterrichtszeit der Studenten zur Verfügung steht und die Szenen der Geschichte darum viel kürzer sein müssten.

---

<sup>28</sup> So heißen die zwei Hauptfiguren des Textes.



#### 5.4 Multimedialer Unterricht

Neben den drei Hauptseminaren sind zwei Stunden für praktische Übungen eingerichtet, in ihnen werden u. a. Landeskunde, Geschichte und kurze Filme behandelt und Hörverstehen trainiert. Im Praktikum sowie im Sprachlabor wird **multimedialer Einsatz** gezielt im Unterricht verwendet, um den modernen Zeiten und der aktuellen Entwicklung von Technologie gerecht zu werden. Demzufolge bekommen Studenten auch mittels eines vertrauten Mediums die zu lernenden Informationen präsentiert. Ich habe bei einigen Studenten bemerkt, wie die Vertrautheit im Umgang mit der Technologie als motivationsfördernd diente. Leider kann auch das Gegenteil eintreten und so kann Technologie, wenn sie zu fortgeschritten ist, den Lerner demotivieren und eher als Hemmung wahrgenommen werden. Das Sprachlabor, von dem bereits in der audiolingualen/audiovisuellen Methode<sup>29</sup> während der 60er Jahren die Rede war, beabsichtigt autonomes Lernen. An der Universität Stellenbosch erhalten Studenten durch das Sprachlabor die Gelegenheit, u. a. das Hörverstehen zu trainieren. Weiterhin haben die Studenten jede zweite Woche eine kleine Hausaufgabe, die sie elektronisch einreichen sollen. Dadurch wurde behandelte Lernstoff regelmäßig von dem Student überarbeitet und er konnte somit seinen eigenen Fortschritt einschätzen. Die kleinen Aufgaben wurden tatsächlich benotet und im Endergebnis miteinbezogen, um dadurch den Druck von größeren Prüfungen zu nehmen.

#### 5.5 Grammatische Komponente

Anschließend an den drei Hauptseminaren und den zwei praktischen Unterrichtsstunden wird an der Universität eine sechste Stunde für Grammatikunterricht eingeplant. Dies bringt mich zum nächsten Schwerpunkt, nämlich das gezielte Unterrichten von Grammatik. Die Suggestopädie versucht sich von der streng strukturierten Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM) zu trennen und das Lernen bestmöglich spontan, intuitiv und stressfrei ablaufen zu lassen. Auf **Grammatik, Tests und Hausaufgaben** wird möglichst verzichtet, da diese Aspekte zu Ängstlichkeit, Anspannung und Lernblockaden führen können. Doch, wie bereits im vierten Kapitel mitgeteilt wurde, müssen bestimmte Anforderungen erfüllt werden: Gerade an einer akademischen Institution wie einer Schule oder Universität müssen angelegte Fähigkeiten benotet werden, um somit zum nächsten Niveau aufsteigen zu können bzw. um das Fach zu bestehen. Die Deutschabteilung der Universität macht auch von zusätzlichem Grammatikunterricht Gebrauch.

---

<sup>29</sup> Vergleichen Sie hier Kapitel 4.2.

Da dieser nur eine von insgesamt sechs Stunden einnimmt, bleibt er untergeordnet und braucht deswegen meines Erachtens das suggestopädische Verfahren nicht zu kompromittieren.

Aus diesen Überlegungen heraus nehme ich ein Element, das in der Suggestopädie nicht geachtet wird, und integriere es in meinen Unterricht. Auch wenn es nicht immer gelingt, soll auch die Vermittlung von Grammatik bei Oberschülern so nah wie möglich mit dem suggestopädischen Verfahren verbunden werden. Allerdings beinhaltet mein Schulunterricht, anders als der Unterricht an der Universität, etwa 60 % grammatische Arbeit. In diesem Rahmen wird verlangt, in allen Fächern wenigstens einmal im Laufe des Quartals einen geschriebenen Klassentest zu erledigen und in den Sprachenfächern soll auch eine mündliche Prüfung vorgenommen werden. Dazu kommen viermal im Jahr die offiziellen Prüfungszeiten am Ende eines jeden Quartals. Für die meisten Sprachenfächer werden hierbei zwei Fragenbogen eingeplant, die entweder Sprache und Literatur oder Sprache und Hör-/Leseverständnis umfassen<sup>30</sup>. Innerhalb dieser strukturellen Gegebenheiten, versuche ich „suggestopädisch“ zu unterrichten. So wie die Vorgehensweisen aus der GÜM bekannt sind, werden sie rein kognitiv dargestellt. Ich versuche eine intuitive Eigenschaft daran zu knüpfen, um somit das Lernen sachlicher Informationen vergnüglich zu gestalten und gleichzeitig die emotionale Ebene neben den kognitiven Prozessen zu fördern.

Bei der Präsentation von grammatischen Regeln wie z. B. Verbkonjugationen oder Präpositionen finde ich Reime sehr hilfreich und die Schüler genießen es besonders, wenn diese Reime zusammen mit „Beatboxen“ eingeübt werden. Damit entsteht Spaß beim Erlernen von „trockenen Fakten“ und Regeln. Aus meiner Erfahrung werden so vermittelte Informationen langfristig gespeichert, da man die Schüler Monate später immer noch die alten Reime singen bzw. rhythmisch sprechen hört. Damit werden weitere Elemente wie Dramatisierung, Rhythmus, Musik (für auditive Wahrnehmungskanäle) und Bewegung (für kinästhetisch-haptische Wahrnehmungskanäle) umfasst und das Gehirn wird holistisch angesprochen. Mit dem Gebrauch von farbenfreudigen Postern und Farben, z. B. bei grammatischem Genus oder grammatischen

---

<sup>30</sup> Diese Richtlinien betreffen nur die älteren Klassen der Schule. Meine jüngeren Schüler in Klasse 3 bis Klasse 6 erhalten nur eine Fachnote für den wahrgenommenen Fortschritt. Somit wird Grammatik bei den jüngeren Schülern nur unbewusst eingearbeitet und nie direkt behandelt. Ab der elften Klasse schreiben die Schüler eine externe Klausur, womit ein bestimmtes Niveau des Faches abgeschlossen werden kann. Wenn weiteres Interesse für das Fach besteht, kann es auf einem fortgeschritteneren Niveau fortgesetzt werden. Bisher haben keine meiner Schüler die externe Klausur geschrieben.

Unregelmäßigkeiten oder sogar bei Hausaufgaben werden die visuellen Wahrnehmungskanäle unterstützt.

Beim Transfer sollen die Schüler das Gelernte anhand von Übersetzungsübungen anwenden, ähnlich wie bei der GÜM, wobei ich mir immer lustige, sich auf die Person beziehende Sätze ausdenke, um die strengen Strukturen der Sprache trotzdem für das Individuum interessant und relevant zu gestalten. Wortschatzlernen kann Spaß machen mit Beispielsätzen wie: „Klaus ist *stark, groß* und *mutig*“ oder „Gerhard ist *lebhaft, lustig* und *lernt gern*“, um Schüler in der betreffenden Gruppe zu beschreiben. Die Schüler haben Freude daran, sich z. B. mit bestimmten Adjektiven zu identifizieren, auch wenn es im Fall von Klaus ironisch angewandt wird, da er der Kleinste in seiner Klasse ist. Gerade hier wird noch mal die Effektivität der fiktiven Identität und ihrer positiven Auswirkung sichtbar. Niemand aus dieser Gruppe hatte bis jetzt wieder die bestimmten Adjektive vergessen, die den einzelnen Schülern zugeteilt worden waren. Die Effektivität von diesen Techniken wird weiterhin sichtbar, wenn sie in Tests Herzchen, *Smileys* oder kurze Kommentare zu betreffenden Sätzen schreiben oder die Tabellen, Reime oder Abkürzungen (vgl. Metzsig/Schuster 2006: 51ff. und 85ff.), mit deren Hilfe sie die Grammatik gelernt hatten, kurz nebenan, sogar mit übereinstimmender Farbmarkierung, hinkritzelten. Prüfungsangst vermindert. Zur weiteren Erleichterung von Druck und Stress in Prüfungszeiten und plane ich mehrere benotete, kleine Einheiten im Laufe des Jahres ein. Ich kontrolliere dadurch nicht nur, dass Schüler immer vorankommen und die Arbeit verstehen, sondern erziele damit mehrere Funktionen: Schüler werden ständig für fleißige Arbeit belohnt, das Endergebnis wird aus mehreren Fachnoten zusammengestellt und sie erhalten somit mehrere Gelegenheiten, ihre Arbeitsleistung andauernd zu verbessern, und letztlich wird eine Prüfungsatmosphäre erschaffen, sodass die eigentliche Prüfungssituation weniger einschüchternd und ungewöhnlich wirkt. Als Beweis dafür, dass das Testen von Wissen weniger als zuvor abschreckt, fragen Schüler mich oft, wann sie den nächsten Klassentest schreiben dürfen, da sie gern eine Gelegenheit erhalten wollen, um ihr Vermögen bzw. Verständnis zeigen zu können.

## 5.6 Persönlichkeit der Lehrperson

Wie auch in der Literatur beschrieben, achte ich auf die Signifikanz der **Haltung der Lehrperson** im Unterricht. Eine positive Einstellung der Lehrperson kann sofort eine positive, entspannte Lernatmosphäre schaffen, wie ich aus eigener Erfahrung berichten kann. Das Gegenteil kann dann eintreten, wenn die Lernenden mögliche Frustrationen der Lehrperson insofern widerspiegeln, als dass die Lernatmosphäre für beide Parteien unerträglich werden kann. Eine suggestopädische Lehrperson soll laut Blümcke zeigen, dass sie den „Kompetenzen“ und „Entwicklungspotenzialen“ der Lerner vertraut (Blümcke 2006: 96). Sie soll die Lerner dauernd zum Lernen aufmuntern und motivieren. Indem ich meine persönliche Geschichte und Erfahrung als Nicht-Muttersprachlerin, die selbst Deutsch als Fremdsprache an der Schule gelernt hat, mit den Schülern teile, versuche ich diese Motivation und Aufmunterung aufzubauen. Infolgedessen muss man auch ehrlich eigene sprachliche Fehler eingestehen, um den Lernern damit zu zeigen, dass Sprachenlernen ein langer Prozess ist und sie nicht von einem autoritären, allwissenden Lehrer begleitet werden und dass Fehler normal und natürlich sind. Nur wenn Vertrauen gegenüber der Lehrperson und Akzeptanz von den Lernenden in der Lehrer-Lerner-Beziehung besteht, kann meines Erachtens auf eine natürliche Weise mit Fehlerkorrektur umgegangen werden. Um jemanden zu korrigieren, ohne ihn in Verlegenheit zu bringen, nutze ich gern freundliche Geräuscheffekte statt ein scharfes „Nein!“ oder „Falsch!“ Die Schüler sowie die Studenten finden es lustig und scheuen sich dann nicht vor einem zweiten oder dritten Versuch. Ich beabsichtige weiterhin eine gegenseitig unterstützende Atmosphäre im Klassenzimmer zu schaffen, in der die Lerner einander helfen und voneinander lernen. Meier argumentiert letzten Endes, dass gutes Lernen immer sozial abläuft (vgl. Meier 2004: 34) und mithin wird die Bedeutung der Gruppe für Lernprozesse betont (Dostal 2011: 135). Legutke & Schocker - v. Ditfurth verstehen den sozialen Aspekt des Lernens folgendermaßen:

*„Der Sprachlernprozess ist von dieser sozialen Dimension nicht zu trennen, weshalb die Förderung kommunikativer Kompetenzen auch nicht allein auf das Individuum gerichtet werden kann, sondern stets das Handlungsganze ins Auge fassen muss. Eine solche Sichtweise bringt deshalb auch weitreichende Konsequenzen für die Gestaltung des Unterrichts mit sich, weil sie die Schüler und Schülerinnen nicht als autonom lernende Individuen definiert. Vielmehr sind sie komplexe, sich entwickelnde Persönlichkeiten, die in teils stabilen, teils sich wandelnden, oftmals konflikthaften Gruppenkonstellationen zusammen mit der Lehrkraft, die ebenfalls nicht nur als „Lehrender“ gedacht werden kann, das Sprachenlernen voranbringen“ (Legutke & Schocker - v. Ditfurth 2003: 13).*

Mein Lieblingselement der Suggestopädie ist die Verwendung einer fiktiven (deutschen) Identität. Bei den Studenten hatte es seine Vor- und Nachteile, wie in Kapitel 3.4 besprochen. Im Allgemeinen habe ich nur positive Erfahrungen damit gemacht und die Mehrheit meiner Schüler auch. Als glaubwürdiger Beweis dafür, dass sie in der Tat die fiktive deutsche Identität anerkannt hatten, benutzen einige von ihnen heute immer noch den deutschen Namen als zweiten Namen auf ihrem Facebook Profil. Bei den Oberschülern war es etwas komplizierter, dieses Element einzuführen und es die Bedeutung der fiktiven Identitäten musste ein paar Mal erklärt werden. Anfänglich wurden ständig die Namen der Klassenkameraden vergessen, im Laufe der Zeit korrigierten mich die Schüler allzu gern, wenn ich die deutschen Namen verwechselte oder gelegentlich auf die reale Identität zurückgriff. Die deutsche Identität beinhaltet einen deutschen Vornamen sowie einen deutschen Nachnamen, einen Herkunftsort in einem deutschsprachigen Land und einen Beruf. Diese personalen Kennzeichen sollten alle mit dem gleichen Buchstaben anfangen, was zu kreativem Denken beiträgt. Ob die Lerner darüber hinaus eine fiktive Familie haben wollen, wird ihnen überlassen. Aus Verwaltungsgründen<sup>31</sup> habe ich die fiktiven Identitäten nicht unter den jüngeren Schülern verwendet.

Es wird von allen Lehrkräften erwartet, im Einklang mit dem disziplinarischen System der Schule zu handeln. Obwohl die Suggestopädie lieber positive Suggestionen und Lob statt negative Desuggestionen, wie z. B. Strafe fokussiert, müssen die Regeln der Schule eingehalten werden. Dank der fiktiven Identität kann das Disziplinieren doch gewissermaßen anonym bleiben, da nur der fiktive Name an der Tafel steht und andere Klassen nicht wissen, wer gemeint ist. Bei Auseinandersetzungen und Strafe in Form von Arrest wird auf die reale Identität zurückgegriffen und es, findet nicht im deutschen Klassenzimmer statt und somit leidet die deutsche Identität nicht darunter.

Dass Lernende besser mit Fantasie lernen, ist mir durch dieses Element klar geworden. Sie trauen sich mehr zu, wenn sie keine Angst vor einer Verlegenheit der eigenen Identität haben. Kreative Prozesse werden angeregt und die Bedeutung von Emotionalität wird ersichtlich. Anhand der Fantasiereisen mit Begleitung von entspannender Musik (Quast 2006b: 128) haben

---

<sup>31</sup> In der Grundschule sind die Gruppen viel größer als die Gruppen der Oberschule. Insgesamt unterrichtete ich etwa 120 Schüler und wäre es nicht möglich, so viele fiktive Identitäten erfolgreich beizubehalten. Demzufolge habe ich mich nur auf die älteren Schüler beschränkt.

wir Deutschland schon mehrmals „besuchen“ können. Dies führt nicht nur zu einer Aufgeregtheit, sondern auch zu einem Selbstbewusstsein, das zu wesentlich besseren Leistungen in der Fremdsprache führt. Eine Schülerin meinte einmal, dass sie sich im Klassenzimmer irgendwie so „deutsch“ fühle und deswegen gerne an den Gesprächen teilnehme auch wenn sie sprachliche Fehler begehe. Sie meinte, dass sich die Klassenkameraden im Klassenzimmer als „eine deutsche Gemeinschaft“ verstünden, sie klingen gleich und sie motivierten sich gegenseitig. Zu Hause sähe ihre Familie bloß ein südafrikanisches Mädchen, das das Deutschsprechen versuche und dabei nur unverständlich und komisch klänge.

Zur Schlussbemerkung habe ich drei Texte in einer Anlage angehängt, die von meinen Schülern in Klasse 8 (auf Englisch) geschrieben worden sind. Sie antworten auf die Frage, „*What I think about German?*“ und wurden im wöchentlichen Rundbrief der Schule gedruckt.

## 6. Fazit

“Traditioneller Unterricht ist, wenn der Lehrer nur ein einziges Instrument benutzt, nämlich die Pauke. Suggestopädischer Unterricht ist, wenn der Lehrer ein ganzes Symphonieorchester zur Verfügung hat.“  
(aus *Neues Lernen Journal* 1/87, zit. n. Edelmann 2007: 8)

Die von Lozanov strukturierte Suggestopädie legt einen Unterricht nahe, der Mithilfe von dem Einsatz von Musik, Fantasie, Entspannung, mehrkanaliger Wissensvermittlung und Suggestion mehr Bereiche des Gehirns als üblich anregt. Somit wird ganzheitliches Lernen erzielt, das sich auf das Lernen mit Kopf, Herz und Verstand (Grötzebach 2006) bezieht. Wissenschaftliche Forschungen belegen, dass sie einen positiven Einfluss auf die Lernatmosphäre (vgl. Oser/Patry 1990, zit. n. Dostal 2011: 162), die Motivation des Lerner (ebd.) sowie seine Leistungen (Holtwisch 1990) hat. In seiner empirischen Studie befand Schiffler (1989), welche besondere Auswirkung sie gerade auf leistungsschwächere Lerner hat. Die Grundprinzipien der Suggestopädie, nämlich das Schaffen einer freudvollen, entspannten Unterrichts Atmosphäre, die Anerkennung des Bewussten und Unbewussten als Einheit und die Erschließung der Persönlichkeitsreserven durch Suggestionen (Riedel 2000), tragen zu dieser Ganzheitlichkeit bei. Obwohl die Suggestopädie als Methode bestimmte Bedingungen und Elemente enthält, ermächtigt ihr eklektischer Aspekt die Lehrperson, gewisse Elemente herauszustellen und andere zu vernachlässigen. Gerade hier liegt ein besonderer Reiz der Methode, wie in meiner Unterrichtspraxis gezeigt wurde. Möller weist darauf hin, dass sich die suggestopädische Methode insgesamt bewusst an keine gezielte Theorie anhängt, sondern vielmehr *„die für das Lernen und die Gedächtnisleistung relevante Elemente aus der ganzen Gehirnforschung [integriert], um das Lernen, den Unterricht gehirngerecht organisieren zu können“* (Möller 1991: 132).

Nach einer hinreichenden Betrachtung der gesamten Rolle der Suggestopädie in der Fremdsprachendidaktik in Bezug auf Lernen und Gedächtnis, Individualität und Lernerautonomie und außersprachlichen Faktoren, wurde aus meiner persönlichen Erfahrung mit unterschiedlichen Unterrichtsgruppen in Südafrika berichtet und gezeigt, dass die Vorteile der Methode eindeutig mehr als die Nachteile sind. Dennoch bestehen negative Aspekte, die die

Suggestopädie als Unterrichtsmethode gewissermaßen einschränken und nicht vollkommen in Südafrika verwenden lassen.

Anhand einer gründlichen Auseinandersetzung mit der Entwicklung von und dem aktuellen Stand zur Fremdsprachendidaktik und eines Vergleichs verschiedener Fremdsprachenlehrmethoden ist festgestellt worden, welche ergebnisreichen Elemente aus den konventionellen Methoden effektiv mit bestimmten Prinzipien aus der Suggestopädie zu integrieren sind. Die Autorin ist zu der Erkenntnis gelangt, dass die suggestopädische Unterrichtsmethode, besonders im modernen Fremdsprachenlernen in Südafrika, insbesondere aus einem zusätzlichen grammatischen Element Nutzen zieht. Obgleich sich die Methoden scheinbar widersprechen, können die aus der GÜM stammenden Grammatik- und Übersetzungsübungen in der Suggestopädie Anwendung finden, ohne die Spontaneität und intuitiv-orientierte Vorgehensweise der Methode zu verfremden. Mithilfe von anwendungsrelevanten Vorschlägen aus der Praxis wurde schließlich gezeigt, wie Grammatik auf eine suggestopädische Art und Weise präsentiert werden kann. Auch andere wesentliche Aspekte des Fremdsprachenunterrichts, die an einer akademischen Institution notwendig sind, wie z. B. Hausaufgaben und Prüfungen, können erfolgreich mit der Suggestopädie verknüpft werden, wobei die üblichen Ängste und Unannehmlichkeiten ausgeschaltet werden können. Des Weiteren wurde deutlich, dass manche suggestopädische Elemente - wie z. B. der vollständige Kreislauf - vernachlässigt bzw. angepasst werden können, ohne ihrer Erfolgswirksamkeit zu schaden. Es wurde auch auf Überlappungen zwischen der Suggestopädie und anderen konventionellen Methoden aufmerksam gemacht. Eine Kombination unterschiedlicher Elemente kann meines Erachtens allerdings der Kritik der einzelnen Methoden entgegenwirken und zu einer optimalen ganzheitlichen Unterrichtsmethode führen. Die Autorin stützt sich auf die von Dostal gegebene Stellungnahme in Bezug auf eine Methodenvielfalt: *„Ein häufiger Methodenwechsel rhythmisiert das Geschehen und macht den Unterricht lebendig und vielfältig“* (Dostal 2011: 130). Im Fazit sind der Wert und die Vorteile der suggestopädischen Methode durch die vorangegangenen Untersuchungen belegt.

Zum Schluss ist es angebracht darauf hinzuweisen, dass die gesammelten Erfahrungen an der *Blouberg International School* und der *Universität Stellenbosch* die persönliche Perspektive der Autorin vertreten und diese konkrete, für die Praxis handlungsanleitenden Beispiele als optimale



Varianten in Südafrika zu verstehen sind. Somit wird eine ganzheitliche, kombinierte und bedeutsame methodische Vorgehensweise vorgeschlagen, die zu verbessertem Erwerb von Deutsch als Fremdsprache im südafrikanischen Kontext führen könnte.

*"Didaktik ist die Kunst des Lehrens.  
Methodik ist die Verpackung für das Wissen.  
Suggestopädie verpackt Wissen so, wie das Gehirn es mag."<sup>32</sup>  
-Werner Noah Groh-*

---

<sup>32</sup> <http://www.risches.de/suggestopaedie#methode>

## 7. Literaturverzeichnis

Apeltauer, E. (1987): *Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht*. München: Hueber. In: Rösler, D. (1994): *Deutsch als Fremdsprache. Sammlung Metzler, Band 280*. Stuttgart: J.B.Metzler Verlag.

Bauer, E. (2006): *Das erste oder aktive Lernkonzert*. In: Claudia Grötzebach (Hrsg.) (2006): *Lehren und Lernen mit Herz und Verstand. Einführung in die suggestopädische Unterrichts- und Trainingspraxis*. Offenbach: Gabal Verlag GmbH, S. 44-49.

Beermann, S. (2006): *Mit Raumgestaltung Wohlfühlatmosfera schaffen*. In: Claudia Grötzebach (Hrsg.) (2006): *Lehren und Lernen mit Herz und Verstand. Einführung in die suggestopädische Unterrichts- und Trainingspraxis*. Offenbach: Gabal Verlag GmbH, S. 86-95.

Blümcke, K. (2006): *Trainerpersönlichkeit und Lernatmosphäre*. In: Claudia Grötzebach (Hrsg.) (2006): *Lehren und Lernen mit Herz und Verstand. Einführung in die suggestopädische Unterrichts- und Trainingspraxis*. Offenbach: Gabal Verlag GmbH, S. 95-97.

Brandhofer-Bryan, K. & Messer, B. (2006): *Die Magie fiktiver Identitäten*. In: Claudia Grötzebach (Hrsg.) (2006): *Lehren und Lernen mit Herz und Verstand. Einführung in die suggestopädische Unterrichts- und Trainingspraxis*. Offenbach: Gabal Verlag GmbH, S. 105-107.

Bröhm-Offermann, B. (1994): *Suggestopädie. Sanftes Lernen in der Schule*. 3. erweiterte Auflage. Lichtenau: AOL-Verlag.

Castner, T., Koch, K. (1996): *Lernen ohne Angst und Streß. Einführung der Suggestopädie in den Schulunterricht*. Darmstadt. In: Dostal, C. (2011): *Qualitätsverbesserung des Schulunterrichts durch „lerntypenorientierte Suggestopädie“*. Schriftenreihe zur Integralen Pädagogik, Bd.2. Stuttgart: ibidem-Verlag.

De Florio-Hansen, I. (2003): *Autonomie und Authentizität im Arbeitssprachenunterricht. Bilinguales Lernen vs. Fremdsprachenunterricht*. In: Legutke, M., & Schocker-v. Ditfurth, M. (2003): *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Rückblick nach vorn*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 99-119.

DGSL, Heidenhain, G., Roth, H. & Wagner, H. (Hrsg.) (1995): *Wer trainiert Suggestopädie? Ganzheitliches Lehren und Lernen - Die Trainer und Trainerinnen im deutschsprachigen Raum*. Paderborn: Junfermann Verlag.

Dhority, L. (1984): *Acquisition through Creative Teaching: ACT*. Sharon: Centre for Continuing Development.

Dostal, C. (2011): *Qualitätsverbesserung des Schulunterrichts durch „lerntypenorientierte Suggestopädie“*. Schriftenreihe zur Integralen Pädagogik, Bd.2. Stuttgart: ibidem-Verlag.

Edelmann, W. (2007): *Suggestopädie und Superlearning: Suggestopädische Lehrverfahren auf dem Prüfstand*. (7. Auflage) Kröning: Asanger Verlag.

Feichtenberger, C. (2006): *Die Dekodierung*. In: Claudia Grötzebach (Hrsg.) (2006): *Lehren und Lernen mit Herz und Verstand. Einführung in die suggestopädische Unterrichts- und Trainingspraxis*. Offenbach: Gabal Verlag GmbH, S. 39-43.

Funk, H. & Koenig, M. (2000): *Grammatik lehren und lernen*. (6. Auflage) Berlin: Langenscheidt.

Groh, W. (2006): *Gehirnforschung und Suggestopädie*. In: Claudia Grötzebach (Hrsg.) (2006): *Lehren und Lernen mit Herz und Verstand. Einführung in die suggestopädische Unterrichts- und Trainingspraxis*. Offenbach: Gabal Verlag GmbH, S. 26-30.

Grötzebach, C. (Hrsg.) (2006): *Lehren und Lernen mit Herz und Verstand. Einführung in die suggestopädische Unterrichts- und Trainingspraxis*. Offenbach: Gabal Verlag GmbH.

Hand, J. D. (1986): *The brain and accelerated learning*. In: *Per Linguam* 2. 2: 2-14. Online verfügbar unter <http://perlinguam.journals.ac.za> Stand: 04.04.2013.

Hertlein, M. (2006): *Die Grundlagen der Suggestopädie*. In: Claudia Grötzebach (Hrsg.) (2006): *Lehren und Lernen mit Herz und Verstand. Einführung in die suggestopädische Unterrichts- und Trainingspraxis*. Offenbach: Gabal Verlag GmbH, S. 10-15.

Hirschfeld, U. (1992): „*Wer nicht hören will... Phonetik und verstehendes Hören*“, Fremdsprache Deutsch 7, 17-20.

Holtwisch, H. (1990): *Fremdsprachenlernen alternativ. Untersuchungen zur Wirksamkeit der suggestopädischen Methode im schulischen Englischunterricht*. Bochum: AKS-Verlag.

Hußmann, H. (2011): *Multimediale Lehr- und Lernumgebungen - 3 Lerntheorien*. Ludwig-Maximilians-Universität München. Online verfügbar unter [http://www.medien.ifi.lmu.de/fileadmin/mimuc/mll\\_ws0506/mml3a.pdf](http://www.medien.ifi.lmu.de/fileadmin/mimuc/mll_ws0506/mml3a.pdf) Stand: 27.05.2013.

Jung, L. (2001): *99 Stichwörter zum Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Max Hueber Verlag.

Kandell, E. (2009): *Auf der Suche nach dem Gedächtnis*. München: Bertelsmann Verlag.

Klein, Z. M. (2006): *Lernen durch Bewegung*. In: Claudia Grötzebach (Hrsg.) (2006): *Lehren und Lernen mit Herz und Verstand. Einführung in die suggestopädische Unterrichts- und Trainingspraxis*. Offenbach: Gabal Verlag GmbH, S. 141-143.

Klein, Z. M. (2010): *Zauberwelt der Suggestopädie. Ein innovativer Ansatz für Ihr Business-Training*. Bonn: ManagerSeminare Verlag.

Klix, F. (1988): *Gedächtnis*. In: Asanger, R. & Wenninger, G.: *Handwörterbuch der Psychologie*, München, Weinheim: Psychologie Verlags Union, 213-219. In: Edelmann, W. (2007): *Suggestopädie und Superlearning: Suggestopädische Lehrverfahren auf dem Prüfstand*. (7. Auflage) Kröning: Asanger Verlag.

Koch, M. (2006): *Vom kreativen Umgang mit Musik*. In: Claudia Grötzebach (Hrsg.) (2006): *Lehren und Lernen mit Herz und Verstand. Einführung in die suggestopädische Unterrichts- und Trainingspraxis*. Offenbach: Gabal Verlag GmbH, S. 73-77.

Krag, W. (1988): *Zur Wirkung der suggestopädischen Lehrmethode: allgemeine theoretische Begründung und empirische Überprüfung*. Dissertation Universität Osnabrück. In: Dostal, C. (2011): *Qualitätsverbesserung des Schulunterrichts durch „lerntypenorientierte Suggestopädie“*. Schriftenreihe zur Integralen Pädagogik, Bd.2. Stuttgart: ibidem-Verlag.

Kulesza, D. (2012): *Ein imaginiertes Deutscher. Zum Zusammenhang zwischen Sprachlernmotivation und der Annahme einer ‚fiktiven deutschen Identität‘ im suggestopädischen Unterricht an der Universität Stellenbosch*. Hons. Dissertation Universität Stellenbosch.

Kussler, R. (1986): *Die Suggestopädie als kommunikativer Sprachlehriansatz*. In: *Deutschunterricht in Südafrika* 17, 1, S. 1-22.

Legutke, M, & Schocker-v. Ditfurth, M. (2003): *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Rückblick nach vorn*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Little, D. (1991): *Learner Autonomy I - Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentic. In: De Florio-Hansen, I. (2003): *Autonomie und Authentizität im Arbeitssprachenunterricht. Bilinguales Lernen vs. Fremdsprachenunterricht*. In: Legutke, M, & Schocker-v. Ditfurth, M. (2003): *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Rückblick nach vorn*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 99-119.

Lozanov, G. (1978): *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. Translated by Marjorie Hall-Pozharlieva. New York: Gordon and Breach.

Lozanov, G. (1985): *Erfahrungen mit der Suggestologie und der Suggestopädie in Bulgarien*. *Neues Lernen Journal* 1, S. 60-71.

Majjala, M. (2008): *Zwischen den Welten - Reflexionen zu interkulturellen Aspekten im DaF-Unterricht und in DaF-Lehrwerken*. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1. Online verfügbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-1/docs/majjala1.pdf> Stand: 21.08.2013.

Marx-Clement, M. (2006): *Der suggestopädische Kreislauf: Einleitung*. In: Claudia Grötzebach (Hrsg.) (2006): *Lehren und Lernen mit Herz und Verstand. Einführung in die suggestopädische Unterrichts- und Trainingspraxis*. Offenbach: Gabal Verlag GmbH, S. 34.

Meier, D. (2004): *Accelerated Learning. Handbuch zum schnellen und effektiven Lernen in Gruppen*. (2. Auflage) Bonn: Managerseminare Verlag.

Messer, B. (2006): *Rhythmisierung: Zwischen Spannung und Entspannung*. In: Claudia Grötzebach (Hrsg.) (2006): *Lehren und Lernen mit Herz und Verstand. Einführung in die suggestopädische Unterrichts- und Trainingspraxis*. Offenbach: Gabal Verlag GmbH, S. 81-85.

Messer, B. (2012): *Inhalte merkwürdig vermitteln: 45 Methoden, die den Merkfaktor erhöhen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Metzig, W. & Schuster, M. (2006): *Lernen zu lernen. Lernstrategien wirkungsvoll einsetzen*. 7. Auflage. Berlin: Springer Verlag.

Möller, W. (1991): *Disziplin, Gedächtnis, Rhythmus. Darstellung und Wertung neuer Unterrichtskonzeptionen, gemessen an den Grundvoraussetzungen des Lernens*. Heidenheim: Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd.

Neuner, G. & Hunefeld, H. (1992): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt.

Neuner, G. (1995): *Methodik und Methoden: Überblick*. In: Bausch, K. R., Christ, H., Krumm, H.J. (Hrsg.) (1995): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen et al., S. 180-188.

Ostrander, N., Ostrander, S. und Schroeder, L. (1980): *Leichter Lernen ohne Stress. Superlearning*. (3. Auflage). München: Scherz Verlag.

Pärssinen, S. (2009): *Suggestopädisches Lehren und Lernen*. Online verfügbar unter [tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu03546.pdf](http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu03546.pdf) Stand: 13.06.2012

Quast, U. (1995): *Zum Effekt verschiedener Musikgenres auf suggestopädisches Lernen*. Dissertation. Leipzig.

Quast, U. (2006a): *Funktionen und Verwendung von Musik in der Suggestopädie*. In: Claudia Grötzebach (Hrsg.) (2006): *Lehren und Lernen mit Herz und Verstand. Einführung in die suggestopädische Unterrichts- und Trainingspraxis*. Offenbach: Gabal Verlag GmbH, S. 77-81.

Quast, U. (2006b): *Fantasiereisen und Entspannungsmethoden*. In: Claudia Grötzebach (Hrsg.) (2006): *Lehren und Lernen mit Herz und Verstand. Einführung in die suggestopädische Unterrichts- und Trainingspraxis*. Offenbach: Gabal Verlag GmbH, S. 127-131.

Quast, U. (o.D.): *Suggestopädie in Unterricht und Beratung*. Online verfügbar unter <http://www.ulrike-quast.de/files/file/Suggestop%C3%A4dieBeratung.pdf> Stand: 08.08.2013.

Reher-Rose, S. (2000): *Die Analyse suggestopädischer Lehrerfortbildung und ihre Eignung für die Ausbildung von Fremdsprachlehrern*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Riedel, K. (2000): *Persönlichkeitsentfaltung durch Suggestopädie. Suggestopädie im Kontext von Erziehungswissenschaft, Gehirnforschung und Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Riedel, K. (2006): *Die Entstehungsgeschichte der Suggestopädie*. In: Claudia Grötzebach (Hrsg.) (2006): *Lehren und Lernen mit Herz und Verstand. Einführung in die suggestopädische Unterrichts- und Trainingspraxis*. Offenbach: Gabal Verlag GmbH, S. 16-21.

Roche, J. (2008): *Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik*. (2.Auflage). Tübingen: A. Francke Verlag.

Rösler, D. (1994): *Deutsch als Fremdsprache*. Sammlung Metzler, Band 280. Stuttgart: J.B.Metzler Verlag.

Schiffler, L. (1989): *Suggestopädie und Superlearning - empirisch geprüft: Einführung und Weiterentwicklung für Schule und Erwachsenenbildung*. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg.

Schiffler, L. (2002): *Fremdsprachen effektiver lehren und lernen - Beide Gehirnhälften aktivieren*. Donauwörth: Auer Verlag.

Schmenk, B. (2012): *Von Autonomie zu Aufgaben und zurück. Oder: Wie muss ein Autonomiekonzept aussehen, das uns didaktisch-methodische Entscheidungen für das aufgabenorientierte Lernen zu treffen?* In: Biebighäuser, K., Zibelius, M. & Schmidt, T. (2012): *Aufgaben 2.0. Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien*. Tübingen: narr Verlag, S. 57-89.

Schwitalla, B. (2006): *Das zweite oder passive Lernkonzert*. In: Claudia Grötzebach (Hrsg.) (2006): *Lehren und Lernen mit Herz und Verstand. Einführung in die suggestopädische Unterrichts- und Trainingspraxis*. Offenbach: Gabal Verlag GmbH, S. 58-62.

Sklizmantaitė, R. (2006): *Methoden des Fremdsprachenunterrichts*. In: Santalka. *Filologija Edukologija*, 14:4, Online verfügbar unter <http://www.ebiblioteka.lt/resursai/Mokslai/VGTU/Santalka/2006/4/15.pdf> Stand: 04.06.2013.

Spallek, Rainer A. (2006): *Die Kraft der Suggestionen*. In: Claudia Grötzebach (Hrsg.) (2006): *Lehren und Lernen mit Herz und Verstand. Einführung in die suggestopädische Unterrichts- und Trainingspraxis*. Offenbach: Gabal Verlag GmbH, S. 98-103.

Teepe, H. (2005): *Welche Bedeutung haben die Neurowissenschaften für die Fremdsprachendidaktik? Eine pro- und retrospektive Studie in Bezug auf Theorie und Praxis*. Dissertation. Online verfügbar unter <http://darwin.bth.rwth-aachen.de/opus3/volltexte/2005/1141/> Stand: 02.02.2013.

Tobiasz, L. (2007): *Wortschatzarbeit in alternativen Lehrmethoden - eine kritische Betrachtung*. Online verfügbar unter [http://www.staff.amu.edu.pl/~macbor/convivium/archiv/2007/2007\\_pdf/2007\\_15\\_tobiasz.pdf](http://www.staff.amu.edu.pl/~macbor/convivium/archiv/2007/2007_pdf/2007_15_tobiasz.pdf) Stand: 18.06.2012.



Tran, T. (2009): *Der kommunikative Fremdsprachenunterricht und Lern- und Lerntraditionen am Beispiel des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts in Vietnam*. Friedrich-Schiller-Universität Jena. Online verfügbar unter <http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-20855/Tran/Dissertation.pdf> Stand: 01.02.2013.

Vester, F. (2001): *Denken, Lernen, Vergessen. Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann lässt es uns im Stich?* München: dtv.

Viljoen, M. (2013): *Oopkop lesingsaal*. Year 20#10, Dec 2012/Jan 2013. Online verfügbar unter: [www.sun.ac.za/kampusnuus](http://www.sun.ac.za/kampusnuus) Stand: 04.06.2013.

Vogt, K. & Hechenleitner, A. (2007): *Theorien des Lernens. Folgerungen für das Lehren*. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, München. Online verfügbar unter <http://www-app.uni-regensburg.de/Fakultaeten/PKGG/Geschichte/GeschichtsDidaktik/uploads/731225303898.pdf?PHPSESSID=ur2jr5dg4nnb3urd2o7g92reaav2aohl> Stand: 27.05.2013.

Wallraf, G. (2005): *Suggestopädie - ein Überblick*. Online verfügbar unter <http://www.lehrer-online.de/lehrer-online.php> Stand: 16.08.2013.

Whisell van Deventer, M. (2006): *Die Entwicklung von Lernspielen*. In: Claudia Grötzebach (Hrsg.) (2006): *Lehren und Lernen mit Herz und Verstand. Einführung in die suggestopädische Unterrichts- und Trainingspraxis*. Offenbach: Gabal Verlag GmbH, S. 115-119.

Wilhelm, M. (2004): *Die direkte Methode. Geschichte, Merkmale, Grundlagen und kritische Würdigung*. Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Online verfügbar unter <http://www.daf.uni-mainz.de/Texte/lb-wilhelm.pdf> Stand: 01.02.2013.

Willkop, E. (2002): *Fort- oder Rückschritte? Entwicklungen in der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache*. Online verfügbar unter <http://www.daf.uni-mainz.de/Publikationen/Valencia/willkop%20links%20neu.htm> Stand: 20.08.2013.

Wolff, D. (2002): *Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt/Main: Peter Lang.

## Websites

Websites, die im Text erwähnt werden:

<http://www.zeno.org/Wander-1867>

<http://www.southafrica.info/about/geography/western-cape.htm#.Ug2qaX8Xsw8>

<http://www.harmonies.com/biographies/deuter.htm>

<http://www.newearthrecords.com/product-category/deuter-music/>

<http://www.risches.de/suggestopaedie#methode>

## Anlage:

Blouberg International School, South Africa (2013): *High School News: What I think about German*. Term 2 / Newsletter / Number 14 / 17 May 2013. S. 7. Online verfügbar unter: <http://www.blouberginternational.co.za/LinkClick.aspx?fileticket=g0qUK1Hr9vI%3d&tabid=74>

8. Anlage

# HIGH SCHOOL News



**BLOUBERG**  
INTERNATIONAL SCHOOL  
SOUTH AFRICA

**What I think about German.**  
 I like German. It always seems to be the easiest language to learn out of Afrikaans, Spanish and yes, German. It is also quite fun due to the conversations we have. I am not sure if I will continue to learn German after school but it could open some opportunities, I could be an Anglo-German interpreter. I could work for a German car company should I study to become an engineer. In fact, I could (if I became an actor) voice both the English and German parts of a character (in the language section there are options such as English, Deutsch, Español, etc.) in an animated movie. Anyway, back to the present, I like the German identities we create because if (for some unknown reason) I am on the run, I already have a backup identity to use, should I escape the country (calm down, I do not plan on becoming a fugitive) and we can also talk about other German students we know and the Spaniards will have no idea who we are talking about. Sadly, your first and second name must start with the same letter. This is one kind of alliteration I am not completely content with. Everything else is fine, though. The homework is not too much, or, especially in turbulent times, too little. Our teacher, Frau Britz, is friendly and forgiving. I have not been to Germany and I do not know a great deal about it, but I still enjoy learning the language. *Deutsch macht Spaß!*  
 -Bastian Bischoff (aka Gryphon Botha, Y8)



**Why German?**  
 The reason I like German is, I think the language is nice, it's not that hard to learn and it would be nice to know a language many of my friends don't. Also, when I'm older I would like to take a trip to Germany and be able to speak with the people and experience the culture first hand. There are not many people in my class, which is great, because we get things done quicker, which helps us learn more. We each have our own German identities: we have a new name and surname and we come from Germany (not really, just in German). I think it is good, because it makes it more interesting and for a while, you're a completely different person. The only thing I dislike about German is that you have to know the genders for a lot of things, which can be quite difficult. Other than that I think German is amazing. German is also different and is my favourite subject. I hope one day I'll be fluent in German and get to travel around Germany.  
 -Lea Lütz (aka Chiara Lodetti, Y8)



**German and I...**  
 I like German, because it is an interesting subject to take. What I want to achieve when I am older is to go to Germany for a few months and learn more about the culture and the religions. German is a difficult language to get in the beginning, but if you study and learn all the important facts you need to, you can get very far. I know that the capital city of Germany is Berlin. I can truly say that as a German student I love the subject but also the teacher. In the German class I am not Liv, I am Lotte Lorenz. I like having a German identity, because it makes me feel like I am a new person. It is a fun way to learn German. I can use German now because my Dad's friends are from Switzerland and they speak Swiss German and they have children. These are some of the many reason why I like German.  
 - Lotte Lorenz (aka Liv Pieterse, Y8)

