

3. GRUNDLAGEN DER SUGGESTOPÄDIE

3.1. Verschiedene Formen der Wahrnehmung

Wir haben in den vorausgehenden Kapiteln dargestellt, daß die Verarbeitung und Speicherung von Lerninhalten von vielen Faktoren abhängig ist, auf die sich die Aufmerksamkeit des Lernenden in der Regel nicht richtet. Bei der Darstellung der Arbeitsweise unseres Gehirns ist deutlich geworden, daß das Lernen von Sprache nicht nur auf der Grundlage verbaler Informationsvermittlung über den akustischen Kanal erfolgt, sondern daß die Sprache mit anderen Bereichen der Informationsverarbeitung und -speicherung vernetzt ist. Die Tatsache, daß die dominante, über den akustischen Kanal vermittelte verbale Information gespeichert werden soll, bedeutet nicht, daß die anderen Kanäle, deren Funktion durch die selektive Aufmerksamkeit unterdrückt wird, für die Verankerung und spätere Abrufbarkeit der Information nicht ebenfalls eine hervorragende Bedeutung haben.

Die Suggestopädie versucht, solche Faktoren, die mehrkanalige Wahrnehmung und Mehrfachverankerung von fremdsprachlichem Material begünstigen, systematisch in ihr Lehr- und Lernsystem zu integrieren. Das Besondere an der suggestopädischen Methode ist unter anderem, daß sie durch eine gezielte Veränderung des Bewußtseinszustandes der Lerner auch die Bedingungen für die Informationsverarbeitung steuern will. In der musikalischen Entspannungsphase des Unterrichts soll z. B. erreicht werden, daß das zu erlernende sprachliche Material als peripherer oder auch als unterschwellig dargebotener Reiz aufgenommen wird. Solche Verfahren zur unbewußten¹ Unterstützung der Einprägung von zunächst bewußt dargebotenem Lernmaterial sind LOZANOV bereits aus sowjetischen Forschungen geläufig gewesen, als er seine suggestopädischen Experimente begann. Die bekanntesten sowjetischen Verfahren, die in der einen oder anderen Weise unbewußte Wahrnehmungspotentiale zu aktivieren versuchen, sind die Hypnopädie (Lernen im Schlaf), die Relaxopädie (Lernen in psychophysischen Entspannungszuständen) und die visuell-subzeptive (unter der Wahrnehmungsschwelle liegende) Darbietung graphischer Stimuli.

Die Aussagen darüber, ob unterschwelliges Lernen möglich ist, sind sehr kontrovers.² Die Frage der Definition des Unbewußten ist aber als rein psychologisches Problem anzusehen. Für den Fremdsprachenunterricht ist allein von Interesse, welcher Effekt erzielt wird, wenn an einem fremdsprachlichen Lernprozess Wahrnehmungsprozesse beteiligt sind,

- in denen das zu erlernende fremdsprachliche Material nicht im Mittelpunkt der bewußten Aufmerksamkeit steht (oder stehen kann), und
- in denen besondere periphere Reize die bewußte Aufmerksamkeit (die dann auf das Erfassen der zielsprachlichen Information gerichtet wäre) begleiten.

¹ KOEPLER (1972:15) führt 20 Begriffe an, die unbewußtes Verhalten bezeichnen und nicht genau voneinander abzugrenzen sind, da für gleiche Erscheinungen z.T. unterschiedliche Termini und für unterschiedliche Erscheinungen z.T. gleiche Termini verwendet werden.

² Eine Übersicht über die wichtigsten Fragen und Experimente zu diesem Komplex gibt KOEPLER 1972.

Das subzeptive Verfahren CHAČAPURIDZE, das wir im folgenden kurz skizzieren wollen, gründet sich dabei auf die erste Form der Wahrnehmung (ebenso wie Lernen im Schlaf oder in Entspannungszuständen), während sich die suggestopädische Methode beider Formen der Wahrnehmungsverstärkung bedient.

3.2. Subzeptive Unterstützung des fremdsprachliche Lernprozesses

In Anknüpfung an die von dem georgischen Psychologen UZNADZE (1966) experimentell bestätigten Hypothesen über unterschwellige Einwirkungsmechanismen auf unsere Wahrnehmung³ entwickelte CHAČAPURIDZE (1973) ein Verfahren zur subzeptiven visuellen Unterstützung von fremdsprachlichen Lernprozessen, deren Wirkung auf der Erweiterung der Speicherkapazität des Langzeitgedächtnisses beruht. CHAČAPURIDZE projizierte in bestimmten Wiederholungsphasen das fremdsprachliche Material flashartig, mit einer Geschwindigkeit, die bewußtes Lesen ausschließt (60 – 80 Projektionen pro Minute, Projektionsdauer ca 1/10 sec.), auf eine Leinwand und konnte so die durchschnittliche produktive Aneignung von 20 lexikalischen Einheiten pro Unterrichtsstunde (45 Min.) erreichen.

Im einzelnen entwickelte CHAČAPURIDZE folgendes Verlaufsschema für eine zweistündige Lektion (90 Min.):

1. Phase. Projizierung von fremdsprachlichen Sätzen und Wörtern mit ihren Übersetzungsäquivalenten auf eine Leinwand. Zweimaliges Abhören einer entsprechenden Tonbandaufzeichnung. Abschreiben des Textes auf ein Blatt Papier. Grammatische Erklärungen durch den Lehrer.
2. Phase. Sechsminütige flashartige Projektion desselben Materials.
3. Phase. Zweimalige Wiederholung des Materials (wie in der 1. Phase, nur ohne Schreiben).
4. Phase. (Re-)Produktion fremdsprachlicher Sätze: Auf der Leinwand werden grundsprachliche Sätze präsentiert, die Lerner schreiben die entsprechende Übersetzung auf. Anschließend wird die dazugehörige Übersetzung für alle projiziert. Fehler werden verbessert und markiert.

In den folgenden 45 Min. wird durch Redeübungen (vor allem Fragen und Antworten) und Transferübungen das fremdsprachliche Material mündlich aktiviert. Vor der Einführung der nächsten Lektion (am folgenden Tag) wird die gelernte Lektion einmal abgestestet und dann – auch bei fehlerloser Reproduktion – zwei Minuten lang durch Flash-Projektionen „wiederholt“.

In mehreren Versuchsreihen konnte der georgische Psychologe nachweisen, daß die Erweiterung der Behaltensleistung bei dieser Methode auf die subzeptive Einwirkung zurückzuführen ist. Auch die Behaltensdauer des so Gelernten unterscheidet sich positiv von den sonstigen Erfahrungen mit Fremdsprachenintensivkursen. In einem (Übersetzungs-)Test (Englisch als Fremdsprache) wurde von 9 Vpn nach einem

³ Eine gute Einführung in die Grundfragen der georgischen Einstellungspsychologie gibt RÜHI (1983:143ff). Der Autor arbeitet gleichzeitig die Berührungspunkte zwischen der Einstellungspsychologie und der Suggestopädie heraus (RÜHL 1983:218ff).

Monat 90% der lexikalischen Einheiten und 96% der Sätze reproduziert, nach einem Jahr noch 81% der lexikalischen Einheiten und 86% der Sätze (CHAČAPURIDZE 1973).

Das Abschreiben des Textes erwies sich bei Kontrollversuchen ebenfalls als wichtige Komponente dieses Lernprozesse, die durch mehrfache Wiederholung nicht kompensiert werden konnte. Der georgische Psychologe erklärt diese Tatsache damit, daß beim Schreiben sowohl audio-visuelle als auch sprachmotorische Elemente die subzeptive Wirkung unterstützen. – CHAČAPURIDZE hält durch seinen experimentellen Unterricht für erwiesen, daß die gleichzeitige Ausnutzung bewußter und unbewußter Lernprozesse die Lernleistung im Fremdsprachenunterricht erheblich steigern kann.

Auch ohne genauere Kenntnis des von CHAČAPURIDZE verwendeten Materials und ohne Kenntnis der sprachlichen Fähigkeiten, zu denen die Lerner durch den Kurs befähigt wurden,⁴ erscheint uns das Gesamtergebnis – die dauerhafte Aneignung einer großen Menge fremdsprachlichen Materials – durchaus beeindruckend. Auffällig ist dabei die Ähnlichkeit gewisser Vorgehensweisen von CHAČAPURIDZE mit Verfahren, die auch von LOZANOV verwendet werden:

- Die zweisprachige Darbietung des Materials in den Phasen der Sprachaufnahme und
- die Einführung von spezifischen Sprachaufnahmephasen, in denen das Material unerschwellig dargeboten wird.

Die Formen unerschwelliger Einwirkungen auf die Wahrnehmung, die bei CHAČAPURIDZE auf den visuellen Kanal beschränkt ist, werden allerdings von LOZANOV erheblich vervielfältigt und intensiver genutzt. Daß die Suggestopädie den Lerneffekt unerschwelliger Wahrnehmung hoch veranschlagt, erscheint auf dem Hintergrund der georgischen Untersuchungen, die LOZANOV bekannt waren, plausibel.

Die Verstärkung verbalen fremdsprachlichen Lernens durch unerschwellige und periphere Wahrnehmungen kann mit einer zusätzlichen Aktivierung des Potentials der rechten Gehirnhälfte erklärt werden, die sonst bei der logisch-verbalen Verarbeitung der sprachlichen Information nicht beteiligt ist. Im Fall unerschwelliger Wahrnehmung werden solche nicht bewußt wahrgenommenen visuellen Reize mitverarbeitet und in der rechten Gehirnhälfte gespeichert. Aufgrund der Verbindung und des „automatischen“ Informationsaustausches der beiden Hemisphären wird die in der linken Gehirnhälfte gespeicherte verbale Information mit diesen nicht-verbalen Gedächtnisspuren vernetzt. Durch diese nicht in das Bewußtsein eindringende Informationsübermittlung wird aber auch die verbale Gedächtnisspur selbst (durch unbewußtes „Wiederholen“) verstärkt.⁵

Bei der Ausstattung des fremdsprachlichen Lernmaterials mit gestischen, mimischen und intonatorisch-rhythmischen Begleitmerkmalen bleibt die verbale Information dominant und die peripheren Wahrnehmungen vernetzen das Verbale mit anderen,

⁴ Offensichtlich wird der Übersetzungsfähigkeit ein hoher Stellenwert beigemessen.

⁵ Vgl. hierzu auch Kapitel 2.1.1.

nicht-verbalen, Bereichen des Gedächtnisses. Bei einem völligen „Abschalten“ der linken (verbal-analytischen) Gehirnhälfte im Zustand psychophysischer Entspannung rückt dagegen die Wahrnehmung der Musik in den Vordergrund und die Sprache wird zum peripheren Reiz, auf den sich die bewußte Aufmerksamkeit nicht richtet. Auch bei dieser Wahrnehmung erfährt die verbale Speicherung in der linken Gehirnhälfte eine Verstärkung, da in jedem Fall ein (wenn auch nicht über das Bewußtsein gesteuerter) Informationsaustausch der beiden Gehirnhälften erfolgt.

Die Tatsache, daß in der Suggestopädie mit Verfahren gearbeitet wird, die über unbewußte Wahrnehmung und Speicherung Lerneffekte hervorrufen, und daß der Lerner sich z.T. bewußt in Entspannungszustände versetzt, in denen die rationale Kontrolle der Lernsituation vermieden wird, ruft im Rahmen unserer pädagogischen Traditionen, die das Rationale in den Vordergrund stellt, zunächst Skepsis hervor. Man sollte dabei aber nicht übersehen, daß suggestive Prozesse ständig an allen zwischenmenschlichen Beziehungen und an unserem gesamten Denken und Fühlen beteiligt sind. Eine Pädagogik, die dies leugnet, ist für GALISSON (1983) undenkbar:

„... ich sehe nicht, wie die Pädagogik (ganz allgemein) ohne Suggestion auskommen könnte, wenn es doch erwiesen ist, daß sie ein grundlegendes Ferment der Interaktion zwischen den Menschen darstellt. Insofern ist sie in der Schule, einem Ort sozialer Gemeinschaft, also einem Ort der Interaktion *par excellence*, überall vorhanden“. (GALISSON 1983:104)

Suggestion und Entspannung stehen dabei in allen willentlich herbeigeführten Entspannungszuständen in enger Beziehung zueinander. Diesen für die Suggestopädie grundlegenden Prozessen wollen wir uns im folgenden zuwenden, bevor wir die suggestopädischen Verfahren der Fremdsprachenvermittlung im einzelnen besprechen.

3.3. Suggestion und Entspannung

Durch Suggestion und Entspannung kann nach SCHULTZ (1932), dem Begründer des Autogenen Trainings, erreicht werden:

1. Erholung,
2. Selbstruhigstellung (durch Resonanzdämpfung der Affekte),
3. Selbstregulierung sonst „unwillkürlicher“ Körperfunktionen,
4. Leistungssteigerung,
5. Schmerzabstellung,
6. Selbstbestimmung (durch formelhafte Vorsätze)
7. Selbstkritik und Selbstkontrolle (durch Innenschau).

Es erstaunt nicht, daß versucht wird, ein Verfahren, mit dem sich solche Wirkungen erzielen lassen, in die Pädagogik bzw. in durch Unterricht gesteuertes Lehren und Lernen in irgendeiner Weise zu integrieren. Denn das würde bedeuten, daß Lernvorgänge verbessert werden könnten (Leistungssteigerung), ohne daß damit eine Ermüdung oder gar Überanstrengung des Organismus verbunden sein muß. Im Gegenteil, sogar ein Erholungseffekt könnte erreicht werden. Eben dies ist das Ziel, das von LOZANOV in suggestopädischen Lernprozessen angestrebt wird.

Wir haben bereits erwähnt, daß der Begriff der Suggestion – aufgrund der Assoziationen zur klinischen Psychotherapie – häufig negative Reaktionen und Abwehr hervorruft. Das liegt z.T. an den weitverbreiteten Vorurteilen gegenüber der Psychotherapie selbst, z.T. auch an dem undifferenzierten Gebrauch des Begriffes in der Psychotherapie um die Jahrhundertwende, so daß die Termini Suggestion und Hypnose als Fast-Synonyme aufgefaßt werden.

Wir konnten in pädagogischen Diskussionen häufig beobachten, daß die Suggestopädie aus diesen Gründen bereits wegen ihres Namens abgelehnt wurde. Es ist deshalb wichtig, den Begriff und Wirkungsweise der Suggestion genauer zu bestimmen.

„Suggestion ist die „Übertragung eines Bewußtseinsinhalts“ von einer auf die andere Person, unabhängig von der kritischen Kontrolle des Empfängers; auch: *bewußte* oder *unbewußte* Beeinflussung eines Partners auf der Grundlage der affektiven Resonanz und unter Umgehung der rationalen Persönlichkeitsanteile zumindest des Beeinflußten“, lautet die Definition der Suggestion im Wörterbuch der Psychologie (1978:518).

Solche Beeinflussungen gehören zu einem Grundvollzug in der menschlichen Kommunikation. Der Psychologe KRETSCHMER (1971:7) stellt deshalb fest: „Es gibt kein Lebensgebiet, wo die Suggestion nicht zu den wichtigsten Faktoren menschlicher Beziehung gehörte.“ Dabei können wir nach STOKVIS/PFLANZ (1961) zwischen verschiedenen Formen der Suggestion unterscheiden:

1. Die weitverbreitete und häufigste Form der Suggestion ist die *unabsichtliche, unvorhergesehene Suggestion*. Sie vollzieht sich überall dort, wo Menschen zusammenleben: Verhaltensweisen und Urteile, die übernommen werden (ganz offensichtlich von Kindern, weniger offensichtlich von Erwachsenen), jedes Mit-Fühlen und Mit-Leiden, jede Nachahmung (Lachen, Gähnen usw.) können als solche Prozesse wechselseitiger suggestiver Übertragungen angesehen werden.

2. Die *absichtliche, unvorhergesehene Suggestion* vollzieht sich dann, wenn der Suggestor die Suggestion absichtlich anwendet, der Empfänger dies aber nicht (bewußt) wahrnimmt. Solche Suggestionen rieseln in Form von Reklame und Werbung ständig auf uns herab; aber auch die zwischenmenschlichen Beziehungen sind dadurch geprägt, daß Suggestionen bewußt eingesetzt werden: Eltern, die ihr Kind trösten; die unter dem Einsatz einer wie auch immer beschaffenen Autorität („neueste Information“, „ganz ehrlich“, „wissenschaftlich erwiesen“, „ich weiß es ganz sicher“) hervorgerufene Lenkung des Verhaltens von Kommunikationspartnern u.a.m.

3. Die *absichtliche, vorhergesehene Suggestion* findet normalerweise bei psychotherapeutischen Behandlungen statt: Ein Patient sucht den Psychotherapeuten auf, um sich von ihm suggestiv behandeln zu lassen. Der Therapeut setzt die Suggestion bewußt ein.

Nicht nur in der Suggestopädie, sondern allgemein in pädagogischen Prozessen treten sicherlich alle drei Formen der Suggestion häufig auf:

- die *unabsichtliche, unvorhergesehene Suggestion*, wenn das Verhalten und die Meinungen des Pädagogen vom Lerner übernommen werden,
- die *absichtliche, unvorhergesehene Suggestion*, wenn der Pädagoge das Verhalten der Lerner bewußt lenkt, ohne diese darauf aufmerksam zu machen,

- die *absichtliche, vorhergesehene* Suggestion, wenn ein Lerner die Bereitschaft hat, gewisse Verhaltensweisen zu erlernen und sich vom Pädagogen dabei lenken läßt.

Wie eine Suggestion verarbeitet wird, hängt einerseits von der suggestiven Empfänglichkeit des Empfängers ab, der sog. Suggestibilität, über die wir weiter unten noch sprechen werden, andererseits von der Suggestivität des Suggestors, des Senders der Suggestion. Die Suggestivität des Suggestors steigt u. a.

1. wenn er als speziell informiert gilt (den Ruf eines Fachmanns hat),
2. wenn er den Ruf einer bedeutenden Persönlichkeit hat,
3. wenn er äußerlich attraktiv und vertraueneinflößend wirkt,
4. wenn er in Tonfall und allgemeinem Verhalten Gewißheit ausstrahlt und Widerspruch überlegen zurückweist,
5. wenn er in einer Gruppe, der beide Kommunikationspartner angehören, den höheren Status hat,
6. wenn er in seinem allgemeinen Verhalten eine ungewöhnliche Selbstsicherheit ausstrahlt. (Vgl. STOKVIS/PFLANZ 1961; SCHULTZ 1952)

Diese Suggestionen sind im pädagogischen Prozeß nicht einfach vorgegeben, sondern sie bilden sich in komplexen und komplizierten psychosozialen Interaktionsmustern heraus. Sie stellen, verantwortungsbewußt eingesetzt, wichtige Faktoren zur konstruktiven Persönlichkeitsentwicklung und -förderung dar, wenn als pädagogische Grundhaltung die Förderung der individuellen Persönlichkeit von Menschen angestrebt wird, „insbesondere durch die Förderung ihres humanen, prosozialen Zusammenlebens, ihrer gegenseitigen Anteilnahme, Rücksichtnahme und Hilfe.“ (TAUSCH/TAUSCH 1979:13) Solche positiven Verhaltensformen, die durch entsprechendes Verhalten des Pädagogen (durchaus „suggestiv“) ausgebildet werden können, verlangen gleichzeitig, daß dieser Lernprozeß frei von negativen emotionalen Reaktionen, ohne Beteiligung von innerer Unsicherheit und Angst abläuft. Das vom Lehrer in einer Lernsituation geschaffene psychosoziale Klima ist entscheidend dafür, ob eine lockere, entspannte oder eine verkrampfte und Angst verursachende Gesamtatmosphäre herrscht. Jede Form der Angst bewirkt, wie wir bereits ausgeführt haben, eine „psychische und/oder physische Überaktivierung und damit eine Einschränkung der Flexibilität, der Fähigkeit, differenziert wahrzunehmen, zu entscheiden und zu handeln“ (FÜRNRATT 1977:41)⁶, und damit eine Verminderung der Lernfähigkeit. Angst, Anspannung und Streß müssen deshalb in der Suggestopädie durch die Schaffung einer entspannten Lernatmosphäre ausgeschlossen werden. Diese Atmosphäre wird einerseits suggestiv durch den Lehrer geschaffen, also heterosuggestiv initiiert, andererseits werden dadurch autosuggestive Prozesse bei den Lernern in Gang gesetzt, wie z.B. die Stärkung des Selbstvertrauens und des Vertrauens in die eigene Lernfähigkeit. Drittens spielen sich bei der Förderung des sozialen Klimas gruppenspezifische und gruppensoziale Prozesse ab, die ihrerseits das „suggestive Klima“ der Lerngemeinschaft erhöhen: Die emotionalen Beziehungen der Gruppenmitglieder untereinander werden gefördert. Sie verlieren „die Angst voreinander“, weil sie sich gegenseitig akzeptiert fühlen und die anderen Gruppenmitglieder, die den eigenen Status bedrohen, nicht als potentielle Konkurrenten (Bedro-

⁶ Vgl. auch GÄRTNER-HARNACH 1972; KROHNE 1975; 1976; ANDREAS et al. 1976; VESTER 1978; G. DIETRICH 1972; NITSCH 1981.

hung/Angst) empfinden. Weil der Einzelne sich verstanden oder angenommen fühlt, wird er ermutigt, sich zu motivieren, seine psychischen Kräfte kreativ einzusetzen, sich mit den Zielen des Gruppenleiters und der Gruppe zu identifizieren. Werden die o.g. prosozialen Verhaltensweisen eingeübt, verhalten sich die einzelnen Gruppenteilnehmer in geschlossenen Gruppen aufmerksamer und aktiver. Die Aufnahmebereitschaft, die Suggestibilität, ist erhöht.

Die Erhöhung der Suggestibilität, d.h. die Bereitschaft die durch den Unterricht vermittelten Informationen weniger rational zu prüfen, sondern emotional zu akzeptieren, ist für die Suggestopädie ebenfalls ein wichtiger Faktor. Die Suggestibilität, d.h. die Tatsache, daß Menschen sich von anderen in ihrem Denken, Fühlen und andeln beeinflussen lassen, ohne sich über diese Beeinflussung Rechenschaft abzulegen oder sie rational zu kontrollieren, ist nach STOKVIS/PFLANZ (1961) in gleicher Weise eine Grunderscheinung menschlichen Verhaltens wie die Suggestion. Ihre negative Bewertung als Persönlichkeitsschwäche oder Kritikarmut ist nach Meinung von HOFFMANN (1977) keineswegs verallgemeinerbar, sondern betrifft nur extreme Fälle dieser allgemeinmenschlichen Disposition, die er der „Gruppe A“ zuschreibt:

„Für die zur Gruppe A gehörenden Menschen – für diejenigen also, die aufgrund bestimmter Charaktereigenschaften negativ beurteilt werden – gilt Folgendes: Sie sind suggestibel, wissen das aber nicht, sie erliegen (um es extrem zu formulieren) allen beabsichtigten und unbeabsichtigten Suggestionen, die sie blind übernehmen und – als unvorhergesehene Autosuggestion – sich zu eigen machen. Zur Gruppe A gehören diejenigen, die von psychologisch ausgebildeten Werbeleuten dazu verführt werden, 700 Prozent mehr Ware zu kaufen, als notwendig wäre; dazu gehören auch diejenigen Menschen (möglicherweise sind es sogar dieselben), die aufgrund der gleichen Verführungssituation zum Kaufhausdiebstahl kommen. Ausmaß und Richtung der Suggestibilität werden hier in hohem Maß von der Umweltsituation bestimmt.“ (HOFFMANN 1977:125)

Lerner, die auf andere Art und Weise lernen wollen, und deshalb an suggestopädischem Unterricht teilnehmen, können der „B-Gruppe“ zugerechnet werden. Sie kommen mit dem Wunsch zu einer Lehrperson, etwas zu lernen. Sie sind bereit, sich die Kenntnisse und Erfahrungen des Lehrers anzueignen. Dabei sind sie sich bewußt, um welche Ziele es sich handelt und mit welchen Methoden diese Ziele erreicht werden sollen. Sie sind deshalb auch bereit, sich dem Lehrer anzuvertrauen und die gemeinsamen Ziele durch Akzeptieren der Vorstellungen und Erwartungen (Suggestionen) des Lehrers (Suggestors) autosuggestiv zu verstärken, also durch eine bewußte Kooperation und durch Verstärkung der eigenen Aufnahmebereitschaft (Suggestibilität).

Nach der oben angeführten Einteilung von STOKVIS/PFLANZ handelt es sich hierbei um die vorhergesehene Form der Suggestion und die absichtliche (willkürliche), vom Lerner selbst herbeigeführte Form der Autosuggestion:

„Diese Gruppe (B) handelt nicht anders, als es ein erwachsener „mündiger“ Schüler dem Lehrer gegenüber tut: man begibt sich kurze Zeit in Abhängigkeit, um dann um so unabhängiger zu werden. Sinnvolles Lernen setzt voraus – sofern der Schüler Vertrauen zum Lehrer hat und von dessen Wissen und Glaubwürdigkeit

überzeugt ist –, daß der Schüler die Meinung des Lehrers, die unmöglich dauernd überprüft werden kann, übernimmt, gleichviel, ob es sich um die Vermittlung einer Fremdsprache, einer Sportart oder um eine Methode handelt, um auf dem Umweg über eine Suggestion eine höhere Stufe der Selbstbemeisterung zu erreichen. Jeder Mensch, der viel erreicht hat (in der Bemeisterung der Umwelt oder in der Selbstbemeisterung), weiß, daß jeder Schritt zur Selbständigkeit nur über Abhängigkeitszustände erreicht werden kann.“ (HOFFMANN 1977:125)

Das Gemeinsame an diesen beiden Formen der Suggestibilität ist das Zurücktreten rationaler Persönlichkeitsmerkmale zugunsten emotional gesteuerter Anteilnahme und Wahrnehmung. Nur im ersten Fall wird der Mensch manipuliert, im anderen Fall steuert er sein Verhalten selbst, obwohl die suggestiven Mittel die gleichen sind.

Mittel, die die Suggestibilität positiv beeinflussen, sind neben dem Verhalten und den Eigenschaften des Pädagogen v.a. auch

- die äußere Atmosphäre der Lernsituation (Gestaltung des Raumes),
- die interpersonale Atmosphäre bei den ersten Begegnungen,
- die Aufklärung des Lernenden über die Lernmethode, so daß die Wirksamkeit der Methode vom Lernenden nicht in Frage gestellt wird, und der Glaube des Suggestors selbst an den Erfolg seiner Methode.

Die letztgenannte Auswirkung der Suggestion wird – meist als unbeabsichtigte Suggestion – in der ärztlichen Behandlung besonders deutlich: „Falsche oder aufgrund eines Mißverständnisses angewandte Arzneimittel entfalten überraschende Wirkungen, dasselbe Medikament kann bei einem Arzt ausgezeichnete Erfolge, beim anderen schlechte haben, je nachdem ob der Arzt von der Wirkung überzeugt ist oder nicht.“ (HOFFMANN 1977:116; Hervorhebungen von uns). HOFFMANN (a.a.O.) berichtet anschließend von einem unfreiwilligen Doppelblindversuch, bei dem ein Arzt eine Röntgentherapie mit einem defekten Gerät erfolgreich einsetzte (weder Arzt noch Patient wußten von dem Fehler – beide waren von der Heilwirkung überzeugt: die Suggestion des Arztes übertrug sich auf den Patienten, dessen Suggestibilität entsprechend entfaltet war.

Diese Prozesse der Suggestion und ihre besondere Dynamik sind zunächst in der Psychotherapie aufgedeckt worden und haben dann über die Gruppenpsychotherapie auch Eingang in die Gruppenpädagogik gefunden.⁷ Sie spielen in der Suggestopädie eine entscheidende Rolle, wie wir bereits mehrfach betont haben. Wir wollen deshalb die spezifische Form der Suggestion, wie sie von LOZANOV im Hinblick auf pädagogisches Verhalten entwickelt worden ist, noch näher betrachten.

⁷ Vgl. z. B. SEIDELMANN 1975; KÜCHLER 1979; fremdsprachenspezifisch: SCHWERDT-FEGER 1975; 1977

3.4. Der Suggestionbegriff bei LOZANOV

Beim Studium der einschlägigen Literatur über Suggestion fällt folgendes auf:

1. Es gibt nur wenige neuere Arbeiten auf diesem Gebiet. Alle bedeutenden Werke sind älteren Datums. (Was jedoch nicht heißen soll, sie seien überholt.)
2. Die Autoren, die sich mit Fragen der Suggestion auseinandergesetzt haben, sind sich trotz ihrer divergierenden Ansichten über die Suggestion dahingehend einig, daß suggestive Prozesse durch Unterwandern der Bewußtseinssphäre in die tieferen Schichten der menschlichen Psyche vordringen. Dabei ist es gleichgültig, ob es sich um Hetero- oder Autosuggestion handelt.
3. Die Bedeutung der Suggestion für die Pädagogik wird vielfach entweder nur kurz angerissen oder gar nicht erwähnt. Für die Arbeit des Erziehers wird sie allgemein nur als Hilfsmittel zur Therapie von Fehlverhalten angesehen, niemals jedoch als Unterrichtsprinzip selbst. (Vgl. GALISSON 1983)

Im letzten Punkt liegt der entscheidende Unterschied zu LOZANOV, der die wesentlichen bzw. ihm wesentlich erscheinenden Elemente der Suggestion zu einem pädagogischen System vereinheitlicht hat. Ziel der suggestiven Pädagogik LOZANOVs ist es, ein Lehr- und Lernsystem aufzubauen, das die schöpferischen Potentiale des lernenden Individuums freisetzt, um auf diese Weise nicht nur gesteigerte Lernleistungen, sondern auch ein gesteigertes psychophysisches Wohlbefinden zu bewirken:

„Die Suggestion entfaltet die psychischen Reserven nicht nur in bezug auf das Gedächtnis, sondern auch in bezug auf den Intellekt, die Interessen und die gesamte Entwicklung der Persönlichkeit.“ (LOZANOV 1971:440)

LOZANOV bewertet die Suggestion dabei wie STOKVIS/PFLANZ und KRETSCHMER als eine universelle Erscheinung menschlicher Interaktion:

„Suggestion ist ein konstanter kommunikativer Faktor, der hauptsächlich durch die parabewußte mentale Aktivität Bedingungen zur Erschließung der funktionalen Reservekapazitäten der Persönlichkeit schaffen kann.“ (LOZANOV 1978:201)

Wir weisen noch einmal darauf hin, daß LOZANOV von einem „kommunikativen Faktor“ spricht. Für Lernprogramme, die ohne Interaktion im Lernprozess arbeiten, können seine Aussagen demnach nicht in Anspruch genommen werden.

Die „parabewußte mentale Aktivität“ bezeichnet Einstellungen, Haltungen und Erwartungen, die all das, was wir bewußt planen und tun, begleiten, ja vielleicht sogar bestimmen. Diese Einstellungen sind nach Meinung LOZANOVs größtenteils Hemmnisse im Lernprozeß. Er nennt sie „antisuggestive Barrieren“, die überwunden werden müssen, um den positiven Suggestionen Zugang zum Unbewußten zu verschaffen. LOZANOV nennt drei Formen von antisuggestiven Barrieren:

- die rationale Barriere,
- die emotionale Barriere und
- die ethische Barriere.

Die ethische Barriere spielt im Unterricht keine Rolle: Ein Pädagoge wird von den Lernern keine Handlungen im Unterricht verlangen, die das ethische oder moralische Empfinden der Lerner verletzen könnten.

Die emotionale Abwehr der Lerner muß durch die Herstellung eines positiven Lernklimas und durch Vermeidung von angstverursachenden Situationen überwunden werden. Hierbei sind die pädagogischen Fähigkeiten des Lehrers gefordert. Die emotionale und die kritisch-rationale Barriere sind aber meistens nicht klar voneinander zu trennen: Die Vorstellung davon beispielsweise, „wie ein guter Unterricht sein sollte“, welche die meisten Lerner aus ihren bisherigen Lernerfahrungen ableiten, kann eine rational begründete kritische Ablehnung der Suggestopädie zur Folge haben. In der konkreten Unterrichtssituation wird sich diese Ablehnung durch einen emotionalen Widerstand („Ich will diesen Unfug nicht mitmachen.“) umsetzen. Umgekehrt kann es auch passieren, daß eine Person zwar rational keine Einwände gegen gewisse Unterrichtshandlungen hat (z.B. spielerische Formen), aber in der Spielsituation selbst gehemmt ist. Die Person wird dann ein rationales Argument nachliefern, um zu begründen, warum sie so nicht lernen kann: Die emotionale Abwehr wird also nachträglich in ein rationales Argument überführt. – Deshalb ist es schwieriger, die emotionale Barriere zu überwinden als die rationale.

Eine der negativen Einstellungen, die den Unterrichtsprozeß behindern, bezieht sich auf das Lernen selbst: Die meisten Menschen haben in ihrer Schul- und Ausbildungszeit negative Erfahrungen mit Lernen und Unterricht gemacht, die Erinnerungen sind unangenehm und nicht selten angstbesetzt. In westlichen Varianten der Suggestopädie wird deshalb dem Abbau dieser Lernbarrieren große Aufmerksamkeit geschenkt.⁸ Dabei versucht man meistens, positive Lernerlebnisse in das Gedächtnis zu rufen oder auch positive Formeln in Art einer Vorsatzbildung („Ich lerne leicht“, „Das Lernen macht mir Spaß“) in die Entspannung hineinzubringen. Unseres Wissens liegen bisher keine Untersuchungen vor, die die Wirksamkeit dieser verbalen suggestiven Techniken überprüfen würden. In dem ursprünglichen Ansatz der Suggestopädie erfolgt der Suggestionsprozeß jedenfalls nicht in dieser Weise, sondern indirekt, d.h. der Lehrer übermittelt dem Lerner positive Einstellungen durch sein Verhalten und durch die Erfahrungen im Lernprozeß selbst nicht durch explizite verbale Mitteilungen.

Im Zusammenhang mit der Befreiung des Lerners von lernhemmenden Einstellungen spricht LOZANOV von einem desuggestiv-suggestiven Vorgang: Desuggestiv ist dieser Vorgang dadurch, daß die durch unsere Erziehung angeeigneten Verhaltensweisen rational-selektiver Informationsverarbeitung, die Zweifel in die eigenen Fähigkeiten und andere negative Vorstellungen abgebaut werden; suggestiv ist dieser Vorgang dadurch, daß anstelle dieser lernbehindernden Einstellungen und Normen, neue lernfördernde Einstellungen (Autosuggestionen) treten.

Für die Anwendung der Suggestopädie hält es LOZANOV für äußerst wichtig, diejenigen Komponenten genau zu kennen und zu beherrschen, die den desuggestiv-suggestiven Vorgang bewirken. Bei der Untersuchung verschiedener psychotherapeutischer Verfahren, z.B. Hypnose, Entspannung, Abreaktion u.a., hatte LOZANOV festgestellt, daß mit denselben Methoden von verschiedenen Psychotherapeu-

⁸ Vgl. SCHUSTER/GRITTON (1984), DHORITY (1984) und HINKELMANN (1988)

ten sehr unterschiedliche Erfolge erzielt wurden. Dies führte ihn zu der Überzeugung, daß nicht die Methoden selbst es sind, die gewisse gute oder schlechte Ergebnisse erzielen, sondern das ganz bestimmte psychologische Faktoren in der Art und Weise, wie die Methoden Anwendung finden, das dominierende Element darstellen. LOZANOV (1977) geht sogar so weit, daß er behauptet, die Methoden stellten nur einen Placebo-Effekt dar.⁹ Worauf es für LOZANOV demnach wirklich ankommt, ist das *suggestive Verhalten des Lehrers*, der Träger und Übermittler der desuggestiv-suggestiven Prozesse ist. Um diesen suggestopädischen Grundmechanismus auszulösen und in Gang zu halten, muß der Lehrer nach LOZANOV (1977) folgende Voraussetzungen erfüllen:

1. Er muß durch sein Verhalten befreiend und aktivierend auf den Lernenden wirken.
2. Er muß schauspielerische und artistische Komponenten in den Unterricht einbringen.
3. Er muß die Fähigkeit zur Schaffung einer emotional harmonischen und prosozialen Atmosphäre besitzen.
4. Er muß nonverbale und sprachbegleitende Elemente der Kommunikation beherrschen und pädagogisch wirksam einsetzen können.

Im Rahmen der von ihm entwickelten suggestopädischen Methode der Fremdsprachenvermittlung nützt LOZANOV systematisch die suggestiven Wirkungen von Autorität (und Infantilisierung), von begleitender Markierung, von Intonation und Rhythmus, von Musik sowie Ritualisierung. Diese Faktoren wollen wir im folgenden besprechen.

3.5. Autorität und Infantilisierung

Die Grundlagen für die Forderung nach Autorität des Lehrers/Suggestopäden liegen bei LOZANOV in den Erkenntnissen der Wirkung von Autorität im ärztlichen und v.a. psychotherapeutischen Bereich. Als wichtigstes Lehrermerkmal ist von daher die *berufliche Qualifikation* des Suggestopäden anzusehen. Aus ihr leitet sich seine Selbstachtung und sein Selbstbewußtsein ab, die im Zusammenspiel mit seiner eigenen Erfolgserwartung und der Erfolgserwartung der Lerner die suggestive Wirkung der Autorität bedingen. Das Ansehen des Lehrers wird dabei noch potenziert durch die Autorität der „besonderen“ Methode, über deren überlegene Resultate die Lerner einführend informiert werden und deren autorisierter Vertreter der Lehrer ist.

⁹ Der Placebo-Effekt wird bei der ärztlichen Behandlung festgestellt unter Verwendung sogenannter Leerpräparate, die durch ihre Verpackung und durch Vermittlung des Arztes von echten Medikamenten nicht unterschieden werden können. Von diesem Effekt spricht man dann, wenn das Leerpräparat bei einem Patienten dieselbe oder ähnliche Wirkungen erzielt wie das echte Medikament. – Einen (doppelten) Placebo-Effekt stellt auch die oben geschilderte Röntgen-Therapie dar. – Wahrscheinlich nimmt LOZANOV für Methoden auch einen *doppelten* Placebo-Effekt an.

Zu diesen Merkmalen müssen aber auch die entsprechenden Einstellungen und Verhaltensweisen hinzukommen, wie z.B. Achtung, Hilfsbereitschaft, Wärme und Empathie (Einfühlungsvermögen), die es dem Lerner ermöglichen, Vertrauen zu dem Erzieher aufzubauen und sich von ihm zur Erreichung des gemeinsamen Ziels fördernd beraten und lenken zu lassen.

Diese angstfreie Anerkennung der Autorität des Erziehers, die bei dem Lerner ein Sich-Anvertrauen bewirkt, wie es häufig in Erziehungsprozessen der Fall ist (z.B. auch in Eltern-Kind-Beziehungen und in der sog. Übertragung, die im Verhältnis Therapeut/Patient auftritt), nennt LOZANOV *Infantilisierung*. Sie gibt dem Lerner Sicherheit und innere Ruhe, steigert seine Aufnahmebereitschaft und seine Bereitschaft zu spielerischem, kreativen Verhalten, das für das suggestopädische Lernen eine wichtige Funktion hat. Infantilisierung ist eine universelle Reaktion auf Autorität, die zu Erhöhung der Aufnahmebereitschaft und der Gedächtnisleistung führt. Sie hat nichts mit einem (negativ besetzten) Infantilismus zu tun. Infantilisierung bedeutet vielmehr, die Fähigkeit der Aufnahme und Speicherung von Eindrücken, wie sie im Kindesalter noch besteht, zurückzugewinnen. LOZANOV glaubt, daß unsere (falsche) Pädagogik, die Anstrengung und Anspannung in Aneignungsprozessen provoziert, an der Deformation und dem Verlernen ursprünglicher Wahrnehmungsmechanismen und der Einengung unseres Gedächtnisses Schuld ist (1970:228).

Die Wirkung von Autorität hat LOZANOV auch in eigenen Versuchen überprüft. Er ließ zu diesem Zweck in verschiedenen bulgarischen Schulklassen Wortlisten verlesen. Einmal wurden keine weiteren Angaben zu den verlesenen Wörtern gemacht, das andere Mal wurde gesagt, es handle sich um Wörter aus dem Werk des (bekannten) bulgarischen Lyrikers JAVOROV. Ohne daß die Schüler dazu aufgefordert worden waren, sich die Wörter zu merken, differierte das Behalten in den beiden Gruppen um 100% (LOZANOV 1970:28). Ein ähnliches Experiment wurde durchgeführt unter Rückgriff auf die „Autorität“ der angewendeten Methode. Die Schüler, denen erklärt worden war, daß die (vom Tonband) abgespielten Wörter aufgrund der neuen Methode besser gelernt werden könnten, behielten diese um 77% besser als die Kontrollgruppe (LOZANOV 1971:204).

3.6. Begleitende Markierung

Für den Fremdsprachenunterricht ist nach LOZANOV die Ausstattung der verbalen Information mit begleitenden Merkmalen besonders wichtig. Denn über den bewußten Einsatz entsprechender Begleitmerkmale kann die Rezeption sprachlichen Materials verstärkt werden. Bei der Darlegung der Arbeitsweise unseres Gehirns haben wir gezeigt, daß für die Rezeption eines Wortes nicht nur seine Bedeutung im verbalen Kontext zählt, sondern auch seine Verbindung mit den begleitenden, kommunikativen Wahrnehmungen, die vom Kommunikationspartner „gesendet“ werden (vgl.2.1.). Diese unbewußt verlaufenden psychischen Prozesse, die die Intensität der Wahrnehmung und Speicherung mitbestimmen, äußern sich besonders deutlich in der Kunst und erklären hier die Wirkung von besonderen Formen, Farben, von Rhythmus, Reimen und Musik. LOZANOV empfiehlt deshalb, wo möglich, auch Elemente der Kunst in den Unterricht aufzunehmen.

Der Einsatz dieser Komponenten bedarf natürlich der Steuerung und eines soliden professionellen Könnens, wenn die erwünschte Wirkung erreicht werden soll. LOZANOV vergleicht das Wirken eines Suggestopäden mit dem eines Artisten, bei dem auch jede Bewegung, jede Handlung auf ihre Wirkung hin durchdacht sein muß. Bei der Ausbildung von suggestopädischen Fremdsprachenlehrern muß deshalb in die Einübung dieses nonverbalen und parasprachlichen Verhaltens relativ viel Zeit investiert werden (LOZANOV veranschlagt für die gesamte Ausbildung 3-6 Monate).

Es gibt im Rahmen suggestopädischen Unterrichts bisher allerdings nur die empirischen Untersuchungen von BAUR/GRZYBEK (1984 a,b, 1985 b) und SCHIFFLER (1988), in denen die Wirkung von Gestik, Mimik, und Körpersprache erforscht wird. Wir haben festgestellt, daß es eines erheblichen Trainings bedarf, um zu lernen, diese Elemente bewußt in die pädagogische Kommunikation miteinzubeziehen. Die Auswahl und der Einsatz bestimmter Elemente sind nicht willkürlich. Denn Zuordnungen von Text(-teilen) und nonverbalen begleitenden Markierungen müssen eine Einheit bilden.¹⁰

Nach den Untersuchungen von BAUR/GRZYBEK ist es am günstigsten, wenn die begleitenden Markierungen nicht nur vom Suggestopäden vorgespielt, sondern auch von den Lernern mitgespielt werden. Solche begleitenden Merkmale sind z.B.:

- mimische Ausdrücke,
- Bewegungen des Körpers (oder von Körperteilen, z.B. Kopfdrehungen, Bewegungen der Beine u.ä.),
- Arm und Handgesten,
- rhythmisches begleitendes Klopfen (oder Klatschen) von Sprechtakten,
- Variation der Stimmqualität und der Tonhöhe,
- Singen von Satzteilen oder Sätzen u.a.m.

Dadurch wird eine Mehrfachverankerung nicht nur über „passive“ Wahrnehmungskanäle erreicht, sondern im Zusammenspiel mit kinästhetisch induzierten motorischen und bildhaft erlebten Wahrnehmungen ein breites Spektrum an Reizkanälen aktiviert, die v.a. auch die rechte Hemisphäre miteinbeziehen.

3.7. Intonation und Rhythmus

Variationen der Lautstärke der Stimme (was LOZANOV als Intonation bezeichnet) und Rhythmisierung wurden von LOZANOV bis Mitte der siebziger Jahre gemeinsam als eigenes Teilverfahren eingesetzt: Bei der Wiederholung des fremdsprachlichen Materials in der Einprägungsphase wird dasselbe in festen, unnatürlichen Intonationsfolgen und in festen rhythmischen Intervallen vorgetragen (laut – flüsternd – neutral). Später wurde dieses Verfahren zugunsten eines pathetisch- getragenen Lesens des Textes unter Anpassung der Stimme an eine emotional- expressive Musik aufgegeben. Bei der Entwicklung der Phasen der Suggestopädie bezog LOZANOV

¹⁰ Vgl. auch Kapitel 2.5. und die Beschreibung der Psychopädie in Kapitel 6.

seine Argumentation allerdings nur auf das „intonatorische Lesen“. Wir werden deshalb die Entstehung und Begründung dieser Phase mit Bezug auf das „intonatorische Lesen“ diskutieren und anschließend auf die Veränderungen eingehen, die sich durch das „musikalische Lesen“ ergeben haben.

Die Annahme LOZANOVs über die Wirkung unterschiedlicher Lautstärken auf die Einprägung dürfte aus der Hypnosetherapie übernommen sein. Man benutzt in der Hypnose sowohl die sog. Kraftstimme als auch die sog. Schonstimme. Emile COUE (1972:26) empfahl beispielsweise den Gruppenleitern für Entspannungsverfahren:

„Man muß immer einen Kommandoton anschlagen, der keinen Ungehorsam aufkommen läßt.“ - Die in der Hypnose evozierten positiven Emotionen und Assoziationen werden dagegen in der Regel in der weichen, leisen, häufig fast geflüsterten Schonstimme „suggeriert“.¹¹

Die formelhafte Zerlegung des sprachlichen Materials in die intonatorischen Dreierblöcke, die Tendenz zur Rhythmisierung und prägnanten Kürze ist bekannt aus dem Autogenen Training, wie es von SCHULTZ entwickelt wurde. Offensichtlich will LOZANOV die einprägende Kraft formelhafter Vorsatzbildungen der Autosuggestion auch auf fremdsprachliches Material übertragen. – Es fällt aber auf, daß nur noch die äußere Seite von Intonation erhalten bleibt, da ja die sonst damit verbundenen spezifischen Inhalte (Vorsatzbildungen) entfallen.

Anstelle einer Formel (z.B.: „Ich bin ganz ruhig“), die sich im Autogenen Training als Vorsatz verankern soll, die aber für den Übenden kein *sprachliches* Lernmaterial ist, tritt beim „intonatorischen Lesen“ die sprachliche Seite des Zeichens, ohne das der Inhalt für den Lerner wirklich von persönlicher Bedeutung wäre. Denn es handelt sich ja dabei nur um isolierte Wörter und Satzsegmente. Ob die Technik des intonatorischen Lesens wirklich Lerneffekte auszulösen vermag, kann deshalb bezweifelt werden, eine Wirkung könnte ggf. über die durch das Lesen in festen Intervallen entstehende Rhythmisierung ausgelöst werden.

Die Rhythmisierung ist eine in allen Kulturen auffindbare Komponente, die z.B. in Versen, Gebeten, in Musik und Tanz ihren Niederschlag findet und in Religion, Meditation, Mystik und Magie eine konstituierende Komponente ist.¹² Biologisch ist eine Anpassung des Rhythmus an die Herzstätigkeit oder an den Atemrhythmus möglich. Das innere Sprechen von Meditations- oder Gebetsformeln im Rhythmus des Herzschlages hat in der Ostkirche eine alte Tradition, die vielleicht LOZANOV zusätzlich inspiriert haben mag. Eine Hauptquelle für die Einschätzung der Wichtigkeit des Atemrhythmus ist bei LOZANOV jedoch der Raja-Yoga, dessen Techniken und Trainingsmethoden er lange studiert hat (vgl. LOZANOV 1971).

Die Anpassung des Sprachrhythmus an den Atemrhythmus und die dadurch erreichte feste Rhythmisierung führt über die beharrliche Wiederholung zur Monotonisierung,

¹¹ Vgl. auch LANGEN 1969; 1972.

¹² Auch im autogenen Training spielt die Rhythmisierung eine wesentliche Rolle. Vgl. z.B. SCHULTZ 1973:90, der betont, „daß auch bei der Bildung von Vergegenwärtigungsformeln in der Arbeit auch sehr häufig rhythmische Momente vorteilhaft sein können; die stärkere und leichtere Einprägsamkeit rhythmisch-organischer Wortgebilde ist ja eine in der allgemeinen und angewandten Psychologie bekannte und viel bearbeitete Tatsache.“

die wiederum eines der wirksamsten Mittel sind, um über eine Entspannung einen Versenkungszustand zu erreichen.¹³ Die Aufmerksamkeit, die durch die wechselnde Intonation zunächst erzeugt wird, weicht immer mehr einem Zustand der Entspannung, der über die Monotonie der Wiederholung induziert ist. – Damit sind die Grenzen zur musikalischen Phase, die ja auch von rhythmischen Elementen der Musik geprägt ist, fließend. – Bevor wir die Elemente der Musik besprechen, stellen wir noch kurz die Experimente vor, die LOZANOV vornahm, um die Wirkung von Intonationen und Rhythmus zu überprüfen.

Die Intonation überprüfte LOZANOV, indem er 16 grundsprachliche Wörter einmal mit und einmal ohne die intonatorische Folge von einem Tonband abspielen ließ. Es zeigte sich, daß eine bessere Reproduktionsfähigkeit und eine bessere Speicherung des Materials im Langzeitgedächtnis nur dann erfolgte, wenn die Präsentation des Materials von einer mit Autorität versehenen Quelle ausging: Die Darbietung fremdsprachlichen Materials mit und ohne Intonation von einem Tonband ohne jede weitere Information über die Autorität der Quelle (es handelte sich wieder um Wörter aus der Lyrik des bulgarischen Dichters JAVOROV) bewirkte im Experiment keine Unterschiede in der Reproduktionsfähigkeit. Damit ist die verbesserte Einprägung ganz offensichtlich eine Funktion der Autorität und nicht der intonatorischen Komponente. Inwieweit das Zusammenwirken von Autorität *und* Intonation eine Verbesserung der Einprägung bewirken könnte, wurde von LOZANOV nicht untersucht.

LOZANOV untersuchte dagegen, welche rhythmischen Intervalle zwischen den einzelnen dargebotenen Wörtern zu einer verbesserten Einprägung führen. Er präsentierte die Wörter mit Pausen von 1 sec., 5 sec. und 10 sec. und konstatierte bei dem Intervall von 10 sec. eine Verbesserung des Behaltens um 10% gegenüber den anderen beiden Präsentationen. Dies ist nicht weiter erstaunlich, weil in einer so langen Pause die Wörter öfter wiederholt innerlich nachgesprochen werden. Da die verbesserte Behaltensleistung nur bei neutraler Intonation experimentell überprüft wurde (also ohne die intonatorische Komponente) und da ohne die Autorität der Informationsquelle das intonatorische Lesen ohne Wirkung blieb, gibt es *de facto* keine Versuche, die eine spezifische Wirkung der intonatorischen Komponente nachgewiesen hätten. – Schlüsse von der Experimentalsituation auf die Unterrichtssituation verbieten sich auch aus weiteren Gründen: 1. Im Experiment sollten lediglich isolierte Wörter behalten werden, und es handelt sich um die Muttersprache der Lerner – im Fremdsprachenunterricht werden dagegen Sätze und Satzsegmente präsentiert. 2. Die Pause von 10 sec., die im Experiment Wirkung zeigte, wird im suggestopädischen Fremdsprachenunterricht in der Regel auf 1-2 sec. reduziert (LOZANOV 1971:244 f.).

Wie wir bereits sagten, existieren auch keine Untersuchungen, die den Wechsel des Verfahrens des „intonatorischen Lesens“ zugunsten des „musikalischen Lesens“ begründen würden.¹⁴

Ein – wenn auch fast zu banaler „Grund“ - mag darin liegen, daß Evelina GATEVA seit Mitte der siebziger Jahre eine führende Position als Mitarbeiterin von LOZA-

¹³ Zur Beschreibung der Anpassung an die verschiedenen Rhythmen vgl. HOFFMANN 1977:227 ff. und OSTRANDER/SCHROEDER 1979: 95 ff.

¹⁴ Wir werden darauf in den folgenden Kapiteln noch ausführlicher eingehen.

NOV einnimmt und seitdem auch die Entwicklung der Suggestopädie mitbestimmt hat. GATEVA ist ausgebildete Musikologin und Sängerin und hat dementsprechend das musikalische Element in der Suggestopädie stärker akzentuiert.¹⁵

Wir haben bisher auf die Unterschiede in der Gestaltung der zweiten Präsentationsphase hingewiesen, es gibt aber auch Gemeinsamkeiten, die in den beiden Formen der Ausgestaltung dieser Phase erhalten bleiben:

1. das Mitlesen des Textes und seiner Übersetzung,
2. die Pausen zwischen den einzelnen rezitierten Textsegmenten und
3. Unterschiede in der Lautstärke und Tonhöhe der Stimme, die einmal mechanisch variiert werden, das andere Mal durch Anpassung an die Musik variieren.

Bei Untersuchungen, die BAUR/GRZYBEK (1989) durchführten, konnten keine Unterschiede in den Behaltensleistungen festgestellt werden, wenn in dieser Phase die eine oder andere Form der Präsentation des Materials gewählt wurde. (Zu den Untersuchungen vgl. Kapitel 5.4.3.)

3.8. Die Musik

Angeblich soll durch suggestopädisches Lernen die Speicherkapazität des Gedächtnisses erheblich erweitert werden, was LOZANOV als „suggestopädische Hypermnese“ bezeichnet. Diese Gedächtniserweiterung ist nach LOZANOV maßgeblich mit der Wirkung der Musik in der musikalischen Entspannungsphase verbunden. Sie schafft, zusammen mit der Autorität und der Infantilisierung, die Voraussetzung für eine maximale psychophysische Entspannung und ermöglicht ein intensives Lernen, ohne daß sich die Lerner überfordert fühlen.

Wir haben die rhythmische Komponente, die in der Musik liegt, bereits angedeutet. Es ist die dauerhafte Wiederholung des Rhythmus, der, wenn er ausgewogen und langsam ist, entspannend wirken kann. Diese Wirkung zeigt sich in Wiegenliedern, oder in der Verwendung von Musik als angenehm entspannendem Hintergrundgeräusch. Selbst harte, durchgehende Rhythmen können, wenn sie dauerhaft genug sind, entspannend und einschläfernd wirken. Dies ist sowohl bei rhythmischen Ritualtänzen in primitiven Kulturen zu beobachten, die die Tänzer in einen Zustand der Trance versetzen, als auch an der Wirkung von Rock-, Beat- und Popmusik in der heutigen Zeit.

Um die Funktion der Musik im suggestopädischen Unterricht besser zu verstehen, lohnt es sich, einen Blick in die Musiktherapie und Heilpädagogik zu werfen, weil hier die Wirkungen der Musik besonders deutlich werden. Sie wird hier unter anderem eingesetzt mit folgenden Zielen:

- zum Aufbau einer entspannten und gelockerten Atmosphäre und
- zum Aufbau und zur Verstärkung affektiver Beziehungen (vgl. GECK 1973)

Beide Punkte können auch im Fremdsprachenunterricht Berücksichtigung finden.

¹⁵ So wird in der bulgarischen Variante der Suggestopädie heute viel mit Liedern gearbeitet, die von GATEVA für die Präsentations- und Übungsphasen speziell komponiert wurden. Vgl. GATEVA 1981.

Musik wird in der Musiktherapie mit demselben Ziel eingesetzt wie andere Entspannungsformen. Es handelt sich um das Phänomen einer Verschiebung der Aufmerksamkeit oder einer zielgerichteten Veränderung der Bewußtseinslage durch Fokussierung innerer Vorgänge, das sich durch Musik verstärken läßt. Eine solche Musik muß in gewisser Weise redundant sein, d.h. sie darf nicht zu viel Aufmerksamkeit auf sich ziehen: Es darf keine Objektbeziehung zur Musik hergestellt werden. Sie soll sich wie ein Vorhang zwischen Ich und Umwelt senken, sozusagen als ein Mittel, das das Ich von der Umwelt abkapselt. Man braucht dazu Musik, die in Lautstärke, Metrum oder Rhythmus relativ gleichmäßig ist. Musik wird dann empfunden als ein angenehmes Sich-Fallen-Lassen in einen Klang, einen Rhythmus, einen musikalischen Verlauf bei gleichzeitigem Abzug des Interesses von der Umwelt und den in der Auseinandersetzung mit ihr erlebten Konflikten (vgl. GECK 1973).

Der schwedische Musiktherapeut Aleks PONTVIK (1955) spricht der seiner Meinung nach vollendet harmonischen Musik BACHs eine solche Kraft zu, daß er glaubt, durch musikalische Harmonie die Seelenharmonie gestörter Personen wiederherstellen zu können. Tatsächlich ist die Musik BACHs und die Barockmusik allgemein (die von LOZANOV bevorzugt wird), in dem o.g. Sinne gleichmäßig und kann damit der Förderung der Entspannung gut dienen. Zwar machen GECK (1973) wie auch LEHMANN (1973) auf die Kulturspezifität der Musik aufmerksam, also auf die Tatsache, daß musikalisches Empfinden ein sozial erlerntes Phänomen ist und man nicht ohne weiteres irgendeiner Musik *eo ipso* diese oder jene Wirkung zuschreiben könnte, andererseits können wir davon ausgehen, daß durch die Verbreitung der klassischen Musik in der gesamten zivilisierten Welt die Hörgewohnheit für die Harmonik der klassischen Musik ausgebildet ist (neben weiteren, kulturspezifischen Hörgewohnheiten). Die musikalischen Produkte, die unsere Wahrnehmungsästhetik in diesem Bereich formen, beruhen in weiten Teilen der Welt auf der klassischen Harmonielehre. Selbst für eine Person, die nur Schlager- oder Beatmusik hört, reproduziert die klassische Musik wahrnehmungspsychologisch gesehen vertraute Tonverbindungen (vgl. WOLF 1976).

Diese Annahme wird durch eine empirische Untersuchung zur Soziologie und Anthropologie des Musikhörens bestätigt, die von KARBUSICKY (1975:100 ff.) durchgeführt wurde. Danach scheinen zwar die Assoziationsinhalte bei verschiedenen ethnischen Gruppen stark zu divergieren, nicht aber die mit diesen Assoziationen (also mit der Musik) verbundenen Gefühle. Auch die entspannende Funktion der „ereignisarmen“ (STOCKHAUSEN) Barockmusik konnte in diesem Experiment KARBUSICKYs beobachtet werden. – Die Barockmusik begünstigt das Abschalten der selektiven Wahrnehmungsmechanismen, die mit Sprachwahrnehmung verbunden sind (Was, Wie, Intention, Wer, aktive Herstellung einer Beziehung zu dem Gesagten), und aktiviert die diffusen und emotionalen Perzeptionspotentiale der rechten Gehirnhälfte.¹

LOZANOV hatte die Barockmusik für die Entspannungsphase bestimmt, weil er bei seinen Untersuchungen in Bulgarien festgestellt hatte, daß fast bei allen Personen

¹ Vgl. Anm. 43, insbesondere RACLE 1978

eine Empfänglichkeit für den positiv-emotionalen Charakter dieser Musik nachgewiesen werden konnte.²

Natürlich ist keineswegs gesagt, daß etwa nur klassische Musik entspannende Wirkung hervorrufen kann. Wir selbst haben mit ganz unterschiedlichen musikalischen Stilrichtungen bei erwachsenen Lernern dieselben Entspannungseffekte erzielt wie mit Barockmusik, so z. B. mit Zen-Musik, keltischer Harfenmusik oder langsamer Pop-Musik. Entscheidend ist, daß die jeweilige Musik ihrem Charakter nach als harmonisch vertraut, spannungsarm und gleichmäßig empfunden wird, so daß eine von starken emotionalen Spannungen freie ästhetische Wahrnehmung erfolgt.

Obwohl sich bestimmte Stücke des klassischen Barocks, die in der Suggestopädie verwendet werden, inzwischen in vielen Ländern als geeignet erwiesen haben, ist es durchaus möglich, auch ganz andere musikalische Werke und Formen zu benutzen. Welche Musik den gewünschten Effekt hervorbringt, sollte jedoch immer durch einen empirischen Zugang herausgefunden werden.

Wir dürfen annehmen, daß die klassische Musik im anglo-amerikanischen, im westeuropäischen und im osteuropäischen Bereich ähnlich rezipiert wird. Zwar gab es im Osten nicht die gleichen Neuerungen im musikalischen Schaffen wie in der westlichen Welt, aber das bedingt keineswegs ein abweichendes Rezeptionsverhalten für klassische Formen, die ja - selbst in ihrer Durchbrechung und Auflösung - immer als tragender Hinter- und Untergrund bestehen bleiben.³

Durch die gleichmäßige Barockmusik wird der Zustand der psychophysischen Entspannung erzeugt, der positive Gefühle evoziert. Hierbei werden nach Meinung von LOZANOV die antisuggestiven psychischen Barrieren endgültig beseitigt. Diese musikalische Entspannungsphase wurde in den suggestopädischen Kursen in Bulgarien ausschließlich durch die Anweisung herbeigeführt, sich in den Sesseln (dieser Komfort gehörte auch in Bulgarien zur Standardausrüstung) zu entspannen, sich der klassischen Musik hinzugeben, die abgespielt wird, und nicht auf den fremdsprachlichen Text zu achten, der dabei rezitiert wird.

Zur Wirkung der Musik in der Suggestopädie gibt es nur wenig empirische Untersuchungen. Die Aussagen von LOZANOV (1971,1978) sind sehr vage. Die größte Aufmerksamkeit wird der Rolle der Musik in der Suggestopädie wahrscheinlich an der „Forschungsstelle für Mnemologie“ der Universität Leipzig geschenkt. LEHMANN (1973, 1982, 1983) berichtet, daß sich die Streichermusik des 18. Jahrhunderts als besonders geeignet erwiesen hätte, um „emotional positive Reaktionen auszulösen“ und daß diese Musik „eine psychologisch harmonisierende Wirkung“ auf die Studenten ausübe. LEHMANN stellt fest, daß auch intellektuelle Anspannung und Verkrampfung abgewehrt würden und daß das innere Gleichgewicht des Individuums durch die Barock-Musik positiv reguliert werde.

² Als Begleitmusik zur Entspannung wurden von LOZANOV v.a. Symphonien und Konzerte von BACH, CORELLI, HÄNDEL, HAYDN, MOZART und VIVALDI ausgewählt.

³ Zur Rolle der Musik in der sozialistischen Gesellschaft vgl. KARBUSICKY 1975; BERGER 1963.

In einem von LEHMANN (1982) empirisch herausgearbeiteten Polaritätsprofil⁴ wurde die Barock-Musik von den Kursteilnehmern gleichzeitig als „zart“, „gedämpft“, „ruhig“, „beruhigend“, „entspannend“, aber gleichzeitig auch als „empfindungsreich“ charakterisiert. Letzteres scheint darauf hinzuweisen, daß die Musik im Zustand der Entspannung tatsächlich auch innere Erlebnisse hervorruft, die als positiv emotionsgeladen empfunden werden.

Wir haben bisher nur von der Wirkung ruhiger und gleichmäßiger Barockmusik gesprochen, wie sie in der *musikalischen Entspannungsphase* verwendet wird. Wie wir bereits erwähnt haben wird jedoch beim emotional-expressiven Lesen im *aktiven Konzert*, das das intonatorische Lesen abgelöst hat, eine Musik mit anderen Eigenschaften verwendet. Es handelt sich dabei um klassische Musik, die in Tonhöhe, Tempo, Rhythmus und Lautstärke stark variiert und damit einen mehr emotionalen und expressiven Charakter hat. SCHWABE (1980) hat zwei solche Stücke mit unterschiedlichen Charakteristika, und zwar das Doppelkonzert von BACH (2.Satz) und die 5. Sinfonie von BEETHOVEN (1.Satz), in ihrem Polaritätsprofil gegenübergestellt. Dabei ergibt sich im Bereich der ästhetischen Bewertung mit den Qualifikationen „Wohlklang“, „Helle“, „Klarheit“, „Annehmlichkeit“, „Freude“ eine weitgehende Übereinstimmung zwischen beiden Stücken. Verschieden ist dagegen das Erregungsniveau bei der Verarbeitung der jeweiligen Musik; dies liegt beim Hören von BEETHOVEN erheblich höher. Folgende Gegensatzpaare charakterisieren das jeweilige Profil:

<i>BACH</i>	<i>BEETHOVEN</i>
Ruhe	Bewegung
Andante	Allegro
Langsamkeit	Schnelligkeit
Beruhigung	Erregung
Stille	Geräusch
Gemächlichkeit	Eile
Weichheit	Härte
Fügsamkeit	Mächtigkeit
Nachgiebigkeit	Stärke
Zurückhaltung	Nachdruck
Ergebenheit	Überlegenheit
Zartheit	Kraft

Für die musikalische Entspannungsphase erhielten wir allerdings nicht selten die Rückmeldung, daß die Lerner den Text „nicht deutlich genug gehört“ hätten u.ä. Solche Aussagen sind ein Indikator dafür, daß die Lerner auch in der musikalischen Entspannungsphase ihre linkshemisphärischen analytischen Verarbeitungsstrategien nicht einfach „abschalten“ können und versuchen, den fremdsprachlichen Text „genau zu hören“ und „genau zu verstehen“.

Die Aussagen darüber, welche psychophysiologischen Zustände und welche neutralen Prozesse in der musikalischen Entspannungsphase bei den einzelnen Lernern

⁴ 110 Personenangaben wurden von LEHMANN (1982) ausgewertet.

tatsächlich ablaufen, sind deshalb schwer zu verallgemeinern. In jedem Fall muß ganz deutlich zwischen der Rolle der Musik beim *emotional-expressiven Lesen* in dem „aktiven Konzert“ gegenüber dem normal intonierten Lesen in der musikalischen Entspannungsphase (passives Konzert) unterschieden werden:

1. Beim *emotional-expressiven Lesen* (aktives Konzert) stehen Musik und Sprache in gleichem Maße im Vordergrund. Dadurch konkurrieren rechtshemisphärische Verarbeitungsprozesse für Musik mit linkshemisphärischen analytischen Verarbeitungsprozessen für Sprache. Wie die einzelnen Lerner reagieren und welche Prozesse und Strategien die Oberhand gewinnen, darüber gibt es bisher kaum Untersuchungen.

BAUR/GRZYBEK (1989) konnten feststellen, daß sich 50% der Lerner durch die emotional-expressive Musik in ihrer analytischen Tätigkeit gestört fühlen,⁵ während beim „intonatorischen Lesen“, wo eine ruhige Musik lediglich zur stimmungsmäßigen Untermalung im Hintergrund läuft, die Konzentration auf den Text nicht beeinträchtigt war.

Es stellt sich von daher die Frage, ob nicht dem „intonatorischen Lesen“, bei dem eindeutig analytische Strategien im Vordergrund stehen, der Vorzug gegeben werden sollte. Diese Frage stellt sich um so mehr, als wir in unseren Untersuchungen keinen Behaltenseffekt zugunsten des emotional – expressiven Lesens feststellen konnten: Die Resultate unterschieden sich im Durchschnitt nicht voneinander (vgl. BAUR/GRZYBEK 1989).

2. In der *musikalischen Entspannungsphase* dagegen (passives Konzert) hat die Musik eine klar definierte Funktion: Die Lerner sollen mit Hilfe der ruhigen und gleichmäßigen Musik in einen Ruhezustand versetzt werden, in dem die psychische Aktivität zur Verarbeitung von Reizen, die von außen an die Wahrnehmungsorgane herangetragen werden, maximal herabgesetzt ist.

Gleichzeitig soll die Wahrnehmung zugunsten einer Konzentration auf emotionales inneres Erleben umgeschaltet werden.

In welchem Maße, in welcher Intensität dieser Zustand im Einzelfall erreicht wird, ist nicht genau zu sagen. Wir können jedoch davon ausgehen, daß in dieser Phase bei allen Lernern in der Regel eine relative Absenkung des psychophysischen Erregungsniveaus eingeleitet wird, so daß diese Phase vom einzelnen als beruhigend und entspannend empfunden wird. Die Verminderung der Aktionspotentiale des Gehirns dürfte sich dabei stärker auf die linkshemisphärischen (sprachlich-analytischen) Prozesse auswirken, wenn es gelingt, die bewußte Sprachwahrnehmung zu vermeiden.

Den Zustand, in dem sich die Lerner in der musikalischen Entspannungsphase befinden, nennt LOZANOV die musikalische Pseudopassivität. Pseudopassivität deshalb, weil in diesem Zustand die Memorisierung einer großen Menge von Informationen ermöglicht wird, eine Tatsache, die mit echter psychischer Passivität nicht vereinbar wäre. In Wirklichkeit spielen sich nach Meinung von LOZANOV in diesem Zustand der äußeren Passivität komplizierte und vielfältige, psy-

⁵ Solche Aussagen wurden in Bezug auf die musikalischen Entspannungsphase nicht gemacht, da hier ganz eindeutig die Musik im Vordergrund stehen soll.

chische Prozesse ab; Stimmungen, Assoziationen und Gedanken können sich ungehindert entfalten. Untersuchungen an der Forschungsstelle für Mnemologie der Karl-Marx-Universität in Leipzig bestätigen nach Aussagen von Lehmann (1973, 1982, 1983), daß sich das Lernmaterial in der musikalischen Entspannungsphase assoziativ mit ästhetisch-angenehmen Erlebnissen verbindet.

Bei dieser Form der Darbietung des Textes kann das fremdsprachliche Material in die Nähe unterschwellig wahrgenommener Reize rücken. Der ursprünglich logisch-analytisch und bewußt wahrgenommene Text wird nun ein weiteres Mal unbewußt verarbeitet. Die Wirkung der Musik soll dabei zusätzlich mentale Prozesse harmonisieren und das psychophysische Wohlbefinden steigern.

In den westlichen Varianten der Suggestopädie werden in der musikalischen Entspannungsphase in der Regel langsame Sätze klassischer Musikstücke aneinandergereiht (Larghi), um die Entspannung durch die physiologische Anpassung der Körperfunktionen an den musikalischen Rhythmus zu erleichtern. In den östlichen Ländern werden dagegen nicht nur die langsamen Sätze verwendet, sondern das Musikstück wird als Ganzes, einschließlich der schnellen Sätze, präsentiert.

3.9. Die Ritualisierung

Rituale sind aus der Soziologie und Sozialpsychologie bekannt als durch Tradition festgelegte, formalisierte Handlungen, die häufig religiös-kultische und (u. a. in „primitiven“ Kulturen) magische Bedeutung haben. Der Ritus gewinnt aus dieser Einbettung in eine kulturelle Tradition suggestive Kraft, so daß er die einzelnen Suggestivhandlungen, aus denen er sich zusammensetzt, verstärkt, während er umgekehrt auch selbst durch die Intensität der einzelnen Handlungen gestärkt wird.⁶

LOZANOV glaubt festgestellt zu haben, daß die Ritualisierung des Unterrichts eine wichtige Komponente ist, die die Empfänglichkeit des Organismus aufgrund seiner Einstellung auf erwartete und gewohnte Handlungsabläufe nachweislich beeinflusst: In einem hypnopädischen Lernversuch⁷ wurde den Kursteilnehmern fremdsprachliches Material zur Festigung regelmäßig während des Schlafes über Lautsprecher abgespielt. Dieses führte zu einem besseren Behalten des Lernmaterials im Vergleich zu anderen Lernern, die am hypnopädischen Teil des Unterrichts nicht teilgenommen hatten. Einem Teil der hypnopädischen Gruppe wurde dann aber das fremdsprachliche Material ohne Vorankündigung, d.h. ohne daß die Lerner etwas davon wußten, in der Nacht nicht mehr dargeboten. Am nächsten Tag beherrschte diese Gruppe das Material trotzdem ebensogut wie die Kontrollgruppen, die das Material in der gewohnten Weise über Nacht „wiederholt“ hatten (vgl. LOZANOV 1977:8). LOZANOV schließt daraus, daß die Ritualisierung des Unterrichts nach festen Phasen, von deren Notwendigkeit und Nützlichkeit *der Lerner subjektiv* überzeugt ist, auch im Sinne eines Placebo-Effektes einen lernfördernden Effekt hat.

⁶ LOZANOVs Begriff ist nicht identisch mit dem von HUXLEY geprägten identischen Begriff aus der Ethologie. Vgl. ARNOLD et al. 1976 Bd. III/1:209

⁷ Hypnopädie = Lernen im Schlaf (von griech. hypnos – Schlaf)

Ritualisierung und die musikalische Entspannungsphase werden von LOZANOV für die bereits erwähnte Gedächtniserweiterung, die Hypermnésie, in erster Linie verantwortlich gemacht. Er insistiert deshalb darauf, daß alle Teile des suggestopädischen Rituals eingehalten werden müssen.