

# Didaktische Überlegungen zur Förderung des ganzheitlichen Lernens im Fremdsprachenunterricht

Zuzana Marková

## 1 Einleitung

In den letzten Jahrzehnten wird immer intensiver dafür plädiert, dass das formale Lernen nicht als bloße Anhäufung von Informationen, sondern als integrales Moment der Lebenspraxis vorgeführt wird. Anstatt die Lerninhalte in verpackten und später überprüfbaren Dosierungen einzunehmen, welche bestimmten Richtlinien entsprechen, sollen Lernende sich damit kritisch auseinandersetzen und das Gelernte durch eigene Sichtweisen im Austausch mit anderen erweitern.

Die Diskussion über die Notwendigkeit von Innovation der Bildungsinhalte und deren Umsetzung wird derzeit auch in der Slowakei geführt. Seit Juni 2021 arbeitet das Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Sport der Slowakischen Republik in Zusammenarbeit mit dem Staatlichen Pädagogischen Institut am Konzept "Bildung für das 21. Jahrhundert", das zur Änderung der Lehrpläne an Grundschulen beitragen soll.<sup>1</sup> Die geplanten Veränderungen beabsichtigen folgende Ziele zu erreichen: alle Lernbereiche im Curriculum der Grundschulbildung zu verknüpfen; ausgewogene kognitive, körperliche, emotionale, soziale und geistige Entwicklung zu fördern; Verständnis der (eigenen) Welt als Teil der lokalen und globalen Umwelt zu vermitteln; die Lernfähigkeit zu entwickeln und eine intrinsische Motivation für das Lernen anzuregen; die für das persönliche und berufliche Leben, sowie für das lebenslange Lernen erforderlichen Fähigkeiten zu unterstützen; den Aufbau eines festen Wertefundaments und Moralbewusstseins in den Unterrichtsprozess mit einzubeziehen.<sup>2</sup> Die neue Reform des Curriculums sollte im Schuljahr 2026/27 in Kraft treten<sup>3</sup> und die AbsolventInnen des neuen Bildungsprogramms würden über folgende transversale (überfachliche) Kompetenzen verfügen: ethisch und verantwortungsbewusst handeln; Probleme lösen und kritisch denken; kreativ und initiativ sein; zusammenarbeiten und solidarisch sein; persönliches Wohlbefinden und Wachstum pflegen; digitale Technologien nutzen.<sup>4</sup>

Die Forderung nach dem qualitativ Anderem ist im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht prinzipiell nichts Neues. Der Wert des Fremdsprachenlernens als Mittel zur Erleichterung des gegenseitigen Verständnisses und der Zusammenarbeit sowie zur Förderung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt nimmt sowohl weltweit als auch in Europa stetig zu. Das Fremdsprachenlernen heißt nicht nur eine Sprache lernen, in der man sich verständigen kann, sondern heißt auch, sich um eine andere Sichtweise bemühen, Standpunkte und Verhalten anderer in ihrem jeweiligen kulturellen Bezugsrahmen sehen und sich im Prozess der eigenen Persönlichkeitsentwicklung auf zwischenmenschliche Begegnungen vorbereiten.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es Impulse vorzubringen, wie man das ganzheitliche Lernen im Fremdsprachenunterricht fördern kann. Ein besonderes Augenmerk wird auf „die Person-Umwelt-Beziehungen“ gerichtet, die im Wechsel von „subjektivem Erleben“ und „intersubjektiver Verständigung“ stattfinden (Bürmann 1992). In diesem Sinne wird auf folgende Begriffe näher

---

<sup>1</sup> vgl. <https://vzdelavanie21.sk/>

<sup>2</sup> vgl. <https://vzdelavanie21.sk/wp-content/uploads/2022/05/Vychodiska-zmien-v-kurikule-zakladneho-vzdelavania.pdf> Stand: September 2022: 12

<sup>3</sup> vgl. <https://vzdelavanie21.sk/>

<sup>4</sup> vgl. <https://vzdelavanie21.sk/wp-content/uploads/2022/05/Vychodiska-zmien-v-kurikule-zakladneho-vzdelavania.pdf> Stand: September 2022: 16

eingegangen: *Ganzheitlichkeit* (in Bezug auf ganzheitliches Lernen), *Kontakt* (in Bezug auf Gestaltpädagogik) und *Resonanz* (in Bezug auf Resonanzpädagogik). Im Fazit wird versucht einen kurzen Ausblick zu geben, wie das Fremdsprachenlernen zur Förderung der oben angeführten transversalen Kompetenzen und zur Umsetzung der geplanten Änderungen in der Grundschulreform "Bildung für das 21. Jahrhundert" beitragen kann.

## 2 Ganzheitlichkeit

Das ganzheitliche Lernen lässt sich im Zusammenhang mit den oben angeführten Kompetenzen aus zwei Blickwinkeln betrachten: Ganzheitlichkeit in pädagogischen Situationen bezieht sich einerseits auf die Entwicklung der einzelnen lernenden Person als Einheit aus Leib, Seele und Geist, andererseits auf ihre Beziehung mit dem Lernstoff, mit einer anderen Einzelperson oder Gruppe sowie mit dem Lebensraum, mit denen sie auch eine Einheit bildet.

Das Ziel des ganzheitlichen Lernens ist, emotionale und kognitive Aspekte des Lernens integrativ zu berücksichtigen, Lernende durch persönliche Bildungsinhalte zum Beteiligtsein der ganzen Person im Unterrichtsprozess zu aktivieren und sie anschließend zu intersubjektiven Begegnungen und dialogischen Lernprozessen aufzufordern (vgl. Burow/Quitmann/Rubeau 1987, Burow 1994, Fuhr 1994). Wie bei Burow/Quitmann/Rubeau (1987: 16) besprochen, ist Selbstverwirklichung der Einzelperson kein Selbstzweck und „individuelles Wachstum macht nur im Kontakt und in der Begegnung mit der Umwelt einen wirklichen Selbstverwirklichungsprozess möglich.“ Fuhr/Gremmler-Fuhr (1995: 119–120) betrachten den Prozess der Persönlichkeitsentwicklung als ständige Bewegung „zwischen den beiden Polen des Bedürfnisses nach Zugehörigkeit und Eins-Sein mit unserer Umwelt einerseits und dem nach Verschiedenheit und Eigenständigkeit andererseits.“ Demnach kann man sich die zwei oben beschriebenen Blickwinkel auf Ganzheitlichkeit als eine Einheit vorstellen, in der das menschliche Bedürfnis nach Autonomie (Einzigartigkeit, Eigenverantwortung, persönliches Wohlbefinden und Prosperität) mit dem Bedürfnis nach Interpendenz (Zugehörigkeit, Zusammenarbeit, Solidarität) verschmelzt. Die Beziehung zwischen der Einzelperson und ihrer Umwelt bekommt somit einen ganz anderen Charakter und erfordert die Wahrnehmung der pädagogischen Situation in zwei Richtungen: Die Umwelt nimmt Einfluss auf die Lernenden und die Lernenden nehmen Einfluss auf die Umwelt. Diese Wechselbeziehung kann im schulischen Kontext durch ein herausforderndes und zugleich unterstützendes Klima sowie lebensnahe Lerninhalte unterstützt werden. So treten die Lernenden mit dem Lernstoff bewusst in Kontakt und können sich durch Lernen die Welt aneignen.

## 3 Lernen als Kontaktprozess

Fritz Perls, Mitbegründer der Gestalttherapie, hat in seinem Werk *Ego, Hunger und Aggression* (1942) den Begriff *Kontakt* als zentrale Kategorie zur Beschreibung des persönlichen Wachstums in Interaktion mit der Umwelt eingeführt. Der Begriff *Kontakt* wurde auch in den pädagogischen Kontext übertragen und hat in der Gestaltpädagogik eine zentrale Stellung behalten. Auf dieser Grundlage wird Lernen als ein *Kontaktprozess* betrachtet, bei dem der Lernende in ständiger Verbindung mit der Welt steht und diese auf eine für ihn natürliche Weise kennenlernt und beherrscht. Als Einheit von Körper, Geist und Seele tritt der Mensch ganzheitlich in Beziehung zur Wirklichkeit – sowohl zu sich selbst (ICH), zu anderen Menschen (WIR) als auch zur Umwelt, die eine Person (DU), aber auch eine Sache, z. B. ein Lernstoff (ES) darstellen kann. Wie bereits erklärt, ist der Kontakt ein ständiges Wechselspiel zwischen dem Bedürfnis der Einzelperson

nach Unabhängigkeit und dem nach gegenseitiger Abhängigkeit mit der Umwelt. Die Veränderung (neue Form bzw. Gestalt), die aus dieser Interaktion entsteht, geschieht an der *Kontaktgrenze*, die als Berührungsort zwischen Mensch und Umwelt betrachtet wird.

Für das schulische Verständnis vollzieht sich auch das Lernen an der Kontaktgrenze. Hier können Lernende die im Unterricht vorgestellten Inhalte in sich aufnehmen bzw. ihre auf die Lerninhalte bezogenen Einstellungen, Haltungen oder Erfahrungen an die Umwelt abgeben. „Aus dem bewussten Wunsch heraus, sich selbst verwirklichen zu wollen, werden sie einmal den gegenwärtigen Bestand ihrer Persönlichkeit bewahren und gegen Ausdehnung und Erweiterung schützen und im nächsten Moment schon wieder die Grenzen ihres Selbst überschreiten, Risiken eingehen und Risiken in Kauf nehmen“ (vgl. Burow/Quitmann/Rubeau 1987: 23). Lernen, mit dem Lernende in direktem Kontakt stehen, wird von Bürmann (1992) als "persönlich bedeutsames Lernen" oder auch als "persönlich bedeutsame Erfahrung" bezeichnet. Damit beschränkt er seine Charakterisierung nicht auf den subjektiven Aspekt des Lernens und die innere Erfahrung des Einzelnen (ICH). Die Komponenten DU/ES, WIR (Sache, Person, Situation, Lernen) sind ebenfalls integraler Bestandteil dieses Lernens, denn Erfahrung bedeutet immer "Erfahrung von etwas". Bürmann (1992: 12) vertritt ebenso die Meinung, dass das Lernen sich immer auf eine Veränderung der Beziehungsstruktur zwischen Person und Umwelt bezieht.

Der Kontaktprozess in der Gestaltpädagogik basiert auf zwei Rahmenkonzepten: das Figur/Grund-Konzept und das Organismus/Umwelt-Konzept. Der Kontakt ist im engeren Sinne eine persönliche Erfahrung, die sich auf die subjektive Erfahrung zwischen einer Person und dem von ihr "ausgeschnittenen" Teil der Welt bezieht. Derjenige Ausschnitt der Situation, der in der Wahrnehmung im Vordergrund ist, wird *Figur* genannt, während die übrigen Phänomene den *Grund* bilden. Durch die Trennung der Figur von dem Hintergrund wird der Kontakt an der Grenze zwischen der Figur und dem Körper hergestellt – die so genannte Gestalt. Der gestaltpädagogische Kontakt wird auch in einem breiteren Kontext als Erleben der eigenen Existenz im Kontakt mit der Welt verstanden. In diesem Sinne umfasst der Kontaktprozess sowohl die ökologischen, sozialen, historischen Faktoren, in die das Individuum hineingeboren wird (und sie als die gegebene, geordnete Welt wahrnimmt, in der es sozialisiert wird), als auch intersubjektive Prozesse, die auf die schöpferische Tätigkeit, die Suche nach dem Lebenssinn in Interaktion mit der Gesellschaft gerichtet sind (vgl. Burow 1988: 56–57, Bürmann 1992: 135–138). In Abbildung 1 ist der Kontakt im Sinne einer persönlichen Erfahrung als die Kontaktgrenze zwischen dem Organismus und einer aus dem Grund hervorgehenden Figur gezeigt. Der Kontakt im breiteren Kontext wird als Grenze zwischen dem Organismus und seinem Umweltfeld verstanden.

„Der »Grund« ist der Hintergrund unseres *Wirklichkeitsverständnisses* im jeweiligen Augenblick, das »Feld« ist der Hintergrund unseres *Selbstverständnisses*. Der Perspektivenwechsel bedeutet eine Richtungsänderung der Aufmerksamkeit nach draußen oder auf uns selbst. Das Figur-Grund-Konzept ist das Rahmenkonzept für die Inszenierung unserer Wirklichkeit, das Organismus/Umweltfeld ist das Rahmenkonzept für das Verständnis unseres Daseins in dieser Welt“ (Fuhr/Gremmler-Fuhr 1995: 73).

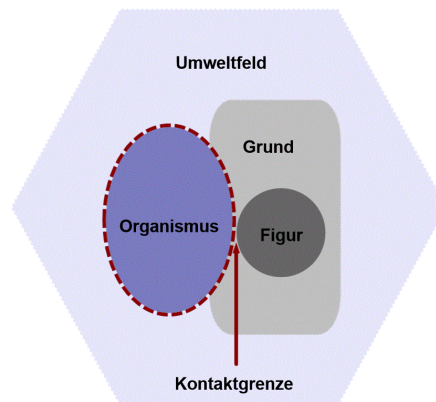


Abb. 1: Kontaktgrenze (vgl. Fuhr/Gremmler-Fuhr 1995: 74)

Die Aufgabe der Bildung besteht darin, eine anregende Lernumgebung zu schaffen, in der Lernende sich ihrer Beziehung zum Lernstoff bewusst sind und diese Beziehung an ihre Umwelt ausdrücken und mitteilen können. Die Lernenden werden zu einem aktiven Subjekt des Lernprozesses, das sich selbst und seine Umgebung gestaltet (eine Gestalt bildet). Die Lernmotivation im Unterrichtsprozess ist dann sichergestellt, wenn es der Lehrperson gelingt, die persönliche Bedeutsamkeit des Themas deutlich zu machen, bzw. wenn sie Themen aufgreift, die die Aufmerksamkeit der Lernenden fesseln.

Auf den Fremdsprachenunterricht übertragen werden Lerninhalte als Medium zur Kontaktaufnahme verstanden und Kontakt ist zugleich eine Voraussetzung für den Fremdspracherwerb. Das Erlernen einer Fremdsprache ist kein Kopiervorgang. Die Aneignung einer neuen Sprache ist nicht nur eine Wiederholung des Gewohnten, sondern steht, wie beim Erwerb der Muttersprache, in unmittelbarem Zusammenhang mit einer Erweiterung des Wissens über sich selbst und die Welt. Lernzielvorgaben, sterile Textangebote, künstliche Motivationsphasen sollen durch Lernangebote ersetzt werden, die Lernende als Mittel des Selbstausdrucks, der wechselseitigen Kommunikation und der Welterfahrung erleben. (Burow/Quitmann/Rubeau 1987, Bürmann 1992, Richter 1999, Svoboda 2012).

Im gestaltpädagogischen Ansatz geschieht der Kontaktprozess in vier Phasen: Vorkontakt, Kontaktaufnahme, Kontaktvollzug und Nachkontakt (vgl. Burow 1994: 25–26), die im Folgenden am Beispiel des Essens veranschaulicht werden (vgl. Svoboda 2012: 15–16).

<b>Kontaktphase</b>	<b>Beispiel: Essen</b>
Vorkontakt: Der Kontaktzyklus beginnt, indem etwas <i>Figur</i> wird.	Ich spüre, dass ich Hunger habe.
Kontaktaufnahme: In dieser Phase werden Handlungsschritte, Absichten, Interessen und Ziele überprüft.	Ich gehe in die Küche und bereite das Essen zu, oder: Ich setze mich an den Tisch und bestelle das Essen.
Kontaktvollzug: Bei gutem <i>In-Kontakt-Sein</i> mit dem Inhalt braucht die Phase keinen externen Antrieb, es ist ein sich selbst tragender Prozess. <i>Selbstvergessenes Tun</i> ist ein Indiz für einen gelungenen Kontaktprozess. In dieser Phase werden Gestalten gebildet.	Die Mahlzeit wird eingenommen.
Nachkontakt: In dieser Phase werden <i>Gestalten</i> geschlossen, d.h. die neuen Erfahrungen und das neue Wissen werden in die Persönlichkeit integriert.	Ich bleibe noch ein bisschen sitzen, spüre das angenehme Gefühl satt zu sein, spüre den Nachgeschmack des Essens auf der Zunge, trinke noch aus und unterhalte mich dabei mit den anwesenden Personen (sehr häufig auch über das Essen).

Tab. 1: Phasen des Kontaktprozesses (vgl. Svoboda 2012: 15–16)

In Bezug auf den Kontaktprozess wird ein Unterrichtsbeispiel vorgestellt, das auf dem Niveau A1 (gemäß GER) angewendet werden kann. Durch Verbindung der sprachlichen und kommunikativen Kompetenz mit der emotionalen Kompetenz (Auseinandersetzung mit dem *Selbst*, Nachdenken über persönliches Wohlbefinden) werden die SchülerInnen zum Selbstaussdruck initiiert.

Thema: Was macht mich sofort glücklich?<sup>5</sup>

Zielgruppe: Sekundarstufe I

Dauer: 45 Minuten

Ziele:

Die SchülerInnen können eine emotionale Beziehung zum Unterrichtsinhalt aufbauen.

Die SchülerInnen können verschiedene Sinneskanäle (sehen, hören, fühlen, basteln, visualisieren, kommunizieren) beim Fremdsprachenlernen aktivieren.

Die SchülerInnen können Kontakt mit eigenen Vorstellungen und Erfahrungen aufnehmen und sagen, was sie sofort glücklich macht.

Die SchülerInnen können anderen aktiv zuhören.

Material: Musik, Scheren, Klebstoffe, Buntstifte, Zeitschriften/Zeitungen, Ball, Klangschale

### 1. Phase: Vorkontakt

Die SchülerInnen bewegen sich bei Musik aufmerksam durch den Raum und beobachten ganz genau, wer sich wo befindet. Stoppt die Musik, bleiben alle stehen und schließen die Augen. Die Lehrperson nennt einen Namen der SchülerInnen, die anderen zeigen spontan in die Richtung, in der der/die SchülerIn ihrer Erinnerung nach steht. Die SchülerInnen öffnen die Augen und überprüfen ihr Ergebnis. Der/die SchülerIn, dessen/deren Name genannt wurde, kann sagen, wie es sich anfühlt, wenn sich die Aufmerksamkeit auf ihn/sie richtet. Anschließend bilden die SchülerInnen einen Sitzkreis und die Lehrperson wirft einem/einer SchülerIn einen Ball zu und fragt nach seinem/ihrer jetzigen Wohlbefinden. Jede/r SchülerIn kann über seine/ihre momentane Befindlichkeit sagen („Gerade jetzt geht es mir...“) und dann einer/m anderen SchülerIn den Ball

<sup>5</sup> Das Thema wurde aus dem Lehrwerk Momente A1 (Kursbuch) übernommen (vgl. Evans/Pude/Spocht 2021: 113) und dem Sprachniveau/der Zielgruppe angepasst.

zuwerfen („Peter, wie geht es dir gerade?“). Solche Übungen werden „Blitzlicht-Runden“ genannt und sind gut auch mitten in der Stunde einsetzbar, wenn z. B. Unruhe, Unlust oder Schwierigkeiten aufkommen (Burow/Quitmann/Rubeau 1987: 73, Richter 1999: 88).

## 2. Phase: Kontaktaufnahme

Die Lehrperson führt das Thema „Glück“ ein und bespricht mit den SchülerInnen, was einen glücklich machen kann. Die Ideen werden an der Tafel gesammelt.<sup>6</sup> Dann fragt sie die SchülerInnen, was sie sofort glücklich macht und hebt dabei das Wort „sofort“ hervor. („Ihr seid traurig. Was macht euch *sofort* glücklich?“)

## 3. Phase: Kontaktvollzug

Die Lehrperson stellt Scheren, Klebstoffe, Buntstifte, alte Zeitschriften/Zeitungen bereit und fordert die SchülerInnen auf, kreativ darzustellen, was sie sofort glücklich macht. Die SchülerInnen können eine Collage erstellen, ein Bild/Foto oder verschiedene Wörter aussuchen. Danach schreiben sie einen kurzen Text. Die Lehrperson führt ein paar Beispiele als Hilfeleistung an die Tafel ein. („Ich esse ein Stück Schokolade. Das macht mich sofort glücklich. – Ich rufe meine beste Freundin an. Danach fühle ich mich sofort wohl. – Ich spiele Fußball. Danach habe ich sofort bessere Laune.“)

## 4. Phase: Nachkontakt

Die SchülerInnen sitzen im Kreis mit dem Rücken zueinander und machen die Augen zu. Die Lehrperson schlägt die Klangschale an, die SchülerInnen hören dem Ton bewusst. Wenn sie keinen Ton mehr hören, sollen sie dies mit einer Geste (z. B. eine Hand heben) signalisieren. Nachdem die SchülerInnen für aktives Zuhören sensibilisiert wurden, legt die Lehrperson aufmerksam den Ball in die Hand einer Schülerin/eines Schülers, die/der laut sagt, was sie/ihn glücklich macht. Die anderen SchülerInnen sollen aktiv zuhören, wer spricht und was gesagt wird. Das Ziel ist es, die Person durch ihre Stimme zu erkennen. So geht es weiter, bis alle ihre Aussagen gemacht haben. Zum Schluss tauschen sich die SchülerInnen aus, ob es Gemeinsamkeiten gibt und welche Aussagen für sie interessant/überraschend/inspirierend waren.

In der Didaktisierung wurden „gestaltpädagogische Methoden“<sup>7</sup> (Feedback/Blitzlicht-Runden, Wahrnehmungs- und Bewegungsübungen, Gruppeninteraktion) sowie kreative Medien (Materialmedien: Collagen und Bastelmaterialien, technische Medien: Bilder aus Zeitschriften, Musik) eingesetzt, die den Unterricht beleben, bereichern und wie Burow (1988, S: 185) dies ausdrückt – „affektiv aufladen“ können. Dadurch entstehen in der Phase des Kontaktvollzugs Gestalten, die als Beziehung von Lernenden zum Lernstoff/Thema verstanden werden. Wenn Lernende in der Lage sind, diese Beziehung bzw. Gestalt zu verkörpern, ihr eine bestimmte Form zu geben (z. B. sie zeichnerisch darstellen oder verbalisieren), bringen sie ihre Einzigartigkeit zum Ausdruck und tragen gleichzeitig zur Vielfalt der gesamten Gruppe (Gesellschaft) bei. Im vorgelegten Unterrichtsbeispiel geschieht dies in der Phase des Nachkontakts (Transferphase), wo Lernende anderen ihre Erfahrungen vorstellen. Gleichzeitig können sie die Inhalte von anderen Lernenden verinnerlichen und sie anschließend in ihrem Leben einsetzen. Damit werden Gestalten abgeschlossen.

<sup>6</sup> Als Alternative können die SchülerInnen ihre Smartphones benutzen und die Ideensammlung durch das Web-Tool *Answergraden* (<https://answergraden.ch/>) oder die digitale Pinnwand *Padlet* (<http://www.padlet.com>) erstellen.

<sup>7</sup> Der Terminus „gestaltpädagogische Methoden“ meint Methoden (Identifikation/Projektion, Phantasieren, Übernahme von Rollen, Übungen zu Selbst- und Fremdbild u. a.), die im Rahmen gestaltpädagogischer Konzepte verwendet werden (vgl. Burow 1988: 175–187).

Fuhr/Gremmler-Fuhr (1995: 48) erörtern, dass Schließen von Gestalten ein urmenschliches Bedürfnis und „eine allem Lebendigen innewohnende Tendenz“ ist. Diese Tendenz ruft im Menschen auch eine unmittelbare Resonanz hervor, die bei jüngeren Lernenden leichter zu erkennen ist als bei älteren. Die Flamme der Neugier und Lust zum Lernen zu entfachen sowie das Klassenzimmer als Resonanzraum zu gestalten, ist für Lehrende keine einfache Herausforderung. Im Folgenden werden wir den Begriff der Resonanz kurz erläutern und durch ein praktisches Beispiel demonstrieren, wie man im Unterricht in Resonanzbeziehungen treten kann.

#### 4 Lernen als Resonanzraum

Die Grundbedeutung des Begriffs der Resonanz lässt sich am Beispiel eines Geigenspiels erklären. Die Schwingung einer Saite wird vom Holzkörper einer Geige übernommen und verstärkt. Dabei werden zwei Momente beachtet: Zum einen wird die Schwingung aufgenommen, d.h. der Resonanzkörper schwingt in der gleichen Frequenz wie die Saite. Zum anderen schwingen im Holzkörper andere Untertöne mit als bei der Saite. Sie geben dem vorgegebenen Klang eine spezifische Einfärbung, einen eigenen Charakter. Der gleiche Ton klingt auf jedem Instrument anders, hat eine andere Klangfarbe. Es geht also um zwei parallellaufende Handlungen: um Aufnahme des vorgegebenen Klangs und um seine Modifikation im Sinne einer spezifischen Tönung (vgl. Schäfer 2019: 78–79).

Auf den pädagogischen Bereich übertragen soll der Begriff der Resonanz diesen Doppelaspekt behalten: Einerseits werden Lernende zu eigener Tätigkeit und zum Selbstaussdruck ermutigt, andererseits werden sie zum Austausch mit anderen Personen aufgefordert, um über eigene Sichtweisen durch Rückmeldungen zu reflektieren. Resonanz ist also eine Form der Beziehung. Sie widerspiegelt, inwieweit Tätigkeit, Gedanken, Absichten einer Person von einer anderen aufgegriffen und variiert werden. Eine Resonanzbeziehung stellt eine Antwortbeziehung in dem Sinne dar, dass „das Subjekt eine Antwort von der Welt erhält, die Welt als mit eigener Welt sprechend erfährt und dann selbst auch wieder darauf reagiert, sodass Resonanz Erfahrungen als Dialogerfahrungen begriffen werden können.“ Demnach wird auch die Beziehung von Lernenden mit dem Lernstoff nicht als bloße „Echobeziehung“ – Wiedergabe des Gelernten dargestellt, sondern als ein Prozess der „Anverwandlung“, bei dem Lernende den Stoff auf eine Weise be- und verarbeiten, so dass sie dabei sich selbst sowie ihre Umgebung verwandeln (vgl. Rosa/Buhren/Endres 2018: 125).

Im Kontext der Resonanzpädagogik zieht Rosa (2018: 16) zwischen den Begriffen Kompetenz und Resonanz einen Vergleich. Laut seiner Erörterung sei Kompetenz etwas Einseitiges, „das sichere Beherrschen einer Technik, das jederzeit Verfügen-Können über etwas, das ich mir als Besitz angeeignet habe“. Resonanz dagegen meint „das prozesshafte In-Beziehung-Treten mit einer Sache“. Auf den Fremdsprachenunterricht übertragen handelt es sich um sprachliche und kommunikative Kompetenz, die Lernende anhand von Sprachmaterial in Lehrwerken erworben haben. Wenn sie die Kompetenz in realen Lebenssituationen einsetzen, wird das Gelernte jedoch nicht reproduziert, sondern situations- und interaktionsadäquat angepasst. Daraus ergibt sich die Frage, inwieweit Lernende spracherfahren sein müssen, um hinsichtlich des Fremdsprachenlernens in Resonanzbeziehungen zu treten.

Im Folgenden wird das im Kapitel 3 angeführte Unterrichtsbeispiel erweitert und aufgrund des *Linienspiels* (vgl. Endres 2020: 27) demonstriert, wie man den Lernstoff auf dem Sprachniveau A1 resonanzpädagogisch gestalten kann.

Im Klassenzimmer wird ein farbiges Stoffband ausgerollt, und Lernende stellen sich in zwei Reihen gegenüber auf, mit einem Abstand von ungefähr zwei Metern zu dem Band. Die Lehrperson

liest die von den Lernenden entworfenen Glücks-Tipps vor<sup>8</sup>, immer mit dem einleitenden Satz: „Geh an die Linie, wenn ...  
 ... dich Musikhören und ein paar Minuten Tanzen sofort glücklich machen;  
 ... du nach dem Spaziergang im Wald bessere Laune hast;  
 ... du dich nach einem Videogespräch mit deiner Freundin sofort besser fühlst;  
 ... du dich beim Drehen von Videos entspannt und glücklich fühlst.“

Nach diesem Muster liest die Lehrperson andere Statements vor. Wer die Aussage bejahen kann, tritt an die Linie vor. Dann werden Lernende aufgefordert, kurz an der Linie stehen zu bleiben und zu schauen, wer sonst noch dort steht. Schließlich gehen sie wieder zurück in die Reihe ihrer MitschülerInnen. Nach einigen Statements werden die Lernenden aufgefordert, sich in Gruppen nach ähnlichen Präferenzen zu sortieren und über ihre Erfahrungen zu sprechen. Bei Bedarf kann die Lehrperson Hilfe leisten und den Austausch durch konkrete Fragen initiieren (z.B. Was für Musik hört ihr gerne? Wo tanzt ihr? Mit wem und wie lange geht ihr im Wald spazieren? Welche Apps benutzt ihr zum Drehen von Videos? Zu welchen Themen dreht ihr diese Videos?).

Endres (2020: 27) vertritt die Meinung, dass Lernende bei solchen Übungen das Klassenzimmer als Resonanzraum empfinden. „Das Klassenzimmer ist ein Resonanzraum, in dem jeder in seiner Haltung wahrgenommen wird. Was immer jemand mitbringt an positiver oder negativer Stimmung, hat Auswirkungen auf das Lernklima. Insofern tragen alle, Lernende und Lehrende, gemeinsam Verantwortung für das Gelingen von Unterricht. Dazu braucht es wechselseitiges Vertrauen und eine Offenheit in einem geschützten Rahmen. Hier kann jeder offen seine Meinung sagen und soll sie auch durch seine Haltung physisch zum Ausdruck bringen.“ Unsere Erfahrungen zeigen, dass besonders beim Erlernen einer Fremdsprache auf die vertraute Umgebung zu achten ist. Im Fremdsprachenlernprozess, der sich auf authentische und persönliche bedeutsame Lerninhalte bezieht, können Lernende einen „Flow-Zustand“ (vgl. Csíkszentmihályi 2017) erreichen, wobei sie die richtigen grammatischen Strukturen oder Aussprachemuster nicht beachten. Ein sprachlich fehlerhafter Selbstaussdruck in einer unvertrauten Umgebung kann Schamgefühle und Sprachhemmungen hervorrufen, die sich auf späteres Fremdsprachenlernen negativ auswirken können. Eventuell kann auch kulturkontrastive Landeskunde des Zielsprachenlandes bei Lernenden unerwartete Gefühle oder Widerspruch auflösen. Diese sollten unbedingt zum Ausdruck gebracht und diskutiert werden. Solche pädagogische Situationen sind als wertvolle Lebensvollzüge zu betrachten, die den Spielraum zum Einüben von transversalen Kompetenzen anbieten und auf diese Weise Lernende auf das reale Leben in der Gesellschaft vorbereiten.

## 5 Fazit und Ausblick

Das Anliegen des vorliegenden Beitrags ist es, darauf hinzuweisen, dass die Ganzheitlichkeit im pädagogischen Kontext sich sowohl auf die aus Leib, Seele und Geist bestehende Einzelperson bezieht als auch auf ihre Beziehungen zu dem Lernstoff und anderen Personen. Die Wechselbeziehungen zwischen der Person und ihrer Umgebung wurden aufgrund des gestalt- und resonanzpädagogischen Ansatzes erläutert. Zwischen der Gestaltpädagogik und der Resonanzpädagogik ist eine Querverbindung zu erkennen. Beide nehmen das Klassenzimmer nicht nur als Lernort wahr, sondern auch als einen wichtigen Lebensraum, in dem Lernende mittels persönlich bedeutensvoller Lernszenarien zum Selbstaussdruck initiiert werden. Die Selbstdarstellung von Lernenden soll nicht nur zur Auflockerung, sondern auch zu Interaktionen untereinander führen. In echten zwischenmenschlichen Begegnungen kann der Einzelne durch Selbsterfahrung und die Sicht der

---

<sup>8</sup> Bei dieser Aktivität wird die rezeptive Fertigkeit Hörverstehen geübt. Daher ist es sinnvoll, die Aussagen einem höheren Sprachniveau anzupassen und die SchülerInnen für das Verstehen bekannter Inhalte in komplizierteren Satzkonstruktionen zu sensibilisieren.



anderen ein reales Selbstbild gewinnen. Die im Unterrichtsbeispiel vorgestellten Methoden (Kapitel 3) sollen den Fremdsprachenunterricht beleben und kreativ bereichern, aber nur in geringem Ausmaß ersetzen. Ihr Einsatz beim Fremdsprachenlernen kann dazu beitragen, dass die SchülerInnen Deutsch nicht nur als Unterrichtsfach wahrnehmen, sondern auch als einen Ausschnitt der Welt, wo sie herausgefordert werden, mit sich selbst, mit dem Lernstoff sowie mit anderen Personen in Kontakt zu treten. Anhand solch einer Unterrichtsgestaltung werden sie dazu angeregt, die für das 21. Jahrhundert erforderlichen transversalen Kompetenzen<sup>9</sup> beim Fremdsprachenlernen zu entwickeln.

## Literaturverzeichnis

- Bürmann, Jörg (1992): *Gestaltpädagogik und Persönlichkeitsentwicklung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Burow, Olaf-Axel (1988): *Grundlagen der Gestaltpädagogik*. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Burow, Olaf-Axel (1994): Was ist Gestaltpädagogik? In: O. A. Burow, H. Gudjons (Hgg.): *Gestaltpädagogik in der Schule.*, 9–22. Hamburg: Bergmann + Helbig Verlag.
- Burow, Olaf-Axel/Quitmann, Helmut/Rubeau, Martin P. (1987): *Gestaltpädagogik in der Praxis*. Salzburg: Otto Müller Verlag.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (2017): *Flow a práce*. Praha: Portál.
- Endres, Wolfgang (2020): *Resonanzpädagogik in Schule und Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- Evans, Sandra/Pude, Angela/Specht, Franz (2021): *Momente AI, Kursbuch*. München: Hueber Verlag.
- Fuhr, Reinhard (1994): Gestaltpädagogik Ein Zugang zu personalem Wissen In: O. A. Burow, H. Gudjons (Hgg.): *Gestaltpädagogik in der Schule.*, 23-35. Hamburg: Bergmann + Helbig Verlag.
- Fuhr, Reinhard/Gremmler- Fuhr, Martina (1995): *Gestalt-Ansatz. Grundkonzepte und -modelle aus neuer Perspektive*. Köln: Edition Humanistische Psychologie.
- Richter, Nelly (1999): *Gestaltpädagogisches Lehren und Lernen im Deutsch als Fremdspracheunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Rosa, Hartmut/Buhren, Claus G./Endres, Wolfgang (2018): *Resonanzpädagogik & Schulleitung, Neue Impulse für die Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Schäfer, Gerd E. (2019): *Bildung durch Beteiligung, Zur Praxis und Theorie frühkindlicher Bildung*. Weinheim: Beltz.
- Svoboda, Ursula (2012): Kontakt – das zentrale Prinzip der Gestaltpädagogik. In: U. Svoboda, E. Scala, J. Gut: *Gestaltpädagogisch lernen und beraten*. 12–19. Berlin: dohrmann Verlag.
- Východiská zmien kurikula základného vzdelávania. (2022) Bratislava: ŠPÚ. Verfügbar unter <https://vzdelavanie21.sk/wp-content/uploads/2022/05/Vychodiska-zmien-v-kurikule-zakladneho-vzdelavania.pdf> (abgerufen am 20.09.2022)

<sup>9</sup> Transversale Kompetenzen werden in der Grundschulreform "Bildung für das 21. Jahrhundert" wie folgt beschrieben: ethisch und verantwortungsbewusst handeln; Probleme lösen und kritisch denken; kreativ und initiativ sein; zusammenarbeiten und solidarisch sein; persönliches Wohlbefinden und Wachstum pflegen; digitale Technologien nutzen (vgl. <https://vzdelavanie21.sk/wp-content/uploads/2022/05/Vychodiska-zmien-v-kurikule-zakladneho-vzdelavania.pdf> Stand: September 2022: 16).

## Annotation

### **Didactic Considerations for the Promotion of Holistic Learning in Foreign Language Teaching**

*Zuzana Marková*

The aim of this article is to give impulses on how to promote holistic learning in foreign language teaching. Holism refers on the one hand to the development of the individual person as a unity of body, soul, and spirit, and on the other hand to her relationship with the learning material, with another individual with whom this person also forms a unity. These relationships are explained using the gestalt pedagogical and resonance pedagogical approaches. On the basis of theoretical and practical examples, this article analyses the possibilities of a combination of foreign language contents with personal growth in interaction with the environment.

*Keywords:* foreign language, holism, contact, resonance, competence

Mgr. Zuzana Marková, PhD.  
Katedra nemeckého jazyka a literatúry  
Pedagogická fakulta  
Univerzita Komenského v Bratislave  
Račianska 59  
SK-813 34 Bratislava  
zuzana.markova@fedu.uniba.sk