

Überlegungen zum Fremdsprachenlernen

BARBARA SKOWRONEK

ORCID: 0000 0003 4302 7206

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Abstract: The article presents a multifaceted reflection on the nature of foreign language learning in the context of the development of Polish glottodidactics from its origins to the present day. The author analyzes the human being as a communicating entity (*homo communicans*), for whom language learning forms part of interaction with the environment and culture. The text outlines the foundations of glottodidactics as a science of teaching and learning foreign languages, tracing its evolution from Ludwik Zabrocki's cybernetic-codematic framework to contemporary interdisciplinary research. It discusses the communicative and constructivist approaches, the changing roles of teachers and learners, and the necessity of developing a coherent metatheoretical framework for glottodidactics as an autonomous academic discipline.

Abstrakt: Artykuł przedstawia wieloaspektowe rozważania dotyczące istoty uczenia się języków nierodzimych w świetle rozwoju polskiej glottodydaktyki od jej powstania po współczesność. Autorka analizuje człowieka jako istotę komunikującą się (*homo communicans*), dla której uczenie się języków stanowi element relacji z otoczeniem i kulturą. W tekście omówiono podstawowe założenia glottodydaktyki jako nauki o nauczaniu i uczeniu się języków nierodzimych, zarysowano jej genezę (od koncepcji Ludwika Zabrockiego po współczesne kierunki badawcze), a także wskazano na jej interdyscyplinarny charakter oraz aktualne wyzwania dydaktyczne. Artykuł podkreśla znaczenie komunikacyjnego i konstruktystycznego podejścia w procesie nauczania, rolę nauczyciela i ucznia jako równorzędnych uczestników aktu dydaktycznego oraz potrzebę wypracowania spójnej metateoretycznej podstawy dla glottodydaktyki jako samodzielnej dyscypliny naukowej.

Key words: glottodidactics, foreign language learning, communication, language teaching, Ludwik Zabrocki, constructivist didactics

Słowa kluczowe: glottodydaktyka, nauka języków nierodzimych, komunikacja, dydaktyka języków nierodzimych, Ludwik Zabrocki, nauczanie konstruktystyczne

1. Der Mensch ist, lebt, entwickelt sich in unterschiedlichen Relationen zur Umwelt: als Teil der Natur (*homo naturalis*), als biologisches System, als psychophysische Einheit mit der Welt im Prozess des ständigen Werdens verbunden. Der Mensch als höchstentwickeltes Lebewesen, als biologische und psychophysische

Einheit, entdeckt und entwickelt Werkzeuge (*homo faber*), aber auch Zeichen, quasi idealisierte psychische Werkzeuge, besonders Sprache.

Der Mensch als Gattung ist vernunftbegabtes Lebewesen (*homo sapiens*), mit morphologischen Merkmalen des heutigen Menschen; als einziger Vertreter der Gattung unterscheidet er sich vom Tier dadurch, dass er mit dem Verstand die Welt erkennt und über sie herrscht.

Der Mensch ist ein selbstbewusstes, entwicklungsfähiges Lebewesen. Er lebt integriert in die Welt, entstanden in der Evolution, besitzt Psyche, kreiert Kultur. Durch seine Selbständigkeit als Subjekt und durch die dynamischen Relationen zu und mit seiner Umwelt, die er stets auf der Basis seines Wissenssystems mitgestaltet (*homo creator*), die er erkennt (*homo cognoscens*), beurteilt (*homo aestimnas*), der sich selbst und sein Abbild aus der Beobachtung seiner Interaktion ableitet, also mehr oder weniger bewusst reflektiert (*homo reflectans*). Er ist als gemeinschaftliches Wesen (*homo socius*) mit anderen Lebewesen interaktiv, und als gesellschaftliches Subjekt bei der Interiorisierung der Strukturen der Gesellschaft aktiv (*homo sociologicus*). Er verfügt über ein Glaubens-, Überzeugungs- und Wertvorstellungssystem (*homo religious*), ist politisch an Machtverhältnissen interessiert (*homo politicus*), lebt oftmals nach strikt rationalen Kalkulationen, sucht nach optimalen Relationen zwischen Mitteln und Zielen, Angebot und Nachfrage, ist oftmals ausschließlich von Erwägungen der wirtschaftlichen Zweckmäßigkeit geleitet (*homo oeconomicus*).

Der Mensch hat in seinem Verhalten bestimmte Gewohnheiten, je nach seiner gesellschaftlichen Position (*homo academicus*). Er kann sich auch entspannen und amüsieren, spielend schöpferisch werden (*homo ludens*); aber er kann auch bewusst lügen (*homo mendosus*) und Fehler machen (*errare humanum est*).

All die Relationen des Menschen in und mit der Umwelt weisen auf die weit gefasste Kommunikation hin. Kommunikation ist menschlich: *communicare* bedeutet Teil haben an etwas, mit jemandem teilen, vereinigen, sich verständigen; *communis* bedeutet gemeinsam. Daher lässt sich der Mensch als kommunizierendes Wesen auffassen (*homo communicans*), der für seine Relationen mit der Umwelt, Kontakte mit seinen Mitmenschen auch neue Sprachkenntnisse braucht: als Sprachenlerner (*homo linguam discens*) und als Sprachenlehrer (*homo linguam docens*) auftritt.

Auf jeden Fall lässt sich der Mensch in seiner Vielfältigkeit zwischen Natur und Kultur auffassen (Grucza 1988a, 1989), zwischen seinem angeborenen Erkenntnispotential und den Entwicklungsfähigkeiten (*homo naturalis*, *homo in cultus*) und dem, was er auf deren Grundlage durch Erfahrung und Praxis erarbeitet, von Generationen übernommen, aus der Umwelt, in der Umwelt und für die Umwelt erneuert, erlernt, verwendet (*homo cultus*). Kultur des Menschen baut auf dessen Natur (Grucza, 2012).

2. Menschen hatten schon immer das Bedürfnis, den Umkreis der eigenen Umwelt zu erweitern, dazu in andere Länder zu reisen, um neue Kulturen und Menschen privat und/oder beruflich kennen zu lernen,. Dazu brauchten sie neue

Sprachkenntnisse für gesellschaftlich-kommunikative, berufliche und/oder allgemein-bildende Zwecke, um mündlich und schriftlich zu verstehen und sich verständlich zu machen. Dazu eigneten sich schon immer zwei Zugangswege zum Fremdsprachenlernen:

- der natürliche Weg der direkten wirklichen zwischenmenschlichen Kontakte (direkte Methode, so wie sich Kleinkinder ihre erste Sprache aneignen, fast ausschließlich auf Mündlichkeit basierend)
- und der institutionell gesteuerte Weg, der früher fast ausschließlich für Jungen in konfessionellen alt-philologischen humanistischen Schulen mit Internaten, mit Griechisch und Latein als dem bildenden Vorrang für Grammatik und Übersetzung erfolgte (indirekte Grammatik-Übersetzungs-Methode, der vor allem auf Schriftlichkeit basierte).

3. Lernen ist ein Prozess, der mit dem Wahrnehmen mit Sinnen beginnt und kognitiv im Gehirn abläuft und dort verarbeitet wird. Lernen beruht auf Zuwachs an Wissen und Können, durch Generieren von beobachteten, mit Sinnen wahrgenommenen Gegebenheiten, um regelhafte, modellhafte Verallgemeinerungen zu erstellen; an das bisherige Vorwissen wird neues Wissen und Können integriert angehängt (Roth, 1996, 2006). Das führt zur Änderung von Wissen und Können, Einstellungen, Werten und Verhaltensweisen des Lerners bei, zu seiner Lebenserfahrung. Lernen verläuft je unterschiedlich etwa nach Alter, Sensibilität der Sinnesorgane, Aktivität des Gehirns, Vorwissen und Vorkönnen, nach Lebens- und Lernerfahrung. Lernen kann natürlich verlaufen: implizit, beiläufig, zufällig aufgeschnappt, oder explizit, absichtlich, gezielt, unterrichtlich gesteuert. Es kann also quasi natürlich, durch Versuch und Fehler geschehen oder planmäßig, zielgerichtet, strikt voraussehbar. Auf jeden Fall wird immer dazugelernt (aber auch vergessen). Kinder lernen anders als Erwachsene. Kleinkinder können nicht lesen und schreiben, haben keine Lebens- und Lernerfahrung, aber selbst ihre Bewegungen mit dem ganzen Körper sind Kontakt- und Anpassungsmöglichkeiten an die Umwelt, dem Sprachrhythmus und der gesamten Geräuschkulisse der Umgebung gemäß. Mit der Zeit wird das Kind aktiver, es generiert und rekonstruiert die Umweltverhältnisse, um so eigenes Wissen und Können zu erbauen und zu erlernen; es respektiert und akzeptiert die Umwelt und beeinflusst, bereichert sie rückbezüglich intersubjektiv mit anderen Kommunikationsteilnehmern. Schulkinder können lesen und schreiben, entwickeln zunehmend ihre Lebens- und Lernerfahrung, ihr Wissen und Können. Kinder lernen ihre Umgebung durch Wahrnehmung, Erkennen und Denken. Nach Piaget (1974) vollzieht sich die kognitive Entwicklung des Kindes als Konstruktion in der Interaktion von Kind und Umwelt: durch Assimilation und Akkommodation bis zur Äquilibrierung. Die Sprachentwicklung verläuft parallel zu seiner kognitiven Entwicklung: Assimilation bedeutet die Anpassung des Wahrgenommenen, der neuen Information, an die bisherigen Erfahrungen des Kindes, Akkommodation ist die Anpassung von

bereits vorhandenen Erfahrungen an das neu Wahrgenommenen; folglich werden neue Handlungsschemata gebildet. Das Suchen neuer Anpassungsmöglichkeiten während der Akkommodation trägt zur Äquilibration, die einen Gleichgewichtszustand zwischen Assimilation und Akkommodation ist, also zur Entwicklung neuer kognitiver Strukturen. Den Anpassungsprozess zwischen Kind und Umwelt bezeichnen die Konstruktivisten operationale Effektivität, also Viabilität, Anwendbarkeit, Brauchbarkeit: gelernt ist, was anwendbar, brauchbar, nützlich gemacht wurde. Viabel ist eine Handlungs- oder Denkweise, die zum erwünschten Ziel führt. Eine wesentliche Rolle spielt dabei die Kreativität, die menschliche Fähigkeit, auf Neues, Unbekanntes einzugehen. Kreativität determiniert das menschliche Handeln als unentbehrliches Attribut der Kognitionsprozesse, sie ist mit Spracherwerbsfähigkeit des Menschen in seiner Relation zur Umwelt verbunden.

Bei Erwachsenen werden Wissen und Können, Lebens- und Lernerfahrung weiterentwickelt. Alle Menschen lernen sowohl natürlich, in und von ihrer natürlichen Umgebung, als auch mehr oder weniger gesteuert, um sich nicht nur der Verkehrsgemeinschaft ihrer Umgebung anzupassen, sondern die Umgebung auch zu beeinflussen. Das ist der eigentliche Grund zu lernen: andere Menschen kontaktieren, mit anderen Mitgliedern der Verkehrsgemeinschaft kommunikative Relationen eingehen, um sich zu verständern, also verstehen und verstanden werden.

Unterrichtliches Lernen kann als Konzeptionslernen, durch konstruktive Integration des Bekannten mit dem Neuen verlaufen, wodurch neue vernetzte, komplizierte Handlungsweisen, Kategorien, Konzepte entstehen (Lewicka, 2007, Myczko, 2008). Das Konzeptionslernen scheint dem Akkumulationslernen sehr nahe: der Unterrichtsstoff wird langsam aber sicher und planmäßig vermittelt und aufgenommen, durch systematisches Zusammenfügen, spiralenartig vom Einfachen zum Komplizierten, um neues Wissen anwendbar, viabel zu machen.

Lernen verläuft sowohl individuell als auch gesellschaftlich, immer für den kommunikativen intersubjektiven Austausch innerhalb einer Verkehrsgemeinschaft, für gesellschaftlichen Gebrauch. Daher ist Lernen ein kommunikativer Prozess der Verständigung zwischen Lernern und Lehrern (mit rückbezüglicher Rollenverteilung), in dem neues Wissen und Können vermittelt werden soll. Für das effektive Lernen sind alle Kommunikationsteilnehmer verantwortlich: dem Lehrer stehen Aufgaben zu, den Unterricht ganzheitlich gezielt vorzubereiten, zu organisieren, zu moderieren und zu bewerten. Im schulischen FSU ist der Lehrer kaum wegzudenken: seine Persönlichkeit, Lebens- und Unterrichtserfahrung, seine Sprachkenntnisse, sein Sprachwissen und glottodidaktisches Wissen, seine privaten Lerntheorien, seine Motivation, sein Lernstil, seine Gewohnheiten zur bewussten Organisierung des Lernstoffes (Grucza, 1996). Nicht unwichtig sind die Reichweite und der Rang der angebotenen Sprachen (*Trans*-Kontakte mit einer dominierenden Globalsprache und Global-Kultur und den kleineren untergeordneten, substraten Sprachen, oder *Inter*-Kontakte mit gleichrangigen Sprachen und Kulturen) (Puppel, 2007) sowie die Ziele und temporale und methodische

Bedingungen für die Realisierung dieses Unterrichts, ihre Koordinierung mit anderen Unterrichtsfächern, die Belieferung mit Unterrichtsmaterialien (Grucza, 1999). All das bezieht sich sowohl auf den Lehrer als auch auf die Lerner. Der FSU sollte innerhalb einer einheitlichen Sprachbildungspolitik, innerhalb der globalen Bildungspolitik eines Landes, auf das ganze glottodidaktische Gefüge gerichtet, verlaufen.

Vom Lerner wird aktive Zusammenarbeit, möglichst Zuspruch gegenüber dem Konzept des Lehrers erwartet. Es ist vorteilhaft, wenn der Lerner dem gesamten Unterrichtsvorschlag des Lehrers entgegenkommt, den Unterrichtsstoff mit Sinnen wahrnimmt, kognitiv verarbeitet, an sein bisheriges Wissen und Können integriert, um den neuen Stoff anwendbar zu machen. Das Engagement des Lerners und seine aktive Selbstarbeit tragen zur Effektivität des Unterrichts bei. Der Lerner ist als autonomes Unterrichtssubjekt zu betrachten (nicht als Unterrichtsobjekt), d.h. er soll lernen und nicht gelehrt werden (Wilczyńska, 1999; Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010); und der gesamte Unterrichtsprozess sollte lernerzentriert verlaufen, vom paidotropen Lehrer geleitet, gesteuert, also den allgemeinen Möglichkeiten der Lerner, ihren Bedürfnissen, Erfordernissen aber auch ihren Schwächen gemäß. Der optimale Unterrichtsprozess sollte in Zusammenarbeit zwischen beiden Unterrichtsteilnehmern verlaufen: Unterrichtsziele, -methoden, -strategien sowie -themen sollten zwischen Lehrer und Lerner aufeinander abgestimmt sein.

4. In Polen befasst man sich mit Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis im Rahmen der Glottodidaktik, einer wissenschaftlichen Disziplin, die von Prof. Ludwik Zabrocki 1966 an der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań zur Erforschung (hauptsächlich) des Fremdsprachenunterrichts begründet wurde. Ihr Flaggschiff wurde *Glottodidactica*, die wissenschaftliche Zeitschrift zum internationalen Gedankenaustausch für angewandt-linguistische Forschungen (wird bis heute herausgegeben). In der ersten Nummer dieser Zeitschrift (S. 3–42) präsentierte Zabrocki seine Konzeption zur Glottodidaktik auf der Basis der kodematischen Kybernetik. Nach Zabrocki (1966a, 1966b, 1975) verlaufen Prozesse des Fremdsprachenunterrichts im glottodidaktischen Gefüge, als Relationen zwischen Lerner – Lehrer – Sprachen. Die agierenden Personen, Lehrer und Lerner sind Sender und Empfänger im reziproken Verhältnis zueinander, die mit dem sprachlichen und nichtsprachlichen Zeichensystem als Kode in verschiedenen mündlichen und schriftlichen Kanälen kommunizieren. Gemeint sind einzelne Sprachfähigkeiten: Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen, Schreiben, die als synthetischer Sprachkode des Senders und analytischer Sprachkode des Empfängers verlaufen. Alle Elemente des Gefüges sollten zusammenhängend funktionieren: im Nachrichten-, Kontroll- und Steuerungskreis des synthetischen Sprachkodes des Senders und des analytischen Kodes des Empfängers. Zabrocki plädierte für Sprech- und Sprachmodelle auf der damaligen kodematischen Basis der Kybernetik; er postulierte, sprachlich-kommunikative Modelle für Hör-,

Sprech-, Lese- und Schreibvorgänge des kommunikativen Sprachgefüges mit seinen Transformations- und Speichermatrizen als Kodegesetze des kommunikativen Vorgangs zu erarbeiten.

Den kodematisch-glottodidaktischen Gedanken von Zabrocki entwickelte Prof. Marian Szczodrowski in zahlreichen Publikationen im Rahmen der Glottokodematik als einziger Glottodidaktiker weiter (seit 1988, 1990 systematisch bis 2023). Der Autor weist auf die besondere Notwendigkeit, sich sowohl mit Entschlüsselungs- und Verschlüsselungsvorgängen von fremdsprachlichen Strukturen als auch mit deren Einspeicherung zu befassen.

Glottodidaktik ist polnischen Ursprungs, sie ist Element, Ausdruck und Erzeugnis polnischer kultureller Gegebenheiten. Sie entstand in den sechziger Jahren als dringende Notwendigkeit, Richtlinien für die Beantwortung alltäglicher Fragen der unterrichtlichen Lehrer-Schüler-Relationen im FSU festzulegen (von Praxis über Theorie zur Praxis zurück, vgl. Pfeiffer 2001). Glottodidaktik lässt sich als Menge aller Theorien auffassen, die sich auf das Lehren und Lernen fremder Sprachen beziehen, gemeint ist also die Klasse aller Theorien bzw. Konzeptionen und Ansätze, innerhalb derer methodologische Rekonstruktionen der Lehr- und Lernprozesse im Sprachunterricht durchführbar sind (vgl. Skowronek, 1997: 10). FSU bezieht sich mehr auf den systematischen Eingriff in den Prozess der Sprachentwicklung, Lehr- und Lernprozess, um die fehlenden Voraussetzungen natürlicher Spracherlernung durch methodisch gesteuerte Maßnahmen auszugleichen (Köhring/Beilharz, 1973: 216). Heute gehört auch der natürliche Spracherwerb zum Bereich der Glottodidaktik (Sopata, 2009). Den Forschungsgegenstand der Glottodidaktik bildet die glottodidaktische Wirklichkeit in Theorie und Praxis, also sowohl Prozesse des gesteuerten Sprachenlernens und –lehrens, als auch des natürlichen Spracherwerbs. Deswegen basiert Glottodidaktik auf das Wissen und Können anderer wissenschaftlichen Disziplinen u.a. Linguistik, Psychologie, Soziologie, Neurologie. Daher sind die Bezüge zwischen FSU und Linguistik und anderen wissenschaftlichen Interdisziplinen stark. Glottodidaktik ist eine selbständige Wissenschaft vom Lehren und Lernen (hauptsächlich) fremder Sprachen; sie wird begründet durch ihren reinen und angewandten Aspekt in Theorie und Praxis (Skowronek 1997). Sie ist eine empirische, autonom interdisziplinäre Geisteswissenschaft, die sich mit dem Sprachhandeln von Menschengruppen beschäftigt. Glottodidaktische Theorien werden nicht explizit formuliert; eigentlich sind sie nicht axiomatisch und nicht deduktiv, obwohl es Versuche gab, sie zu axiomatisieren (Bańcerowski, 1971, 1972).

Glottodidaktik umfasst sowohl die Wissenschaft, die den FSU zum Forschungs- und Erkenntnisstand hat als auch den praktischen FSU (Grucza, 1975, Pfeiffer, 1986). Als Forschungsgegenstand sollte das glottodidaktische Gefüge gelten, also das menschliche Handeln in Sprachenlern- und –lehrprozessen, zwischen Lernern und Lehrer als den Kommunikationsteilnehmern, die als nebeneinander existierende Komponenten des Unterrichtsprozesses in gegenseitigen Relationen mit Sprache aufgefasst werden (Grucza, 1976, 1978, Pfeiffer, 1986,

2001). Das menschliche sprachorientierte Handeln im FSU sollte zielbewusst, subjektorientiert sein und danach streben, die gesellschaftlich und individuell pragmatisch voraussehbaren Resultate zu erreichen. Im FSU wird auf besondere Art mit Sprache gehandelt: Sprache ist der Unterrichtsgegenstand (das Unterrichtsfach) und das Kommunikationsmittel gleichzeitig (Fremdsprache wird mit Hilfe einer Vermittlungssprache, oft Muttersprache oder erster Sprache, unterrichtet). Dadurch unterscheidet sich Fremdsprachenunterricht vom schulischen Unterricht aller anderen Fächer.

Glottodidaktik fand auch sehr bald nach der Entstehung und Gründung ihren institutionellen Niederschlag: an vielen polnischen Universitäten entstanden wissenschaftliche Abteilungen (Lehrstellen) zur Erforschung der Prozesse des gesteuerten Fremdsprachenlernens unter dem Namen 'Glottodydaktyka' mit dem Ziel, optimale theoretische Bedingungen für den effektiven Fremdsprachenunterricht zu schaffen (Grucza, 1996: 26–27).

5. Der FSU ist institutionell, schulisch gesteuert, richtet sich nach bestimmten Grundsätzen, die mit Hilfe von bestimmten Methoden realisiert werden. Methoden sind als Weg- und Verfahrensweiser für das Erreichen von beabsichtigten Unterrichtszielen, gestützt auf wissenschaftliche Prinzipien zu verstehen. Auch im schulisch gesteuerten FSU gibt es Bemühungen um die direkte Methode, je mehr natürliche Kommunikation (konstruktiv) angestrebt wird. Der traditionelle FSU war mit den Schwerpunkten Grammatik und Übersetzung lehrerzentriert: die Primärstellung kam dem logotropen Lehrer (auf den Unterricht und den Lehrer selbst gerichtet) als dem Unterrichtssubjekt und den Unterrichtsprozessen zu. Das eigentliche Unterrichtsziel waren oft zufriedenstellende Noten. Vom Lerner als dem Unterrichtsobjekt erwartete man, sich den Unterrichtsgegebenheiten anzupassen, um sich möglichst fehlerfreies verstehendes Lesen und Schreiben, möglichst auch Hören und Sprechen anzueignen. Spontanes Sprechen in wirklichen Kommunikationssituationen war weniger erwartet, weil voraussichtlich potentiell fehlerhaft. Oft ist auch heute noch der FSU auf die indirekte Methode (instruktiv) ausgerichtet. Indirekte Methoden werden im jenen FSU angewandt, der auf vorrangige Vermittlung von Sprachwissen für eventuelles Sprachkönnen zielt, um vorgegebene grammatisch korrekte Texte mit Hilfe vom korrekten Regelwissen über das gesamte Sprachsystem zu verstehen, zu bilden und zu übersetzen.

Der Fremdsprachenunterricht ist ein mehrdimensionaler Wirklichkeitsbereich, der aus einer Vielzahl interdependent Faktoren besteht (Grotjahn, 2003: 493). Es ist eine besondere kommunikative Lern-Situation: eine (Fremd)Sprache wird mit Hilfe einer anderen Sprache (bspw. Muttersprache/Erstsprache) vermittelt/unterrichtet/gelernt. Jeder Unterricht impliziert bestimmte Bedingungen und Erwartungen: meistens öffentliche Lernsituationen in öffentlichen Bildungsstätten, um auf bestimmte offizielle Prüfungen vorzubereiten; nach bestimmter Unterrichtsqualität (Methode) und Unterrichtsquantität (Stundenanzahl, Häufigkeit,

Dauer), (Grucza, 1976). Das Angebot an Methoden, Konzeptionen, Ansätzen für den FSU ist enorm. Für effektiven FSU wird sowohl vom Lehrer als auch vom Lerner aktive verantwortungsbewusste Einsatzbereitschaft erwartet.

Wenn das Ziel des Fremdsprachenlernens- und –lehrens Kommunikation als Ausdruck zwischenmenschlich intendierter, gesellschaftlicher kulturbedingter Relationen erwartet wird, muss der FSU als sender- und empfängerseitige Interpretation verschiedener (sprachlicher und nichtsprachlicher) Zeichensysteme funktionieren, weil sie alle zusammen einen wesentlichen Beitrag zur Verständigen leisten. FSU sollte als ein gesellschaftliches, intersemiotisches, multimodales, kulturbedingtes Phänomen aufgefasst werden. Es müssen den Lernern Bausteine als Menge sprachlicher und nichtsprachlicher, kulturdeterminierter Kommunikationsmittel, die in einer bestimmten Verkehrsgemeinschaft gelten, intendiert geboten werden, damit die Lerner selbständig wirkliche gesellschaftlich-kulturelle Relationen aufbauen können. Der paidotrope Lehrer (der den allgemeinen Möglichkeiten des Lerners zugewandt ist) verhilft ihnen mit bestimmten Hör-, Sprech-, Lese-, Schreib-Texten (Olpińska, 2009), die situationsadäquat empfangen und gesendet werden (verstehen und verstanden werden). Das ist nur durch den aktiven Beitrag des autonomen Lerners möglich, der einsatzbereit ist und als verantwortungsbewusstes Lern-Subjekt das Mitspracherecht am Unterricht hat. Ausgenutzt werden sollten des Lerners bisherige Lebens- und Lernerfahrungen, damit er neues Können und Wissen generieren und konstruieren kann. Der Lerner muss lernen, in der fremdsprachlichen Verkehrsgemeinschaft sprachlich und nichtsprachlich, kulturdeterminiert zu handeln: zu empfangen und zu senden, oftmals multilektal ausgerichtet. Dem Lehrer kommt die Rolle zu, Bedingungen der realen Kommunikation zu schaffen, um die Lerner auf kommunikatives kulturdeterminiertes sprachliches Handeln vorzubereiten, d.h. die Lerner kommunikationsfähig zu machen.

Der FSU durchlief in Polen mehrere Entwicklungsetappen von der Grammatik-Übersetzungs-Methode, die nach dem Muster der Altphilologischen Bildung mit Griechisch und Latein bis in die sechziger Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts im Vormarsch war, über die Audiolinguale Methode, die unter dem Einfluss des Strukturalismus in den sechziger und siebziger Jahren die Lerner eigentlich auf reale Kommunikation vorbereiten sollte, bis zur pragmatisch-kommunikativen Wende im FSU, mit kognitivistischen und konstruktivistischen Einflüssen.

In polnischen Schulen wurden nach dem Zweiten Weltkrieg folgende Sprachen unterrichtet: Russisch (bis Ende der achtziger Jahre), Deutsch, Englisch, Französisch, teilweise auch Latein. Letztens wird Englisch erstrangig unterrichtet. Lange Zeit wurde der Schwerpunkt des Fremdsprachenunterrichts auf die jeweilige allgemeine Hochsprache gerichtet, etwa (Hoch)Deutsch als Fremdsprache; mit der Zeit kamen dialektale Versionen dazu. Doch sehr bald ergab sich die internationale Notwendigkeit, Fachsprachen für strikt berufliche Belange zu unterrichten. Dem folgten wissenschaftliche Überlegungen zur Fachsprachenproblematik, bspw. veröffentlichte Lothar Hoffmanns 1976 an der Universität

Leipzig “Kommunikationsmittel Fachsprache“. Dieses Buch war eine Einführung in die Fachsprachenproblematik mit dem Hinweis auf unterschiedliche vertikale Schichtung (bspw. wissenschaftliche Fachsprache der Mediziner unter Professoren als Wissenschaftlern gegenüber den praktischen Erklärungen, Erläuterungen für die Patienten) und horizontale Gliederung (die Vielzahl unterschiedlicher Fachgebiete nebeneinander) der einzelnen Fachsprachen. Fachsprachen wurden zum äußerst wichtigen fremdsprachlichen Unterrichtsfach für Fachleute aus bestimmten Berufen. Auch wissenschaftlich fundierte Publikationen und Konferenzen zur Fachsprachenproblematik und zum fremdsprachlichen Fachsprachenunterricht nahmen zu.

6. Heute wird der FSU zunehmend auf reale, wirkliche Kommunikation als das Unterrichtsziel gerichtet, d.h. gesellschaftlich adäquat in und für die Umgebung einer konkreten sprachlich-kulturellen Verkehrsgemeinschaft agieren zu können. Der FSU kann als Fertigkeitsentwicklung verlaufen: entweder in der natürlichen Reihenfolge Hörverstehen – Sprechen, Leseverstehen – Schreiben (Mündlichkeit vor Schriftlichkeit) oder Leseverstehen – Schreiben, Hörverstehen – Sprechen (Schriftlichkeit vor Mündlichkeit). Oftmals werden die Fertigkeiten vermischt aufgenommen: Hörverstehen – Leseverstehen, Sprechen – Schreiben (Puppel S., J. Puppel 2008). In die einzelnen Fertigkeiten werden die einzelnen Bereiche der Sprache eingebunden: Aussprache, Lexik, Grammatik (wobei Grammatik einen festen Platz haben sollte, denn Sprache ohne Grammatik gibt es nicht; es gibt auch keinen Wortschatz ohne Grammatik sowie keine Grammatik ohne Wortschatz, Helbig, 1992).

2001 (und 2020, fünfte Auflage) wurden im Rahmen des „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen“ (GeR) Prioritäten für den Fremdsprachenunterricht in allen Ländern der Europäischen Union gesetzt. GeR bietet eine umfangreiche Beschreibung von dem, „was Lernende ... lernen müssen, um eine Sprache für kommunikative Zwecke zu benutzen, und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln“) (Grzeszczakowska-Pawlikowska, 2025).

Ausgehend von den Hauptfragen: Was kann man mit Sprache tun/erreichen? Wie kann man mit Hilfe von Sprache handeln? Was muss man wissen und können, um zu kommunizieren? wurden zielsprachliche Lehrpläne, curriculare Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerke usw. für den FSU in Europa erarbeitet. Der FSU soll lernerzentriert verlaufen, der Lerner wird mit seinen Möglichkeiten, Motiven, Interessen, Bedürfnissen als autonomes aktives Lern-Subjekt betrachtet, nicht (mehr) als passives Unterrichts-Objekt. Der Lehrer soll kompetent auf die Möglichkeiten und Bedürfnisse der Lerner eingehen und Bedingungen für aktives Lernen schaffen. Der gesamte Unterrichtsprozess muss lerner- und lehrerseits bewertet werden: dazu gehört, sowohl Lehrer als auch Lerner müssen bewusste Kenntnis des eigenen Standes an Wissen und Können besitzen sowie

mit Kritik souverän umgehen können. Der FSU soll sich nicht auf die Entwicklung einzelner Fertigkeiten (Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen, Schreiben) konzentrieren, sondern es sollen Redemittel für effektives Kommunizieren vermittelt werden, stets unter dem Aspekt der Unterscheidung zwischen monologischer Produktion bzw. Rezeption und dialogischer Interaktion (mündlich und schriftlich); es soll also auf die effektive handlungsorientierte Kommunikation als zwischenmenschliche Verständigung gezielt werden. Das bedeutet auch die Entwicklung von Redemitteln für den intendierten effizienten situationsadäquaten und kulturbasierten Gebrauch von Sprache in ihren Varietäten, wie Dialekte und berufsorientierte Fachsprachen, die im Diskurs (Texten) realisiert werden. Angestrebt werden soll ein harmonisches Zusammenspiel zwischen den Lern- und Lehrzielen in Theorie und Praxis, Sprach-, Fach- und Kulturwissen und –können; „...der Lehrer vermittelt das Fach“ *Fremdsprache*“ in verschiedenen Varietäten an die Lerner, zeitlich, qualitativ und quantitativ portioniert, an verschiedenen Niveaus des Lern-Fortschritts, zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit in Richtung kulturdeterminierter Kommunikation” (Rösler 2016: 136). Grammatik soll handlungsorientiert vermittelt werden, sozusagen als Mittel zum Zweck, dem wirklichen Kommunizieren, effektiven Sprachgebrauch, dienen. Es wird danach gestrebt, sprachlich-kulturelle Kompetenzstufen der Lerner auszuarbeiten, die Auskunft über wirkliche Sprachkenntnisse der Lerner geben, auch als Basis für die einzelnen Zertifikate, deren Ziel nicht nur die konzeptionelle Mündlichkeit unterschiedlichen Ranges ist, sondern auch berufsorientierte Schriftlichkeit. Postuliert werden heute drei Fremdsprachen im Rahmen der Tertiärsprachendidaktik (Mehrsprachigkeitsdidaktik) auf der Basis der jeweiligen Muttersprache/Erstsprache gemeinsam mit Kultur-Unterricht (FSU parallel zum Fremd-Kultur-Unterricht). Englisch ist heute die Globalsprache, daher wird in Polen Englisch als erste Fremdsprache vermittelt, entsprechend wird Deutsch oftmals als erste Fremdsprache nach Englisch als Fremdsprache, DaFnEaF, unterrichtet.

Hinzuzufügen ist, dass im Rahmen des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen[s] für Sprachen“ nur schriftliche und gesprochene Sprachen berücksichtigt werden: für die Beschreibung der Gebärdensprache der Gehörlosen ist man noch nicht bereit.

Allerdings wird in Polen seit 2010 im Rahmen der Sonder-Glottodidaktik Fremdsprachenunterricht an Lerner mit Sinnes-Dysfunktionen vermittelt; es stellte sich heraus, für gehörlose Lerner ist bspw. Englisch-Unterricht eine Unterstützung des Polnisch als Muttersprache-Unterrichts. Das von Karpińska-Szaj (2013, 2015) postulierte inkorporierende, einschließende Lernen (nauczanie włączające) ist in diesem Zusammenhang sehr zu begrüßen.

In der letzten Zeit konzentriert man sich zunehmend auf die Entwicklung fachsprachlicher Kompetenzen, da die internationale Nachfrage nach berufsorientiertem Fremdsprachenunterricht enorm gestiegen ist. In Polen wurde die Ausbildung im Bereich der mehrsprachigen Kommunikation zum festen Bestandteil der Hochschullandschaft (Błażek, 2025: 11). Die Autorin bietet ein neues

Verständnis der Fachkommunikationsdidaktik für Polen mit einem praktischen Vorschlag zu dessen Umsetzung. Allerdings ist die Entwicklung der Fachkommunikationsforschung in den linguistisch bzw. translationswissenschaftlich kontrastivlinguistischer, textlinguistischer, fremdsprachendidaktischer Art (Schubert, 2007) orientierten Disziplinen angesiedelt, nicht in sozialwissenschaftlich orientierten Kommunikationswissenschaften oder in den einzelnen Fachdisziplinen, bemängelt die Autorin. Daher plädiert Błażek, über die Zukunftsformate der Fachkommunikationsdidaktik neu nachzudenken. Sie soll ... *nicht nur als eine Disziplin, die punktuelle forschungsfundierte und bald automatisierte Hilfeleistungen anbietet, sondern als eine gesellschaftliche Vermittlungsdisziplin mit Bildungsverantwortung aufgefasst werden.* Sicher wird... *die technische Entwicklung den Einsatz von KI-Infrastrukturen und –Technologien im Dienste der Fachkommunikation ermöglichen* (Błażek, 2025: 12). Fachkommunikative Fragestellungen sollen in ihrer ganzen Komplexität gesehen und verstanden werden, den Studenten soll ein komplexes Verständnis fachkommunikativer Zusammenhänge und der eigenen Rolle in einer sich wandelnden und zunehmend verfachlichten Welt gegeben werden, so die Autorin (S. 26). Dies soll eine Voraussetzung für eine verantwortungsvolle kommunikative Vermittlung zwischen Fach und Gesellschaft (Kalverkämper, 2023: 139) sein. Diese Bemühungen um den Fachsprachenunterricht in Theorie und Praxis, besonders von Błażek, sind vielversprechend und sehr zu begrüßen.

7. Zusammenfassend: Seit ihrer Etablierung befasst man sich im Rahmen der Glottodidaktik hauptsächlich mit Fremdsprachenlernen und –lehren in verschiedenen Facetten theoretisch und praktisch. Auch die Sonderdidaktik für Lerner mit sensorischen Defiziten sollte ihren festen Platz innerhalb der Glottodidaktik finden. Das Forschungsfeld der Glottodidaktik ist sehr umfangreich, deswegen gibt es viele unterschiedliche Überlegungen, Vorschläge und Lösungen. Daher befindet sich Glottodidaktik immer noch in der Phase der Formulierung grundlegender Theoreme und der allgemeinmethodologischen Selbstbestimmung als souveräner Wissenschaftszweig (Pfeiffer, 1986: 215). Aktuell scheint die Meinung von Pfeiffer (1987: 986), ihre Aufgabe als die einer Disziplin als metatheoretische Explikation ihrer Thesen, Konzeptionen und Theorien in der Unterrichtspraxis zu verstehen. Es scheint, dass die Entwicklung ein ziemlich dauerhaft stabiles, nachhaltiges Phänomen der Glottodidaktik ist: zwar bedarf sie einer metawissenschaftlichen Strukturierung und Kontrolle, aber sie entwickelt sich ständig – was optimistisch in die Zukunft blicken lässt (Skowronek, 1997: 14–15). Bekanntlich muss eine Wissenschaft stets Entwicklungsfähig sein, sonst ist sie keine Wissenschaft (Grucza, 1990).

Komorowska bemängelt an dem heutigen Fremdsprachenunterricht in Polen die grundlegende Basis der Glottodidaktik (2017: 115–116): Es fehlt heute die theoretisch begründete Unterrichtsmethode des FSU. Konstruktivismus ist schwer zu unterscheiden vom Kognitivismus, beide gehen ineinander mit dem

Kommunikativen Ansatz über. Was sie gemeinsam haben, ist, sie sind entschiedene Gegner des Audiolinguismus. Durch den Mangel an theoretischen Grundlagen, auf denen detaillierte Module aufgebaut wären, besteht die Gefahr, dass sich Glottodidaktik auseinander driftet, so dass es keine Kommunikation zwischen ihren einzelnen Subdisziplinen geben wird: es wird geredet ohne zuzuhören, geschrieben ohne zu lesen. Daher sieht Komorowska die Ausarbeitung eines wissenschaftlichen Kanons der Glottodidaktik als dringend notwendig.

Auch wenn Komorowska auf die fehlende metatheoretische Basis der Glottodidaktik mit Recht hinweist, eins stimmt sicher: in Glottodidaktik findet der Fremdsprachenunterricht eine Begründung für die internationale Entwicklung der sprachlich-kulturellen Austausch-Kommunikation, die den Menschen verhilft, Sprache zu gebrauchen, um Missverständnisse auszugleichen, und lieber Brücken als Mauern zu bauen.

Bibliografie

- Baćczerowski, J. (1972). What should be base the strategy of glottodidactics on. *Studia Anglica Posnaniensia*, 8, 127–139.
- Błażek, A. (2025). Zum neuen Selbstverständnis der Didaktik der mehrsprachigen Fachkommunikation in Polen. In E. Dziurewicz, J. Woźniak, P. Lopez-Zurita, & M. Vázquez Amador (Eds.), *Fachbezogener Fremdsprachenunterricht* (pp. 17–28). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. (2001). Strasbourg: Council of Europe.
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Begleitband. (2020). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Grotjahn, R. (2003). Konzepte für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsmethodologischer Überblick. In K.-R. Bausch, H. Christ, & H.-J. Krumm (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (pp. 493–499). Tübingen: Francke.
- Grucza, F. (1976a). Dziedzina lingwistyki stosowanej. In F. Grucza (Ed.), *Lingwistyka stosowana i glottodydaktyka* (pp. 7–23). Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Grucza, F. (1976b). Lingwistyczne uwarunkowania glottodydaktyki. In F. Grucza (Ed.), *Glottodydaktyka a lingwistyka* (pp. 7–25). Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Grucza, F. (1978). Glottodydaktyka w świetle metodologii językowej. In F. Grucza (Ed.), *Teoria komunikacji językowej a glottodydaktyka* (pp. 7–26). Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Grucza, F. (1979). Rozwój i stan glottodydaktyki polskiej w latach 1945–1975. In F. Grucza (Ed.), *Polska myśl glottodydaktyczna* (pp. 5–17). Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Grucza, F. (1988). Zum Begriff der Sprachkompetenz, Kommunikationskompetenz und Kulturrekompetenz. In N. Honsza & H. G. Roloff (Eds.), *Daß eine Nation die andere verstehen möge* (pp. 309–331). Amsterdam: Rodopi.
- Grucza, F. (1990). Linguistisch-semantische Bemerkungen zum Thema der Wissenschaften in der Entwicklung. In S. H. Kaszyński (Ed.), *Die Wissenschaft in der Entwicklung. Perspektiven 2000* (pp. 73–96). Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
- Grucza, F. (1996). Sytuacja polskiego świata nauki języków obcych przed i po 1989. In F. Grucza (Ed.), *Przegląd Glottodydaktyczny* (pp. 5–36). Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Grucza, F. (1999). Współczesna polska polityka językowa w zakresie nauki języków obcych. In J. Mazur (Ed.), *Polska polityka językowa na przełomie tysiącleci* (pp. 73–98). Lublin: UMCS.

- Grucza, F. (2012). Zum Gegenstand und zu den Aufgaben der anthropozentrischen Linguistik, Kulturologie und Kommunikologie sowie zur gegenseitigen Vernetzung dieser Erkenntnisbereiche. *Kwartalnik Neofilologiczny*, 59(3), 227–344.
- Grucza, S. (2013). Lingwistyka języków specjalistycznych. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Grzeszczakowska-Pawlakowska, B. (2025). Berufliches Sprachhandeln im „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“. In E. Dziurewicz, J. Woźniak, P. Lopez-Zurita, & M. Vázquez Amador (Eds.), *Fachbezogener Fremdsprachenunterricht* (pp. 55–68). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Helbig, G. (1992). Wieviel Grammatik braucht der Mensch. Deutsch als Fremdsprache.
- Hoffmann, L. (1976). *Kommunikationsmittel Fachsprache: Eine Einführung*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Kalverkämper, H. (2023). Fachkommunikationsforschung in Bildungs-Verantwortung: Initiative für ein humanistisches Selbstverständnis als eine gesellschaftliche Vermittlungsdisziplin. In M. Adams, K.-D. Baumann, & H. Kalverkämper (Eds.), *Zukunftsformate der Fachkommunikationsforschung: Wissenstransfer – Bildung – Interlingualität* (pp. 77–161). Berlin: Francke & Timme.
- Karpińska-Szaj, K. (2013). Nauczanie języków obcych uczniów z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
- Karpińska-Szaj, K. (2015). Przygotowanie do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych: językowe narzędzia diagnostyczne w praktyce nauczycielskiej. *Neofilolog*, 187–200.
- Komorowska, H. (2017). Kształcenie językowe w Polsce: 60 lat czasopisma „Języki obce w szkole“. Warszawa: Fundacja Rozwoju Edukacji.
- Köhrling, K.-H., & Beilharz, R. (1993). *Begriffswörterbuch Fremdsprachendidaktik und -methodik*. München: Max Hueber.
- Lewicka, G. (2007). Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktywistyczna teoria uczenia się. Wrocław: ATUT.
- Myczko, K. (2008). Instruktion und Konstruktion in der Fremdsprachendidaktik. In B. Mikołajczyk & M. Kotin (Eds.), *Terra Grammatica: Ideen – Methoden – Modelle* (pp. 287–299). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Olpińska, M. (2009). Nauczanie dwujęzyczne w świetle badań glottodydaktycznych. Warszawa: Euro-Edukacja.
- Pfeiffer, W. (1986). Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Fremdsprachendidaktik. *Deutsch als Fremdsprache*, 4, 215–219.
- Pfeiffer, W. (2001). Nauka języków obcych: Od praktyki do praktyki. Poznań: Wagros.
- Piaget, J. (1974). Biologie und Erkenntnis: Über die Beziehungen zwischen organischen Regulationen und kognitiven Prozessen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Puppel, S. (2007). Interlingualizm czy translingualizm? Interkomunikacja czy transkomunikacja? Uwagi w kontekście współistnienia języków naturalnych w ramach globalnej wspólnoty kulturo-wo-językowo-komunikacyjnej. In S. Puppel (Ed.), *Społeczeństwo – kultura – język. W stronie interakcyjnej architektury komunikacji. Scripta de Communicatione Posnaniensia* (pp. 79–94). Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
- Puppel, S., & Puppel, J. (2008). Gestosfera jako istotny składnik przestrzeni publicznej. *Oikeios Logos*, 1–8.
- Roelke, T. (2020). *Fachsprachen*. Berlin: Schmidt.
- Roth, G. (1996). *Das Gehirn und seine Wirklichkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Roth, G. (2006). Warum sind Lernen und Lehren so schwierig? In U. Hermann (Ed.), *Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lernen und Lehren* (pp. 49–59). Neuwied: Beltz.

- Rösler, D. (2016). Nähe und Distanz in der fremdsprachendidaktischen Diskussion. *Deutsch als Fremdsprache*, 135–149.
- Schubert, K. (2007). Wissen, Sprache, Medium, Arbeit: Ein integratives Modell der ein- und mehrsprachigen Fachkommunikation. Tübingen: Narr.
- Skowronek, B. (1997). Methodologische Rekonstruktion glottodidaktischer Theorien. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
- Skowronek, B. (2013). Glottodidaktik und Fremdsprachenunterricht in der Diskussion. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
- Skowronek, B. (2019). Fremdsprachenunterricht als Kommunikation unter Berücksichtigung von lautsprachlich kommunizierenden Gehörlosen. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
- Sopata, A. (2009). Erwerbstheoretische und glottodidaktische Aspekte des frühen Zweitspracherwerbs: Sprachentwicklung der Kinder im natürlichen und schulischen Kontext. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
- Szczodrowski, M. (1988). Statyczne i dynamiczne struktury języka w aspekcie glottodydaktycznym. Szczecin: Uniwersytet Szczeciński.
- Szczodrowski, M. (1990). Der fremdsprachliche Mechanismus: Konstituierung und Funktionieren. In W. Pfeiffer (Ed.), *Deutsch als Fremdsprache in der Deutschlehrerausbildung und -fortbildung* (pp. 187–192). Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
- Szczodrowski, M. (1997). Zur Spezifität der fremdsprachlichen Kodematik. *Studia Germanica Poloniensia*, 23, 3–21.
- Szczodrowski, M. (2004). Glottokodematyka a nauka języków obcych. Gdańsk: Uniwersytet Gdańskiego.
- Szczodrowski, M. (2009). Fremdsprachliche Lehr-Lern-Vorgänge im kodematischen Blickfeld. Gdańsk: Uniwersytet Gdańskiego.
- Szczodrowski, M. (2023). Glottokadematische Prozesse unter kybernetischem Aspekt (Ausgewählte Fragen). *Glottodidactica*, 50(2), 101–116.
- Wilczyńska, W. (1999). Uczyć się czy być nauczonym: O autonomii w przyswajaniu języka obcego. Warszawa: PWN.
- Wilczyńska, W., & Michońska-Stadnik, A. (2010). Metodologia badań w glottodydaktyce. Kraków: Avalon.
- Zabrocki, L. (1966a). Kodematische Grundlagen der Theorie des Fremdsprachenunterrichts. *Glottodidactica*, 1, 3–42.
- Zabrocki, L. (1966b). Językoznawcze podstawy metodyki nauczania języków obcych. Warszawa: PWN.
- Zabrocki, L. (1975). Kybernetische Modelle der sprachlichen Kommunikation. Wrocław: Osolineum.