

GRAŻYNA LEWICKA

State University of Applied Sciences Konin
gelewicka@gmail.com

Die Deutschdidaktik in Polen muss umkehren. Eine RetroPerspektive

German language education in Poland must change.
A retro-perspective view

ABSTRACT. The article deals with the situation of German language education in Poland from a retro-perspective viewpoint which consists in revisiting the past 50 years, from the moment the first issue of *Glottodidactica* appeared, and modifying it from the present by giving suggestions which could cause positive changes in the Polish tradition of language teaching and learning methodology.

KEYWORDS: German language education, Grammar Translation Method, constructivist approach, Socratic method, tolerance of ambiguity, roles and responsibilities in education.

Die im Jahre 1966 von Professor Ludwik Zabrocki begründete linguistische Zeitschrift unter dem Titel *Glottodidactica* bedeutete eine wichtige Wende in der polnischen Sprachdidaktik. Die Zeitschrift war und bleibt ein wichtiges internationales Forum für den Austausch von Erfahrungen, Konzeptionen und Ideen im Bereich der angewandten Linguistik. In der ersten Nummer von *Glottodidactica* formulierte Professor Zabrocki kodematische Grundlagen der Theorie des Fremdsprachenunterrichts, die in der Person von Professor Marian Szczodrowski einen wahren Nachfolger gefunden haben. Einen bedeutenden Beitrag zur Kultivierung der ideenreichen Traditionen der Posener germanischen Philologie und der sprachwissenschaftlichen Werkstatt von Ludwik Zabrocki hat auch Professorin Barbara Skowronek geleistet, die langjährige Herausgeberin von *Glottodidactica*.

Ludwik Zabrockis Vorhaben war es, eine gute wissenschaftliche Grundlage für die universitäre Fremdsprachenausbildung zu schaffen. Damals, d.h. Mitte der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts war es eine besonders wichtige Aufgabe für die germanische Philologie, Lehrkräfte für Deutsch als Fremdsprache auszubilden. Junge Menschen lernten gern Deutsch als eine Alternative zu Russisch. Zu jener Zeit war Deutsch außer Russisch die einzige Fremdsprache in Polen, die unterrichtet werden durfte, weil sowohl die ehemalige DDR als auch die ehemalige Sowjetunion unsere Nachbarn und zugleich „bewährte sozialistische Freunde“ waren.

Die Idee, den polnischen Schülern die Möglichkeit zu schaffen, die Sprachen beider Nachbarländer zu erlernen, war gut, aber die zu realisierenden Ziele, Inhalte und didaktischen Formen, die in den damaligen Lehrprogrammen formuliert und in den Lehrbüchern für didaktische Praxis angeboten wurden, waren m. E. völlig verfehlt, denn im Vordergrund standen politische und nicht didaktisch-methodische Ziele. Und die Sprachwissenschaftler konnten/wollten nicht immer Einfluss darauf haben oder die Verantwortung dafür tragen, dass fortschrittliche Konzeptionen und innovative Ideen ihre Anwendung in der didaktischen Praxis finden. Dies resultierte darin, dass jungen Menschen Inhalte „beigebracht“ wurden, die im Einklang mit dem Wertegerüst des damaligen sozialpolitischen Systems waren. Mit Absicht betone ich hier das spezifische Aktionsverb *beibringen*, das damals gut zu den allgemein herrschenden Verhältnissen passte. Die Schüler wurden nach ähnlichen psychologisch-didaktischen Prinzipien unterrichtet, die in den Experimenten mit konditionierten Reflexen an Tieren eingesetzt wurden. Das Auswendiglernen entsprach dem S-R-Paradigma und war keinesfalls mit dem Prozess des bewussten Lernens gleichzusetzen, welcher einen freien Sprachgebrauch ermöglicht. Denn um sprachlich handeln zu können, müssten die Lernenden ihr Wissen erst operationalisieren.

Nun erscheint ein weiteres methodisch-didaktisches Problem, welches mit dem oben gesagten eng verbunden ist: Es geht nämlich um die Art und Weise, auf die die Lernenden das geplante Material erwerben. Dazu kann ich leider auch nichts Positives sagen, denn die populärste Methode in der Deutschdidaktik in Polen ist nach wie vor die Grammatik-Übersetzungsmethode, welche schon 1882 von Wilhelm Viëtor, einem deutschen Neuphilologen und zugleich einem der bekanntesten Vertreter der neusprachlichen Reformbewegung in seinem Pamphlet *Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage von Quousque Tandem* kritisiert wurde. Er bediente sich des Pseudonyms Quousque Tandem (dt. *Wie lange noch?*) und übte in seinem Text eine scharfe Kritik der heruntergefallenen Zustände der damaligen Fremdsprachendidaktik, deren Ursache in der damals populärsten jedoch keinesfalls leistungsfähigen Grammatik-Übersetzungsmethode lag.

Nach Viëtors Auffassung sollte das Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts in erster Linie die Beförderung der möglichst guten mündlichen Sprachkompetenz berücksichtigen. Mit seiner Betrachtungsweise der Fremdsprachendidaktik und der Rolle der praxisnahen Methoden des Fremdsprachenerwerbs war Viëtor nicht nur seiner, sondern auch unserer Zeit weit voraus.

Ich würde die Feststellung wagen, dass die von ihm verpönte GÜM bis heute ihre Spuren in der Deutschdidaktik an polnischen Schulen hinterlassen hat. Und dies ist die Hauptursache des sinkenden Interesses am Deutschlernen. Die Lernenden finden den Deutschunterricht langweilig und unnütz. Sie sind sich dessen bewusst, dass sie Deutsch nie beherrschen.

Wie ich schon früher erwähnt habe, ist es leider nicht möglich, mit den der Grammatik-Übersetzungsmethode ähnlichen Arbeitsformen, kommunikative Kompetenz zu fördern, denn eine der wichtigsten Voraussetzungen dieser Methode ist das Auswendiglernen von sprachlichen Regeln und eine solche Vorgehensweise kann die Lernenden zum freien Sprechen nie bringen. Die einzuübenden Regeln bilden bloß deklaratives Wissen, das erst in entsprechenden sprachlichen Handlungen zum prozeduralen Wissen operationalisiert werden soll, damit die zu erwartenden Fertigkeiten optimal entwickelt werden können. Wenn man ein paar Jahre lang auf diese Weise lernt und sich trotzdem mit Deutschen oder mit anderen Ausländern nicht verständigen kann, dann kommen Demotivation, Frustration, Verzweiflung und letztendlich Resignation.

Es stellt sich nun die Frage, warum das Germanistikstudium Jahr für Jahr an Popularität verliert: Welcher demotivierte und frustrierte Lerner mit ganz geringen Deutschkenntnissen würde (freiwillig) die Entscheidung treffen, Germanistik zu studieren? Gibt es noch einen Ausweg aus dieser Situation? Bestehen noch irgendwelche Rettungsmaßnahmen für Deutsch, besonders jetzt in der Situation, wo Englisch in ganz Europa die Oberhand gewinnt und die allgemeine Tendenz ist, sich auf Englisch umzustellen?

Offensichtlich ist Deutsch noch zu retten. Die beste Lösung hat Viëtor schon vor 134 Jahren vorgeschlagen: „Der Sprachunterricht muss umkehren“. In unserem Fall meint es: Der Deutschunterricht muss umkehren. Wir müssen uns bewusst machen, dass das allererste, was in dieser Richtung gemacht werden sollte, die Verbesserung der Sprachkenntnisse und der kommunikativen Kompetenz der Lernenden an unseren Schulen ist. Es ist ja eine wichtige Herausforderung, und um sie realisieren zu können, brauchen wir exzellente Didaktiker.

Ich habe am Anfang meines Beitrags erwähnt, dass die Lehrerbildung eine der wichtigsten Aufgaben der polnischen Germanistik war. Nun möchte ich dazu eine Bemerkung machen, eine optimistische Prognose, dass die Aus- und Fortbildung von Deutschlehrern „(...) der Haupttätigkeitsbereich,

die eigentliche Existenzquelle der Germanistik bleibe (...) (Helbig et al. 2001: 1542). Und ich würde noch gern bemerken: *'die eigentliche Existenzquelle'* der polnischen Germanistik sollte nicht eine irgendwelche Ausbildung sein, sondern sie müsste den Herausforderungen des 21. Jahrhunderts Schritt halten und den Erwartungen potentieller Studierenden entgegenkommen.

Im Laufe der letzten fünfzehn Jahre wurden gute theoretische Voraussetzungen für die Entwicklung der Sprachdidaktik geschaffen, die auf neueren neurobiologischen, psychologischen, pädagogischen, soziologischen und kulturwissenschaftlichen Erkenntnissen aufbauen. Somit wird auch der Begriff *Lehrer* als Bezeichnung für die Person, die den didaktischen Prozess plant, organisiert und den Lernenden das Lernmaterial „beizubringen“ versucht, in Frage gestellt. Den Lernprozess kann man nicht als einen einfachen Transport des Wissens von Lehrer zu Schüler betrachten. Es tut mir leid, viele Leser an dieser Stelle enttäuschen zu müssen, die an so aufgefasste Kunst des Lehrens glauben, aber es ist keinesfalls möglich, jemandem etwas beizubringen bzw. zu vermitteln. Diese Meinung ist schon verbraucht und seit langem nicht mehr aktuell (Roth 1992; von Glasersfeld 2000; Herrmann 2006). Jede Person, die es mit der Didaktik zu tun hat, muss sich in der heutigen Wirklichkeit bewusst machen, dass jeder Lerner autonome Entscheidungen über seine Leistungen trifft. In der neuen Lernsituation, deren Grundlage Interaktion und Kommunikation bilden, braucht man Didaktiker, die großen Wert auf Selbststudium legen, und die neuen wissenschaftlichen Erkenntnisse in ihrer beruflichen Praxis einzusetzen versuchen, um den Lernprozess nach neuen Prinzipien möglichst gut zu planen und zu organisieren. Erst dann können die Lernenden neue Inhalte optimal realisieren, indem sie diese zuerst auffassen, dann begreifen und anschließend verstehen (Rusch 1992; Lewicka 2007a; 2007b; 2009). Zudem erwartet man von guten Didaktikern, dass sie ihre Rollen richtig interpretieren, dass Lernende zwar Unterstützung, Ermutigung, Hilfe, Inspiration, Ansporn, Partnerschaft beim Problemlösen und bei der Konfliktschlichtung immer brauchen, jedoch wenn es um den Lernprozess geht, trifft jedes Individuum autonome Entscheidungen über seine Erfolge beim Lernen. Diese konstruktivistische These sollte zum A und O der Fremdsprachendidaktik des 21. Jahrhunderts werden, denn vom konstruktivistischen Standpunkt aus betrachtet ist **Lernen** mit **Erkennen** gleichzusetzen, d.h. jeder Lernprozess ist zugleich ein Erkenntnisprozess und jeder Erkenntnisprozess trägt dazu bei, dass man etwas Neues lernt und neue Kenntnisse erwirbt. (Maturana, Varela 1987).

Demzufolge würde ich empfehlen, den verbrauchten Begriff *Lehrer* als Bezeichnung für jemanden, der „lehrt“, d.h. Lerninhalte den Lernenden „beizubringen“ versucht, durch Mentor zu ersetzen, der je nach Lernsituation eine entsprechende Rolle als Mediator, Animator oder Facilitator ein-

nehmen kann. In meinen weiteren Erwägungen versuche ich alle drei Rollen im neuen didaktischen Handlungsparadigma kurz zu skizzieren.

Mentor ist die bekannte mytologische Figur aus Homers Odyssee. Er ist Berater und Erzieher von Telemachos, dem Sohn von Odysseus. In der modernen Didaktik ist *Mentor* die Bezeichnung für eine Person, von der junge Menschen viel lernen können und die sie bei ihrer kognitiven und emotionalen Entwicklung unterstützt, und ihnen mit Rat und Tat immer zur Seite steht.

Mediator dagegen kommt vom lateinischen Wort *mediatio*, was *Mediation* bedeutet, das heißt Vermittlung zwischen zwei oder mehreren Konfliktparteien, die freiwillig einen Kompromiss schließen, eine Einigung erzielen bzw. eine Vereinbarung treffen wollen. Der Mediator selbst sollte keinen Einfluss auf die Medianten ausüben. Er übernimmt nur Verantwortung für den richtigen Verlauf der Prozedur und soll in der Regel allparteilich und neutral bleiben, d.h. sich an niemandes Seite stellen. Ähnlich wie der Mediator bei der Mediation sollte auch der Mentor-Mediator im didaktischen Prozess verfahren, wo Konflikte unvermeidlich sind. Obwohl die neue Auffassung des didaktischen Prozesses die bisherige Überzeugung leugnet, dass Konflikte den Lernprozess beeinträchtigen, können Konflikte auf Lernende in vieler Hinsicht positiv einwirken, kreative Leistungen stimulieren und Autonomie fördern, aber nur unter der Bedingung, dass man weiß, wie mit Konflikten umzugehen ist: wie man sie frühzeitig erkennen, schlichten oder professionell auflösen kann, was eigentlich der beste Ausweg aus der konfliktierenden Situation ist. Daher schlage vor, die mediativen und interkulturellen Kompetenzen der Person, die den didaktischen Prozess leitet, um weitere in diesem Beruf unentbehrliche Eigenschaften, wie ein hohes Maß an Flexibilität, Offenheit, Empathie sowie die Fähigkeit zur Metakommunikation und Selbstreflexion zu ergänzen.

Des Weiteren möchte ich noch zwei andere Rollen des Mentors in Betracht ziehen, nämlich den Animator und den Facilitator, die im Untricht eine neue Dimension darstellen.

Animator – die Bezeichnung kommt von *animare* (lat. *zum Leben wecken*). Es bedeutet eine Person, die mit ihrem engagierten Verhalten die Lernenden zu hohen Leistungen ermutigt, und versteht, wie wichtig es ist, die Idiosynkrasie eines jeden Lernenden zu beachten, denn die Individualisierung durch divergierende Vorgehensweise ist eine der grundlegenden Annahmen im nach konstruktivistischen Prinzipien konzipierten didaktischen Prozess. Jedes Individuum, genauer gesagt: sein autopoietisches Gehirn konstruiert die Wirklichkeit auf der Basis von dem bisherig erworbenen Wissen und gesammelten Erfahrungen. Diese subjektiv konstruierte Wirklichkeit soll jedoch intersubjektiviert werden. Die Intersubjektivierung kann nur dann

zustande kommen, wenn die unabdingbaren Voraussetzungen erfüllt werden. Dazu gehören: der Bezugskontext, der nach von Uexküll *Umwelt* genannt wurde (1928/1973), Interaktion und Kommunikation. So sollte auch eine vorbildlich gestaltete Lernsituation aussehen, die nach der diskursiven Lernmethode konzipiert wird.

Ich muss jedoch zugeben, dass die dialogische Methode keine Erfindung des 20. Jahrhunderts ist. In Platons Dialog *Theaitetos* findet man den Ausdruck *maieutike techne* (148e-151d, 161e), der sich auf eine spezifische angeblich von Sokrates erfundene Gesprächsform bezieht. Sokrates Absicht war, mithilfe von entsprechend gestellten Fragen die Menschen dazu zu bringen, die in der Diskussion aufgegriffenen Probleme selbstständig zu lösen. Die Antwortfindung war ein mühsamer Prozess, der mit voller Unterstützung von Sokrates erfolgte. Aber seine Hilfe beruhte nicht darauf, dass er „fertiges Wissen diktierte“. Es war vielmehr eine diskursive Vorgehensweise, die auf der Kunst des Fragens aufbaute. Jede Frage war gezielt formuliert und sprach das Assoziations- und Antizipationsvermögen der an der Diskussion Beteiligten an, die mit großem Engagement dem Gedankengang des Philosophen folgten und das Gefühl gewannen, neue Erkenntnisse und Erfahrungen autonom erworben zu haben.

Sokratische Methode, die eigenverantwortliches Denken, Reflexion und autonomes Lernen fördert, hat, wie ich schon früher erwähnt habe, an ihrer Bedeutung nichts verloren, ganz im Gegenteil, sie ist noch unschlagbarer im Vergleich mit der immer noch so populären wie im Mittelalter akademischen Vorlesung in Form des Frontalunterrichts...

Heute hat der Facilitator die Rolle von Sokrates in der Didaktik übernommen. Das Wort *Facilitator* kommt vom lateinischen Wort *facilitas*. Die hohe Zahl deutscher Entsprechungen dieses Wortes decken fast die ganze Palette von Merkmalen ab, die einen Facilitator und seine Tätigkeit charakterisieren können, wie z.B. Erleichterung, Ermöglichung, Zugänglichkeit, Bereitwilligkeit, Gutmütigkeit und Gewandtheit.

Die *International Association of Facilitators (IAF)*, die 1994 in den Vereinigten Staaten entstanden ist, definiert die Aufgaben und Ziele der Facilitation auf folgende Weise:

Facilitation ist die Kunst, die Kraft einer Gruppe durch Dialog und das Streben nach Klarheit zu erschließen, dabei die aktive Beteiligung zu ermöglichen und die Fülle verschiedener Perspektiven zu begrüßen und zu nutzen.

Um die im Zitat formulierten Aufgaben gut realisieren zu können, soll der Facilitator neben der methodischen Kompetenz, positive und empathische Einstellung allen und allem gegenüber haben, und genauso wie der Mediator, inhaltlich vollkommen allparteilich und neutral sein.

Nach meiner Auffassung passt die Rolle des Facilitators einwandfrei in das neue didaktische Paradigma und ergänzt gut die beiden oben präsentierten Rollen des Mediators und des Animators.

Die Frage ist, warum ich so hohe Anforderungen an Didaktiker gestellt habe? Die Antwort ist ganz einfach: je "menschlicher" die Didaktiker sind, desto klüger, kreativer und selbstständiger werden die Lernenden. Ich bin der Meinung, dass nicht die Worte, sondern die Taten Wirkung haben. Die gegenseitigen Relationen zeigen ganz deutlich, welches Bildungs- und Erziehungsmodell im didaktischen Prozess bevorzugt wird, und auf welche Art und Weise die Lernenden es realisieren.

Die meisten Missverständnisse, Spannungen oder Konflikte entstehen wegen der mangelnden Ambiguitätstoleranz. Das Wort *Ambiguität* kommt von lateinischen Wörtern: *ambiguus* – nach zwei Seiten schwankend; *ambiguum* – Zwei- oder Mehrdeutigkeit.

In der Theorie der Identitätsbildung definiert Lothar Krappmann (1993) Ambiguitätstoleranz als Fähigkeit, die uns ermöglicht, andere Sichtweisen sowie Verhaltens- und Handlungsweisen nicht nur zu verstehen, sondern auch sie zu ertragen und mit ihnen in den Interaktionsprozessen umzugehen. Die Ambiguitätstoleranz bedeutet ein richtiges Verhältnis zwischen Rollen Anpassung und dem eigenen Rollenkonzept. Das meint, ambiguitäts-tolerante Menschen sind im Stande, widersprüchliche Erwartungen der anderen, kulturbedingte Unterschiede, schwer verständliche sogar inakzeptable Informationen ohne Aggression wahrzunehmen und vorbehaltlos positiv zu bewerten, und auf sie in Interaktionssituationen positiv zu reagieren.

Die aktuelle sozialpolitische und soziokulturelle Situation gibt uns Anlass zur Reflexion über die neuen Herausforderungen im Kontext der demokratischen Migrationsgesellschaft, denen sich m. E. in erster Linie Didaktiker stellen sollen, denn junge Menschen wissen ihre positiven Vorbilder zu schätzen und oft automatisch nachzuahmen.

Soziales Lernen, interkulturelle Didaktik, ob im Kindergarten, ob an der Hochschule sollen wirkliche praktische Ziele verfolgen. Bisher war die Interkulturalität von vielen Menschen lediglich als deklaratives Wissen über andere Kulturen angesehen: interkulturelle Bewusstheit und Wahrnehmung kultureller Unterschiede blieben für sie ein unbekanntes Feld. Es ist dabei zu beachten, dass Fremdes hier nicht nur mit fernen, uns ganz fremden und unbekanntem Kulturen zu assoziieren ist. Es ist ja klar, dass auch Menschen derselben Nationalität unterschiedliche Anschauungen, verschiedene Lebensgewohnheiten haben etc. Soll das dann der Grund zu Unwohlsein, Konfusionen, Aggression und andauernden Konflikten sein? Nein, offensichtlich nicht! Man soll bloß den Umgang mit Fremdem, Unbekanntem und Ande-

rem lernen. Es ist also an der Zeit, deklaratives Wissen in entsprechenden kommunikativen Lernkontexten zu operationalisieren.

In vielen europäischen Ländern erwerben die Kinder schon im Kindergarten Grundkenntnisse der interkulturellen Handlungsfähigkeit. In spielerischen Formen lernen sie kulturelle Unterschiede akzeptieren und respektieren, um dann ein ganzes Leben lang ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Rollen Anpassung und dem eigenen Rollenkonzept finden zu können und auf keinen Fall linear und sogar schwarz-weiß zu denken. Das ist der eigentliche Sinn der mannigfaltigen Rollen in der modernen Bildung. Und moderne Bildung bedeutet ein harmonisches Zusammenspiel von Theorie und Praxis, was in Polen leider nicht der Fall ist.

Die neueren Ergebnisse vieler für die Lernprozesse wichtiger Wissenschaftsdisziplinen, wie neurobiologische Hirnforschung, Psycholinguistik, Kommunikationswissenschaften u.a.m. werden in der Schulpraxis gar nicht berücksichtigt. Dies wird klar, wenn man Rahmenlehrpläne, Schulbücher und andere didaktische Materialien analysiert. Schon das Wort Rahmenlehrplan gibt Anlass zum Nachdenken...

LITERATURVERZEICHNIS

- Auernheimer, G. 2012. *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt: WGB.
- Falk, G., Heintel, P., Krainz, E. 2015. *Handbuch Mediation und Konfliktmanagement*. Wiesbaden: Springer.
- Glaserfeld von, E. 2000. Die Schematheorie als Schlüssel zum Paradoxon des Lernens, In: Fischer H.R., Schmidt S.J. (Hrsg.). *Wirklichkeit und Welterzeugung*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme, 119–127.
- Helbig, G. et al. 2001. *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter Mouton.
- Herrmann, U. (Hrsg.). 2006. *Neurodidaktik – Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Krappmann, L. 1993. *Soziologische Dimensionen der Identität*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kriegel-Schmidt, K. 2012. *Interkulturelle Mediation: Plädoyer für ein Perspektiven-reflexives Modell*. Münster: LIT.
- Lewicka, G. 2007a. *Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktywistyczna teoria uczenia się*. Wrocław: ATUT.
- Lewicka, G. 2007b. Prozeduren als Diskurshandlungen im glottodidaktischen Prozess. In: *Glottodidactica XXXIII*, 21–28.
- Lewicka, G. 2007c. Zum Konzept des diskursiven Zweitspracherwerbs. In: Stein, B. (Hrsg.). *Wege zu anderen Sprachen und Kulturen*. Hamburg: Dr. Kovač, 151–158.
- Lewicka, G. 2009. Zu einigen Problemen des Verstehens in der konstruktivistisch orientierten Fremdsprachendidaktik. In: *Glottodidactica XXXV*, 25–33.
- Maturana, H.R., Varela, F.J. 1987. *Der Baum der Erkenntnis*. Bern u. München: Scherz.

- Reis, J. 1997. *Ambiguitätstoleranz. Beiträge zur Entwicklung eines Persönlichkeitskonstruktes*. Heidelberg: Asanger.
- Roth, G. 1992. Das konstruktive Gehirn: Neurobiologische Grundlagen von Wahrnehmung und Erkenntnis. In: Schmidt, S.J. (Hrsg.). *Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus 2*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 277–336.
- Rusch, G. 1992. Auffassen, Begreifen und Verstehen. Neue Überlegungen zu einer konstruktivistischen Theorie des Verstehens. In: Schmidt, S.J. (Hrsg.). *Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus 2*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 214–256.
- Skowronek, B. 2016. Vorwort. In: *Glottodidactica* XLIII/1 (2016), 9–15.
- Szczodrowski, M. 2004. *Glottokodematyka a nauka języków obcych*. Gdańsk: Uniwersytet Gdański.
- Uexküll von, J. 1928/1973. *Theoretische Biologie*: Berlin, 1. Auflage: Eigenverlag Wiechmann; Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Viëtor, W. 1882. *Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage von Quousque Tandem*. Heilbronn: Gebr. Henning.
- Zabrocki, L. 1966. Kodematische Grundlagen der Theorie des Fremdsprachenunterrichts. In: *Glottodidactica* 1, 3–42.
- Zabrocki, L. 1977. *Grundfragen des Deutschunterrichts in fremdsprachlicher Umgebung. Einige Grundprobleme des Fremdsprachenunterrichts. Zur moderner Neuphilologie*. Warszawa-Poznań: PWN.

