MAGDALENA OLPIŃSKA-SZKIELKO (WARSZAWA)

Glottodidaktische Implikationen der anthropozentrischen Sprachentheorie

1. Die anthropozentrische Sprachentheorie¹

Die *anthropozentrische Sprachentheorie*, in früheren Beiträgen ihres Schöpfers die *relativistische Theorie der menschlichen Sprachen* genannt, wurde von Professor FRANCISZEK GRUCZA erarbeitet. Die ersten Überlegungen zu dieser Theorie erörterte F. GRUCZA in seiner Monografie „Zagadnienia metalingwistyki“ im Jahre 1983; danach folgten weitere Beiträge, u.a. aus den Jahren 1988, 1993, 1997, 2005, 2008. Diese Konzeption der Sprache hatte einen großen Einfluss auf die Arbeiten anderer polnischer Linguisten – einen Überblick über diese Arbeiten bietet S. GRUCZA (2004: 38).

1.1. Die Sprache als Kommunikationsfähigkeit

Im Lichte der anthropozentrischen Sprachentheorie wird die Sprache als eine bestimmte Eigenschaft des Menschen definiert, als seine Fähigkeit zu kommunizieren. Dank ihrer Kommunikationsfähigkeiten sind die Menschen imstande, sprachliche Äußerungen zu produzieren, sie gezielt im Kommunikationsprozess als Kommunikationsmittel einzusetzen sowie sprachliche Äußerungen anderer Menschen zu empfangen und zu inter-

¹ Eine erweiterte Version dieses Beitrags wurde ursprünglich im Band *Der Mensch und seine Sprache. Festschrift für Professor Franciszek Grucza*, Hrsg. von M. OLPIŃSKA-SZKIELKO, S. GRUCZA, Z. BERDYCHOWSKA, J. ŻMUDZKI, Peter Lang Verlag, Frankfurt/M., 2012, veröffentlicht.

pretieren (vgl. GRUCZA F. 1993a: 31; 1993b: 157). Die sprachlichen (oder: kommunikativen) Fähigkeiten eines Menschen werden durch sein umfangreiches Wissen begründet, vor allem durch sein sprachliches (u.a. semantisches und pragmatisches Form-, Funktions- und Realisationswissen – vgl. GRUCZA F. 1997: 12 ff) und sein nichtsprachliches Wissen (Weltwissen, Fachwissen, kulturelles Wissen usw.).

Zwischen dem sprachlichen und dem nichtsprachlichen Wissen eines Menschen gibt es keine klar definierte Grenze (GRUCZA F. 2005: 47): Um erfolgreich zu kommunizieren, muss der Mensch im Kommunikationsprozess nicht nur auf sein sprachliches, sondern auch auf sein nichtsprachliches Wissen zurückgreifen, was das folgende Textbeispiel von SCHNOTZ (2005: 224) verdeutlicht:

Andy hat Anna zum Geburtstag eingeladen. Sie fragte sich, ob er schon ein Mühlespiel hat. Sie ging zu ihrem Sparschwein und schüttelte es. Aber es gab keinen Ton von sich.

Die Rekonstruktion von logischen Zusammenhängen zwischen den einzelnen Textteilen erfordert von dem Rezipienten nicht nur eine Decodierung der expliziten sprachlichen Textstruktur, sondern ist nur dann möglich, wenn der Rezipient über bestimmtes kulturelles Wissen verfügt. Die Textinterpretation ist das Ergebnis einer Interaktion zwischen der Information, die im zu verarbeitenden Sprachmaterial durch den Textproduzenten codiert wurde, und dem Kontext sowie verschiedenen dem Empfänger zugänglichen Wissensbeständen, im Lichte deren er seine Vermutungen hinsichtlich der implizite ausgedrückten Intentionen des Textproduzenten anstellt (vgl. KNOBLOCH 2005: 14; DUSZAK 1998: 115-116; 196).

Die Kommunikationsfähigkeiten der Menschen können dementsprechend als ihre Fähigkeiten charakterisiert werden, das sprachliche und nichtsprachliche Wissen in Kommunikationssituationen anzuwenden.

Dieses Wissen, das die Menschen im Kommunikationsprozess brauchen, kann jedoch nicht direkt übertragen werden. Jeder Mensch kann dank Erfahrung, Praxis oder Reflexion sein Wissen gewinnen (erarbeiten), sammeln, entwickeln, verarbeiten und auch in seinen sprachlichen Äußerungen mit Hilfe von sprachlichen Formen veräußern, repräsentieren (GRUCZA F. 1997: 13; vgl. auch 1993a: 27). Aufgrund dieser äußeren Repräsentationen muss jeder andere Mensch sein eigenes Wissen selbst rekonstruieren.

1.2. Sprachliche Äußerungen als Kommunikationsmittel

Sprachliche Äußerungen sind die einzigen äußeren Repräsentationen des menschlichen Wissens, die der Wahrnehmung und Erfahrung von anderen Menschen zugänglich sind. Im Kommunikationsprozess kommen sprachliche Äußerungen in strukturell geordneter Form als Texte (Diskurse) vor, in denen mit Hilfe von verbalen Ausdrücken die Textproduzenten ihre Kommunikationsabsichten und gewünschten Inhalte codieren. Aufgrund der Kenntnis von verbalen Ausdrücken, deren Auswahl und Organisation in der Äußerung durch die Kommunikationssituation und den Kontext determiniert werden (vgl. FRIES 2005: 143), denn sprachliche Äußerungen, die als Kommunikationsmittel eingesetzt werden, sind stets direkt mit der gegebenen Situation verbunden und in den Kommunikationskontext eingebettet, können die Empfänger die Äußerung decodieren und ihr die vom Textproduzenten beabsichtigten Bedeutungen und Inhalte zuweisen.

Die Bedeutung der einzelnen Textelemente kann nur aufgrund ihres Kontextes interpretiert werden: „jednostki leksykalne występują (...) zawsze (i tylko) w funkcji pewnych elementów strukturalnych danych wytworów językowych, a nie jako samodzielne jednostki leksykalne; jest tak nawet w wypadku wypowiedzi (tekstów) jednowyrazowych. (...) Bez odwołania się do aktu komunikacyjnego, w którego efekcie powstał (...) tekst, nie sposób ustalić jego statusu, a bez uwzględnienia statusu tekstu oraz kontekstu, w którym zostało umieszczone (...) wyrażenie, nie sposób adekwatnie określić ani jego wartości, ani jego znaczenia” (GRUCZA F. 2005: 60). Das Verstehen eines Textes als Ganzes hängt von der richtigen Zuweisung der Kommunikationsabsicht ab, die der Text repräsentiert (DUSZAK 1998: 38; vgl. STROHNER 2005: 190 ff), und die Interpretation der Kommunikationsabsicht hängt wiederum vom richtigen Verständnis der gesamten Kommunikationssituation ab, denn: „wszelkie (wy)twory językowe (...) jawią się zawsze jako (tylko) pewne elementy odpowiednich aktów komunikacyjnych, a nie jako obiekty samodzielne” (GRUCZA F. 2005: 60).

Die zwischenmenschliche Verständigung kann demnach nur unter der Bedingung zustande kommen, dass die Kommunikationspartner es schaffen, die Bedeutung der sprachlichen Äußerung richtig, d. h. den Intentionen der anderen Kommunikationspartner gemäß, zu rekonstruieren.

2. Glottodidaktische Implikationen der anthropozentrischen Sprachentheorie

2.1. Ziele und Inhalte des Fremdsprachenunterrichts

Wenn man die im Rahmen der anthropozentrischen Sprachentheorie formulierte Definition der Sprache als der menschlichen Kommunikationsfähigkeit, annimmt, so muss man konsequenterweise auch annehmen, dass das Hauptziel jedes Fremdsprachenunterrichts als die Förderung der Entwicklung der Kommunikationsfähigkeiten der Lernenden zu bestimmen ist, d. h. ihrer Fähigkeiten, sprachliche Äußerungen anderer Menschen zu verstehen, eigene sprachliche Äußerungen zu realisieren und sie als Mittel im Kommunikationsprozess zu benutzen sowie sowohl bei der Rezeption als auch bei der Produktion von sprachlichen Äußerungen ihre Kontexte und kommunikativen (Kon)Situationen zu berücksichtigen (vgl. GRUCZA F. 2005: 49).

Die kommunikativen Fähigkeiten des Menschen, die ihm ermöglichen, unterschiedliche sprachliche Interaktionen mit verschiedenen Kommunikationspartnern zu unternehmen, sind u.a. (vgl. VOLLMER 2005: 57):

- die phonetisch-phonologische Kompetenz,
- die orthografische Kompetenz,
- die lexikalische Kompetenz,
- die grammatische Kompetenz,
- die semantische Kompetenz,
- die Diskurskompetenz,
- die pragmatische Kompetenz (also die Fähigkeit, Kommunikationsabsichten zu verstehen und auszudrücken),
- die sozilinguistische Kompetenz (also die Fähigkeit, sprachliche Äußerungen gemäß sozialen und kulturellen Normen zu gestalten),
- sowie die metasprachliche Kompetenz - das Wissen über das sprachliche System, die Fähigkeit, über sprachliche Erscheinungen zu reflektieren, die Fähigkeit zu denken und das Wissen zu verarbeiten, die Fähigkeit, sich die Sprachlern- und Verarbeitungsprozesse bewusst zu machen.

Die gleichen kommunikativen Fähigkeiten, die der Mensch in seinem „Kommunikationsalltag“ braucht, sollten auch im Prozess der Fremdsprachenvermittlung gefördert werden. Die kommunikativen Fähigkeiten des Menschen fundiert aber, wie oben erwähnt, nicht nur sein sprachliches, sondern auch sein nichtsprachliches Wissen. Die Mängel sowohl im Bereich des sprachlichen als auch des nichtsprachlichen Wissens können die Kommunikationsprozesse und die Verständigung zwischen Menschen

erheblich beeinträchtigen. Den Prozess des Fremdsprachenlernens sollte man demnach nicht nur als einen Prozess betrachten, in dem die Lernenden lediglich die Bestände ihres sprachlichen Wissens bezüglich der Fremdsprache erweitern, sondern auch umfangreiches nichtsprachliches Wissen erwerben, das das Verstehen und die Produktion von fremdsprachlichen Texten erleichtert und das die Verständigung zwischen Vertretern verschiedener sprachlichen Gemeinschaften begründet.

Die Kommunikation unter Menschen betrifft viele Aspekte und dient verschiedenen Zielen, es sind dies u.a.: Austausch von Ansichten und Erfahrungen, Gewinn von Fachwissen, Befriedigung von ästhetischen und künstlerischen Bedürfnissen, tiefe Reflexion usw. (vgl. GRUCZA F. 1993a: 27). Diese Ziele umfassen viel mehr als den bloßen „Austausch von alltäglichen Informationen“. Daraus folgt, dass Kommunikationsprozesse, die der Fremdsprachendidaktik zugrunde liegen, nicht nur als Kommunikation über den Alltag, über banale Sachverhalte, aufgefasst werden dürfen. Darüber hinaus sollten die Fremdsprachenlernprozesse in sinnvollen Kommunikationssituationen initiiert werden, denn das übergeordnete Ziel der Fremdsprachenvermittlung ist es, den Lernenden die Teilnahme an dem Prozess der sprachlichen Kommunikation zu ermöglichen und zugleich ihre kommunikative Kompetenz allmählich aufzubauen und ihre Entwicklung zu unterstützen. Auf diesem Weg brauchen die Lernenden natürlich auch formale Instruktionen und entsprechende Übungen, die, obwohl unentbehrlich, den Fremdsprachenunterricht nicht dominieren sollten. Das Wissen über das Sprachsystem sollte immer zusammen mit den Fähigkeiten, sprachliche Äußerungen als Kommunikationsmittel strategisch zu gebrauchen, entwickelt werden (vgl. BUTZKAMM 2002: 141).

2.2. Didaktisches Material

Die anthropozentrische Sprachentheorie besagt, dass das sprachliche (sowie das nichtsprachliche) Wissen, das die menschlichen Kommunikationsfähigkeiten fundiert, niemandem direkt übertragen werden kann; die Lernenden müssen dieses Wissen selbstständig rekonstruieren. Die einzige Möglichkeit, das fremdsprachliche System zu rekonstruieren, ist die Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Äußerungen (Texten; vgl. BÖRNER, VOGEL 1996: *Vorwort*; vgl. auch DAKOWSKA 2001: 95 ff.; GRUCZA S. 2000: 78; SCHMÖLZER-EIBINGER 2006: 16). Der Text (Diskurs) als eine strukturell geordnete sprachliche Äußerung, die immer in ihren sprachlichen, kulturellen und situativen Kontext integriert ist, spielt im Fremdsprachenunterricht demnach eine nicht zu überschätzende Rolle – im

Fremdsprachenunterricht müssen vor allem Prozesse der Textreproduktion und –produktion initiiert und gefördert werden.

Im glottodidaktischen Prozess sollten grundsätzlich *kommunikativ adäquate* Texte eingesetzt werden, d. h. Texte, die in eine Kommunikationssituation eingebettet sind. Solche Texte bilden „sinnvolle Einheiten“, deren sprachliche Struktur die Kommunikationsabsicht widerspiegelt. Diese Funktion erfüllen authentische Texte, die jedoch nicht nur als Originaltexte aufgefasst werden sollten, die von Muttersprachlern für Muttersprachler erstellt wurden und von denen weder Inhalt noch Form verändert wurden oder die den glottodidaktischen Anforderungen nicht angepasst werden können (vgl. GRUCZA S. 2005: 75 ff.; vgl. MOHR 2005: 18). Den Lernstoff können auch didaktisierte Texte darstellen, d. h. authentische Texte, die unterschiedlichen glottodidaktischen Eingriffen (z. B. der Kompression oder Selektion – vgl. DAKOWSKA 2001: 135 ff; GROEBEN, CHRISTMANN 1996: 80 ff; vgl. auch DUSZAK 1998: 128 ff) unterzogen wurden mit dem Ziel, den Lernenden ihre Verarbeitung zu erleichtern, ebenso wie didaktische Texte, die gezielt für die Lernenden geschaffen und an ihre Bedürfnisse angepasst wurden, unter der Bedingung, dass diese Texte für die Lernenden *relevant* sind, d. h. nützlich in Bezug auf ihre Kommunikationsbedürfnisse und/oder ihre kognitiven Bedürfnisse, Inhalte, Thematik, Terminologie, Diskursart, Kommunikationszweck, Situationsart usw., *wichtig* für sie in Bezug auf ihre Identität, ihre Kommunikationsrollen als Empfänger in der individuellen und Massenkommunikation sowie im didaktischen Prozess.

2.3. Arbeitsformen im Fremdsprachenunterricht

So wie das Wissen, das die menschlichen Kommunikationsfähigkeiten fundiert, nicht „übertragbar“ ist, so sind auch die Fähigkeiten, sprachliches und nichtsprachliches Wissen in neuen Kommunikationssituationen, in Bezug auf neue Texte und neue Kommunikationspartner zu benutzen, nicht „übertragbar“. Nur dank der Teilnahme an Kommunikationsprozessen können die Lernenden, sowohl das sprachliche (und nichtsprachliche) Wissen rekonstruieren als auch die Fähigkeiten entwickeln, sprachliche Äußerungen zu Kommunikationszwecken anzuwenden. Der systematische Aufbau dieser komplexen Fähigkeit erfordert umfangreiche und komplexe Kommunikationserfahrung. Dies bedeutet, dass für die Lernenden kommunikativ sinnvolle Lernsituationen geschaffen werden müssen, in denen unterschiedliche kommunikative Interaktionsformen gefördert und kognitive Eingriffe (Erklärungen, Übungen) gezielt unternommen werden. Im Kommunikationsprozess nutzen die Menschen alle ihnen zugänglichen

Informationsquellen auf eine integrierte und strategische Art und Weise – einen solchen Charakter muss also ebenfalls die kommunikative Erfahrung in der Fremdsprache aufweisen, die im Fremdsprachenunterricht gewonnen wird.

Dies bedeutet, dass die Lernenden im Fremdsprachenunterricht von ihrem Gesichtspunkt aus *relevante* und *authentische* Aufgaben und Übungen erfüllen sollten, dank derer sie ihre Kommunikationserfahrung gewinnen, sammeln und bereichern können und die ihnen bei der Wahrnehmung realer Kommunikationsaufgaben in realen Kommunikationssituationen nützlich und behilflich sein können. Das Postulat der Authentizität, ähnlich wie im Falle der Lerntexte, bezieht sich auf die *kommunikative Adäquatheit* von Aufgaben, die die Lernenden im Fremdsprachenlernprozess erfüllen. Kommunikativ adäquate Aufgaben müssen die reale Identität der Lernenden berücksichtigen und Fähigkeiten fördern, die sie im Prozess der realen Kommunikation brauchen. Den Ausdruck *authentische Aufgabe* sollte man nicht mit dem Konzept des Lernens durch Rollenspiele (in denen die Lernenden verschiedene Kommunikationsrollen wie die eines Verkäufers, eines Touristen usw. übernehmen) gleichsetzen. Es besteht ein grundsätzlicher Unterschied zwischen authentischen Kommunikationsaufgaben und Rollenspielen: M. DAKOWSKA (2001: 160 ff) bemerkt, dass Rollenspiele, wenn sie auf künstlich geschaffenen Kommunikationsabsichten basieren und wenn sich die Lernenden mit den zu spielenden Rollen nicht identifizieren können, genauso ineffektiv wie Drillübungen sind, bei denen man bestimmte Ausdrücke und Redewendungen auswendig lernt, ohne aus einer solchen Übung einen kognitiven Nutzen zu ziehen. Aufgaben, die bei den Lernenden kognitive Prozesse initiieren und fördern sollten, müssen einen kreativen Charakter haben.

Dies bedeutet jedoch nicht, dass traditionelle Übungen, die auf den Aufbau des systematischen sprachlichen Wissens, der lexikalischen und grammatischen Kompetenz, abzielen, aus dem Fremdsprachenunterricht verbannt werden sollten. Im Gegenteil, verbale Formen sind etwas absolut Grundlegendes im Fremdsprachenunterricht, die Lernenden sollten sie aber nicht „ihretwegen“ kennen lernen, sondern weil sie Kommunikationsprozesse ermöglichen (DAKOWSKA 2001: 72).

Die Aufgaben, die die Lernenden im Fremdsprachenunterricht erfüllen, können also entweder auf die Rekonstruktion von Textbedeutungen und Textinhalten oder auf die Verarbeitung von verbalen Formen ausgerichtet sein, z. B. durch eine Paraphrase von ausgewählten Ausdrücken aus dem Text. Kritisch sollte man jedoch das von einigen Glottodidaktikern formulierte (vgl. z. B. KOMOROWSKA 1999: 194) Postulat betrachten,

dass die Grundlage der Entwicklung von Kommunikationsfähigkeiten die „im Voraus“ eingeführte Lexik und die „im Voraus“ geübten syntaktischen Strukturen sind. Obwohl das Postulat einer intensiven Übung von sprachlichen Formen im Fremdsprachenunterricht begründet ist, wird auf diese Weise das Problem des Übergangs von der Übung zur freien Kommunikation nicht gelöst. Ein solcher Transfer scheitert ganz einfach (vgl. SROLE 1997: 105; BUTZKAMM 2002: 203 ff; EVEN 2003: 35 ff). Deshalb ist es wichtig, dass die Lernenden von Anfang an die Gelegenheit bekommen, an Kommunikationsakten teilzunehmen, ihre Fähigkeiten allmählich durch Kommunikationshandlungen zu entwickeln, nicht nach dem Prinzip *“learn now, use later”*, sondern *“use as you learn, learn as you use”* (BUTZKAMM 2002: 113; vgl. auch GLAUDINI ROSEN, SASSER 1997: 36; ESKEY 1997: 133; BACH 2005: 19). Die sprachlichen Übungen im Fremdsprachenunterricht sollten so konstruiert werden, dass die sprachlichen Formen von Anfang an sprachlichen Interaktionen dienen und sie bereichern.

Literatur

- BACH, G. (2005) Bilingualer Unterricht: Lernen – Lehren – Forschen. In: Bach, G. / Niemeier, S. [Hg.] *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*, Frankfurt am Main, 9-22.
- BÖRNER, W., VOGEL K. (1996) Zu Fragen der Wechselwirkung von Textrezeption und Textproduktion beim Fremdspracherwerb. Eine Einleitung. In: Börner, W./ Vogel, K. [Hg.] *Texte im Fremdspracherwerb. Verstehen und Produzieren*, Tübingen, 1-20.
- BUTZKAMM, W. (2002) *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen / Basel
- DAKOWSKA, M. (2001) *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa.
- DUSZAK, A. (1998) *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa.
- ESKEY, D. E. (1997) Syllabus Design in Content-Based Instruction. In: Snow M.A. / Brinton D.M, [Hg.] *The Content-Based Classroom. Perspectives on Integrating Language and Content*, New York, 132-141.
- EVEN, S. (2003) *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*, München.
- FRIES, N. (2005) Textkompetenz: ein Essay über ausgewählte sprachspezifische und interkulturelle Aspekte. In: Grucza, F. et al. [Hg.] *Germanistische Erfahrungen und Perspektiven der Interkulturalität*, Warszawa.
- GLAUDINI ROSEN, N. / SASSER, L. (1997) Sheltered English: Modifying Content Delivery for Second Language Learners. In: Snow, M.A. / Brinton, D.M. [Hg.] *The Content-Based Classroom. Perspectives on Integrating Language and Content*, New York, 35-45.
- GROEBEN, N. / CHRISTMANN, U. (1996) Textverstehen und Textverständlichkeit aus sprach-denkpsychologischer Sicht. In: Börner, W. / Vogel, K. [Hg.] *Texte im Fremdspracherwerb. Verstehen und Produzieren*, Tübingen, 68-90.
- GRUCZA, F. (1983) *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*, Warszawa.

- GRUCZA, F. (1988) Zum Begriff der Sprachkompetenz, Kommunikationskompetenz und Kulturkompetenz. In: Honsza, N. / Roloff H.-G. [Hg.] *Daß eine Nation die andere verstehen möge. Festschrift für Marian Szyrocki zu seinem 60. Geburtstag*, Beihefte zu Daphnis Band 7., Amsterdam.
- GRUCZA, F. (1993a) Zagadnienia ontologii lingwistycznej: o językach ludzkich i ich (rzeczywistym) istnieniu. In: *Opuscula logopedica in honorem Leonis Kaczmarek*, Lublin, 25-47.
- GRUCZA, F. (1993b) Język, ludzkie właściwości językowe, językowa zdolność ludzi. In: Piontek, J. / Wiercińska, A. [Hg.] *Człowiek w perspektywie ujęć biokulturowych*, Poznań, 151-174.
- GRUCZA, F. (1996) O przeciwstawności ludzkich interesów i dążeń komunikacyjnych, interkulturowym porozumiewaniu się oraz naukach humanistyczno-społecznych. In: Grucza, F. / Chomicz-Jung, K. [Hg.] *Problemy komunikacji interkulturowej: Jedna Europa – wiele języków i wiele kultur*, Warszawa, 11-31.
- GRUCZA, F. (1997) Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki. In: Grucza, F. / Dakowska, M. [Hg.] *Podejścia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*, Warszawa, 7-21.
- GRUCZA, F. (2005) Wyrażenie „upowszechnianie nauki” – jego status i znaczenie w świetle teorii aktów komunikacyjnych i lingwistyki tekstów. In: Grucza, F. / Wiśniewski, W. [Hg.] *Teoria i praktyka upowszechniania nauki wczoraj i jutro*, Warszawa, 41-76.
- GRUCZA, F. (2006) Glottodydaktyka: nauka – praca naukowa – wiedza. In: *Przegląd Glottodydaktyczny*, Band 20, Warszawa, 5-48.
- GRUCZA, F. (2007) Lingwistyczne uwarunkowania i implikacje glottodydaktyki. In: Kordela, H. / Zygmunt, T. [Hg.] *Rola językoznawstwa w metodyce nauczania języka obcego*, Chełm, 12-24.
- GRUCZA, F. (2008) *Lingwistyka stosowana. Historia – Zadania – Osiągnięcia*, Warszawa.
- GRUCZA, S. (2000) Kommunikative Adäquatheit glottodidaktischer Texte – zur Kritik des sog. Authentizitätspostulats. Aдекватność komunikacyjna tekstów glottodydaktycznych – krytyka tzw. postulatu autentyczności. In: *Niemiecki w Dialogu / Deutsch im Dialog* 2/1/2000, Warszawa, 73-103.
- GRUCZA, S. (2004) *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*, Warszawa.
- GRUCZA, S. (2005) Autentyczność i oryginalność tekstów a glottodydaktyczne nieporozumienia w tej sprawie. In: *Przegląd Glottodydaktyczny*, Band 19, Warszawa, 75-83.
- KNOBLOCH, C. 2005, „Sprachverstehen“ und „Redeverstehen“. In: *Sprachreport*, 1/2005, Mannheim, 5-15.
- KOMOROWSKA, H. (1999) *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- MOHR, I. (2005) „Deutsch ist zwischen uns einfach ein Thema gewesen. Immer!“: *Untersuchung zu Sprach- und Textkompetenz in der Zweitsprache von SchülerInnen mit Migrationshintergrund in der Oberschule*, Wien.
- SCHMÖLZER-EIBINGER, S. (2006) In der Zweitsprache lernen. In: *ÖdaF-Mitteilungen*, 1/2006, Wien, 16-28.
- SCHNOTZ, W. (2005) Was geschieht im Kopf des Lesers? Mentale Konstruktionsprozesse beim Textverstehen aus der Sicht der Linguistik und der Psychologie. In: Blühdorn, H. / Breindl, E. / Wafner, U.H. [Hg.] *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*, Berlin, New York, 222-238.
- SROLE, C. (1997) Pedagogical Responses from Content Faculty: Teaching Content and Language in History. In: Snow, M.A. / Brinton, D.M. [Hg.] *The Content-Based Classroom. Perspectives on Integrating Language and Content*, New York, 104-116.
- VOLLMER, H. J. (2005) Bilingualer Sachfachunterricht als Inhalts- und als Sprachlernen. In: Bach, G. / Niemeier, S. [Hg.] *Bilingualer Unterricht Band Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*, Frankfurt/Main, 47-70.