

Sprachwissenschaft

Magdalena Białek

ORCID: 0000-0001-6840-5352

Universität Wrocław, Wrocław

<https://doi.org/10.19195/0435-5865.147.6>

Post- und neokommunikative Fremdsprachendidaktik mit besonderer Berücksichtigung des polnischen Kontexts

Abstracts

Das Hauptziel dieses Beitrags versteht sich als ein Versuch, die Entwicklungstendenzen der als „post- oder neokommunikativ“ bezeichneten Fremdsprachendidaktik zu schildern. Ausgehend von den „neokommunikativen“ Konzepten, die in Deutschland und anderen europäischen Ländern entstanden sind, wird analysiert, wie man damit im polnischen glottodidaktischen Kontext umgeht. Obwohl die Analyse zeigt, dass das Wort „post- oder neokommunikativ“ keine Karriere in Polen machte, wird es in einem gewissen Maße zum Thema der Forschung. Überdies, unabhängig von der Nomenklatur, decken sich die polnischen gegenwärtigen Konzeptionen und Tendenzen der Fremdsprachendidaktik natürlicherweise mit denen, die weltweit als neo- oder postkommunikativ bezeichnet werden.

Schlüsselwörter: postkommunikativ, neokommunikativ, Postmethode, kommunikativer Ansatz, „ideale“ Methode, polnische Fremdsprachendidaktik

Post- and neo-communicative foreign language didactics with particular emphasis on the Polish context

In the 1990s, in Germany and other European countries, the term “neo- or post-communicative didactics of foreign languages” was adopted to describe a stage in the development of didactics, in which it renounces the previously popular search for an ideal method and reaches a consensus as to the inability to find one method suitable for all learners. Neo-communicative didactics draw on the achievements of the communicative approach, modifying and enriching it with new concepts. In the Polish educational context, defining didactics as “neo- and/or post-communicative” enjoys little

popularity, but some researchers use these terms. The following article attempts to present the concept of neo- and/or post-communicative didactics of foreign languages in the Polish educational space.

Keywords: neo-communicative didactics, post-communicative didactics, communicative approach, method, ideal method, Polish educational context

Magdalena Białek, Uniwersytet Wrocławski, Instytut Filologii Germańskiej, pl. Nankiera 15b, 50-140 Wrocław, Polen, E-Mail: magdalena.bialek@uwr.edu.pl.

Received: 30.09.2021, accepted: 29.04.2022

Einleitung

In den 90er Jahren etablierte sich in Deutschland und in den anderen europäischen Ländern der Begriff „neokommunikativer Fremdsprachenunterricht“. Als Vorläufer gilt der kommunikative Ansatz, von dem die neue Methodenkonzeption die pragmadidaktische Orientierung und die Ausrichtung an den sprachlichen Grundfertigkeiten geerbt hat. Modifiziert und erweitert um weitere Unterrichtsprinzipien und -formen,¹ zeigt der neokommunikative Fremdsprachenunterricht eine relative Kontinuität zwischen dem traditionellen kommunikativen Ansatz und den methodischen Trends der letzten Jahre. Die Entstehung des neokommunikativen Ansatzes lässt sich daher als natürliche Konsequenz der Ausbreitung des kommunikativen Ansatzes mit fortlaufend neuen Konzepten und Rezepten verstehen, was zur Notwendigkeit führte, dessen Prinzipien klarer zu definieren, um die methodischen Tendenzen der neueren Zeit besser nachvollziehen zu können.² Die Ineffizienz jeder Sprachunterrichtsmethode regte eine Reihe von Wissenschaftlern dazu an, den „Tod der Methode“ anzukündigen.³ 1994 leitete die erste Ausgabe von TESOL eine neue Ära im Sprachunterricht ein. Im ersten Artikel dieser Ausgabe forderte Clarke⁴ eine „vollständige Neuorientierung des Lehrerberufs“. Der zweite Artikel derselben Ausgabe sprach sich gegen die methodenorientierte Praxis aus, und Kumaravadivelu⁵ ging noch einen Schritt weiter, indem er das Konzept der postmethodischen Orientierung vorgeschlagen und aufschlussreich beschrieben hat.

Das Hauptziel dieses Beitrags versteht sich als ein Versuch, die Entwicklungstendenzen der als „post- oder neokommunikativ“ (auch „postmethodisch“ genannt) bezeichneten Fremdsprachendidaktik zu schildern. Ausgehend von der nicht sehr langen Geschichte des Wortes, wird versucht, zu beleuchten, ob sich

¹ Surkamp 2017: 232.

² Reinfried 2001: 9.

³ Allwright 2003.

⁴ Clarke 1994: 8.

⁵ Kumaravadivelu 1994.

der Begriff „neo- oder postkommunikativ“ in dem gegenwärtigen polnischen glot-todidaktischen Kontext durchgesetzt hat und wie er definiert wird.

1. Post- und neokommunikative Didaktik – kurzer historischer Abriss

Ende der 70er Jahre entwickelte die Europäische Gemeinschaft Initiativen, um möglichst vielen Bürgern transkulturelle Kommunikation zu ermöglichen. Die Fremdsprachendidaktik war natürlicherweise der erste Bereich, der den Ideen Rechnung tragen sollte. Im Jahre 1978 formulierte Trim die Ziele des Europäischen Kultur- und Kooperationsrats. Er forderte die Herstellung eines europaweiten Organisationsrahmens für Sprachenförderung, mit dem Ziel, Fremdsprachenunterricht zu demokratisieren und Unterrichtsgeschehen auf die Bedürfnisse möglicher Zielgruppen zu fokussieren.⁶ Die Förderpolitik maß Fragen der fremdsprachlichen Methodik an deren Effizienz, wobei das Lernziel „der transkulturellen Kommunikationsfähigkeit“ nie in Frage gestellt wurde.⁷ Diese Idee wird in den Annahmen des „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ fortgesetzt. Die Autoren ermutigen alle, die mit der Organisation des Sprachenlernens und -lehrens befasst sind, ihre Arbeit an den Bedürfnissen, der Motivation, den Dispositionen und den verfügbaren Mitteln der Lernenden zu orientieren. Dabei postulieren sie, auf die folgenden Fragen Antworten zu suchen:

- Was werden Lernende mit der Sprache tun müssen?
- Was müssen sie lernen, um in der Lage zu sein, die Zielsprache zum Erreichen dieser Ziele einzusetzen?
- Was bewegt sie zum Lernen?
- Wer sind die Lernenden? (Alter, Geschlecht, sozialer und Bildungshintergrund, usw.)
- Über welche Kenntnisse, Fertigkeiten und Erfahrungen verfügen ihre Lehrenden?
- Welchen Zugang haben sie zu Lehrmaterialien und Nachschlagewerken (Wörterbücher, Lerngrammatiken usw.), audiovisuellen Medien, Computern und Software usw.)
- Wie viel Zeit können (oder wollen) sie aufwenden?⁸

Die gestellten Fragen signalisierten, dass das Potential des kommunikativen Ansatzes sich erschöpft hat und die Fokussierung auf sprachliche und methodische Ziele im engeren Sinne nicht ausreicht, um die zur transkulturellen Kommunikationsfähigkeit führende Praxis zu verbessern.

⁶ Trim 1978, nach: Meißner 2005.

⁷ Eckerth, Wendt 2003.

⁸ Trim, North, Coste 2001: 8.

Den politisch gefärbten Prägungen folgte auch die fachliche Diskussion. Im Jahre 1990 meldete sich Piepho mit einer gewissen Bilanz des kommunikativen Ansatzes zu Wort und bezeichnete die neuen Entwicklungen als „postkommunikativ“. In seiner Schrift kritisierte er die „technokratische“ Umsetzung des kommunikativen Ansatzes in den Lehrwerken, zu geringe Lerneraktivierung sowie auch Defizite im Bereich der Sprachlerntheorie.⁹ Unterrichtspraktisch sprach er sich dafür aus, auch im Elementarunterricht die strikte Lehr- und Lernzielorientierung des kommunikativen Ansatzes in seiner Anfangszeit durch Formen des inzidentellen Lernens zu ergänzen, die sich auch besser mit einer „Aufgaben- und Impulsdidaktik“ vereinbaren lassen.¹⁰ Die Begrifflichkeit „postkommunikativ“ schien aber keine große Durchsetzungskraft aufzuweisen. Zwar von Piepho und seiner postkommunikativen Konzeption inspiriert, grenzt sich jedoch Königs von Piephos Einschätzung aus dem Jahr 1990 ab und schlägt die Bezeichnung „neokommunikativ“ vor, als Begriff, der geeigneter für neue Tendenzen sei. Königs weist einerseits auf eine gewisse Kontinuität im Verhältnis zur kommunikativen Methode der siebziger Jahre hin, konstatiert aber auch ein neues auf den Unterricht bezogenes Kommunikationsverständnis. Er skizziert hierbei einige Merkmale eines neokommunikativen Fremdsprachenunterrichts: „Verstärkter außerunterrichtlicher Anwendungsbezug“, „Einbringen des persönlichen Bezugs des Lernenden“, „Flexible Lernkonzepte“, „Verringertes Gewicht von Lehrbuchtexten“, „Integrierendes Üben unterschiedlicher Fähigkeiten“, „Einleitung zu inhaltlicher und sprachlicher Kreativität“, „Stärkere Beachtung von Gestik, Mimik und Intonation bei der mündlichen Kommunikation“, „Veränderte Einstellung zum Fehler“.¹¹ Aber die aufschlussreichste Konzeption des neokommunikativen Fremdsprachenunterrichts als Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung des „klassischen“ kommunikativen Fremdsprachenunterrichts findet man bei Reinfried.

2. Die Konzeption des neokommunikativen Unterrichts von Reinfried

Die Konzeption des neokommunikativen Unterrichts von Reinfried geht auf seine systematische statistische Auswertung der Sachregister der „Bibliographie Moderner Fremdsprachenunterricht“ zurück. In seiner Forschung suchte er nach Belegen für rund dreißig Schlagwörter, in denen sich die Facetten aktueller methodischer Tendenzen widerspiegeln.¹² Ausgehend von seiner auf der Lektüre didaktischer Schriften beruhenden groben Kenntnis der Methodenentwicklung (wie

⁹ Piepho 1990: 123.

¹⁰ Ebd., S. 130ff.

¹¹ Königs 1991: 32.

¹² Reinfried 2001: 5.

er selbst betont), konzentrierte er sich auf folgende Schlagwörter: affektives Lernen, alternative Methode, Authentizität, autonomes Lernen, fachübergreifender Unterricht, Freinet-Pädagogik, handlungsbezogenes Lernen, holistischer Ansatz, Immersion, Individualisierung, interkulturelle Kommunikation, interkultureller Vergleich, Kreativität, Lernerorientierung, Lernstil, Lernstrategie, Projektunterricht, Selbsteinschätzung, Selbsttätigkeit, Simulation und Tandem-Methode. In den 90er Jahren wurde diese Liste um sieben weitere Schlagwörter ergänzt: Klassenkorrespondenz, Kommunikationsstrategie, Begegnung, bilingualer Unterricht, inhaltsbezogenes Lernen, Prozessorientierung, Konstruktivismus. Wie der Autor selbst betont, überschneiden sich die methodischen Schlagwörter vielfach in ihren Bedeutungen. Die zahlreichen gegenseitigen Abhängigkeiten und die konzeptuelle Interdependenz stellen einen Indikator dafür dar, dass sich eine neue Methodenkonzeption ausgebildet hat,¹³ die der kommunikativen Tradition folgt und sie um neue methodische Konzepte ergänzt. Reinfried macht auf zwei Unterschiede aufmerksam: Zum einen bemüht sich der aktuelle methodische Ansatz noch stärker, den einzelnen Schüler mit seinen jeweiligen Vorkenntnissen und Interessen einzubeziehen, zum anderen sind die Unterrichtskonzepte projektorientierter geworden.¹⁴ Außerdem gewinnt die Sprachproduktion an Bedeutung, worin man die Abkehr von dem am Mutter- und Zweitsprachenerwerb orientierten Prinzip sieht. Für die neue Phase, die er als „neokommunikativ“ bezeichnet, formuliert er folgende Leitprinzipien: Handlungsorientierung, fächerübergreifendes Lernen, Ganzheitlichkeit, Lerner- sowie Prozessorientierung.¹⁵

Reinfried definiert den neokommunikativen Unterricht als Ansatz, nicht als geschlossene Methode und sieht das Novum dieses Ansatzes in der Handlungsorientierung, der Lernerorientierung, dem fächerübergreifenden Lernen und der ganzheitlichen Spracherfahrung. Die Handlungsorientierung schlägt sich in Arbeits- und Vermittlungsformen wie Projektunterricht, Lernen durch Lehren, kooperativem Lernen, etc. nieder. Bemühungen, die Schülerinnen und Schüler dazu anzuregen, autonome Lernerinnen und Lerner zu werden und individualisierter Unterricht tragen dem Leitsatz der Lernerorientierung Rechnung. Fächerübergreifendes Lernen findet im Projektunterricht statt, aber auch im bilingualen Sachunterricht; die methodische Basis hierfür ist die Mehrsprachigkeitsdidaktik. Was das Leitprinzip der Ganzheitlichkeit betrifft, so werden Sprachen am besten in authentischen und komplexen Lernsituationen erlernt, mit allen Sinnen und unter Einbezug von Emotionen.¹⁶

¹³ Ebd., S. 9.

¹⁴ Ebd., S. 9–11.

¹⁵ Ebd., S. 15.

¹⁶ Ebd., S. 2.

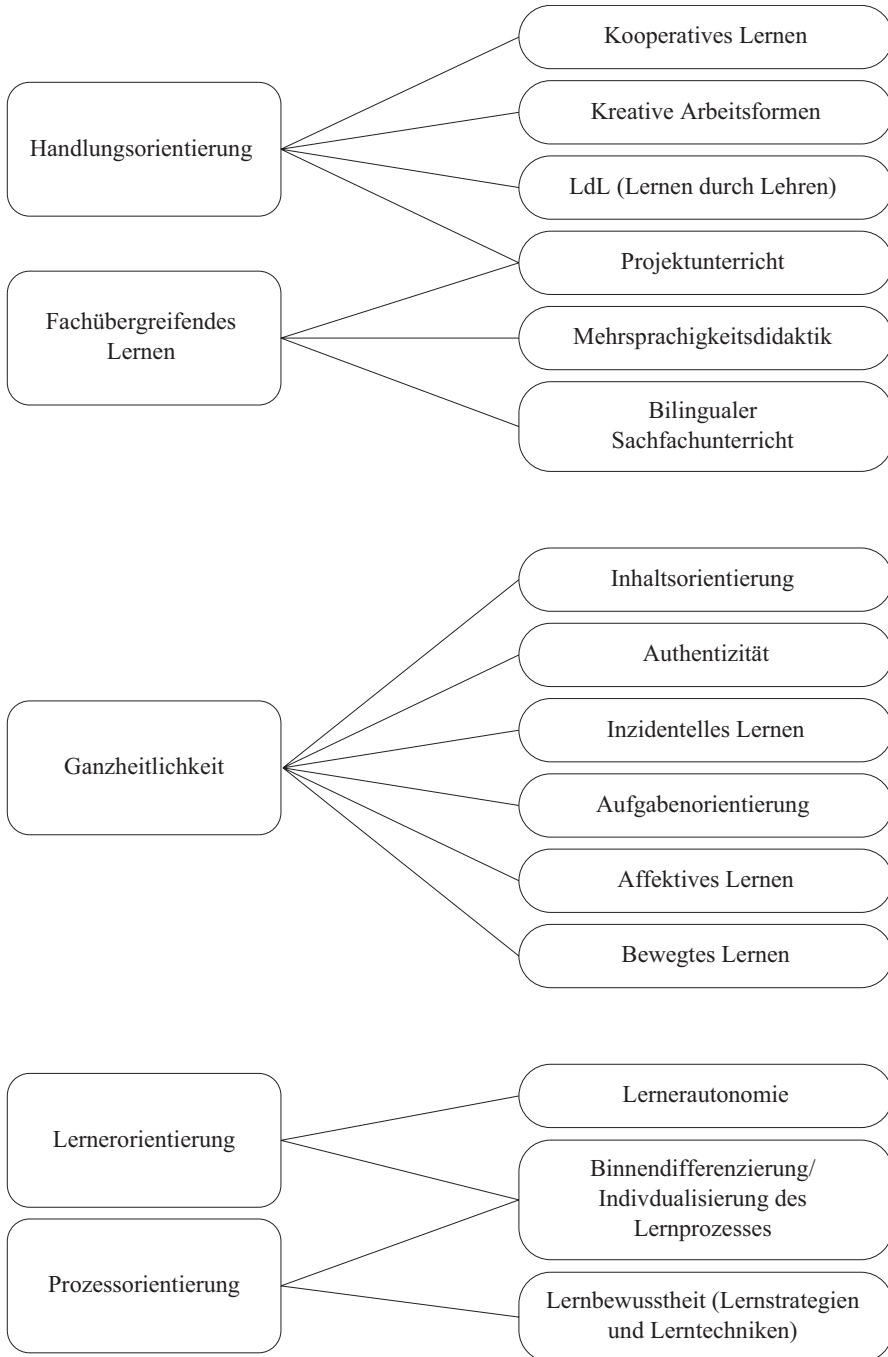


Abb. 1: Prinzipien des neokommunikativen Fremdsprachenunterrichts¹⁷.

¹⁷ Reinfried 2001.

Obwohl die neokommunikative Konzeption von Reinfried ziemlich ausführlich ist, ist sie nicht lückenlos. Wie der Autor selbst betont, besteht Diskussionsbedarf auf der Makroebene.¹⁸ Damit bezieht er sich auf das Methodenmodell von Richard und Rodgers,¹⁹ in dem drei Ebenen definiert werden, was die folgende Abbildung präsentiert:

Makroebene Theoretische Annahmen	Bezüge zur Sprachtheorie Lernpsychologie u.a. Bezugswissenschaften
Mesoebene Unterrichtsziele und Organisation des didaktischen Felds	Entscheidungen über: Lernziele Inhalte Lehr- und Lernkonzepte Lehr- und Lernmaterialien Rolle der Lehrenden und Lernenden
Mikroebene konkrete Unterrichtstechniken	Festlegung von Lehr- und Lerntechniken Interaktionsmustern Übungsformen

Abb. 2: Methodenmodell in Anlehnung an Richards und Rodgers (1986), modifiziert von Reinfried (2001)

Die von Reinfried definierten neokommunikativen Leitprinzipien beziehen sich auf die Mesoebene und Mikroebene des Methodenmodells. Zu theoretischen Fundierungsbemühungen (Makroebene) können dagegen der Informationsverarbeitungsansatz und der Konstruktivismus herangezogen werden. Als eine Stimme in der Diskussion über die Makroebene kann auch die anthropozentrische Theorie von Grucza angeführt werden.

3. Theoretische Annahmen für die postkommunikative Ära aus der polnischen Perspektive

Gruczcas anthropozentrische Theorie wird als jene verstanden, die der Trivialisierung kommunikativer Kompetenz im FU vorbeugt. Die von vielen Disziplinen profitierende kommunikative Didaktik führte zum vereinfachten Verständnis der kommunikativen Kompetenz, was sich u.a. auf das eingeschränkte Sprach-, Kommunikations- und Kulturverständnis innerhalb der Fremdsprachendidaktik hat zurückführen lassen. In erster Linie steckte eine solche Reduktion im Verständnis der Natur der menschlichen Sprache, was maßgeblich zu vielen Misserfolgen in

¹⁸ Ebd., S. 14.

¹⁹ Richard, Rodgers 1986.

der fremdsprachendidaktischen Praxis geführt hat.²⁰ Gruczas Theorie bringt das Thema auf die richtige Bahn, weil sie die grundsätzlichen Begriffe auf die für die glottodidaktische Perspektive relevante Weise definiert.

3.1. Sprache und Kultur in Gruczcas Theorie

Im Lichte der anthropozentrischen Sprachentheorie wird die Sprache als eine bestimmte Eigenschaft des Menschen definiert, nämlich 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 interpretieren.²¹ 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)²² und sein nichtsprachliches Wissen (Weltwissen, Fachwissen, kulturelles Wissen usw.). Nach Grucza sind

wirkliche menschliche Sprachen [...] weder selbständige Gegenstände noch ideales Dasein oder abstrakte Systeme noch – umso weniger – lebende Organismen [...]. Zu überbrücken ist die Tendenz, sie apriorisch zu idealisieren, d.h. sie als vom Menschen unabhängige Daseinsformen aufzufassen. [...] Sprachen sind immer nur interne menschliche Eigenschaften, existieren nur wirklich (real), d.h. nicht ohne den Menschen.²³

Im Lichte der Theorie von Grucza lässt sich die Sprache dreidimensional betrachten: als Idiolekt (auf der individuellen Ebene), als Polylekt (auf der kollektiven, sozialen Ebene), und auf der Ebene der sprachlichen Äußerungen.²⁴ Das heißt, „Sprache“ ist in ihrer Tridimensionalität (als Idiolekt, Polylekt und als eine bestimmte Menge von sprachlichen Äußerungen) aufzufassen²⁵ mit zwei ihrer Funktionen: der kognitiven Funktion und der kommunikativen Funktion. Der Idiolekt gründet auf sprachlichen Eigenschaften, die im Gehirn lokalisiert sind.²⁶ Das Gehirn erfüllt also eine doppelte Funktion: im Gehirn sind die sprachlichen Eigenschaften lokalisiert, zugleich ist es eine „zentrale Exekutive“ zur Durchführung von sprachlichen Operationen.²⁷ Ähnlicher Ansicht ist Dakowska, die die kognitive Architektur der Menschen in den Mittelpunkt ihrer Untersuchung stellt.²⁸

²⁰ Sadownik 2020.

²¹ Grucza 1993a: 31, 1993b: 157, nach: Olpińska-Szkiełko 2012: 240.

²² Grucza 1997: 12ff.

²³ Grucza 1993: 28f.

²⁴ Bonacchi 2011: 9f.

²⁵ Ebd., S. 38.

²⁶ Grucza 1989: 23ff.

²⁷ Bonacchi 2011: 30.

²⁸ Dakowska 2014: 45.

Die Theorie von Gruzca stellt den Menschen mit allen seinen sprachlichen und kulturellen Eigenschaften in den Vordergrund. Das bedeutet, dass Sprache und Kultur nicht autonom aufgefasst werden sollen, sondern als dynamisches Gefüge interagierender menschlicher Eigenschaften. Diese Eigenschaften sind im Gehirn lokalisiert.²⁹ Kultur teilt Gruzca in:

– Wirkliche Kulturen konkreter Menschen als Menge aller kulturellen Eigenschaften eines konkreten Menschen, sein Wissen und Können; es ist die Idiokultur als die Menge der Wissens Elemente einer bestimmten Person, die ihr ermöglichen, sprachlich-kulturelle Ausdrucksformen (Texte) zu produzieren, zu identifizieren oder zu interpretieren.

– Gemeinsame Kultur einer Menschengemeinschaft als logischer Durchschnitt von kulturellen Eigenschaften, ihr Wissen und Können; es sind Polykulturen einer Verkehrsgemeinschaft.

– Prototypische Abbildungen (Modelle, Muster) menschlicher Kulturen als das Wissen und Können einer beliebigen Menschengemeinschaft, bestimmte Ergebnisse kognitiver Beschäftigung mit den Idiokulturen und Polykulturen einer Gemeinschaft; es sind Muster, die von allen Mitgliedern einer Menschengemeinschaft respektiert werden sollen.³⁰

Mit seiner Theorie weist Gruzca darauf hin, dass jeder Mensch als sozial handelndes Kultursubjekt und Sprachsubjekt aufzufassen sei. Daher sind sprachliche Äußerungen vor dem Hintergrund eines spezifischen soziokulturellen Wissens einer bestimmten Verkehrsgemeinschaft zu verwenden und zu untersuchen.³¹

3.2. Glottodidaktische Implikationen der anthropozentrischen Theorie von Gruzca für die gegenwärtige Glottodidaktik

Aus Gruzcas Theorie lassen sich auch Schlussfolgerungen für die Meso- und Mikroebene ziehen. Ausgehend davon, dass die Sprache als menschliche Kommunikationsfähigkeit definiert wird, wäre das Hauptziel jedes Fremdsprachenunterrichts die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit, d.h. der Voraussetzungen, um sprachliche Äußerungen anderer Menschen zu verstehen, eigene sprachliche Äußerungen zu realisieren und sie als Mittel im Kommunikationsprozess zu benutzen und dabei sowohl bei der Rezeption als auch bei der Produktion von sprachlichen Äußerungen ihre Kontexte und kommunikativen Situationen zu berücksichtigen.³² Als grundsätzliches didaktisches Material ist laut der anthropo-

²⁹ Gruzca 1989: 23.

³⁰ Gruzca 2012.

³¹ Ebd., S. 316.

³² Gruzca 2005: 49.

zentrischen Konzeption der Text zu verstehen. Wie Grucza schreibt, ist die einzige Möglichkeit, das fremdsprachliche System zu rekonstruieren, die Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Äußerungen.³³ Die „fremden“ Texte stellen für den Lerner strukturelle Muster für die Realisierung eigener Äußerungen in der jeweiligen Sprache dar. Die durch den Lerner selbst produzierten Texte spiegeln den Stand der Internalisation seiner eigenen Sprachfähigkeiten wider.³⁴ Im Unterrichtsprozess werden die authentischen Texte bevorzugt, wobei die didaktisierten nicht ausgeschlossen und diskriminiert werden.³⁵ Das Schwergewicht sollte eher auf die Relevanz der Texte gelegt werden.³⁶ In diesem Kontext scheint das Postulat des relevanten Inputs und der für die bestimmten Schüler relevanten Aufgaben nichts an Bedeutung verloren zu haben. Das didaktische Ziel wäre, die Lernenden mit den sprachlichen Aufgaben kognitiv zu engagieren und ihnen die Möglichkeit zu geben, ihre Kommunikationserfahrung zu gewinnen und schrittweise zu bereichern. Dabei ist ein gutes Verständnis der authentischen, kommunikativen Aufgaben nötig. So warnt z.B. Dakowska davor, dass Rollenspiele möglicherweise ihren kommunikativen Charakter verlieren, wenn sie auf künstlich geschaffenen Kommunikationsabsichten basieren, was die Lernenden hindert, sich mit den vorgeschlagenen Rollen zu identifizieren. Im diesem Falle sei die Effektivität solcher Aufgaben so gering wie Drillübungen.³⁷

Da in der polnischen Glottodidaktik heute von der oben sehr kurz skizzierten Konzeption ausgegangen wird, musste sie auch hier als Ausgangspunkt der Überlegungen zum Stand der neo/postkommunikativen Fremdsprachendidaktik dienen. Im Folgenden wird präsentiert, wie die anderen polnischen Forscher mit dem Begriff post/neokommunikativ umgehen und was sie darunter verstehen.

3.3. Skowroneks Auffassung von „postkommunikativ“

Eine interessante Interpretation des postkommunikativen Fremdsprachenunterrichts findet man bei Skowronek, die in ihrer neuesten Publikation³⁸ den Stand der heutigen Glottodidaktik darstellt. Anfänglich von dem Behaviorismus berichtet sie über die strukturalistische und kognitive Wende, dann über die kommunikative Wende der 1970er Jahre und schließlich schildert sie den pragmatisch-funktionalen Ansatz der 1980er Jahre. Den pragmatisch-funktionalen Ansatz bezeichnet sie als postkommunikativen, interkulturellen Ansatz. Als die wichtigsten Tendenzen für diese Periode nennt Skowronek die Hervorhebung der Mündlichkeit, den Ver-

³³ Grucza 2000: 78.

³⁴ Grucza 1999: 66.

³⁵ Ebd.

³⁶ Dakowska 2014.

³⁷ Dakowska 2001.

³⁸ Skowronek 2019.

zucht darauf, nur die Hochsprache zu unterrichten zugunsten der verschiedenen sprachlichen Varietäten und die Relativierung der Grammatik auf der Prioritätenskala des FSU. Als wichtigste methodisch-didaktische Prinzipien dieser Periode nennt Skowronek: Natürlichkeit, Authentizität und verstehendes Zuhören (in Anlehnung an Krashens Natural Approach), Fokus auf soziokulturellen kommunikativen Sprachgebrauch im Unterricht, Untrennbarkeit von Sprache und Kultur und nonverbale Kommunikationsmittel. Die Lernziele für den FSU als institutionell gesteuerte Art der Kommunikation sind nach Skowronek die Förderung der Kommunikationsfähigkeit der Lernenden, die auf eine möglichst realitätsnahe, natürliche Kommunikation, d.h. auf die aktive Teilhabe an Kommunikationsprozessen effektiv vorbereitet werden sollen.³⁹ Die besondere Hervorhebung der konzeptionellen Mündlichkeit in den 80er Jahren führte (methodisch gesehen) zu der besonderen Fokussierung auf den lebensnahen kommunikativen Sprachgebrauch im Unterricht. Das ist auch die Zeit, als das Interkulturelle besonderen Platz im Unterricht gewann oder zu gewinnen versuchte. Die Verbundenheit von Sprache und Kultur wurde besonders stark betont.

Die jüngere Zeit (seit den 1990er Jahren bis heute) interpretiert Skowronek als das Fortdauern des kommunikativen Ansatzes mit der Hinwendung zum bewussten Lernen, welches auf dreierlei Weise realisiert wird in: 1. Sprachlernstrategien und Kommunikationsstrategien, 2. Sprachbewusstsein und Sprachbewusstheit, 3. Lernautonomie. Diese Hinwendung zu den sprachbewussten Elementen ist als Reaktion auf den Misserfolg der kommunikativen Annahme zu verstehen, wonach die Möglichkeit bestehe, die Fremdsprache einfach durch bloße Wiederholung von dialogischen Mustersätzen für den wirklichen Sprachgebrauch natürlich erlernen zu können.

3.4. Postkommunikative Didaktik bei Żylińska

Im Jahre 2013 hat sich Żylińska zum Thema geäußert, indem sie eine Monographie mit dem Titel „Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych“ veröffentlicht hat. Wie alle, die für eine postkommunikative Didaktik plädieren, lehnt auch sie die Idee einer dominierenden Methode ab und schlägt vor, eine solche durch ein „Grundsatzepaket“ zu ersetzen. Die von ihr formulierten Prinzipien der postkommunikativen Didaktik basieren auf den konstruktivistischen Konzeptionen, mit besonderer Berücksichtigung von Johns Deweys und Lew Wygotskis Postulaten. Diese Grundsätze der postkommunikativen Didaktik (wie sie es nennt) präsentiert sie in Form einer Liste, die der Lehrer im Unterricht berücksichtigen sollte. Die aktive Teilnahme der Schüler und ihre kognitive Auseinandersetzung mit dem Sprachmaterial seien die wichtigsten Voraussetzungen des erfolgreichen Lernprozesses, den die Autorin als kre-

³⁹ Ebd., S. 65.

atives Handeln versteht, das Autonomie der Lernenden verlangt. Der Lehrer sollte die Bedürfnisse und Interesse der Schüler erkennen und den Lernprozess gemäß den Lernbedürfnissen leiten, zugleich darauf achten, alle Fertigkeiten zu entwickeln, denn man kann nicht voraussehen, was die Schüler in der Zukunft brauchen werden. Sie plädiert für authentische Kommunikation und Arbeit mit Texten bei grammatischen Themen. Großen Wert schreibt sie dem Verstehen im Lernprozess zu, indem sie betont, das Verstehen bestimmter Phänomene sei wichtiger als die Fähigkeit, eine Aufgabe zu lösen. Wichtig und nötig findet sie, auch kulturelle Themen in den Lernprozess einzubeziehen und von dem technologischen Fortschritt im Unterricht Gebrauch zu machen. Das würde die postkommunikative Didaktik konstituieren.

3.5. Postkommunikative Ansätze bei Kaliska

„Postkommunikative Ansätze“ – so benennt Kaliska⁴⁰ die neuen Richtungen und Strömungen in der fremdsprachlichen Didaktik, mit denen man versuchte, die Schwächen und Unzulänglichkeiten des kommunikativen Ansatzes zu überwinden. Die von ihr erwähnten Konzepte sind: aufgabenbasiertes Lernen, Projektunterricht, kooperatives Lernen und CLIL (der integrierte Sprachunterricht). Mit diesen kognitiv orientierten Konzepten erhoffte man, die kritisierte Oberflächlichkeit des pragmatisch-kommunikativen Ansatzes zu überwinden. Die auf der effektiven und authentischen Kommunikation fokussierte kommunikative Didaktik zeichnete sich zugleich durch die oberflächliche Auseinandersetzung sowohl mit den lexikalischen Themen als auch mit der Grammatik aus, was den Lernenden daran hinderte, einen richtigen Einblick in die Sprache zu bekommen. Dieser Mangel des kommunikativen Ansatzes, an die Sprache holistisch heranzugehen, wurde noch sichtbarer in der Konfrontation mit den Erkenntnissen der Neurolinguistik, deren Forschungsergebnisse den bewussten, selbständigen Umgang mit der Sprache sowie deren kognitive Verarbeitung als Voraussetzung des erfolgreichen Lernens hervorgehoben haben. Die vier genannten Konzeptionen scheinen den neuen Anforderungen gerecht zu werden und ihre Benennung mit der präfiguralen „neo“ Bildung scheint völlig berechtigt zu sein, denn sie alle beziehen sich immer auf die Annahmen der kommunikativen Didaktik.

Aufgabenbasiertes Fremdsprachenlernen entstand im Rahmen des kommunikativen Ansatzes in den 80er Jahren und konzentrierte sich auf die lebensnahen Aufgaben und basierte auf der Interaktion und Mitarbeit der Lernenden. Im Vergleich zu der kommunikativen Didaktik setzte das aufgabenorientierte Lernen eine größere Aktivität der Lernenden voraus. Der Lernende und seine Bedürfnisse wurden zum Ausgangspunkt des didaktischen Prozesses. Aufgabenorientiertes Lernen

⁴⁰ Kaliska 2018.

ermutigt den Lernenden zur kognitiven Anstrengung, ermöglicht sowohl grammatische Strukturen als auch den Wortschatz zu beherrschen, indem die Lernenden die Möglichkeit haben, die sprachlichen Angaben selbständig oder mit anderen Schülern kooperativ zu verarbeiten. Obwohl der Unterschied zwischen den beiden Konzepten deutlich zu sein scheint, ist es hier völlig angebracht, die Meinung von Littlewood anzuführen, der stark betont, dass die aufgabenorientierte Methodik nur in der Perspektive der kommunikativen Didaktik betrachtet und realisiert werden sollte. Er verweist auf die gemeinsamen Wurzeln der beiden Konzeptionen: Schülerorientierung, Analyse der Schülerbedürfnisse, Fokus auf den Inhalt nicht die Form, kommunikative Ziele aus dem Alltag und funktionale Orientierung.⁴¹ So ist auch der Projektunterricht als die Konzeption zu betrachten, die die Annahmen und Ziele der kommunikativen Didaktik vertieft realisiert. Im Allgemeinen setzt dieser Ansatz die aktive Teilnahme der Schüler an dem Lernprozess voraus und zielt auf die Ganzheitlichkeit, Autonomie und Interaktion ab. Schon in diesen zwei Ansätzen ist zu bemerken, dass die neokommunikative Didaktik die Handlungsorientierung bezweckt und sich die Entwicklung der Autonomie und Selbständigkeit der Schüler im Lernprozess zum Ziel macht, ohne das theoretische Lehren in den Vordergrund zu stellen. Das von Kaliska als drittes genannte Konzept (kooperatives Lernen) ist als eine Organisationsform des Unterrichts zu definieren und gründet auf folgenden Gedanken:

– Lernen ist ein aktiver, konstruktiver Prozess, in dessen Verlauf Lernende neue Informationen mit vorhandenem Wissen verknüpfen, um neue Ideen und Sinnzusammenhänge zu konstruieren.

– Lernen ereignet sich in Kontexten, die den Lernenden dazu anregen, mit anderen zu kooperieren, um Probleme zu identifizieren und anspruchsvolle Problemlösefertigkeiten zu erwerben.

– Lernen ist ein soziales und kommunikatives Geschehen. Austausch und Diskussion können das Verstehen und die Reflexion des Lerngegenstands optimieren.⁴²

Alle diese Postulate gelten auch für den CLIL, als Ansatz, in dem die Fremdsprache nicht als Gegenstand des Unterrichts, sondern als Medium eingesetzt wird.

Aus diesen vier Konzepten, die die Tendenzen der heutigen Didaktik skizzieren, ergibt sich die Notwendigkeit, Handlungs- und Schülerorientierung zu methodischen Schwerpunkten von Unterricht zu machen, wobei Handlungsorientierung im Sinne von Timm als ein „aufgaben- und prozessorientiertes“ *learning by doing*“ verstanden wird, „in dem die Schüler im Rahmen authentischer, d.h. unmittelbar-realer oder als lebensecht akzeptierbarer Situationen bzw. Aufgabenstellungen inhaltlich engagiert sowie ziel- und partnerorientiert [...] handeln“.⁴³ Schülerorientierung bezieht sich auf Angebote zur aktiven Mitwirkung

⁴¹ Littlewood 2004.

⁴² Weidner 2003: 32.

⁴³ Timm 1998: 12.

der Schülerinnen und Schüler und soll zum selbstständigen Lernen, d.h. zur Lernautonomie führen. Lernautonomie ist der rote Faden aller Konzeptionen. Auch nicht anders ist es bei Kumaravadivelu, dem Autor des Postmethodenkonzeptes.

3.6. Kumaravadivelus Einfluss auf die polnische Forschung

Das Postmethodenkonzept von Kumaravadivelu ergibt sich, wie der Autor selbst betont, nicht aus der Suche nach einer neuen Methode, sondern sollte eher eine Alternative für die Methode sein. Methoden werden disqualifiziert als solche, die künstlich in den Klassenraum transplantiert werden⁴⁴ und nicht den Bedürfnissen aller Lernenden gerecht werden können.

Der postmethodische Ansatz von Kumaravadivelu betont die Autonomie der Lehrers. Im Vergleich zu dem methodischen Ansatz, der das „stille Wissen“ des Lehrers übersehen hat⁴⁵ stellt die Konzeption der Postmethode das Potenzial der Lehrers in den Mittelpunkt, als Ausgangspunkt seiner Handlungen im Unterricht. Dieses Konzept kreierte den Lehrer, der weiß, wie man im Rahmen der akademischen und administrativen Zwänge, die von Institutionen, Lehrplänen und Lehrbüchern auferlegt werden, dennoch autonom zu handeln hat. Es fördert auch die Fähigkeit der Lehrkräfte, einen reflektierenden Ansatz für ihren eigenen Unterricht zu entwickeln, ihre eigene Unterrichtspraxis zu analysieren und zu bewerten, Veränderungen in ihrem Unterricht anzustoßen und die Auswirkungen solcher Veränderungen zu überwachen.⁴⁶ Kurz gesagt: die Förderung der Autonomie von Lehrern in dem postmethodischen Konzept bedeutet, Lehrern die Möglichkeit zu geben und sie zu befähigen, aus ihrer Praxis zu theoretisieren und das zu praktizieren, was sie theoretisiert haben. Ein weiteres Merkmal von Kumaravadivelus Konzeption ist der prinzipielle Pragmatismus, der auf der Pragmatik der Pädagogik basiert,⁴⁷ in der das Verhältnis von Theorie und Praxis, Ideen und deren Verwirklichung, nur durch die unmittelbare Tätigkeit des Lehrers verwirklicht werden können.⁴⁸ Der prinzipielle Pragmatismus konzentriert sich daher darauf, wie das Lernen im Klassenzimmer als Ergebnis des fundierten Unterrichts und kritischer Bewertung von dem Lehrer gestaltet werden kann. Eine der Möglichkeiten, wie der Lehrer dem prinzipiellen Pragmatismus folgen kann, besteht darin, das zu entwickeln, was Prabhu⁴⁹ ein Gefühl der Plausibilität nennt. Es geht um das subjektive Verständnis des Unterrichts, den der Lehrer leistet. Kumaravadivelus postmethodische Pädagogik für den Fremdsprachenunterricht basiert auf drei Grundpfeilern:

⁴⁴ Kumaravadivelu 2001.

⁴⁵ Larsen-Freeman 1991.

⁴⁶ Wallace 1991.

⁴⁷ Widdowson 1990.

⁴⁸ Ebd., S. 30.

⁴⁹ Prabhu 1990.

Partikularität, Praktikabilität und Possibilität. Laut der Partikularität sollte die Bildung, und vor allem Fremdsprachenbildung den lokalen Bedürfnissen und dem lokalen Schul- und Sozialkontext angepasst werden. Das kann mit den konkreten Methoden nicht geleistet werden, deswegen wird so sehr für die Entscheidungsfreiheit der Lehrer plädiert. Die Praktikabilität bezieht Kumaravadivelu auf den Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis. Als nützliche Theorie versteht er diejenige, die aus der Praxis resultiert. Von dem Lehrer als reflexivem Praktiker wird verlangt, dass er didaktische Probleme erkennen kann, diese interpretieren, aus der Erfahrung lernen kann und letzten Endes alles kritisch reflektiert. Possibilität setzt voraus, dass Fremdsprachenkompetenzentwicklung zu der allgemeinen Entwicklung der Lernenden beiträgt, was in den didaktischen Richtlinien nicht ignoriert werden sollte.⁵⁰ Auf diesen drei Grundpfeilern lassen sich zehn Makrostrategien formulieren,⁵¹ die als Wegweiser für einen Fremdsprachenunterricht, der den aktuellen pädagogischen Anforderungen gerecht wird, dienen sollen. Das sind: „maximize learning opportunities, facilitate negotiated interaction, minimize perceptual mismatches, activate intuitive heuristics, foster language awareness, contextualize linguistic input, integrate language skills, promote learner autonomy, raise cultural consciousness, and ensure social relevance“.⁵²

Kumaravadivelu entwickelte eine aufschlussreiche Theorie, von der das oben Präsentierte nur ein kleiner Teil ist. Seine Konzeption spiegelt sich auch in der polnischen glottodidaktischen Praxis wider. Werbińska untersucht die Kompetenzen der Anfängerlehrer, indem sie sich auf das KARDS-Modell der Sprachlehrerausbildung für eine globale Gesellschaft von Kumaravadivelu bezieht. Laut diesem Modell ist der Lehrer unter anderem dazu verpflichtet, eine professionelle, persönliche und prozedurale Wissensbasis aufbauen zu können; die Bedürfnisse der Lernenden erkennen zu können und ihre Autonomie und Motivation im Lernprozess zu fördern; die eigene Identität als Lehrer zu erkennen; Theorien zu konstruieren und sie in das Unterrichtsgeschehen einzubeziehen und den Lernprozess aus vielen Perspektiven bewerten und interpretieren zu können.⁵³ Besonders vorteilhaft findet Werbińska in diesem Modell die Tatsache, dass hier dem Lehrer keine detailliert definierte Rolle aufgezwungen wird, die nur für eine begrenzte Zahl an Situationen adäquat sein könnte und die Vielfältigkeit der schulischen Kontexte außer Acht lassen würde, was ihre Nützlichkeit in Frage stellen müsste. Stattdessen zeichnen sich alle im Modell genannten Kompetenzen durch den hohen Grad der Interferenzkraft aus, die die Fähigkeit bezeichnet, das neue aus dem altem Wissen zu kreieren.⁵⁴

Die anderen polnischen Forscherinnen, die sich mit dem Thema der post-methodischen Ära auseinandersetzen und sich von Kumaravadivelu inspirieren

⁵⁰ Kumaravadivelu 2001.

⁵¹ Kumaravadivelu 1994: 38.

⁵² Kumaravadivelu 2006: 201.

⁵³ Kumaravadivelu 2012.

⁵⁴ Werbińska nach Kwiatkowska 2010.

lassen sind Jodłowiec und Nizegorodcew. In ihrem Artikel berufen sie sich auf die drei Pfeiler von Kumaravadivelus Didaktik und seine Makrostrategien. Ihrer Ansicht nach manifestiert sich die post-methodische Didaktik in folgenden Konzeptionen: aufgabenorientiertes Lernen mit dem Schwerpunkt der Entwicklung der Schülerautonomie, interkulturelles und inhaltsbasiertes Lernen und mit dem Multimedia-Einsatz.

Zusammenfassung

Das Wort „post- oder neokommunikativ“ machte keine Karriere in dem polnischen glottodiaktischen Kontext. Es gibt auch keine umfassende polnische Konzeption der Postmethode in der Fremdsprachendidaktik. Diejenigen, die das Wort gebrauchen, beziehen sich eher auf fremde Konzeptionen mit dem Ziel, diese näherzubringen, zu definieren oder in das eigene Forschungsvorhaben zu implementieren. Unabhängig von der Nomenklatur decken sich die polnischen gegenwärtigen glottodidaktischen Konzeptionen und Tendenzen natürlicherweise mit denen, die weltweit als neo- oder postkommunikativ bezeichnet werden. Möglicherweise ergibt sich das geringe Interesse an diesem Wort aus einer gewissen Vorsicht, wie sie z.B. Krumm⁵⁵ in dieser Hinsicht zeigt, indem er sich weigert, das interkulturelle Lehren und Lernen bzw. die interkulturelle Orientierung des Fremdsprachenunterrichts als „postkommunikative“, eine neue Methode einleitende Phase zu deklarieren. Es sei doch nicht nötig mit Modewörtern zu jonglieren. Das Hauptziel wäre, eine gute Theorie auszuarbeiten, denn, wie man sagt, ist nichts so praktisch, wie eine gute Theorie. Und auf die Frage, wie die heutige Periode in der Fremdsprachendidaktik heißt, gibt es keine eindeutige Antwort. Obwohl man heute ab und zu von einer „postkommunikativen Phase“ in dieser Disziplin spricht, lässt sich der Fremdsprachenunterricht mit Recht als ein kommunikativ orientierter bezeichnen.

Literatur

- Allwright, Richard L. (2003): *Exploratory practice: Rethinking practitioner research in language teaching*. In: *Language Teaching Research* 7, S. 113–141.
- Bonacchi, Silvia (2011): *Höflichkeitsausdrücke und anthropozentrische Linguistik*. Warszawa.
- Clarke, Mark (1994): *The Dysfunctions of the Theory. Practice Discourse*. In: *TESOL Quarterly* 28, S. 27–48.
- Dakowska, Maria (2001): *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa.
- Dakowska, Maria (2014): *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*. Warszawa.
- Eckerth, Johannes / Wendt, Michael (Hrsg.) (2003): *Interkulturelles und transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Berlin.

⁵⁵ Krumm 1994: 120.

- Gruca, Franciszek (1989): *Język a kultura, bilingwizm a biculturyzm: lingwistyczne i glottodydaktyczne aspekty interlingwalnych i interkulturowych różnic oraz zbieżności*. In: Gruca, Franciszek (Hrsg.): *Bilingwizm, biculturyzm – implikacje glottodydaktyczne*. Warszawa. S. 9–49.
- Gruca, Franciszek (1993a): *Zagadnienia ontologii lingwistycznej: o językach ludzkich i ich (rzeczywistym) istnieniu*. In: *Opuscula logopedica in honorem Leonis Kaczmarek*. Lublin. S. 25–47.
- Gruca, Franciszek (1993b): *Język, ludzkie właściwości językowe, językowa zdolność ludzi*. In: Piontek, Janusz / Wiercińska, Alina (Hrsg.): *Człowiek w perspektywie ujęć biokulturowych*. Poznań. S. 151–174.
- Gruca, Franciszek (1997): *Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki*. In: Gruca, Franciszek / Dakowska, Maria (Hrsg.): *Podjęcia poznawcze w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*. Warszawa. S. 7–21.
- Gruca, Franciszek (2005): *Wyrażenie „upowszechnianie nauki” – jego status i znaczenie w świetle teorii aktów komunikacyjnych i lingwistyki tekstów*. In: Gruca, Franciszek / Wiśniewski, Wojciech (Hrsg.): *Teoria i praktyka upowszechniania nauki wczoraj i jutro*. Warszawa. S. 41–76.
- Gruca, Franciszek (2012): *Zum Gegenstand und zu den Aufgaben der anthropozentrischen Linguistik, Kulturologie und Kommunikologie sowie zur gegenseitigen Vernetzung dieser Erkenntnisbereiche*. In: *Kwartalnik Filologiczny LIX*, H. 3, S. 287–344.
- Gruca, Sambor (1999): *Didaktische Texte im Bereich der Glottodidaktik. Versuch einer Begriffsbestimmung*. In: *Glottodidactica XXVII*, S. 63–76.
- Gruca, Sambor (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*, Nr. 1, S. 73–103.
- Jodłowiec, Maria / Niżgorodcew, Anna (2017): *Nauczanie języków obcych w erze post-metodycznej: Główne założenia i kierunki*. In: *Półrocznik Językoznawczy Tertium 1*, Nr. 1–2, S. 284–293.
- Kaliska, Marta (2018): *Model uczenia języków obcych w szkole wyższej na przykładzie języka włoskiego. Założenia teoretyczne, metodologia nauczania i zintegrowany rozwój kompetencji*. Warszawa.
- Königs, Frank G. (1991): *Auf dem Weg zu einer neuen Ära des Fremdsprachenunterrichts? Gedanken zur „postkommunikativen Phase“ in der Fremdsprachendidaktik*. In: *Taller de letras 1*, Nr. 9, S. 21–42.
- Krumm, Hans-Jürgen (1994): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. In: Bausch, Karl-Richard u.a. (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen. S. 116–127.
- Kumaravadivelu, Bala (1994): *The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching*. In: *TESOL Quarterly 28*, S. 27–48.
- Kumaravadivelu, Bala (2001): *Toward a Postmethod Pedagogy*. In: *TESOL Quarterly 35*, S. 537–560.
- Kumaravadivelu, Bala (2006): *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*. London.
- Kumaravadivelu, Bala (2012): *Language Teacher Education for Global Society*. New York.
- Kwiatkowska, Hanna (2010): *Nauczyciel – zawód ‘niemożliwy’, ale nieunikniony*. In: Michalak, Joanna (Hrsg.): *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*. Łódź. S. 67–86.
- Littlewood, William (2004): *Task-Based Learning of Grammar*. In: *ELT Journal 58*, S. 319–326.
- Larsen-Freeman, Diane (1991): *Second Language Acquisition Research: Staking out the Territory*. In: *TESOL Quarterly 25*, S. 315–351.
- Meißner, Franz-Joseph (2005): *Zur Einführung in den Themenschwerpunkt*. In: Gnutzmann, Claus / Königs, Frank G. / Zöfgen, Ekkehard (Hrsg.): *Fremdsprachen lehren und lernen, Themenschwerpunkt: „Neokommunikativer“ Fremdsprachenunterricht*. Tübingen. S. 3–14.
- Olpińska-Szkiełko, Magdalena (2012): *Glottodidaktische Implikationen der anthropozentrischen Sprachentheorie*. In: *Zeitschrift des Verbandes Polnischer Germanisten 3*, S. 240–248.

- Piepho, Hans-Eberhard (1990): *Kommunikativer DaF-Unterricht heute – Überlegungen zum Einstieg in die postkommunikative Epoche*. In: Deutsch lernen 15, S. 122–142.
- Prabhu, N.S. (1990): *There is no best method – why?* In: TESOL Quarterly 24, S. 161–176.
- Reinfried, Marcus (2001): *Neokommunikativer Fremdsprachenunterricht: ein neues methodisches Paradigma*. In: Meißner, Franz-Joseph / Reinfried, Marcus (Hrsg.): *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Tübingen. S. 1–20.
- Richards, Jack / Rodgers, Theodore (1986): *Approaches and Methods in Language Teaching: A description and analysis*. Cambridge.
- Sadownik, Barbara (2020): *Die kommunikativ – pragmatische Orientierung im Fremdsprachenunterricht und ihre theoretische Grundlegung – Kritik und Perspektiven aus glottodidaktischer Sicht*. In: Forum Filologiczne Atenum 1 (8), S. 27–57.
- Skowronek, Barbara (2011). *Deutsch als Fremdsprache, ökokratisches Konzept*. In: Glottodidactica XXXVII, S. 129–141.
- Skowronek, Barbara (2019): *Fremdsprachenunterricht als Kommunikation unter Berücksichtigung von lautsprachlich kommunizierenden Gehörlosen*. Poznań.
- Surkamp Carola (2017): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze-Methoden-Grundbegriffe*. Stuttgart.
- Timm, Johannes-Peter (1998): *Entscheidungsfelder des Fremdsprachenunterrichts*. In: Timm, Johannes-Peter: *Englisch lernen und lehren – Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin. S. 7–14.
- Trim, John (1978): *Des Voies possibles pour l'élaboration d'une structure générale d'un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par des adultes*. Strasbourg.
- Trim, John / North, Brian / Coste, Daniel (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. München.
- Wallace, Michael (1991): *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge.
- Werbińska, Dorota (2013): *Kompetencje początkującego nauczyciela języka obcego w świetle modelu KARDS B. Kumaravadivelu*. In: Neofilolog 40, Nr. 2, S. 279–303.
- Weidner, Margit (2003). *Kooperatives Lernen im Unterricht*. Hannover.
- Widdowson, Henry George (1990): *Aspects of language teaching*. Oxford.
- Żylińska, Marzena (2007): *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych. Teoria i praktyka*. Warszawa.