

GLOTTODIDACTICA XLII/1 (2015)
ADAM MICKIEWICZ UNIVERSITY PRESS POZNAŃ

I. ARTICLES

MARIAN SZCZODROWSKI

Ateneum Szkoła Wyższa w Gdańsku
m.szczodrowski6@upcpoczta.pl

Strukturelle Anordnung des fremdsprachlichen Materials

The Structural Organization of Foreign-Language Material

ABSTRACT. The structural arrangement of material for teaching a foreign language is connected with the choice of appropriate words and grammatical constructions, taking into consideration learners' ages and the conditions of the glottodidactic process. The basic units that constitute foreign-language materials are words, word groups, and sentences; these are defined as micro-, meso-, and macro-units of language. Their choice and their linear combination make glottodidactic texts. They are presented in exercises and in paradigms of conjugation and declination.

KEYWORDS: Foreign-language structures and their arrangement in texts; language micro-units, language meso-units, and language macro-units in glottodidactic materials.

1. EINLEITENDE WORTE

Das für den fremdsprachlichen Unterricht vorgesehene und entsprechend aufbereitete Material besteht aus bestimmten Strukturen, die für entsprechende Lernstufe(n) ausgewählt und auf didaktisch-methodische Weise in den Lehr-Lern-Büchern/Werken angeordnet und dargestellt werden. Ihre Gliederung und Gestaltung hängen von mehreren Faktoren ab, die im Weiteren auf den Ablauf des Fremdsprachenunterrichtsprozesses und ebenso auf die Erlernung und die Aneignung der verstandenen, d.h. im Ausdrucks- und Inhaltsplan ganzheitlich dekodierten Informationsstrukturen, einen di-

rekten Einfluss ausüben. Zu erwähnen sind hier vor allem folgende Faktoren: der Altersparameter der Lernenden, ihre Lernstufe (d.h. Anfangs-, Mittel- oder Oberstufe), die zu erreichenden Ziele, die angewandten Methoden und das fremdsprachliche Material in den Lehr-Lern-Büchern/Werken, auf deren Grundlage das Unterrichten realisiert wird.

Versucht man in den Lehr-Lern-Büchern/Werken die Aufteilung und den Aufbau des fremdsprachlichen Stoffes in den einzelnen Unterrichtsstunden eingehender zu betrachten, so geht es im Allgemeinen um die Integration des zu lehrenden und zu lernenden Materials, und im Besonderen handelt es sich um die Anordnung und die Aufbereitung der einzelnen Strukturen (Zabrocki 1969: 59), welche für die entsprechenden Unterrichtseinheiten konstituiert und während deren sie im Fremdsprachenunterricht direkt vom Lehrenden dargeboten und von den Empfängern/Schülern perzipiert, gelernt und angeeignet werden.

2. PROZESSUALER ABLAUF IM FREMDSPRACHLICHEN KOMMUNIKATIONSGEFÜGE

Fast jede Form des Fremdsprachenunterrichts, in dem der Lehrende den Lernenden strukturierte Informationen vermittelt (und erklärt), versteht sich als Glotto-Unterrichtskommunikation, d.h. als spezifische fremdsprachliche Kommunikation, in der der Sender (der Lehrende) den Empfängern (den Lernenden) teilweise schon bekannte, teilweise aber auch ganz neue Informationsstrukturen darbietet, die von ihnen im Ausdrucksplan und Inhaltsplan völlig dekodiert werden sollen (Szczodrowski 2012: 578ff.). Solch eine Form der Glotto-Unterrichtskommunikation findet zunächst in der einseitigen Verbindung der Unterrichtsteilnehmer statt, aber nach der Dekodierung der Informationsstrukturen und deren für die selbständige Produktion erforderlichen Aufbewahrung im Gedächtnis ist der Lernende imstande, als Sekundärsender im Unterrichtskommunikationsgefüge zu fungieren. Die fremdsprachlichen Tätigkeiten des Sekundärsenders kennzeichnen sich zuerst durch seine reproduktive, nach einer gewissen Zeit aber auch durch seine produktive Teilnahme an der Unterrichtskommunikation. Im zweiten Fall handelt es sich um die produktive Bewältigung der kennengelernten, gelernten und einigermaßen schon angeeigneten Informationsstrukturen in solch einem Grad, dass der Lernende ohne Hilfe des Lehrenden in der Kommunikation nicht nur als Empfänger, sondern auch als Sender fremdsprachlich handeln kann. Seine Sendertätigkeiten verursachen gleichzeitig den zweiseitig geschlossenen Wirkungskreis zwischen den

Kommunikationspartnern, auf Grund dessen der Lehrende ebenso die Möglichkeit erhält, die angeeigneten Fähigkeiten und Fertigkeiten des Lernenden bezüglich seines gebrauchten Fremdsprachenmaterials zu überprüfen und darüber hinaus die auftretenden Fehler oder Unrichtigkeiten zu bemerken, zu erklären und zu korrigieren.

Wie die einzelnen Einheiten des für die glottodidaktischen Zwecke strukturierten fremdsprachlichen Materials im Unterricht vom Sender/Lehrer auf der intraindividuellen Ebene mündlich oder schriftlich kodiert und interindividuell übertragen sowie vom Empfänger/Lernenden auf der intraindividuellen Ebene dekodiert, einkodiert und des Weiteren kodiert werden, lässt sich schematisch folgendermaßen konzeptualisieren:

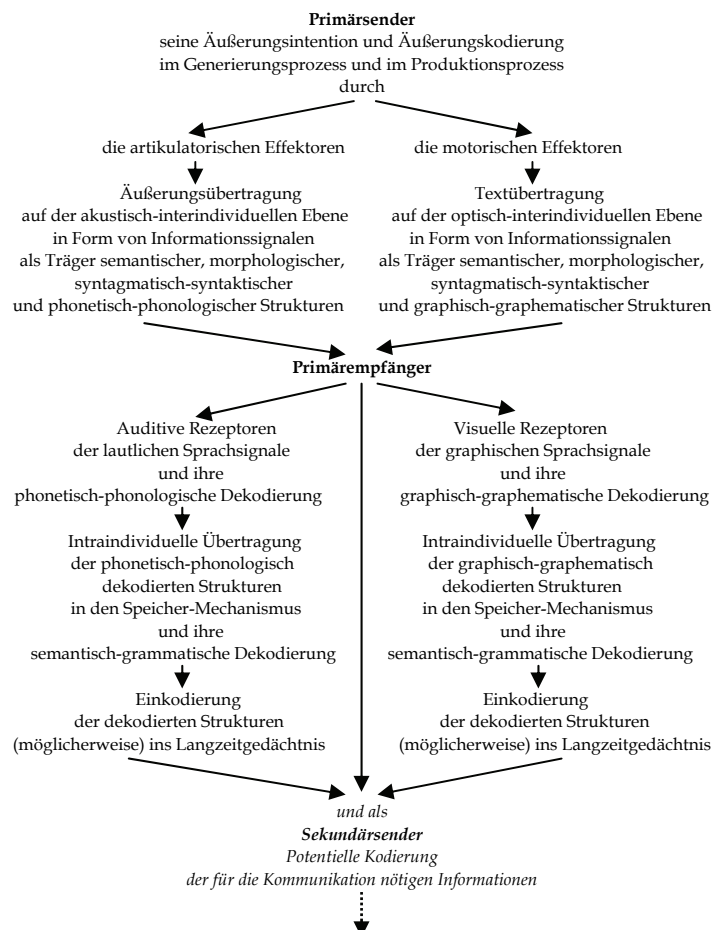


Abb. 1. Das fremdsprachliche Material und seine: 1. Kodierung im Primärsender, 2. interindividuelle Übertragung, 3. Dekodierung und Einkodierung im Primärempfänger und 4. Potentielle Kodierung im Sekundärsender

Wie aus dem bereits skizzierten Modell ersichtlich ist, stellt das Kommunikationsgefüge insbesondere die einseitige Kopplung des Senders an den Empfänger dar, wobei sich auf der intraindividuellen Ebene des Senders und ebenso des Empfängers der Reihe nach die Kodierungs- und Dekodierungsprozesse vollziehen, deren Produkte als generierte und produzierte Äußerungen oder Texte des Senders und als rezipierte und verstandene Äußerungs- oder Textinformationen des Empfängers gelten. Auf der akustisch-interindividuellen Kommunikationsebene, welche die Kommunikationspartner verbindet, existieren bekanntlich zeitlich begrenzte Informationssignale.

In dem Kommunikationsgefüge wird vor allem der im Lernenden stattfindende Vorgang der Dekodierung und der Einkodierung der aufgenommenen und der dekodierten Strukturen des fremdsprachlichen Materials hervorgehoben, aber gleichzeitig werden ebenso die künftigen produktiven Tätigkeiten des Lernenden – bis jetzt des Empfängers und im Weiteren des potenziellen Senders – berücksichtigt (vgl. auch Grucza 1983: 418). Ohne Betrachtung der Produktionsmöglichkeiten des Lernenden, die im Fremdsprachenunterricht als zielstrebige Erlernung und Aneignung des zu lernenden Materials zwecks seiner eigenen und selbstständigen Teilnahme an der produktiven Kommunikation verstanden werden, würde man seine glottodidaktischen Prozesse und deren Ergebnisse lediglich auf die rezeptiven Tätigkeiten einschränken. In dem komplexen Empfangsprozess des fremdsprachlichen Materials durch den Lernenden sei deshalb auf einen weiteren, nämlich auf den produktiven Kommunikationsprozess aufmerksam gemacht, der aus mehreren, nicht nur aus glottodidaktischen Gründen, größte Beobachtung verdient. An dieser Stelle taucht die doppelte Frage auf, wie der Lernende als künftiger Hörer-Sprecher und auch als Leser-Schreiber in verschiedenen Kommunikationssituationen fungieren wird, d.h. man muss unbedingt die rezeptive und produktive Disponibilität seines fremdsprachlichen Speicher-Mechanismus in Erwägung ziehen, sowohl mit anderen Partnern in Kommunikation zu treten als auch – was wesentlich ist – kommunikativ in/mit den erlernten/angeeigneten fremdsprachlichen Strukturen operieren zu können.

Auf diese Weise wird die Prozessebene des Empfängers im Bereich der Dekodierung und der Einkodierung von einzelnen Strukturen des fremdsprachlichen Materials ausdrücklich betont, aber darüber hinaus sind auch seine künftigen Kodierungsmöglichkeiten einbezogen.

3. TEXTSTRUKTUREN ALS ÜBERGEORDNETE EBENE DES FREMDSPRACHLICHEN MATERIALS

Was die Strukturebene des für den Fremdsprachenunterricht vorgesehenen und aufbereiteten Materials anbelangt, so sind vorzugsweise seine Satzkonstruktionen zu nennen, die in den Lehr-Lern-Büchern/Werken die glottodidaktischen Texte konstituieren und die desgleichen die zu lernenden Wortstrukturen sowie die grammatischen Strukturen beinhalten.

Auf der Satzebene kann man, vom linguistischen Standpunkt aus betrachtet, ihre drei grundlegenden Konstituenten unterscheiden (vgl. Helfrich 1985: 9), nämlich:

1. das Satzglied (Satzteil),
2. die Wortgruppe (Phrase, Syntagma),
3. das einzelne Wort.

Ad. 1. Das Satzglied umfasst ein oder mehrere Satzteile (Wortarten), die „... eine bestimmte Aufgabe erfüllen, die mit der Wortart zusammenhängt, aber doch besonderer Art ist.“ (Jung 1966: 8f.). Es ist also wichtig sich zu vergegenwärtigen, dass derselbe außersprachliche Sachverhalt in Form verschiedener Satzglieder geschildert werden kann (mehr dazu bei Helbig/Buscha 1975: 261ff.). Schulz/Griesbach (1982: 398ff.) vertreten folgende Auffassung: „Die Prädikatsergänzung steht als Satzglied, das zusammen mit dem Prädikat das Geschehen/Sein beschreibt, am Ende des Satzfelds und damit auch an letzter Stelle im Informationsbereich.“ Im Satzfeld sind also – ihrer Meinung nach – der Kontaktbereich und der Informationsbereich zu unterscheiden, wobei die Satzglieder im zweiten Bereich als konstitutive Funktionseinheiten vorkommen.

Ad. 2. Die Wortgruppe besteht aus mehreren voneinander abhängigen und verknüpften Wörtern, die im syntaktischen Bereich eine kleinere Konstruktion als die eines Satzes bilden. Kennzeichnend für die Wortgruppe ist ihre Konstruktion in Gestalt einer Präpositionalgruppe, in der sie als Subjekt, Objekt, prädikative Ergänzung, Adverbialbestimmung, Attribut sowie mit *als* oder *wie* als prädikative Ergänzung, Modalbestimmung, Attribut und letzten Endes als verbale Gruppe fungieren kann (siehe ausführlicher Jung 1966: 32).

Ad. 3. Im Komplex der einzelnen Wörter werden unbedingt Autosemantika und Synsemantika unterschieden werden müssen. Die ersteren sind bekanntlich mit selbständiger begrifflicher Bedeutung versehen und die letzteren werden – für sich allein genommen – nicht als selbständige Bedeutungsträger betrachtet, aber andererseits sind sie nicht ganz bedeu-

tungsleer aufzufassen. Ihre semantische Relevanz steckt sozusagen in den zueinander stehenden Relationen zu/mit vollbedeutenden Wörtern, d.h. sie kommen allein nicht vor, sondern erhalten ihren ‚semantischen‘ Wert und erfüllen ihre Funktion in Verbindung mit den Begriffswörtern in den syntagmatischen und syntaktischen Konstruktionen.

Eine der wichtigsten Aufgaben für die Auswahl des Wortschatzes und des Weiteren für die Aufbereitung der fremdsprachlichen Unterrichtsmaterialien ist die Entscheidung, welche Wortarten die vorgesehenen Materialien konstituieren sollen und wie sie syntagmatisch- syntaktisch aufgebaut werden. Gleichzeitig wird mit diesem Problem der Frage nachgegangen, welche Wortartenzahl des Deutschen für die Gestaltung der glottodidaktischen Grundlage angenommen wird. In dieser Frage besteht keine völlige Übereinstimmung. Die Zahl der einzelnen Wortarten schwankt bei den Grammatikern; es werden beispielsweise neun, zehn und mehr genannt (Näheres hierzu u.a. bei Jung 1966: 171f.; Helbig/Buscha 1975: 21ff.; Schulz/Griesbach 1982: 5; Engel 1999: 219ff. und Lühr 2010: 27).

4. KONSTITUTIVE EINHEITEN DER FREMDSPRACHLICHEN TEXTE UND ÄUßERUNGEN

Erörtert man die fremdsprachlichen Satzeinheiten hinsichtlich der hierarchischen Aufbereitung der Text- oder der Äußerungsstrukturen, so ist zu konstatieren, dass sich in deren Satzbereich drei fundamentale und konstitutive Einheiten abstufen lassen, die als

1. Mikrokonstituenten (= Wort-Einheiten),
2. Mesokonstituenten (= Wortgruppe/Syntagma-Einheiten) und
3. Makrokonstituenten (= Satzteil/Satzglied-Einheiten) bezeichnet werden können.

Zu den Makrokonstituenten gehören auch Nominalphrasen im Nominativ, Infinitivkonstruktionen und Präpositivergänzungen (Engel 1999: 220ff.).

Die bereits erwähnte Rangordnung der sprachlichen Konstituenten dient den Autoren sicherlich zum strukturellen Aufbau des fremdsprachlichen Materials in den Lehr-Lern-Büchern/Werken. Im Fremdsprachenunterricht werden den Lernenden meistens die Makrokonstituenten präsentiert, in denen die bis jetzt unbekanntesten Wort-Einheiten oder Syntagma-Einheiten vorkommen, d.h. sie werden auf Grund der Gliederung der Makrokonstituenten hervorgehoben und semantisch oder grammatisch erklärt (vgl. etwa Zabrocki 1972: 4). Für die richtige semantisch-grammatische Dekodierung der neuen Wort-Einheiten oder Syntagma-Einheiten sind ihre Überord-

nungskonstruktionen wesentlich, nämlich die syntaktischen Konstruktionen, in denen die Mikro- und Mesokonstituenten als Unterordnungskonstruktionen funktionieren.

Für die didaktisch-methodische Konstruktion des fremdsprachlichen Materials in den Lehr-Lern-Büchern/Werken sind folgende Ausgangsinformationen notwendig:

1. Für welche Schüler sind die Lehr-Lern-Bücher/Werke vorgesehen und wie viele Jahre dauert der Unterricht?

2. Aus wie vielen Unterrichtseinheiten besteht das einzelne Lehr-Lern-Buch/Werk?

3. Welche Thematik soll in den einzelnen Unterrichtseinheiten behandelt werden (siehe dazu Pfeiffer 2001: 183)?

4. Welche Wort-, Syntagma- und Satzteil/Satzglied-Einheiten sollen für die Konstruktion der Sätze und Texte ausgewählt werden?

5. Mit der letzten Frage ist die Anwendung und die Darbietung der nötigen und entsprechenden grammatischen Strukturen verbunden.

Von dem Altersparameter der Lernenden und der Thematik der einzelnen Unterrichtseinheiten hängen bekanntlich sowohl die Auswahl des Wortschatzes als auch die der grammatischen Strukturen ab, deren Anordnung auch das Prinzip der Häufigkeit nicht nur in der Unterrichtseinheit, wo sie zum ersten Mal vorkommt, sondern auch in den weiteren Einheiten einschließt, um ihre erfolgreiche Verankerung im möglicherweise dauerhaften Gedächtnis (Langzeitgedächtnis) zu gewährleisten. Akzeptiert man die oben zusammengefassten Kriterien als Hinweise für die Gestaltung des glottodidaktischen Materials, so wird einerseits die Lernstufe der Schüler, andererseits auch das zu erreichende Lernziel beachtet. Beide Probleme bedürfen einer gründlichen Analyse und Synthese sowohl bezüglich des auszuwählenden und des aufzubereitenden Wortschatzes als auch der grammatischen Strukturen, weil die stufenweise Steigerung nicht nur der morphologischen Wortformen, sondern auch der grammatischen Regeln, nach denen die Wörter ihre Formen verändern und zu Sätzen zusammengefügt werden, während der Anordnung des zu lernenden Stoffes berücksichtigt werden müssen.

5. DIE ERLERNUNG UND DIE ANEIGNUNG DER FREMDSPRACHENSTRUKTUREN

Das Fremdsprachenlernen lässt sich auch als besondere Konstruktion der dekodierten Strukturen bestimmen, die so im Speicher-Mechanismus

des Empfängers aufbewahrt (einkodiert) werden, dass sie dort zunächst rezeptiv und reproduktiv, dann nach mehrmaliger Dynamisierung (Wiederholung) allmählich produktiv abrufbar vorhanden sind. Eine verstärkte Einkodierung der kennengelernten Strukturen erreicht der Schüler auf folgende Weise: Erstens wird das Material durch genügende rezeptive und (re)produktive Wiederholung tiefer ins Gedächtnis eingepägt (vgl. auch Dakin 1977: 11ff.). Zweitens verstärkt die Teilnahme an den rezeptiven und produktiven Kommunikationsformen die Verfügbarkeit und die Abrufbarkeit der entsprechenden Strukturen. Drittens sind das Bewusstmachen und die sachliche Kenntnis der zu lernenden Sprachstrukturen in manchen Fällen erforderlich und sehr behilflich.

Beobachtet man die Interaktionen zwischen dem Lehrenden und dem Lernenden im Fremdsprachenunterricht, um sich zu erkundigen, ob der Lernende die übermittelten Sprachsignale richtig dekodiert und die Sprachinformationen gut verstanden hat, so ist es auch möglich, dass die Kontrolle der entschlüsselten Sprachinformationen höchstwahrscheinlich teilweise auf Grund der einseitigen Koppelung stattfinden kann, wenn der Sender/Lehrer die mimischen Reaktionen des Empfängers/Schülers sieht, die vermutlich als Zeichen für das Verstehen der dekodierten Informationen gelten. Eine völlige Kontrolle des gelernten und des verwandten Materials liefern dem Lehrer die auf seine Fragen gegebenen Antworten des Lernenden oder – noch besser – seine Äußerungen, die davon zeugen, welchen Lernerfolg er erzielt hat und über welche rezeptiven und produktiven Könnensfähigkeiten und -fertigkeiten er verfügt, auch welche Fehler/Unrichtigkeiten oder welche Mängel der Lehrende bei den Lernenden festgestellt hat und wie sie zu beseitigen sind.

Alle fremdsprachlichen Verwendungsprozesse, die sich sowohl in inner-schulischen als auch in außerschulischen Kommunikationssituationen vollziehen, tragen stets auch zur Einprägung und zur Steigerung der rezeptiven und produktiven Strukturen bei. Solche Formen der Einprägung von kennengelernten Strukturen sind mit deren Verfügbarkeit, Abrufbarkeit und Kodierung (Generierung und Produktion) gleichzusetzen. Mit anderen Worten: Diese Vorgänge und ebenso die Rekonstruktionsprozesse von gehörten Äußerungen oder gelesenen Texten seitens des Lernenden kennzeichnen sich durch eine immer tiefere und stabilere Einkodierung der Strukturen im Langzeitgedächtnis, wo sie ihren teilweise kognitiven, teilweise auch areflexiven Grad der selbstständigen mündlichen Geläufigkeit erreichen.

Die wesentliche Frage, die für die lineare Anordnung des fremdsprachlichen Materials von entscheidender Bedeutung ist, lautet: Wie wird es in

den Lehr-Lern-Büchern/Werken syntagmatisch und vor allem syntaktisch und darüber hinaus auch paradigmatisch in Form von Basaltexten, Dialogtexten, Übungen, Mustersätzen und Paradigmen strukturiert?

Unter organisierten Unterrichtsformen vollziehen sich das Kennenlernen und das Erfassen des dargebotenen fremdsprachlichen Stoffes durch den Lernenden entweder im rezeptiv-hörverstehenden Vorgang oder im rezeptiv-leseverstehenden Vorgang. Der Rezeptionsprozess der fremdsprachlichen Informationssignale ist selbstverständlich davon abhängig, auf welche Weise die einzelnen Strukturen vom Lehrenden präsentiert werden und wie die Lernenden sie reproduzieren sollen. Was aber die (Re-)Produktion der empfangenen Strukturen anbelangt, so können die Sprech-Sprach-Tätigkeiten (re)produktiv-mündlich oder (re)produktiv-schriftlich realisiert werden. Das Wesentliche dabei ist jedoch, dass die Bedeutung des neu eingeführten Wortes/Syntagmas gut verstanden, die Regelmäßigkeit der neuen grammatischen Konstruktion richtig erkannt sowie die Verbindungsregeln zwischen den Wörtern einwandfrei reflektiert werden (vgl. dazu Piepho 1980: 74 u. 85).

Es ist leicht einzusehen, dass für glottodidaktische Zwecke die bedeutungstragenden Spracheinheiten, nämlich die Wörter, Wortgruppen und Sätze, ausgewählt werden, die zu den Basalkomponenten bei der Konstruktion des Lerntextes zählen. Im Lernprozess dagegen lassen sich seine einzelnen Bestandteile, welche von den Empfängern erkannt und gelernt werden, untergliedern, d.h. sie bilden im Weiteren sowohl beim Lehren eine durchdachte Grundlage der Kodierung und der Darbietung der entsprechenden Satzstrukturen als auch im Lernprozess einen Ausgangspunkt für die korrekte Dekodierung und die tiefere Einkodierung der einzelnen Sprachstrukturen sowie für die künftige richtige Kodierung der Satzinformationen durch den Lernenden.

6. SCHLUSSFOLGERUNGEN

Die in den Lehr-Lern-Büchern/Werken präsentierten Sätze als Bestandteile der fremdsprachlichen Texte sind für die Lernenden als Musterbeispiele gedacht, wie die Kommunikationsintentionen in den syntaktischen Konstruktionen erfasst und organisiert werden können. Solche Sätze haben bekanntlich zum Ziel, die möglichen Wortverbindungen und die Wortfolge auf der syntaktischen Ebene zu exponieren und werden deshalb nicht nur als feste Satz-Muster verstanden, die man unbedingt produktiv so gebrauchen soll, wie sie dargeboten werden. Neu von den Lernenden gebildete

Sätze können selbstverständlich auf besondere Weise reduziert, erweitert oder transformiert werden.

Sollen die Einkodierungsergebnisse der einzelnen Strukturen im Fremdsprachenunterricht genauer beobachtet oder untersucht werden, so muss man sich aber dessen bewusst sein, dass nicht alle Strukturen bei jedem Lernenden einen hohen Grad der Rezeption und insbesondere der Produktivität erreichen. Einen gewünschten Zustand solcher fremdsprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten erzielt man erst nach deren systematischer rezeptiver und vor allem produktiver Dynamisierung (Szczodrowski 2010: 200). Zu dieser praktischen Realisierung ist folgende Bemerkung bedeutungsvoll: Die Einkodierung der fremdsprachlichen Strukturen ist ein langfristiger Prozess, der gewährleistet, die rezeptiv und produktiv benutzten Strukturen tiefer und länger im Gedächtnis zu behalten, damit sie nicht (zu schnell) verloren gehen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Dakin, J., 1977. *Vom Drill zum freien Sprechen. Übungsformen für Sprachlabor und Klassenraum*. Freudenstein, R. (Hrsg. u. Übers.). München: Langenscheidt-Longman.
- Engel, U. et al., 1999. *Deutsch-polnische kontrastive Grammatik*. Band 1. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Grucza, F., 1983. *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Helbig, G., Buscha, J., 1975. *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. 3., unveränderte Auflage. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
- Helfrich, H., 1985. *Satzmelodie und Sprachwahrnehmung. Psycholinguistische Untersuchungen zur Grundfrequenz*. Berlin-New York: Walter de Gruyter.
- Jung, W., 1966. *Grammatik der deutschen Sprache*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
- Lühr, R., 2010. Die Grammatik des Deutschen – sprachtypologisch betrachtet. In: Habermann M. (Hrsg.). *Grammatik wozu? Vom Nutzen des Grammatikwissens in Alltag und Schule*. Thema Deutsch. Bd. 11. Dudenverlag: Mannheim-Zürich, 15-30.
- Pfeiffer, W., 2001. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Piepho, H.-E., 1980. *Deutsch als Fachsprache in Unterrichtsskizzen*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Schulz, D., Griesbach, H., 1982. *Grammatik der deutschen Sprache*. München: Max Hueber Verlag.
- Szczodrowski, M., 2010. Zum Leistungsvermögen des fremdsprachlichen Speicher-Mechanismus. In: Geisler-Szmulewicz A., Hülk W., Klein F.-J., Tortonesi P. (Hrsg.). *Die Kunst des Dialogs – L'Art du dialogue. Sprache, Literatur, Kunst im 19. Jahrhundert – Langue, littérature, art au XIXe siècle*. Festschrift für Wolfgang Drost zum 80. Geburtstag – Mélanges offerts à Wolfgang Drost à l'occasion de son 80e anniversaire. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 193-202.
- Szczodrowski, M., 2012. Fremdsprachliche Unterrichtskommunikation: Ausgangsbasis und Zielsetzung. In: Olpińska-Szkielko, M., Grucza, S., Berdychowska, Z., Żmudzki,

-
- J. (Hrsg.). *Der Mensch und seine Sprachen. Festschrift für Professor Franciszek Grucza*. Frankfurt am Main–Berlin–Bern–Bruxelles–New York–Oxford–Warszawa–Wien: Peter Lang, 577-585.
- Zabrocki, L., 1969. *Die Entwicklung und Integrierung des Unterrichtsmaterials. Probleme des Deutschen als Fremdsprache. Forschungsberichte und Diskussionen*. Bericht von der 1. Internationalen Deutschlehrertagung 1967 in München. München: Max Hueber Verlag, 56-79.
- Zabrocki, L., 1972. Zur Theorie der Aufbereitung des Sprachmaterials im Fremdsprachenunterricht. In: *Glottodidactica* VI, 3-39.

