

Antje Stork, Sylwia Adamczyk-Krysztofowicz

„Über die allmählicheVerfertigung der Gedanken beim Reden“ – Mündliche Referate in der universitären Deutschlehrerausbildung

Studia Germanica Gedanensia 16, 89-106

2008

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Antje Stork
Institut für Schulpädagogik
Philipps-Universität Marburg

Sylvia Adamczak-Krysztofowicz
Institut für Angewandte Linguistik
Adam-Mickiewicz-Universität Poznań

„Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden“ – Mündliche Referate in der universitären Deutschlehrerausbildung in Polen

1. Einleitung

Kleists Anfang des 19. Jahrhunderts verfasster Text¹ „Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden“ ist bis heute aktuell und bedenkenswert.² Heinrich von Kleist (1777–1811) legt dar, wie Denken und Sprechen zusammenhängen. So empfiehlt er beispielsweise, über ein Denkproblem mit einer anderen Person zu sprechen. Wichtig ist dabei nicht, dass diese Person einen Ratschlag gibt, sondern dass das Aussprechen der Gedanken den Denkprozess weiterführt. In Abwandlung des französischen Ausspruchs *l'appétit vient en mangeant* (dt.: der Appetit kommt beim Essen) könne man sagen *l'idée vient en parlant* (dt.: die Idee kommt beim Sprechen). Denken und Sprechen verlaufen nicht nacheinander, sondern parallel (sog. Sprechdenken). Das Sprechdenken in einer Fremdsprache ist jedoch ungleich schwerer als das Sprechdenken in der Muttersprache. Denn je besser die Sprachkenntnis, um so präziser kann gedacht und formuliert werden (Pabst-Weinschenk 2004: 46).

In unserem Beitrag beschäftigen wir uns mit mündlichen Referaten in der universitären Deutschlehrerausbildung in Polen. Guckelsberger (2005:

¹ Vermutlich ist der Aufsatz an R[ühle] v[on] L[i]lienstern] 1805/1806 entstanden. Die Schrift war wahrscheinlich für die Zeitschrift „Phöbus“ bestimmt, wurde aber erst postum 1878 veröffentlicht.

² Vgl. Kleist (1964). Der Text ist auch legal über den Webserver des Kleist-Archivs Sembdner, Heilbronn, abrufbar, und zwar unter: <http://www.kleist.org/texte/UeberdieallmaehlicheVerfertigungderGedankenbeimRedenL.pdf>.

11–14) zeigt für deutsche Universitäten auf, dass mündliche Referate zwar nach wie vor wesentlicher Bestandteil vieler Seminarveranstaltungen der geisteswissenschaftlichen Fächer sind³, Studierende und Lehrende dieser Kommunikationsform aber nicht nur positiv gegenüberstehen. Unzufriedenheit scheint hauptsächlich darüber zu herrschen, wie mangelhaft Referate oftmals durchgeführt werden und wie selten deren Qualität hinterfragt wird. Leider sind – im Gegensatz zu anderen universitären Kommunikationsformen – mündliche Referate selten Thema in der Wissenschaftsforschung. Zwar gibt es viele Ratgeberbände in deutscher Sprache, die sich an muttersprachige Studierende (z.B. Behmel 2001, Pabst-Weinschenk 2004, Presler/Döhmann 2004) oder muttersprachige Schülerinnen und Schüler (z.B. Kliebisch/Rauh 1996, Knobloch 1999, Schöneberger/Vogt 2001, Mudrak 2003, Schardt/Schardt 2004, Greving/Paradies 2005, Bornemann u.a. 2006, Gigl 2006) richten; diese haben jedoch zumeist keine empirische Basis. Es fehlen weithin fundierte linguistische Untersuchungen zum Referat. Ausnahmen stellen hier lediglich die kürzlich erschienenen Dissertationen von Guckelsberger (2005) und Berkemeier (2006) dar. Guckelsberger (2005) untersucht auf der Basis verschriftlichter Aufnahmen von Referaten deutscher und ausländischer Studierender in den ersten Semestern das mündliche Referat im geistes- und sozialwissenschaftlichen Grundstudium. Berkemeier (2006) wendet sich den Handlungsformen Präsentieren und Moderieren im Deutschunterricht zu. Anhand qualitativ empirischen Materials hat sie Fähigkeiten und Schwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern beim Präsentieren und Moderieren analysiert und in Beziehung zu Mustern und Modellen gesetzt.

Probleme des monologischen Sprechens bei mündlichen Referaten bzw. Präsentationen in der Deutschlehrausbildung in Polen⁴ bilden noch seltener (als in Deutschland) den Untersuchungsgegenstand der aktuellen glottodidaktischen Fachdiskussion. Wenn man das Augenmerk auf die im letzten Jahrzehnt veröffentlichten Bibliographien⁵ und Zeitschriftenaufsätze⁶

³ Sog. Referate-Seminare, vgl. auch Gold/Souvignier (2001).

⁴ Die Deutschlehrausbildung in Polen ist vor allem an den staatlichen Universitäten und in den Lehrerkollegs, seit einigen Jahren aber auch an den privaten Hochschulen möglich (zur aktuellen Situation der philologischen Studienrichtungen in der Ausbildung zu den Deutschlehrkräften in Polen siehe u.a. Zawadzka 2004: Kap. 2, Trad 2005: 60f. und Mochoń 2006: 19). Im Rahmen der geltenden Bildungsprogramme wird in allen polnischen Hochschulbildungsanstalten ein großer Wert auf den praktischen Sprachunterricht gelegt, der zu den obligatorischen Studienfächern im Programm gehört und in den ersten Semestern die meisten Unterrichtseinheiten einnimmt (vgl. dazu Iluk 1991: 86f., Zawadzka 2001: 607, Trad 2005: 60f.).

⁵ Siehe z.B. Germanistische Bibliographie Polen 2000–2001 und 2002–2003, die in *CONVIVIUM* 2002 und 2004 veröffentlicht wurden.

⁶ Gesichtet wurden alle Beiträge zum Germanistikstudium in Polen, welche den Zeitschriften und Sammelbänden des deutschsprachigen Raums entstammen und die zusätzlich in der vom Informationszentrum für Fremdsprachenforschung der Philipps-Universität Marburg viermal jährlich erscheinenden *Bibliographie Moderner Fremdsprachenunterricht* dokumentiert wurden. Außerdem wurden noch die in den Jahren 2000–2007 in Polen veröffentlichten Bände der folgenden Fachzeitschriften durchgesehen: *Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen*, *Przegląd Glottodydaktyczny*, *Kwartalnik Neofilologiczny*, *Orbis Linguarum*, *Glottodidactica*,

richtet, kann man schnell feststellen, dass es sich bei den das polnische DaF-Studium thematisierenden Publikationen vor allem um Beiträge handelt, die sich durchweg mit der allgemeinen Situation, mit den geltenden Zielen, Ausbildungsformen sowie neuen Curricula in Deutschlehrerkollegs (siehe dazu z.B. Stasiak 1995, 1996 und 2001, Turkowska 2005, Grucza 2004) sowie an staatlichen Universitäten beschäftigen (vgl. dazu beispielsweise Iluk 1991, Grucza 2001 und 2003, Zawadzka 2001 und 2004).

Einige wissenschaftlich fundierte Arbeiten konzentrieren sich zwar auf die Entwicklung der einzelnen Sprachfähigkeiten und Schlüsselkompetenzen bei den angehenden polnischen DaF-Lehrenden (vgl. u.a. Myczko 1995, Schmelz 2000, Badstübner-Kizik 2002, Witt 2002, Adamczak-Krysztofowicz 2003, Zawadzka 2004, Trad 2005, Błazek 2006) – doch fehlen bisher empirisch gesicherte Richtlinien zur schrittweisen Vervollkommnung des monologischen Sprechens durch den Einsatz von mündlichen Referaten bzw. Präsentationen in der sprachpraktischen Ausbildung im Fach Deutsch als Fremdsprache in Polen.

Auch wenn man ganz gezielt nach allgemeinen Richtlinien sowie konkreten Informationen zu den Inhalten und Methoden des Umgangs mit mündlichen Referaten, Präsentationen und Minivorträgen in der universitären Deutschlehrausbildung in den aktuellen on-line Studienlehrprogrammen der größten staatlichen Institute für Germanistik in Polen sucht⁷, kann man äußerst selten Institute finden, welche die schrittweise Entwicklung monologischen Sprechens in den Internetbeschreibungen des Faches PNJN explizit nennen. Zu den Ausnahmen gehört hier das Institut für Germanistik an der Schlesischen Universität Katowice, das im Rahmen der sprachpraktischen Lehrveranstaltungen im zweiten Studienjahr vier Unterrichtsstunden für das Halten von Referate und Mini-Vorträgen vorsieht. Auch das Lehrprogramm der Sprachpraxis Deutsch am Institut für Germanistik der Marii-Curie-Skłodowska Universität in Lublin enthält konkrete Informationen, dass die in Lublin studierenden angehenden Deutschlehrer im monologischen Sprechen geübt und auch geprüft werden. Darüber hinaus kann man nur noch

Studia Germanica Gedanensia, Scripta Neophilologica Posnaniensia, Neofilolog, Języki Obce w Szkole und Hallo Deutschlehrer!

⁷ Gesichtet wurden die für das akademische Jahr 2006/2007 geltenden Studienlehrprogramme, welche unter folgenden elektronischen Adressen der universitären Germanistikstudiengänge in Polen abgerufen wurden: www.ifg.uz.zgora.pl (Uniwersytet Zielonogórski), http://human.uwm.edu.pl/germ/wykaz_przedmiotow.htm (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski Olsztyn), www.ap.krakow.pl/neofil/germ/opis_zajec.html (Akademia Pedagogiczna Kraków), www.filg.uj.edu.pl/fg/ (Uniwersytet Jagielloński Kraków), www.filolog.uni.lodz.pl (Uniwersytet Łódzki), www.germanistyka.umcs.lublin.pl (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej Lublin), www.germanistyka.uw.edu.pl/dydaktyka/PNJN07.pdf (Uniwersytet Warszawski), www.fil.us.edu.pl/fg/pro/pnjin.pdf (Uniwersytet Śląski), www.univ.rzeszow.pl/instytut-fil-ger (Uniwersytet Rzeszowski), www.ger.umk.pl (Uniwersytet Mikołaja Kopernika Toruń), <http://germ.univ.szczecin.pl/ECTS/studienplaene-grundstudium.pdf> (Uniwersytet Szczeciński), <http://ifg.amu.edu.pl/ifg/> (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza Poznań), www.ifg.uni.wroc.pl (Uniwersytet Wrocławski), www.ifg.uni.opole.pl (Uniwersytet Opolski), www.fh.ug.gda.pl/struktura-wydzialu/instytut_filologii_germanskiej/ger_prog_stud.html (Uniwersytet Gdański).

der Fachbeschreibung der beiden DaF-Studiegänge in Kraków explizite Informationen entnehmen, dass mündliche Referate und Zusammenfassungen einen der Schwerpunkte der sprachpraktischen Übungen im zweiten (Pädagogische Hochschule) bzw. im dritten Studienjahr (Jagiellonen-Universität) bilden. Welchen Stellenwert mündliche Referate, Kurzvorträge, Reden bzw. Präsentationen an den anderen Germanistikinstituten einnehmen, bekommt man leider in den via Internet analysierten Studienlehrprogrammen und Fachbeschreibungen der sprachpraktischen Deutschübungen nicht transparent aufbereitet. Nach der Sichtung der (elektronischen) kommentierten Studienverzeichnisse kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die gemeinsame Erarbeitung wichtiger Charakteristika der Textsorte „Referat“ sowie die Beurteilung und Bewertung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit beim monologischen Sprechen in sprachpraktische Übungen der meisten Germanistikinstitute noch nicht integriert sind.

In unserem Beitrag wollen wir daher für die Entwicklung von konkreten methodisch-didaktischen Empfehlungen zu den Inhalten und Methoden des Umgangs mit mündlichen Referaten in der polnischen universitären Deutschlehrerausbildung plädieren.

Die Kompetenz, mündliche Referate halten, reflektieren und bewerten zu können, ist für angehende Deutschlehrer in Polen unserer Meinung nach von großer Wichtigkeit, und zwar aus mehreren Gründen:

1. Mündliche Referate werden während des Deutschstudiums in Polen in vielen landeskundlich orientierten universitären Lehrveranstaltungen verlangt.
2. Referate dienen der Vorbereitung auf den wissenschaftlichen Vortrag. Dies ist besonders für diejenigen Studierenden wichtig, die nach ihrem Studium im wissenschaftlichen Umfeld arbeiten wollen.
3. Falls die Studierenden im Rahmen eines Austauschprogramms in einem deutschsprachigen Land studieren (z.B. über Erasmus), müssen sie in den dortigen Seminaren der Germanistik oder Deutsch als Fremdsprache oft als Leistungsnachweis ein mündliches Referat halten.
4. In ihrem späteren Beruf als Deutschlehrer müssen sie im Unterricht Lehrervorträge auf Deutsch halten.
5. Zur Aufgabe eines Deutschlehrers gehört es ferner, die Schüler dazu zu befähigen, kurze Referate in deutscher Sprache zu halten. Darüber hinaus müssen sie dann die Schülerreferate anhand geeigneter Kriterien möglichst objektiv beurteilen können (z.B. bei der mündlichen Abiturprüfung).

Im Folgenden erläutern wir in Abschnitt 2 zunächst den Begriff „Referat“ näher und grenzen ihn von ähnlichen Begriffen wie „Vortrag“, „Rede“ oder „Präsentation“ ab. Anschließend gehen wir in Abschnitt 3 auf die Vermittlung wichtiger Kompetenzen im Zusammenhang mit Referaten ein (Erarbeitung wichtiger Charakteristika von Referaten, Förderung des Sprechdenkens, Verwendung eines Stichwortzettels) und stellen in Abschnitt 4 dar, wie

die Studierenden von einer Selbsteinschätzung ihres Referats zu einer Beurteilung fremder Referate angeleitet werden können. Ein Ausblick (Abschnitt 5) beendet unseren Beitrag.

2. Definition und Funktionen von Referaten

Vorträge, Reden, Referate und Präsentationen sind Kommunikationsformen, die mündlich realisiert, aber zumeist schriftlich vorbereitet werden. Berkemeier (2006: 56) verortet deshalb das mündliche Präsentieren (von ihr verstanden als Oberbegriff für die verschiedenen Formen von Vortragen und Referieren) zwischen Text und Diskurs. Die mündliche Realisierung liegt auf einem Kontinuum zwischen einem Vorlesen bzw. auswendig Aufsagen der Sprechvorlage und einem spontanen Formulieren. Bei der Sprechvorlage kann es sich um einen ausformulierten mental gespeicherten oder schriftlichen Fließtext oder um einen mentalen oder schriftlichen Stichwortzettel handeln (Berkemeier 2006: 55). Die Sprechvorlage wird in jedem Fall durch die Mündlichkeit erweitert um sprecherische und nonverbale Ausdrucksmittel.

Guckelsberger (2005: 35ff.) zeigt die Unterschiede zwischen Vorträgen und Referaten auf. Vorträge dienen der wissenschaftsinternen Kommunikation, d.h. Sprecher und Hörer gehören der wissenschaftlichen Gemeinschaft an. Neben dem Vorstellen und Diskutieren eigener Ergebnisse dienen Vorträge auch der Selbstdarstellung und -behauptung. Reden unterscheiden sich nach Becker-Mrotzek (2005: 7) von Vorträgen dadurch, dass sie in anderen Institutionen gehalten werden (z.B. Gericht, Parlament).

Das Referat (von lat. *referat* = er möge berichten) ist eine spezifische Form des Vortrags, in dem hauptsächlich Bekanntes vorgetragen wird. Es hat sich in Schule und Hochschule als eine Möglichkeit etabliert, Lernende gegenseitig Wissen vermitteln zu lassen. Berkemeier (2006: 69) drückt dies folgendermaßen aus: „Der/die Vortragende hat die Aufgabe, Wissen so zu modellieren, dass es den HörerInnen gelingen kann, die neuen Wissens-elemente in vorhandene Wissensbestände zu integrieren“. Somit ist mit der fachlichen Qualifizierung auch eine methodische Qualifizierung verbunden. In der Schule sollen die Schüler wichtige Arbeitsmethoden kennen lernen und erproben, in der Universität geht es um eine Einübung wissenschaftlicher Methoden. Es gibt eine Mehrfachadressierung, da sich das Referat sowohl an die Mitstudierenden als auch an den Lehrer/ die Lehrerin bzw. den Dozenten/die Dozentin richtet.

Nach einer Befragung von Lehrenden an deutschen Hochschulen kommt Guckelsberger (2005: 46ff.) zu folgenden Vor- und Nachteilen von Referaten.

Vorteile von Referaten:

- Präsentieren und diskutieren lernen
- Intensive Auseinandersetzung mit der Thematik
- Wissensvermittlung

- Positive Auswirkungen auf das Seminarklima
- Leistungseinschätzung durch den Dozenten/die Dozentin

Nachteile von Referaten:

- Schlechte Präsentationsweise
- Inhaltliche Schwächen
- Zweck der Wissensvermittlung wird nicht erfüllt
- Negative Auswirkungen auf das Seminarklima

Eine intensive Vorbereitung auf die einzelnen Prozesse beim Vorbereiten und Halten von Referaten ist demnach unerlässlich für ihren sinnvollen Einsatz im fortgeschrittenen Sprachunterricht.

Präsentationen⁸ unterscheiden sich von Referaten durch die Darstellungsart: Nach Becker-Mrotzek (2005: 8) sind Präsentationen „mediengestützte Formen der Wissensvermittlung von Lernern für Lerner (...), in denen diese die vorgetragene Inhalte zusätzlich veranschaulichen“. Dies geschieht zumeist in Form von Visualisierungen, die die Integration neuen Wissens in vorhandene Wissensbestände unterstützen sollen (vgl. Berkemeier 2006: 69). In Deutschland nehmen Präsentationen seit kurzem einen hohen Stellenwert ein. Da es im beruflichen Kontext eine wichtige Kompetenz darstellt, Wissen in Form von Präsentationen aufzubereiten und darzustellen, sind sie Bestandteil verschiedener Abschlussprüfungen an allgemeinbildenden Schulen (Projektprüfung in der Hauptschule, Präsentationsprüfung in der Realschule, 5. Prüfungsfach im Abitur).

3. Vermittlung wichtiger Kompetenzen im Zusammenhang mit Referaten

Mit der Vorbereitung und dem Halten eines Referats sind viele qualifizierte Tätigkeiten verbunden, z.B.:

- eigene Ideen zur Bearbeitung des Themas sammeln, auswählen und strukturieren
- einen Arbeits- und Zeitplan erstellen
- in „alten“ und „neuen“ Medien recherchieren
- Informationen aus deutschsprachigen Quellen verstehen, auswählen und strukturieren
- Exzerpte erstellen
- das Referat kompetent und adressatengerecht in der Fremdsprache Deutsch realisieren

⁸ Eine Sonderform stellt die von Ungerer (2006) vorgeschlagene Szenario-Präsentation dar, bei der es vor allem darum geht, „die Monokultur der Textsorte wissenschaftliches Referat, die bestenfalls durch einige visuelle (seltener auditive oder audiovisuelle) Materialien aufgelockert wird, durch eine breite Palette von Textsorten zu ergänzen, die nicht unbedingt zur akademischen Prosa gerechnet werden“. Genannt werden z.B. Film-Dialoge, Auszüge aus Internet-Magazinen, Witze, Heiratsanzeigen, Songtexte (Ungerer 2006: 138).

- auf Fragen der Zuhörer antworten
- den Erarbeitungsprozess und die Ergebnisse reflektieren und bewerten

Im Deutschstudium an der Hochschule sollten die Studierenden bereits über Grundkompetenzen in nahezu allen Bereichen verfügen, die dann konsequent und kontinuierlich weiter vertieft, erweitert und geübt werden. Da in diesem Beitrag nicht auf alle Prozesse eingegangen werden kann, beschränken wir uns auf folgende zentrale Aspekte: Erarbeitung wichtiger Charakteristika von Referaten (Abschnitt 3.1), Förderung des Sprechdenkens (Abschnitt 3.2) und Verwendung eines Stichwortzettels (Abschnitt 3.3).

3.1 Erarbeitung wichtiger Charakteristika von Referaten

Durch folgende Aktivitäten können zentrale Charakteristika des Referats gemeinsam mit den Studierenden erarbeitet werden. Es handelt sich um Bausteine, aus denen der Dozent bzw. die Dozentin einen oder mehrere Aktivitäten für seine Studentengruppe auswählen kann:

- „Jetzt spreche ich“

Die Studierenden lesen den Text von Klösel/Lüthen (2000) und erarbeiten in Gruppenarbeit folgende Aspekte:

Gruppe 1: Nennen Sie wesentliche Aspekte eines Referats.

Gruppe 2: Nennen Sie Schritte bzw. Phasen eines Referats.

Gruppe 3: Wie lässt sich ein Referat moderieren?

Gruppe 4: Was sind die wichtigsten Bewertungskriterien eines Referats?

- „gezielt schlechter Vortrag“

Den Studierenden wird ein gezielt schlechter Vortrag geboten, indem der Dozent bzw. die Dozentin bspw. keinen Blickkontakt aufnimmt, sehr monoton spricht, Wort für Wort abliest. Die Studierenden sollen sich notieren, warum sie den Vortrag nicht mögen und welche Verbesserungsvorschläge sie haben (vgl. Fritsch 2005b: 31).

- „Erarbeitung wichtiger Kriterien für Referate“

Die Studierenden tauschen zu zweit Ratschläge für das Vorbereiten und Halten von Referaten aus und notieren diese in Stichpunkten auf Moderationskarten. Der Dozent steht für Formulierungshilfen zur Verfügung. Anschließend werden die Moderationskarten an eine Moderationswand oder Pinnwand geheftet, wobei stets mit der Gruppe überlegt wird, ob die Karte zu den übrigen Karten passt (dann wird sie in die gleiche Spalte geheftet) oder nicht (dann wird sie in eine neue Spalte gehängt). Nachdem auf diese Art Kriterienlisten für das Halten von Referaten gebildet worden sind, werden abschließend Oberbegriffe formuliert (vgl. Fritsch 2005b: 31).

- „Ratschläge für einen schlechten Redner“

Die Studierenden formulieren stichwortartig anhand der Ratschläge für einen schlechten Redner aus dem gleichnamigen Text von Kurt Tucholsky (1960:600)⁹ Ratschläge für einen guten Redner.

- „Sprechen müsste man können“

Die Studierenden sehen sich die Fernsehsendung „Sprechen müsste man können“ von Prof. Harald Scheerer (Teile: „Auf die Zuhörer Rücksicht nehmen“, „Persönlichkeit“ und „Präzise Vorbereiten“) an und machen sich zu folgenden Fragestellungen Notizen:

1. Formulieren Sie die Sprachregeln.
2. Was stört die Zuhörer beim Sprechen?
3. Nennen Sie die Schritte einer präzisen Vorbereitung.

- „Checklisten“

Die Studierenden stellen in Gruppenarbeit Tipps für Referenten und Zuhörer in Form von Checklisten zusammen. Diese werden auf Plakate geschrieben und im Seminarraum gut sichtbar aufgehängt.

- „Bestandsaufnahme“

Die Studierenden überlegen jeder für sich:

1. Wie viele Referate haben Sie bereits gehalten? Halten Sie gerne Referate?
2. Waren die Referate auf Polnisch, auf Deutsch oder in einer anderen Sprache? Welche Schwierigkeiten haben Sie bei Referaten auf Deutsch?
3. Haben Sie abgelesen oder frei nach Stichpunkten gesprochen?
4. Wie fanden Sie selbst die Referate? Wissen Sie, wie den Zuhörern die Referate gefallen haben?
5. Kennen Sie Ihre Stimme vom Tonband? Haben Sie sich schon einmal in einer Video-Aufnahme gesehen? Was ist Ihnen dabei aufgefallen?
6. Haben Sie irgendwelche Sprech- oder Stimmprobleme (z.B. Heiserkeit bei längerem Reden)? Haben Sie Probleme mit der Aussprache einzelner Laute?
7. Haben Sie schon einmal auf einer Bühne gestanden (z.B. zum Theater spielen)? (angelehnt an Pabst-Weinschenk 2005: 15)

- „Lernziele“

Die Studierenden vergleichen die Ergebnisse der „Bestandsaufnahme“ mit Empfehlungen bzw. den Checklisten für Referenten und setzen sich drei persönliche Lernziele, die sie in Bezug auf Referate in der nächsten Zeit erreichen wollen und auf die sie besonders achten müssen.

⁹ Der Text von Tucholsky ist auch im Internet abrufbar, z.B. unter: <http://www.is.informatik.uni-duisburg.de/courses/dido/tucholsky.html>.

3.2 Förderung des Sprechdenkens

Das Sprechdenken (vgl. Abschnitt 1) kann nach Pabst-Weinschenk (2004: 28f.) während des Referats gefördert werden durch:

- einen Zielimpuls, wenn man etwas Bestimmtes erreichen möchte
- Mut zu Pausen (zum Überlegen benötigt man Zeit)
- keine Angst vor Versprechern
- etwas Anspannung, die als eigener Antrieb zur Gedankenklärung dient
- Widerspruch, Unterbrechung oder Fragen von Zuhörern, denn sie treiben das Sprechdenken zur Klarheit voran
- das Zulassen und Benutzen von Gestik
- gute Sprachbeherrschung
- Gliederungshilfen zur Orientierung

Hilfreich für die Ausbildung des freien Sprechdenkens im Allgemeinen sind alle Übungen, die das freie Sprechen trainieren. Pabst-Weinschenk (2004: 27–48, 2005:15f.) nennt Übungen, die für den muttersprachlichen Deutschunterricht konzipiert sind bzw. sich an muttersprachliche Studierende in Deutschland wenden, aber auch im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht eingesetzt werden können. Darüber hinaus gibt es eine Fülle von Lehrtechniken und Übungen, die speziell für den Fremdsprachenunterricht entwickelt wurden (vgl. z.B. Siebold/Butzkamm/Klippel 2004, Schatz 2006).

3.3 Verwendung eines Stichwortzettels

„Alles, was man in einem Referat vortragen kann, kann man frei vortragen. Was man nicht frei vortragen kann, darüber soll man schweigen“ (frei nach L. Wittgenstein)¹⁰. Um freies Sprechen nicht zu blockieren und freies Sprechdenken zu befördern, wird zumeist empfohlen, beim Reden auf einen Stichwortzettel¹¹ (bzw. Stichworte auf Karteikarten) zurückzugreifen. Der Zettel kann die Hauptaspekte des Referats enthalten, aber auch Leitfragen (z.B. sog. W-Fragen) oder Visualisierungen (Bilder, Grafiken und Tabellen) sind als Struktur möglich und sinnvoll (vgl. Pabst-Weinschenk 2005: 15f.). Geübt werden kann dies, indem die Studierenden Schritt für Schritt an die Anlage von Stichwortzetteln herangeführt werden (vgl. Ahrendt 2000). Dabei sollten sie möglichst positive Erfahrungen beim freien Sprechen sammeln, damit sie von fertig ausformulierten Texten hin zu Stichwortzetteln geführt werden können. Zu beachten ist aber, dass es motorische Lerntypen gibt, die sich das, was sie selbst einmal geschrieben haben, besser merken können (vgl. Pabst-Weinschenk 2004: 34). Hier dient das ausformulierte Manuskript

¹⁰ Zitiert nach Bopst (1991: 298).

¹¹ Bromme/Rambow (1993: 291f.) sprechen von einem Leitfaden.

also nicht der Unterstützung während des Referats, sondern hilft im Vorfeld des Referats bei der Aneignung der Inhalte.

Berkemeier (2006: 169f.) hat in ihrer Untersuchung herausgefunden, dass folgende Merkmale die Funktionalität einer Sprechvorlage verbessern:

- Übersichtlichkeit
- Lesbarkeit
- eindeutige Formulierung von Stichwörtern
- Einbindung von Konnektoren (ggf. durch festgelegte graphische Zeichen)
- Notieren von „treffsicher“ vorformulierten Elementen, z.B. Zitaten

Blume (2006:19f.) stellt ein Verfahren vor, bei dem die Fremdsprachenlernenden einen Stichwortzettel anfertigen, im „Notfall“ aber auf einen vorformulierten Text zurückgreifen können. Er empfiehlt, dass die Lernenden karierte oder linierte Blätter ohne Rand (DIN A4 quer, einseitig beschrieben) verwenden, von denen das untere Drittel abgeknickt wird. Auf dem oberen Teil (zwei Drittel) wird der vorformulierte Referatstext notiert, auf dem unteren Drittel Stichworte. Während des Referats schauen die Lernenden nur auf den Teil mit den Stichwörtern, bei Schwierigkeiten können sie aber problemlos den Zettel drehen und auf den vorformulierten Text zurückgreifen. Dadurch wird den Lernenden quasi „ein doppeltes Netz“ geboten und das Risiko für sie minimiert. Dieses Verfahren kann insbesondere bei sehr unsicheren Studierenden angewendet werden.

4. Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung von Referaten

Im Anschluss an das Referat ist es wichtig, das Referat (und in diesem Kontext auch den Erarbeitungsprozess) zu reflektieren und zu bewerten. Um die Beurteilungskompetenz der angehenden Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer zu schulen, bietet es sich an, nach der gemeinsamen Erarbeitung eines Kriterienkatalogs (Abschnitt 4.1) den Referenten zunächst eine Selbsteinschätzung vornehmen zu lassen (Abschnitt 4.2) und daran eine Einschätzung der Mitstudierenden (Fremdeinschätzung) anzuschließen (Abschnitt 4.3)¹². Empfehlenswert im Zusammenhang mit der Selbst- und Fremdwahrnehmung sind Videoaufzeichnungen wie sie bspw. von Hermes (1998) eingesetzt wurden. Allerdings ist dies leider mangels entsprechender technischer Ausstattung nicht überall möglich.

4.1 Gemeinsame Erarbeitung eines Kriterienkatalogs

Die Studierenden nennen eigene Vorschläge von Kriterien anhand derer die Referate von ihnen selbst und von den Mitstudierenden beurteilt werden

¹² Vgl. zur Vermittlung einer grundlegenden Beurteilungskompetenz mündlicher Kommunikationsfähigkeit im DaF-Studium Adamczak-Krysztofowicz/Stork (2007).

sollen. Es ist dabei möglich, stärker die mündliche Kommunikationsfähigkeit zu fokussieren oder stärker die spezifischen Anforderungen an ein Referat. Bei einer stärkeren Fokussierung der Kommunikationsfähigkeit könnten die Beurteilungskriterien beispielsweise folgendermaßen¹³ aussehen (vgl. ausführlicher Adamczak-Krysztofowicz/Stork 2007: Kap. 2):

- Ausdrucksfähigkeit
- Aufgabenbewältigung
- Formale Richtigkeit
- Aussprache und Intonation

Bei einer stärkeren Gewichtung der spezifischen Anforderungen an ein Referat könnten folgende Beurteilungskriterien Verwendung finden:

- Inhalt des Referats
- sprachliche Gestaltung des Referats
- sprecherische Gestaltung des Referats
- nonverbale Gestaltung des Referats

Folgende Fragen können mit den Studierenden diskutiert werden:

- Wie wichtig ist die Aufgabenbewältigung, also die Beachtung der spezifischen Anforderungen an Referate?
- Was bedeutet formale Richtigkeit? Möglichst wenige Fehler? Oder möglichst geringe Verständnisschwierigkeiten? Was sind schwere oder leichte Fehler?
- Was versteht man unter Ausdrucksfähigkeit? Was gehört zu einer guten Ausdrucksfähigkeit?
- Sind Aussprache und Intonation für eine angemessene Beurteilung wichtig? Wird eine muttersprachliche Aussprache angestrebt?
- Was versteht man unter sprecherischer Gestaltung des Referats?
- Was versteht man unter nonverbaler Gestaltung des Referats?

4.2 Selbsteinschätzung des Referenten

Nach dem Referat sollten zunächst die Referenten selbst zu Wort kommen und die Gelegenheit zu einer Selbsteinschätzung erhalten. Dabei können zunächst generelle Beurteilungen vorgenommen werden („Wie ist es gelaufen?“, „Wie ging es mir beim Referat?“) und danach der Fokus auf die Beurteilungskriterien gelenkt werden. Hierbei ist es wichtig, dass die Mitstudierenden sowie der Dozent bzw. die Dozentin an dieser Stelle nicht eingreifen bzw. Kommentare abgeben. Nach der Einschätzung der Mitstudierenden (Abschnitt 4.3) kann der Referent nochmals die Gelegenheit erhalten, sich selbst Lernziele für das nächste Referat zu setzen.

¹³ Es handelt sich um die Beurteilungskriterien der mündlichen Prüfung im Zertifikat Deutsch (vgl. Weiterbildungs-Testsysteme u.a. 1999: 392).

4.3 Einschätzung der Mitstudierenden (Fremdeinschätzung)

Im Anschluss an die Selbsteinschätzung des Referenten beurteilen die Mitstudierenden das Referat. Dadurch üben sich diese in der Fremdbeurteilung, für den Referenten stellt dies dagegen ein wichtiges Feedback dar. Eventuell kann die Einschätzung der Mitstudierenden aus Zeitgründen auf eine bestimmte Zahl an Statements (beispielsweise drei) begrenzt werden. Ferner können zur Reduktion der Beobachtungsaspekte anfangs Gruppen gebildet werden, die jeweils mit der Beurteilung eines Kriteriums betraut werden.

Bei der Durchführung einer Einschätzung von Referaten (mit Fokussierung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit) bei vier polnischen Studiengruppen des zweiten Studienjahres im Studiengang Angewandte Linguistik der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań (vgl. Adamczak-Krysztofowicz/Stork 2007) wurden in einer anschließenden Evaluation der Unterrichtseinheit einerseits positive Aspekte (Optimierung der Vorbereitung auf mündliche Prüfungen, Verringerung vorhandener Prüfungsangst, Zuwachs an Bewertungs- und Beurteilungskompetenz des mündlichen Ausdrucksvermögens) angesprochen:

Die durchgeführten Übungen waren für mich sehr sinnvoll und wichtig. Die Selbsteinschätzung und die Fremdbeurteilungen halfen uns, indem wir unsere Aufmerksamkeit darauf lenkten, was wir noch nachholen müssen und woran wir arbeiten sollen, um Fortschritte zu machen und besser zu sprechen. (Student in Gruppe 1)

Ich habe gelernt, wie ein gutes Referat aussehen sollte und wie man mit dem Stress umgehen kann... Ich weiß nun, wie ich ein Referat vorbereiten und halten soll. (Studentin in Gruppe 4)

Ich habe von der Unterrichtssequenz profitiert, weil ich mir nun dessen bewusst bin, was und wie die Prüfungskommissionen beurteilen und worauf ich mehr Aufmerksamkeit lenken soll. (Studentin in Gruppe 1)

Die Unterrichtssequenz war sinnvoll. Man sollte immer zur Sachlichkeit neigen. Wenn man nach den bestimmten Kriterien greift, ist es immer einfacher, sogar bei der Selbsteinschätzung. (Studentin in Gruppe 3)

Solche Übungen können für die künftige Lehrpraxis sehr behilflich sein. Ich muss z.B. noch üben, den Inhalt zu verstehen und gleich Fehler zu notieren. (Studentin in Gruppe 2)

Andererseits wurden aber auch Schwierigkeiten mit dem Stress, der Konzentration auf den Inhalt von Referaten sowie mit der Objektivität und Gerechtigkeit der Beurteilung moniert.

Es war schwierig, guten Freunden zu sagen, dass sie nicht am besten abgeschnitten haben. Es war überhaupt nicht angenehm, selbst von den anderen beurteilt zu werden. Trotzdem denke ich, wir müssen uns geübte Kritik annehmen lernen. (Student in Gruppe 1)

Wenn man sich auf die Kriterien konzentriert, dann vergisst man auf den ganzen Inhalt und Sinn des Referats die Aufmerksamkeit zu lenken. (Student in Gruppe 3)

Es ist ziemlich schwierig, jemanden, den man gut kennt und mit dem man in derselben Gruppe ist, gerecht zu bewerten und zu kritisieren. Man hat Angst, dass jemand sich dann beleidigt fühlt. (Studentin in Gruppe 3)

Es gibt Leute, welche die bloße Bewertung von der Freundschaft nicht trennen können, d.h. im Falle einer kritischen Beurteilung sich verletzt fühlen. (Studentin in Gruppe 2)

Den anderen zu bewerten, halte ich für sinnlos, denn die Leute in Polen können Kritik nicht leiden und empfinden sie sehr persönlich. (Student in Gruppe 3)

Es war sehr stressig, vor dem Publikum aufzutreten, das nur auf die Fehler wartet. (Student in Gruppe 4)

Der Dozent bzw. die Dozentin sollte während des Prozesses der Fremdeinschätzung deshalb darauf achten, dass neben negativen Aspekten, die wichtig für eine Weiterentwicklung des Referenten sind, stets auch positive Aspekte genannt werden, um den Referenten nicht zu entmutigen. Darüber hinaus kann der Dozent bzw. die Dozentin im Anschluss an die Einschätzung der Mitstudierenden die positiven und negativen Aspekte des Referats zusammenfassen und nach Bedarf fehlende Aspekte ergänzen.

5. Ausblick

Aus der kurzen Schilderung des Stellenwerts von mündlichen Referaten im DaF-Studium in Polen (Abschnitt 1) sowie aus der stichwortartigen Zusammenfassung der studentischen Erfahrungen mit den Kriterienvorschlägen zur Selbsteinschätzung und zur Fremdbeurteilung monologischer Sprechens beim Referieren (Abschnitt 4) ist erkennbar, dass die „allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden“ in der polnischen Deutschlehrerausbildung noch optimiert werden sollte. In diesem Zusammenhang lassen sich für die schrittweise Verbesserung mündlicher Leistungen bei längeren monologischen Aussagen in sprachpraktischen Übungen folgende Empfehlungen formulieren:

- Es besteht ein Nachholbedarf an Forschungen zur Förderung und Evaluation der Produktionsfähigkeit in der universitären DaF-Didaktik. Empirische Untersuchungen und methodische Überlegungen in diesem Bereich

könnten sicherlich zu begründeten Veränderungen der Gestaltung und Schwerpunktsetzung der sprachpraktischen Ausbildung der künftigen DaF-Lehrenden beitragen.

- Es ist erforderlich, dass die sprachpraktische Ausbildung für künftige polnische Deutschlehrerinnen und -lehrer so gestaltet wird, dass die Studierenden die wichtigsten Kommunikationsformen des Alltags kennen lernen, geeignete Sprechstrategien im Unterricht selbst ausprobieren, passende Routineformeln situationsgebunden anwenden und in der mündlichen Prüfung am Ende des jeweiligen Studienjahres nachweisen müssen. Wenn der Förderung des monologischen (aber auch des dialogischen) Sprechens entsprechender Raum in jedem Studienjahr gesichert wird, entstehen günstige Bedingungen dafür, dass die polnischen Studierenden die Vielfalt der mündlichen Kommunikationsformen für eine freie Verfügbarkeit im Berufsleben verarbeiten und auf dem weiten Feld der schulischen DaF-Didaktik (z.B. bei der effektiven Vorbereitung ihrer Schüler und Schülerinnen auf den mündlichen Teil der neuen Abiturprüfung) berücksichtigen werden.
- Da die Kenntnis der Charakteristika der einzelnen mündlich realisierten Kommunikationsformen für die angemessene Vorbereitung, mündliche Realisierung sowie abschließende Beurteilung und Bewertung eine Vorbedingung ist, soll das Bewusstsein für die Unterschiede zwischen allen relevanten mündlichen Darstellungsarten (beispielsweise ihre verschiedenen Funktionen im Kommunikationsprozess, die für die betreffende Textsorte charakteristischen sprachlichen Mittel sowie die typischen Formen der Gliederung des Inhalts) im Unterrichtsgeschehen systematisch und prozessorientiert aufgebaut werden.
- Dabei sollen sprachpraktische Unterrichtsstunden von Anfang an als lernerorientierte Werkstätte gestaltet werden, in denen die Studierenden bereits im ersten Studienjahr die verschiedenen Formen des monologischen Sprechens schrittweise in der Gruppenarbeit ausdiskutieren und im Plenum ausarbeiten. Durch die gut durchdachte Progression der einzelnen mündlichen Darstellungsarten (z.B. im ersten Studienjahr eine kurze mediengestützte Präsentation eines Produkts der Projektarbeit und interaktive Rollenspiele, im zweiten Jahr zwei Referate zu selbst ausgewählten Themenbereichen, im dritten Studienjahr ein interdisziplinärer Mini-Vortrag in der individuell bevorzugten Fachsprache, wie etwa Wirtschaft, Medien/Werbung, Rechtswissenschaft etc.) könnte gezielt und prozessorientiert an der Vervollkommnung der monologischen Äußerungen der Studierenden gearbeitet werden.
- Im Lichte der oben gemachten Ausführungen ist es aber notwendig, die sprachpraktischen Lehrveranstaltungen so zu gestalten, dass die Sprechblockaden und Prüfungsängste der Studierenden schrittweise reduziert werden. In diesem Zusammenhang sollte den angehenden Lehrenden mehrmals bewusst gemacht werden, dass die Fehler beim Sprechen als natürliche Begleiterscheinungen der Spracherlernung empfunden wer-

den müssen und dass sich die Prüfenden nicht allein an der sprachbezogenen (syntaktisch-semantisch korrekt?), sondern auch der kommunikativen (verständlich/fließend/angemessen?) Norm bei der Festlegung der Gesamtnote orientieren müssen.

- Da es schwierig ist, mündliche offene Aufgabenstellungen methodisch angemessen zu erfassen und auszuwerten sowie Bewertungskriterien gut zu durchschauen, soll im Unterricht eine detaillierte explizite Reflexion über vorhandene Erfahrungen zur Selbsteinschätzung und Fremdbeurteilung und ihre Effizienz für die Vervollkommnung des vorbereiteten und des freien Sprechens stattfinden.
- Da kompetentes Korrekturverhalten des Lehrenden Auswirkungen auf die unterrichtliche Interaktion hat und zugleich ein entscheidender Faktor für die Motivation der Studierenden ist, sollte der Dozent bzw. die Dozentin immer als Moderator, Lernberater, Projektleiter und Hilfesteller aber auch Experte auf dem Fachgebiet fungieren, der ein Klima des Vertrauens schafft, seine Studenten und Studentinnen zu kreativen zielsprachigen Äußerungen ermuntert und dazu motiviert, die erbrachten mündlichen Leistungen angstfrei zuerst schriftlich (z.B. in Form eines Berichtes) und erst später mündlich (z.B. in Form einer Diskussion in arbeitsgleicher Gruppenarbeit) zu beurteilen und zu bewerten.

Die hier kurz genannten Empfehlungen zur Optimierung des monologischen Sprechens durch den Einsatz von mündlichen Referaten, Mini-Vorträgen und Präsentationen in der sprachpraktischen Ausbildung von künftigen polnischen Deutschlehrenden stellen mit Sicherheit eine besondere Herausforderung für die gesamte Konzeption des Faches PNJN (Sprachpraxis Deutsch) in den einzelnen Studienjahren des DaF-Studiums dar. Diese Postulate erfordern von den an dem jeweiligen Institut tätigen Dozenten und Dozentinnen solide fachdidaktische Kenntnisse im Bereich der Entwicklung und Evaluation des monologischen und dialogischen Sprechens im Fortgeschrittenenunterricht, eine zeitaufwendigere Planung der schrittweisen Vervollkommnung mündlicher Kommunikationsfähigkeit bei den Studierenden in den einzelnen Studienjahren und schließlich auch ein größeres Interesse an den Forschungsarbeiten im Bereich der mündlichen Kommunikationsfähigkeit, welche auf die Entwicklung eines fundierten methodisch-didaktischen Konzepts zum Umgang mit den einzelnen mündlichen Darstellungsarten und mit ihnen verbundenen Textsorten (z.B. Referat, Bericht, Erzählung, Beschreibung, Diskussionsbeitrag etc.) in der Auslandsgermanistik zielen würden.

Literatur

- Adamczak-Krysztofowicz, S. (2003): *Texte als Grundlage der Kommunikation zwischen Kulturen. Eine Studie zur Kultur- und Landeskundevermittlung im DaF-Studium in Polen*. Hamburg.
- Adamczak-Krysztofowicz, S./Stork, A. (2007): Von der Selbsteinschätzung zur Fremdbeurteilung: Zur Vermittlung einer grundlegenden Beurteilungskompetenz mündlicher Kommunikationsfähigkeit im DaF-Studium. In: *German as a Foreign Language* 1/2007, 26–51 (http://www.gfl-journal.de/1-2007/adamczak-krysztofowicz_stork.html).
- Ahrendt, M. (2000): Der Einsatz von ‘notes’ zur Förderung der Sprechfertigkeit. In: *Fremdsprachenunterricht* 3, 161–167.
- Badstübner-Kizik, C. (2002): Zwischen Wiener Klassik und Expressionismus. Seh- und Hörerfahrungen polnischer DaF-Studierender. In: *Studia Germanica Gedanienisia* 10, 149–178.
- Becker-Mrotzek, M. (2005): Präsentieren. In: *Praxis Deutsch* 190, 6–13.
- Behmel, A. (2001): *Referate richtig halten*. Stuttgart.
- Berkemeier, A. (2006): *Präsentieren und Moderieren im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler.
- Blume, O.-M. (2006): Der Kniff mit dem Knick. Präsentieren ohne Angst mit Stichwortzetteln. In: *Der fremdsprachliche Unterricht. Französisch* 84, 18–23.
- Błażek, A. (2006): *Evaluation und Messung interkultureller Kompetenz bei angehenden Deutschlehrerinnen und -lehrern in Polen*. Poznań (unveröff. Diss.).
- Bornemann, M./Bornemann, M./Ising, A./Richter, H.-J./Schulenberg, W. (2006): *Referate. Vorträge. Facharbeiten. Von der cleveren Vorbereitung zur wirkungsvollen Präsentation*. 2., aktualisierte Auflage Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich.
- Bopst, H. (1991): Referat – Deine wüste Pracht. Für eine Rehabilitierung und Professionalisierung des Referats (nicht nur) in Germanistik-Seminaren an ausländischen Hochschulen. In: *Info DaF* 18/3, 296–302.
- Bromme, R./Rambow, R. (1993): Verbesserung der mündlichen Präsentation von Referaten: Ein Ausbildungsziel und zugleich ein Beitrag zur Qualität der Lehre. In: *Das Hochschulwesen* 6, 289–295.
- Fritsch, A. (2005a): Präsentieren im Englischunterricht. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 76, 3–11.
- Fritsch, A. (2005b): Präsentieren, beobachten, rückmelden. Durch Feedback zum Lernerfolg. In: *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch* 76, 30–35.
- Gigl, C. (2006): *Abiturwissen Deutsch: Referat, Präsentation, Rhetorik*. 1. Auflage. Stuttgart.
- Gold, A./Souvignier, E. (2001): Referate in Seminaren. In: *Das Hochschulwesen* 2, 70–74.
- Greving, J./Paradies, L. (2005): *Referate vorbereiten und halten*. Berlin.
- Gruzca, F. (2001): Deutschunterricht und Germanistikstudium in Polen. In: Helbig, G./Götze, L./Henrici, G./Krumm, H.-J. (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin und New York, 1528–1543.

- Grucza, F. (2003): Zum Basisgegenstand der polnischen (Universitäts) Germanistik: Versuch einer wissenschaftstheoretischen Begründung ihrer Einheit. In: *Kwartalnik Neofilologiczny* L, 1–2/2003, 99–115.
- Grucza, F. (2004): Dziedzinowa charakterystyka i przynależność (tożsamość) nauczycielskich kolegiów języków obcych, zwłaszcza kolegiów języka niemieckiego. In: Badstübner-Kizik, C. u.a. (Hrsg.): *Sprachen Lehren – Sprachen Lernen. Festschrift für Professor Halina Stasiak zum 70. Geburtstag*. Gdańsk, 51–70.
- Guckelsberger, S. (2005): *Mündliche Referate in universitären Lehrveranstaltungen. Diskursanalytische Untersuchungen im Hinblick auf eine wissenschaftsbezogene Qualifizierung von Studierenden*. München.
- Hermes, L. (1998): Referate planen, halten, evaluieren. Ein Beitrag zur Hochschuldidaktik. In: *Fremdsprachen und Hochschule* 52, 90–100.
- Iluk, J. (1991): Das Germanische Studium an der Schlesischen Universität Katowice. In: *Fremdsprachen und Hochschule* 33, 81–98.
- Kleist, H.v. (1964): Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden. An R[ühle] v[on] L[iilienstern]. In: *Anekdoten. Kleine Schriften*. München, 53–58.
- Kliebisch, U./Rauh, G. (1996): *Keine Angst vor Referaten: Ein Lern- und Trainingsbuch*. Mühlheim an der Ruhr.
- Klösel, H./Lüthen, R. (2000): Jetzt spreche ich – Übungen zu einem Kurzvortrag (10. Schuljahr). In: *Praxis Deutsch* 164, 53–56.
- Knobloch, J. (1999): *Leichter lernen, Referate halten*. München.
- Mochoń, M. (2006): Literatur/Landeskunde in der Deutschlehrausbildung als anregende Fächer zur Selbstbildung. In: *Hallo Deutschlehrer! Zeitschrift des polnischen Deutschlehrerverbandes* 2006 (23), 19–23.
- Mudrak, A. (2003): *Protokoll, Referat: 9./10. Klasse; mit Lösungsteil zum Heraustrennen*. 2. Auflage München.
- Myczko, K. (1995). *Die Entwicklung des Hörverstehens auf der Fortgeschrittenenstufe des Fremdsprachenunterrichts unter besonderer Berücksichtigung des Germanistikstudiums*. Poznań.
- Pabst-Weinschenk, M. (2004): *Reden im Studium. Ein Trainingsprogramm*. 3. Auflage Berlin.
- Pabst-Weinschenk, M. (2005): Wege zum freien Sprechdenken. Wie man bei Referaten mit Stichwortkonzepten auskommt. In: *Deutschmagazin* 6, 13–18.
- Presler, G./Döhmann, J. (2004): *Referate schreiben, Referate halten. Ein Ratgeber*. 2. durchgesehene Auflage München.
- Schardt, B./Schardt, F. (2004): *Referate und Facharbeiten für die Oberstufe*. 2. überarbeitete Auflage Freising.
- Schatz, H. (2006): *Fertigkeit Sprechen*. Fernstudieneinheit 20. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. München/Berlin.
- Schmelz, M. (2000): Sprechen – eine Fähigkeit, die über die Qualität des Germanistikstudiums entscheidet. In: *Studia Niemcoznawcze* 19, 457–464.
- Schöneberger, G./Vogt, E. (2001): *Das Referat. 8.–10. Schuljahr: Grundlagen, Techniken, Beispiele*. Stuttgart.

- Siebold, J./Butzkamm, W./Klippel, F. (2004): *Let's Talk: Lehrtechniken. Vom gebundenen zum freien Sprechen*. Berlin.
- Stasiak, H. (1995): Plädoyer für ein einheitliches Curriculum für alle Fremdsprachen-Lehrerkollegs in Polen. In: *Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen 1995*, 263–278.
- Stasiak, H. (1996): Der Entwurf des allgemeinpolnischen Curriculums für deutschsprachige Fremdsprachenlehrerkollegs in der Diskussion. In: *Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen 1996*, 359–372.
- Stasiak, H. (2001): Ziele und Ausbildungsformen in Deutschlehrerkollegs in Polen. In: Grucza, F. (Hrsg.): *Tausend Jahre polnisch-deutsche Beziehungen. Sprache-Literatur-Kultur-Politik. Materialien des Millennium-Kongresses 5.–8. April 2000*. Warszawa, 785–796.
- Trad, A. R. (2005): Die Förderung der Lernerautonomie im Fremdsprachenlehrer-Studium. Anregungen am Beispiel der polnischen Germanistik. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 58 /2005/1–2, 55–64.
- Tucholsky, K. (1960): *Gesammelte Werke*. Band III. Reinbek bei Hamburg.
- Turkowska, E. (2005): Z problematyki kształcenia nauczycieli języka niemieckiego w Nauczycielskich Kolegiach Języków Obcych. in: *Przegląd Glottodydaktyczny* 19, 41–46.
- Ungerer, F. (2006): Szenario-Präsentation – Alternative zum linguistischen Seminarreferat? In: Linke, G. u.a. (Hrsg.): *New Media – New Teaching Options?!*, 133–156 (anglistik & englischunterricht Band 68). Heidelberg.
- Weiterbildungs-Testsysteme GmbH, Goethe-Institut, Österreichisches Sprachdiplom Deutsch, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hrsg.) (1999): *Zertifikat Deutsch. Lernziele und Testformate*. Frankfurt am Main.
- Witt, M. (2002): Schreiben an der Hochschule. Über Defizite und Möglichkeiten der Schreibdidaktik an germanistischen Instituten in Polen. In: *Convivium Germanistisches Jahrbuch Polen 2001*, 391–403.
- Zawadzka, E. (2001): Hochschulausbildung und Germanistikstudium in Polen im Lichte politisch-gesellschaftlicher Wandlungen. In: *Studia Niemcoznawcze XXI*, 603–616.
- Zawadzka, E. (2004): *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków.