

Joanna Kic-Drgas
Adam-Mickiewicz-Universität, Polen

PRÄSENTIEREN IM FACHSPRACHENUNTERRICHT – EINE PILOTSTUDIE

Abstract

Angesichts der Rolle, die Präsentationen im beruflichen, oft multilingualen Alltag spielen, sollten ihre Darstellung und korrekte Strukturierung im Fremdsprachenunterricht ebenfalls geübt werden. Der vorliegende Beitrag ist eine Beschreibung der Pilotstudie, die im Rahmen des fremdsprachlichen Fachsprachenunterrichts (Wirtschaftsdeutsch) im universitären Bereich (Adam-Mickiewicz-Universität, Poznań) entwickelt und etabliert wurde. Das Hauptziel der durchgeführten Studie war, fachspezifisches Wissen mit einer der Schlüsselkompetenzen (vgl. Orth 1999: 107), dem Präsentieren und dem Ausdruck in der Fachsprache, die laut Heyse und Erpenbeck (2004) zu den Schlüsselkompetenzen gehören, zu verbinden. Die Studie ermöglichte die Identifizierung derjenigen Bereiche, die beim Präsentieren die größten Schwierigkeiten bereiten, und die Entwicklung von Strategien zur Behebung dieser Schwierigkeiten mithilfe von guten Praktiken anderer Universitäten. Die daraus gezogenen Schlussfolgerungen werden im Beitrag als Curriculum-Vorschläge diskutiert. Die Resultate der Studie haben gezeigt, dass die Studenten¹ das Fach beherrschen, nicht aber die Fremdsprache, was ein Hinweis für die Notwendigkeit der Modifikation des bisherigen Studienprogramms darstellt.

Schlüsselwörter: Präsentieren, Pilotstudie, Fremdsprachenunterricht, Fachsprache.

1 Die Bezeichnungen Lehrer, Lerner, Student werden im ganzen Beitrag im generischen Sinne verwendet und beziehen sich sowohl auf weibliche als auch auf männliche Personen.

PRESENTING IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES - A PILOT STUDY

Abstract

Facing the role that presentations play in professional, often multilingual, everyday life, their correct structuring and preparation in foreign language teaching should also be practiced. The present article is a description of the pilot study developed and established within the framework of teaching language for specific purposes in the university field (Adam Mickiewicz University, Poznań). The main goal of the study was to combine subject-specific knowledge with one of the soft skills (Orth 1999: 107); - presenting, which according to Heyse, Erpenbeck (2004), belongs to the soft skills. The study enabled the identification of areas of greatest difficulty in presenting and the development of their recovery strategies based on good practices from other universities. The conclusions drawn are discussed in the article as curriculum suggestions. The results of the study have thus shown that the students master the subject, but not the foreign language, which is an indication of the modification in the previous study program.

Key words: presentation, pilot study, foreign language teaching, foreign language for specific purposes.

1. Einleitung

Die Bedeutung von Soft Skills nimmt in der globalisierten Welt sehr schnell zu. Ihre Entwicklung und ihr Einsatz im beruflichen Alltag sind eine notwendige Voraussetzung für den Erfolg und die Wettbewerbsfähigkeit in einer wissensorientierten Wirtschaftsgesellschaft. Die Hinwendung zu Soft Skills ist die Reaktion auf die neuen Arbeitsformate, die vor allem in einem internationalen Berufsmilieu präsent sind. Dazu gehören:

- Arbeit im Team, die einerseits ein kreatives Potenzial durch gegenseitige Inspiration bewirkt, andererseits jedoch auch hochentwickelte persönliche Kommunikationskompetenzen erfordert,
- Projektarbeit, die vor allem der Entwicklung von Zeitmanagement und von Kommunikations- sowie Verhandlungsstrategien bedarf,
- Technisierung und Computerisierung, die mehr Selbstständigkeit, Verantwortung, Flexibilität und Qualifikationsvielfalt erfordern,
- Outsourcing von Dienstleistungen, der neue Trend auf dem Arbeitsmarkt, der zur größeren Selbstständigkeit der Arbeitskräfte beiträgt,
- *Lean management* bzw. *lean production*, das verstanden wird „als ein Versuch, das Unternehmen so zu gestalten und zu entwickeln, dass unnötige Arbeit und Verschwendung von Ressourcen vermieden werden, um mit einem geringst möglichen Aufwand ein Maximum an Effizienz zu erreichen“(Kuhn 2007: 75),
- Lebenslanges Lernen, das zur Entwicklung von Problemlösefähigkeiten und zur Bereitschaft zur Aneignung neuer Kompetenzen führt,
- Mobilität am Arbeitsplatz, die mit dem freien Verkehr von Personen und Waren in der EU verbunden ist und gleichzeitig Flexibilität von den Mitarbeitern erfordert.

Die Arbeit in einem internationalen Konzern oder in einem kleinen Unternehmen, im öffentlichen Betrieb, in der Schule als Lehrkraft oder als Dolmetscher stellt die aktuellen Studienabsolventen vor neue Herausforderungen, die in den meisten Fällen die bisher vernachlässigten Soft Skills betreffen.

Im vorliegenden Beitrag wird die Möglichkeit der Entwicklung einer der Schlüsselkompetenzen (das Präsentieren) im Fachsprachenunterricht auf der universitären Ebene diskutiert. Die Verbindung dieser Kompetenz mit der fachsprachlichen Kommunikationsfähigkeit ist der Leitfaden einer am Institut für Angewandte Linguistik (Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań) durchgeführten Pilotstudie. Zunächst wird der theoretische Rahmen der zu erforschenden Frage präsentiert (Kap. 2), in diesem Kapitel werden folgende Themen besprochen: Begriffsklärung von Soft Skills (Kap. 2.1.), Präsentieren als Soft Skill (Kap. 2.2.) und Präsentation als Textsorte (Kap. 2.3.). Nach einem kurzen Überblick über die einschlägige Literatur zum Thema Soft Skills wird auf den Forschungsstand (Kap. 3) und ein integratives Modell zur Entwicklung von Soft Skills in der tertiären Bildung (Kap. 4) eingegangen, die zur Problemstellung (Kap. 5) führen. Die theoretischen Überlegungen stellen eine Grundlage dar für die methodologische Konzeption der Untersuchung (Pilotstudie) (Kap. 6), deren empirische Ergebnisse (Kap. 7) im weiteren Teil des Aufsatzes (Kap. 8) diskutiert werden.

Der Beitrag schließt mit einer Zusammenfassung und einem Ausblick ab (Kap. 9). Die im vorliegenden Beitrag dargestellte Untersuchung soll nicht nur eine Form der Arbeit mit Präsentationen im Fachsprachenunterricht vorstellen, sondern soll auch als Hinweis darauf gelten, was den Studenten die größten Schwierigkeiten bereitet und, darauf aufbauend, worauf im Fachsprachenunterricht ein größerer Fokus gelegt werden sollte.

2. Theoretischer Rahmen

2.1. Soft Skills – Begriffsbestimmung

Soft Skills¹ sind aufgrund ihrer komplexen Natur sehr schwierig zu definieren, was eine Kluft in der wissenschaftlichen Betrachtungsweise des Phänomens verursacht. In der Fachliteratur werden neben Soft Skills auch die Begriffe Schlüsselkompetenzen und Schlüsselqualifikationen genannt. Nach der Klassifikation von Wellhöfer werden Soft Skills mit Schlüsselqualifikationen gleichgesetzt²: „Seit Jahren wird in der Öffentlichkeit beklagt, dass in allen Ausbildungsebenen zu wenig Wert auf die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen bzw. neudeutsch ‚soft skills‘ gelegt werde.“ (2004: V). Laut Tribelhorn-Sigg (2013: 16) sind Schlüsselqualifikationen überfachliche Kompetenzen, mit denen Verhaltensdispositionen formuliert werden können. Soft Skills hingegen werden als „Performanz von Schlüsselqualifikationen“ gesehen.

Zunächst waren Soft Skills eng mit dem betrieblichen³ Kontext verbunden. Die Bedeutung der Schlüsselqualifikationen wurde erst in den 80er-Jahren von der zunehmenden Flexibilität sowohl der Einstellung als auch der betrieblichen Strukturen geprägt. In den 90er-Jahren setzte sich diese Tendenz als Folge der Beschleunigung der Kommunikationsübermittlung und der steigenden Dynamik der Umwelt-Umfeld-Kontakte fort (vgl. Reetz, 1999).

Die im Jahr 1995 von Baethge/ Baethge-Kinsky formulierte Beschreibung der Soft Skills schränkte den Begriff ein auf:

- die Fähigkeit zu schneller Datenselektion auf Basis guter Fachkenntnisse und die Fähigkeit, mit den selbstständig analysierten und interpretierten Daten strategisch in der eigenen Organisation und am Markt umzugehen;
- marktkommunikative und interne sozialkommunikative Fähigkeiten (Kooperation), die die Bedeutung „kommunikative Kompetenz“ markieren;
- berufsfachlich basierten kritischen Umgang mit dem Computer;
- die Fähigkeit zur „Organisierung der eigenen Arbeit“ (1995: 150 f.).

Orth (1999: 107) schlägt eine breitere Definition des Begriffes vor, die sich auf den Begriff der Handlungsfähigkeit stützt:

1 Der Begriff wurde von Fry and Whitmore (1972) eingeführt in Bezug auf die persönlichen Eigenschaften, die in der Armee von Bedeutung waren.

2 Diese Gleichstellung wird in dem vorliegenden Beitrag auch angenommen.

3 Bisher wurden die Soft Skills in Bezug auf folgende Berufe analysiert: Manager (Boyatzis 1982); Piloten (Damitz, Manzey, Kleinmann, & Severin 2003); Einsteiger (Holzer, Stoll, & Wissoker, 2004).

„Schlüsselqualifikationen sind erwerbzbare, allgemeine Fähigkeiten, Einstellungen und Wissensselemente, die bei der Lösung von Problemen und beim Erwerb neuer Kompetenzen in möglichst vielen Inhaltsbereichen von Nutzen sind, so dass eine Handlungsfähigkeit entsteht, die es ermöglicht, sowohl individuellen als auch gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden.“

Aus dieser Definition lassen sich folgende Eigenschaften von Schlüsselqualifikationen schlussfolgern:

- Erwerbbarkeit – darunter ist vor allem die Reflexionsfähigkeit des Individuums zu verstehen, die einen Perspektivenwechsel ermöglicht. Erwerbbar sind auch Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit und die Fähigkeit, Konflikte zu lösen. Von den Fähigkeiten sollten jedoch die Fertigkeiten abgegrenzt werden, die das Können verkörpern und durch Übung entstehen (vgl. Ufert 2015: 27).
- Wissensselemente, die „den Zugang zu neuen Handlungsfähigkeiten stützen“ (Ufert 2015: 27).
- Strategien, die eine zielorientierte, langfristige Vorgehensweise darstellen, z. B. Projekt- und Konfliktmanagement.

Schlüsselkompetenzen werden im beruflichen Kontext mit Schlüsselqualifikationen zusammen verwendet, wobei sich die „Qualifikation“ auf die Erfüllung konkreter beruflicher Anforderungen beschränkt (Aspekt der Verwertbarkeit), während die „Kompetenz“ subjektbezogen ist und die Entwicklungsmöglichkeiten und die Handlungsfähigkeit des Individuums in den Mittelpunkt stellt (vgl. Arnold 1997).

Diese Betrachtungsweise der Schlüsselqualifikationen, in deren Zentrum die Handlungsfähigkeit steht, trug zur Verbreitung ihrer Bedeutung synonym mit methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen bei (vgl. Stiller 1998; Reisse 1997). Dies wiederum resultierte im Jahr 2006 in der Veröffentlichung eines Referenzrahmens zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen durch das Europäische Parlament. Die Schlüsselkompetenzen werden als Kompetenzen bezeichnet, die junge Menschen „für das Erwachsenenleben rüsten und eine Grundlage für das weitere Lernen sowie das Arbeitsleben bilden“ (Europäische Union 2006: 11). In der von der OECD (Organisation for Economic Co-operation and development) im Rahmen des DeSeCo-Projekts entwickelten Definition wurden Schlüsselkompetenzen als „Fähigkeit der Bewältigung komplexer Anforderungen, indem in einem bestimmten Kontext psychosoziale Ressourcen (einschließlich kognitive Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen) herangezogen und eingesetzt werden“, bestimmt. Sie „helfen den Menschen dabei, wichtige Anforderungen unter verschiedenen Rahmenbedingungen zu erfüllen, und sind nicht nur für die Spezialisten, sondern für alle wichtig.“⁴ (siehe auch Rychen/Sanig, 2003)

Die Schlüsselkompetenzen werden in folgende vier Gruppen kategorisiert (vgl. Heyse, Erpenbeck 2004):

- Soziale Kompetenzen (z.B. Kooperationsfähigkeit, Verhandlungsgeschick, Führungsqualitäten, Kommunikationsfähigkeit, Durchsetzungsvermögen)

4 <http://www.kompetenzrahmen.de/119-0-Schlüsselkompetenzen.html> (Stand: 18.01.2018)

- Selbstkompetenzen (z.B. Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen, Fähigkeit, sich auf veränderte Umstände einzustellen, Sorgfalt, Reflexionsfähigkeit, u. a. eigene Stärken und Schwächen einschätzen können, Leistungsbereitschaft, Mobilität)
- Methodenkompetenzen (z.B. Organisationsfähigkeit, wissenschaftliches Schreiben: Vorlesungsmitschrift, Protokoll, Hausarbeit etc., Präsentationstechniken: mündliches Vortragen, Visualisierung und Präsentation, Problemlösungsfähigkeit, selbständiges Arbeiten)
- Sachkompetenzen (spezielles Fachwissen, breites Grundlagenwissen, fachspezifische theoretische Kenntnisse, Kenntnis wissenschaftlicher Methoden, fächerübergreifendes Denken, Fremdsprachen)

Aufgrund der dargestellten Aufteilung auf die Kompetenzgruppen lässt sich ein Zusammenhang zwischen Soft Skills und der sprachlichen Ebene des menschlichen Handelns feststellen. Soft Skills werden sehr häufig mit der Psychologie oder dem Management assoziiert, wobei die Effizienz der Formulierung und des Ausdrucks ein Interessenbereich der Linguistik ist. Von der Qualität der Mitteilung hängt das Erreichen des kommunikativen Ziels ab. Sprache sollte in diesem Kontext als "technical skill amenable to managerial measurement" und "symbolic 'added value' to industrially produced resources" (Holborow 2015: 17) verstanden werden.

2.2. Präsentieren als Soft Skill

Die Präsentationskompetenz gehört laut Heyse und Erpenbeck (2004) zu den Methodenkompetenzen, die als Fähigkeiten bezeichnet werden:

„adäquate Problemlösungsstrategien zu entwickeln, auszuwählen und anzuwenden. [...] Sie ermöglichen das strategisch geplante und zielgerichtete Umsetzen der vorhandenen Kenntnisse [...] und Verhaltensweisen bei [...] Aufgaben bzw. Problemen.“ (Jäger 2001: 121)

Hoffmann (2007: 8) weist darauf hin, dass Präsentationssituationen im Berufsleben vor allem in den Fällen angewendet werden, wenn Arbeitsergebnisse dargestellt, Projekte beschrieben oder Mitarbeiter und Kollegen informiert werden müssen. In den genannten Arbeitssituationen geht es nicht nur um den Einsatz von bestimmten Formulierungen und Argumentationen, sondern auch um die konkrete Kompetenz, einen Sachverhalt präsentieren zu können (vgl. Hoffmann 2007: 8 ff.). Es zeigt sich jedoch, dass die Bedeutung von Präsentationen viel umfangreicher ist. Der Begriff Präsentationen im beruflichen Leben schließt heutzutage die Fähigkeit mit ein, sowohl das vorzustellende Material mithilfe des PowerPoint-Programms (oder eines anderen) vorbereiten als auch die gewählten Inhalte mündlich wiedergeben zu können. Die Präsentationen stellen eine Brücke zu anderen Kompetenzen dar. Ihre Übung ermöglicht die Entwicklung folgender Teilkompetenzen, die sowohl im beruflichen als auch im privaten Leben von Bedeutung sind (vgl. Leguthke/ Thomas 1991: 179):

- Suche und Auswahl der wichtigsten Informationen,
- Strukturierung von Informationen,

- Interaktion mit dem Publikum,
- Einbeziehung von Medien,
- Verbreitung von Informationen.

Die Studie des Weltwirtschaftsforums zu Zukunftsberufen und Skills belegt (vgl. World Economic Forum, 2016), dass zu den meistgesuchten Kompetenzen der angehenden Mitarbeiter neben den Fähigkeiten zur Teamarbeit (78,9 %) und Problemlösung (70,5 %) auch kommunikative Fähigkeiten, darunter das Präsentieren (68,9 %), gehören. Auch Budnikowski (2012)⁵ stellte als Ergebnis einer Befragung von internationalen Unternehmen in Polen (DB Schenker, Emerson Process Management, LitPol Link, PricewaterhouseCoopers, Procter and Gamble Polska, Randstad Payroll Solutions oraz UPC Polska) fest, dass die effektive Kommunikation die von den Arbeitgebern meistgesuchte und hoch geschätzte Kompetenz ist (4,69 auf einer Skala von 1 bis 5). Des Weiteren fasste er die Ergebnisse bezüglich der Beurteilung der erwarteten und tatsächlichen Kompetenzen der Mitarbeiter zusammen.

Die von Budnikowski (2012) gesammelten Daten beweisen, dass eine Kluft zwischen den erwarteten und den tatsächlichen Kompetenzen sowohl im Bereich der Strukturierung von Informationen (der als Teilbereich der Präsentation angesehen wird) als auch in der effektiven Kommunikation (zu der auch Präsentationen gehören) und in den Argumentationsfähigkeiten besteht.

Die Vermutung liegt nahe, dass diese Kompetenzdefizite durch mangelndes Training entstehen könnten. Einige Kompetenzen werden bereits zu Beginn der beruflichen Praxis verlangt, deswegen sollte diesem Thema schon auf der universitären Ebene mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden.

2.3. Präsentation als Textsorte

Brinker (1985: 118) stellt fest:

„Textsorten (wir sprechen gleichbedeutend auch von Textklassen oder Texttypen) sollen zunächst ganz allgemein als komplexe Muster sprachlicher Kommunikation verstanden werden, die innerhalb der Sprachgemeinschaft im Laufe der historisch-gesellschaftlichen Entwicklung aufgrund kommunikativer Bedürfnisse entstanden sind.“

Aufgrund dieser Definition kann geschlussfolgert werden, dass die Präsentation als Textsorte kategorisiert werden kann und dabei nach Heinemann (2000) folgende Aspekte erfüllt:

- **kommunikative Funktion**
(Präsentationen dienen dem Ziel, ein Produkt/ eine Person bzw. ein Phänomen (Meinung) darzustellen)
- **situative Bedingungen (u. a. Medium/ Kanal)**

5 Online unter <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/46/id/946>, 18.09.2017.

- **inhaltlich-thematische Aspekte**
(zu betonen ist die inhaltliche Ebene, die Sachkenntnisse, eine übersichtliche Struktur und die entsprechende Auswahl von Informationen einbezieht)
- **charakteristische Struktur- und Formulierungsbesonderheiten**
(Standardformulierungen richten sich in Präsentationen nach dem Objekt, dem Ziel und dem Publikum, dazu gehören unterschiedliche Füll- und Flickwörter, z. B.: Dies wäre alles zum Thema. Hätte jemand Fragen?)
- **äußere Textgestalt/ das Layout**
(Präsentationen haben eine konventionalisierte Struktur)

3. Forschungsstand

Von der Bedeutung von Präsentationen für den Prozess des Fremdsprachenlernens und -lehrens zeugen zahlreiche Untersuchungen in Form von Miniprojekten oder Pilotstudien, die in unterschiedlichen Ländern sowohl an philologischen als auch nicht-philologischen Fakultäten durchgeführt wurden. Die Wissenschaftler verweisen mithilfe dieser Untersuchungen auf die differenzierten Aspekte der Präsentationen (Bedeutung, Evaluation, Rolle der verbalen und nicht-verbalen Ebene, Einfluss auf die Entwicklung kommunikativer Fertigkeiten, Sprechen, Zuhören, Üben kritischer Betrachtungs- und Denkweise) im Fremdsprachenunterricht sowie auf die Möglichkeiten der Behebung der potenziellen Schwierigkeiten, die sich beim Präsentieren ergeben können.

Živković (2014) diskutiert den Einsatz von Präsentationen im Englischunterricht bei Studenten nicht-philologischer Fakultäten (College of Applied Technical Sciences & Faculty of Civil Engineering and Architecture an der University of Niš, Serbia). In ihrer Untersuchung prüft Živković die subjektive Wahrnehmung der Präsentationen durch die Studenten, die im Rahmen des Fremdsprachenkurses verpflichtet waren, Präsentationen zu halten. Die Wissenschaftlerin betont das Potenzial von Präsentationen vor allem als Instrument zur Entwicklung der kommunikativen Kompetenz bei den Studenten:

“Oral presentations have become a useful and effective way to increase students’ awareness of communication skills. Thus, students’ presentations become an important element in delivering positive learning experiences.” (2014: 474)

Die Ergebnisse der Studie von Živković geben die positive Einschätzung der Präsentationen durch die Studenten wieder, die vor allem die gute Vorbereitung auf die Anforderungen der künftigen Arbeit betonen. Präsentationen würden ihre Fachkompetenzen stärken und sie auf die tatsächlichen Situationen vorbereiten, die auf sie im professionellen Leben warten. Živković (2014: 471) weist aber gleichzeitig auch auf den Stressfaktor hin und bezeichnet ihn als „expectable“ Teil der Performance und als unausweichlichen Teil des Auftritts.

Eine positive Einstellung zu Präsentationen ist ein wichtiger Faktor für den Erfolg des Übens von Präsentationen und den Abbau potenzieller Schwierigkeiten. Auf die Untersuchung von Girard und Trapp (2011) verweisend identifiziert Živković (2014: 471) die Problemfelder, die beim Präsentieren ein Hindernis darstellen, wie den fehlenden Willen zur Leistung zusätzlicher

Arbeit, die Angst vor dem Sprechen vor Publikum und Langeweile während des Zuhörens der Präsentationen anderer.

Die Bewältigung dieser Schwierigkeiten liegt laut der Wissenschaftlerin vor allem in einer guten Planung und Vorbereitung der Studenten auf die geplante Arbeit an und mit Präsentationen. Deswegen sei die richtige Organisation der Phase vor dem Auftritt von großer Bedeutung.

Auch die Untersuchungen von Nowreya, Muneera und Taqi (2015) liefern interessante Informationen zu den Schwierigkeiten beim mündlichen Vortrag. Die Wissenschaftler skizzieren die Situation und geben mögliche Verbesserungsvorschläge an der Englischen Fakultät in Kuwait in der Lehrerbildung.

Nowreya, Muneera und Taqi (2015: 140) konzentrieren sich in ihrer Untersuchung auf drei Faktoren, die die mündlichen Präsentationen beeinflussen: persönliche Eigenschaften, Präsentationstechniken sowie Publikum und Trainer/ Lehrer.

Aus den erhobenen Daten ergibt sich, dass das Publikum und der Lehrer die Vortragenden am stärksten beeinflussen.

Die Untersuchung von Nowreya, Muneera und Taqi (2015) beweist, dass eine große Zahl von Studenten sich schämt, aufzutreten, und dass dies der Grund für die Probleme bei den Präsentationen ist. Interessanterweise stellten die befragten Studenten fest, dass die schriftlichen Notizen, die sie dabei hatten, ihnen Sicherheit gaben, obwohl sie sie nicht verwendeten. Allein das Bewusstsein über das Vorhandensein dieser Stütze reduzierte ihren Stress. Die Ergebnisse dieser Untersuchung bestätigen die von Chuang (2011) gezogenen Schlussfolgerungen, dass die Studenten bei den Präsentationen versuchen, von ihren Notizen abzulesen, auch wenn ihnen die Bewertungskriterien (Voraussetzung des freien Sprechens) klargemacht wurden, dabei halten sie wenig Blickkontakt mit dem Publikum. Die Wissenschaftler gehen auch auf die Untersuchungen von Zappa-Hollman (2007) ein, der auf eine Tendenz bei Englisch sprechenden Nicht-Muttersprachlern hinweist, die daran gewöhnt sind, ihre Notizen während der Präsentation abzulesen.

Als wichtigste Schlussfolgerung schlagen die Wissenschaftler die Modifikation der Curricula und die Einführung von Präsentationskursen vor „in the pre-service teacher education program to equip students with the necessary skills“ (Nowreya, Muneera und Taqi 2015: 148).

Bandeali, Chiang und Ramnani (2017) thematisieren in ihrer Untersuchung die Entwicklung der Fachkompetenz und des öffentlichen Präsentierens bei Studenten der medizinischen Fakultät infolge der Einführung eines neuen Pilotbildungsprogramms. Das Programm basiert auf dem Prinzip der Wissensteilung (knowledge sharing): “first and second year medical students taught clinically oriented topics to undergraduate university students” (Bandeali, Chiang und Ramnani, 2017)⁶. Die Vortragenden Studenten erhielten nach der Präsentation ein Feedback von den beobachtenden Studenten und Dozenten und wurden auch zur Selbstevaluation aufgefordert.

Die Ergebnisse des Programms zeigen ein großes Engagement der an der Pilotstudie

⁶ Beitrag zugänglich online unter: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10872981.2016.1264149>, 03.01.2018.

teilnehmenden Studenten und bestätigen eine Verbesserung der Lehr- sowie kommunikativen Fähigkeiten. Die Vorbereitung und Durchführung eines Vortrags erfolgten zu einer der Hauptsektionen: Anatomie, Physiologie, Pathopsychologie. Die Autoren des Beitrages betonen, dass das Lehren auch zu den künftigen Berufsaufgaben der Medizinabsolventen vor allem in Kliniken gehöre, deswegen sei die in dem vorgeschlagenen Programm konzipierte Kombination der Darstellung von Fachwissen auf verständliche und kompetente Weise mit entsprechenden Präsentationstechniken eine Lösung für die komplexe und vielseitige Vorbereitung der Studenten auf ihre professionelle Karriere. Die Inspiration für die Wissenschaftler waren die bekannten TED-Präsentationen.

Die nach Abschluss der Untersuchung durchgeführte Meinungsbefragung ließ eine positive Bewertung des Programms durch die teilnehmenden Studenten erkennen:

“53 (100 %) of medical student-teachers either agreed or strongly agreed that MedTalks was a useful and interesting way to practice their teaching skills, and would be motivated to teach in the future, in other domains as well as at future MedTalks events.” (Bandeali, Chiang und Ramnanan, 2017)⁷

Obwohl die Studenten die Präsentationen in ihrer eigenen Muttersprache vorstellten, wurden als Schwierigkeiten auch der Stressfaktor und eine zu geringe Erfahrung mit dieser Art der Präsentation genannt.

Das Thema der Entwicklung von Soft Skills gewinnt in Polen an Interesse und wird in den wissenschaftlichen Untersuchungen immer stärker sichtbar. Die Mehrheit der Untersuchungen verbleibt jedoch auf dem Niveau der theoretischen Überlegungen. Zu erwähnen sind vor allem die Untersuchungen von Zielińska (2015) und Gorąca-Sawczyk (2016). Erstere prüft die Relevanz der Integration eines Soft-Skills-Trainings im Programm des studiumbegleitenden Fremdsprachenunterrichts. Zielińska (2015: 53) plädiert für die Berücksichtigung von an Soft Skills orientiertem Fremdsprachenlernen in Curricula:

“Teaching of foreign languages at universities will be connected with the departure from teaching general language to teaching specialized language. A teacher also needs to find space for ‘soft skills’ in the syllabus, as they are of pivotal importance for future employers.”

Goraca-Sawczyk (2016) spricht die Frage der Entwicklung von Soft Skills beiden Fachsprachenlehrern an. Die Wissenschaftlerin weist auf die gewählten Kompetenzen hin und bezieht sich als Antwort auf die festgestellten Bedürfnisse auf die in- und ausländischen Schulungsprogramme, die der Entwicklung sogenannter Soft Skills dienen.

4. Integratives Modell zur Entwicklung von Soft Skills als Grundlage der durchgeführten Untersuchung

Zur erfolgreichen Auseinandersetzung mit den Anforderungen der Arbeitswelt ist auch in der tertiären Bildung eine modifizierte Vorgehensweise vonnöten.

Görtz (2003) argumentiert, dass die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen auf integrativer

⁷ Beitrag zugänglich online unter: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10872981.2016.1264149>, 03.01.2018.

Ebene stattfinden solle, denn nur die Integration in Fachveranstaltungen fördere bessere Lernergebnisse und gleichzeitig die Motivation und Integration im Studium. Dieser Ansatz stellt jedoch auch höhere Anforderungen an die Lehrenden. Die grundlegenden Prinzipien für die integrativen Modelle sind:

- Studentenzentriertheit
- Aktivierung
- Orientierung an realen Problemstellungen aus der beruflichen Praxis
- Autonomie und Selbständigkeit als Ausgangspunkte.

Die Einführung eines integrativen Ansatzes an der Universität Karlsruhe hat gezeigt, dass, „wenn sich bei der Umstellung auf Bachelorabschlüsse Veränderungen des Anteils an Schlüsselqualifikationen ergeben haben, diese vor allem den steigenden Anteil an Basiskompetenzen im Studium betreffen. Die Antworten auf die Frage ‚Inwieweit hat sich das SQ-Angebot bei der Umstellung auf Masterabschlüsse verändert?‘beweisen hingegen, dass sich im Curriculum von Masterstudiengängen im Vergleich zum vorherigen Diplomstudiengang das Gewicht von SQ-Inhalten hin zu mehr Orientierungswissen verlagert hat.“ (Robertson-von Trotha, Görisch, Koban 2009: 144)

Ein Beispiel für ein integratives Modell zur Entwicklung der genannten Schlüsselkompetenzen stellt das Tampere-Modell dar (vgl. Holmberg-Marttila, Hakkarainen, Virjo, Nikkari 2005: 139).

Das Modell sieht acht Phasen zur Bearbeitung eines Problems vor. Die Koexistenz der einzelnen Phasen zeigt die Kontinuität des Lernprozesses sowie die Bedeutung der permanenten Evaluation:

1. Einführung/ Gruppenbildung/ Rollenverteilung/ Besprechung des Problems durch die Lehrenden. Die erste Phase sollte kurz, aber sehr intensiv sein.
2. Brainstorming/ Freie Assoziationen zum Thema/ Vielseitige Vorgehensweise zur Lösung des Problems.
3. Überblick und Organisation (Selektion) der gegebenen Informationen.
4. Feststellung der Lernziele/ Formulierung der Lernbedürfnisse und Erwartungen.
5. Prüfung des Verständnisses der Lernziele/ Kontrolle, ob alle das gleiche Ziel haben alle Ziele gemeinsam sind. Mögliche Diskussion der Informationsquellen.
6. Selbststudium.
7. Überblick über die gesammelten Informationen.
8. Einsatz des neuen Wissens zur Lösung der Aufgabe.

Das präsentierte Modell aktiviert das schon vorhandene Wissen und ermöglicht die Kombination mit neuen Informationen und den Einsatz zur Problemlösung. Es lässt sich auf die Ebene der tertiären Bildung übertragen und kann eine Inspiration für den an den Soft Skills orientierten Fachfremdsprachenkurs sein.

5. Problemstellung

Präsentationen werden trotz ihrer steigenden Bedeutung im beruflichen Leben relativ selten im universitären Bereich im Fremdsprachenunterricht effektiv geübt, was höchstwahrscheinlich daran liegt, dass einerseits die Lehrkräfte selbst keine Vorbereitung (weder theoretisch noch empirisch) im Bereich Präsentieren haben, und weil andererseits die Einführung von Präsentationen im Fremdsprachenunterricht auch die Entwicklung entsprechender Evaluationsinstrumente verlangt. Besonders der zweite Bereich wird im Unterricht vernachlässigt, was dazu führt, dass die Studenten einfach vom Blatt ablesen, anstatt Inhalte zu präsentieren und oft kein Feedback nach der Präsentation bekommen.

Gajewska und Sowa (2014) weisen darauf hin, dass aufgrund fortlaufender Änderungen in der Welt (Globalisierung, Migration, Voraussetzung der Arbeitgeber, Etablierung fremdsprachiger Firmen in Polen) auch Änderungen im Bereich der Fremdsprachendidaktik erzwungen werden, die vor allem die Verbindung von alten und neuen Methoden vorsehen. Diese Tendenz betrifft in besonderem Maße den sehr spezifischen Fremdsprachenunterricht, nämlich den Fachsprachenunterricht, dessen Ziel es ist, die Lerner am effektivsten auf die im beruflichen Leben vorkommenden Situationen vorzubereiten. Gleichzeitig muss betont werden, dass im Gegensatz zum allgemeinen Fremdsprachenunterricht beim Fachsprachenunterricht der Fokus auf den Inhalten und Kompetenzen liegt, die in einer konkreten Berufssituation von den Lernern benötigt werden. Es gibt z. B. sehr spezifische Kurse zum Thema Handelskorrespondenz in der fremden Sprache, in denen vor allem die Fertigkeit des Schreibens entwickelt wird. Auch Kühn und Mielke (2012: 48) weisen auf den Paradigmenwechsel in der fremdsprachlichen Fachsprachendidaktik hin und auf die Notwendigkeit der Entwicklung der Fähigkeit zur Kommunikation sowohl mit den potenziellen Kunden als auch in betriebsinternen Kontakten zwischen den Mitarbeitern. Diese Kompetenz sollte durch die Vermittlung handlungsorientierter Strategien im Bereich Präsentieren, Besprechen und Verhandeln trainiert werden.

Darüber hinaus erscheint es wünschenswert zu sein, Elemente des Soft Skills-Trainings, die auf gezieltes fremdsprachliches Agieren am Arbeitsplatz vorbereiten könnten, als Teil des Fachsprachenunterrichts einzuführen. Die traditionellen Fremdsprachen-Lernmethoden konzentrieren sich vor allem auf die Struktur, den Inhalt und die Korrektheit der Kommunikation, während der an den Soft Skills orientierte Ansatz auf das Erreichen der beabsichtigten Kommunikationsziele durch den Einsatz ausgewählter Redemittel und dadurch auch durch die Entwicklung konkreter Verhaltensmuster abzielt.

Die Integration dieser Fähigkeiten in den Unterricht verbindet Wissen und Können und ermöglicht gleichzeitig eine authentische Kommunikation (vgl. Böttger 2005: 19). Robertson-von Trotha, Görisch und Koban (2009: 136) stellen fest, dass Schlüsselkompetenzen heutzutage in die Bildungsziele der Ausbildungsstätten eingebaut werden sollten.

„Die Universitäten als Ausbildungsstätten von Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern, Führungskräften, Entscheidungsträgerinnen und -trägern und gesellschaftlicher Eliten müssen die veränderten Anforderungen in der Definition ihrer Ausbildungsziele durch die Erweiterung um Schlüsselqualifikationen, insbesondere von Orientierungswissen berücksichtigen.“

6. Methodologie

In diesem Teil des Beitrags werden die Ergebnisse der Pilotstudie dargestellt, die für die Spezialisierung der Sprachvermittler an der Adam-Mickiewicz-Universität im Studienjahr 2016/2017 im Rahmen des Faches Wirtschaftsdeutsch⁸ durchgeführt wurde.

Bei der Evaluierung der Präsentationen wurde eine kombinierte qualitative und quantitative Methodentriangulation (vgl. Mayring 2015, Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010) eingesetzt, die der genauesten Identifizierung der Problemfelder bei der Vorbereitung und Vorstellung der Präsentationen durch die Studenten dienen sollte. Alle Präsentationen wurden gefilmt und danach noch einmal vom Lehrer analysiert.

Die eingesetzte Methodologie ermöglicht die vielseitige (durch Lehrkraft, beobachtende und vortragende Studenten) Betrachtung der gestellten Forschungsfrage mit dem Ziel, die Präsentationen besser in das Fremdsprachenunterrichtsprogramm zu integrieren, vor allem in Bezug auf die sprachlichen Fähigkeiten der Studenten.

1. Etappe: quantitative Analyse/ Fragebögen mit Kriterienliste

Einzelne Schritte während der Etappe

- Vorbereitung der Kriterienliste anhand der Sachliteratur
(Berücksichtigung der Schwerpunkte, auf die in der Fachliteratur Wert gelegt wird)
- Diskussion der Kriterienliste mit den Studenten
(Bewusstmachung der Bedeutung einzelner Elemente der Präsentationen)
- Dreiseitige Evaluation der Präsentationen
(aktive Teilnahme aller Studenten an der Evaluation)

Dreiseitige Bewertung von:

Lehrer als Experte

- beobachtende Mitstudenten -> Publikum nach dem Prinzip Lehren durch Beobachtung und Evaluieren der anderen

- Vortragende selbst -> Autoevaluation

2. Etappe: folgende qualitative Analyse der Studentenaussagen /strukturierte Interviews mit Vortragenden nach dem Fragenkatalog

(Präzisierung der Schwierigkeiten aus der Sicht der Vortragenden)

Die Antworten auf die offenen Fragen wurden mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse induktiv analysiert (vgl. Mayring 2015: 53–55). Bei der induktiven Vorgehensweise werden die Textelemente direkt aus dem erhobenen Material extrahiert, ohne den inhaltlichen Kern des Materials zu verändern. Der nächste Schritt (Reduzierung) führt zur Transparenz

⁸ Die Idee der Übung von längeren sprachlichen Ausdrücken im Rahmen des fremdsprachlichen Fachsprachenunterrichts (Wirtschaftsdeutsch) diente dazu, die künftigen Absolventen besser darauf vorzubereiten, in der betrieblichen Wirklichkeit zurechtzukommen. Der Schwerpunkt des Unterrichts lag in dem praktischen Einsatz der gelernten Fachinhalte in der praktischen Firmendarstellung.

der Daten. Sich aufeinander beziehende oder gleiche Aussagen, die durch Paraphrasieren erreicht werden, bilden einzelne Kategorien. Das restliche Material wird den neu gebildeten Kategorien zugeordnet. Da es sich bei der vorliegenden Untersuchung um eine große Zahl relativ kurzer Antworten handelte, war eine Paraphrasierung der Aussagen nicht nötig und teilweise auch nicht möglich (vgl. Mayring 2015: 69). Im diesem Beitrag werden nur die Hauptkategorien dargestellt.

6.1. Zweck und Ziele der Untersuchung

Die an der Adam-Mickiewicz-Universität zu Poznań durchgeführte Pilotstudie diente dem Zweck, die Möglichkeit der Verbindung von fachspezifischen Wissenselementen mit den Schlüsselkompetenzen (Präsentieren) und dem fachsprachlichen Ausdruck zu untersuchen. Gleichzeitig wurde versucht, die Teilbereiche der Präsentation als Textsorte, die den polnischen Philologie-Studenten Probleme bereiten, zu identifizieren. Die Erforschung der Problemfelder bei Präsentationen sollte in einem weiteren Schritt zur Modifikation der Curricula beitragen, um die *presentation skills* stärker zu fördern. Sowohl die Untersuchung der von Absolventen erwarteten Kompetenzen als auch die fehlende intensive Erforschung hinsichtlich der Integrationsmöglichkeiten von Soft Skills in das Fachsprachenlernen führten zur Feststellung der Forschungslücke und zur Motivation zur Durchführung der präsentierten Untersuchung. Zu betonen ist auch die Tatsache, dass die Mehrheit der zitierten Untersuchungen die englische Sprache betrifft, während das Thema im Bereich der deutschen Sprache viel seltener aufgenommen wird.

Gleichzeitig wurden während der Studie auch Nebenziele aufgestellt, die die künftige professionelle Karriere der Studenten betreffen:

- Entwicklung des Ausdrucks und des Präsentierens im fachspezifischen Kontext,
- Entwicklung der selbstständigen Suche, Selektion und Analyse der fachsprachlichen Materialien,
- Vorbereitung und Durchführung einer kohärenten, informativen, mündlichen Präsentation.

6.2. Teilnehmer

Um die Spezifik der Teilnehmergruppe wiederzugeben, wird zunächst auf das Charakteristikum der Spezialisierung eingegangen. Sprachvermittlung ist eine Spezialisierung, die im Rahmen des Studiums der Angewandten Linguistik (Adam-Mickiewicz-Universität, Poznań) für die Studenten zur Wahl angeboten wird. Die Spezialisierung ist eine Antwort auf die wachsende Nachfrage nach Mitarbeitern mit sehr guten Fachsprachenkenntnissen im Wirtschaftsbereich. Nach Abschluss der Spezialisierung werden die Absolventen mit Kenntnissen in zwei Fremdsprachen (Englisch und Deutsch, wobei Englisch als „stärkste“ Sprache betrachtet wird) und grundlegendem Wissen im Wirtschaftsbereich auf die Arbeit im Wirtschaftssektor vorbereitet. Die Absolventen der Spezialisierung nehmen auch an einem obligatorischen Kurs in Wirtschaftsdeutsch teil. In diesem Fach werden nicht nur rein fachwissenschaftliche oder fachsprachliche Inhalte (grundlegende Informationen aus den

Bereichen Personal, Marketing, Finanzen, Logistik, Produktion, Qualitätssicherung) vermittelt, sondern es erfolgt auch eine Konzentration auf die Entwicklung der Kompetenzen, die auf dem Arbeitsmarkt für die Arbeit in einem internationalen Team von Bedeutung sind. Dazu gehören das Führen von Verhandlungen und Diskussionen, das Schreiben von Berichten und die Vorbereitung und Durchführung von Präsentationen.

An der Pilotstudie nahmen insgesamt 20 Studenten des dritten Studienjahres (alle Studenten der Spezialisierung) teil. Die Wahl dieser Teilnehmergruppe war zum einen dadurch bedingt, dass die teilnehmenden Studenten schon einen Teil des Faches Wirtschaftsdeutsch absolviert hatten, das im zweiten Studienjahr anfängt und 3 Semester dauert, was bedeutet, dass sie bereits über ein grundlegendes Wissen über das Funktionieren der wirtschaftlichen Systeme und Mechanismen, die im betrieblichen Alltag herrschen, verfügten. So waren sie imstande, auch selbständige Entscheidungen bei der Selektion und Verwendung der recherchierten Informationen zu treffen.

Zum anderen stehen die Studenten des dritten Studienjahres schon am Anfang ihrer beruflichen Laufbahn, weil einige von ihnen⁹ die Studien auf der Masterebene nicht fortsetzen wollen. Dies bekräftigte ihr Verständnis für die praktische Dimension der gestellten Aufgabe. Einige Studenten (6 Personen) hatten bereits eine halbe oder eine Drittel-Stelle bei einem Unternehmen¹⁰, was ihr Bewusstsein für die Bedürfnisse der Arbeitgeber in Bezug auf mündliche Präsentationen erhöhte.

6.3. Zeitlicher Rahmen

Der zeitliche Rahmen der Pilotstudie war das Studienjahr 2016/2017. Die Pilotstudie wurde in fünf wichtigen zeitlichen Etappen durchgeführt.

- Im ersten Teil der Pilotstudie (Oktober–November 2016) wurden Elemente der Präsentationen im Rahmen des Faches Wirtschaftsdeutsch unterrichtet.
- Im zweiten Teil (Dezember 2016–Februar 2017) wurden die Studenten aufgefordert, erste kleinere Präsentationen zunächst in der Muttersprache, dann auch in Gruppen vorzubereiten, und im zweiten Semester begann die autonome Produktionsphase.
- Im dritten Teil (März–Mai 2017) sammelten die Studenten Materialien für ihre Präsentationen.
- Im vierten Teil (Anfang Juni 2017) fand der Auftritt statt.
- Im fünften Teil (Juni 2017) erfolgte die Evaluation der Präsentationen, sowohl in Form einer Gruppenbesprechung mit Bewertung durch den Lehrer und die beobachtenden Studenten als auch durch Selbstevaluation und eine individuelle Besprechung in Form eines Interviews mit den präsentierenden Studenten, mit besonderer Berücksichtigung der Schwierigkeiten bei der Vorbereitung und Durchführung der Präsentation im Plenum.

9 Die Spezialisierung ist relativ neu (seit 2013), aber die Beobachtung der parallelen Spezialisierung beweist, dass ein Fünftel der Studenten sich entscheidet, die Studien im Mastergang fortzusetzen.

10 Dies äußerten die Studenten während der nachfolgenden Interviews.

Die einzelnen Etappen sind mit Hinweis auf die entsprechenden Übungen in der folgenden Tabelle dargestellt.

Tab.1. Etappen der Pilotstudie.

Zeitlicher Rahmen	Inhaltsebene	Handlungsebene (gewählte Übungsformen)	Soziale Form
Oktober–November 2016	Besprechung der Struktur der Präsentationen, Rezeptionsphase	Diskussion der Qualitäten einer „guten“, Präsentation Anpassung der Redemittel mit ihrer Funktion in der Präsentation Aussonderung der sprachlichen Redemittel aus den authentischen Texten der Präsentationen Analyse der Makrostruktur Präsentationsbeispiele (Struktur, Funktionen der eingesetzten Redemittel) Analyse der Mikrostruktur Präsentationsbeispiele (eingesetzte Rede und stilistische Mittel) Rolle der nicht-verbalen Elemente der Präsentation Besprechung des Medieneinsatzes Handout-Darstellung	Plenum, Gruppenarbeit
Dezember–Februar 2017	Einführung zu den Präsentationen Von der Rezeptions- zur Produktionsphase	Nacherzählungen als Einführung zur Formulierung längerer Aussagen Kleine Rollenspiele – Präsentation der eigenen Meinung sowohl in der Mutter- als auch in der Fremdsprache Diskussionen Gruppenpräsentationen zu gewählten Themen	Plenum, Gruppenarbeit, individuelle Arbeit
März–Mai 2017	Individuelle Präsentationen	Vorbereitung der individuellen Präsentationen	Individuelle Arbeit
Juni 2017	Präsentieren	Auftritt	Plenum
Juni 2017	Evaluation	Diskussion	Plenum
Juni 2017	Evaluation	Interview	Individuelle Arbeit

6.4. Art der Präsentationen

Während der Studie wurden folgende Arten von Präsentationen geübt:

- Gruppenpräsentationen¹¹
- individuelle Präsentationen.

Zwischen beiden Präsentationsarten bestehen entscheidende Unterschiede, die auch zur Entwicklung bestimmter Kompetenzen beitragen. In der vorliegenden Studie dienten die Gruppenpräsentationen als Einführung in die individuelle Arbeit.

Die Studenten lernten zunächst, wie Präsentationen aussehen sollen. Dazu mussten sie die Schwierigkeit bewältigen, ihre Argumente in einer fremden Sprache zu formulieren. Aus diesem Grund begannen sie mit Gruppenpräsentationen, die vor allem wegen der Länge (max. 5 Minuten pro Person) viel einfacher und zugänglicher für die Studenten sind. Bei Gruppenpräsentationen ist die tatsächliche Zeit des mündlichen Vortrags einer Person wesentlich kürzer im Vergleich zu individuellen Präsentationen, bei denen die Last des Performens nur auf einer Person liegt. Gruppenpräsentationen werden häufig von den Lehrern infrage gestellt, was damit verbunden ist, dass in der Gruppe nicht immer alle Teilnehmer gleich effektiv arbeiten. Gruppenpräsentationen tragen jedoch laut Klippert (2009: 65) zur Entwicklung wichtiger Kompetenzen bei, wie dem Delegieren von Aufgaben, Zeitmanagement, Teamfähigkeit, Fähigkeit, sich auf die Kollegen zu verlassen (siehe auch Booher 2002). Voss (2017: 159) meint dazu:

„Präsentationen müssen besonders geprobt werden, wenn sie im Team vorgetragen werden. Die Feinabstimmungen und Übergänge sind in diesem Fall sehr relevant, damit der Vortrag aus dem Guss wirkt. Auch sollte die gesamte Präsentationszeit annähernd ausgeglichen auf die Vortragenden übertragen werden. Darauf abgestimmt müssen allerdings die vorgetragenen Themenkomplexe sein, denn sonst wirkt der Wechsel unnatürlich.“

Die Entwicklung der sozialen Kompetenzen bei der Vorbereitung und Vorstellung von Gruppenpräsentationen spielt bestimmt eine wichtige Rolle im beruflichen Alltag, jedoch müssen sich die Mitarbeiter größerer Konzerne mit längeren Präsentationen auseinandersetzen (s. Kapitel 5). Deswegen sollten Absolventen der Philologien, die immer häufiger eine Anstellung in internationalen Unternehmen finden (vgl. Makowski 2016), auch bereit sein, längere Präsentationen zu halten. Daher wurden die Studenten aufgefordert, eine längere Power-Point unterstützte Präsentation (15 Min.) vorzubereiten und zu halten. Die Vorbereitung individueller Präsentationen trägt zur Entwicklung folgender Schlüsselkompetenzen bei: Zeitmanagement, Selbstsicherheitskompetenz, Selbstorganisationskompetenz und Selbstmotivationskompetenz (vgl. Ufert 2015). Eine individuelle Präsentation macht aus dem Vortragenden einen Experten für das besprochene Thema.

An dieser Stelle sollte auch die Bedeutung der Muttersprache für die Entwicklung von Präsentationen erwähnt werden. Der vollständige Verzicht auf die Muttersprache ist im Lernprozess nicht möglich, weil sich bei Betrachtung des Lernens einer Sprache als ein

11 „In der Gruppenpräsentation stellen mehrere Teilnehmer ihr Ergebnis als gemeinsame Präsentation vor, wobei der Vortrag arbeitsteilig erfolgt.“ (Balzert/Schäfer/Schröder/Kern 2008: 281)

bewusster Prozess, der nicht im intellektuellen Vakuum stattfinden kann, der Lerner auf das Bekannte beziehen muss, das sich in der eigenen Muttersprache äußert (vgl. Marton 1978: 25). Die Bedeutung der Muttersprache für den Prozess des Erlernens einer Fremdsprache wird auch von weiteren Wissenschaftlern betont (vgl. Cole 1998, Cook 2001, Iluk 2008). Neben den Vergleichsmöglichkeiten, die die Zusammenstellung von Fremd- und Muttersprache bietet, kommt zusätzlich noch der Aspekt der philologischen Ausbildung hinzu, die den fehlerfreien Umgang mit der eigenen Muttersprache impliziert.

6.5. Instrumente

6.5.1. Kriterienliste

Alle durchgeführten Präsentationen wurden nach der selbstentwickelten Kriterienliste (siehe Anhang) evaluiert. Die Kriterienliste bestand aus drei Teilen, die den Evaluationsebenen entsprachen. In der Kriterienliste wurde die dreifache Bewertung (durch den Lehrer, den Vortragenden und die beobachtenden Mitstudenten) berücksichtigt. Die Bewertung der Präsentationen erfolgte in numerischer Form. Jede bewertende Person konnte die Realisierung des einzelnen Kriteriums auf einer Skala von 0 bis 2 beurteilen wobei 0 die Nichterfüllung des Kriteriums bedeutete, 1 eine teilweise und 2 eine vollständige und perfekte Durchführung.

Am Beispiel des Punktes Aufbau wird dargestellt, wie die Bewertung erfolgen sollte:

- Keine Strukturierung, keine Gliederung der Präsentation (0 Punkte)
- In der Präsentation ließen sich lediglich der Hauptteil und der Abschluss unterscheiden (1 Punkt)
- Information über die Gliederung der Präsentation, klare Gliederung in Einleitung, Hauptteil, Abschluss (2 Punkte)

Die anderen Kriterien wurden analog bewertet. Die Evaluation erfolgte auf drei Ebenen: der inhaltlichen, der sprachlichen und der non-verbalen Ebene. Im Folgenden werden die bewerteten Ebenen genauer beschrieben.

Inhaltliche Ebene

Zur Vorbereitung der Präsentation waren die Studenten aufgefordert worden, selbst Informationen über das Unternehmen zu sammeln und die wichtigsten Daten auszuwählen. Oft war für die Vorbereitung einer durchdachten Präsentation auch die Analyse der gesammelten statistischen Daten nötig. Bewertet wurde, ob die Informationen vollständig und folgerichtig dargestellt wurden, ob die hervorgehobenen Beispiele die Situation des Unternehmens auf dem Markt gut illustrierten und ob die Vortragenden über ein Sachwissen in dem präsentierten Bereich verfügten (Verwendung von Fachbegriffen, flexible Reaktion auf gestellte Fragen, kompetente Antworten). Benotet wurde auch das Zeitmanagement, die Präsentationen sollten den Zeitrahmen von 15 Minuten nicht überschreiten.

Sprachliche Ebene

Auf der sprachlichen Ebene wurden sowohl die artikulatorische Seite der Aussage (Aussprache, Geschwindigkeit, Flüssigkeit, Tonhöhe) als auch der Umfang des eingesetzten Wortschatzes, die grammatische Korrektheit und die Wahl entsprechender Strukturen beurteilt. Zu beachten ist, dass die Studenten bei der Darstellung der Firma und ihrer Abteilungen den erlernten Fachwortschatz verwenden sollten. Auf der sprachlichen Ebene wurden auch die Strategien analysiert, die der Erregung von Interesse bei der Durchführung der Präsentation dienen sollten, d. h. die stilistischen Mittel.

Non-verbale Ebene

Einen weiteren Bewertungspunkt stellte die non-verbale Sprache dar, die sich während der Präsentation in Form unterschiedlicher Gestik, der Gesichtsmimik, der Körperhaltung oder des Blickkontakts zeigte (siehe Kriterienliste zur Bewertung der Präsentationen im Anhang).

6.5.2. Interviewfragen

Die strukturierten Interviews bestanden aus 5 Fragen, deren Ziel es war, die Hauptschwierigkeiten in den unterschiedlichen Etappen der Präsentationen festzustellen. An den Interviews nahmen alle 20 Studenten teil, die ihre Präsentationen vorbereitet hatten. Die Interviews hatten eine Länge von 10 bis 27 Minuten und wurden alle aufgenommen.

Die Studenten antworteten im Interview auf folgende Fragen:

1. Was gehört zu einer gelungenen Präsentation? Was ist dabei wichtig?
2. Was bereitete Ihnen die größten Schwierigkeiten während der Vorbereitung der Präsentation?
3. Was bereitete Ihnen die größten Schwierigkeiten während des Präsentierens?
4. Welche Übungen, die im Unterricht durchgeführt wurden, haben Ihnen bei der Vorbereitung und beim Präsentieren selbst geholfen?
5. Welche Übungs-/Modifikationsvorschläge haben Sie für das Studienprogramm, damit die Studenten besser auf das Präsentieren vorbereitet werden?

7. Ergebnisse der Untersuchung

Alle Präsentationen wurden sowohl von den Vortragenden als auch von der Gruppe und den Lehrern bewertet. Alle am Projekt teilnehmenden Personen verwendeten dafür eine Kriterienliste (siehe Anhang), die später abgegeben wurde und die Grundlage der weiteren Analyse darstellte.

Nach jeder Präsentation wurde eine Diskussion angeregt und die Vortragenden wurden aufgefordert, Fragen zu beantworten. Als abschließende Phase des Projekts wurde im Plenum eine Diskussion über die größten Schwierigkeiten bei einer Präsentation geführt.

In der folgenden Tabelle werden die durchschnittlichen Bewertungen präsentiert (die Ergebnisse wurden durch mathematische Berechnung ermittelt). Das Ziel dieser Vorgehensweise war, die allgemeine Tendenz in der Gruppe zu zeigen, nicht einzelne Fälle zu analysieren. In der Tabelle wird die durchschnittliche Punktzahl zum Inhalt dargestellt.

7.1. Inhalt

Während die Gliederung der Präsentation den Studenten keine Schwierigkeiten bereitete und die Struktur gut geplant war, ließ die Darstellung des logischen Zusammenhangs zwischen den erhobenen Informationen viel zu wünschen übrig. Sehr häufig wählten die Teilnehmer Beispiele, die keine überzeugende Grundlage für die aufgestellten Thesen lieferten. Probleme bereitete auch die logische Verbindung zwischen den verwendeten Argumenten und den dargestellten Gedanken. Die angegebenen Daten waren in einigen Fällen (bei 4 Personen) veraltet und nur oberflächlich analysiert, die Studenten hatten selbst große Schwierigkeiten, ihre Quellenwahl zu begründen. Obwohl die Notwendigkeit des Einsatzes von Papierquellen betont worden war, basierten die Daten von drei Personen ausschließlich auf Internetquellen. Es zeigten sich Probleme vor allem bei der Analyse der Daten und bei den logischen Schlussfolgerungsprozessen. Problematisch war auch die Verbindung der Theorie mit den alltäglichen Themen. Relativ hoch wurde von allen Teilnehmern und vom Lehrer das Fachwissen beurteilt, die Antworten auf die gestellten Fragen bereiteten den Vortragenden keine Probleme. Bei der Präsentation zeigten die Studenten Interesse an dem besprochenen Thema, einige (5 Personen) drückten in den späteren Interviews ihren Willen zur Vertiefung der Recherche aus. Dieser Teil der Studie zeigte schon einige curriculare Mängel. Die Einführung des Wortschatzes allein reichte für die Beschreibung der Diagramme und Grafiken, die in vielen gedruckten Quellen angeboten wird, nicht aus. Den Studenten fehlten die analytischen Kompetenzen, die am Arbeitsplatz nützlich sein können. Aus den erhobenen Daten ließ sich schlussfolgern, dass die Schwierigkeiten in der fehlenden kritischen Beurteilung der gefundenen Quellen bestanden. Die Philologie-Studenten haben wenig mit der Lösung von Fallbeispielen zu tun. Interessanterweise stellten die neuen fachwissenschaftlichen Inhalte eine Herausforderung für einige Studenten dar, sich in dem neuen Bereich weiterzuentwickeln. Alle Vortragenden hielten sich an das gesetzte Zeitlimit.

Tab. 2. Die durchschnittliche Punktzahl zum Inhalt der Präsentationen (N=20).

	Bewertung des Lehrers	Selbstbewertung des Vortragenden	Bewertung der Gruppe
Gliederung	2	2	2
Logik/logischer Zusammenhang zwischen den Informationen	1	1,5	1
Eignung der gewählten Beispiele	1,5	1	2
Auswahl der Materialien	0,5	2	2
Fachwissen	1,5	2	1,5

7.2. Sprache

Der sprachliche und para-sprachliche Teil der Präsentationen schnitt bei der Bewertung viel schlechter ab als der inhaltliche Teil. Festzustellen war vor allem, dass die Studenten Probleme mit dem Redefluss hatten, sie machten lange Pausen, wiederholten zwei- oder dreimal denselben Satz. Trotz Einführung der Fachbegriffe und der theoretischen Kenntnisse im Unterricht war deren praktischer Einsatz in den vorgestellten Präsentationen nicht immer dem Kontext angemessen. Die Studenten äußerten Probleme mit der Operationalisierung des sprachlichen Wissens. Sowohl die grammatische Korrektheit als auch die Aussprache ließen viel zu wünschen übrig, was auch von den anderen Teilnehmern des Projekts bemerkt wurde. Ebenso bereitete der Einsatz sprachlicher Strategien zur Erregung von Interesse beim Publikum (wie z. B. rhetorische Figuren) und typischer Präsentationsredemittel den Studenten Schwierigkeiten. Die Koordination der Logik der Aussage mit allen sprachlichen Elementen stellte ebenfalls Probleme dar.

Tab. 3. Die durchschnittliche Punktzahl zur sprachlichen Ebene der Präsentationen (N=20).

	Bewertung des Lehrers	Selbstbewertung des Vortragenden	Bewertung der Gruppe
Redefluss	1	2	1
Aussprache	1	2	1
Fachsprache	1	1,5	1
sprachliche Strategien zur Erregung von Interesse beim Publikum	1	1	1
grammatische Korrektheit	1	1,5	1

Die Gründe dafür könnten einerseits in der nicht ausreichenden Einübung der grammatischen Strukturen oder in der Spezifik der fachsprachlichen Termini liegen. Im Studienprogramm gibt es kein dem Präsentieren gewidmetes Seminar, in dessen Verlauf die Studenten je nach gewählter Spezialisierung das Vortragen üben könnten. Andererseits könnten sich die Schwierigkeiten bei der Aussprache und beim richtigen Einsatz des fachspezifischen Wortschatzes auch mit dem Stress erklären lassen, den die Präsentationen im Plenum auslösten, was die Studenten in der Diskussion nach Abschluss des Projekts mehrmals betonten.

7.3. Non-verbale Ebene

Auf der non-verbalen Ebene verursachten Blickkontakt und Körperhaltung die größten Schwierigkeiten. Des Weiteren war die unzureichende Lautstärke in vielen Fällen ein Hindernis zum Verstehen der Intention des Vortragenden. Interessant ist die Tatsache, dass sich viele Studenten dieser Probleme selbst nicht bewusst waren und sie erst durch die Bewertung des Lehrers und der Kollegen darauf aufmerksam gemacht wurden.

Tab. 4. Die durchschnittliche Punktzahl zur non-verbalen Ebene der Präsentationen (N=20).

	Bewertung des Lehrers	Selbstbewertung des Vortragenden	Bewertung der Gruppe
Gestik	1	2	1,5
Lautstärke	1	2	0,5
Körperhaltung	1,5	1	1
Blickkontakt	1	1	1,5

Die relativ niedrige Bewertung dieses Teils der Präsentationen ist in der geringeren Bedeutung begründet, die den Übungen zur non-verbalen Sprache im Curriculum beigemessen wurde. Im Laufe der Studie wurden die Präsentationen zwar unter dem Blickwinkel der non-verbalen Sprache analysiert, jedoch reichten die angebotenen Aktivitäten nicht aus, damit die Studenten schon einige Elemente des non-verbalen Ausdrucks in ihre Aussagen integrieren konnten.

7.4. Ergebnisse der Interviewanalyse

Die Interviews dienten dem Ziel, die subjektiven Meinungen der Vortragenden Studenten zum Vorbereitungsprozess und zum Auftritt zu sammeln. Um den Rahmen des vorliegenden Beitrags nicht zu sprengen, werden in diesem Kapitel ausschließlich die abschließenden Ergebnisse präsentiert, ohne den Prozess der Kategorienbildung darzustellen.

7.4.1. Merkmale erfolgreicher Präsentationen

Aus den Aussagen der interviewten Studenten ließen sich mithilfe der Generalisierung (vgl. Mayring 2015: 53–55) folgende Hauptkategorien in Bezug auf die Beschreibung einer gelungenen Präsentation bilden:

- aktive Teilnahme des Publikums,
- Selbstzufriedenheit des Vortragenden,
- Darstellung aller Informationen in der gegebenen Zeit,
- Erfüllung der gesetzten Ziele,
- gute Kooperation zwischen der visuellen und auditiven Ebene der Präsentation,
- transparente Struktur,
- gute Stimme/ entsprechende Geschwindigkeit des Sprechens.

Die Verteilung der Bedeutung einzelner Merkmale ist dem folgenden Diagramm zu entnehmen, wobei einige Personen mehr als ein Merkmal nannten.

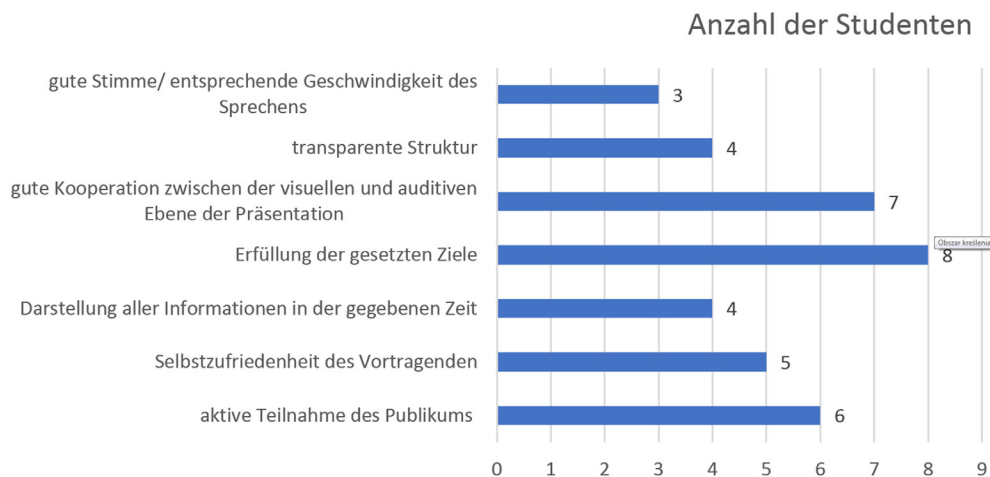


Abb. 1. Aussagen der Studenten zu den Merkmalen gelungener Präsentationen.

Nach Aussage der Studenten sind die wichtigsten Merkmale einer gelungenen/guten Präsentation die Erfüllung der gesetzten Ziele und die gute Kooperation zwischen der visuellen und auditiven Ebene der Präsentation. Die Aussagen der Studenten weisen auf eine pragmatische Vorgehensweise und die Orientierung an gesetzten Zielen hin, weniger wichtig für eine gelungene Präsentation ist für sie die technische Realisierung.

7.4.2. Die größten Schwierigkeiten bei der Vorbereitung

Hier konnten folgende Hauptkategorien identifiziert werden:

- Finden entsprechender Materialien,
- Selektion der Materialien,
- Komprimieren des Stoffes,
- Vorbereitung der Folien.

Die Vorbereitungsphase wurde von den interviewten Studenten als *schwierig*¹² bezeichnet. Die genannten Kategorien waren in den Aussagen folgendermaßen verteilt:

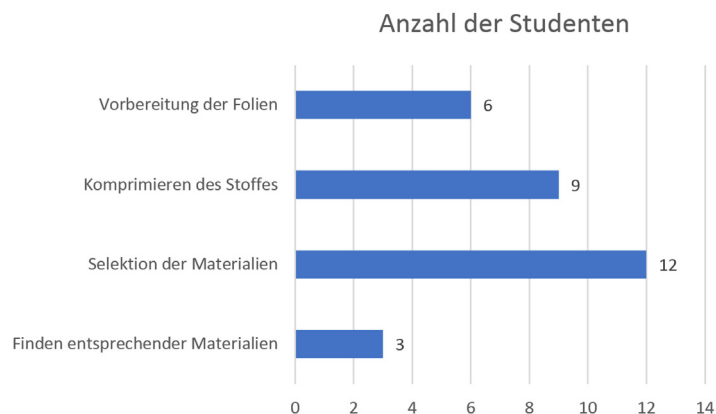


Abb. 2. Aussagen der Studenten zu den größten Schwierigkeiten bei der Vorbereitung der Präsentationen.

¹² 15 der interviewten Studenten beurteilten diese Phase als schwierig.

Aus den Antworten ergibt sich, dass die Selektion der Materialien und das Komprimieren des Stoffes die größten Schwierigkeiten in der Phase der Präsentationsvorbereitung darstellten.

7.4.3. Die größten Schwierigkeiten bei der Präsentation

Bei der Präsentation nannten die teilnehmenden Studenten folgende Problemfelder:

Die in dieser Phase subjektiv identifizierten Schwierigkeiten können in drei Gruppen (persönliche Eigenschaften, Präsentationstechniken sowie Publikum und Trainer/ Lehrer) wie in der Untersuchung von Nowreyah, Muneera und Taqi (2015) klassifiziert werden.

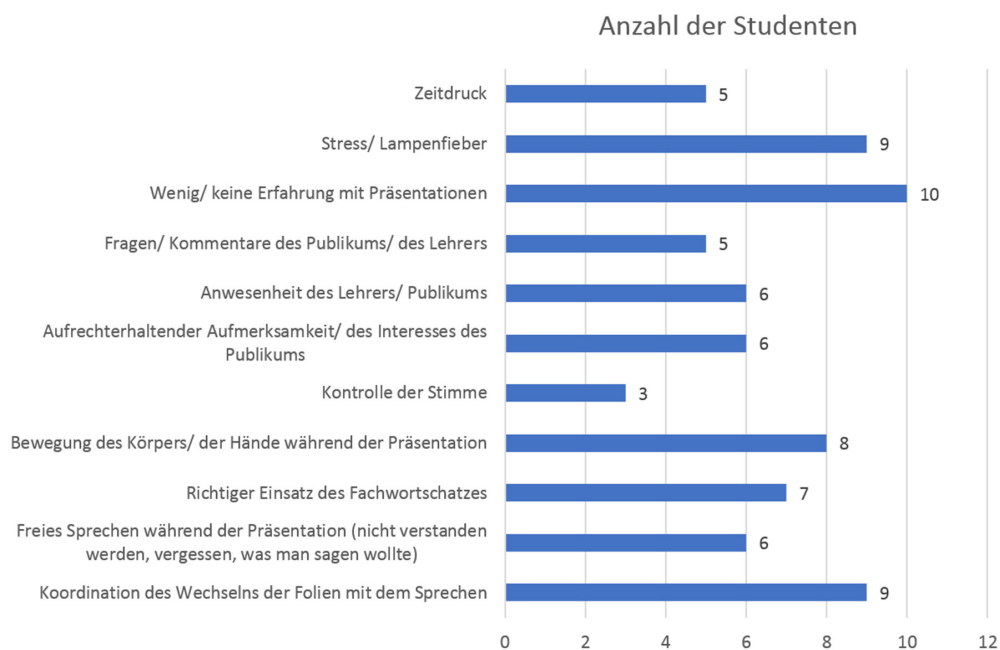


Abb. 3. Aussagen der Studenten zu den größten Schwierigkeiten während des Vortragens

Die Frequenz der genannten Antworten beweist anders als in der zitierten Untersuchung (persönliche Eigenschaften) Probleme mit den Präsentationstechniken. Die am häufigsten genannte Schwierigkeit war fehlendes Wissen zu und fehlende Praxis mit den Präsentationstechniken, die sich in fehlender Koordination des Folienwechsels, Problemen auf der non-verbalen Ebene sowie wenig/ keiner Erfahrung mit Präsentationen äußerte. Bei den persönlichen Eigenschaften wiesen 9 Personen auf den Umgang mit Stress hin.

Tab. 5. Die Arten der identifizierten Schwierigkeiten.

Persönliche Eigenschaften	Präsentationstechniken	Publikum und Trainer/ Lehrer
Kontrolle der Stimme	Aufrechterhalten der Aufmerksamkeit/des Interesses des Publikums	Anwesenheit des Lehrers/ Publikums
Freies Sprechen während der Präsentation (nicht verstanden werden, vergessen, was man sagen wollte)	Bewegung des Körpers/ der Hände während der Präsentation	Fragen/Kommentare des Publikums/ des Lehrers
Richtiger Einsatz des Fachwortschatzes	Koordination des Folienwechsels mit dem Sprechen	
Stress/Lampenfieber	Wenig/ keine Erfahrung mit Präsentationen	
Zeitdruck		

7.4.4. Hilfreiche Übungen

Im Verlaufe der Interviews konnte erneut die Feststellung getroffen werden, dass „Präsentationen im Laufe des Studiums selten geübt werden“ (T¹³ 10), weswegen die Einführung in das Präsentieren für die Mehrheit hilfreich (16 Personen sehr hilfreich, 4 hilfreich) war. Eine von den Studenten sehr hoch geschätzte Übung war die Analyse authentischer Präsentationen, die sie nicht nur sprachlich, sondern auch inhaltlich diskutierten. Wichtig waren für die Studenten auch die Präsentationen in polnischer Sprache, mit denen sie sich auf die Präsentationstechniken vorbereiten konnten, ohne die aus der Verwendung der Fremdsprache resultierenden Schwierigkeiten bewältigen zu müssen. Zwei Studenten nannten auch die Simulationen, die der Äußerung der eigenen Meinung und der Problemlösung dienten.

7.4.5. Modifikationsvorschläge

Die von den Studenten genannten Modifikationsvorschläge konzentrierten sich vor allem auf die Intensivierung der Arbeit mit Präsentationen im Studienprogramm. 14 von 20 der befragten Studenten äußerten, dass es zu wenige Möglichkeiten der Übung von Präsentationen mit einer nachfolgenden Besprechung gebe. Ein zusätzlicher Vorschlag war „ein ganzes Seminar, das den Präsentationstechniken gewidmet wird“ (T¹⁴ 20).

Andere Vorschläge lauteten:

- häufigere Übungen zur Analyse der Präsentationen,
- gemeinsame Bewertung guter und schlechter Präsentationen,

13 Teilnehmer

14 Teilnehmer

- Workshop zur Stressbewältigung,
- Workshop zu non-verbaler Sprache,
- Übungen zur Rhetorik.

8. Diskussion der Evaluationsergebnisse

8.1. Selektion der Materialien und Logik des Fadens

Die durchgeführte Studie zeigte eine fehlende kritische Betrachtung bei der Wahl der Quellen zur Vorbereitung der Präsentation. Wichtig zu erwähnen ist die Tatsache, dass die Teilnehmer Studenten der Philologie und nicht der wirtschaftlichen Fakultäten waren, was eine zusätzliche Schwierigkeit im Umgang mit der fachspezifischen Literatur darstellen konnte. Die Wissensgrundlagen aus den Bereichen, die den Studenten schon im Rahmen des Wirtschaftsdeutschkurses präsentiert wurden, hätten bei der Wahl der Quellen helfen sollen. Die fehlende Recherchefähigkeit könnte dadurch erklärt werden, dass Studenten in Polen relativ selten längere Texte als Klausurarbeiten schreiben, viel häufiger werden sie in mündlicher oder schriftlicher Form geprüft und erst das Schreiben der Bachelor- bzw. Masterarbeit ist die erste ernsthafte Auseinandersetzung mit der Literaturrecherche und -selektion. Obwohl das Internet eine reiche Quelle an unterschiedlichen Texten darstellt, sollten die Studenten dafür sensibilisiert werden, welche Inhalte wertvoll sind. Fourie, Nieuwoudt und Vuuren (2003: 7) bezeichnen die Fähigkeit der Studenten zur Selektion geeigneter Quellen als eine wichtige Qualität und bestimmen diese als eines der Hauptziele ihrer Untersuchung. Selektivität und Logik gehören laut Carroll (2005) zu den Elementen, die neben „knowledge shown, logical appeal, fielding of objections, questions posed, improvisation shown, and conclusion“ in den mündlichen Präsentationen bewertet werden sollten. Auch Gvardjančič (2013: 4), die die Schwierigkeiten von Studenten nicht-philologischer Fakultäten beschreibt, beobachtet eine fehlende Kritikfähigkeit bei der Auswahl und logischen Verbindung der erhobenen Informationen mit der Ganzheit. Die Wissenschaftlerin schlägt eine Reihe von Übungen vor, die in der Vorbereitungsphase das unzureichende Selektionspotenzial fördern können. Dazu gehören:

- Randnotizen machen,
- Überschriften schreiben,
- kurze, stichwortartige Zusammenfassungen der Texte vorbereiten (schriftlich, mündlich),
- Kerninformationen im Text suchen,
- Visualisierung von Texten (Tabellen, Diagramme, Mindmaps, Strukturbilder),
- Schlagzeilen schreiben,
- Kurznachrichten/Wochenschau vorbereiten.

Živković (2014: 5) betont die Korrelation zwischen der Vorbereitung einer Präsentation und der Entwicklung einer kritischen und logischen Denkweise und plädiert für das Üben von logischen und schlüssigen Analysen auch im Fremdsprachenunterricht. Die Einführung von Falllösungsaufgaben im Fremdsprachenunterricht wird auch von Fischer et al. (2008)

vorgeschlagen, wobei die Lösung der Aufgaben mit der Entwicklung kommunikativer Kompetenz im praxisnahen Kontext verbunden werden soll. Die Fallbeispiele fördern nicht nur die Motivation der Studenten, sondern auch die Recherche und Selektion der Materialien und die kritische Analyse der Informationen sowie die Schlussfolgerung.

8.2. Sprachliche Modalität

Auch die fehlende sprachliche Korrektheit wurde bei der durchgeführten Untersuchung als ein Problemfeld identifiziert. Dieses Problem wird auch in der Untersuchung von Nowreya, Muneera und Taqi (2015: 144) festgestellt:

“Linguistic difficulties such as lack of fluency, grammar, and vocabulary knowledge [...], were further emphasized in the results. This reflects a culture of learning that emphasizes rote memorization of grammar rules and vocabulary lists and lacks opportunities for interaction.”

Interessanterweise bezogen sich die sprachlichen Probleme der polnischen Studenten vor allem auf den mündlich produzierten Text. Özsarigöl (2011: 75) führt in diesem Zusammenhang den Begriff der sprachlichen Modalität ein, er versteht darunter den mündlich beziehungsweise verbal vermittelten Teil der Rede.

Die Resultate der Studie zeigen, dass die Studierenden zwar das Fach beherrschten, nicht aber die Fremdsprache. Die Schwierigkeiten entstehen, wenn es zur Operationalisierung des erhaltenen Wissens kommt und neben der inhaltlichen auch die sprachliche Ebene zu berücksichtigen ist. Die Studenten verstanden die wirtschaftlichen Phänomene, konnten sie jedoch in der fremden Sprache nicht korrekt beschreiben. Die Fehler hatten vor allem grammatischen (fehlende Adjektivendungen, falscher Kasus, fehlende Präfixe bei trennbaren Verben) und phonetischen (starke polnische Aussprache, fehlende Differenzierung von langen und kurzen Vokalen) Charakter. Die in der Untersuchung von Gvardjančič (2013: 3) genannten Fehler auf den Folien kamen nur selten vor, was wiederum zu der Vermutung führen kann, dass die anderen (Stress?)Faktoren zur Entstehung der Inkorrektheiten beigetragen haben. Stress als Erklärung für Fehler beim Präsentieren wird auch in den Untersuchungen anderer Forscher genannt (vgl. Chuang, 2009; Enein, 2011; Alwi & Sidhu, 2013).

Polnische Studenten haben ein ähnliches Problem wie slowenische Studenten (vgl. Gvardjančič, 2013), nämlich die geringe Fähigkeit, zwischen gesprochener und geschriebener Sprache zu unterscheiden. Obwohl die polnischen Teilnehmer während der Präsentation selten von ihren Notizen ablasen (diese hatten ein sehr beschränktes Format und dienten als Gedächtnisstütze und nicht als fertige Darstellung¹⁵), verwendeten sie häufig Strukturen, die typisch für die geschriebene Sprache waren, wodurch ein gekünstelter Eindruck entstand. Die enge Anbindung an schriftliche Strukturen ließe sich dadurch erklären, dass die Studenten sich relativ unsicher auf dem neuen Feld fühlten und deswegen Angst vor freiem Sprechen hatten, um den Inhalt nicht zu verfälschen.

15 Den Studenten wurden in der Phase der Erklärung der Aufgaben die genauen Ziele und Bewertungskriterien dargestellt, was in dieser Phase der Studie sehr vorteilhaft war, weil die Studenten trotz innerer Hemmungen genau wussten, was von ihnen erwartet wurde.

Fehler dieser Art zeigen, dass die polnischen Studenten mehr Übungen zur Analyse der Unterschiede zwischen schriftlich und mündlich verfassten Texten benötigen. Gvardjančič (2013) weist zwar auf Folgendes hin: „Eine klare Trennung zwischen gesprochener und geschriebener Sprache ist bei Präsentationen kaum möglich. Die geschriebene Sprache kommt bei Präsentationen hauptsächlich in der Konzeptionsphase vor, sowohl rezeptiv als produktiv.“ Die Häufigkeit der Fehler zeigt allerdings die Wichtigkeit der Modifizierung der Studienprogramme und des Einsatzes entsprechender Übungen.

Nünning (2008: 152) schlägt ein 5-schrittiges Modell vor, um die Präsentation auszuarbeiten und ihre Effizienz zu steigern:

1. passende Inhalte/Argumente recherchieren und zusammentragen,
2. Informationen bzw. recherchiertes Material strukturieren und ordnen,
3. Informationen in eine vortragstaugliche Form bringen und Materialien erstellen,
4. Ablauf, Thesen und zentrale Punkte durchgehen, merken und ggf. Notizen anfertigen,
5. Vortrag halten (vorher proben).

Das Üben der einzelnen Etappen mit den Studenten kann dazu führen, dass sie auch in eigenen Vorbereitungen diese Tätigkeiten beibehalten und z. B. dank des Probevortrags einigen Ungenauigkeiten und Fehlern (auch sprachlichen) vorbeugen. Eine weitere Lösung kann eine intensivere Auseinandersetzung der Studenten mit Präsentationssituationen während des Studiums durch das Prinzip des Lehrens sein, z. B. mit Med Talks in Canada (siehe Kapitel 7.3.).

8.3. Vortragsweise

Auch die performative Ebene der Präsentationen stellte für die Studenten eine Herausforderung dar.

Im Bereich der paraverbalen Kommunikation waren folgende Probleme auszumachen:

- Geschwindigkeit des Sprechens, fehlende Flüssigkeit des Sprechens (keine oder sehr lange Redepausen),
- Lautstärke (zu laut oder zu leise),
- zahlreiche Wiederholungen,
- ständige Autokorrekturen,
- Füllwörter (ehh, uhhh, err), die von Nervosität und Unsicherheit des Vortragenden zeugen.

Non-verbale Signale:

- fehlender Blickkontakt,
- keine oder übertriebene Bewegung während der Präsentation,
- keine oder übertriebene Dynamik der Hände,
- fehlende Koordination zwischen visuellem und gesprochenem Teil,
- fehlender Enthusiasmus.

Die Defizite im Bereich der performativen Ebene zeigten sich auch in den Ergebnissen der Bewertung, die sowohl bei der Selbst- als auch bei der Gruppenevaluation viel schlechter waren im Vergleich zu den Ergebnissen anderer Bewertungsbereiche.

Die verzeichneten Schwierigkeiten können auch ein Resultat von zu wenig Beachtung der non-verbalen Signale bei früheren Erfahrungen mit Präsentationen in der institutionellen Bildung sein bzw. von zu wenigen Möglichkeiten, die eigenen Bewegungen auf der Aufnahme zu beobachten. Eine Strategie zur Behebung dieser Schwierigkeiten kann die Arbeit mit Aufnahmen professioneller Präsentationen sein, aber auch mit den Aufnahmen der Studenten, die selbst selten die Möglichkeit haben, die eigene Performance zu sehen und kritisch zu beobachten.

9. Abschließende Anmerkungen und Vorschläge für Curricula

Die beschriebene Pilotstudie stellte einen Versuch dar, den Einsatz der Fachsprache mit der Entwicklung von Präsentationskompetenzen im Fachsprachenunterricht zu verbinden. Als Ergebnis der Studie ist festzuhalten, dass den Studenten vor allem die sprachliche Produktion während der Präsentationen die größten Schwierigkeiten bereitete. Zu betonen ist außerdem die fehlende Fähigkeit zur Analyse der erhobenen Daten und zur überzeugenden Darstellung und Argumentation. Als positiv kann die Autonomie der Studenten bei der Suche nach entsprechenden Quellen beurteilt werden, obwohl sich für einige Studenten bereits die Selektion wertvoller Materialien als schwierig erwies. In der Diskussion nach dem Abschluss der Pilotstudie nannten die Teilnehmer vielmals Stress als störenden Faktor, aber auch fehlende Erfahrung im Bereich der Präsentation, die in nicht ausreichendem Maße während des Studiums geübt würde.

Dies sind wichtige Hinweise zur Modifizierung der gegenwärtigen Studiencurricula. Die ersten Vorschläge wären der Einbau eines Präsentationskurses, der auf dem Tampere-Modell aufbaut (mit theoretischen und praktischen Hinweisen, Strategien und Techniken zum öffentlichen Auftreten als ein separates Bildungsangebot), dazu die Erhöhung der Anzahl von Diskussionen, Fallanalysen, kooperativen Projekten im Rahmen der anderen Fächer, die den Studenten die Möglichkeit geben, sich mit allen Aspekten von Präsentationen auseinanderzusetzen. Eine bedeutende Inspiration könnten die genannten Projekte und Lösungen aus anderen Ländern sein, die auf modifizierter Basis in der Philologischen Fakultät eingeführt werden könnten.

Die bei der Untersuchung gesammelten Erfahrungen gelten als Empfehlung für die genaue Analyse der Curricula der Philologien mit dem Ziel, mehr Übungen zur Vorbereitung von Präsentationen einzuführen und die Studenten für die Bedeutung der Entwicklung von Soft Skills als im beruflichen Leben relevante Kompetenz zu sensibilisieren. Diese didaktisch-methodische Änderung in der Unterrichtskonzeption gilt als Desiderat für die moderne Fachsprachendidaktik.

Bibliographie

- Abu El Enein, A.H. (2011). *Difficulties encountering English majors in giving academic oral presentations during class at Al-Aqsa University*. PhD Thesis. Gaza: Islamic University of Gaza.
- Alwi, N.F.B. & Sidhu, G.K. (2013). Oral presentation: Self-perceived competence and actual performance among UiTM Business faculty students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 90, 98-106.
- Anderson, C. (2017). *TED Talks – The Official TED Guide to Public Speaking*. Toronto: Harper Collins.
- Arnold, R. (1997). Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. In Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen* (S. 253-307). Münster: Waxmann.
- Baethge, M. & Baethge-Kinsky, V. (1995). Die Entwicklung von Qualifikationsstruktur und qualitativem Arbeitsvermögen. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (S. 142 - 156). Opladen: Leske.
- Balzert, H., Schäfer, C., Schröder, M., Kern, U. (2008). *Wissenschaftliches Arbeiten. Wissenschaft, Quellen, Artefakte, Organisation, Präsentation*. Herdecke: W3L Verlag.
- Bandeali, S., Chiang A. & Christopher J. Ramnanan (2016). MedTalks: developing teaching abilities and experience in undergraduate medical students. *Medical education Online*, 22(1), 1-5.
- Bohinc, T. (2011). *Soft Skills. Die Schlüssel zum Erfolg in der Fachkarriere*. Franz Vahlen GmbH: München.
- Booher, D. (2002). *Speak With Confidence: Powerful Presentations That Inform, Inspire, and Persuade*. New York: McGraw-Hill.
- Böttger, H. (2005). Keine Angst vor englischen Texten! Wege zum kreativen und selbständigen Erschließen von Sachtexten. *PRAXIS Fremdsprachenunterricht Englisch, Französisch, Russisch; die Zeitschrift für das Lehren und Lernen fremder Sprachen*, 2, 19–21.
- Boyatzis, B. (1982). *The competent manager*. Wiley: New York.
- Brinker, K. (1985). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Budnikowski, A., Dąbrowski D., Gąsior U. & Macioł S. (2012). Pracodawcy o poszukiwanych kompetencjach i kwalifikacjach absolwentów uczelni - wyniki badania. *E-mentor*, 4(46).
- Carroll, C. (2005). Assessing Project-Based Learning: A case study of an undergraduate selling and sales management module at the University of Limerick In T. Barrett, Mac Labhrainn, I., Fallon, H. (Eds), *Handbook of Enquiry and Problem-based Learning* (pp.95-102). Galway: NUI Galway.
- Chan, M. (2017). The oral case presentation: toward a performance-based rhetorical model for teaching and learning. *Medical Education Online*, 20(1), 28565.
- Chuang, Y. Y. (2009). A study of College EFL Students' affective reactions and attitudes toward types of performance-based oral tests. *Journal of Educational Research*, 43(2), 55-80.

- Chuang, Y. Y. (2011). The effectiveness of implemented oral activities and instructions in the college EF classroom. *Journal of National Formosa University*, 30, 20-30.
- Cole, S. (1998). The use of L1 in Communicative English classrooms. *The Language Teacher*, 22 (12), 11-13.
- Cook, V. (2001). *Second language learning and language teaching*. London: Edward Arnold.
- Damitz, M., Manzey, D., Kleinmann, M. & Severin, K. (2003). Assessment center for pilot selection: Construct and criterion validity and the impact of assessor type. *Applied Psychology: An International Review*, 52, 193-212.
- Europäische Union. (2006). *Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen*. Zugänglich auf: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=DE> (Stand 19.01.2018).
- Fischer, J., Casey, E., Abrantes, A. M., Gigl, E., Lešnik, M. (2008). *Teacher training modules on the use of case studies in language teaching at secondary and university level. A handbook*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Fourie P., Nieuwoudt I. & Vuuren, J. H. van (2003). Methods of OR: a new graduate course. *Orion* 19, 1-31.
- Fry, J.P. & Whitmore, P.G. (1972). What are soft skills? Paper presented at the *CONARC Soft Skills Conference*, Texas, 12-13 December. Zugänglich auf: <http://www.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a099612.pdf> (Stand 14.12.2017).
- Girard, M. P., & Trapp, P. (2011). An exploratory study of class presentations and peer evaluations: Do students perceive benefits? *Academy of Educational Leadership Journal*, 15(1), 77-94.
- Goraca-Sawczyk, G. (2016) Możliwości rozwijania kompetencji miękkich dla wykładowców uczelni wyższych na przykładzie wykładowcy -filologa. In J. Makowski (Hrsg.), *Języki specjalistyczne. Edukacja – perspektywy – kariera* (S. 28-40). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Görtz, W. (2003) (Hrsg.). *Projektveranstaltungen in den Geistes- und Sozialwissenschaften*. Bielefeld: UVW.
- Heinemann, W. (2000). Textsorte, Textmuster, Texttyp. In K. Brinker (Hrsg.), *Text-und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (S. 507-523). Berlin/New York: de Gruyter.
- Heyse, V. & Erpenbeck, J. (2004). *Kompetenztraining*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Hoffmann, E. (2007). *Überzeugend Präsentieren. Wenn Sie Präsentationen optimal vorbereiten und sicher vortragen*. Düsseldorf: Symposion.
- Holborow, M. (2015). *Language and neoliberalism*. London and New York: Routledge.
- Holmberg-Marttila, D., Hakkarainen, K., Virjo, I. & S. Nikkari (2005). *A tutorial script in medical education - the PBL-model designed for local needs*. Zugänglich auf: https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/68259/a_tutorial_script_in_medical_education_2005.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Stand 19.01.2018).
- Holzer, H., Stoll, M., & Wissoker, D. (2004) Job performance and retention among welfare recipients. *Social Service Review*, 78, 343-370.
- Iluk, J. (2008). Tłumaczyć czy nie tłumaczyć na lekcjach języka obcego. *Języki Obce w Szkole*, 5, 32-41.
- Jäger, P. (2001). *Der Erwerb von Kompetenzen als Konkretisierung der Schlüsselqualifikationen: Eine Herausforderung an Schule und Unterricht*. Dissertation. Passau: Universität Passau.

- Klippert, H. (2009). *Teamentwicklung im Klassenraum. Übungsbausteine für den Unterricht*. Weinheim und Basel: Belz Verlag.
- Kuhn, Ch. (2007). *Fremdsprachen berufsorientiert lernen und lehren. Kommunikative Anforderungen der Arbeitswelt und Konzepte für den Unterricht und die Lehrerbildung am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache*. Dissertation. Jena: Friedrich Schiller Universität Jena.
- Kühn, G. & Mielke T. (2012). *Deutsch als Fremdsprache in der Arbeits- und Berufswelt. Eine kommentierte Bibliografie berufsbezogener Lehr- und Lernmaterialien*. Bielefeld: Wbv.
- Legutke, M., Thomas, H. (1991). *Process and Experience in the Language Classroom*. London: Longman.
- Makowski, J. (2016). Kształcenie językowe w programach studiów uniwersyteckich a rynek pracy. Propozycja nowoczesnych rozwiązań programowych na przykładzie projektu „Lingwistyka dla ekoodpowiedzialnego biznesu (MAJ)”. In J. Makowski (Hrsg.). *Języki specjalistyczne. Edukacja-perspektywy-kariera*. (S. 52–67), Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Martin, J.-P. & Obel G. (2007). Lernen durch Lehren: Paradigmenwechsel in der Didaktik. *Deutschunterricht in Japan*, 12, 4-21.
- Marton, W. (1978). *Dydaktyka języka obcego w szkole średniej. Podejście kognitywne*. Warszawa: PWN.
- Mayring P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Nowreya A. Al-Nouh, Muneera M. Abdul-Kareem & Hanan A. Taqi (2015). EFL College Students' Perceptions of the Difficulties in Oral Presentation as a Form of Assessment. *International Journal of Higher Education*, 4(1), 136-150.
- Nünning, Vera (Hrsg.) (2008): *Schlüsselkompetenzen: Qualifikationen für Studium und Beruf*. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Orth, H. (1999). *Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen. Konzepte, Standpunkte und Perspektiven*. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand.
- Özsarigöl, B. (2010). Korpuslinguistische Untersuchungen von Kohäsionsmerkmalen in akademischen Präsentationen mit Softwareunterstützung. Zugänglich auf: http://geb.uni-hessen.de/geb/volltexte/2011/8286/pdf/OezsarigoelBetuel20011_08_01.pdf (Stand 26.06.2013)
- Reetz, L. (1999). Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung. Zugänglich auf: https://www.sowionline.de/reader/berufsorientierung/zur_aktualitaet_von_schlüsselqualifikationen_aus_perspektive_beschaeftigungssysteme.html (Stand 12.01.2018).
- Reetz, L. (1999): Schlüsselqualifikationen aus bildungstheoretischer Sicht in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion. In R. Arnold & H. J. Müller (Hrsg.). *Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifikationsförderung* (S. 39-54). Hohengehren: Schneider.
- Reisse, W. (1997): Schlüsselqualifikationen und kaufmännische Prüfungen. In J. U. Schmidt (Hrsg.). *Kaufmännische Prüfungsaufgaben - handlungsorientiert und komplex!?* (S. 19-46). Bielefeld: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Robertson-von Trotha, C. Y., Görisch J. & I., H. Koban (2009). Projekte zu Schlüsselqualifikationen an Technischen Universitäten. Konzeptionelle Überlegungen, empirische Erhebungen und interuniversitärer Austausch. In

- C. Y. Robertson-von Trotha (Hrsg.). *Schlüsselqualifikationen für Studium, Beruf und Gesellschaft* (S.135–168). Karlsruhe: Universitätsverlag.
- Rychen, S., Salganik, L. H. (Hrsg.) (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Seattle: Hogrefe & Huber.
- Schmitz, W., Baumann, B. (2012). Deutsch für Ausländer in der Arbeits- und Berufswelt. In G., Kühn, Mielke T. (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache in der Arbeits- und Berufswelt. Eine kommentierte Bibliografie berufsbezogener Lehr- und Lernmaterialien* (S. 47–55). Bielefeld: Wbv.
- Sowa, M. (2009). Nauczyciel języka czy nauczyciel zawodu – o nauczaniu języka dla potrzeb zawodowych. In: M. Pawlak, Derenowski, M., Wolski, B. (Hrsg.), *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych* (S. 437–445). Poznań-Kalisz: Wydział Artystyczno-Pedagogiczny UAM w Kaliszu.
- Sowa, M., Gajewska, E. (2014). *LSP, FOS, Fachsprachen...Dydaktyka języków specjalistycznych*. Lublin: Werset.
- Stiller, I. (1998): Schlüsselqualifikationen - Neuordnung/ Ordnungsmittel. In E. Wittmann & J. van Buer (Hrsg.), *Schlüsselqualifikationen zwischen bildungspolitischem Anspruch, wissenschaftlicher Grundlegung und wissenschaftsadäquater Umsetzung* (S. 5 - 15). Berlin: Humboldt-Universität.
- Svetlin Gvardjančič, P. (2013). Präsentationen im Fachsprachenunterricht. In: *The international Language Conference on The Importance of Learning Professional Foreign Languages for Communication between Cultures*, 18-20 September 2013, Celje.
- Tribelhorn-Sigg, G. (2013) *Soft Skills entwickeln im Betrieb: Handbuch für Personalentwicklungs-Fachleute*. Norderstedt: Books on Demand.
- Ufert, D. (2015). *Schlüsselqualifikationen im Hochschulstudium*. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Voss, R. (2017). *Wissenschaftliches Arbeiten...leicht verständlich*. München: UVK.
- Wellhöfer, P., R. (2004). *Schlüsselqualifikation Sozialkompetenz. Theorie und Trainingsbeispiele*. Stuttgart: UTB.
- Wilczyńska, W., Michońska-Stadnik, A. (2010). *Metodologia badań w dydaktyce*. Wprowadzenie. Kraków: Avalon.
- World Economic Forum (2016). Future of Jobs Report. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Forth Industrial Revolution. Zugänglich auf: [http:// Webfo-rum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf](http://Webfo-rum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf) (Stand 12.09.2017).
- Zappa-Hollman, S. (2007). Academic presentations across post-secondary contexts: The discourse socialization of non-native English speakers. *The Canadian Modern Language Review*, 63(4), 455-485.
- Zielińska, L. (2015). Content and language integrated learning approach in teaching foreign foreign languages at the university level. In M. Srebro, Typek, E., Zielińska, L. (Hrsg.), *Przyszłość nauczania języków obcych na uczelniach wyższych* (S. 53- 68). Kraków: Fundacja Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie.
- Živković, S., & Stojković, N. (2011). Modernization of English as Foreign Language Studies in University Education. In *University Education in Transition, Transition in University Education – Modern and Universal* (S. 213-223). Belgrade: Higher Education Institution for Applied Studies and Entrepreneurialship.
- Živković, S. (2014). The Importance of Oral Presentations for University Students. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(19) 468–475.

Anhang

Bewertungsbogen

	Erwartungen	Bewertung des Lehrers	Selbstbewertung der Gruppe	Bewertung des Vortragenden
Aufbau	klar, logisch, folgerichtig			
Gliederung	Einführung, Darstellung der Situation auf dem konkreten Markt, Tätigkeit des Unternehmens, Darstellung der Faktoren, die die Tätigkeit des Unternehmens beeinflussen, Schlussfolgerungen			
Logik/logischer Zusammenhang zwischen den Informationen	genaue Informationen, klare Zusammenhänge			
Eignung der gewählten Beispiele	Anpassung der gewählten Beispiele an die besprochenen Themen			
Auswahl der Materialien	Internet vs. Papierquellen, Aktualität der Quellen			
Fachwissen	souveräne Überlegungen, bei Nachfragen flexible Reaktion, kompetente Antworten			

Redefluss	normale Geschwindigkeit, die das Verstehen der Rede ermöglicht			
Aussprache	korrekte Aussprache			
Fachsprache	richtiger Einsatz des Fachwortschatzes			
Sprachliche Strategien zur Erregung des Interesses beim Publikum	stilistische Mittel, z. B. rhetorische Fragen, persönliche Exkurse, interessante Beispiele			
Grammatische Korrektheit	Einsatz von korrekten und entsprechenden grammatischen Strukturen			

Gestik	lockere, nicht übertriebene Gestik			
Körperhaltung	gerade Körperhaltung, lockere, nicht gestresste Bewegungen			
Blickkontakt	Halten des Blickkontakts mit dem Publikum			
Lautstärke	richtige Lautstärke, die die gute Hörbarkeit der vorgetragenen Präsentation ermöglicht			