

Präsentationskompetenzen der Deutschstudierenden

Pilipović, Ivana

Master's thesis / Diplomski rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:505533>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-08-02**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



zir.nsk.hr



DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište u Zadru

Odjel za germanistiku

Diplomski sveučilišni studij njemačkog jezika i književnosti; smjer: nastavnički
(dvopredmetni)

Ivana Pilipović

Präsentationskompetenzen der Deutschstudierenden

Diplomski rad

Zadar, 2021.

Sveučilište u Zadru

Odjel za germanistiku

Diplomski sveučilišni studij njemačkog jezika i književnosti; smjer: nastavnički (dvopredmetni)

Präsentationskompetenzen der Deutschstudierenden

Diplomski rad

Student/ica:

Ivana Pilipović

Mentor/ica:

Izv. prof. dr. sc. Anita Pavić Pintarić

Komentor/ica:

Dr. sc. Nikolina Miletić

Zadar, 2021.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Ivana Pilipović**, ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom **Präsentationskompetenzen der Deutschstudierenden** rezultat mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mojega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mojega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 3. rujna 2021.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
2. Die Fertigkeit Sprechen im DaF-Unterricht	1
2.1. Begriffsbestimmung	1
2.2. Förderung der Fertigkeit Sprechen im DaF-Unterricht	3
2.3. Herausforderungen beim Erlernen des Sprechens in einer Fremdsprache.....	5
2.4. Stufen des Sprechlernens im DaF-Unterricht.....	7
3. Präsentationskompetenz	8
3.1. Begriffsbestimmung	8
3.2. Komponenten des Präsentationsverhaltens	11
3.2.1. Verbales Präsentationsverhalten.....	13
3.2.2. Paraverbales Präsentationsverhalten.....	16
3.2.3. Nonverbales Präsentationsverhalten.....	17
3.2.4. Visuelle Hilfsmitteln - PowerPoint Präsentation.....	19
3.3. Wichtigkeit der Entwicklung der Präsentationskompetenz.....	24
3.3.1. Positive Auswirkung auf den Schüler	25
3.3.2. Vorbereitung auf das berufliche Leben	27
3.4. Modell zur Förderung der Präsentationsfähigkeit im DaF-Unterricht	28
3.4.1. Nachteile eines auf die Entwicklung der Präsentationskompetenz gerichteten DaF-Unterrichts.....	30
4. Ziele und Methodologie der Untersuchung	31
4.1. Ziele der Untersuchung	31
4.2. Die Befragten.....	31
4.3. Instrument.....	32
4.4. Verfahrensweise der Untersuchung.....	33

5. Resultate der Untersuchung.....	33
5.1. Förderung der Präsentationsfähigkeit im Sekundarbereich II	33
5.1.1. Das Präsentieren im DaF-Unterricht	34
5.1.2. Die Bewertung des Präsentierens	38
5.1.3. Auswirkungen des Präsentierens bei den Studierenden	41
5.2. Förderung der Präsentationsfähigkeit im Tertiärbereich	44
5.2.1. Bewertung der eigenen Präsentationsfähigkeit.....	44
5.2.2. Bewertung der Präsentationsfähigkeit der KollegInnen	47
5.2.3. Bewertung der Abteilung für Germanistik der Universität Zadar in Bezug auf die Förderung der Präsentationskompetenz.....	48
5. Diskussion	50
6. Schlusswort.....	53
7. Literaturverzeichnis	57
Anhang 1.....	60
Anhang 2.....	64
Zusammenfassung	68
Sažetak.....	69
Summary.....	70

1. Einleitung

In der modernen Welt gewinnt das Präsentieren jeden Tag mehr an Bedeutung. Die Technologie produzierte eine ganze Vielfalt von Hilfsmitteln, die visuelle, auditive und visuell-auditive Elemente miteinbeziehen, was das Präsentieren auf ein ganz neues Niveau gebracht hat. Das erfolgreiche Präsentieren fordert heute einen hohen Grad von Kreativität, Redekunst und Weltwissen, weswegen mehr und mehr Kurse, die dem Belehren von der Präsentationskompetenz gewidmet sind, stattfinden. Als Folge werden Präsentationen auch in den Schulen von SchülerInnen gehalten auf Grund dessen sie eine Note, die zur Abschlussnote am Ende des Schuljahrs zählt, bekommen. Präsentationsaufgaben werden besonders im Fremdspracheunterricht gegeben, weil sie fachübergreifend sein können und die SchülerInnen dazu bringen, die fremde Sprache länger frei zu sprechen.

Die Präsentationskompetenz der Deutschstudierenden steht im Mittelpunkt dieser Diplomarbeit. Das Ziel dieser Arbeit ist festzustellen, ob und zu welchem Grad die Deutschstudierenden ihre Präsentationskompetenz in der deutschen Sprache entwickelt haben. Dabei wird die Analyse den Fokus auf zwei Stufen der Ausbildung der Deutschstudierenden legen: auf die Sekundarausbildungsstufe und Tertiärausbildungsstufe.

Die Diplomarbeit besteht aus zwei Teilen. Der erste Teil, der die ersten zwei Kapitel enthält, stellt die theoretische Grundlage, die für die Ausführung der Analyse relevant ist, dar. In diesem Teil werden die Hauptbegriffe definiert, die Ziele des DaF-Unterrichts erörtert und die Präsentationsfähigkeit aus mehreren Aspekten angesprochen. Dem theoretischen Teil folgt der praktische Teil, in dem die Ziele und Methodologie der Untersuchung und die Resultate der Analyse dargestellt und in der Diskussion interpretiert werden. Die wichtigsten Schlussfolgerungen werden im Schlusswort der Diplomarbeit noch einmal hervorgehoben.

2. Die Fertigkeit Sprechen im DaF-Unterricht

2.1. Begriffsbestimmung

Der Begriff *Sprechen* hat zahllose Definitionen, von denen jede auf einige spezifische Elemente des Sprechens gerichtet ist. Für den DaF-Unterricht kommt jedoch die relevanteste Definition des Begriffes von Barkowski & Krumm (2010: 83), die

besagen, dass das Sprechen eine der vier sprachlichen Fertigkeiten ist, die sich durch ihren dynamischen, ungeplanten und vergänglichen Charakter, sowie durch ihre Kontextabhängigkeit von den restlichen Fertigkeiten unterscheidet.

Der Stellenwert der Fertigkeit Sprechen in dem Fremdsprachenunterricht hat sich im Laufe der Zeit verändert. Während der Zeit der Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM) hatte das Sprechen eine untergeordnete Rolle, weil man der Meinung war, dass man Lernenden die Grammatik beibringen sollte, wodurch das Sprechen als eine Nebenwirkung erlernt werden wird (vgl. Schreiter 2001: 910). Die Direkte Methode, die am Ende des 19. Jahrhundert als eine kritische Reaktion auf die Grammatik-Übersetzungs-Methode entstanden ist, brachte mit sich einige bedeutsame Veränderungen (vgl. Janíková 2011, zitiert nach Edrová 2015: 12). Statt der Grammatik, hatte das Sprechen die zentrale Position in dem Fremdsprachenunterricht erlangen, wobei der Fokus an der Aussprache lag. Mit der Zeit verlor und gewann das Sprechen an Wichtigkeit in dem Fremdsprachenunterricht bis es in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts innerhalb der Kommunikativen Methode den anderen drei Sprachfertigkeiten – Lesen, Hören und Schreiben – gleichgesetzt wurde (vgl. Schreiter 2001: 910).

Wenn man über das Erlernen der Fertigkeit Sprechen in dem Fremdsprachenunterricht spricht, unterscheidet Schatz (2006: 11) zwischen dem *gesteuerten* und dem *ungesteuerten Spracherwerb*. Während des ungesteuerten Spracherwerbs erlernt der Lernende / die Lernende die Fremdsprache durch authentische Interaktionen in der realen Welt. Dieser Typ des Spracherwerbes ist oft in Menschen mit Migrationshintergrund zu beobachten, die nicht an einem Fremdsprachenkurs teilnehmen, sondern die Sprache durch das Kommunizieren mit Einheimischen erlernen. In dieser Hinsicht ähnelt dieser Spracherwerb dem Spracherwerb der Muttersprache (vgl. Schatz 2006: 11). Der gesteuerte Spracherwerb ist ein Prozess, der anwesend ist, wenn der Lernende /die Lernende von ausgebildeten Lehrkräften gelehrt wird, die passende und vielfältige Unterrichtsmethoden anwenden bzw. wenn der Lernende / die Lernende an einem Fremdsprachenunterricht teilnimmt (vgl. Schatz 2006: 13). Im Gegensatz zu dem ungesteuerten Spracherwerb ist bei dem gesteuerten Spracherwerb, neben der Vermittlung einer Information, die Korrektheit des sprachlichen Ausdrucks genauso wichtig. Das Ziel des gesteuerten Spracherwerbs ist nicht nur, dass man in der Zielsprache

kommunizieren kann, sondern auch dass das Gesagte auf der grammatischen, pragmatischen und anderen Ebenen der Sprache korrekt ist, weswegen die SchülerInnen über die Sprache selbst lernen, wie zum Beispiel über die Grammatik, wie man bestimmte Texte schreibt usw. (vgl. Klein 1992, zitiert nach Eschbach 2010: 46). Da der Fremdsprachenunterricht eine künstliche Situation für die Kommunikation in der Fremdsprache kreiert, warnt Schatz (2006: 15) davor, dass es möglicherweise nicht zu einem erfolgreichem Fremdsprachenerwerb kommen wird, falls der Fremdsprachenunterricht das Sprechen als Mittelfertigkeit und nicht als Zielfertigkeit versteht. Die Termini *Mittelfertigkeit* und *Zielfertigkeit* und ihre Verbindung mit der Fertigkeit Sprechen werden zu dem Hauptthema in dem nächsten Unterkapitel.

2.2. Förderung der Fertigkeit Sprechen im DaF-Unterricht

Dank des kommunikativen Wandels der 70er Jahren des 20. Jahrhunderts, bekam das oberste Ziel des modernen Fremdsprachenunterrichts „Schülerinnen und Schüler zu befähigen, sich in der Fremdsprache sicher zu bewegen und sich dabei zunehmend flüssig und differenziert auszudrücken“ (vgl. Dzahava 2018: 91). Was Dzahava (2018: 91) beschreibt, wird *kommunikative Kompetenz* genannt. Damit der Lernende / die Lernende die kommunikative Kompetenz entwickelt, muss er/sie drei Teilkomponenten erlernen. Die erste ist die sogenannte *linguistische Komponente*, die sich auf das Wissen der Grammatik, sowie der Beherrschung der vier Sprachfertigkeiten (Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben) bezieht. Außerdem muss der Lernende / die Lernende wissen, wie man an einem kommunikativen Austausch in einer realen Kommunikationssituation teilnimmt, was zu der *pragmatischen Komponente* gehört. Zuletzt besteht die kommunikative Kompetenz aus der *soziolinguistischen Komponente* bzw. aus dem Wissen über die sozialen und kulturellen Konventionen einer Sprachgemeinschaft (vgl. Krumm 1996, zitiert nach Eschbach 2010: 44).

Damit die kommunikative Kompetenz des Lernenden / der Lernenden gefördert wird, ist es essentiell, dass das Sprechen als *Zielfertigkeit* und nicht als *Mittelfertigkeit* verstanden wird (vgl. Blažević 2007: 139). Wenn das Sprechen als Mittelfertigkeit verwendet wird, benutzt man das Sprechen als ein Mittel zu einem Zweck, zum Beispiel um die Hausaufgaben zu überprüfen oder um festzustellen wie viel der Lernende / die Lernende über bestimmte Sprachkenntnisse verfügt. Dabei hat das Sprachwissen Vorrang vor dem Sprachkönnen. Wenn das Sprechen als Zielfertigkeit im

Fremdsprachenunterricht genutzt wird, dann wird das Sprechen selbst zu Ziel. Dies geschieht, wenn der Lernende / die Lernende seine/ihre Meinung zu einem Thema äußert, an einer Diskussion teilnimmt oder mit anderen kommuniziert (vgl. Schatz 2006: 16). Es ist wichtig zu betonen, dass beide Funktionen einen Platz in dem Fremdsprachenunterricht haben, aber dass man das Sprechen als Zielfertigkeit nicht vernachlässigen sollte.

Der Weg zur kommunikativen Kompetenz wurde von dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* in sechs Niveaus aufgeteilt, die in drei Gruppen organisiert sind: Gruppe A (elementarer Sprachgebrauch), Gruppe B (selbstständiger Sprachgebrauch) und Gruppe C (kompetenter Sprachgebrauch). Der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen* ist eine Art von Grundlage, die der Entwicklung von Lernplänen in ganz Europa dient bzw. der Referenzrahmen definiert welche Ziele Lernende auf einer bestimmten Stufe erfüllen müssen, um eventuell die kommunikative Kompetenz zu erwerben (vgl. GeR 2001: 14). Dabei werden die Ziele für jede einzelne Sprachfertigkeit ins Detail für jede Stufe beschrieben. Da der Fokus dieser Arbeit auf der Fertigkeit Sprechen ist, werden nur die Ziele dieser Fertigkeit auf den sechs Niveaus kurz besprochen, um einen Überblick zu geben, auf welche Ziele der Fertigkeit Sprechen man im DaF-Unterricht in Europa stoßen kann (vgl. GeR 2001: 36):

- Stufe A1 (Anfänger) – der Lernende / die Lernende ist im Stande einfache Sätze und Wendungen zu gebrauchen, einfache Fragen zu vertrauten Themen zu stellen, sie beantworten, und beschreiben wie bekannte Menschen aussehen und wo man lebt.
- Stufe A2 (Grundlegende Kenntnisse) - der Lernende / die Lernende ist im Stande seine/ihre Familie und andere unbekannte Menschen, ihre Berufe und Ausbildung und ihre Wohnsituation zu beschreiben und an einfachen Gesprächen, die um vertraute Themen handeln, teilnehmen.
- Stufe B1 (fortgeschrittene Sprachverwendung) – der Lernende / die Lernende kann die Handlung eines Filmes oder eines Buches wiedergeben, über seine/ihre Träume, Hobbys und Ziele sprechen, ohne Vorbereitung an Gesprächen, die um vertraute Themen handeln, teilnehmen und seine/ihre Meinung zu bestimmten Themen kurz äußern. Er/sie kann auch an Gesprächen, die oft während des Reisens in das Sprachgebiet auftauchen, teilnehmen.

- Stufe B2 (selbstständige Sprachverwendung) – der Lernende / die Lernende kann seine/ihre Stellenansicht zu aktuellen Themen äußern, Argumente für und gegen eine These präsentieren, sich über viele Themen aus seinem Interessengebiet äußern und mit einem Muttersprachler spontan und ununterbrochen über alltägliche Themen reden.
- Stufe C1 (Fachkundige Sprachkenntnisse) – der Lernende / die Lernende ist im Stande über das berufliche und gesellschaftliche Leben zu reden, seine/ihre eigene Meinung zu einem Beitrag geschickt vertreten und mit anderen verknüpfen und mit Muttersprachlern ein Gespräch aufrecht halten, ohne Pausen zu nehmen, um das passende Wort zu finden.
- Stufe C1 (Annähernd muttersprachliche Kenntnisse) – der Lernende / die Lernende kann Redewendungen und umgangssprachliche Ausdrücke verwenden und sich über alle Themen unterhalten, sowie an allen Diskussionen teilnehmen. Er/sie ist auch im Stande Sachverhalte klar vorzustellen und sie logisch zu erörtern.

2.3. Herausforderungen beim Erlernen des Sprechens in einer Fremdsprache

Bevor man über die Herausforderungen und potentiellen Schwierigkeiten beim Erlernen des Sprechens in einer Fremdsprache spricht, sollte man erstens beschreiben, wie der Sprechvorgang aussieht. Die mündliche Produktion entwickelt sich nach Anderson (1989, zitiert nach Blažević 2007: 141) in drei Phasen. Die erste Phase ist die *Konstruktion*, währenddessen der Sprecher/-in das konstruiert, was er/sie dem Adressaten sagen möchte und wie er/sie es dem Adressaten in Bezug auf die Situation sagen wird. Wenn diese Phase abgeschlossen ist, werden die Gedanken und Ideen in Sätze transformiert, weswegen diese Phase den Namen *Transformation* hat. Es ist wichtig anzudeuten, dass die ersten zwei Phasen im Gehirn des Sprechers/-in ablaufen, bevor er/sie eine Information an den Adressaten vermittelt. Die dritte Phase, in der es eigentlich zur sprachlichen Produktion kommt, nennt man *Exekution*. Während dieser Phase wird mit Hilfe der Sprache und Körpersprache eine bestimmte Information an den Adressaten vermittelt.

Wegen der Komplexität der mündlichen Produktion, die sich größtenteils im Gehirn des Sprechers/-in durch eine Reihe verschiedener Prozesse abspielt, können beim Fremdsprachlernenden einige Schwierigkeiten auftauchen. Die meisten Probleme

kommen während der Transformation hervor, weil der Sprecher/-in mit den vielen Prozessen, die dafür sorgen, dass die Informationen in Sätze übersetzt werden, nicht auskommen kann (vgl. Schatz 2006: 29). Zum Beispiel, während der Transformation übersetzt ein Muttersprachler/-in seine/ihre Ideen automatisch in formierte Sätze in seiner/ihre Muttersprache. Dagegen wird ein Fremdsprachlernende / eine Fremdsprachlernende, dessen/deren Sprachgebrauch nicht zu einem hohen Grad automatisiert ist, erstens eine Idee kreieren, dann wird er/sie diese Idee in Sätze seiner/ihrer Muttersprache transformieren und danach diese Sätze in die Zielsprache übersetzen. Dafür braucht der Sprecher/-in mehr Zeit, weswegen Überlegungspausen während der Kommunikation anwesend sein können (vgl. Podrápská 2008, zitiert nach Edrová 2015: 29).

Schwierigkeiten können auch während der Exekutionsphase auftauchen, die sich meistens in der Aussprache widerspiegeln (vgl. Schatz 2006: 30). Die Interferenz bzw. die falsche Übertragung von sprachlichen Elementen aus einer in die andere Sprache, ist in der Aussprache stärker als in irgendeiner anderen Sprachebene, wie zum Beispiel in der Grammatik. Dieses Phänomen hat nicht nur Einfluss auf die Artikulation, sondern auch auf andere prosodische Elemente, wie die Betonung, die Melodie usw. (vgl. Hirschfeld 2003, zitiert nach Fuhrmann 2009: 33). Diese Probleme können beseitigt werden, sodass man von Anfang an den SchülerInnen die Aussprache durch eine Reihe von passenden Aussprachübungen beibringt, sowie sie über die Unterschiede zwischen den Lauten der Muttersprache und der Zielsprache belehrt (vgl. Schatz 2006: 53).

Eine weitere Quelle von Hindernissen könnte die Natur der mündlichen Kommunikation sein. Der Zeitraum, in dem die drei Phasen des Sprechvorgangs geschehen müssen, ist viel kürzer als zum Beispiel beim Schreiben. Während des Schreibens kann der Lernende / die Lernende darüber nachdenken, wie er/sie seine/ihre Gedanken präsentieren wird, den schriftlichen Produkt mehrmals lesen und Korrekturen machen und sogar ein Wort in einem Wörterbuch nachschlagen. Während des Lesens kann der Lernende / die Lernende mehrmals denselben Satz lesen, bis er/sie ihn versteht. Dies ist während des Sprechens nicht möglich, weil der Empfänger/-in der Information während des Sprechens anwesend ist, was die Zeit, die man zur Verfügung hat, deutlich begrenzt (vgl. Schatz 2006: 33).

Die letzte Sprechhemmung, die in dieser Arbeit diskutiert wird, ist die Sprechangst. Die Sprechangst ist eine soziopsychologische Hemmung, die auftaucht, weil eine Person davor Angst hat mit anderen Menschen wegen einer negativen Folge zu sprechen. Die meisten SchülerInnen möchten nicht in der Fremdsprache sprechen, weil sie Angst haben, dass sie entweder eine negative Note bekommen werden oder dass ihre KlassenfreundInnen sie auslachen werden. Ältere Fremdsprachlernenden können auch unter Sprechangst leiden, weil sie beispielsweise frustriert sind, dass sie ihre Gedanken nicht so präzise und geschickt in der Fremdsprache wie in ihrer Muttersprache ausdrücken können, weswegen sie das Gefühl bekommen, dass sie ihre Intelligenz nicht zeigen können (vgl. Apeltauer 1997, zitiert nach Edrová 2015: 32).

2.4. Stufen des Sprechlernens im DaF-Unterricht

Wie man schon im vorigen Kapitel erwähnt hat, handelt es sich beim Sprechen um einen sehr komplexen Prozess, weswegen das Erlernen dieser Fertigkeit möglicherweise am schwersten, aber auch am bedeutendsten ist (vgl. Blažević 2007:139). Die Komplexität des Sprechprozesses ist der Grund für die Einteilung des Erlernungsprozesses in drei didaktisch-methodische Stufen, wovon jede Stufe für den Lernenden / die Lernende passende Aufgaben und Übungen enthält (vgl. Schreiter 2001: 914). Die dreistufige Einteilung wurde aufgrund zwei Kriterien erstellt: (i) ob und zu welchem Grad der Sprachhandel des Schülers / der Schülerin einer sprachlichen und inhaltlichen Vorbereitung unterliegt; und (ii) wie die Selbstständigkeit des Schülers / der Schülerin bei Sprechen zunimmt. Die drei didaktisch-methodischen Stufen sind *das variationslose/imitierende Sprechen*, *das gelenkt-variiierende Sprechen* und *das freie Sprechen*. Bei der ersten Stufe des Sprecherlernens geht es um die *Reproduktion*. Die Lernenden lernen sprachliche Formen auswendig und geben gelesene oder gehörte Informationen Wort für Wort wieder. Die Stufe des gelenkt-variiierenden Sprechens umfasst die Phase der *Rekonstruktion*, in der Lernende eine gehörte oder gelesene Information auf ihre eigene Art und Weise bzw. mit ihren eigenen Ausdrücken wiedergeben. In dieser Phase sind die SchülerInnen im Stande frei zu sprechen, aber sie benötigen jemanden, der für sie Sprechsituationen kreieren wird. Die letzte didaktisch-methodische Stufe des Erlernens der Fertigkeit Sprechen ist das freie Sprechen bzw. die Phase der *Konstruktion*. Die Lernenden, die auf dieser Stufe sind, können ohne

vorhergegebene Sprachmuster ihre Gedanken und Ideen sprachlich formulieren. Während dieser Stufe laufen alle drei Prozesse des Sprechvorganges bei Lernenden ab (vgl. Schreiter 2001: 915).

3. Präsentationskompetenz

3.1. Begriffsbestimmung

Den Terminus *Präsentieren* kann man als das „monologische Sprechen über Sachinhalte vor Publikum“ verstehen (Businger 2016: 148). Wie man es schon im Kapitel 2.2. besprochen hat, ist das Hauptziel des DaF-Unterrichts, dass die Lernenden die kommunikative Kompetenz bzw. das Kommunizieren mit anderen in der Zielsprache entwickeln. Nach Levi Vygotsky (zitiert nach Brooks & Wilson 2014: 202) ist die Sprache ein soziales Phänomen, dass nur durch das Kommunizieren mit anderen zu erwerben ist. Das Präsentieren gibt den Lernenden die Möglichkeit die Zielsprache in einer wahren und realistischen sprachlichen Situation anzuwenden, was einer der Gründe für das Integrieren von Präsentationsaktivitäten in den Unterricht ist (vgl. Brooks & Wilson 2014: 202). Der Präsentationsprozess besteht aus acht Hauptbereichen, die im Folgenden ins Detail beschrieben werden (vgl. Miškulin Saletović 2015: 32).

Der erste Hauptbereich des Präsentierens ist *die Vorbereitung*. Es kommt oft vor, dass die Lernenden sofort mit der Erstellung ihrer PowerPoint Präsentation oder Ihres Plakates anfangen, ohne dass sie durch die Phase der Vorbereitung gegangen sind. Doch, die Vorbereitung könnte man als die wichtigste Phase des Präsentationsprozesses ansehen, weil der Erfolg der Präsentation in höchsten Maß von dieser Phase abhängt bzw. in keiner anderen Phase kann man so stark das Gelingen einer Präsentation beeinflussen, wie in der Vorbereitung (vgl. Sinčuk 2015: 41). Während der Vorbereitung sollte sich der Präsentierende / die Präsentierende darüber Gedanken machen welches Thema präsentiert wird, welche Ziele man mit der Präsentation erreichen möchte, wie die Präsentation konzipiert wird, vor welchem Publikum die Präsentation vorgetragen wird, wie viel Zeit man zur Verfügung hat usw. Demzufolge lassen sich drei Phasen der Vorbereitung unterscheiden: (1) die Phase des Nachdenkens über die Ziele der Präsentation; (2) die Phase der Analyse der Situation und des Publikums; und (3) die Phase der Informationssammlung (vgl. Miškulin Saletović 2015: 32).

Der zweite Hauptbereich ist *das Strukturieren* der Präsentation. Nachdem die Informationen in der Phase der Vorbereitung gesammelt wurden, müssen sie in eine logische Art und Weise strukturiert werden. Ähnlich wie ein Aufsatz, sollte eine Präsentation eine Eröffnung, einen Hauptteil und einen Schluss haben (vgl. Sinčuk 2015: 43). Dabei spielt jeder Teil eine bestimmte Rolle. Die Eröffnung sollte bei dem Publikum Interesse wecken, die Relevanz des Themas erklären und einen kurzen Überblick der Präsentation schaffen. Danach folgt der Hauptteil, dem etwa 75 Prozent der Präsentationszeit gewidmet werden sollte. Die Länge des Hauptteiles wird vom Thema zu Thema variieren, aber die Grundregel ist, dass der Hauptteil so viele Abschnitte haben sollte, wie viele Kernbotschaften bzw. Hauptinformationen die Präsentation hat (vgl. Miškulin Saletović 2015: 32). Es gibt mehrere Weisen, wie Hauptinformationen in einer Präsentation strukturiert werden können. Angraini (2016: 8-9) unterscheidet zwischen den Folgenden Techniken: *zeitliche Organisation* (die Informationen werden nach dem Zeitpunkt, zu dem sie geschahen, gruppiert, wobei man zwischen der chronologischen und umgekehrten chronologischen Technik unterscheidet), *Ursache – Wirkung Technik* (die Informationen werden so organisiert, dass sie zeigen, wie ein Ereignis ein anderes bewirkt hat), *thematischer Design* (das Thema wird mit Hilfe von klaren Unterteilungskategorien aufgewiesen) und *Kontrastieren und Vergleichen* (man vergleicht das, was man bespricht, mit einer anderen Entitäten und macht das Publikum auf dessen Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede aufmerksam). Die Schlussfolgerung leistet eine Wiedergabe der Hauptpunkte der Präsentation und beginnt die Diskussion (vgl. Miškulin Saletović 2015: 32).

Das Strukturieren der Präsentation ist von *der Prägnanz* gefolgt. Nachdem die Präsentation ihre Form erhält, muss sich der Lernende / die Lernende darüber Gedanken machen, wie er/sie diese Informationen geschickt an das Publikum vermitteln wird. Dies wird unter dem Begriff *Prägnanz* verstanden. Der Präsentierende / die Präsentierende kommt in dieser Phase zu Ideen, wie er/sie den Inhalt der Präsentation den Zuhörern einprägsam, interessant und verständlich vermitteln wird (vgl. Miškulin Saletović 2015: 33). Eine allgemeine Faustregel ist die so genannte *Dreiregel*, die besagt, dass man sich während des Präsentierens auf nicht mehr als drei wichtige Punkte konzentrieren sollte und diese auf unterschiedliche Weise wiederholen sollte, weil sich Menschen leicht an Informationen, die zu dritt geliefert werden, erinnern. Die Dreiregel ist eine effektive

Methode, um das Publikum an den Präsentierenden und dessen Worte zu erinnern (Angraini 2016: 9-11).

Medieneinsatz ist der vierte Hauptbereich der Präsentationsfähigkeit, der eng mit dem vorigen Gebiet verbunden ist. Um die Informationen anschaulich zu überliefern, stehen dem Präsentierenden / der Präsentierenden eine Reihe von Medien zur Verfügung, wie zum Beispiel die PowerPoint Präsentation, Flipcharts, Prezi, Filme usw. Der Präsentierende / die Präsentierende wählt in dieser Phase die Medien, die für das gegebene Thema am passendsten sind (vgl. Miškulin Saletović 2015: 33).

Die bisher beschriebenen Hauptbereiche waren auf die Präsentation gerichtet, während die restlichen vier sich auf den Präsentierenden / die Präsentierende beziehen. Der erste Hauptbereich ist die *Auftrittsfreude*, unter der man den emotionalen Zustand des Präsentierenden / der Präsentierenden versteht (vgl. Miškulin Saletović 2015: 33). Sehr viele Menschen werden vor ihrer Präsentation mit Panik überfüllt, weil sie Angst davor haben, sich vor dem Publikum zu blamieren. Die Angst vor öffentlichen Sprechen ist eine der häufigsten Befürchtungen der modernen Zeit, weil die rhetorischen Fähigkeiten vom Publikum bewertet werden, weswegen sich der Präsentierende / die Präsentierende machtlos fühlen kann und so große Angst haben kann, dass es zur szenischen Panik kommt (vgl. Jiménez & Patricia 2008: 144). Dieses negative Gefühl kann man, jedoch, in eine positive Auftrittsfreude mit Hilfe verschiedener Methoden umwandeln, wie zum Beispiel sich sehr gut vorzubereiten. Es ist sehr wichtig, dass man sich während des Präsentierens wohl fühlt und dass man selbstvertraut ist. Eine positive Einstellung wird eher die Aufmerksamkeit des Publikums wecken und die Informationen werden eher anschaulich und einprägsam vermittelt (vgl. Miškulin Saletović 2015: 33).

Neben dem emotionalen Zustand spielt die äußere Haltung bzw. *die Körpersprache* des Präsentierenden eine große Rolle. Während des Kommunizierens werden Botschaften nicht nur mit den Wörtern, sondern auch mit dem Körper vermittelt (vgl. Jiménez & Patricia 2008: 142). Die Körpersprache umfasst die Stimme des Präsentierenden / der Präsentierenden, seine/ihre Gestik und Mimik, wie er/sie sich im Raume bewegt und anderes. Beim Präsentieren ist es äußerst wichtig, dass man einen offenen Blickkontakt mit den Zuhörern hat, dass man mit einer verständlichen Stimme spricht und dass man eine selbstvertraute Körperhaltung hat (vgl. Miškulin Saletović 2015: 33).

Obwohl das Präsentieren großenteils monologisch ist, handelt es sich dennoch um eine dynamische sprachliche Handlung, währenddessen man *oft Fragen, Störungen und Diskussionen* begegnen kann. Um mit diesen Faktoren zurecht zu kommen, ist es wichtig, dass der Präsentierende / die Präsentierende über Sprachkenntnisse verfügt, die es ihm/ihr ermöglichen auf die Fragen spontan zu antworten und die Diskussion erfolgswert zu leiten (vgl. Miškulin Saletović 2015: 33).

Der letzte Hauptbereich trägt den Namen *Nachbereitung*, die nach dem Präsentieren beginnt. Während der Nachbereitung analysiert der Präsentierende/die Präsentierende seine/ihre Präsentation und denkt darüber nach, was erfolgreich war, was weiterentwickelt werden sollte und was mangelhaft war. Es ist in dieser Phase, wenn der Präsentierende / die Präsentierende seine/ihre Präsentationsfähigkeit weiterentwickeln kann (vgl. Miškulin Saletović 2015: 33).

Es ist deutlich, dass man durch eine Menge von Phasen gehen muss, um eine gute Präsentation erfolgreich zu halten. Viele außersprachliche Faktoren, wie der emotionale Zustand und der Umgang mit Medien, spielen eine große Rolle im Entstehungsprozess einer Präsentation. Im Zentrum der Präsentation ist, jedoch, der Präsentierende / die Präsentierende und sein/ihr Verhalten, weswegen man im folgenden Kapitel die verschiedenen Komponenten des Präsentationsverhaltens besprechen wird, sowie den Umgang mit der PowerPoint Präsentation als ein häufig angewendetes visuelles Hilfsmittel.

3.2. Komponenten des Präsentationsverhaltens

Während des Präsentierens vermittelt der Präsentierende / die Präsentierende Informationen über ein bestimmtes Thema an das Publikum. Dabei werden die Informationen nicht nur sprachlich, sondern auch mit Hilfe der Körpersprache, der Mimik und Gestik und sogar mit der Tonhöhe übermittelt. Diese nicht-sprachlichen Elemente werden in *paraverbale* und *nonverbale Elemente* des Präsentationsverhaltens untergeteilt. Die paraverbalen Elemente machen den Unterschied zwischen der geschriebenen und gesprochenen Sprache deutlich, weil sie in der geschriebenen Sprache nicht zu erkennen sind. Diese Elemente umfassen die Besonderheiten der Stimme des Sprechers, wie die Lautstärke, die Aussprache, die Pausenfüller, das Sprechtempo/Pausen und die Modulation. Nonverbale Elemente des Präsentationsverhaltens sind, dagegen, nicht mit den Ohren, sondern mit den Augen beobachtbar. Sie umfassen die Körpersprache des

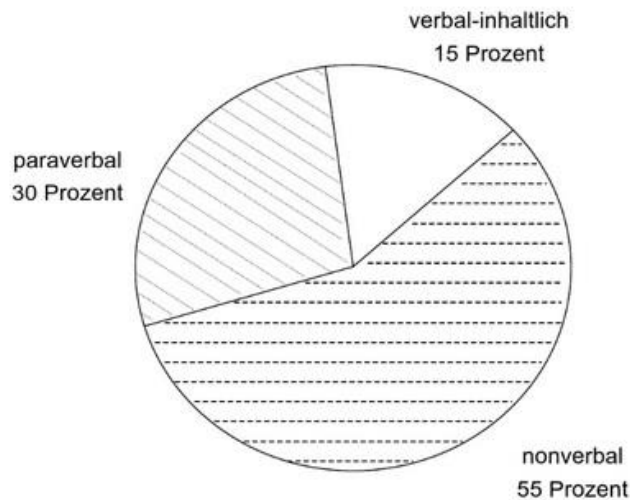
Präsentierenden / der Präsentierenden, seine/ihre Mimik und Gestik, sowie auch seinen/ihren Blickkontakt zum Publikum. Um eine einfache Unterscheidung zwischen den nonverbalen und paraverbalen Elementen zu machen, kann man sich vorstellen, dass jemand ein Video der Präsentation aufnimmt. Wenn das Video kein Ton, sondern nur das Bild hat, kann man nur die nonverbalen Elemente beobachten. Wenn das Video, jedoch, kein Bild, sondern nur den Ton hat, gehören alle nicht-inhaltliche Elemente zu den paraverbalen Elementen des Präsentationsverhaltens. *Verbale Elemente* beziehen sich auf die sprachlichen Mittel, die man für die Äußerung einer Information nutzt (vgl. Hofmann 2007: 13).

Die nicht-sprachlichen Elemente des Präsentationsverhaltens haben mehrere Funktionen und helfen dem Sprecher/-in sich klarer auszudrücken. Nach Ekman (1988 zitiert nach Vogel & Gleich 2018: 33-34) gibt es fünf Funktionen der nicht-sprachlichen Elemente:

- *Illustratoren* – nicht-sprachliche Elemente der Kommunikation, die das Gesagte veranschaulichen (z.B. Gesten, die man macht, wenn man die Bedeutung eines Wortes wie *trinken* erklärt).
- *Adaptoren* - nicht-sprachliche Elemente der Kommunikation, die der Erregungsabfuhr dienen (z.B. auf den Tisch zu klopfen, um im Klassenzimmer Ruhe zu bewahren).
- *Emblemen* – nicht-sprachliche Elemente der Kommunikation, die man anstatt eines Wortes nutzt, um etwas zu sagen (z.B. sein Daumen heben, um zu sagen, dass jemand etwas gut gemacht hat).
- *Regulatoren* – nicht-sprachliche Elemente der Kommunikation, die der Steuerung der Kommunikation dienen (z.B. Blickkontakt mit dem Publikum zu halten, um Interesse zu wecken und halten).
- *Affektdarstellungen* - nicht-sprachliche Elemente der Kommunikation, die eine Emotion ausdrücken (z.B. lächeln, um Freude darzustellen).

Was besonders interessant ist, ist die Tatsache, dass mehr als die Hälfte der Informationen, die an die Zuhörer gelangen, durch nonverbale Elemente und sogar 30% durch paraverbale Elemente übertragen werden, was bedeutet, dass nur 15% der Informationen durch den sprachlichen Ausdruck vermittelt werden (vgl. Hofmann 2007:

16). Die folgende Graphik zeigt die Aufgliederung der Informationsvermittlung durch verschiedene Elemente des Präsentationsverhaltens:



(Hofmann 2007: 17)

3.2.1. Verbales Präsentationsverhalten

Im Zentrum des verbalen Präsentationsverhaltens ist *die Verständlichkeit* (vgl. Hofmann 2007: 35). Das Ziel des Präsentierens ist, dass man den Zuhörern bestimmte Informationen über ein Thema vermittelt, sodass sie etwas Neues über das Thema lernen. Deswegen ist es äußerst wichtig, dass die Informationen auf eine verständliche Art und Weise präsentiert werden, wobei man aufpassen muss, dass man nicht banal erscheint (vgl. Möhwald 2011: 62). Um die Verständlichkeit der Präsentation zu steigern, kann man einige sprachliche Mittel gebrauchen, die im Folgenden beschrieben werden (vgl. Hofmann 2007: 38-39).

Erstens steigert man die Verständlichkeit durch den Gebrauch von *geläufigen Wörtern*. Geläufige Wörter gehören zum Wortschatz, die für den Präsentierenden, aber auch für das gesamte Publikum verständlich sind. Jedoch bedeutet das nicht, dass man Fachbegriffe unbedingt vermeiden sollte. Fachbegriffe, sowie auch Abkürzungen und Fremdwörter tauchen oft in Präsentationen auf und sind sogar ein wesentliches Element des Themas, die aber dem Publikum erstens erklärt werden müssen. Natürlicherweise gibt

es auch Situationen, in denen Fachbegriffe oder Abkürzungen dem Publikum bekannt sind, weil man sie schon früher besprochen hat. Deswegen muss man daran denken, vor welchen Menschen man eine Präsentation hält und über welches Wissen sie bereits verfügen (vgl. Hofmann 2007: 39). Nach Ramsey (2017: 282-283) gibt es zwei Hauptgründe, warum das Publikum während einer Präsentation in den meisten Fällen ein einfacheres Vokabular bevorzugt. Der erste Grund ist, dass das Publikum spüren kann, wenn jemand seine mündlichen Kommunikationsfähigkeiten vortäuscht. Komplizierte und unnötig lange Wörter zu verwenden, wenn es eine offensichtlich einfachere und kürzere Alternative gibt, vermittelt dem Publikum ein Gefühl von Anmaßung und sogar Unsicherheit. Es gibt Wörter, die in geschriebener Form perfekt passen, aber seltsam erscheinen, wenn sie in der Sprache angetroffen werden. Der zweite Grund ist die Tatsache, dass komplizierte Wörter die Verständlichkeit beeinträchtigen, da das Publikum mehr daran interessiert ist, die Bedeutung all dieser komplizierten Wörter und wie sie zusammenpassen, zu verstehen, anstatt die Hauptinformationen der Präsentation zu verstehen

Zweitens sollte man *Hauptsätze* statt *Nebensätze* benutzen. Während man beim Schreiben eine Folge von mehreren Nebensätzen problemlos benutzen kann, ist dies für die sprachliche Äußerung nicht bevorzugt, weil man beim Sprechen nicht denselben Satz mehrmals lesen bzw. hören kann. Die Zuhörenden können langen Nebensätzen nicht folgen und haben Probleme Informationen aus diesen Nebensätzen im Kurzzeitgedächtnis zu speichern (vgl. Hofmann 2007: 39-40).

Weiterhin sollte während des Präsentierens der *Verbalstil* statt dem *Nominalstil* angewendet werden. Wenn eine Menge von Substantiven während des Sprechens auftaucht, kann dies bei den Zuhörern zu Verwirrung führen. Der Grund für das schwere Verstehen von Nominalstil erklärt Hofmann (2007: 40) damit, dass der Nominalstil eine „stilistische Fehlkonstruktion“ ist, die ein Verb „zwingt“ ein Substantiv zu bekommen.

Die zwei oben genannte sprachliche Mittel deuten auf die Vereinfachung der sprachlichen Konstruktionen, die ebenfalls bei der Herstellung von visuellen Hilfsmitteln vorhanden sein sollte. Auch wenn das Publikum der Sprache des Präsentierenden füllig folgen kann, haben die Worte auf den Präsentationsfolien die größte Auswirkung auf das Publikum. Der Grund dafür ist, dass die Informationen, die auf eine visuelle Art und Weise dem Publikum präsentiert wurden, im Gehirn besser aufbewahrt werden als die

Informationen, die man nur mit Worten vermittelt. Demzufolge sollen die Worte auf den Präsentationsfolien eindeutig, präzise und fehlerfrei sein (vgl. Möhwald 2011: 62).

Ein weiteres sprachliches Mittel, das zu der Steigerung von Verständlichkeit führt, ist der Gebrauch von *anschaulichen Begriffen*. Anschauliche Begriffe sind für die Zuhörer verständlicher, weil sie beobachtbar sind bzw. weil man sich in Gedanken ein konkretes Bild des Ausdrucks schaffen kann. Abstrakta, dagegen, haben keine physische Form, weswegen ihre Bedeutung schwerer zu verstehen ist. Natürlich muss man manchmal Abstrakta benutzen, aber man sollte sie dann, wenn es möglich ist, mit körperlichen Sachverhalten verbinden. Die Termini „oben“ und „unten“, beispielsweise, zeigen eine Raumrichtung. Jedoch kann man dieselben Termini benutzen, wenn man um einige Abstrakta spricht wie „die obere Schicht“ und die „untere Schicht“ in der Gesellschaft. Durch diese körperlichen Analogien hilft man den Zuhörern bei dem Schaffen des mentalen Bildes (vgl. Hofmann 2007: 41-43). Weiterhin kann man Abstrakta anschaulicher machen, sodass man sich konkret und präzise ausdrückt. Wenn man zum Beispiel über eine Wirtschaftskrise in einem Land spricht, ist es empfehlenswert statt "viele Menschen haben ihren Job und ihr Einkommen verloren", "80% der Bevölkerung / jeder dritte Mensch / fünf Millionen Menschen haben ihren Arbeitsplatz verloren" zu sagen, weil die Bedeutung von "viel" von Person zu Person sehr unterschiedlich sein kann (Ramsey 2017: 284).

Die verbale Visualisierung verringert gleichweise die Unverständlichkeit der Präsentation. Die Visualisierung kann mit Hilfe von Medien, wie zum Beispiel der PowerPoint Präsentation oder des Plakats, erzeugt werden, aber auch mit der Sprache selbst. Für die verbale Visualisierung durch sprachliche Mittel werden oft Idiome genutzt. Dabei muss man darauf achten, dass Idiome kultur-spezifisch sind, weil sie einer anderen Sprachgemeinde föllig unverständlich sein können (vgl. Hofmann 2007: 44).

Zur Steigerung der Verständlichkeit kann man sich auch mit sprachlichen Stilfiguren, wie *dem Vergleich* oder *dem Wortspiel* bedienen. Mit einem Vergleich nutzt man das bereits Wissende, um das Neue zu erklären, wobei eine Verbindung zwischen dem Alten und dem Neuen besteht. Zum Beispiel, wenn man das Funktionieren des Herzens erklärt, kann man das Herz mit einer Pumpe vergleichen, was das Verständnis über das Funktionieren des Herzens stärkt (vgl. Hofmann 2007: 44). Ein weiterer Vorteil der Verwendung eines Vergleichs ist die emotionale Reaktion des Publikums auf ein

lebendiges Bild. Ein brillantes Beispiel dafür befindet sich in der legendären Rede von Emmeline Pankhurst "Freiheit oder Tod", die sagte: "Ich komme hierher als Soldat, der vorübergehend das Schlachtfeld verlassen hat, um zu erklären...". Indem sie sich mit einem Soldaten verglich, löste Emmeline bei ihrem Publikum eine tiefe emotionale Reaktion aus (Ramsey 2017: 286). Ein Wortspiel hat genauso einen hohen Erinnerungswert, weil die Zuhörer dem Wortspiel konzentriert folgen muss. Ein Nachteil des Wortspiels ist, dass es schwer zu konstruieren ist (vgl. Hofmann 2007: 45).

Zuletzt kann man die Verständlichkeit durch *den Wortschatz* steigern. Dabei spielen Synonyme eine entscheidende Rolle. Durch den Aufbau von Synonymen und dem Wortschatz im generellen, kann der Präsentierende problemlos ein Phänomen auf eine andere Art und Weise erklären, falls die Zuhörende Probleme mit dem Verständnis haben, aber auch falls der Präsentierende / die Präsentierende einen Begriff im Moment vergisst (vgl. Hofmann 2007: 47-48).

Die oben genannten sprachlichen Mittel zur Steigerung der Verständlichkeit sind allgemeine Tipps, die jeder Präsentierende / jede Präsentierende ins Betracht ziehen sollte, unabhängig davon, ob er/sie ein Muttersprachler/-in ist oder nicht. Aber, wenn man eine Zweit- bzw. Fremdsprache spricht, sollte man anderen Elementen, die sich auf die Grammatik und die Aussprache beziehen, zusätzliche Achtung schenken. Deswegen sollte man auf die grammatische Korrektheit des sprachlichen Ausdrucks Vorsicht nehmen, seine Aussprache, sowie die passende Intonation der Wörter und Sätze üben (vgl. Jiménez & Patricia 2008: 146).

3.2.2. Paraverbales Präsentationsverhalten

Hofmann (2007: 18) unterscheidet zwischen fünf paraverbalen Elementen. Das erste Element ist die *Lautstärke*, die nicht nur von dem Sprecher/-in, sondern auch von dem Raum abhängt. Während des Präsentierens sollte die Lautstärke genügend laut sein, sodass das Publikum dem Sprecher/-in zuhören und folgen kann. Eine zu leise Lautstärke macht nicht nur die Präsentation unverständlich, sondern gibt auch den Eindruck der Präsentierende / die Präsentierende sei unsicher und unvorbereitet für seine/ihre Präsentation.

Das zweite paraverbale Element ist die *Modulation* der Stimme. Die Modulation bezieht sich auf die Verständlichkeit des Sprechers/-in und sorgt dafür, dass die Zuhörer ihre ganze Aufmerksamkeit auf die Präsentation richten und nicht auf andere Dinge im

Raum. Man erreicht dies, sodass man während des Präsentierens die Lautstärke nicht nur in der Höhe, sondern auch in der Geschwindigkeit ändert (vgl. Hofmann 2007: 19). Beim Sprechen vor Publikum hat man oft die Tendenz zu schnell zu sprechen. Deswegen ist es wichtig, dass man das langsame Sprechen übt, besonders in Teilen der Präsentation, wenn man wichtige Informationen dem Publikum darstellt, weil sich dann das Publikum diese besser merkt (vgl. Händel et al. 2007: 95).

Das Sprechtempo bzw. die Pausen beim Sprechen sind ein weiteres paraverbales Element. Obwohl zu viele Pausen den Eindruck schaffen können, dass der Sprecher/-in unsicher ist, sind Pausen sehr wichtig, wenn man sie strategisch nutzt. Während des Präsentierens werden Informationen übertragen, die für das Publikum neu sind. Die strategische Anwendung von Pausen während des Präsentierens gibt den Zuhörern die Gelegenheit, die präsentierten Informationen zu prozessieren und dem Sprecher/-in die Zeit, um zu atmen (vgl. Händel et al. 2007: 95). Es ist auch geschickt kleine Pausen während des Präsentierens zu nehmen, falls man seinen Gedankenfluss verliert. Die Zuhörer wissen nicht, ob eine Pause gerade an dieser Stelle auftauchen sollte oder nicht, aber wenn während der ganzen Präsentation es keine Pausen gibt und dann plötzlich eine auftaucht, so würde das Publikum sicherlich den Fehler schnell einsehen (vgl. Hofmann 2007: 19).

Ein weiteres paraverbales Element sind die *Pausenfüller*, wie zum Beispiel „ähm“. Wenn ein Präsentierender / eine Präsentierende zu oft einen Pausenfüller benutzt, kann dies bei den Zuhörern auffallend und sogar irritierend wirken. Jedoch kann man Pausenfüller sehr leicht beseitigen, sodass man sich erstens bewusst wird welche Pausenfüller man oft benutzt und dann sie mit Atempausen austauscht (vgl. Hofmann 2007: 20).

Das letzte von Hofmann (2007: 21) erwähnte paraverbale Element ist *die klare Aussprache*. Eine klare und deutliche Artikulation ist die wichtigste Bedingung, damit das Publikum der Präsentation folgen und sie verstehen kann, während eine unklare oder fehlerhafte Aussprache bei dem Publikum Verwirrung und Unklarheit auslösen kann (vgl. Händel et al 2007: 93).

3.2.3. Nonverbales Präsentationsverhalten

Die meisten Informationen, die zu den Zuhörern gelangen, werden durch die nonverbale Kommunikation vermittelt. Dabei spielt *der Blickkontakt* die größte Rolle.

Erstens vermittelt der Blickkontakt Informationen über den psychischen und emotionalen Zustand des Präsentierenden / der Präsentierenden. Wenn der Präsentierende / die Präsentierende den Blickkontakt mit dem Publikum vermeidet, so bekommt das Publikum den Eindruck, er/sie sei unsicher. Durch einen aufrechten Blickkontakt, dagegen, scheint der Sprecher/-in verantwortlicher, selbstsicherer und vorbereiteter. Dabei muss man aufpassen, dass man mit jeder einzelnen Person im Publikum einen Blickkontakt in der Länge von ungefähr einen Satz herstellt, damit sich alle angesprochen und nicht als weniger wert oder als Außenseiter fühlen. Weiterhin sorgt der Blickkontakt dafür, dass die Zuhörenden dem Sprecher/-in während seiner/ihrer Präsentation zuhören. Wenn man eine Person in die Augen schaut, so fühlt sich die Person angesprochen und schenkt die Aufmerksamkeit dem Sprecher/-in (vgl. Hofmann 2007: 23). Einen aufrechten Blickkontakt mit dem Publikum herzustellen, kann für unerfahrene Präsentierende unangenehm sein. AnfängerInnen wird daher empfohlen, zuerst auf die Stirn von Personen im Publikum zu schauen, bis man sich ein wenig entspannen, da dies mehr oder weniger den gleichen Effekt hat wie ein Blick in die Augen (vgl. Jiménez & Patricia 2008: 142). Jedoch werden durch den Blickkontakt nicht nur Informationen vom Sprecher/-in an das Publikum vermittelt, sondern auch vom Publikum zum Sprecher/-in. Mit Hilfe des Blickkontaktes kann der Präsentierende / die Präsentierende erschließen, ob die Zuhörer ihn/ihr folgen können und ob sie das Gesagte auch verstehen. Daraus her lassen sich drei Funktionen des Blickkontaktes erschließen: der Blickkontakt (1) gibt den Eindruck, der Sprecher/-in sei selbstsicher; (2) ermöglicht eine gewisse Art von Feedback vom Publikum; und (3) hält die Aufmerksamkeit der Zuhörer (vgl. Hofmann 2007: 23).

Das zweite nonverbale Element des Präsentationsverhaltens ist *die Gestik* bzw. der Gebrauch von Armen und Händen. Bei der Gestikulation muss man achten, dass man sie in eine kontrollierte Art und Weise gebraucht. Wenn ein Präsentierender / eine Präsentierende während seiner/ihrer Präsentation mit seinen/ihren Armen und Händen überhaupt nicht gestikuliert, so bekommen die Zuhörer den Eindruck, der Präsentierende / die Präsentierende sei unsicher. Wenn ein Präsentierender / eine Präsentierende, jedoch, zu viel gestikuliert, so scheint er/sie nervös zu sein. Deswegen ist es äußerst wichtig, dass man das Gefühl für eine angemessene Gestikulation entwickelt (vgl. Hofmann 2007: 25-31). Dabei ist die Aufnahme seiner eigenen Präsentation mit einer Kamera äußerst hilfreich, da man das Video mehrmals selbst ansehen kann und seine eigene Gestik

analysieren kann. Es gibt einige generelle Situationen, in denen man immer dieselbe Gestik gebraucht, wie zum Beispiel, wenn man dem Publikum zeigen will, dass man um etwas ganz Wichtiges sprechen wird, dann hebt man die Hand und streckt den Zeigefinger aus (vgl. Möhwald 2011: 63).

Das letzte nonverbale Element, das in dieser Arbeit beschrieben wird, ist *die Mimik*. Die Mimik prägt sich durch die körperliche Anspannung, sowie durch die Gesichtsmuskulatur aus. Da der Körper während des Präsentierens von Kleidung verdeckt ist, ist die Mimik der körperlichen Anspannung nicht zu einem hohen Grad relevant. Die Gesichtsmuskulatur ist, jedoch, in meisten Präsentationssituationen von dem Publikum beobachtbar. Die Anspannung der Gesichtsmuskulatur kann man entweder durch die Reduktion der allgemeinen körperlichen Anspannung oder durch das absichtliche Anspannen und Entspannen der Gesichtsmuskulatur verringern (vgl. Hofmann 2007: 32).

3.2.4. Visuelle Hilfsmittel - PowerPoint Präsentation

Im vorigen Kapiteln hat man die SprecherInnen besprochen und dabei sehr viel Aufmerksamkeit der Verbalisierung und dem nonverbalen bzw. paraverbalen Präsentationsverhalten geschenkt. Die visuellen Hilfsmittel spielen, jedoch, bei einer Präsentation eine ebenfalls große Rolle. Hofmann (2007: 89) nennt vier Effekte der Visualisierung. Der erste Effekt der Visualisierung ist der Gebrauch mehrerer Sinneskanäle. Eine große Menge von Informationen wird an die Menschen mit Hilfe des Sehannes vermittelt. Es ist einfacher sich an ein Bild oder eine Grafik zu erinnern als auf einen ganzen Text oder auf die ganze Rede eines Sprechers/in, weswegen das Sprichwort *Bild schlägt Ton* bei dem Präsentieren gilt (vgl. Hofmann 2007: 83). Wenn ein Präsentierende / eine Präsentierende während seiner/ihrer Präsentation das was er/sie sagt auch visualisiert, so spricht er/sie nicht nur den Hörsinn des Publikums, sondern auch das Sehsinn an, was zu einer besseren Aufnahme neuer Informationen führt. Weiterhin werden bei der Visualisierung die beiden Gehirnhälften bei dem Publikum aktiviert (vgl. Hofmann 2007: 89). Die menschlichen Gehirnhälften sind auf einige Aktivitäten spezialisiert, wobei die linke Gehirnhälfte für das verbale Verstehen und die Sprachverarbeitung verantwortlich ist und die rechte Gehirnhälfte die visuelle Informationsverarbeitung durchführt. Wenn ein Sprecher/-in eine verbale Informationsvermittlung mit einer visuellen kombiniert, so aktivieren sich beide

Gehirnhälften bei dem Publikum, was wiederum zur besseren Aufbewahrung von Informationen führt (vgl. Hofmann 2007: 85-88). Weiterhin führt die Visualisierung zur besseren internen Klärung des Inhaltes der Präsentation. Wenn der Sprecher/-in seinen/ihren verbalen Ausdruck visualisieren muss, so kommt es zu einer tieferen Bearbeitung von Informationen und, somit dazu, dass der Sprecher/-in ein besseres Verstehen seiner/ihrer Präsentation hat (vgl. Hofmann 2007: 88-89). Zuletzt dient die Visualisierung als eine Art von rotem Faden, der dafür sorgt, dass die Präsentation eine logische Grundstruktur erhält, der man leicht folgen kann (vgl. Hoffmann 2007: 89).

Die PowerPoint Präsentation ist eine der beliebtesten Hilfsmittel beim Präsentieren. Darüber spricht auch die Tatsache, dass täglich weltweit ca. 30 Millionen von Präsentationen mit Hilfe einer PowerPoint Präsentation stattfinden (vgl. Pelka 2009: 142). Diese weltweite und häufige Anwendung von PowerPoint Präsentationen hat, jedoch, dazu geführt, dass viele Unternehmen eine ironische Einstellung gegenüber ihnen haben, weil sie oft einen „unprofessionellen“ Eindruck schaffen (vgl. Pelka 2009: 142). Der Grund dafür sind die oft gemachten Fehler, die man während der Erstellung und des Einsatzes einer PowerPoint Präsentation macht, wie zum Beispiel, die PowerPoint Präsentation steht im Vordergrund, statt des Sprechers/-in; die PowerPoint Präsentation ist nicht dem Vortrag angemessen; die Folien haben zu viele Informationen, wirken monoton oder unnötig; übertriebene Anwendung von Animationen; und der Sprecher/-in ist unsicher bei der Anwendung von der PowerPoint Präsentation (vgl. Thiel 2012: 117). Obwohl SchülerInnen heute über beeindruckende technische Kenntnisse verfügen, muss man sie über die Erstellung einer guten PowerPoint Präsentation belehren und ihnen Chancen geben, sie zu üben (vgl. Pelka 2009: 143). Es gibt einige generelle Anweisungen, die zu einer gut erstellten PowerPoint Präsentation führen, die man im Folgenden kurz beschreiben wird.

Erstens muss die PowerPoint Präsentation einen positiven Eindruck bei dem Publikum schaffen. Das Publikum beurteilt die Qualität der Präsentation, weswegen man sich Gedanken darüber machen sollte, welche Vorkenntnisse das Publikum hat und über welche visuellen Strategien sie verfügen. Die Tatsache, dass man im Fremdsprachenunterricht eine Präsentation auf der Zielsprache hält, bedeutet, dass man auch über die Kultur der Zielgruppe recherchieren sollte, um zu wissen was für sie angemessen ist und was nicht. Deswegen sollte man nach der Erstellung einer PowerPoint

Präsentation, die Präsentation von der Sicht des Publikums ansehen, um die Qualität der Präsentation schätzen zu können (vgl. Thiel 2012: 118-120).

Zweitens sollte die PowerPoint Präsentation nur eine Unterstützung während des Präsentierens leisten. Die Hauptbotschaft soll der Sprecher/-in vermitteln, weswegen man daran denken sollte, dass die Präsentation effektiv das Präsentieren unterstützt, ohne das Lampenlicht von dem Sprecher/-in zu nehmen. Das Ziel einer Präsentation ist nicht, dass sich die Zuhörer an die Präsentation erinnern, sondern an den Sprecher/-in (vgl. Thiel 2012: 120).

Drittens sollte man beim Präsentieren dem „Reißverschlussprinzip“ folgen. Das Reißverschlussprinzip bedeutet, dass die Folien und das Gesagte miteinander verbunden sind. Dabei muss man daran achten, dass die Folien das Gesagte nicht wörtlich wiederholen. Das Gesagte und die Folien sollten Informationen, die sich ergänzen, beinhalten und nicht eine Dopplung von Informationen sein (vgl. Thiel 2012: 120).

Weiterhin sollte man dafür sorgen, dass die Folien den Zuhörern orientiert sind. Als Ersteller/-in der PowerPoint Präsentation, weiß man bereits wo sich jedes Bild und jede Grafik befinden. Jedoch sollte man im Kopf behalten, dass all diese Informationen dem Publikum fällig neu sind, weswegen sie mehr Zeit für das Prozessieren der Informationen brauchen. Deswegen ist es hilfreich, jede neue Folie kurz anzukündigen, eine kleine Pause von 2 bis 4 Sekunden zu machen, damit das Publikum die Folie ansehen kann, die Folie zu erklären und dann die Folie abzuschließen bevor man an die nächste übergeht (vgl. Thiel 2012: 121-122).

Eine geschickte Art und Weise die Präsentation als eine logische und organisierte Erzählungsstruktur zu konstruieren, dass dem Publikum orientiert ist, ist die Erstellung von sogenannten Übergangsfolien. Übergangsfolien haben verschiedene Gestaltungen, wie z.B. Untertitelfolien, Folie mit einem ansprechenden Foto, das für den Inhalt des Kommenden relevant ist, usw. Solche Übergangsfolien geben dem Publikum Zeit zum Nachdenken, informieren über den Verlauf des Vortrages und bieten Gelegenheit für Fragen (vgl. Bridges & Luks 2016: 67).

Die PowerPoint Präsentation sollte dennoch nicht zu viele Folien beinhalten. Bei der Erstellung der PowerPoint Präsentation sollte man daran achten, dass es nicht zu viele oder zu wenige Folien gibt. Als Faustregel hört man oft, dass man zwei Minuten einer Folie schenken sollte. Natürlich variiert diese Nummer nach der Komplexität des

Themas, weswegen es immer eine gute Idee ist, die ganze Präsentation zu probieren und dabei auf die Zeit achten (vgl. Thiel 2012: 124). Thiel (2012: 124) besagt, dass man „so viele Folien wie nötig, so wenig Folien wie möglich“ benutzen sollte.

Bei der Erstellung einer PowerPoint Präsentation sollte man konsistente Schriftarten, Farbe und Folienmuster behalten. Während des gesamten Vortrages sollte ein einheitliches Thema und eine einheitliche Farbe beibehalten sein. Grundsätzlich werden nicht-Serifen Schriftarten (z.B. Arial, Helvetica) gegenüber Serifen Schriftarten (z.B. Times New Roman) bevorzugt, die Schriftgröße sollte 22 oder größer sein, das Farbschema sollte einen hohen Kontrast zwischen Text und Hintergrund schaffen und der Hintergrund sollte minimalistisch und monochromatisch sein, um die Lesbarkeit und Übersichtbarkeit zu sichern (vgl. Bridges & Luks 2016: 69-71).

Während der PowerPoint Präsentation sollte man dramaturgische Elemente nutzen. Obwohl die PowerPoint Präsentation ein gutes visuelles Hilfsmittel ist, kann die ständige Auswechslung von Folien monoton wirken. Um die Aufmerksamkeit des Publikums zu gewinnen, aber auch um dominanter als die PowerPoint Präsentation zu sein, kann man die PowerPoint Präsentation, zum Beispiel, von Zeit zu Zeit unterbrechen, um ein persönliches Ereignis zu erzählen oder um dem Publikum Fragen zu stellen. Man kann auch einige Informationen an die Tafel oder das Flipchart schreiben oder skizzieren, sodass man auch andere Hilfsmittel integriert und die PowerPoint Präsentation ergänzt (vgl. Thiel 2012: 124).

Weiterhin ist es Empfehlenswert, den Laserpointer zu nutzen. Der Gebrauch von einem Laserpointer ermöglicht, dass man sich im Raum frei bewegen kann und dass man dramaturgische Element leichter anwenden kann. Außerdem wirkt die Anwendung der Fernbedienung äußerst professionell (vgl. Thiel 2012:125). Der Laserpointer ist perfekt, um die Aufmerksamkeit des Publikums an eine spezifische Stelle der Präsentation zu ziehen. Dabei sollte man aufpassen, dass man mit dem Laserpointer nicht ziellos auf der Folie herumläuft, weil dies sehr ablenkend sein kann (vgl. Bridges & Luks 2016: 66).

Während der PowerPoint Präsentation sollte man Tastenkürzel bzw. Shortcuts anwenden. Diese Funktionen ermöglichen, dass man sehr leicht die PowerPoint Präsentation ausschalten kann, um zum Beispiel eine neue Information, die dem Publikum interessant ist, im Internet zu finden, oder ein Video auf Youtube zu sehen.

Weiterhin kann man die Tastenkürzel für einen dramaturgischen Effekt anwenden (vgl. Thiel 2012: 125).

Man sollte immer ein „Plan B“ haben, falls es einige technische Probleme gibt. Manchmal kann es dazu kommen, dass man die PowerPoint Präsentation an einem Gerät nicht öffnen kann. Deswegen sollte man immer die PowerPoint Präsentation auf mehreren USB-Sticks oder in einer E-Mail haben. Falls man das Laptop überhaupt nicht benutzen kann, sollte man Handouts zur Verfügung haben, oder dazu vorbereitet sein, die Informationen mit Hilfe des Flipcharts zu vermitteln (vgl. Thiel 2012: 127).

Obwohl man früher erwähnt hat, dass eine Präsentation zu viele Folien haben sollte, muss man darauf aufpassen, dass die Folien nicht zu komplex sind, weswegen man manchmal eine Folie in zwei separate teilen sollte. Wenn eine Folie zu viele Informationen enthält, so sieht die Folie unordentlich aus. Um an Übersichtlichkeit zu gewinnen kann der Inhalt in separate Folien geteilt werden, was die Präsentation zeitlich nicht verlängert, da der Sprecher/-in den Inhalt besprechen würde, egal ob er sich auf einer oder zwei Folien befindet (vgl. Bridges & Luks 2016: 73).

Die einzelnen Folien sollten viel Leerraum haben. In der Regel sollte 25% der Folie frei sein. Der Grund dafür ist, dass man so die Aufmerksamkeit des Publikums an die zentrale Information richtet. In Amerika gilt die Regel vier Zeilen pro Folie, vier Wörter pro Zeile, während man in Deutschland maximal sieben Zeilen pro Folie haben sollte (vgl. Thiel 2012: 130).

Während der Erstellung von Folien sollte man Gleichförmigkeit vermeiden. Viele machen bei der Erstellung einer PowerPoint Präsentation den Fehler Folien mit nur Aufzählungszeichen zu erstellen, obwohl es effektivere Formate für die Anzeige bestimmter Inhalte gibt. Daten können, zum Beispiel, mit einer Grafik dargestellt werden, während bestimmte Informationen mit einem Bild dem Publikum vermittelt werden können. Solch eine Erstellung von Folien ist nicht nur interessanter zu sehen, sondern auch leichter für das Publikum zu memorieren (vgl. Bridges & Luks 2016: 69).

Man sollte die optischen Animationen und Effekte angemessen und vorsichtig anwenden. PowerPoint Präsentationen haben eine Vielfalt von visuellen Sensationen, die man in die Präsentation einbauen kann. Obwohl solche Funktionen effektiv sein können, sollte man komplexe Animationen wie fliegen und drehen vermeiden, weil diese

Bewegungen den Inhalt nicht bereichern, sondern die Aufmerksamkeit des Publikums stören kann (vgl. Bridges & Luks 2016: 73).

Zuletzt empfiehlt Thiel (2012: 132) die PowerPoint Präsentation mit dem Flipchart zu kombinieren. Man hat schon besprochen, dass man durch die Unterbrechung der PowerPoint Präsentation einen dramaturgischen Effekt kreiert, was man mit dem Flipchart geschickt machen kann. Obwohl das Flipchart begrenzender ist als eine PowerPoint Präsentation, wirkt sie als ihre perfekte Ergänzung.

Aus dem beschriebenen wird deutlich, wie komplex die Präsentationsfähigkeit ist. Sie umfasst eine Menge von Gebieten: vom Umgang mit Technologie über Kreativität bis zu dem nonverbalen und paraverbalen Verhalten des Präsentierenden. Wenn man bei den SchülerInnen die Präsentationskompetenz entwickeln möchte, muss man sie in all diesen Bereichen belehren, was oft sehr zeitaufwendig und anstrengend sein kann. Deswegen kann man sich als Lehrer/-in die Frage stellen „Wieso sollte ich bei meinen SchülerInnen die Präsentationsfähigkeit entwickeln, wenn ich auch mit anderen Aktivitäten die SchülerInnen zu sprechen bringen kann?“. Die Antwort auf diese Frage wird in dem folgenden Unterkapitel erläutert.

3.3. Wichtigkeit der Entwicklung der Präsentationskompetenz

Bisher hat man festgestellt, dass die Präsentationskompetenz sowohl aus sprachlichen als auch aus nicht-sprachlichen bzw. paraverbalen und nonverbalen Elementen besteht, und dass beim Präsentieren auch Aspekte, wie der emotionale Zustand und der Umgang mit Störungen und Unterbrechungen eine große Rolle spielen, was die Präsentationkompetenz zu einem besonders komplexen Phänomen macht (vgl. Hofmann 2007: 13; Miškulin Saletović 2015: 32). Man hat auch besprochen, dass das Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz ist bzw. die Entwicklung der Fähigkeit mit anderen in der Zielsprache kommunizieren zu können, was auch äußerst komplex und zeitraubend ist (vgl. Dzhava 2018: 91). Deswegen fragt man sich natürlicherweise die Frage: „Wieso sollte man neben der kommunikativen Kompetenz auch die Präsentationskompetenz bei den SchülerInnen entwickeln?“ Dafür gibt es zwei Gründe: (1) das Präsentieren hat einen positiven Einfluss auf die SchülerInnen, besonders beim Erlernen der Sprechfertigkeit (vgl. Brooks & Wilson 2014: 202); und (2) die Präsentationskompetenz ist eine wichtige Fähigkeit für das berufliche

Leben in der modernen Zeit. Die zwei genannten Gründe werden in den zwei folgenden Unterkapiteln detaillierter besprochen (vgl. Hühner 2015: 14).

3.3.1. Positive Auswirkung auf die SchülerInnen

Es gibt viele Studien (vgl. King 2002; Girard, Pinar & Trapp 2011 zitiert nach Brooks & Wilson 2014: 202), die eine positive Auswirkung des Präsentierens auf die SchülerInnen, sowie auf den gesamten Fremdsprachenunterricht gezeigt haben. Nach Albloly (2020: 2) lassen sich die positiven Auswirkungen des Präsentierens im Fremdsprachenunterricht auf fünf Ebenen sehen: (1) das Präsentieren sorgt für einen schülerorientierten Unterricht; (2) das Präsentieren verlangt den Gebrauch aller vier sprachlichen Fertigkeiten; (3) das Präsentieren bietet den SchülerInnen realistische Sprachaufgaben; (4) das Präsentieren entwickelt die Schülermotivation; und (5) das Präsentieren ist eine wertvolle Fähigkeit auch außerhalb des Klassenzimmers. Das Präsentieren als wertvolle Fähigkeit außerhalb des Klassenzimmers wird im nächsten Kapitel ins Detail besprochen.

Die Anwendung von Präsentationsaufgaben macht den Fremdsprachenunterricht schülerorientierter. Wenn ein Schüler / eine Schülerin eine Präsentation erstellt, hat er/sie eine gewisse Freiheit und Autonomie, weil er/sie nicht nur den Inhalt, sondern auch das Tempo des Unterrichts bestimmt. Der Schüler / die Schülerin wählt selbstständig das Thema seiner/ihrer Präsentation, aber auch die sprachlichen Mittel, mit denen er/sie die Informationen an das Publikum vermitteln wird. In dieser Situation hat der Lehrer/-in nur die Position des Helfers/-in und des Beobachters/-in, während der Sprecher/-in zusammen mit den anderen SchülerInnen den Unterricht führt (vgl. Brooks & Wilson 2014: 203). Der schülerorientierte Ansatz ist nicht nur, für die Vortragende vorhanden, sondern auch für das Publikum bzw. für die gesamte Klasse, da die Präsentation beiden Gruppen von Teilnehmern zahlreicher Möglichkeiten bietet die Fremdsprache in sinnvollen Kontexten zu verwenden und Bedeutung zu verhandeln (Albloly 2020: 2).

Das Präsentieren verlangt von dem Sprecher/-in den Gebrauch von allen vier Sprachfertigkeiten: Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben. Der Präsentationsprozess beginnt lange vor dem Präsentieren während der Vorbereitung. Um eine Präsentation erstellen zu können, müssen die SchülerInnen viel über das Thema recherchieren, um die gebrauchten Informationen sammeln zu können. Während des Recherchierens lesen die SchülerInnen verschiedene Informationsquellen, die Texte beinhalten, auf die sie

während des Unterrichts niemals stoßen würden, was zu der Entwicklung der Lesefertigkeit führt. Nachdem die SchülerInnen mit dem Lesen fertig sind und die gebrauchten Informationen gesammelt haben, müssen sie diese Informationen strukturieren und sie an eine PowerPoint Präsentation, ein Plakat, ein Flipchart oder an ein anderes Hilfsmittel übertragen. Während dieser Phase schreiben die SchülerInnen die Informationen auf die Hilfsmittel und erstellen ihre eigenen Notizen, die ihnen während des Präsentierens von Nutzen sein werden. Diese Aktivitäten führen zu der Entwicklung der Schreibfertigkeit. Weiterhin wird das Sprechen während des Präsentierens geübt. In einer idealen Situation benutzt der Schüler/-in seine/ihre Notizen nur als ein kleines Memo, sodass er/sie keine Informationen hinterlässt, aber vermittelt die Informationen durch das freie Sprechen. Zuletzt wird während der Diskussion die Hörfertigkeit angesprochen, weil der Sprecher/-in Fragen und Kommentare anderer SchülerInnen hören und verstehen muss, um auf sie antworten zu können. Doch, auch bei dem Publikum werden die vier Sprachfertigkeiten gebraucht. Während des Präsentierens müssen die anderen SchülerInnen der Präsentation zuhören, die PowerPoint Präsentation oder ein anderes Hilfsmittel lesen, die wichtigsten Informationen und in einigen Fällen auch Fragen und Kommentare niederschreiben und mit dem Sprecher/-in eine Diskussion leiten (vgl. Brooks & Wilson 2014: 203).

Eine weitere positive Auswirkung des Präsentierens ist, dass solche Aufgaben den SchülerInnen realistische Sprechsituationen anbieten. Präsentationen bieten den Lernenden eine authentischere Kommunikationssituation, um ihre Fremdsprache zu verwenden, als einfache Sprechübungen, und solche Präsentationen ähneln der Verwendung von Sprache im wirklichen Leben (vgl. Thornbury 2015, zitiert nach Albloly 2020: 3). Während des Präsentierens ist es nicht genug, dass man eine Information an das Publikum vermittelt. Der Präsentierende / die Präsentierende muss sein/ihr Thema verstehen, um es den Zuhörenden erklären zu können. Das Thema der Präsentation ist auch an die persönliche Erfahrung des Schülers/-in gekoppelt, weswegen der Schüler/-in das Gefühl bekommt, dass er/sie über etwas Sinnvolles und Relevantes spricht. Während des Kommunizierens außerhalb des Klassenzimmers wird der Schüler/-in seine Sichtweisen, Meinungen und Gefühle mit seinem/ihren MitsprecherInnen teilen, was der Situation während des Präsentierens gewiss ähnelt (vgl. Brooks & Wilson 2014: 204).

Zuletzt beschreiben Brooks & Wilson (2014: 204) wie das Präsentieren die Schülermotivation fördert. Während der Erstellung der Präsentation haben die SchülerInnen das Gefühl, dass sie etwas Nützliches machen, weil sie etwas ihren Klassenfreunden beibringen werden. Nachdem sie ihren Erfolg einsehen, sind sie motivierter, um bei der nächsten Präsentation denselben Erfolg zu erleben. Pelka (2009: 146) hebt die PowerPoint Präsentation als ein besonderes Motivationsinstrument hervor. Sogar junge SchülerInnen der modernen Zeit können mit technischen Geräten äußerst gut umgehen und haben Spaß, wenn sie die Technologie während des Unterrichts benutzen. Deswegen kann man die Erstellung einer PowerPoint Präsentation als einem Unterrichtprojekt nutzen, wobei die SchülerInnen in Gruppen gemeinsam recherchieren, die Zielsprache unter sich sinnvoll gebrauchen und ihre bereits erworbenen technischen Fähigkeiten für das Erlernen einer Fremdsprache nutzen, was in der Erhöhung von Schülermotivation resultiert.

3.3.2. Vorbereitung auf das berufliche Leben

Während eine Reihe von Vorteilen der Integration von Präsentationsaktivitäten in dem Fremdsprachenunterricht schon besprochen wurde, ist vielleicht der bedeutsamste Vorteil der Entwicklung der Präsentationskompetenz sein Wert in der realen Welt. Eine Anekdote von Dr. Gerald Hühner (2015: 14) schildert auf eine perfekte Art und Weise die Wichtigkeit der Präsentationskompetenz im modernen beruflichen Leben einer Person. In der Anekdote geht es um die Erfahrung eines Arbeitgebers in Zagreb, der eine Stellenanzeige veröffentlicht hat, weil er einen Mitarbeiter/-in im Bereich von Marketing brauchte. Auf seine Stellenanzeige antworteten 205 Personen, von denen 199 ohne Vorstellungsgespräch abgelehnt wurden. Der Arbeitgeber hatte eine Reihe von Kritiken zu den schriftlichen Bewerbungen, wie z.B. die BewerberInnen hatten viele technische Fehler in dem Word Dokument begangen; die BewerberInnen hatten keine Kenntnisse über das Layout einer schriftlichen Bewerbung; die Aussagen der BewerberInnen waren unpräzise oder widersprüchlich usw. Die restlichen 6 Personen mit einer akzeptablen schriftlichen Bewerbung wurden zu einem Vorstellungsgespräch eingeladen. Nach dem Vorstellungsgespräch hatte der Arbeitgeber erneut Kritiken an die Bewerbenden, wie zum Beispiel die Bewerbenden sind übermotiviert, lassen den Arbeitgeber kaum sprechen, widerfragen das Gehalt, obwohl es präzise in der Stellenanzeige angeführt wurde

und - die größte Kritik – konnte kein Deutsch sprechen, obwohl „gute Deutschkenntnisse“ in der schriftlichen Bewerbung angeführt wurden. Von den 6 Bewerbern hat niemand die Stelle bekommen. Nur eine Bewerberin, die eine gewisse Zeit in Schweden verbracht hatte, hat teilweise einen guten Eindruck beim Vorstellungsgespräch hinterlassen. Was diese Anekdote zeigt, ist, dass nur 3% der BewerberInnen fähig sind sich schriftlich zu präsentieren, während 0% der BewerberInnen, die am Vorstellungsgespräch teilgenommen haben, über eine entwickelte Präsentationskompetenz verfügen. Noch besorgniserregender ist die Tatsache, dass nur eine Person, die aus dem Ausland kommt, einen guten Eindruck bei dem Arbeitsgeber gemacht hat.

Das oben-beschriebene Beispiel zeigt auf eine bildliche Art und Weise, wie ein Mangel an Präsentationskompetenz eine negative Auswirkung auf das berufliche Leben einer Person haben kann. Die Präsentationskompetenz ist nicht nur für einen zukünftigen Deutschstudierenden oder Deutschlehrer/-in wichtig, sondern für eine Reihe von Berufen, wie zum Beispiel Marketing. Brooks & Wilson (2014: 204) erklären, dass die Vorteile der Präsentationskompetenz nicht nur sprachlich im Charakter sind. Auch falls der Lernende / die Lernende nie wieder in seinem/ihrer Leben Deutsch oder eine andere Fremdsprache spricht, verfügt er/sie über wertvolle Techniken, wie zum Beispiel wie man Informationen effektiv sammelt und strukturiert, welche Informationen die Körpersprache und die paraverbalen Elemente des Sprechens dem Publikum vermitteln, auf welche Art und Weise man sich beim Präsentieren benimmt und wie man mit dem Publikum umgeht. All diese Fähigkeiten können die SchülerInnen auch während des Präsentierens in ihrer Muttersprache problemlos integrieren und nutzen.

3.4. Modell zur Förderung der Präsentationsfähigkeit im DaF-Unterricht

Bis zu diesem Punkt hat Kapitel 3. den Begriff erklärt, die verschiedenen Elemente der Präsentationskompetenz angesprochen, einige Tipps für eine gute PowerPoint Präsentation gegeben und die Wichtigkeiten der Entwicklung der Präsentationskompetenz erörtert. All diese Elemente wurden im *Modell zur Förderung der Präsentationsfähigkeit im DaF-Unterricht* von Lucia Miškulin Saletović (2015) miteinbezogen, um zu zeigen, wie man die Präsentationsfähigkeit im DaF-Unterricht im Rahmen des kroatischen Schulsystems entwickeln kann. Das Modell wurde für SchülerInnen ab dem Niveau B1 erstellt, was für diese Arbeit passend ist, weil man die

Präsentationsfähigkeit von B2 Lernenden hinterfragt. Miškulin Saletović (2015) unterscheidet zwischen fünf Phasen des Modelles: (1) sanfter, rezeptiver Einstieg; (2) sprachliche Formulierungen und Redemittel; (3) selbstständiges Präsentieren; (4) Bewertung; und (5) Fachübergreifend.

Der sanfte, rezeptive Einstieg ist die erste Phase des *Modells zur Förderung der Präsentationsfähigkeit im DaF-Unterricht*. Während dieser Phase bekommen die SchülerInnen Informationen über die Präsentationskompetenz durch das Lesen von Texten, Hören von Aufnahmen und Ansehen von Videos, die authentisch oder angepasst sein können. Auf solch eine Art und Weise bekommen die SchülerInnen notwendige Grundinformationen, die ihnen während ihrer eigenen Präsentation von Nutzen sein werden (vgl. Miškulin Saletović 2015: 35).

Der sanfte, rezeptive Einstieg ist von *sprachlichen Formulierungen und Redemitteln* gefolgt. Diese Phase ist besonders wichtig für nicht-muttersprachliche SchülerInnen, weil man ihnen feste Formulierungen und Redemittel, die oft während des Präsentierens auftauchen, beibringt. Solche Ausdrücke können je nach Funktion in mehrere Gruppen aufgeteilt werden. Zum Beispiel kann man Ausdrücke zum Einführen eines Themas haben, oder sprachliche Mittel, die man beim Anführen von Beispielen gebraucht. Dabei muss die Komplexität der Redemittel den SchülerInnen angepasst werden (vgl. Miškulin Saletović 2015: 36).

Erst in der dritten Phase - *selbstständiges Präsentieren* – beginnen die SchülerInnen ihre eigenen Präsentationen zu halten. Es ist äußerst wichtig, dass die SchülerInnen so viele Gelegenheiten zur Einübung vom Präsentieren haben, wie möglich. Dabei sollte man wieder einen sanften Einstieg haben. Dies kann man auf mehrere Weisen machen. Man kann, zum Beispiel, den SchülerInnen erstmals die Aufgabe geben, die einzelnen Teile einer Präsentation vorzubereiten. Das bedeutet, dass die SchülerInnen erstens die Einführung einer Präsentation halten, dann den Hauptteil und am Ende den Schluss. Eine Alternative, die öfter zu begegnen ist, ist wenn die SchülerInnen eine füllige Präsentation halten, dessen Zeitdauer langsam erhöht wird. Zum Beispiel halten die SchülerInnen zuerst kurze fünfminütige Präsentationen, dann zehnminütige, dann fünfzehnminütige usw. Man muss daran achten, dass die Themen für die SchülerInnen relevant sind, aber dass man den Inhalt aus Internet nicht herunterladen kann (vgl. Miškulin Saletović 2015: 36-37).

Die vierte Phase ist *die Bewertung* der Präsentation. Dabei müssen die SchülerInnen klar wissen welche Elemente bewertet werden und wie sie bewertet werden. Dafür eignet sich die Erstellung eines Bewertungsbogens, dass man den SchülerInnen verteilt. Die Bewertung selbst sollte dreistufig sein: die SchülerInnen sollten sich selbst bewerten, dann sollten die anderen SchülerInnen die Präsentation bewerten und zuletzt der Lehrer/-in. Während des Feedbacks sollte der Lehrer/-in erstens die positiven Seiten ansprechen und anerkennen, dass der Schüler/-in schon einen großen Schritt vorwärts gemacht hat, weil er/sie eine ganze Präsentation in der Fremdsprache gehalten hat. Danach gibt der Lehrer/-in ein ehrliches Feedback und bespricht was noch verbessert werden kann (vgl. Miškulin Saletović 2015: 37-38).

Zuletzt erwähnt Miškulin Saletović (2015: 38) den Begriff *Fachübergreifend*, der sich auf das gesamte Modell bezieht. Obwohl man im DaF-Unterricht mit dem Präsentieren die SchülerInnen dazu bringen möchte, dass sie selbstständig sprechen, sollte man dennoch die Gelegenheit nehmen, den DaF-Unterricht mit anderen Fächern zu verbinden, weil der DaF-Unterricht eine Vielfalt von Themen bearbeitet, die nicht eng an die deutsche Kultur und Sprache gekoppelt sind.

3.4.1. Nachteile eines auf die Entwicklung der Präsentationskompetenz gerichteten DaF-Unterrichts

Ein auf die Entwicklung der Präsentationskompetenz gerichteter DaF-Unterricht ist nicht ohne Nachteile. Erstens kann solch ein Unterricht zu einer negativen Lernerfahrung führen. Das geschieht, wenn die SchülerInnen nicht mit der Fähigkeit, sich flüssig auszudrücken, ausgestattet sind. Falls die SchülerInnen die notwendigen Fähigkeiten für eine gute Präsentation nicht lernen und sie Präsentationsaufgaben, für die sie das Wissen nicht beherrschen, bekommen, dann wird ihre Präsentation auch schlecht sein. Als Folge können die SchülerInnen frustriert oder demotiviert werden und Angst vor dem Präsentieren bekommen (vgl. Brooks & Wilson 2014: 205).

Zweitens ist die regelmäßige Integration von Präsentationsaufgaben zeitraubend. Man braucht viel Zeit, um die SchülerInnen über alle notwendigen Fähigkeiten für das erfolgreiche Präsentieren zu belehren. Danach muss man viel Zeit für die Präsentationen aller SchülerInnen ausgeben. Demnach sind die meisten SchülerInnen während der Präsentation passive ZuhörerInnen, was zu Langeweile und manchmal sogar zu Disziplinproblemen führen kann. Deswegen vermeiden viele LehrerInnen den Gebrauch

von Präsentationsaufgaben, oder nutzten solche Aufgaben nur einmal pro Schuljahr, als eine Art von Benotung, was wiederum zu einer negativen Lernerfahrung führt. Nichtsdestotrotz lassen sich diese Probleme mit Hilfe eines gut strukturierten Unterrichts leicht überwinden (vgl. Brooks & Wilson 2014: 205-206).

4. Ziele und Methodologie der Untersuchung

4.1. Ziele der Untersuchung

Das Hauptziel dieser Arbeit ist die Präsentationskompetenz der Deutschstudierenden zu untersuchen. Nach dem Abschluss einer vierjährigen Realschule bzw. des Gymnasiums müssen die SchülerInnen die deutsche Sprache an der Matura-Prüfung bestehen, wobei man die B2 Stufe nach dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* erlangt, damit sie sich für ein Studium der deutschen Sprache und Literatur in Kroatien bewerben können. Wenn die SchülerInnen an die Universität kommen, sollten sie als B2-DeutschsprecherInnen schon über eine gut entwickelte Präsentationskompetenz verfügen, weswegen das Präsentieren eines Themas auf der deutschen Sprache schon im ersten Jahrgang des Bachelor-Studiums benötigt ist.

Ob sich die Studierenden für die Ansprüche des Präsentierens bereit fühlen und den Eindruck haben, dass sich ihre Präsentationskompetenzen an der Universität weiterentwickeln, wird in dieser Untersuchung angesprochen. Daraus her versuchte man innerhalb dieser Arbeit auf folgende Forschungsfragen eine Antwort zu geben:

1. Haben die Studierenden während ihrer Sekundarbildung eine gute Grundlage für die Weiterentwicklung ihrer Präsentationskompetenz an der Universität erlangt?
2. Gibt es einige Unterschiede zwischen dem erlangten Wissen über das Präsentieren aufgrund der besuchten Schule des Studierenden?
3. Wie bewerten Studierende ihre Präsentationskompetenz?
4. Wie bewerten Studierende die Präsentationskompetenz ihrer KollegInnen an der Abteilung für Germanistik?
5. Wird die Präsentationskompetenz der Studierenden an der Universität angemessen gefördert?

4.2. Die Befragten

Die Untersuchung hat man unter 22 Studierenden gemacht, die im Schuljahr 2019/2020 im ersten Jahrgang des Bachelor-Studiums der Abteilung von Germanistik an

der Universität Zadar waren. Man entschied sich für diese Gruppe von Befragten aus drei Gründen: (1) Studierende des ersten Jahrgangs des Bachelor-Studiums haben eine bessere Erinnerung an ihren DaF-Unterricht, weil sie an ihm vor ein paar Monaten teilnahmen; (2) Studierende des ersten Jahrgangs des Bachelor-Studiums haben eine bessere Auskunft darüber, ob sie während ihrer früheren Ausbildung die Vorkenntnisse über die Präsentationstechniken, die für das Deutschstudium nötig sind, bekommen haben; und (3) Studierende des ersten Jahrgangs des Bachelor-Studiums haben eine bessere Auskunft darüber, ob ihre während der früheren Ausbildung erworbene Präsentationskompetenz auf eine passende Art und Weise an dem Studium weiterentwickelt wird.

Dabei mussten die Befragten zwei Kriterien erfüllen: (1) Die Befragten könnten keine MuttersprachlerInnen der deutschen Sprache sein; und (2) die Befragten mussten vor dem Studium innerhalb des kroatischen Schulsystems die deutsche Sprache lernen. Das erste Kriterium wurde erstellt, damit keiner der Befragten einen Vorteil gegenüber den Anderen hatte, weil sich die Untersuchung an die deutschen Sprachkenntnisse der Befragten referiert. Das zweite Kriterium wurde angewendet, weil die Untersuchung die Qualität des Deutschunterrichts in dem kroatischen Schulsystem in Bezug auf die Präsentationsfähigkeit erforschte. Ein Studierender von den 22 Befragten lernte kein Deutsch vor dem Einschreiben an das Studium der deutschen Sprache und Literatur, weswegen die Antworten dieser Person in den Resultaten nicht miteinbezogen wurden.

4.3. Instrument

Für diese Untersuchung hat man eine Umfrage gemacht. Da die Umfrage Online durchgeführt wurde, wurde die kroatische Version der Umfrage (siehe Anhang 1) den Befragten gegeben, um mögliche Missverständnisse und unbekannte Wörter zu vermeiden. Die deutsche Version der Umfrage ist im Anhang 2 verfügbar. Die Umfrage besteht aus drei Teilen. Der erste Teil sammelt allgemeine Informationen über die Befragten, die für die Untersuchung relevant sind. Dabei fragte man die Studierende welche Sekundarschule sie besucht haben.

Die anderen zwei Teile bestehen aus mehreren Aussagen und einer Skala von 1 bis 5. In diesem Teil mussten die Befragten einschätzen, in welchem Maße sich die Aussagen auf sie beziehen. Dabei bedeutete Nummer 1 *es trifft überhaupt nicht auf mich zu*, während die Nummer 5 *es trifft völlig auf mich zu* bedeutete. Die ersten 11 Aussagen betrafen sich auf die Erfahrungen der Studierenden während ihrer Sekundarausbildung.

Innerhalb dieses Teiles der Umfrage lassen sich drei Gruppen von Fragen unterscheiden, von denen jede ein Thema angesprochen hat. Erstens wurden die Erfahrungen der Studierenden in Bezug auf die Präsentationen, die sie während des DaF-Unterrichts gehalten haben, widerfragt. Zudem fragte man Studierende wie die DeutschlehrerInnen ihre gehaltenen Präsentationen bewertet haben bzw. welche Kriterien wurden bei der Bewertung gefolgt. Der zweite Teil der Umfrage endet mit Aussagen über die Auswirkung des Präsentierens auf die Studierenden.

Der letzte Teil der Umfrage bestand aus 16 Aussagen, die auf die Erfahrungen der Studierenden an dem Deutschstudium der Universität Zadar gerichtet waren. Ähnlich wie im vorigen Teil, umfassten die Aussagen drei Themen. Erstens wurden die eigenen Präsentationsfähigkeiten der Studierenden an der Universität hinterfragt. Danach folgten Aussagen, mit denen der Befragte die Präsentationen seiner KollegInnen am Deutschstudium bewertete und Aussagen, mit denen der Befragte die Abteilung für Germanistik, wie auch die LehrerInnen an der Abteilung in Bezug auf ihren Beitrag zu der Weiterentwicklung der Präsentationskompetenz benotete.

4.4. Verfahrensweise der Untersuchung

Die im Kapitel 4.3. beschriebene Umfrage wurde erstens im *Google Docs* erstellt. Nach der Erstellung der Umfrage wurde sie an die Facebook Gruppe der Studierenden, die im Schuljahr 2019/2020 im ersten Jahrgang des Bachelor-Studiums an der Abteilung für Germanistik an der Universität Zadar gestellt. Die Daten wurden von den 25. April, 2020 bis zu den 30. April, 2020 gesammelt. Die gesammelten Daten wurden dann mit Hilfe von Diagrammen deskriptiv analysiert. Die Resultate der Analyse sind in dem nächsten Kapitel vorgestellt.

5. Resultate der Untersuchung

5.1. Förderung der Präsentationsfähigkeit im Sekundarbereich II

In diesem Teil der Arbeit wird man die Resultate des zweiten Teiles der Umfrage, die auf die Erfahrungen der Studierenden während ihrer Sekundarausbildung gerichtet ist, analysieren. Dabei wird man sich auf jedes Thema einzeln konzentrieren und die Resultate mit Hilfe von Diagrammen zeigen. Die in diesem Teil angesprochene Themen sind: das Präsentieren im DaF-Unterricht; die Bewertung des Präsentierens; und die Auswirkung des Präsentierens bei den Studierenden.

5.1.1. Das Präsentieren im DaF-Unterricht

Die ersten fünf Aussagen der Umfrage befassen sich mit dem Präsentieren im DaF-Unterricht im generellen. Die erste Aussage lautete: *Während meiner Sekundarausbildung habe ich im DaF-Unterricht häufig Präsentation zu verschiedenen Themen gehalten.* Von den 21 Befragten sagten mehr als 40%, dass diese Aussage auf sie überhaupt nicht zutrifft. Nur zwei Personen haben der Aussage eine fünf gegeben, während die restlichen Zahlen eine ungefähr gleiche Anzahl von Befragten erhielten (siehe *Diagramm 1*).

Wenn man die Befragten aufgrund ihrer Schule aufteilt und die Antworten vergleicht, kann man einen klaren Unterschied zwischen den Studierenden, die ein Gymnasium besucht haben, und den Studierenden, die eine Realschule besucht haben, sehen. Während die Erfahrung von Studierenden aus Gymnasien variierend ist, hatten die Studierenden aus Realschulen keine regelmäßigen Präsentationen während des DaF-Unterrichts gehalten. Ein Studierender, der die Kunstschule besuchte, besagte, dass sich die Aussage meistens auf ihn nicht bezieht (siehe *Diagramm 1*).

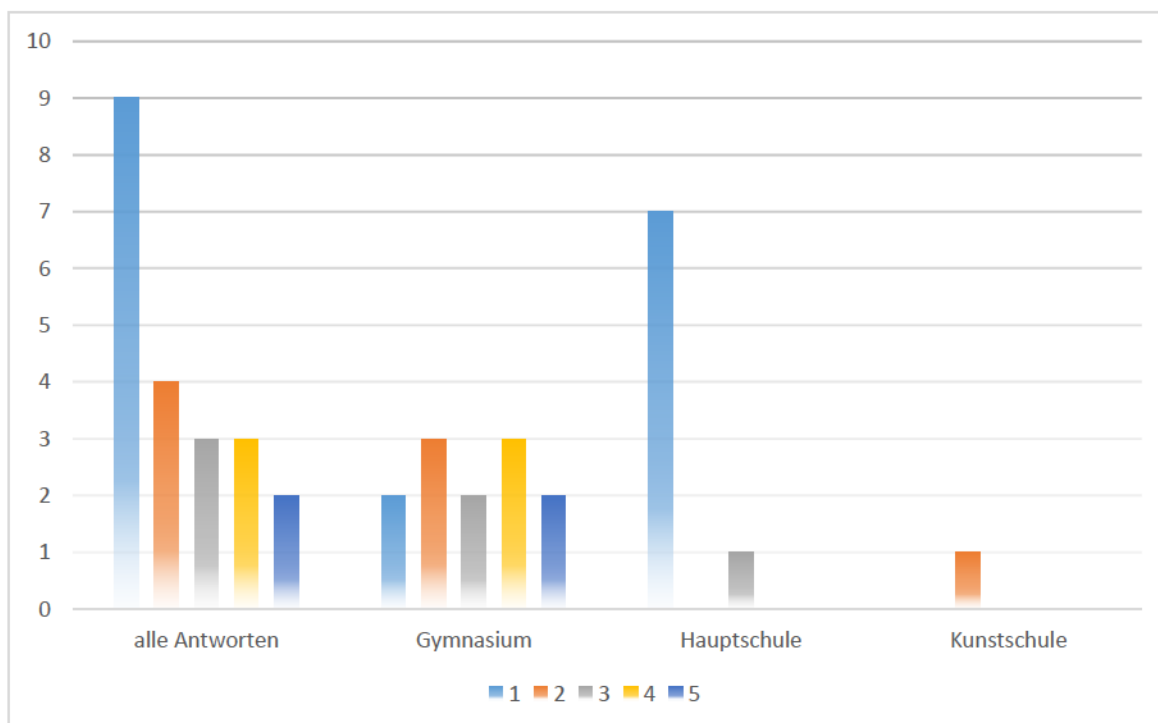


Diagramm 1. Antworten auf die Aussage *Während meiner Sekundarausbildung habe ich im DaF-Unterricht häufig Präsentation zu verschiedenen Themen gehalten.*

Mit der zweiten Aussage wollte man prüfen, ob die Studierenden einen sanften Einstieg in das Präsentieren in der deutschen Sprache hatten. Auf die Aussage *Während*

meiner Sekundarausbildung hat sich die Dauerzeit der Präsentation im DaF-Unterricht allmählich verlängert (z.B. 1./2. Jahr 5 Minuten, 3. Jahr 10 Minute, 4. Jahr 15 Minuten usw.) hat mehr als die Hälfte der Befragten negativ geantwortet. Nur 4 Personen haben der Aussage fällig oder teilweise zugestimmt (siehe Diagramm 2).

Wenn man die Antworten wieder einmal aufgrund der Schulen, die die Befragten besucht haben, kategorisiert, sind wichtige Unterschiede zu beobachten. Studierende aus Gymnasien haben fällig verschiedene Erfahrungen mit der Erhöhung der Präsentationszeit im DaF-Unterricht. Während fast die Hälfte der Studierenden aus Gymnasien allmähliche Erhöhungen der Präsentationszeit im DaF-Unterricht überhaupt nicht erlebt hatte, sagte die andere Hälfte, dass sie wenigstens teilweise in ihrem DaF-Unterricht anwesend war. Die Studierenden aus den Realschulen, dagegen, sind fast einstimmig. Eine große Mehrheit der Studierenden aus dieser Kategorie sagte, dass die Präsentationszeit während des DaF-Unterrichts nicht von Jahr zu Jahr erhöht wurde. Der Schüler aus der Kunstschule hat wieder die Aussage mit einer 2 beantwortet, was bedeutet, dass die Aussage meistens auf ihn nicht zutrifft (siehe Diagramm 2).

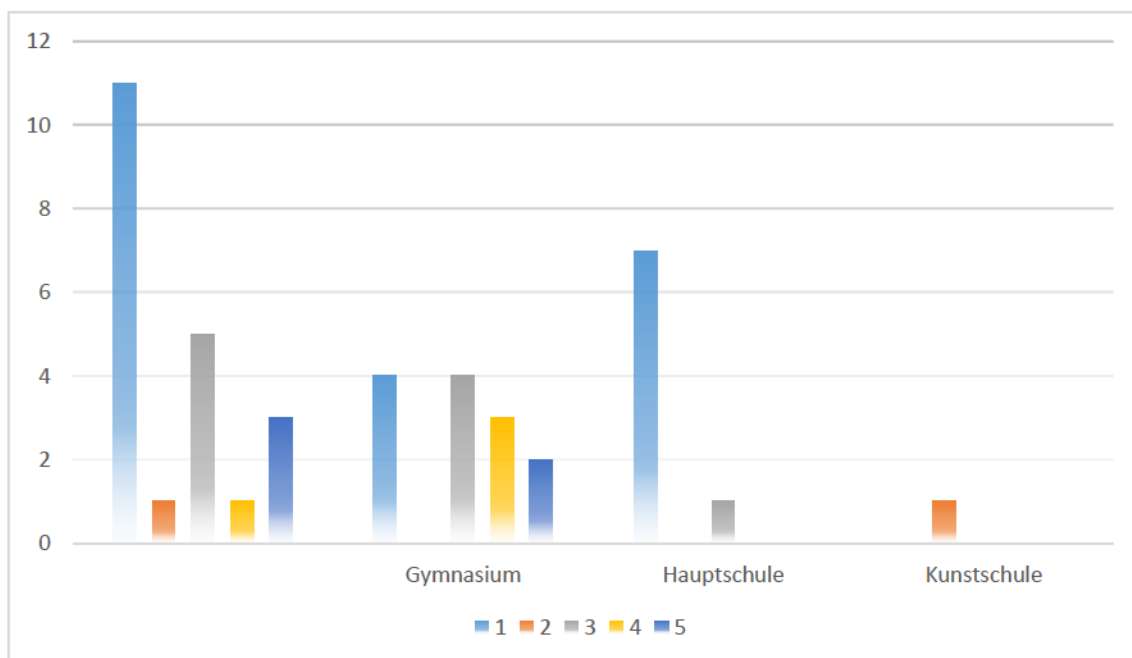


Diagramm 2. Antworten auf die Aussage *Während meiner Sekundarausbildung hat sich die Dauerzeit der Präsentation im DaF-Unterricht allmählich verlängert (z.B. 1./2. Jahr 5 Minuten, 3. Jahr 10 Minute, 4. Jahr 15 Minuten usw.).*

Mit der dritten Aussage hinterfragte man, ob die DeutschlehrerInnen den Schülern typische Ausdrücke, die man während des Präsentierens benutzt, beigebracht haben. Von den 21 Befragten, antworteten 12 Personen, dass die DeutschlehrerInnen überhaupt nicht

oder meistens nicht die für das Präsentieren notwendigen Ausdrücke im DaF-Unterricht bearbeitet habe. Sieben Personen, dagegen, äußerten, dass man sie diese Ausdrücke während der Sekundarausbildung doch belehrt hatte (siehe *Diagramm 3*).

Auch in dieser Aussage sind Unterschiede zwischen den Schulen beobachtbar. Studierende aus Gymnasien haben meistens die nötigen Ausdrücke von den DeutschlehrerInnen gelernt, aber es gab auch in dieser Kategorie Studierende, die keine Ausdrücke für das Präsentieren gelernt haben. Die Studierenden aus Realschulen hatten wieder eine große Anzahl von denen, die während der Sekundarausbildung keine Ausdrücke typisch für das Präsentieren gelernt haben. Der Studierende aus der Kunstschule gab der Aussage eine neutrale 3, was bedeutet, dass er einige Ausdrücke während der Sekundarausbildung erlernt hatte, aber dass man solche Ausdrücke nur oberflächlich angesprochen hatte (siehe *Diagramm 3*).

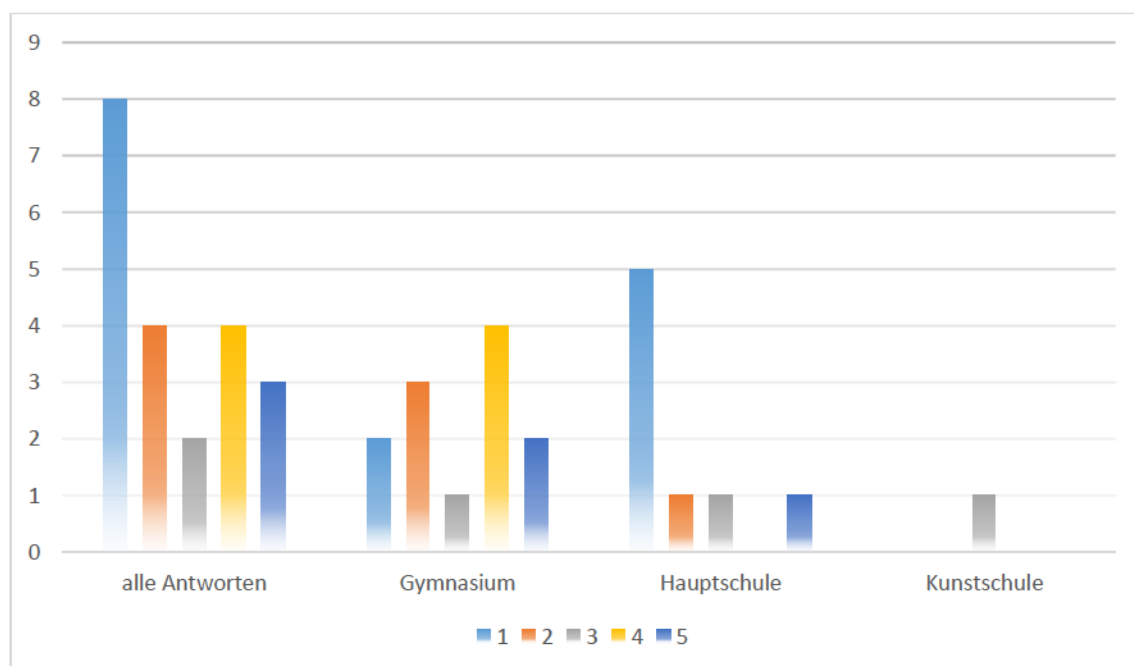


Diagramm 3. Antworten auf die Aussage *Während meiner Sekundarausbildung brachte uns unser/e Deutschlehrer/in typische Ausdrücke bei, die während der Präsentation verwendet werden (z.B. Ausdrücke zum Beginn einer Präsentation: Das Thema meines Vortrags lautet: ... / Ich spreche heute zu dem / über das Thema: ... usw.)*.

Die vierte Aussage der Umfrage lautete: *Während meiner Sekundarbildung erlaubte der/die Deutschlehrer/in nur den Gebrauch von Stichwörtern als ein Erinnerungsmemo während des Präsentierens*. Die Anzahl der Befragten, die diese Aussage füllig abgelehnt haben, ist fast gleich zu der Anzahl der Befragten, die dieser Aussage völlig oder meistens zugestimmt haben. Ungefähr 20% der Befragten hatten eine eher neutrale Antwort zu dieser Aussage (siehe *Diagramm 4*).

Die Aufteilung der Antworten nach den Schulen zeigt noch einmal eine Diskrepanz zwischen den Studierenden aus Realschulen und aus Gymnasien. Während die meisten Studierenden aus Gymnasien nur Stichwörter während ihrer Präsentation nutzen konnten, sagte eine große Mehrheit der Studierenden aus Realschulen, dass dies nicht der Fall für ihren Deutschunterricht war. Was überraschend ist, ist die Tatsache, dass der Schüler aus der Kunstschule der Aussage eine 4 gegeben hatte bzw. dass seine Antwort mehr mit den Antworten der Studierenden aus Gymnasien übereinstimmt, was in den vorigen Aussagen nicht der Fall war (siehe *Diagramm 4*).

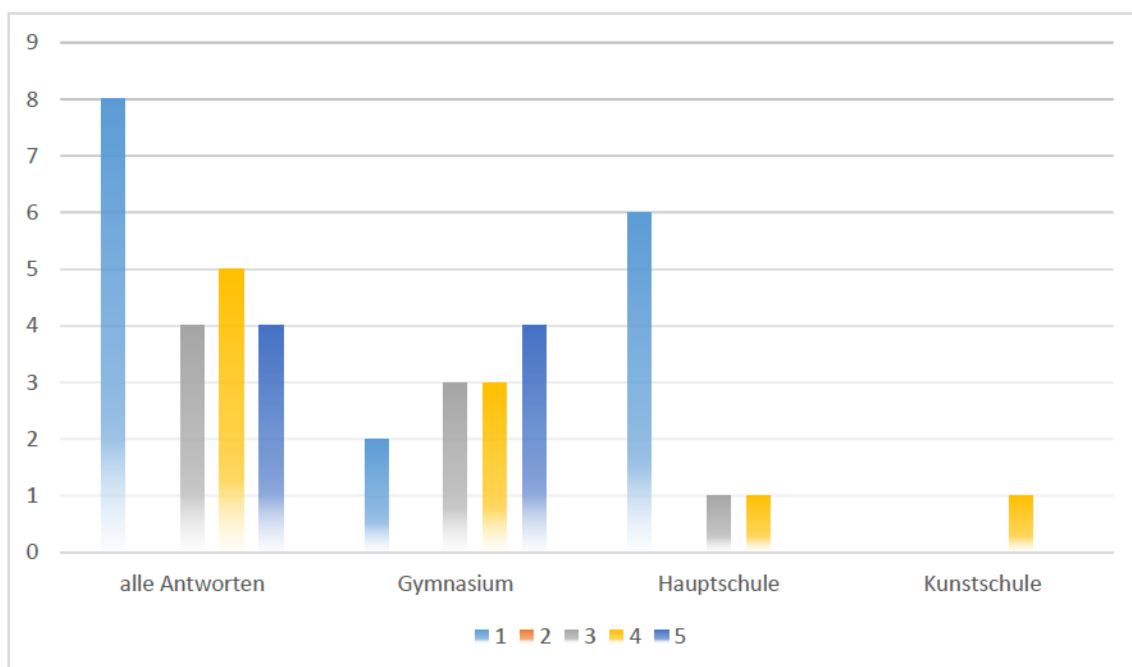


Diagramm 4. Antworten auf die Aussage *Während meiner Sekundarbildung erlaubte der/die Deutschlehrer/in nur den Gebrauch von Stichwörtern als ein Erinnerungsmemo während des Präsentierens.*

Die letzte Aussage, die sich mit dem Thema „Präsentieren im DaF-Unterricht“, befasste ist eng mit der vorigen Aussage verbunden und lautete: *Während meiner Sekundarbildung verbot mein/e Deutschlehrer/in das Lesen von Papier während des Präsentierens.* Von den 21 Befragten antwortete 60%, dass das Lesen von Papier während des Präsentierens nicht verboten war. Demgegenüber antwortete weniger als 15%, dass sie der Aussage völlig zustimmen, während weniger als 10% der Befragten der Aussage meistens zustimmten (siehe *Diagramm 5*).

Die Kategorisierung von Antworten nach Schulen, die die Befragten besucht hatte, deckt die Einstimmigkeit der Schüler aus Realschule auf. Alle 8 Befragten aus Hauptschulen sagten, dass das Lesen eines Textes während des Präsentierens nicht oder

meistens nicht verboten war. Der Studierende aus der Kunstschule hatte eine ähnliche Erfahrung. Die Studierenden aus Gymnasien zeigten verschiedene Erfahrungen. Von den 12 Befragten aus Gymnasien sagte die Hälfte, dass das Lesen von Papier meistens oder überhaupt nicht verboten war, während etwas weniger als die Hälfte ausgedrückt hat, dass das Lesen meistens oder fällig während des Präsentierens verboten war (siehe *Diagramm 5*).

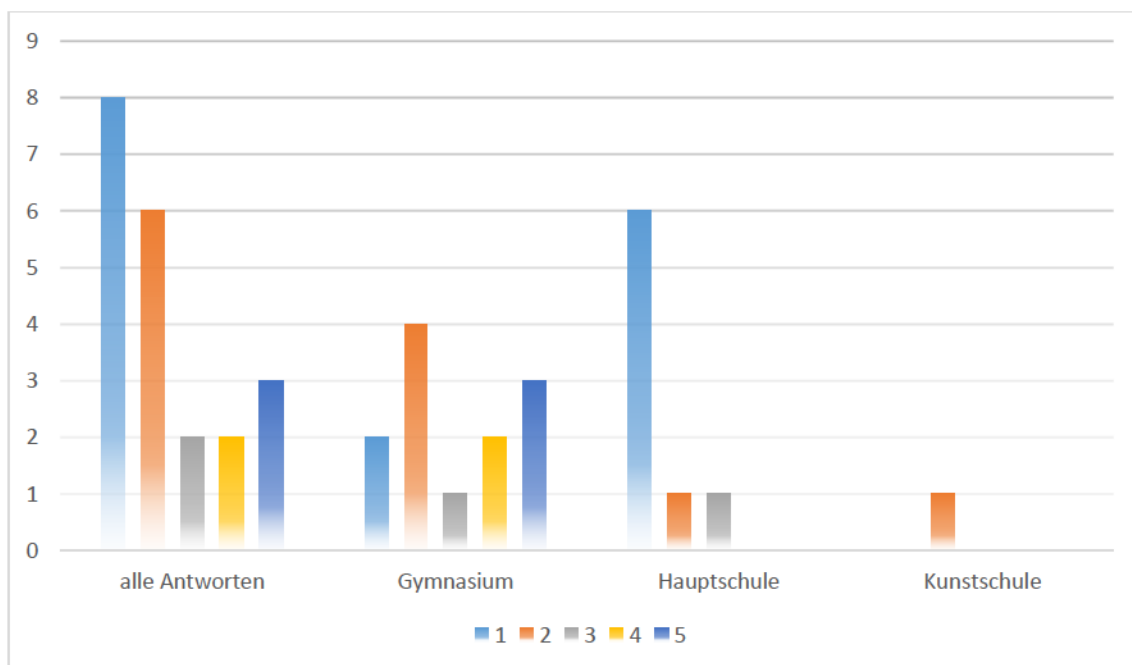


Diagramm 5. Antworten auf die Aussage *Während meiner Sekundarbildung verbot mein/e Deutschlehrer/in das Lesen von Papier während des Präsentierens.*

5.1.2. Die Bewertung des Präsentierens

Die nächsten drei Aussagen bezogen sich auf die Bewertung des Präsentierens im DaF-Unterricht. Erstens fragte man Studierende, ob ihnen die DeutschlehrerInnen während der Sekundarbildung erklärt haben, welche Elemente sie beim Präsentieren benoten werden. Etwas weniger als die Hälfte der Befragten stimmte der Aussage *Während meiner Sekundarbildung erklärte der/die Deutschlehrer/in klar, welche Elemente beim Präsentieren bewertet werden* fällig oder meistens zu, während 8 Personen sie fällig oder meistens ablehnten. Eine neutral Antwort wurde von weniger als 15% der Befragten gegeben (siehe *Diagramm 6*).

Analysiert man die Resultate nach den Schulen der Befragten an, sieht man, dass etwas weniger als 70% der Befragten aus Gymnasien mit den Elementen, die die

DeutschlehrerInnen während des Präsentierens benotet haben, vertraut gemacht wurden. 75% der Studierenden aus Realschulen, dagegen, sagten, sie wussten nicht welche Elemente während des Präsentierens benotet wurden. Der Studierende aus der Kunstschule gab der Aussage eine drei (siehe *Diagramm 6*).

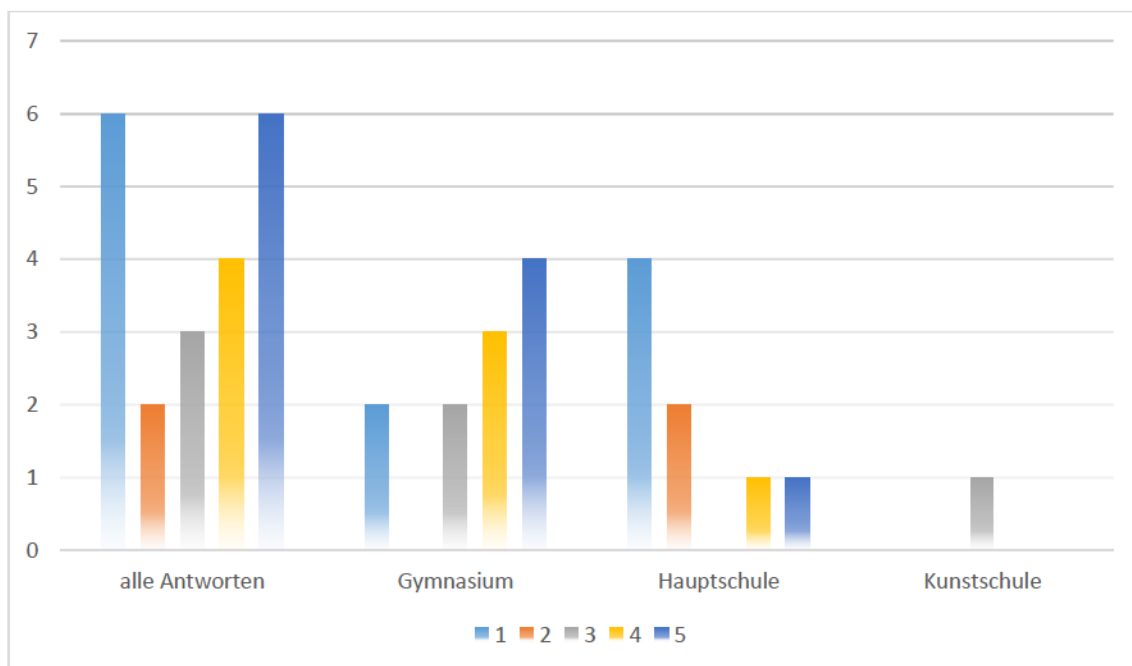


Diagramm 6. Antworten auf die Aussage *Während meiner Sekundarusbildung erklärte der/die Deutschlehrer/in klar, welche Elemente beim Präsentieren bewertet werden.*

Die zweite Aussage zu diesem Thema hinterfragte, ob die DeutschlehrerInnen verschiedene Elemente des Präsentierens, wie die Körpersprache, das Aussehen der PowerPoint Präsentation usw., bewertet haben. Etwas weniger als die Hälfte der Befragten sagte, ihre DeutschlehrerInnen haben verschiedene Elemente des Präsentierens benotet. Sechs Personen, dagegen, sagten die Aussage *Während meiner Sekundarusbildung bewertete mein/e Deutschlehrer/in verschiedene Elemente des Präsentierens (Erscheinungsbild der PowerPoint Präsentation, Körpersprache, Stimmstärke, Menge von Informationen pro Folie usw.)* trifft überhaupt nicht auf sie und zwei zusätzliche Personen sagten, die Aussage trifft meistens nicht auf sie (siehe *Diagramm 7*).

Die Unterteilung der Antworten der Befragten nach Schulen zeigte, dass kein Befragter, der aus einer Realschule kommt, der Aussage meistens oder föllig zugestimmt hatte. Bei den Studierenden aus Gymnasien sind auch Unterschiede in Erfahrungen zu finden. Fünf Befragte aus Gymnasien haben der Aussage föllig zugestimmt, während vier

die Aussage füllig oder teilweise abgelehnt haben. Der Studierende aus der Kunstschule sagte, dass der/die Deutschlehrer/in verschiedene Elemente während der Benotung einer Präsentation miteinbezogen hatte (siehe *Diagramm 7*).

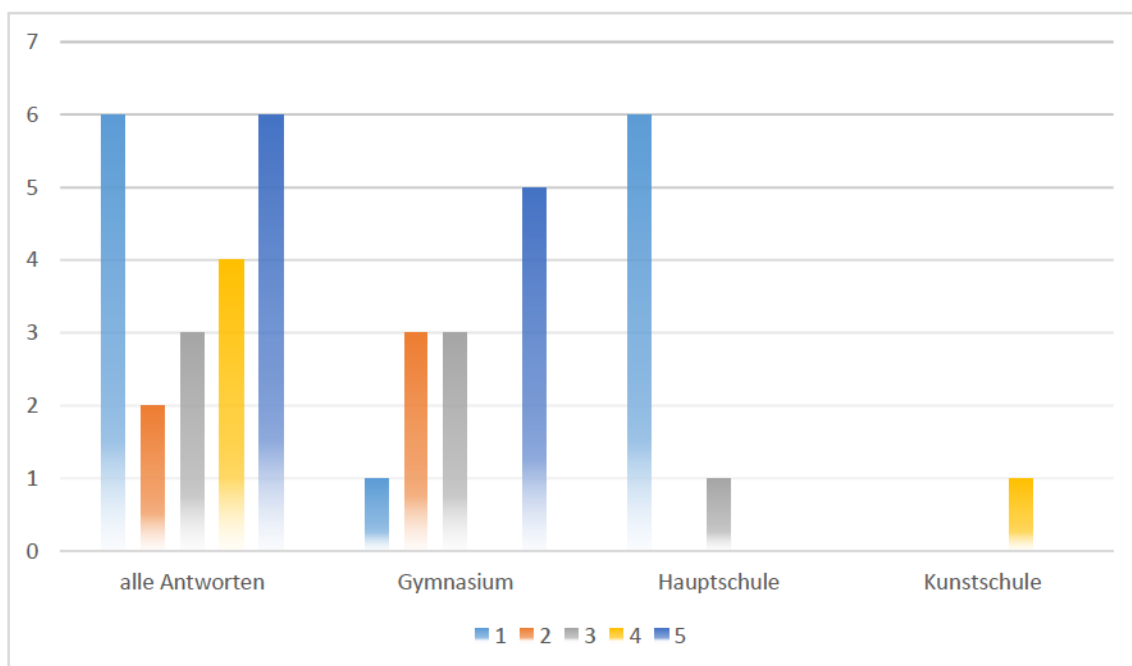


Diagramm 7. Antworten auf die Aussage *Während meiner Sekundarusbildung bewertete mein/e Deutschlehrer/in verschiedene Elemente des Präsentierens (Erscheinungsbild der PowerPoint Präsentation, Körpersprache, Stimmstärke, Menge von Informationen pro Folie usw.)*.

Die letzte Frage zum Thema der Bewertung von Präsentationen im DaF-Unterricht lautete *Während meiner Sekundarusbildung konnten Schüler eine schlechtere Note als eine 4 für ihre Präsentation im DaF-Unterricht bekommen*¹. Etwas weniger als die Hälfte der Befragten sagte, dass man nicht eine schlechtere Note als eine 4 für das Präsentieren im DaF-Unterricht bekommen konnte. Demgegenüber stimmte etwas weniger als 40% der Aussage füllig oder meistens zu. Drei Personen haben der Aussage weder zugestimmt noch sie abgelehnt (siehe *Diagramm 8*).

Die Aufteilung der Antworten nach Schulen zeigte, dass die Aussage im großen Maß auf die Studierenden aus Realschulen nicht zutrifft, weil sechs Personen die Aussage füllig abgelehnt haben, während zwei Personen eine neutrale Antwort gegeben haben. Die Erfahrungen der Studierenden aus Gymnasien sind variierend. Während die Hälfte behauptete, man könnte im DaF-Unterricht eine schlechtere Note als eine vier

¹ Im kroatischen Schulsystem ist die beste Note eine Fünf, während die schlechteste Note eine Eins ist, was umgekehrt von dem deutschen Schulsystem ist, indem die Eins die beste und die Sechs die schlechteste Note ist.

bekommen, hatten vier Personen eine komplett andere Erfahrung. Der Studierende aus der Kunstschule sagte, die Aussage trifft meistens auf ihn zu (siehe *Diagramm 8*).

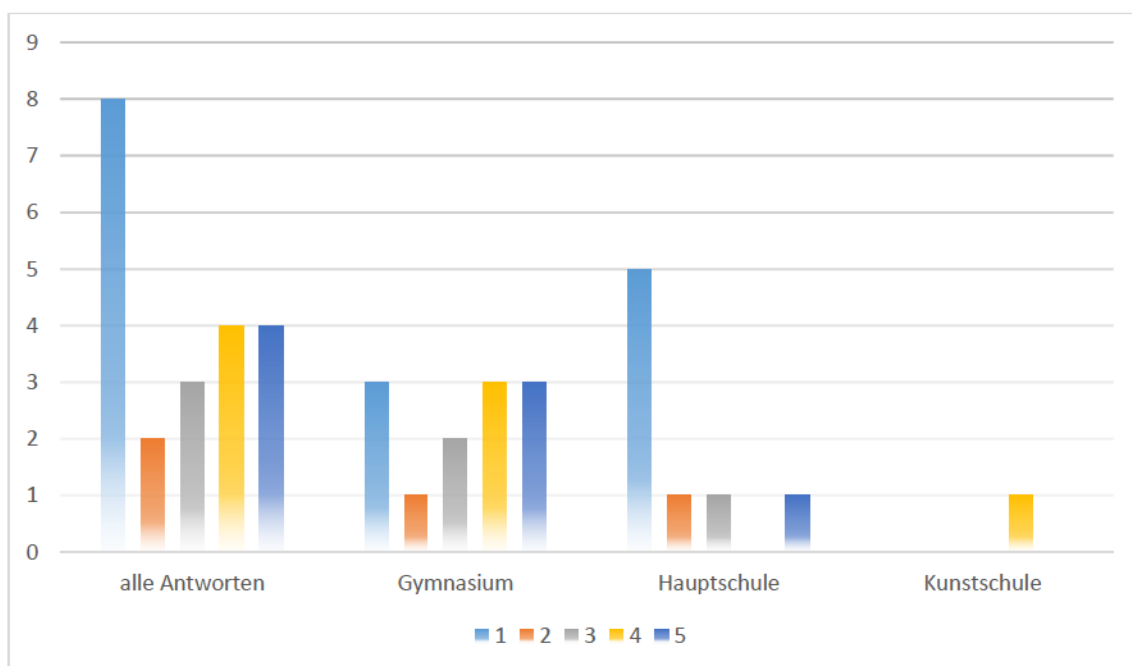


Diagramm 8. Antworten auf die Aussage *Während meiner Sekundarabildung konnten Schüler eine schlechtere Note als eine 4 für ihre Präsentation im DaF-Unterricht bekommen.*

5.1.3. Auswirkungen des Präsentierens bei den Studierenden

Die letzte Gruppe von Aussagen im zweiten Teil der Umfrage hat sich mit den Auswirkungen des Präsentierens bei den Studierenden beschäftigt. Erstens fragte man die Studierenden, ob sie durch das Präsentieren im DaF-Unterricht gelernt haben, mit der Angst vor öffentlichem Präsentieren umzugehen. Mehr als 70% der Befragten sagten, dass sie überhaupt nicht oder meistens nicht gelernt haben, die Auftrittsangst beim öffentlichen Präsentieren zu beseitigen. Dies wurde nur bei weniger als 25% der Befragten erreicht (siehe *Diagramm 9*).

Die Aufteilung der Antworten nach den Schulen, die die Befragten besucht hatten, zeigt zum ersten Mal sehr ähnliche Resultate bei Studierenden aus Gymnasien und aus Realschulen. Alle Studierende aus Realschulen und 75% der Studierenden aus Gymnasien sagten, dass die Präsentationen im DaF-Unterricht bei der Auftrittsangst nicht geholfen haben. Der Studierende aus der Kunstschule, jedoch, hat angedeutet, dass die Aussage auf ihn meistens zutrifft (siehe *Diagramm 9*).

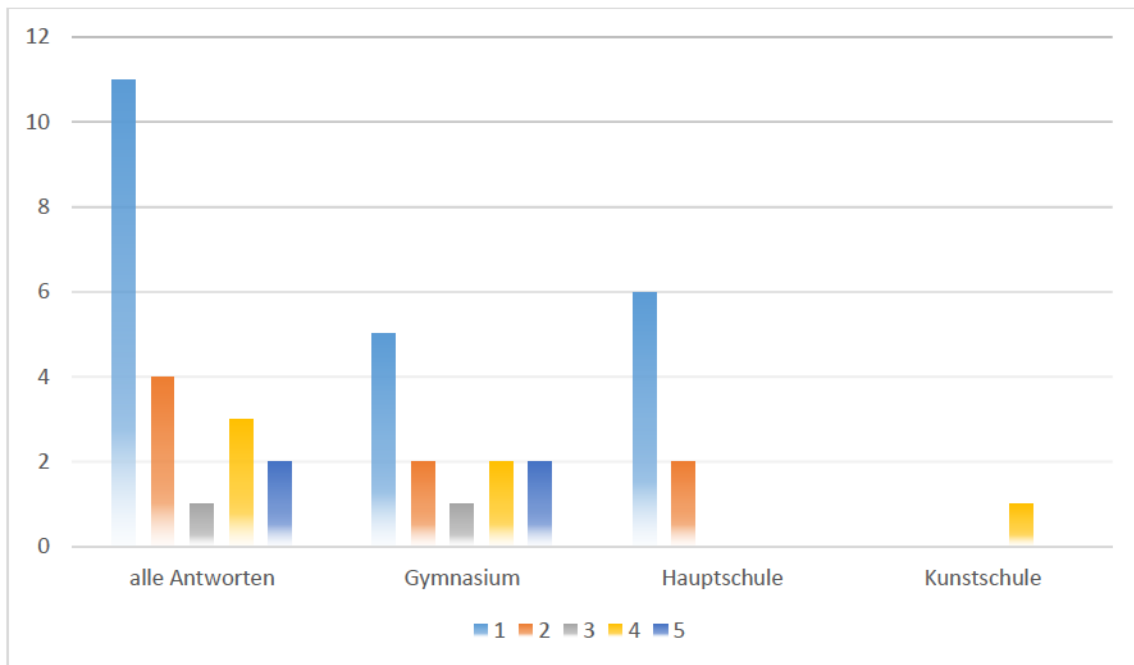


Diagramm 9. Antworten auf die Aussage *Während meiner Sekundarbildung lernte ich, mit der Angst vor öffentlichem Präsentieren umzugehen, indem ich Präsentationen auf Deutsch hielt.*

Die nächste Aussage lautete *Ich denke, dass die Präsentationen im DaF-Unterricht mir geholfen haben, vertrauter die deutsche Sprache zu sprechen.* Etwas mehr als 60% der Befragten sind der Meinung, dass die Präsentationen im DaF-Unterricht nicht zu vertrauteren Deutschsprechen führten. Demgegenüber stehen 33% der Befragten, denen das Präsentieren im DaF-Unterricht geholfen hat, frei Deutsch zu sprechen (siehe *Diagramm 10*).

Wenn man die Antworten wieder einmal aufgrund der Schulen, die die Studierenden besucht hatten, einteilt, sieht man, wie auch im vorigen Fall, dass alle Studierende aus Realschulen dieselbe Meinung teilen – das Präsentieren habe nicht zum vertrauteren Sprechen der deutschen Sprache geführt. Die Studierenden aus Gymnasien hatten unterschiedliche Erfahrungen. Während sechs Personen aus Gymnasien die Meinung mit den Studierenden aus Realschulen teilten, behauptete eine Hälfte der Befragten aus Gymnasien, die Präsentationen im DaF-Unterricht haben ihnen geholfen, Deutsch vertrauter zu sprechen. Der Studierende aus der Kunstschule stimmte ihnen zu (siehe *Diagramm 10*).

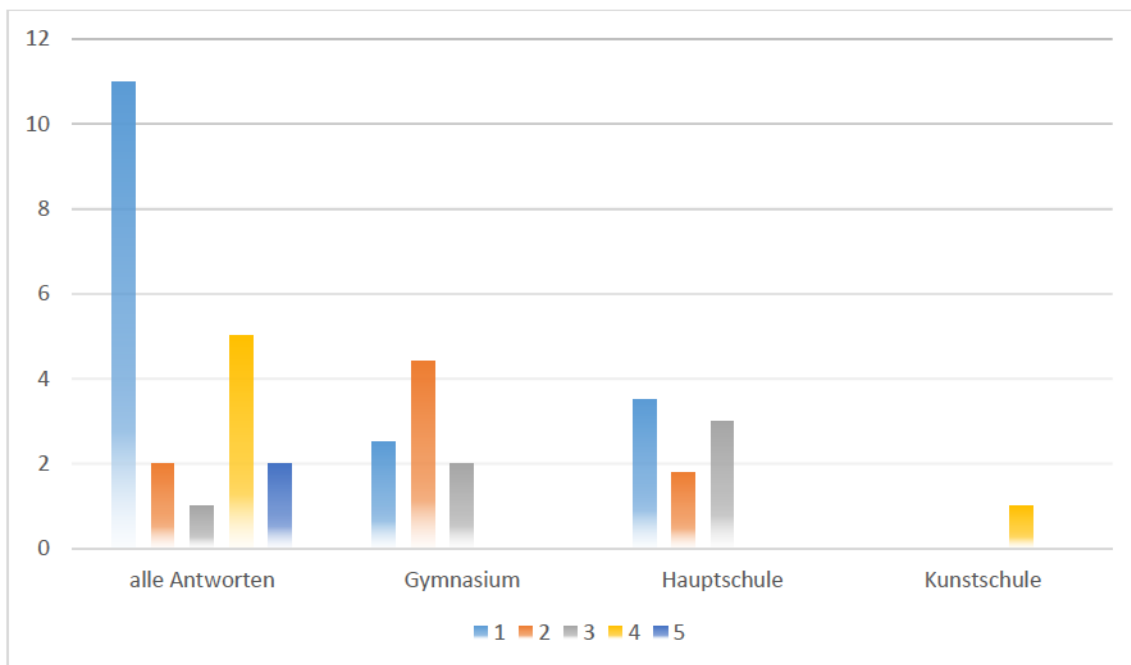


Diagramm 10. Antworten auf die Aussage *Ich denke, dass die Präsentationen im DaF-Unterricht mir geholfen haben, vertrauter die deutsche Sprache zu sprechen.*

Die letzte Aussage in diesem Teil der Umfrage fragte die Studierenden, ob das Präsentieren im DaF-Unterricht sie auf das Präsentieren an der Universität vorbereitet hatte. Weniger als 25% der Befragten hatten das Gefühl das Präsentieren im DaF-Unterricht habe sie auf das Präsentieren an der Universität vorbereitet. Nur zwei Personen waren gegenüber der Aussage neutral, während die restlichen sie füllig oder meisten ablehnten (siehe *Diagramm 11*).

Die Analyse der Antworten nach Schulen zeigte, dass die große Mehrheit von Studierenden aus Realschulen der Ansicht war, das Präsentieren im DaF-Unterricht habe sie auf das Präsentieren an der Universität nicht vorbereitet. Dieser Ansicht waren auch etwas mehr als 30% der Studierenden aus Gymnasien. Dagegen hatte eine Hälfte der Studierenden aus Gymnasien und der Studierende aus der Kunstschule ein füllig anderes Gefühl bzw. waren sie der Meinung, dass das Präsentieren im DaF-Unterricht sie auf das Präsentieren an der Universität vorbereitet hatte (siehe *Diagramm 11*).

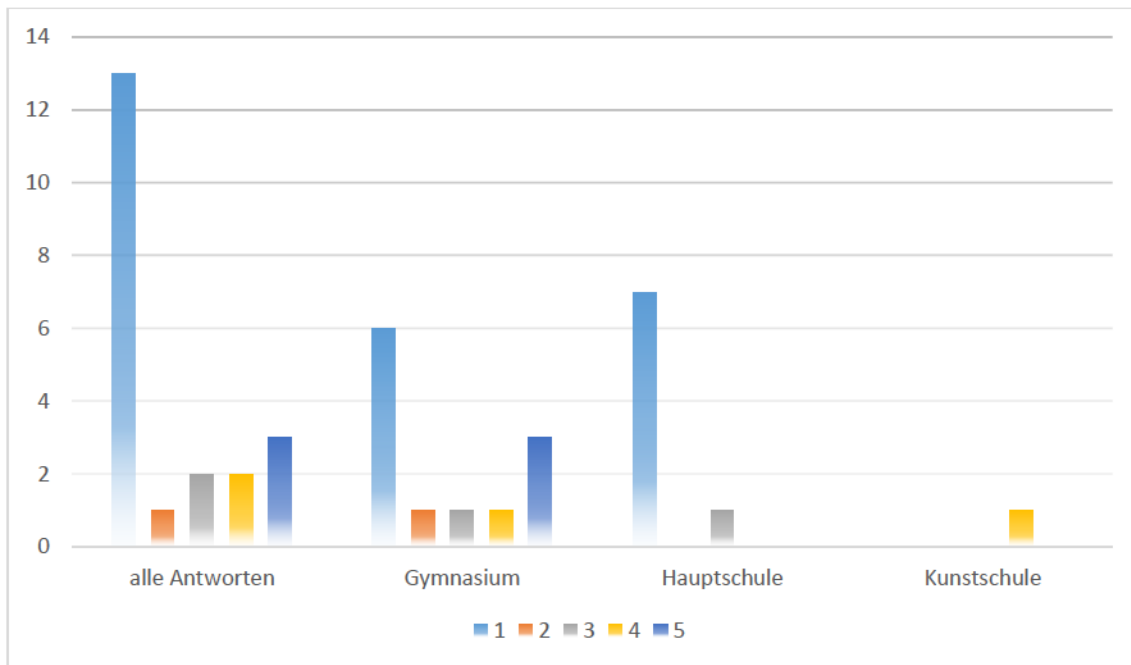


Diagramm 11. Antworten auf die Aussage *Ich denke, dass mich die Präsentationen im DaF-Unterricht auf das Präsentieren an der Universität vorbereitet haben.*

5.2. Förderung der Präsentationsfähigkeit im Tertiärbereich

Der letzte Teil der Umfrage ist auf die Erfahrungen und Meinungen der Studierenden in Bezug auf das Präsentieren an der Universität gerichtet. Innerhalb dieses Kapitels wird man Informationen über die Bewertung der Studierenden von der eigenen Präsentationsfähigkeit, von der Präsentationsfähigkeit ihrer KollegInnen und von der Abteilung für Germanistik an der Universität Zadar in Bezug auf das Weiterentwickeln der Präsentationskompetenz deskriptiv mit Hilfe von Diagrammen darstellen.

5.2.1. Bewertung der eigenen Präsentationsfähigkeit

Mit den ersten acht Aussagen im dritten Teil der Umfrage bewerteten die Studierenden ihre eigenen Präsentationsfähigkeiten an der Universität aus verschiedenen Perspektiven. Zuerst wollte man feststellen, wie wichtig sie die Präsentationskompetenz finden, weswegen man ihnen die Aussage *Ich denke, es ist äußerst wichtig zu wissen, wie man ein bestimmtes Thema richtig und interessant präsentiert* stellte. Von den 21 Befragten lehnte niemand die Aussage füllig oder meistes ab, während fast 60% der Aussage füllig zugestimmt haben. Diese Aussage erhielt die höchste Einstimmigkeit von Befragten, was darauf deutet, dass auch die Studierenden die Präsentationsfähigkeit für besonders wichtig halten (siehe *Diagramm 12*).

Mit der zweiten Aussage *Ich bin der Meinung, dass ich über notwendige Vorkenntnisse für eine hochwertige Präsentation auf der deutschen Sprache an der Universitätsebene verfüge (Wissen über das Kategorisieren von Informationen, Erstellen einer PowerPoint Präsentation, Erstellen von Stichwörtern usw.)* wollte man die Befragten darauf bringen, ihr eigenes Wissen über das Präsentieren zu bewerten. Fast eine Hälfte der Befragten hat ihr Vorwissen mit einer fünf oder einer vier benotet, während etwas weniger als 40% der Befragten ihrem Vorwissen eine eins bzw. eine zwei gegeben haben. Drei Personen von den 21 Befragten gaben ihrem Vorwissen eine drei (siehe *Diagramm 12*).

Die dritte Aussage bezog sich auf die Vorbereitung der Studierenden auf eine Präsentation auf der Universität. Die Aussage lautete *Ich bereite mich immer sehr gut auf das Präsentieren eines bestimmten Themas auf der deutschen Sprache an der Universität vor (Erstellen von Stichpunkten, die Überprüfung von sprachlichen Fehlern, Auswahl von geeigneten visuellen und akustischen Elementen für die Präsentation usw.)*. Von den 21 Befragten antwortete nur eine Person mit einer zwei, während niemand gesagt hatte, dass die Aussage überhaupt nicht auf ihn/sie zutrifft. Mehr als die Hälfte der Studierenden, dagegen, behauptete sie bereiten sich gut oder ganz gut auf das Präsentieren. Die höchste Anzahl der Befragten bzw. acht Personen, haben ihrer Vorbereitung eine drei gegeben (siehe *Diagramm 12*).

Mit der vierten Aussage wurde der emotionale Zustand der Studierenden während ihres Präsentierens hinterfragt. Der Aussage *Ich bin selbstsicher in mich und meine Deutschkenntnisse, wenn ich ein bestimmtes Thema an der Universität präsentiere* hat etwas mehr als 40% der Befragten fällig oder meistens zugestimmt, während fast dieselbe Anzahl die Aussage fällig oder meistens abgelehnt hat. Drei Personen haben der Aussage eine drei gegeben, was bedeutet, dass sie die Aussage weder abgelehnt noch ihr zugestimmt haben (siehe *Diagramm 12*).

Nächstens wollte man sehen, ob die Studierenden während des Präsentierens selbstständig sprechen, oder von Papier lesen, weswegen man die Aussage *Während meines Präsentierens lese ich niemals von Papier ab, es sei denn, es handelt sich um ein Zitat* in die Umfrage miteinbezogen hat. Etwas weniger als 40% der Befragten sagten, sie lesen meistens oder immer von Papier ab, während eine selbe Anzahl der Befragten das

Lesen und das freie Sprechen kombinieren. Nur 20% der Befragten sagten, sie praktizieren freies Sprechen während des Präsentierens (siehe *Diagramm 12*).

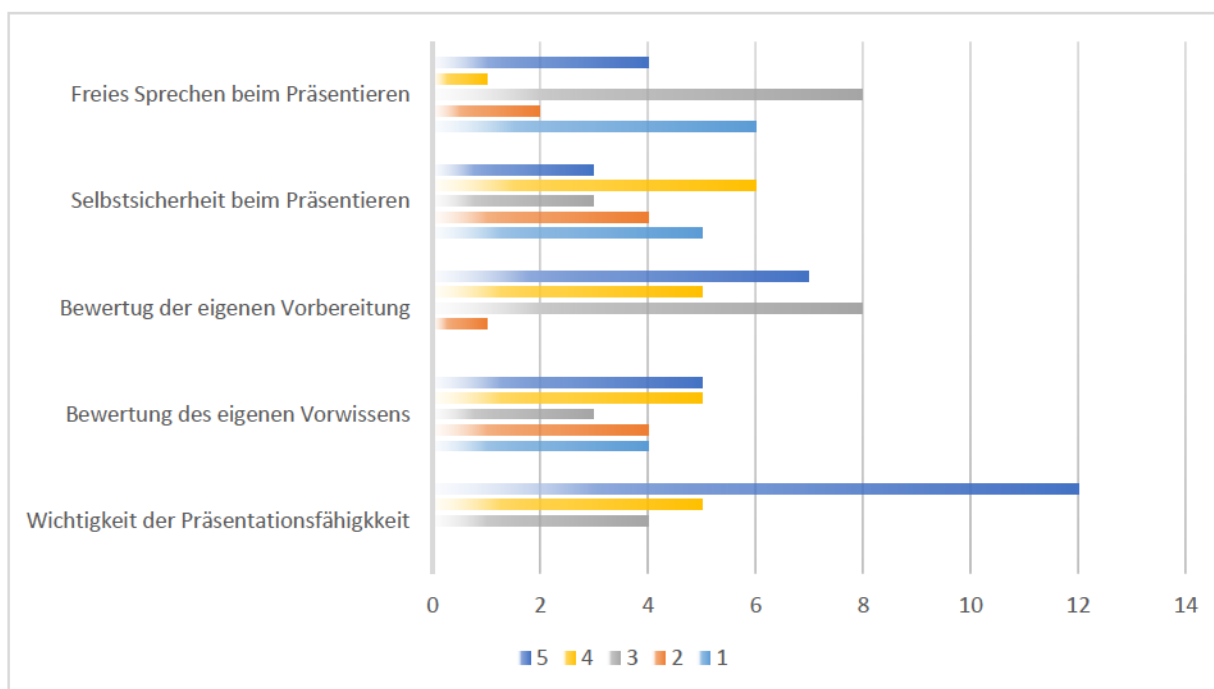


Diagramm 12. Antworten auf die Aussagen 12 bis 16.

Die letzten drei Fragen, die auf die Bewertung der Studierenden der eigenen Präsentationsfähigkeit gerichtet sind, untersuchten, wie die Studierenden mit Fragen umgehen und wie sie sie erleben. Erstens fragte man die Studierenden, ob sie der Aussage *Ich glaube, dass ich mit Fragen von Lehrern und Kollegen nach meiner Präsentation sehr gut umgehen kann* zustimmen oder ob sie sie ablehnen. Die Meinungen waren geteilt. Während neun Personen gesagt haben, dass sie gut oder sehr gut mit Fragen umgehen können, sagte dieselbe Anzahl von Personen, dass sie überhaupt nicht oder meistens nicht mit Fragen geschickt umgehen können (siehe *Diagramm 13*).

Mit den letzten zwei Aussagen wollte man herausfinden, ob die Studierenden eine positive oder eine negative Einstellung gegenüber Fragen nach dem Präsentieren haben. Die zwei Aussagen waren *Ich glaube, dass das Stellen von Fragen nach der Präsentation ein Zeichen dafür ist, dass das Publikum mir zugehört hat und dass die Präsentation für sie interessant war* und *Ich finde, dass das Stellen von Fragen nach der Präsentation ein Zeichen dafür ist, dass meine Präsentation schlecht ist und dass ich einige Teile nicht gut genug erklärt habe*. Ungefähr 60% der Befragten sagten in beiden Aussagen, dass sie Fragen als einen Indikator einer guten und interessanten, und nicht als ein Zeichen einer

unklaren und schlechten Präsentation erleben. Was interessant zu bemerken ist, ist die Tatsache, dass ungefähr 30% der Befragten eine neutrale Position gegenüber den Aussagen eingenommen haben (siehe *Diagramm 13*).

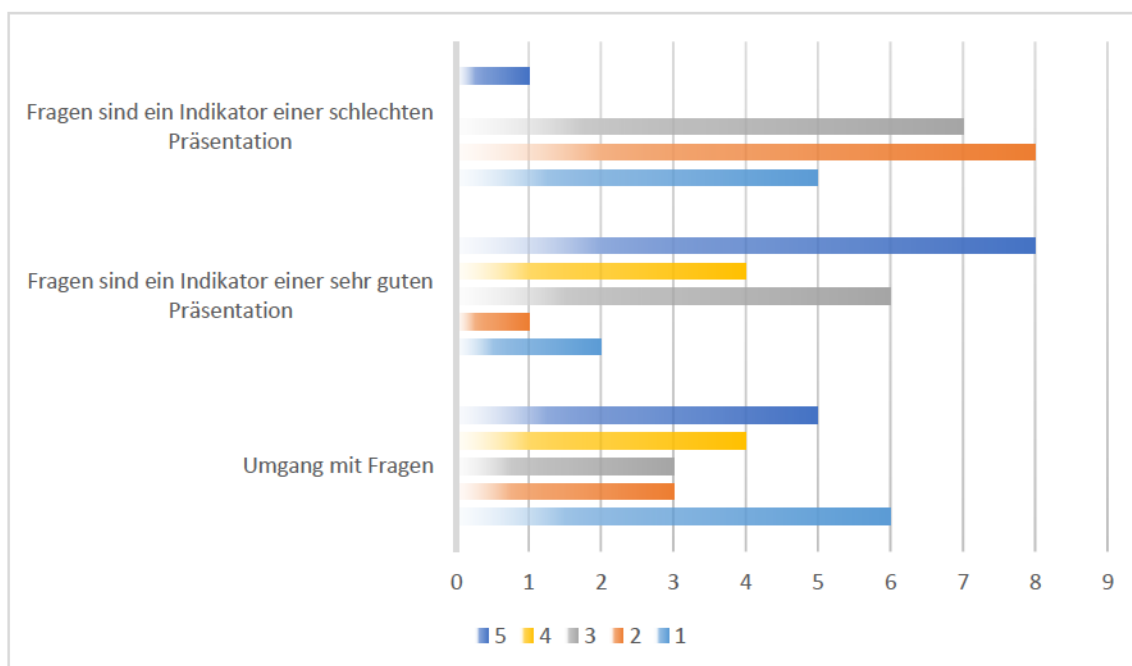


Diagramm 13. Antworten auf die Aussagen 17 bis 19.

5.2.2. Bewertung der Präsentationsfähigkeit der KollegInnen

Die folgenden Aussagen hinterfragen, wie die Studierenden die Präsentationen ihrer KollegInnen erleben. Erstens fragte man sie mit der Aussage *Ich bin der Meinung, dass meine Kollegen an der Abteilung für Germanistik hochwertige und interessante Präsentationen halten*, ob sie die Präsentationen ihrer KollegInnen für interessant halten. Während 60% der Befragten der Meinung waren, dass ihre KollegInnen interessante Präsentationen halten, waren ungefähr 30% in ihrer Antwort reserviert geblieben, weil sie der Aussage weder zugestimmt noch sie abgelehnt haben (siehe *Diagramm 14*).

Danach fragte man die Studierenden, ob sie die Präsentationen ihrer KollegInnen belehrend finden. Der Aussage *Ich bin der Meinung, dass ich immer viele neue Dinge lerne, wenn ich der Präsentation meiner Kollegen zuhöre* hat fast 40% der Befragten weder zugestimmt noch sie abgelehnt. Etwas weniger als die Hälfte findet, dass die Präsentationen von ihren KollegInnen belehrend sind, während drei Personen gesagt haben, diese Aussage trifft meistens nicht auf sie zu (siehe *Diagramm 14*).

Die letzte Aussage lautete *Ich fühle mit unangenehm, wenn ich meinen Kollegen nach der Präsentation Fragen stelle*. Die Hälfte der Befragten stimmten der Aussage

füllig oder meistens zu bzw. erleben das Gefühl der Unannehmlichkeit, wenn sie ihren KollegInnen Fragen stellen müssen, während weniger als 30% dies beim Fragestellen nicht erleben. Vier Personen sagten, dass die Aussage weder auf sie zutrifft noch, dass sie dieses Gefühl nicht erleben (siehe *Diagramm 14*).

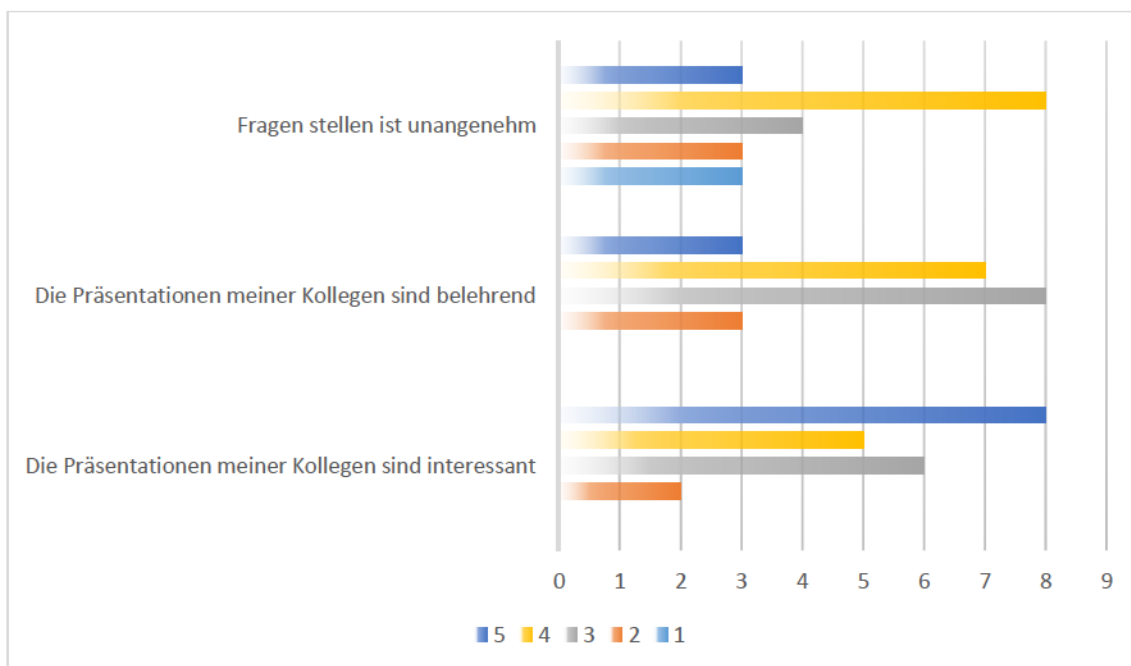


Diagramm 14. Antworten auf die Aussagen 20 bis 22

5.2.3. Bewertung der Abteilung für Germanistik der Universität Zadar in Bezug auf die Förderung der Präsentationskompetenz

Mit den letzten fünf Aussagen wollte man den Studierenden die Gelegenheit geben, die Universität und die LehrerInnen der Abteilung für Germanistik in Bezug auf die Weiterentwicklung der Präsentationskompetenz zu bewerten. Zuerst wurde die Aussage *Ich bin der Meinung, dass jeder/jede Lehrer/in der Abteilung für Germanistik klare Anweisungen, wie eine Präsentation aussehen sollte gibt* gestellt. Mehr als die Hälfte der Befragten haben der Aussage zugestimmt, während weniger als 20% der Ansicht waren, die Anweisung sein nicht klar dargestellt. Fünf Personen haben der Aussage weder zugestimmt noch sie abgelehnt (siehe *Diagramm 15*).

Die nächste Aussage lautete *Ich bin der Meinung, dass jeder/jede Lehrer/in der Abteilung für Germanistik klar erklärt, welche Elemente des Präsentierens bewertet werden*. Von den 21 Befragten, sagten 12 Personen, dass diese Aussage füllig oder meistens auf sie zutrifft, während sechs Personen eine neutrale Einstellung gegenüber der Aussage annahmen. Nur drei Personen waren der Meinung, dass die Elemente der

Präsentationsbewertung an der Abteilung für Germanistik unklar sind (siehe *Diagramm 15*).

Letztlich fragte man die Studierenden, ob sie das nötige Feedback nach dem Präsentieren bekommen, indem man die folgende Aussage stellte: *Ich bin der Meinung, dass ich von den Lehrern das notwendige Feedback erhalte, das mir hilft, meine Präsentationskompetenz in der deutschen Sprache weiterzuentwickeln*. Sogar 10 Studierende sagten, dass diese Aussage fällig auf sie zutrifft, während noch 4 Personen die Meinung äußerten, die Aussage trifft meistens auf sie zu. Die Aussage wurde nur von zwei Personen meistens abgelehnt (siehe *Diagramm 15*).

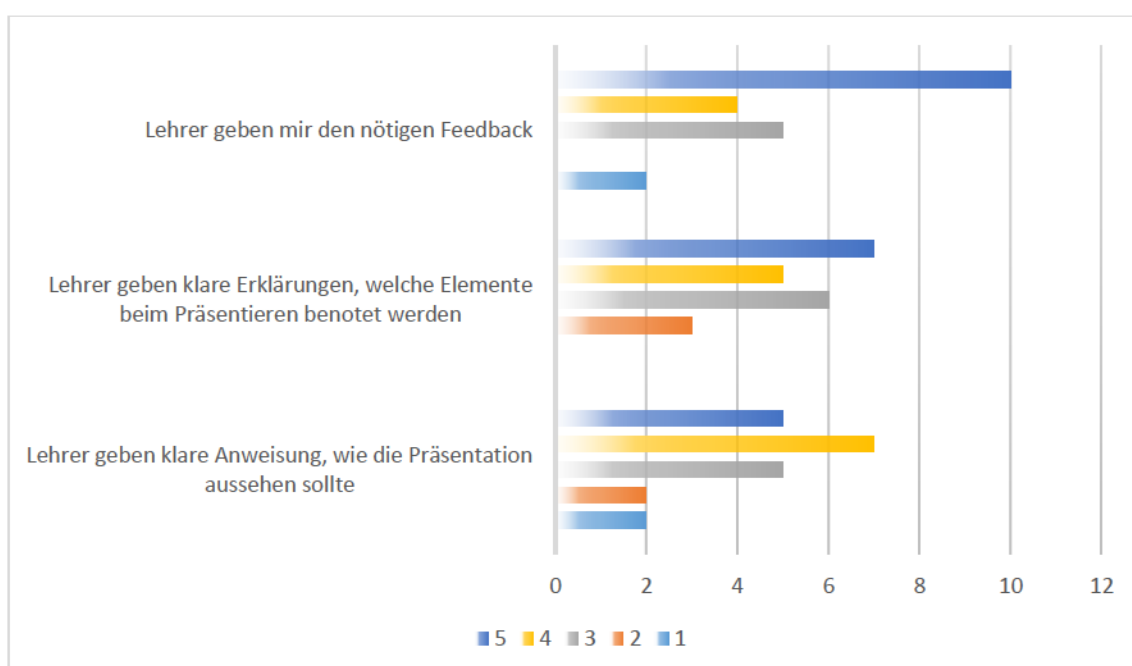


Diagramm 15. Antworten auf die Aussagen 23 bis 25.

Der vorletzten Aussage in der Umfrage – *Ich bin der Meinung, dass mir die Universität das notwendige Wissen vermittelt, um eine hochwertige Präsentation vor deutschen Muttersprachlern zu halten* – hat fast 60% der Befragten fällig oder meistens zugestimmt. Der Ansicht, dass die Universität ihre SchülerInnen für das Präsentieren vor deutschen MuttersprachlerInnen nicht passend vorbereitet, waren vier Personen. Etwas mehr als 20% der Befragten gaben der Qualität der Universität in Bezug auf die Vorbereitung für das Präsentieren vor deutschen MuttersprachlerInnen eine drei (siehe *Diagramm 16*).

Zuletzt wollte man hinterfragen, ob die Studierenden an der Universität in Zadar genügend Gelegenheiten für die Weiterentwicklung ihrer Präsentationskompetenz bekommen, weswegen man die Aussage *Ich bin der Meinung, dass die Universität mir*

genügend Möglichkeiten bietet, meine Präsentationsfähigkeiten auf der deutschen Sprache zu verbessern in die Umfrage eingeschlossen hat. Etwas mehr als 60% der Befragten haben der Aussage fällig oder meistens zugestimmt, während etwas weniger als 30% der Befragten der Universität die Note 3 für die Möglichkeit der Weiterentwicklung der Präsentationskompetenz gegeben haben. Nur zwei Personen waren der Meinung, dass die Universität zu wenige Gelegenheiten für das Weiterentwickeln der Präsentationsfähigkeit in der deutschen Sprache anbietet (siehe Diagramm 16).

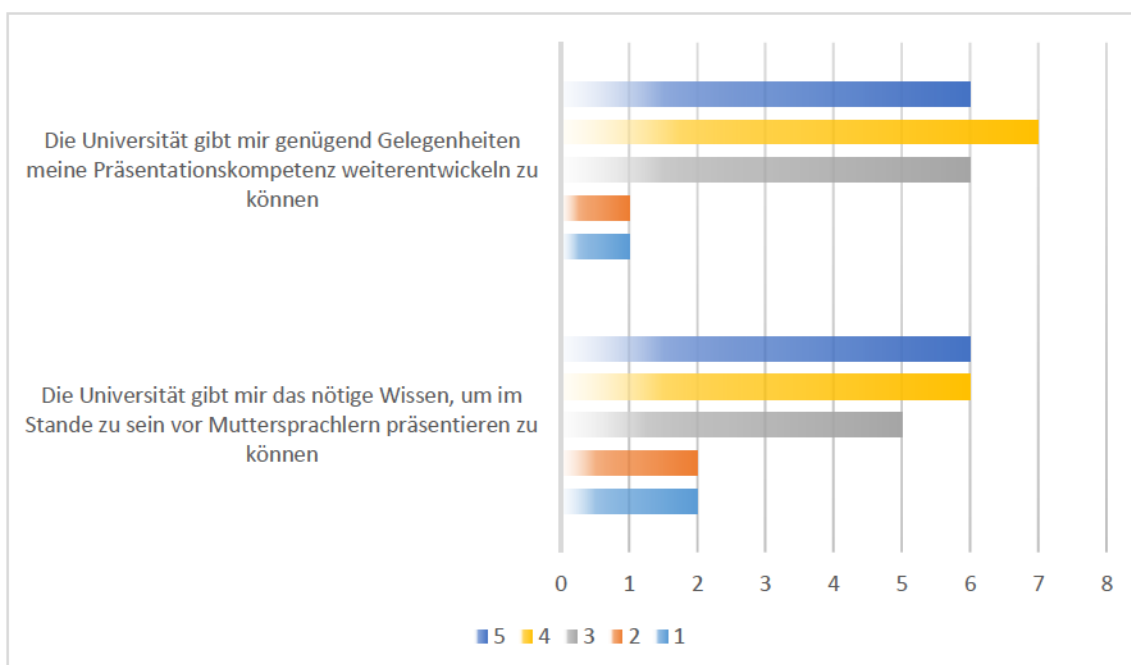


Diagramm 16. Antworten auf die Aussagen 26 und 27.

5. Diskussion

Innerhalb dieser Arbeit wollte man erstens erforschen, ob die Studierenden während ihrer Sekundarbildung eine gute Grundlage für die Weiterentwicklung ihrer Präsentationskompetenz an der Universität erlangen. Die Analyse der Umfrage zeigte, jedoch, dass die meisten Studierenden über solch eine Grundlage nicht verfügen. Fast alle Aussagen, die auf die Förderung der Präsentationsfähigkeit im Sekundarbereich II gerichtet waren, haben sich nicht auf die Studierenden bezogen. Der in dieser Arbeit vorgestellte Modell zur Förderung der Präsentationsfähigkeit von Miškulin Saletović (2015) wird nach den Antworten der Studierenden im DaF-Unterricht überhaupt nicht verfolgt. Man legt Wert nur auf die dritte Stufe des Modells bzw. auf das selbstständige

Präsentieren und die vierte Stufe bzw. Bewertung, während alle anderen Stufen vernachlässigt werden. Doch sogar das selbstständige Präsentieren geschieht nach den Antworten der Studierenden während des DaF-Unterrichts selten oder sogar niemals. Weiterhin lernen die Studierenden keine nötigen Vorkenntnisse, die man für das Präsentieren in einer Fremdsprache braucht, wie zum Beispiel typische Ausdrücke für verschiedene Teile des Präsentierens. Deswegen ist es paradoxal, dass die Studierenden über verschiedene Kriterien der Bewertung belehrt werden, ohne zu lernen, wie man diese Kriterien erfüllt. Noch besorgender ist die Tatsache, dass auch wenn die Studierenden eine Präsentation halten, können sie problemlos von Papier ablesen, was die Entwicklung des freien Sprechens, aber auch der kommunikativen Kompetenz hindert. Es scheint, als ob das Präsentieren im DaF-Unterricht eine unwichtige Funktion erhalten hat – es ist eine einfache Methode, um gute Noten zu sammeln. Als Folge fühlen sich die Studierenden unvorbereitet für das Präsentieren an der Universität, haben Angst vor ihrem öffentlichen Auftreten und sind in ihre sprachlichen Kenntnisse unsicher.

Weiterhin wollte man feststellen, ob es einige Unterschiede in den Erfahrungen der Studierenden aus Gymnasien und der Studierenden aus Hauptschulen gibt. Die Analyse zeigte dabei, dass die Erfahrungen stark von den besuchten Schulen beeinflusst wurden. Die Studierenden aus der Realschule haben in meisten Fällen jeder Aussage im zweiten Teil der Umfrage eine eins, manchmal eine zwei gegeben. Die Antworten der Studierenden aus Gymnasien waren mehr variierend. Einige Studierende aus dieser Gruppe hatten einen DaF-Unterricht, der auf die Entwicklung der Sprechfertigkeit und der Präsentationsfähigkeit gerichtet war. Solche Studierenden hatten einen sanften Einstieg in das Präsentieren, lernten verschiedene Elemente des Präsentierens und mussten eine hochwertige Präsentation, während der sie nur Stichwörter nutzen konnten, halten. Diese Studierenden sind, jedoch, in der Minderheit. Alle Studierenden aus Hauptschulen und fast die Hälfte der Studierenden aus Gymnasien hatten einen inadäquaten DaF-Unterricht in Bezug auf die Entwicklung der Präsentationsfähigkeit, was zeigt, dass der DaF-Unterricht im kroatischen Schulsystem den modernen Methoden nicht folgt, weswegen er veraltet ist. Obwohl man die Erfahrung eines Studierenden aus der Kunstschule erworben hatte, hat man in die Situation solcher Schulen keinen klaren Blick, weil die Antworten nur von einer Person kommen.

Nachdem man die Studierenden über ihre Erfahrungen während ihre Sekundarausbildung gefragt hatte, wollte man feststellen, wie die Studierenden ihre Präsentationsfähigkeit an der Universität bewerten. Was interessant zu bemerken ist, ist die Tatsache, dass die Studierenden ihre eigene Präsentationsfähigkeit im Tertiärbereich und ihren Umgang mit Fragen im Durchschnitt mit einer drei bewertet haben, obwohl sie behaupteten ihre Sekundarausbildung hätte sie auf das Präsentieren an der Universität überhaupt nicht vorbereitet. Natürlich ist eine drei nicht eine hervorragende Note besonders für Studierende der deutschen Sprache, aber aufgrund der früher angegebenen Antworten wäre eine eins oder eine zwei die erwartete Note. Weiterhin ist es überraschend, dass ungefähr die Hälfte der Studierenden während ihres Präsentierens selbstsicher ist, obwohl sie im vorigen Teil behauptet haben, sie sind in ihre eigenen sprachlichen Kenntnisse unsicher. Ein Grund dafür könnte die Vorbereitung der Studierenden sein, weil die Meisten behaupteten, sie bereiten sich zumindest ein Bisschen für ihre Präsentation vor. Ein weiterer Grund könnte das Ablesen vom Papier sein. Die meisten Studierenden sprechen während ihres Präsentierens überhaupt nicht oder selten frei, sondern lesen was sie in der Vorbereitung geschrieben haben. Das Papier hilft ihnen sich sicherer während des Präsentierens zu fühlen, was zu erwarten ist. Dennoch sollte man ins Betracht ziehen, dass die meisten Studierenden angedeutet haben, sie lesen während des Präsentierens nur vom Papier ab, was eigentlich nicht das Präsentieren, sondern das Lesen vor Publikum ist. Obwohl Studierende nach den Antworten in der Umfrage mit dem Präsentieren Probleme haben, erkennen sie wie wichtig die Fähigkeit, ein bestimmtes Thema auf eine interessante Art und Weise präsentieren zu können, ist. Sogar ihre Einstellung gegenüber Fragen ist positiv. Sie erleben Fragen als ein Indikator einer guten Präsentation und als ein Zeichen, dass das Publikum dem Sprecher/-in folgen konnte. Dennoch weiß die Hälfte nicht, wie man mit den Fragen umgeht. Diese Einstellungen gegenüber dem Präsentieren und dem Umgang mit Fragen zeigen, dass die Studierenden sich bewusst sind, wie bedeutsam gutes Präsentieren und ein guter Umgang mit Fragen ist, aber dass sie nicht wissen, wie man diese Fähigkeit erfolgreich entwickelt.

Gegenüber ihren KollegInnen waren die Studierenden weniger kritisch. Eine große Mehrheit der Studierenden findet die Präsentationen ihrer KollegInnen äußerst oder ziemlich interessant. Die Meinungen waren etwas weniger positiv, wenn man sie fragte, ob solche Präsentationen belehrend sind. Obwohl es eine gute Tatsache ist, dass die

Studierenden das Präsentieren ihrer KollegInnen interessant finden, ist es besorgend, dass eine Hälfte sie meistens oder überhaupt nicht belehrend finden. Das Ziel einer Präsentation ist, dass man dem Publikum etwas Neues beibringt. Dieses Ziel ist nicht nur im Kontext der Schule zu erreichen, sondern auch im beruflichen Leben. Es ist wichtig, dass das Publikum wertvolle und relevante Informationen von der Präsentation bekommt. Wenn dies nicht geschieht, so kann man die Präsentation nicht als erfolgreich erleben, auch wenn sie für das Publikum interessant war. Man muss auch bemerken, dass die Studierenden sich unangenehm fühlen, wenn sie ihren KollegInnen nach der Präsentation Fragen stellen sollte, obwohl sie wissen, dass das Fragenstellen ein Zeichen einer gelungenen Präsentation ist. Man sollte daher darauf achten, dass man den Studierenden erklärt, dass das Fragestellen ein wichtiger Bestandteil des Präsentierens ist und dass ihre KollegInnen Fragen nicht als einen „Angriff“ auf sie und ihre Präsentation erleben. Außerdem können die Studierenden den Umgang mit Fragen nicht einüben, wenn ihre KollegInnen Angst vor Fragestellen haben, was ein zukünftiges Problem sein könnte.

Zuletzt wollte man innerhalb dieser Arbeit hinterfragen, wie die Studierenden die Abteilung für Germanistik an der Universität Zadar und ihre LehrerInnen in Bezug auf die (Weiter)Entwicklung ihrer Präsentationsfähigkeit bewerten. Die LehrerInnen der Abteilung für Germanistik haben eher positive Kritiken erhalten. Nach den Meinungen der Befragten, erklären die LehrerInnen sehr deutlich, wie eine Präsentation für ihre Lehrveranstaltung aussehen sollte und welche Kriterien dabei benotet werden. Die Vermittlung des nötigen Feedbacks wurde von den Studierenden auch als besonders gut bewertet. Es scheint, dass die Studierenden an der Universität das Wissen über das Präsentieren bekommen, das sie während der Sekundarusbildung nicht erhalten haben. Die Universität gibt den Studierenden viele Möglichkeiten Präsentationen zu verschiedenen Themen zu halten, weswegen sie der Meinung sind, dass sie nach dem Abschluss des Studiums eine hochwertige Präsentation vor deutschen MuttersprachlerInnen halten werden können. Obwohl viele Studierende mit unzureichenden Präsentationskenntnissen an die Universität kommen, helfen die LehrerInnen bei dem Erlangen solcher Kenntnisse.

6. Schlusswort

In dieser Diplomarbeit hat man die Präsentationskompetenz der Studierenden der deutschen Sprache untersucht. Dabei wollte man hinterfragen, ob die Studierenden eine

gute Grundlage für die Weiterentwicklung ihrer Präsentationskompetenz während ihrer Sekundarusbildung bekommen haben, ob es Unterschiede in den erworbenen Grundlagen aufgrund der besuchten Schulen gibt, und wie die Studierenden ihre jetzige Präsentationskompetenz, die Präsentationskompetenz ihrer KollegInnen und die Qualität der Abteilung für Germanistik an der Universität Zadar in Bezug auf die Weiterentwicklung der Präsentationskompetenz bewerten. Zu diesem Zweck hat man eine Umfrage unter 22 Studierenden, die im ersten Jahrgang des Bachelor-Studiums der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Zadar sind.

Die Präsentationskompetenz ist die Fähigkeit ein bestimmtes Thema auf eine interessante Art und Weise dem Publikum vorzustellen, sodass das Publikum neue wertvolle Informationen erhält. Die Wichtigkeit der Entwicklung der Präsentationskompetenz ist zweideutig. Das Präsentieren ist eine gute Methode für die Entwicklung der Fertigkeit Sprechen in der deutschen Sprache. Es gibt den SchülerInnen die Gelegenheit ein Thema zu Hause vorzubereiten und es der Klasse zu präsentieren. Es ist ein guter Zwischenschritt zwischen dem gelenkt-variierenden Sprechen und dem freien Sprechen, weil die SchülerInnen Notizen vor dem Präsentieren vorbereiten und dann aufgrund der Notizen frei sprechen. Weiterhin ist das Präsentieren auch im beruflichen Leben von Bedeutung. In der modernen Welt ist das Präsentieren von Ideen so wichtig, dass es entscheiden kann, ob jemand eine Position bekommt oder nicht. Auch wenn die SchülerInnen niemals in ihren Leben nach dem Abschluss der Schule Deutsch sprechen, werden sie dennoch lernen, wie man eine hochwertige Präsentation macht. Eine gute Präsentation umfasst nicht nur das Wissen einer Sprache, sondern viele andere Elemente. Erstens muss man wissen, wie man eine Präsentation vorbereitet bzw. wie man Informationen sammelt, wie man sie kategorisiert und strukturiert und wie man sie auf eine effektive Art und Weise darstellt. Danach muss man nachdenken, welches Hilfsmittel der Präsentation am besten passt und wie man es verwendet. Während des Präsentierens muss man neben dem verbalen Element auch auf die nonverbalen (Körpersprache, Gestik, Mimik) und paraverbalen Elemente (Modulation, Pausenfüller, Sprechtempo usw.) achten. Man muss auch wissen wie man mit der Auftrittsangst und den Fragen und Störungen umgeht. Diese erwähnten Fähigkeiten sind nicht sprachlich in Natur, weswegen man sie in jeder anderen Präsentation egal von der Sprache anwenden kann. Doch, um all diese Fähigkeiten zu entwickeln, muss der DaF-Unterricht auf eine

gute Art und Weise konzipiert werden. Ein potentielles Modell wurde von Miškulin Saletović (2015) dargestellt, wobei die SchülerInnen erstens einen sanften, rezeptiven Einstieg in das Präsentieren bekommen bzw. sie lesen über verschiedene Aspekte des Präsentierens und sehen Beispiele. Danach müssen sie lernen, welche Ausdrücke man beim Präsentieren nutzen sollte. Erst dann sind die SchülerInnen bereit selbstständige Präsentationen zu halten wobei sich die Dauerzeit allmählich verlängert. Zuletzt belehrt man SchülerInnen welche Kriterien man bewerten wird und wie man sie erfüllt. Allgemein muss man aufpassen, dass die Themen fachübergreifend sind.

Die Analyse zeigte, jedoch, dass der DaF-Unterricht im kroatischen Schulsystem auf der Stufe der Sekundarausbildung auf die Entwicklung der Präsentationskompetenz nicht gerichtet ist. Nur wenige Studierende, meistens die ein Gymnasium besucht haben, bekommen das nötige Vorwissen für das gute Präsentieren. Die LehrerInnen verlangen von den SchülerInnen, dass sie eine Präsentation zu Hause vorbereiten, ohne dass sie ihnen erklären, wie man eine gute Präsentation verfasst, auf welche Aspekte man während des Präsentierens aufpassen sollte, welche Ausdrücke man während bestimmter Teile des Präsentierens nutzen sollte usw. Das Präsentieren wird von den LehrerInnen als eine Methode für die Sammlung von Noten gebraucht, die meistens nicht schlechter als eine vier sind. Als Folge sind die SchülerInnen unsicher in ihre sprachlichen Kenntnisse und haben Angst vor öffentlichem Präsentieren. Wenn man die Wichtigkeit der Präsentationsfähigkeit im außerschulischen Kontext betrachtet, so scheint der DaF-Unterricht in kroatischen Hauptschulen und meisten Gymnasien veraltet zu sein.

Was die Studierenden während ihrer Sekundarausbildung nicht bekommen haben, erhalten sie jedoch an der Universität. Die LehrerInnen an der Abteilung für Germanistik geben den Studierenden mehrere Gelegenheiten Präsentationen zu verschiedenen Themen zu halten. Dabei erklären sie wie eine Präsentation aussehen sollte, auf welche Elemente man Rücksicht nehmen sollte und was sie nächstes Mal verbessern können. Folglich fühlen sich die Studierenden selbstsicherer während ihres Präsentierens und finden die Präsentationen ihrer KollegInnen interessant. Doch auch im Tertiärbereich sind Kritiken zu finden. Erstens lesen die Studierenden zu viel vom Papier ab, was kontraproduktiv ist. Das Ablesen vom Papier fördert die Lesefertigkeit und nicht die Sprachfertigkeit. Weiterhin fühlen sich die Studierenden unangenehm, wenn sie ihren KollegInnen Fragen stellen, was die Einübung vom Umgang mit Fragen hindert. Zuletzt

fühlte die Hälfte der Studierenden, die Präsentationen ihrer KollegInnen seien nicht belehrend. Dies ist ein großes Problem, weil die Studierenden ihre Zeit der Präsentation gegeben haben, ohne einen Wert zu erhalten.

Was die Resultate der Umfrage gezeigt haben, ist, dass der DaF-Unterricht nicht nur der Entwicklung der kommunikativen Kompetenz, sondern auch der Entwicklung der Präsentationsfähigkeit streben sollte. Die DaF-Lehrenden könnten sich im Bereich der Belehrung der Präsentationskompetenz ausbilden, um eine klare Darstellung, wie man das Präsentieren erfolgreich in den DaF-Unterricht integrieren kann, zu bekommen. Ein Beispiel wäre die Organisation eines Seminars und/oder eines Workshops, wo das Modell zur Förderung der Präsentationskompetenz von Miškulin Saletović (2015) vorgestellt wird und wo die LehrerInnen selbst Aufgaben zu diesem Thema lösen. Durch die Ausbildung der LehrerInnen setzt man das Präsentieren auf ein neues Niveau. Das Präsentieren wird dann von den SchülerInnen nicht als „eine leichte Fünf“ angesehen, sondern als ein wichtiger Bestandteil des Sprechwissens, das gelernt und weiterentwickelt sein muss. Als Folge werden sich die SchülerInnen mehr Mühe bei der Verfassung einer Präsentation geben, während das Publikum bzw. die anderen SchülerInnen die Partizipation an der Diskussion ernst nehmen werden. Solch eine erlangte Grundlage führt zu mehr produktiven Präsentationen an der Universität. Die Studierenden bekommen dann die Gelegenheit einer gut geplanten und vorbereiteten Präsentation eines selbstsicheren Präsentierenden zuzuhören und können selbstständig mit dem Präsentierenden das vorhandene Thema diskutieren. In solchen Umständen ist der Universitätslehrer/-in nicht mehr ein Organisator des Unterrichts, sondern nur ein Betrachter/-in, der/die mit seinem/ihrem Fachwissen die Studierenden auf tieferes kritisches Denken bringen kann.

7. Literaturverzeichnis

- Albloly, Amir Mohammed (2020): „Implications of Oral Presentation for Fostering Learners' Autonomy: A Case Study with Saudi Learners Major in English as a Foreign Language“. In: *International Journal of English Language Teaching*, 8.2, S. 2-12.
- Angraini, Yuli (2016): „Rules of Three Analysis in Persuasive Public Speaking Presentation“. In: *Journal Anglo-Saxon*, 7.1, S. 3-13.
- Barkowski, Hans / Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) (2010): *Fachlexikon Deutsch als Fremd und Zweitsprache*. Tübingen: Francke Verlag.
- Blažević, Nevenka (2007): *Grundlagen der Didaktik und Methodik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Rijeka: Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci – Odsjek za germanistiku.
- Bridges, Tiffany M. / Andrew M. Luks (2016): „How to Give a Great PowerPoint Presentation“. In: *Handbook of Clinical Teaching*, 63–75. doi:10.1007/978-3-319-33193-5_8
- Brooks, Gavin / John Wilson (2014): „Using oral presentations to improve students' English language skills“. In: *Humanities Review*, 19, S. 199-212.
- Businger, Martin (2016): Präsentationstraining im DaF-Unterricht. In: Anatoly S. Karpov et al. (Hrsg.), *Synthese aus Tradition und Innovation. Deutsch in der modernen Fremdsprachenausbildung/Синтезтрадицийиинноваций.немецкийязыквсовременномязыковомобразовании*. Ulan-Ude: Buryat State University Publishing Department, S. 147-157.
- Dzhava, N.A. (2018): „Aktuelle Anforderungen an das Training der Fertigkeit Sprechen im DaF-Unterricht“. In: *Young Scientist*, 3.2(55.2), S. 91-94.
- Edrová, Kateřina (2015): *Die Förderung der Fertigkeit Sprechen im DaF-Unterricht*, Diplomarbeit an der Pädagogischen Fakultät des Masaryk-Universitäts.
- Eschbach, Carina (2010): *Die Fertigkeit Hören und Sprechen im Italienischunterricht heute*, Diplomarbeit an der Universität Wien.
- Europarat für kulturelle Zusammenarbeit (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München: Langenscheidt.

- Fuhrmann, Peter (2009): *Die Rolle der mündlichen Sprachkompetenz in einem kommunikativen Französischunterricht*, Diplomarbeit an der Universität Wien.
- Händel, D., Kresimon, A., & Schneider, J. (2007). *Schlüsselkompetenzen: Reden — Argumentieren — Überzeugen*. doi:10.1007/978-3-476-05052-6
- Hofmann, Eberhardt (2007): *Überzeugend Präsentieren: Wie Sie Präsentationen optimal vorbereiten und sicher vortragen*. Düsseldorf: Symposion Publishing GmbH.
- Hühner, Gerald (2015): „„Ich präsentiere, also bin ich!“ „Was!?““. In: *Präsentations- und Kommunikationstechniken in einem innovativen DaF-Unterricht – Motivationsförderung*. Zagreb: Kolding d.o.o., S. 9-22.
- Jiménez, Niño / Kim Patricia (2008): „Public Speaking in EFL Settings: The Issue of Overcoming Fears“. In: *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, S. 137-148.
- Miškulin Saletović, Lucia (2015). „Vorschlag eines Modelles zur Förderung der Präsentationsfähigkeiten im DaF-Unterricht“. In: *Präsentations- und Kommunikationstechniken in einem innovativen DaF-Unterricht – Motivationsförderung*. Zagreb: Kolding d.o.o., S. 31-40.
- Möhwald, Holger (2011): *Präsentationstechniken. Leitfaden für die zuhönergerechte Präsentation*. Ventus Publishing ApS.
<http://rybarecords.de/eBooks/Job&Karriere/prasentationstechniken.pdf>.
- Pelka, Renata (2009): „PowerPoint-Präsentation als motivierender Faktor im Deutschunterricht“. In: V Międzynarodowa Konferencja Edukacyjna: Języki obce w kontekście współczesnych wyzwań i perspektyw, S. 142-152.
- Ramsey, E. Michele (2017): „Using Language Well“. In: *Fundamentals of Public Speaking*, S. 277-304.
- Schatz, Heide (2006): *Fertigkeit Sprechen*. München: Langenscheidt.
- Schreiter, Ina (2001): „Mündliche Sprachproduktion“. In: Helbig, Gerhard / Lutz Gotze / Getz Henrici / Hans-Jurgen Krumm (Hrsgs.), *Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Walter De Gruyter GmbH & Co., Band II/1, S. 908-920).
- Sinčuk, L.A. (2015): „Vorbereitung einer Präsentation für DaF-Unterricht“. In: *Язык и знание. Материалы межвузовскогонаучного семинара «Язык и знание» Брест, 18 июня 2015*, S. 41-43.
- Thiel, Albert (2012): *Präsentieren ohne Stress: Wie Sie Lampenfieber in Auftrittsfreude verwandeln*. Frankfurt am Main: Frankfurter Allgemeine Buch.

Vogel, Ines C. / Uli Gleich (2018): Non- und paraverbale Kommunikation. In: Ines C. Vogel (Hrsg.), *Kommunikation in der Schule*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 31-52.

Anhang 1

Anketa o prezentacijskim vještinama studenata 1. godine preddiplomskog studija njemačkog jezika Sveučilišta u Zadru

Vrsta završene srednje škole:

Poštovani, ova anketa je anonimna. Rezultati istraživanja bit će korišteni u znanstvene svrhu, u okviru diplomskog rada. Cilj anketnog istraživanja je saznati iskustva u prezentiranju stečenih srednjoškolskim obrazovanjem, te iskustva prezentiranja na fakultetskoj razini.

Molim Vas da iskrenim i subjektivnim odgovorima date doprinos istraživanju navedene teme.

Unaprijed zahvaljujem na suradnji!

- Gimnazija
- Strukovna
- Umjetnička

Tvrdnje 1-11 se odnose na Vaše iskustvo prezentiranja u srednjoj školi. Označite u kojoj mjeri se navedene tvrdnje odnose na Vas uzimajući u obzir da je 1 – u potpunosti se ne odnosi na mene, a 5 – u potpunosti se odnosi na mene.

1. Tijekom mog srednjoškolskog obrazovanja često sam održao/la prezentacije na različite teme tijekom sata njemačkog jezika.	1	2	3	4	5
2. Tijekom mog srednjoškolskog obrazovanja vremensko ograničenje trajanja prezentacije na njemačkom jeziku je postepeno raslo (npr. 1./2. godina 5 minuta, 3. godina 10 minuta, 4. godina 15 minuta itd.)	1	2	3	4	5
3. Tijekom mog srednjoškolskog obrazovanja profesor/ica njemačkog jezika nas je podučavao/la tipičnim izrazima koji se koriste tijekom prezentiranja (npr. izrazi za započinjanje prezentacije: Das Thema meines Vortrags lautet: .../ Ich spreche heute zu dem / über das Thema: ... itd.)	1	2	3	4	5

4. Tijekom mog srednjoškolskog obrazovanja profesor/ica njemačkog jezika je isključivo dopuštao/la korištenje natuknica kao podsjetnik tijekom održavanja prezentacije.	1	2	3	4	5
5. Tijekom mog srednjoškolskog obrazovanja profesor/ica njemačkog jezika je zabranjivao/la čitanje s papira tijekom prezentiranja.	1	2	3	4	5
6. Tijekom mog srednjoškolskog obrazovanja profesor/ica njemačkog jezika je jasno objasnio/la koji elementi se ocjenjuju tijekom održavanja prezentacije.	1	2	3	4	5
7. Tijekom mog srednjoškolskog obrazovanja profesor/ica njemačkog jezika je ocjenjivao/la različite elemente održavanja prezentacije (izgled PowerPoint prezentacije, govor tijela, jačina glasa, količina informacija na slajdu itd.).	1	2	3	4	5
8. Tijekom mog srednjoškolskog obrazovanja učenici su mogli dobiti ocjenu manju od 4 za izradu i održavanje prezentacije iz njemačkog jezika.	1	2	3	4	5
9. Tijekom mog srednjoškolskog obrazovanja naučio/la sam se kroz održavanje prezentacija na njemačkom jeziku nositi sa strahom od javnog prezentiranja.	1	2	3	4	5
10. Smatram da su mi prezentacije koje sam održavao/la na satovima njemačkog jezika pomogle steći sigurnost u pričanju na njemačkom jeziku.	1	2	3	4	5
11. Smatram da su me prezentacije koje sam održavao/la na satovima njemačkog jezika pripremile na održavanje prezentacija na fakultetu.	1	2	3	4	5

Tvrđnje 12-27 se odnose na Vaše iskustvo prezentiranja na fakultetu. Označite u kojoj se mjeri navedene tvrdnje odnose na Vas uzimajući u obzir da je 1 – u potpunosti se **ne** odnosi na mene, a 5 – u potpunosti se odnosi na mene.

12. Smatram da je izrazito važno znati prezentirati određenu temu na korektan i zanimljiv način.	1	2	3	4	5
13. Smatram da posjedujem potrebno predznanje za kvalitetno održavanje prezentacije na njemačkom jeziku na fakultetskoj razini (način kategoriziranja informacija, izrada PowerPoint prezentacije, izrada natuknica itd.)	1	2	3	4	5
14. Uvijek se maksimalno pripremim prije svog prezentiranja određene teme na njemačkom jeziku na fakultetu (izrada natuknica, provjeravanje točnosti članova imenica, biranje prikladnih vizualnih i auditivnih elemenata za prezentaciju itd.)	1	2	3	4	5
15. Samopouzdan/a sam u sebe i svoje govorne vještine njemačkog jezika prilikom prezentiranja određene teme na fakultetu.	1	2	3	4	5
16. Tijekom svog prezentiranja nikada ne čitam s papira, osim ako se radi o citatu.	1	2	3	4	5
17. Smatram da sam vješt/a u odgovaranju na pitanja profesora/ice ili kolega nakon svoje prezentacije.	1	2	3	4	5
18. Smatram da je postavljanje pitanja nakon prezentiranja znak da su me ljudi slušali i da im je prezentacija bila zanimljiva.	1	2	3	4	5
19. Smatram da je postavljanje pitanja nakon prezentiranja znak da je moja prezentacija loša i da neke dijelove nisam dovoljno dobro objasnila.	1	2	3	4	5
20. Smatram da moje kolege na odjelu za njemački jezik izrađuju kvalitetne i zanimljive prezentacije.	1	2	3	4	5
21. Smatram da uvijek naučim puno toga novoga slušanjem prezentacije mojih kolega.	1	2	3	4	5
22. Neugodno mi je postaviti pitanje kolegi/ici nakon održane prezentacije.	1	2	3	4	5

23. Smatram da svaki/a profesor/ica na odjelu za njemački jezik daje jasne upute kako prezentiranje treba izgledati.	1	2	3	4	5
24. Smatram da svaki/a profesor/ica na odjelu za njemački jezik daje jasno objašnjene koji elementi prezentiranja će se ocjenjivati.	1	2	3	4	5
25. Smatram da od profesora/ica dobivam potrebnu povratnu informaciju koja mi dalje pomaže u usavršavanju moji prezentacijskih sposobnosti na njemačkom jeziku.	1	2	3	4	5
26. Smatram da mi fakultet pruža potrebno znanje koje mi treba da održim kvalitetnu prezentaciju pred izvornim govornicima njemačkog jezika.	1	2	3	4	5
27. Smatram da mi fakultet pruža dovoljno prilika za usavršavanje mojih prezentacijskih sposobnosti na njemačkom jeziku.	1	2	3	4	5

Hvala Vam na odvojenom vremenu!

Anhang 2

Umfrage zu Präsentationsfähigkeiten der Studierenden im ersten Studienjahr des Bachelor-Deutschstudiums an der Universität von Zadar

Abgeschlossene Schule:

Sehr geehrte Frau / sehr geehrter Herr, diese Umfrage ist anonym. Die Forschungsergebnisse werden im Rahmen einer Diplomarbeit für wissenschaftliche Zwecke verwendet. Das Ziel der Umfrage ist es, die Erfahrungen in Bezug auf das Präsentieren herauszufinden, die durch die Sekundarausbildung gewonnen wurden, sowie die Erfahrungen auf der Fakultätsebene im gleichen Bezug zu sammeln. Bitte geben Sie mit Ihren ehrlichen und subjektiven Antworten einen Beitrag zu der Erforschung des genannten Themas.

Ich bedanke mich im Voraus für Ihre Kooperation!

- Gymnasium
- Hauptschule
- Kunstschule

Die Aussagen 1-11 beziehen sich auf Ihre Erfahrungen mit Präsentieren während Ihrer Sekundarausbildung. Bitte geben Sie an, inwieweit die obigen Aussagen für Sie gelten, wobei zu berücksichtigen ist, dass 1 – trifft überhaupt **nicht** auf mich zu und 5 – trifft auf mich füllig zu, bedeutet.

1. Während meiner Sekundarausbildung habe ich im DaF-Unterricht häufig Präsentation zu verschiedenen Themen gehalten.	1	2	3	4	5
2. Während meiner Sekundarausbildung hat sich die Dauerzeit der Präsentation im DaF-Unterricht allmählich verlängert (z.B. 1./2. Jahr 5 Minuten, 3. Jahr 10 Minute, 4. Jahr 15 Minuten usw.).	1	2	3	4	5
3. Während meiner Sekundarausbildung brachte uns unser/e Deutschlehrer/in typische Ausdrücke bei, die während der Präsentation verwendet werden (z.B. Ausdrücke zum Beginn einer Präsentation: Das Thema	1	2	3	4	5

meines Vortrags lautet:... / Ich spreche heute zu dem / über das Thema: ... usw.).					
4. Während meiner Sekundarbildung erlaubte der/die Deutschlehrer/in nur den Gebrauch von Stichwörtern als ein Erinnerungsmemo während des Präsentierens.	1	2	3	4	5
5. Während meiner Sekundarbildung verbot mein/e Deutschlehrer/in das Lesen von Papier während des Präsentierens.	1	2	3	4	5
6. Während meiner Sekundarbildung erklärte der/die Deutschlehrer/in klar, welche Elemente beim Präsentieren bewertet werden.	1	2	3	4	5
7. Während meiner Sekundarbildung bewertete mein/e Deutschlehrer/in verschiedene Elemente des Präsentierens (Erscheinungsbild der PowerPoint Präsentation, Körpersprache, Stimmstärke, Menge von Informationen pro Folie usw.).	1	2	3	4	5
8. Während meiner Sekundarbildung konnten Schüler eine schlechtere Note als eine 4 für ihre Präsentation im DaF-Unterricht bekommen.	1	2	3	4	5
9. Während meiner Sekundarbildung lernte ich, mit der Angst vor öffentlichem Präsentieren umzugehen, indem ich Präsentationen auf Deutsch hielt.	1	2	3	4	5
10. Ich denke, dass die Präsentationen im DaF-Unterricht mir geholfen haben, vertrauter die deutsche Sprache zu sprechen.	1	2	3	4	5
11. Ich denke, dass mich die Präsentationen im DaF-Unterricht auf das Präsentieren an der Universität vorbereitet haben.	1	2	3	4	5

Die Aussagen 12-27 beziehen sich auf Ihre Erfahrungen mit dem Präsentieren an der Universität. Bitte geben Sie an, inwieweit die obigen Aussagen für Sie gelten, wobei zu

berücksichtigen ist, dass 1 – trifft auf mich überhaupt **nicht** zu und 5 – trifft auf mich füllig zu bedeutet.

12. Ich denke, es ist äußerst wichtig zu wissen, wie man ein bestimmtes Thema richtig und interessant präsentiert stellte.	1	2	3	4	5
13. Ich bin der Meinung, dass ich über notwendige Vorkenntnisse für eine hochwertige Präsentation auf der deutschen Sprache an der Universitätsebene verfüge (Wissen über das Kategorisieren von Informationen, Erstellen einer PowerPoint Präsentation, Erstellen von Stichwörtern usw.).	1	2	3	4	5
14. Ich bereite mich immer sehr gut auf das Präsentieren eines bestimmten Themas auf der deutschen Sprache an der Universität vor (Erstellen von Stichpunkten, die Überprüfung von sprachlichen Fehlern, Auswahl von geeigneten visuellen und akustischen Elementen für die Präsentation usw.).	1	2	3	4	5
15. Ich bin selbstsicher in mich und meine Deutschkenntnisse, wenn ich ein bestimmtes Thema an der Universität präsentiere.	1	2	3	4	5
16. Während meines Präsentierens lese ich niemals von Papier ab, es sei denn, es handelt sich um ein Zitat.	1	2	3	4	5
17. Ich glaube, dass ich mit Fragen von Lehrern und Kollegen nach meiner Präsentation sehr gut umgehen kann.	1	2	3	4	5
18. Ich glaube, dass das Stellen von Fragen nach der Präsentation ein Zeichen dafür ist, dass das Publikum mir zugehört hat und dass die Präsentation für sie interessant war.	1	2	3	4	5
19. Ich finde, dass das Stellen von Fragen nach der Präsentation ein Zeichen dafür ist, dass meine	1	2	3	4	5

Präsentation schlecht ist und dass ich einige Teile nicht gut genug erklärt habe.					
20. Ich bin der Meinung, dass meine Kollegen an der Abteilung für Germanistik hochwertige und interessante Präsentationen halten.	1	2	3	4	5
21. Ich bin der Meinung, dass ich immer viele neue Dinge lerne, wenn ich der Präsentation meiner Kollegen zuhöre.	1	2	3	4	5
22. Ich fühle mich unangenehm, wenn ich meinen Kollegen nach der Präsentation Fragen stelle.	1	2	3	4	5
23. Ich bin der Meinung, dass jeder/jede Lehrer/in der Abteilung für Germanistik klare Anweisungen, wie eine Präsentation aussehen sollte gibt	1	2	3	4	5
24. Ich bin der Meinung, dass jeder/jede Lehrer/in der Abteilung für Germanistik klar erklärt, welche Elemente des Präsentierens bewertet werden.	1	2	3	4	5
25. Ich bin der Meinung, dass ich von den Lehrern das notwendige Feedback erhalte, das mir hilft, meine Präsentationskompetenz in der deutschen Sprache weiterzuentwickeln.	1	2	3	4	5
26. Ich bin der Meinung, dass mir die Universität das notwendige Wissen vermittelt, um eine hochwertige Präsentation vor deutschen Muttersprachlern zu halten.	1	2	3	4	5
27. Ich bin der Meinung, dass die Universität mir genügend Möglichkeiten bietet, meine Präsentationsfähigkeiten auf der deutschen Sprache zu verbessern.	1	2	3	4	5

Vielen Dank für Ihre Zeit!

Zusammenfassung

Präsentationskompetenzen der Deutschstudierenden

Die Fähigkeit ein bestimmtes Thema auf eine interessante Art und Weise präsentieren zu können, gewann in den letzten paar Jahren drastisch an Bedeutung. Viele ArbeitsgeberInnen erwarten, dass ihre MitarbeiterInnen über hohe Präsentationskompetenzen verfügen, weswegen viele Kurse zur Entwicklung der Präsentationskompetenz weltweit organisiert werden. Die Wichtigkeit der Präsentationskompetenz wurde auch von Schulen anerkannt. Besonders im Fremdsprachenunterricht werden Präsentationsaufgaben den SchülerInnen gegeben, weil sie einen fachübergreifenden Charakter haben und weil sie eine längere Sprechzeit in der Fremdsprache von den SchülerInnen verlangen. Nach dem Abschluss der Sekundarausbildung sollten die SchülerInnen über eine gute Präsentationskompetenz in der deutschen Sprache verfügen, sodass sie die während des Studiums weiterentwickeln können. Diese Diplomarbeit erforscht, ob die Deutschstudierenden während ihrer Sekundarausbildung ein Grundwissen über Präsentationstechniken erlangen habe, sowie auch wie sie ihre jetzige Präsentationskompetenz, die Präsentationskompetenz ihrer KollegInnen und die Qualität der Abteilung von Germanistik der Universität Zadar in Bezug auf die Förderung der Weiterentwicklung der Präsentationskompetenz bewerten. Zu diesem Zweck wurde eine Umfrage unter Deutschstudierenden des ersten Jahrgangs des Bachelor-Studiums durchgeführt.

Schlüsselwörter: Präsentationskompetenz, Präsentationstechniken, Sekundarausbildung, Tertiärausbildung

Sažetak

Prezentacijske vještine studenata njemačkog jezika

Vrijednost sposobnosti predavljanja određene teme na zanimljiv način drastično je porasla u posljednjih nekoliko godina. Mnogi poslodavci očekuju od svojih zaposlenika visoke prezentacijske vještine, zbog čega se u cijelom svijetu organiziraju tečajevi za razvoj prezentacijskih vještina. Škole su također prepoznale njihovu važnost. Posebno se na satovima stranih jezika učenicima daju zadaci izrade prezentacije, jer su takvi zadaci često multidisciplinarnog karaktera, te zahtijevaju od učenika duže vrijeme govorenja na stranom jeziku. Po završetku srednjoškolskog obrazovanja studenti bi trebali imati dobre prezentacijske vještine na njemačkom jeziku kako bi ih mogli tijekom studija dodatno usavršavati. Ovaj diplomski rad istražuje jesi li studenti njemačkog jezika stekli osnovno znanje o tehnikama prezentiranja tijekom srednjoškolskog obrazovanja, kao i kako ocjenjuju svoje trenutne prezentacijske vještine, prezentacijske vještine svojih kolega i kvalitetu Odjela za njemački jezik i književnost Sveučilišta u Zadru obzirom na poticanje daljnjeg razvoja prezentacijskih vještina. U tu je svrhu provedena anketa među studentima prve godine njemačkog jezika.

Ključne riječi: prezentacijske vještine, tehnike prezentiranja, srednjoškolsko obrazovanje, fakultetsko obrazovanje

Summary

Presentation Skills of Students of the German Language

The ability to present a particular topic in an interesting way has drastically gained in importance in the past few years. Many employers expect their employees to have highly developed presentation skills, which is why many courses aimed at developing the presentation skills are organized worldwide. The importance of presentation skills has also been recognized by schools. In foreign language classes in particular, presentation tasks are given to students because of their multidisciplinary character and because they require students to speak longer in the foreign language. After completing their secondary education, students should have good presentation skills in the German language so that they can further develop them during their university education. This graduate thesis explores whether students of the German language have acquired basic knowledge of presentation techniques during their secondary education, as well as how they assess their present presentation skills, the presentation skills of their colleagues and the quality of the Department of German Studies at the University of Zadar in terms of promoting the further development of presentation skills. For this purpose, a survey was conducted among first year undergraduate students of the German language.

Key words: presentation skills, presentation techniques, secondary education, university education