

Christian Gegner & Anita Schilcher

Mündliche Performanz im Lehramtsstudium: eine Übungslücke?

Zur Notwendigkeit stimm- und sprechpraktischer Übungsanteile im Lehramtsstudium

Der Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“ (KMK 2004–2015) erfordert von Deutschlehrkräften nicht nur didaktisches Vermittlungswissen, sondern auch Eigenkompetenzen, die es ihnen ermöglichen, im Sinne des sozio-konstruktivistischen Ansatzes zum Modell für Sprech- und Gesprächshandlungen zu werden. Doch nur in wenigen Bundesländern sind sprechpraktische Übungsanteile in das Lehramtsstudium integriert. Um die Konsequenzen einer fehlenden Ausbildung im Bereich der Mündlichkeit zu untersuchen, wurden an der Universität Regensburg die stimmliche Leistungsfähigkeit, die rederhetorischen Fähigkeiten und die Fähigkeit zum Textgestalten von zukünftigen Deutschlehrkräften untersucht. Insgesamt weist knapp ein Drittel der Studierenden Stimmauffälligkeiten auf. Bei über der Hälfte der Studierenden wurden zudem deutliche Mängel hinsichtlich ihrer rederhetorischen und sprechgestalterischen Fähigkeiten festgestellt. Dabei wirkt sich eine mangelnde Stimmkonstitution besonders auf die sprechgestalterischen Fähigkeiten der Studierenden aus. Im Verlauf des Studiums zeigt sich querschnittlich kein Kompetenzzuwachs.

Die Ergebnisse legen nahe, dass schon während der universitären Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte Diagnose-, Übungs- und Reflexionsgelegenheiten geschaffen werden sollten, um eigene mündliche Kompetenzen (weiter) zu entwickeln und performative Kompetenzen für den späteren Beruf aufzubauen.

Professionelle mündliche Kompetenzen, stimmliche Leistungsfähigkeit, rederhetorische Kompetenzen, sprechgestalterische Kompetenzen, selbstreguliertes Üben

Within the “Speaking and listening” domain (KMK 2004-2015), German teachers are required to possess didactic knowledge transfer capabilities as well as the ability, within the context of a social constructivist approach, to function as a model of speech acts and conversational strategies. However, practical speech training is integrated into the teacher training programs of only a small number of German states. In order to investigate the consequences of this lack of orality training, the vocal performance, oratory/rhetorical skills as well as oral interpretation skills of future German teachers were examined at Regensburg University. In total, almost one third of students exhibited vocal anomalies. Clear deficiencies were identified in over half of the students with regard to their oratory/rhetorical as well as oral interpretation capabilities of poetry. Inadequate vocal constitution had a particularly strong effect on the students’ oral interpretation ability of poetry. On average, no performance improvement was noted during the course of studies.

These results indicate that prospective teachers should have opportunities for diagnosis, practice and reflection within their course program in order to develop their oral and performative competencies for their future careers.

professional oral competencies, vocal performance, oratory/rhetorical competencies, oral interpretation skills, self-regulated learning.

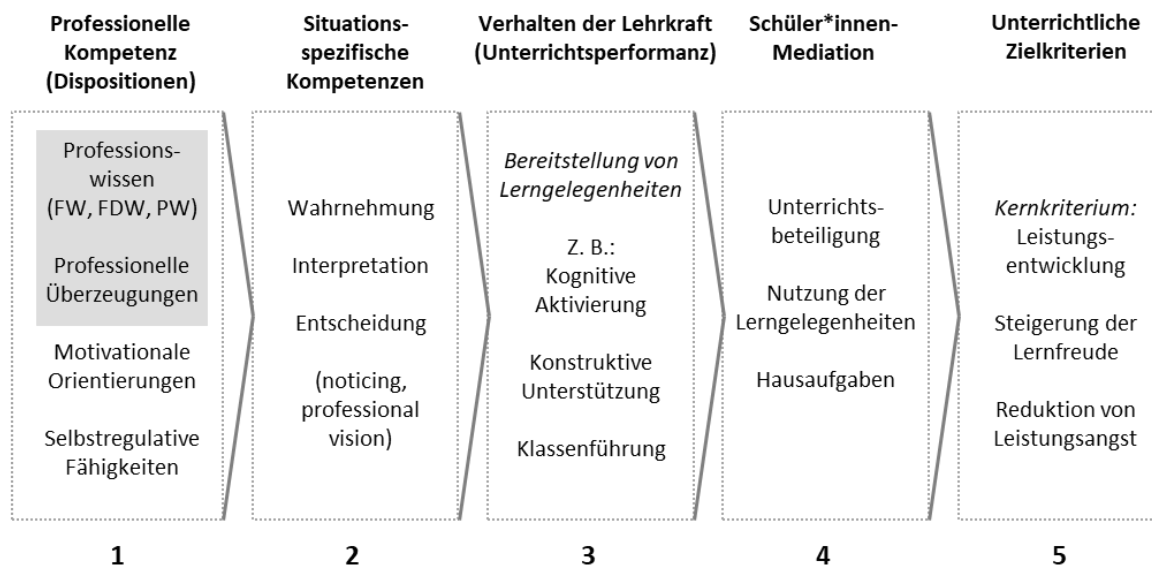
1 | Mündlichkeit lernen und lehren

Was macht die Professionalität einer (Deutsch-)Lehrkraft aus? Die Expertiseforschung hat darauf in den letzten 15 Jahren einige wichtige Antworten geliefert. So konnte etwa im Rahmen der COACTIV-Studie gezeigt werden, dass das professionelle Wissen von Lehrkräften einen entscheidenden Einfluss auf die Leistungsentwicklungen ihrer Schüler*innen hat, also prädiktiv valide ist (Krauss et al. 2017: 21). Neben dem überwiegend im universitären Kontext erworbenen Professionswissen ist es aber auch die performative Leistung im Unterricht (siehe Säule 3 in Abb. 1), die eine Lehrkraft als Expertin oder „Experte für die komplexen unterrichtlichen Anforderungen“ (Krauss et al. 2017: 15) erwerben muss. Dies bedeutet, dass sie für die Bewältigung der beruflichen Anforderungen über professionelle (Handlungs-)Kompetenzen verfügen muss (vgl. Weinert 2001a: 51, Weinert 2001b: 27f.). Hierzu gehört nicht zuletzt, dass Lehrkräfte sowohl Wissen als auch performative Fähigkeiten im Bereich professioneller Kommunikation haben müssen. Denn der Lehrberuf gilt zurecht als professioneller Sprechberuf (vgl. Koufman/Isaacson 1991; Schneider-Stickler/Bigenzahn 2013: 5). Während in der Ausbildung für andere Sprechberufe (Radiomoderator*innen, Schauspieler*innen) oft ein langfristig angelegtes Sprechtraining vorgesehen ist, spielen das professionelle Sprechen und ein berufsspezifisches Kommunikationstraining bei der Lehramtsausbildung nur eine Nebenrolle. Von einem professionalisierten, systematischen Ausbildungs- und Trainings- oder Übungsprogramm kann hier in den seltensten Fällen gesprochen werden, was wiederum Auswirkungen auf die Wahrnehmungen der Schüler*innen hat (siehe unten).

Der vorliegende Beitrag reagiert auf diesen Befund und berichtet von einer empirischen Querschnittstudie, in der eine Auswahl mündlicher Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden erhoben wurde, um einen Ausgangspunkt für künftige Sprech- und Stimmschulungsangebote zu eruieren. Nach einem Problemaufriss und seiner theoretischen Verortung im Mündlichkeits- und Kompetenzdiskurs wird in Abschnitt 2 das Studiendesign ausführlich vorgestellt. Großes Gewicht liegt hierbei auf der Darstellung von Konzeptualisierung und Operationalisierung der einzelnen untersuchten Aspekte professioneller Sprechkompetenz sowie auf den Befunden, die im letzten Teil diskutierend in den Diskurs eingeordnet werden. Abschnitt 3 befasst sich mit den Konsequenzen für die Ausbildung. Zunächst werden bestehende und künftig nötige Ausbildungs- und Beratungskonzepte reflektiert, wonach Überlegungen zu möglichen Übungsformaten und -gelegenheiten vorgestellt und begründet werden. Der Beitrag schließt mit Desiderata für Ausbildung und Forschung.

Einen Überblick über allgemeine Kompetenz-Performanz-Wirkungsketten, die in der Expertiseforschung bei Lehrkräften angenommen werden, gibt das Kaskadenmodell von Krauss (2020) (Abb. 1). Es vereint gängige Lehrer*innenkompetenzmodelle (Säulen 1–3) mit derzeit etablierten Kausalmodellen für Unterrichtseffekte (Säulen 3–5). Da in diesem Modell vor allem zentrale Unterrichts- und Lehrer*innenmerkmale fokussiert werden, eignet sich das Kaskadenmodell zur Illustration theoretischer Determinanten und Konsequenzen unterrichtlichen Handelns und damit auch des Kommunizierens.

Das „Kaskaden“-Modell



Säule(n): Kompetenzmodelle und Kausalmodelle

- 1: COACTIV-Modell professioneller Lehrer*innenkompetenz (grau hinterlegt \triangleq Expert*innenparadigma)
- 2: noticing, professional vision, PID (perception, interpretation, decision making)
- 1, 2, 3: „Kompetenz als Kontinuum“ (Blömeke et al., 2015; vgl. z. B. TEDS-Studien)
- 3, 4: Kern des Angebot-Nutzungs-Modells der Unterrichtsqualität (Helmke, 2010)
- 3, (4), 5: Prozess-(Mediations-)Produkt-Paradigma

Abb. 1: Kaskadenmodell der Unterrichtsforschung (adaptiert aus Krauss 2020)

Das Kaskadenmodell basiert auf der von Blömeke et al. (2015) vorgeschlagenen Erweiterung des Kompetenzbegriffs, in dem insbesondere situationspezifische Kompetenzen (Säule 2 in Abb. 1) beschrieben werden, die zwischen (im Wesentlichen situationsunabhängigen) Dispositionen (Säule 1) und unterrichtlichem Verhalten (Säule 3) mediiieren. Alle drei Säulen zusammengekommen werden dabei von Blömeke et al. (2015) unter dem Konzept „Kompetenz als Kontinuum“ subsummiert. Die situationspezifischen Kompetenzen werden dabei als holistischer Prozess gefasst, der aus den Elementen schnelles Wahrnehmen, Interpretieren der Situation und Entscheiden besteht. Diese Kompetenzen werden auch unter Konzepten wie *professional vision* (vgl. Sherin 2014) oder *noticing* (vgl. van Es/Sherin 2002) diskutiert.

Vor allem das Professionswissen, aber auch die professionellen Überzeugungen (Säule 1) gelten als erlernbare und damit veränderbare Dispositionen von Lehrkräften, die bereits im Expertise-Paradigma verstärkt untersucht wurden. In Bezug auf das Sprechen und Kommunizieren gehört hierzu eigentlich das Wissen über ungleiche Redeanteile von Lehrkräften und Schüler*innen, über unterschiedliche Arten der Frage- und Aufgabenstellung – etwa Fragen oder Aufgaben, die zum sogenannten *deep reasoning* (Jurik et al. 2014) führen –, über den physiologischen und wirkungsvollen Einsatz der eigenen Stimme oder Aspekte des Körperausdrucks, die zu Zugewandtheit und Störungsprävention führen. Gerade im Deutschunterricht sollte auch Wissen darüber vorhanden sein, wie ein literarischer Text angemessen vorgetragen oder wie überzeugend argumentiert wird. Ein Wissen über solche Aspekte würde auch die Wahrnehmung von Unterrichtssituationen verändern. So würden sich Lehrkräfte schneller bewusst,

wenn ihre Stimme zu leiden beginnt (etwa, weil sie sich öfter räuspern müssen), sie könnten erkennen, warum ein Schüler immer dazwischenruft (etwa, weil er sich nicht gesehen fühlt) oder warum ein Klassengespräch schnell abebbt (etwa, weil sich die Schüler*innen durch die Frage nicht herausgefordert fühlen). Im Literaturunterricht nehmen geschulte Lehrkräfte wahr, wenn Schüler*innen vom Vortrag eines Gedichts eher peinlich berührt anstatt mitgerissen werden. All diese Wahrnehmungen und daraus folgenden Interpretationen der Situation führen – bei einer professionell agierenden Lehrkraft – zu angemessenen Entscheidungen, die sich wiederum in der Performanzleistung niederschlagen. Entsprechend setzt eine professionell agierende Lehrkraft ihre Stimme so ein, dass sie gesund bleibt, sie setzt Sprechpausen, die das Mitdenken erleichtern, oder signalisiert durch ihren Körperausdruck, dass sie keine Störungen duldet. Die professionelle Deutschlehrkraft kann selbst zeigen, wie sie durch ein Scheinargument die Zuhörer*innen verwirrt und wie durch einen gelungenen Gedichtvortrag die Stimmung des Textes zum Ausdruck kommt. Traditionell wird ein Können dieser Art gerne der „Persönlichkeit“ der Lehrkraft zugeschrieben und damit implizit negiert, dass solche professionellen Kompetenzen erworben und geübt werden können – und auch geübt werden müssten! Und obwohl die Stimme sowie der Sprech- und Körperausdruck der Lehrkraft beachtliche Wirkungen entfalten können (vgl. Krech et al. 1991, Rogerson/Dodd 2005, Keller et al. 2016, Bleck 2019), spielen diese Aspekte auch bei professionellen Beobachtungsinstrumenten (z.B. PLATO, CLASS, FeedbackSchule) bislang keine Rolle.

In den meisten Bundesländern stehen wir im Augenblick vor der paradoxen Situation, dass Lehrkräfte, die in ihrem Studium und ihrer weiteren Ausbildung nur wenige Gelegenheiten hatten, sich zu professionellen Sprecherinnen und Sprechern zu entwickeln, im Unterricht vor der Aufgabe stehen, Schülerinnen und Schülern konkrete Unterstützungsangebote für deren Aufbau sprachlicher, sprecherischer und stimmlicher Kompetenzen machen zu müssen. Diagnostisches Wissen, das sie etwa beim Lesen, Rechtschreiben oder Schreiben meist selbstverständlich anwenden können, fehlt ihnen im Bereich der Mündlichkeit nicht selten. Dementsprechend dürftig fallen auch die Unterstützungsangebote aus, die sie Schüler*innen machen können.

Unter Rückgriff auf den Kontinuumsansatz von Blömeke et al. (2015) wird davon ausgegangen, dass deklarative, prozedurale und konditionale Wissensbestände (vgl. Krauss et al. 2017: 38f.) einer Lehrkraft zwar nötige, aber nicht hinreichende Voraussetzungen für professionelles Handeln im Unterricht sind. So kann es sein, dass eine Lehrkraft (deklarative) Wissensbestände in einer konkreten Unterrichtssituation nicht erfolgreich in die Praxis umsetzen kann, weil sie nicht über ausreichend ausgebildete Handlungsroutrinen verfügt. Dies gilt gerade auch für Fähigkeiten, die das Sprechen und das Kommunikationsverhalten betreffen.

Aus sprechwissenschaftlicher Perspektive stellen Bose und Gutenberg (2012) folgende Anforderungen an Deutschlehrkräfte: „Eigene Fähigkeiten in mündlicher Kommunikation (Eigenkompetenz) und Fähigkeiten zur Beobachtung und Einschätzung von Kommunikationsprozessen (Analysekompetenz) bilden die Voraussetzung dafür, mündliche Kommunikation lehren zu können (Lehrkompetenz)“. (ebd.: 203) Der Terminus „Eigenkompetenzen“ meint hierbei verschiedene Performanzaspekte, „welche das eigene kommunikative Können und die dafür nötigen Voraussetzungen subsumieren“ (Gegner 2021: 27). Konkret sind dies folgende Fähigkeiten, Fertigkeiten und auch Wissensbestände:

- „eine physiologische Sprechstimme,¹
- eine der Standardaussprache angenäherte Artikulation,
- Sprechdenk- und Hörverstehensfähigkeit,
- Gesprächs- und Redefähigkeit (argumentieren, informieren, erklären, fragen),
- Kenntnisse über die häufigsten Stimm-, Sprach- und Sprechstörungen,
- Fähigkeit zum Vorlesen und Textgestalten“ (Bose/Gutenberg 2012: 203).

Neben der Analysekompetenz (Erfassung und Bewertung von Leistungsstand und Lernbedarf der Schüler*innen im Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“) werden folgende Lehrkompetenzen angeführt:

- „Sprechbildung unterrichten können (speziell Lautbildung),
- rhetorische Kommunikation unterrichten können,
- ästhetische und sprechkünstlerische Kommunikation (gestaltendes Sprechen) unterrichten können“ (Bose/Gutenberg 2012: 204).

Die Kompetenzmodellierung von Bose und Gutenberg (2012) für den Bereich mündliche Kommunikation verdeutlicht, dass besonders die Eigenkompetenzen und damit das eigene Können einen großen Stellenwert einnimmt und als Voraussetzung für Analysekompetenz und Lehrkompetenz gelten kann. Können als Vollzug einer Praxis kann nach Brinkmann (2012) durch Üben (vgl. ebd. 16) erreicht werden. Geißner (1988) versteht Sprechen als „kommunikative Reziprokhandlung, die situativ gesteuert, persongebunden, sprachbezogen, formbestimmt, leibhaft vollzogen Sinn konstituiert und Handlungen auslöst“ (ebd.: 61). Erst durch die praktische Anwendung können Sprechdenk- und Hörverstehensfähigkeit, Rede- und Gesprächsfähigkeit oder die Fähigkeit zum Vorlesen und Textgestalten geübt werden und somit kommunikative Kompetenzen für unterschiedliche Situationen erworben werden. Sprechen ist überdies ein (gesamt-)körperlicher Vorgang, bei dem es auch um sensorische und motorische Fähigkeiten und das situationsgerechte Auswählen bestimmter Sprechweisen zum Ausdruck von Kommunikationsabsichten und auch -techniken geht, z. B. um einen unphysiologischen Stimmgebrauch², zu vermeiden. Erst in der Wiederholung ist es möglich, „Gewohnheiten, Habitualitäten und Überzeugungen“ (Brinkmann 2012: 28) zu reaktualisieren.

Gerade an solchen wiederholbaren Gelegenheiten zum Erwerb oder zur Steigerung der Eigenkompetenzen in den Bereichen mündlicher Kommunikation mangelt es in der Ausbildung künftiger Deutschlehrkräfte. Während in deutschdidaktischen Veranstaltungen zum Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“ mögliche Inhalte (Kommunikationsmodelle, Pragmatik), Formate (Referat, Diskussion, szenisches Spiel) wie auch Vermittlungsmethoden (Spiele, Feedback) thematisiert werden, fehlen stimm- und sprechpraktische Anteile in den meisten Seminaren (vgl. Lange/Appel 2014). Auch überfachliche Angebote sind selten oder werden

¹ Unter einer „physiologischen Sprechstimme“ wird eine gesunde Stimme mit normalem Stimmklang (keine Heiserkeit) sowie eine leistungsfähige Stimmkonstitution, ohne Einschränkungen der stimmlichen Belastbarkeit sowie ohne organische und funktionelle Auffälligkeiten, verstanden.

² Hierunter fallen z. B. Phänomene wie Pressen, Räuspern oder die Gewohnheit, bei Umgebungslärm höher anstatt lauter zu werden.

zunehmend gekürzt. Wollert (2016) beklagt, „dass an manchen Universitäten die angehenden Deutschlehrenden im Rahmen ihrer Studienveranstaltungen nie auch nur einen literarischen Text gesprochen haben“ (ebd.: 239). Voßkamp (2012) skizziert die Konsequenzen fehlender sprachpraktischer Angebote in Lehramtsstudiengängen, wie diese normalerweise vom Fachbereich der Sprechwissenschaft oder Sprecherziehung angeboten werden, und bezieht sich dabei auf deren Streichung in Nordrhein-Westfalen im Jahr 2003:

Wie zukünftige Lehrer/innen etwa die Punkte Lautstärke, Betonung, Sprechtempo, Klangfarbe, Stimmführung oder Körpersprache (Gestik, Mimik) vermitteln sollen, ohne diese selbst während ihres Studiums vermittelt bekommen zu haben, erscheint mehr als fragwürdig. (ebd.: 165)

Auch in Bayern sind Lehrgänge in Sprecherziehung nicht obligatorischer Bestandteil der Lehramtsausbildung an Universitäten. Lediglich in den Ausbildungsordnungen für die zweite Phase der Lehrkräftebildung sind Lehrgänge in Sprecherziehung vorgesehen (vgl. §19 Abs. 1, Nr. 7 der Zulassungs- und Ausbildungsordnung für das Lehramt an Gymnasien sowie §22, Satz 2, Zulassungs- und Ausbildungsordnung für das Lehramt an Grundschulen und das Lehramt an Mittelschulen). Auch in den fachspezifischen Kompetenzprofilen der „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken der Lehrerbildung“ (KMK 2019) fehlt der professionelle Umgang mit Stimme sowie Sprech- und Körperausdruck. Im Unterschied zu anderen philologischen Fächern werden von Absolventen und Absolventinnen des Studienfaches Deutsch keine praktischen Kompetenzen in mündlicher Kommunikation gefordert, während etwa im Kompetenzprofil der neuen Fremdsprachen z. B. „Kompetenzen in der Fremdsprachenpraxis“ und „Sprachkönnen“ (ebd.: 44) aufgelistet werden.

Dass Lehrkräften im Bereich des Sprechens und der Kommunikation nicht die Möglichkeit geboten wird, hier Professionalität und Expertise zu entwickeln, ist ein folgenschwerer Befund, da mündliche Kommunikation nicht nur Unterrichtsgegenstand für Deutschlehrkräfte, sondern Unterrichtsmedium für alle Lehrer*innen ist (vgl. Anselm/Werani 2017: 56). Expert*innen für Wissensvermittlung, die täglich viele Stunden mit Schüler*innen, Eltern und im Kollegium kommunizieren, sollten ausreichend Übungsgelegenheiten erhalten, um ihren professionellen Sprechberuf auch professionell gestalten zu können. Denn während etwa Radiomoderator*innen für wenige Stunden im schallgedämmten Studio mit Mikrofon moderieren, haben Lehrkräfte eine lange Sprechdauer in Kombination mit Umgebungslärm und ohne Verstärkung ihrer Stimme zu bewältigen, was besondere Anforderungen an deren Leistungsfähigkeit stellt (vgl. Nusseck et al. 2019). Nach der Metaanalyse von van Houtte et al. (2011) belegen international eine Vielzahl von Studien die Häufigkeit von Stimmbeschwerden bei Lehrkräften (11 % bis 81 %) im Vergleich zu Kontrollgruppen von Nicht-Lehrkräften (1,0 % bis 36,1 %) (vgl. ebd.: 570). In Lehr-Lernkontexten ist es zudem nicht nur von Bedeutung, was gesagt wird, sondern auch, wie etwas gesagt bzw. vermittelt wird. Dies ist auch ein Ergebnis des interdisziplinären Forschungsprojekts FALKE (Fachspezifische Lehrerkompetenzen im Erklären) an der Universität Regensburg, dessen Ergebnisse zeigen, dass der Sprech- und Körperausdruck einer Lehrkraft entscheidend ist für die Wahrnehmung der Qualität einer Erklärung, gerade dann, wenn Schüler*innen diese einschätzen (vgl. Lindl et al. 2019, Gunga in Vorb.). Dies verweist auf Befunde, die zeigen, dass eine abwechslungsreiche Sprechweise, eine deutliche Artikulation, eine angemessene Pausensetzung und eine redebegleitende Gestik der Lehrkraft aufgrund ihrer strukturierenden Funktion zu einer besseren Verarbeitung des Lerninhalts führen und somit zum Lernerfolg beitragen (vgl. Murray 2007: 163). Eine heisere Stimme der Lehrkraft hingegen

kann zu schlechteren Verstehensleistungen und in der Folge zum Aufmerksamkeitsverlust der Schüler*innen führen (vgl. Voigt-Zimmermann 2017). Die performative Stimm- und Sprechleistung der Lehrkraft stellt damit eine nicht zu unterschätzende Kompetenz-Performanzleistung (Säule 3) dar, deren Auswirkungen auf die Wahrnehmung der Schüler*innen (Säule 4) und deren Leistungsfähigkeit (Säule 5) bereits nachgewiesen werden konnten.

Um künftige Lehrkräfte professionell ausbilden zu können und ihnen einen Fortschritt im Kompetenz-Kontinuum zu ermöglichen, müssen drei Ebenen adressiert werden: Die erste Ebene betrifft Grundlagenforschung, die untersucht, wie Studierende mit mangelnder Stimmkonstitution bereits zu Beginn des Studiums identifiziert werden können und welche Hilfestellungen hier zu einer Verbesserung führen können. Auf der zweiten Ebene müssten im Verlauf der Ausbildung ausreichend Selbstreflexionsmöglichkeiten zum eigenen verbalen und nonverbalen Verhalten in mündlichen Situationen angeboten werden. Die dritte Ebene betrifft die Integration selbstregulativer Übungsphasen in reguläre (fachdidaktische) Veranstaltungen, um performative Kompetenzen für den späteren Unterricht konsequent aufzubauen und zu automatisieren. Eine Orientierung bietet hierfür das Prinzip KommunikationsART, das aus einem wiederholbaren Dreischritt aus (A) Analyse, (R) Reflexion, (T) Training selbstregulativer Prozesse besteht (vgl. Anselm/Werani 2017). Die im Folgenden vorgestellte Studie widmet sich vorrangig der ersten Ebene. Die zentralen Befunde aus der Studie werden am Ende des Beitrags daraufhin überprüft, welche Schlüsse sie für die Ausbildung von Lehrkräften zulassen und wie Übungsprozesse gestaltet werden müssten, um künftige Lehrkräfte mit einer entsprechenden Expertise auszustatten.

2 | Mündliche Kompetenzen bei künftigen Deutschlehrkräften

2.1 | Forschungsfragen

Ziel des Forschungsprojekts von Gegner (2021) an der Universität Regensburg war es daher, den Kompetenzstand und die -genese in ausgewählten Bereichen der Mündlichkeit bei zukünftigen Deutschlehrkräften zu untersuchen. Vor dem Hintergrund der von Bose und Gutenberg (2012) geforderten Eigenkompetenzen bei künftigen Deutschlehrkräften erfolgte eine Fokussierung auf folgende Fragen:

- (1) Wie hoch ist der Prozentsatz an stimmlich auffälligen Studierenden?
- (2) Über welche rederhetorischen und sprechgestalterischen Fähigkeiten verfügen die Studierenden?
- (3) Besteht ein Zusammenhang zwischen stimmlicher Leistungsfähigkeit und Fachsemesterzahl zum einen mit der rederhetorischen und zum anderen mit der sprechgestalterischen Leistung?

Die erste Forschungsfrage bezieht sich hierbei auf die physische Leistungsfähigkeit für einen stimm-, sprech- und kommunikationsorientierten Beruf. Das Ausmaß der stimmlichen Leistungsfähigkeit bildet zu einem gewissen Grad die Basis, um den Anforderungen eines stimmintensiven Berufes auf lange Sicht begegnen und auch prosodische Mittel in unterschiedlichen Kommunikationssituationen adäquat einsetzen zu können. Aufgrund der schwierigen Operationalisierbarkeit von dialogischen Kompetenzen beschränkte sich Gegner (2021) auf quasi-

monologische Gesprächsformen. Die zweite Forschungsfrage umfasst deshalb zwei Sprechhandlungssituationen, die exemplarisch beurteilt werden sollten: eine rederhetorische Leistung anhand eines freien Redebeitrages und eine sprechgestalterische Leistung auf Basis einer Textvorlage. Während für die Beurteilung der stimmlichen Leistungsfähigkeit computergestützte Verfahren, subjektive Einschätzungen durch die Studierenden und auditive Einschätzungen durch eine Expert*innengruppe kombiniert wurden, wurden die rederhetorische und sprechgestalterische Leistung jeweils durch eine Expert*innengruppe aus dem Fachbereich Sprecherziehung beurteilt. Anhand der dritten Forschungsfrage soll der Einfluss der stimmlichen Leistungsfähigkeit auf die Bewertungsergebnisse der beiden Sprechhandlungssituationen ermittelt werden und ein Rückschluss auf die rederhetorische und die sprechgestalterische Kompetenzgenese im Verlauf des Studiums erfolgen.

2.2 | Konzeptualisierung und Operationalisierung

2.2.1 | Konzeptualisierung und Operationalisierung der stimmlichen Leistungsfähigkeit

Laut Schneider-Stickler (2017) sollen bei der Stimmleistungsbewertung in der Lehrkräfteausbildung Stimmuntersuchungsmethoden kombiniert werden, die kein ärztliches Personal erfordern und dennoch stimmlich gefährdete Proband*innen zu identifizieren vermögen (vgl. ebd.: 62). Ziel einer solchen Untersuchung sei es, stimmauffällige Personen „einer gezielten weiterführenden HNO-ärztlichen/phoniatischen Abklärung“ (ebd.: 63) zuzuführen. Hierfür nennt sie die Möglichkeit eines „Stimm-Screenings“, das folgende Elemente beinhalten soll: „die auditive Stimmklangbeurteilung, die Stimmfeldmessung, die Beurteilung von Artikulation und Myofunktion³“ (ebd.: 63). Somit orientiert sich Schneider-Stickler (2017) an einer Kombination subjektiver und objektiver Verfahren, um eine multidimensionale Bewertung der Stimme zu gewährleisten (vgl. Dejonckere et al. 2001, Brockmann-Bauser/Bohlender 2014: 16). Es existieren unterschiedliche Vorschläge, welche Parameter aus der Stimmuntersuchung berücksichtigt und wie gewertet werden sollen. Für die Untersuchung an der Universität Regensburg wurde deshalb von Gegner (2021) der von Friedrich (1998) erstellte Dysphonie-Index (= Stimmstörungsindex) adaptiert, da dieser über internationale Anerkennung verfügt (vgl. Schneider-Stickler/Bigenzahn 2013: 172). Der Dysphonie-Index setzt sich in der Originalversion aus subjektiven (Selbstauskunft der Untersuchten und auditive Bewertung durch die Untersuchenden) und objektiven Parametern (instrumentell-akustische und aerodynamische Analysen) zusammen: (1) auditiv bewerteter Heiserkeitsgrad nach der RBH-Klassifikation⁴, (2) Werte des Stimmumfangs und (3) Werte der Stimmdynamik aus der Stimmfeldmessung, (4) maximale Tonhaltdauer und (5) kommunikative Beeinträchtigung gemäß der Angabe der Patient*innen (vgl. Schneider-Stickler/Bigenzahn 2013: 173). Der letzte Punkt wurde bei Gegner (2021) durch eine Selbstauskunft der Studierenden zu 13 symptomassoziierten stimmlichen Beschwerden und deren wahrgenommener Häufigkeit ersetzt (z. B. Stimmermüdung, Kloßgefühl beim Sprechen etc.). Der Fragebogen wurde auf Basis bereits existierender Fragebögen und anamnestischer Fragen im Rahmen einer Stimmdiagnostik erstellt (vgl. Spiecker-

³ Hierunter werden z. B. „Störungen der Muskelfunktion, des Muskeltonus oder der harmonischen Bewegungsabläufe“ (Hahn 2009: 327) im Mund- und Gesichtsbereich verstanden.

⁴ R = Rauheit, B = Behauchtheit, H = Heiserkeit (übergeordnete Kategorie); 0 = nicht vorhanden, 1 = geringgradig gestört, 2 = mittelgradig gestört, 3 = hochgradig gestört.

Henke 1997: 76f., Böhme 2003: 154f., Rasch et al. 2005, Nawka/Wirth 2008: 131ff.). In der adaptierten Version des Dysphonie-Index nach Friedrich (1998) wurde die Durchschnittsberechnung aller 13 Fragen anstelle der Angabe der kommunikativen Beeinträchtigung aufgenommen. Alle Parameter des Dysphonie-Indexes wurden auf einer vierstufigen Skala (0 = unauffällig; 1 = geringgradig auffällig; 2 = mittelgradig auffällig; 3 = hochgradig auffällig) bewertet. Die Index-Berechnung erfolgte durch eine Mittelwertberechnung aus allen fünf Parametern und erlaubt somit die Einschätzung einer Stimmstörung anhand der vierstufigen diagnostischen Skala. Auf dieser Basis sollen Proband*innen mit einem Stimmstörungswert > 0 als auffällig gelten.

2.2.2 | Konzeptualisierung und Operationalisierung der rederhetorischen Fähigkeit

Der Konzeptualisierung der rederhetorischen Fähigkeiten wurde die Definition von rhetorischer Kompetenz von Grießbach und Lepschy (2015) zugrunde gelegt:

Rhetorische Kompetenz bedeutet, die eigene Überzeugung in der Öffentlichkeit glaubwürdig und situationsangemessen darzulegen. Sie umfasst deshalb zwei Aspekte: Einerseits die Fähigkeit zur Reflexion und Auseinandersetzung mit der eigenen inneren Haltung und Einstellung zum Thema, zur Hörerschaft und zur Situation; andererseits sprachliche, sprecherische, konzeptionelle Fertigkeiten, die notwendig sind, um Kommunikationsabsichten ausdrücken zu können. (ebd.: 24)

Nach Geißner (1988) ist „rhetorische Kommunikation“ bestimmt durch „die intentionale Finalität kommunikativen Handelns, dessen Ziel nicht lediglich im Auslösen von Sprechhandlungen liegt, sondern in der Veränderung sozialer Praxis durch gemeinsames Handeln“⁵ (ebd.: 159). Diese Prozesse können im „Sprechen mit anderen“, also Gespräche[n], und im ‚Sprechen zu anderen‘, also Reden“ (ebd.: 153) vollzogen werden. Für diese Untersuchung (vgl. Gegner 2021) interessierte v. a. die quasi-monologische Gesprächsform *Rede*. Grießbach und Lepschy (2015) definieren eine Rede als „unterschiedlich komplex strukturierte, thematische und konzeptionell zusammenhängende sprachliche und sprecherische Einheit, mit der ein Sprecher oder Redner eine kommunikative Wirkungsabsicht in Bezug auf einen oder mehrere Hörer verfolgt. In der Rede bilden Redner, Gegenstand und Hörer ein unauflösbares Beziehungsgeflecht“ (ebd.: 21). Unter formalen Kriterien nennt Meyer (2016) „Stegreifrede, Manuskriptrede und freie Rede mit Stichwortkonzept [...] und/oder Folienpräsentation“ (ebd.: 121). Um die Überprüfung der rederhetorischen Fähigkeiten der Studierenden in ein Untersuchungssetting, welches weiter unten beschrieben wird, integrieren zu können, ohne längere Vorbereitungsphasen und unterschiedliche Arten der Vorbereitung berücksichtigen bzw. kontrollieren zu müssen, wurde eine Stegreifrede von maximal zweiminütiger Dauer als Aufgabe gewählt. Überdies sollten unterschiedliche Kenntnisstände zum Redegegenstand ausgeschlossen werden. Aus diesen Gründen wurde als Aufgabenstellung folgende Frage gewählt: „Warum möchten Sie gerne Lehrer*in werden?“

Für die Entwicklung von Kriterien und Beurteilungsparametern schlagen Grießbach und Lepschy (2015) auf Basis von semiotischen und textlinguistischen Überlegungen eine Betrachtung der Oberflächenstruktur (wahrnehmbare Zeichen) und Tiefenstruktur (Hörer*innenorientierung, Glaubwürdigkeit etc.) einer Rede vor. In Hinblick auf eine weitere Unterteilung der

⁵ Im Original unterstrichen.

beobachtbaren Aspekte differenziert Heilmann (2002) „verbale (linguale), paraverbale (paralinguale) und extraverbale (extralinguale) Aspekte“ (ebd.: 16) der sprechsprachlichen Kommunikation. Folgende Forschungsperspektiven wurden für die Konstruktion der Bewertungskriterien für die extraverbale und paraverbale Ebene integriert: Zum einen waren dies Ergebnisse zu Prozessen der Externalisierung nonverbaler Verhaltensweisen, wie z. B. die Ausdrucksfunktion des Gesichts (vgl. Cohn/Ekman 2008), die expressive Funktion prosodischer Mittel (vgl. Juslin/Scherer 2008) in Verbindung weiterer nonverbaler Mittel wie redebegleitender Gestik (vgl. Goldin-Meadow/Cook 2012). Zum zweiten wurden Ergebnisse von Attributionsuntersuchungen zur Glaubwürdigkeit und Überzeugungskraft einer Quelle im Redekontext (vgl. Burgoon et al. 1990) oder der Eindrucksbildung aufgrund stimmlicher Merkmale (vgl. Weirich 2010) einbezogen. Zum dritten lieferten die Instrumente und Ergebnisse interaktionsorientierter Forschungen wie die Untersuchungen zur *teacher-immediacy* (vgl. Richmond et al. 1987) und zum *teacher-enthusiasm* (vgl. Wood 1998) relevante Beiträge, so z. B. zum Einfluss nonverbaler Verhaltensweisen auf die Motivation, die Steuerung der Aufmerksamkeit und den Lernerfolg. Auf Basis dieser Überlegungen wurde bei Gegner (2021) ein Analysebogen für die Reden konstruiert, der es der Expert*innengruppe erlaubt, den Einsatz folgender nonverbaler Phänomene qualitativ zu beurteilen. Auf paraverbaler Ebene sind dies: die auditiv empfundene Sprechstimmhöhe (zu tief, eher tief, angemessen, eher hoch, zu hoch), die Sprechlautstärke (zu leise, eher leise, angemessen, eher laut, zu laut), die vorherrschende Sprechgeschwindigkeit im Sinne der Artikulationsrate (zu langsam, eher langsam, angemessen, eher schnell, zu schnell) und die Artikulationspräzision (zu wenig, eher wenig, angemessen, eher hoch, zu hoch). Ergänzt werden diese Phänomene um eine abwechslungsreiche Sprechweise (wenig, eher wenig, angemessen, eher viel und zu viel). Als phonologisch relevante Phänomene werden folgende Erscheinungen analysiert: der wahrgenommene Einsatz fallender Kadenzen und der Einsatz von ungefüllten Pausen (wenig, eher wenig, angemessen, eher viel, zu viel). Hierbei wird die Pausensetzung auch in Abhängigkeit von deren Sinnhaftigkeit eingeschätzt. Auf extraverbaler Ebene werden folgende visuell wahrnehmbare Phänomene analysiert: Haltung und Tonus der unteren Extremitäten (Stand), des Becken- und Lendenbereichs sowie des Schulter-/Nacken-/Halsbereichs (vgl. Harrigan 2008, Hammer 2017: 43ff.). Hinsichtlich des Standes werden auch die vorherrschende Position oder anteilige Positionswechsel notiert, so z. B. eine statische Beinstellung oder eine Stand- und Spielbeinstellung. Außerdem werden die Häufigkeit des Gestikeinsatzes sowie die Art der verwendeten Gestik (anteilige Verwendung von Illustratoren, Manipulatoren, statische Handhaltung) beobachtet (vgl. Ekman/Friesen 1969, Ekman 2004) und der Spannungszustand notiert. Ergänzt werden diese Befunde um die Analyse der Mimik (Ausdrucksstärke des Gesichts) und des wahrgenommenen Spannungszustandes sowie der Häufigkeit des Blickkontaktes (vgl. Harrigan 2008). Als letztes Phänomen wird der Atmungstyp beobachtet. Hier wird zwischen einer kostoabdominalen Atmung, welche als physiologisch gilt, und einer unphysiologischen Hochatmung (Klavikular-, Thorakalatmung) für das Sprechen unterschieden (vgl. Nawka/Wirth 2008: 12). Bis auf die kategoriale Beschreibung des Standes, der verwendeten Gestik, des Spannungszustandes der Gesichtsmuskulatur und der Atmung werden alle anderen Phänomene auf einer fünfstufigen bipolaren Skala (zu wenig, eher wenig, angemessen, eher viel, zu viel) bewertet.

Zur Entwicklung von Beobachtungskriterien auf verbaler Ebene griff Gegner (2021) auf verschiedene bestehende Instrumente zur Textbewertung zurück und integrierte angrenzende Forschungsperspektiven: z. B. Beobachtungs- und Analyseraster zur Bewertung von Texten (vgl. Nussbaumer/Sieber 1994, Becker-Mrotzek/Böttcher 2015) und von Präsentationen (vgl. Berkemeier/Pfennig 2012), die Verständlichkeitsforschung (vgl. Lutz 2015) und rhetorische Prinzipien (vgl. Ueding/Steinbrink 1994). Auf verbaler Ebene werden vier Dimensionen analysiert: Inhalt, Aufbau, Sprachangemessenheit und Prozess. Zu den inhaltlichen Aspekten zählen das Vorhandensein einer Einleitung, eines Schlusses, das Einhalten des Umfangs (Zeitmanagement) und eine erkennbare Gesamtaussage. Während das Vorhandensein von Einleitung und Schluss sowie das Einhalten des Zeitmanagements dichotom erfasst werden, wird das Vorhandensein einer Gesamtidee auf einer dreistufigen Skala eingeschätzt (nicht vorhanden, teilweise vorhanden, vorhanden). Unter den Aspekt Aufbau werden sowohl die äußere (Rezipient*innenführung durch Gliederung, Überleitungen) als auch die innere Struktur (angemessene Verbindung der Subthemen) des Redebeitrags gefasst. Beide Arten der Strukturierung werden auf einer dreistufigen Skala von nicht vorhanden, teilweise vorhanden bis vorhanden bewertet. Die sprachliche Angemessenheit wird hinsichtlich des gewählten Wortschatzes und der verwendeten grammatikalischen Strukturen in Abhängigkeit der Situation, der Funktion, des Redegegenstandes und des Gegenübers ebenfalls auf drei Stufen bewertet. Der prozessuale Aspekt erfasst die Qualität des Sprechdenkabrufs: D. h. existieren Zeichen auf verbaler Ebene, die auf Verarbeitungsschwierigkeiten auf unterschiedlichen Stufen im Sprachproduktionsprozess hinweisen? Unter formalen Gesichtspunkten können dies nach Lickley (2015) beispielsweise gefüllte Pausen durch Füllwörter wie „äh“, Wort- und Satzabbrüche oder Korrekturen sowie Wiederholungen von Wörtern und Satzteilen sein (vgl. ebd.: 453). Ein Globalurteil zur Einschätzung der wahrgenommenen Redefähigkeit auf einer fünfstufigen Skala bildet den Abschluss. Folgende Grafik gibt einen Überblick über die analysierten Phänomene sowie das übergeordnete Urteil:

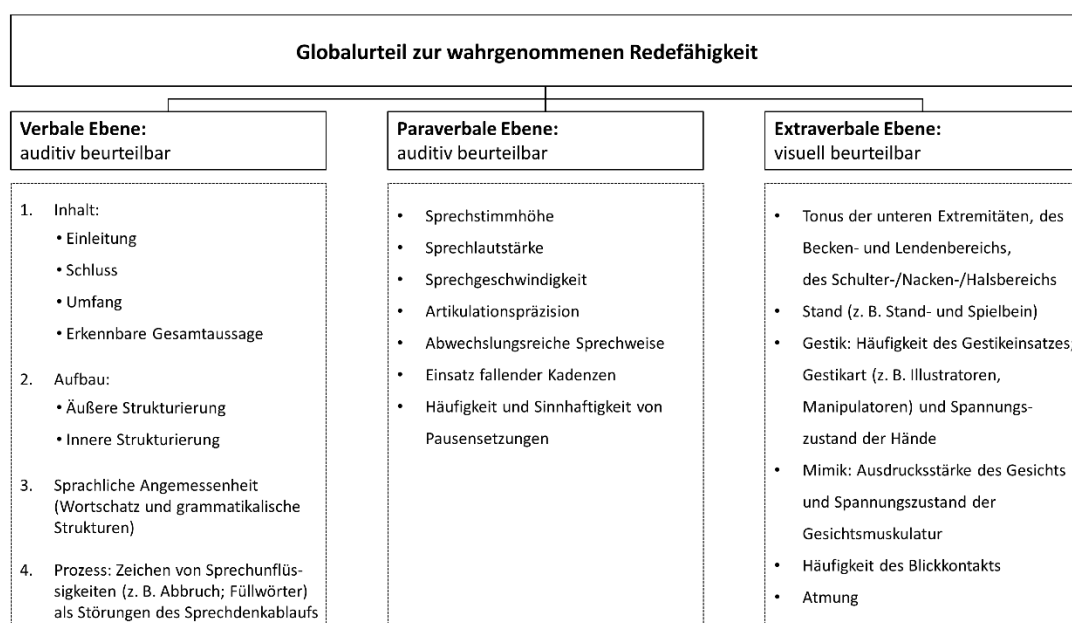


Abb. 2: Analysekatoren der wahrgenommenen Redefähigkeit (nach: Gegner 2021)

2.2.3 | Konzeptualisierung und Operationalisierung der sprechgestalterischen Fähigkeit

Zur Konzeptualisierung der sprechgestalterischen Fähigkeiten wurde die Definition von Haase (2016) zugrunde gelegt: Sie definiert „Sprechkunst“ als „das bewusst gestaltete, gesprochene künstlerische Wort in unterschiedlichen Kommunikationssituationen für ein Publikum (bzw. für einen oder mehrere Hörer), ‚live‘, d. h. direkt im Sinne einer auditiv-visuellen Kunstkommunikation [sic!] oder medienvermittelt, d. h. indirekt“ (Haase 2016a: 179). Obwohl Haase auch epische und dramatische Texte nennt, beschränkte sich die hier vorgestellte Untersuchung (Gegner 2021) auf eine Ballade als Textgrundlage, um die hierfür spezifisch erforderlichen Kompetenzen möglichst genau festlegen zu können. Grundsätzlich konstatiert Neuber (2016), dass drei zentrale Dimensionen von Sprechenden bei einer sprechkünstlerischen Interpretation bewältigt werden müssen: „Sprecher und Text“, „Gestaltungsmittel, insbesondere Prosodie und Artikulation“ und das „Produzenten-Rezipienten-Verhältnis“ (ebd.: 210–215). Aus diesen Dimensionen leitet Müller (2012) nötige Teilkompetenzen ab: Unter „Textkompetenz“ versteht sie, dass sich die Sprechenden „mit dem Text auseinandergesetzt und ein Verständnis aufgebaut haben“ müssen und somit den Text „inhaltlich, sprachlich und als Textganzes wahrnehmen und eine Interpretation“ (ebd.: 141) aufbauen müssen. „Sozialkompetenz“ bezieht sich nach ihrem Verständnis auf das Publikum und die Überlegungen zu Einstellungen und Voraussetzungen desselben, aber auch auf die eigene Wirkungsabsicht (vgl. ebd.: 142). „Sprechkompetenz“ wird als sprecherischer Ausdruck des Textverständnisses unter Einstellung auf die Zuhörenden und die Situation verstanden (vgl. ebd.: 141) und meint den sinnvermittelnden und angemessenen Einsatz stimmlicher und sprecherischer Mittel. Diese Mittel lassen sich nach Neuber (2016) in prosodische und artikulatorische Phänomene unterteilen (vgl. ebd.: 211). Zur Prosodie zählen: „Melodieverläufe, Stimmklang, Lautstärke und Lautstärkevariationen, Sprechgeschwindigkeit, Sprechgeschwindigkeitsvariationen, Pausen sowie die Merkmalskomplexe Akzent und Rhythmus“ (Neuber 2016: 213). In Ergänzung zu den prosodischen Mitteln werden nach Neuber (2016) unter artikulatorischen Mitteln „phonostilistische Variationen, Erscheinungen der Koartikulation und Assimilation sowie die (bewusste) Verwendung regionaler phonetischer Variationen“ gerechnet (ebd.: 213). Während prosodische und artikulatorische Mittel in jeder mündlichen Kommunikationssituation in Erscheinung treten, werden sie im Rahmen der sprechgestalteten Realisation künstlerisch und bewusst eingesetzt. Diese sprecherischen Mittel „sorgen z. B. für die Erkennbarkeit emotionaler Regungen (wie Zorn, Freude, Angst), aber auch für die Zuweisungen von Eigenschaften des Sprechers (Alter, Geschlecht, Persönlichkeitseigenschaften u. a. m.)“ (Neuber 2016: 213). Diese Form-Funktions-Dichotomie der sprecherischen Mittel wird unter dem Terminus „Sprechausdruck“ gefasst (vgl. Neuber 2016: 213). Beim Sprechen von Gedichten sind zudem die Merkmalskomplexe „Akzent und Rhythmus“ von besonderer Bedeutung: Der Versrhythmus oder auch metrische Rhythmus wird verstanden als „Zusammenspiel von sprachlichem Sinn und metrischem Gerüst, von sprachlich bedingter und metrisch bedingter Hervorhebung“ (Krech 1987: 129). Krech betont deshalb, dass sowohl sprachlicher Sinn als auch Metrum berücksichtigt werden müssen, um eine sinnvermittelnde Wiedergabe zu erreichen: Eine Auflösung oder ein bloßes Skandieren sollte deshalb vermieden werden (vgl. Krech 1987: 129–133). Da sich der angemessene Einsatz der sprecherischen Mittel nicht losgelöst von der Textgrundlage beurteilen lässt, wurde anhand einer spezifischen Textgrundlage ein Erwartungshorizont und ein Beurteilungsbogen von zwei Sprecherziehern und einer Sprecherzieherin entwickelt (vgl. Gegner 2021). Die Wahl fiel auf Goethes „Erlkönig“, da

besonders diese Ballade zu den „kanonischen Texten des Deutschunterrichts“ (Ueding 2008: 93) gehört. Zudem eignen sich Balladen besonders für das Prinzip des gestischen Sprechens (vgl. Haase 2016), da sie dramatische, epische und lyrische Anteile verbinden. Als Erwartungshorizont wurde festgehalten, dass die Studierenden diese Anteile in der Struktur der Ballade erkennen und gestalterisch umsetzen (vgl. Gegner 2021): die Rahmenhandlung, in welcher die äußere düstere Situation durch den Erzähler beschrieben wird, und die Binnenhandlung, in der die Schilderung des Geschehens durch die direkten Reden von Sohn, Vater und Erbkönig erfahrbar wird. Anhand der Inhalte der direkten Reden der Figuren lassen sich zudem Rückschlüsse auf Motive und Emotionen ziehen. Hinweise für die sprecherische Realisierung finden sich zudem in der verwendeten Wortwahl, der Syntax und im Metrum. Hieraus ergibt sich, dass die Studierenden die düstere Grundstimmung und den gipfelnden Handlungsverlauf in Strophe 7 sprecherisch gestalten sollten. Überdies sollten die vier Figuren (Erzähler, Vater, Sohn, Erbkönig) differenziert und diese in Abhängigkeit von den Teilstimmungen und dem Gestus (nennend, beruhigend, ängstlich, betörend, drohend) auch sprecherisch umgesetzt werden. Anhand des Erwartungshorizontes und unter Rückgriff auf die Kriterien bei Giertler (2009), Bose (2010) und Hillegeist (2019) wurde bei Gegner (2021) ein Beurteilungsbogen konzipiert. Der Bogen wurde in mehreren Rückmeldeschleifen durch Expert*innen aus Sprechwissenschaft und Deutschdidaktik überarbeitet. Er umfasst drei zentrale Dimensionen sowie ein Globalurteil bezüglich eines ansprechenden Gesamteindrucks: Die erste Dimension beinhaltet unter Rückgriff auf Giertler (2009) generelle stimmliche und sprecherische Kriterien und Phänomene, die sich auch störend auf einen Höreindruck auswirken können. Die Kriterien „Sprechgeschwindigkeit“ (zu langsam, eher langsam, angemessen, eher schnell, zu schnell), „Sprechlautstärke“ (zu leise, eher leise, angemessen, eher laut, zu laut), „Stimmhöhe“ (zu tief, eher tief, angemessen, eher hoch, zu hoch), „Einsatz von Pausierungen“ und der Einsatz der Merkmalskomplexe „Akzent und Rhythmus“ (zu wenig, eher wenig, angemessen, eher viel, zu viel) werden jeweils auf einer fünfstufigen bipolaren Skala erfasst. Störungen des Höreindrucks werden durch freie Antwortmöglichkeiten spezifiziert. Die beiden anderen Dimensionen umfassen auf Basis der Textgrundlage und unter Rückgriff auf Krech (1987) und Weithase (1980) die „Vermittlung der Motive und Eigenschaften der Figuren/Grundstimmung und Teilstimmungen“ und die „Vermittlung des Spannungsbogens/Höhepunktes“ auf einer fünfstufigen Skala (gar nicht, eher nicht, teilweise, eher schon, voll und ganz). Bei der Realisierung des Spannungsbogens/Höhepunktes interessiert nach Weithase (1980) der Einsatz von Stimmstärkestärkung und Tempobeschleunigung (vgl. ebd.: 163). Beide Merkmale werden auf einer fünfstufigen Skala (zu wenig, eher wenig, angemessen, eher viel, zu viel) erfasst. Ergänzt wird diese bipolare Skala um das Kriterium „nicht verwendet“. Die Dimension „Vermittlung der Motive und Eigenschaften der Figuren“ unterteilt sich in die Vermittlung eines als neutral bis düster angelegten Erzählers, eines als beruhigend bis besorgt beschreibbaren Vaters, eines als ängstlich bis fiebernd eingeschätzten Sohns und einer als von verführerisch bis dämonisch charakterisierbaren Figur des Erbkönigs. Bei allen Figuren werden der Einsatz und die Verwendung folgender prosodischer Merkmale erfasst: Stimmklangeinsatz, Einsatz der Sprechgeschwindigkeit, Einsatz der Sprechtonhöhe, Einsatz der Sprechlautstärke. Die einzelnen prosodischen Merkmale werden auf einer fünfstufigen Qualitätsskala hinsichtlich ihres angemessenen Einsatzes (zu wenig, eher wenig, angemessen, eher viel, zu viel) und einer ergänzenden dichotomen Skala mit drei Kriterien bewertet: nicht/kaum vorhanden, ausschließlich skandierende Funktion, sinnwidriger

Einsatz. Ein Globalurteil hinsichtlich des ansprechenden Gesamteindrucks, welcher auf einer fünfstufigen Skala (gar nicht, eher nicht, teilweise, eher ja, voll und ganz) beurteilt wird, bildet den Abschluss des Bewertungsbogens. Folgende Darstellung zeigt die erfassten Phänomene sowie das übergeordnete Urteil.

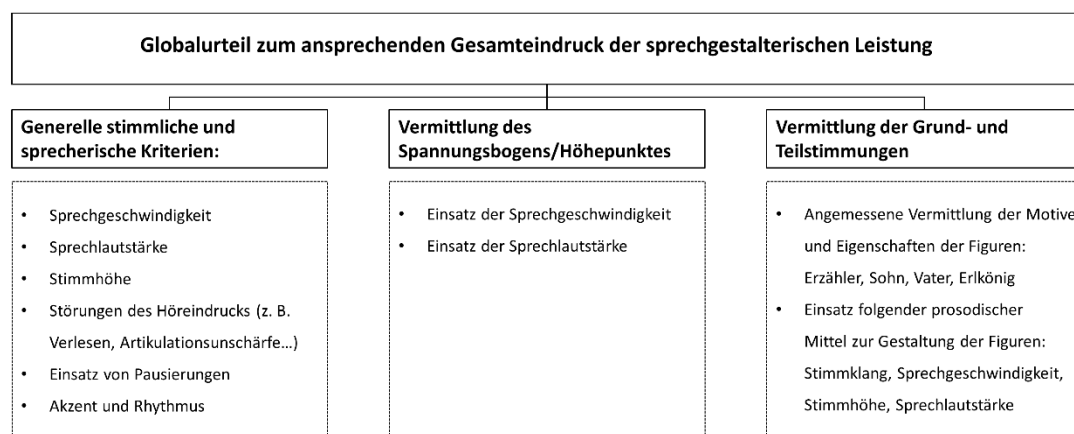


Abb. 3: Analysekatogorien der Sprechgestalterischen Fähigkeiten (nach: Gegner 2021)

2.3 | Untersuchungsdesign und Stichprobe

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde ein spezifisches Untersuchungsdesign entwickelt, welches in das individuelle Beratungsangebot „Stimm-screening für Lehramtsstudierende“ integriert wurde. Die Rekrutierung der Studienteilnehmer*innen erfolgte mittels Bewerbung des Projekts „Stimm-screening für Lehramtsstudierende“ in Einführungsveranstaltungen zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. Als Anreiz wurde den Studierenden eine kostenlose und individuelle Rückmeldung zu ihrer stimmlichen Leistungsfähigkeit angeboten. Die Teilnahme erfolgte durch Selbstselektion, wobei davon ausgegangen werden kann, dass die Studierenden noch über kein differenziertes stimmliches Selbstkonzept verfügen (vgl. Krauser et al. 2018), da keine verpflichtenden Sprecherziehungsangebote in der ersten Phase der bayerischen Lehramtsausbildung vorgesehen sind. Alle Studienteilnehmer*innen wurden zudem gebeten, gesund zu ihrem Termin zu erscheinen und andernfalls einen Ersatztermin zu vereinbaren. Jeder Termin fand individuell mit einem Probanden oder einer Probandin statt und dauerte im Schnitt 45 Minuten. Der Ablauf der Sitzung gestaltete sich wie folgt:

- (1) Fragebogen (Erhebung demografischer Daten, subjektiver Beschwerden)
- (2) Feststellung des Stimm- und Sprechstatus, Stimmleistungsbewertung (auditive, instrumentell-akustische Untersuchungsmethoden mittels der Analysesoftware lingWAVES – Voice Diagnostic Center der Firma WEVOSYS)
- (3) Erhebung der rederhetorischen Leistung anhand eines freien Redebeitrages nach kurzer Bedenkzeit auf die Frage: „Warum möchten Sie gerne Lehrer*in werden?“
- (4) Erhebung der Sprechkünstlerischen Leistung anhand der Sprechgestaltung der Ballade „Erlkönig“

- (5) Datenschutzaufklärung und Einholen der Einwilligung zur wissenschaftlichen Analyse der Daten sowie Aufklärung und Rat, evtl. in einer phoniatischen oder logopädischen Praxis vorstellig zu werden

Für die Beantwortung der Forschungsfragen wurden die Daten der ersten 204 Studierenden (167 weibliche und 37 männliche Studierende) mit Deutsch in ihrer Fachkombination für ein Lehramt an Grund- (70 Studierende), Mittel- (35 Studierende), Realschulen (31 Studierende) und Gymnasien (68 Studierende) ausgewählt, welche das Angebot „Stimm-screening für Lehramtsstudierende“ ab dem Wintersemester 2010/11 an der Universität Regensburg in Anspruch genommen haben. 178 Proband*innen nannten ihr Fachsemester ihres studierten Lehramtes. Die Fachsemesterzahl erstreckt sich vom 1. Semester bis zum 13. Semester mit einer durchschnittlichen Semesteranzahl von 3,72 ($SD = 2,64$; $Median = 3$; $Modus = 1$). Von der ursprünglichen Stichprobe von 204 Studierenden wurden aus forschungspragmatischen Gründen 139 Studierende hinsichtlich ihres freien Redebeitrages und 100 Studierende hinsichtlich ihrer sprechkünstlerischen Leistung bewertet (Näheres zur Auswahl siehe 2.5.2). Darüber hinaus wurde während der Screeningsitzung der freie Redebeitrag videografiert und es wurde eine Tonaufnahme des sprechgestalterischen Vortrags erstellt, welche als Grundlage für eine spätere Expert*innenbeurteilung durch zwei Sprecherzieher und eine Sprecherzieherin dienen. Generell handelt es sich um eine retrospektive Studie, wobei bis zum jetzigen Zeitpunkt keine Änderungen bezüglich einer Integration stimm- und sprechpraktischer Übungsanteile im Lehramtsstudium an bayerischen Universitäten stattgefunden haben.

2.4 | Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung

Der Ablauf der Datenerhebung wurde bei allen Proband*innen konstant gehalten (vgl. Gegner 2021: 243–245). Zu Beginn der einzelnen Termine wurden die Studienteilnehmer*innen gebeten, den Fragebogen zu demografischen Angaben und den 13 subjektiven stimmlichen Beschwerden auszufüllen. Der letzte Teil des Fragebogens beinhaltete die Ballade „Erlkönig“ von Johann Wolfgang von Goethe, welche als Grundlage für die sprechkünstlerische Darbietung diente und von den Studierenden anhand eines Anleitungstextes noch vor dem Untersuchungsraum vorbereitet werden sollte. Während des zweiten Blocks erfolgte die Erstellung eines Stimm- und Sprechstatus mittels auditiver und instrumentell-akustischer Untersuchungsmethoden. Für letztere wurde die Analysesoftware lingWAVES (Voice Diagnostic Center) der Firma WEVOSYS benutzt, um ein Stimmumfangsprofil für die einzelnen Proband*innen zu erstellen. Die Stimmumfangsprofilmessung ist ein anerkanntes Verfahren zur Leistungsbeschreibung des Phonationsapparates (vgl. Schultz-Coulon 1990: 1). Hierbei wurden die durchschnittliche Sprechstimmhöhe und der durchschnittliche Schalldruckpegel für normale, leise und laute Phonation sowie für die Rufstimme erfasst. In Ergänzung zur Messung der Sprechstimme erfolgte eine Messung des Tonhöhen- und Dynamikumfangs der Singstimme sowie eine akustische Analyse des Stimmklanges und die Erhebung der maximalen Tonhaldedauer. Während des dritten Blocks der Untersuchung wurden die Proband*innen gebeten, nach kurzer Bedenkzeit einen zweiminütigen freien Sprechbeitrag vor einem imaginierten, ca. 30-köpfigen Publikum zum Thema „Warum möchten Sie gerne Lehrer*in werden?“ abzugeben. Dieser wurde für die spätere Analyse der visuellen und akustischen Ebene videografiert. Während des vierten Untersuchungsblocks wurde die sprechkünstlerische Leistung anhand der Ballade „Erlkönig“ ebenfalls

für die spätere Analyse akustisch aufgezeichnet. Im fünften, abschließenden Teil erhielten die Studierenden eine ausführliche Rückmeldung zu den Ergebnissen der einzelnen Teiluntersuchungen und eine allgemeine Aufklärung über Maßnahmen zur Stimmhygiene und -prophylaxe im Lehrberuf. Bei Bedarf wurde den Studierenden empfohlen, stimmärztlichen oder logopädischen Rat einzuholen oder Kurse im Bereich „Sprecherziehung“ zu besuchen. Bei der Verabschiedung wurde die Einwilligung der Proband*innen zur weiteren Analyse der erhobenen Daten eingeholt. Die auditive Einschätzung des Stimmklanges erfolgte durch zwei Sprecherzieher und eine Sprecherzieherin. Als Kontrollhörer fungierte ein klinischer Sprechwissenschaftler. Die videografierten Redebeiträge sowie die Tonaufnahmen der Balladen wurden in randomisierter Reihenfolge ebenfalls von den beiden Sprecherziehern und der Sprecherzieherin bewertet. Hierbei wurden zuerst die individuellen Beurteilungen vorgenommen und im Anschluss ein gemeinsames Gruppenurteil abgegeben. Zu diesem Zweck konnten die Ton- und Videoaufnahmen beliebig oft angesehen werden. Durch dieses Vorgehen analog zur Arbeit mit dem Zürcher Textanalyseraster sollte die Subjektivität hinsichtlich der Beurteilung der Redebeiträge minimiert werden (vgl. Nussbaumer/Sieber 1994: 170). Die Daten wurden mittels des Statistikprogramms IBM®SPSS® Version 25 analysiert.

2.5 | Ergebnisse

2.5.1 | Ergebnis der Stimmleistungsbewertung

In die Dysphonie-Index-Berechnung nach Friedrich (1998) konnten von den 204 zur Analyse herangezogenen Studierenden die Datensätze von sechs Studierenden aufgrund eines Defekts der Stimmfeld-Datei bzw. aufgrund mangelnder Angaben bei der Selbstauskunft zu den 13 symptomassoziierten Fragen nicht verwendet werden. Aus diesem Grund standen für die Analyse die Daten von 198 Studierenden zur Verfügung. Folgende Tabelle zeigt die Teilergebnisse und das Gesamtergebnis der adaptierten Dysphonie-Index-Berechnung nach Friedrich (1998). Die erreichten Werte der Studierenden wurden in allen einbezogenen Parametern nach von Vorgaben bei Friederich (1998) klassiert: (0 = unauffällig/keine Auffälligkeit; 1 = geringgradig auffällig; 2 = mittelgradig auffällig; 3 = hochgradig auffällig).

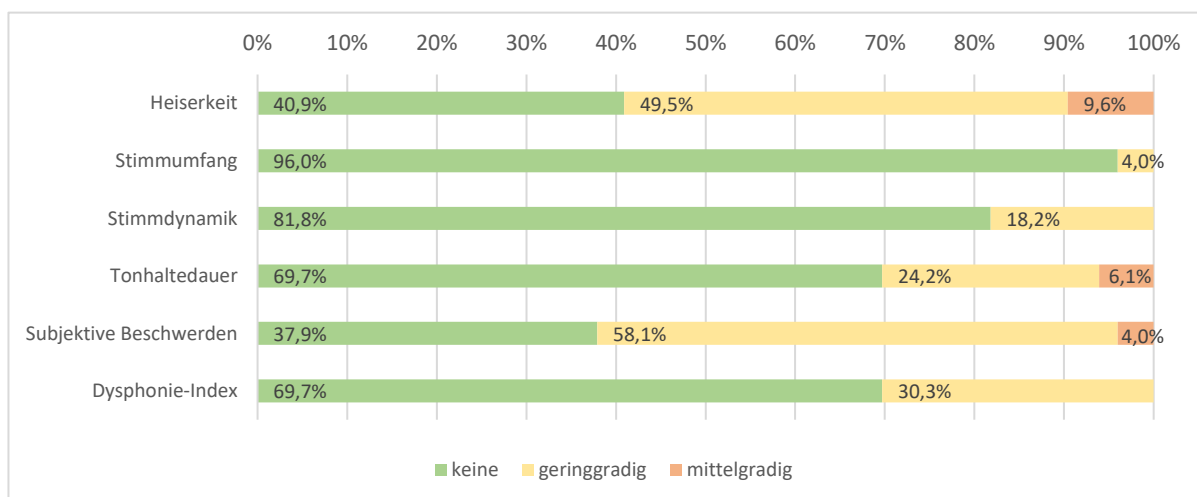


Abb. 4: Prozentuale Verteilung der untersuchten Stichprobe (N = 198) in Bezug auf den Dysphonie-Index nach Friedrich (1998) (aus Gegner 2021: 282)

Im Gesamtergebnis (letzter Balken) zeigt sich, dass 30,3 % der 198 Studierenden nach der adaptierten multiparametrischen Indexberechnung eine geringgradige Dysphonie und keine Studentin bzw. kein Student eine mittelgradige oder hochgradige Dysphonie zum Untersuchungszeitpunkt aufwies. Um eventuelle Geschlechterunterschiede und Unterschiede hinsichtlich der Fachsemesteranzahl feststellen zu können, wurde je ein Chi-Quadrat-Unabhängigkeitstest durchgeführt. Demnach wiesen signifikant mehr weibliche ($N = 161$) als männliche Probanden ($N = 37$) eine geringgradige Dysphonie auf ($\chi^2(1) = 13,36; p \leq 0,01; N = 198$), wobei es sich um einen schwachen Effekt ($\phi = -0,26$) handelt. Ebenso konnte ein signifikanter Unterschied zwischen Studienanfänger*innen (1. bis 3. Semester = Gruppe 1; $N = 105$) und Studienfortgeschrittenen (4. bis 13. Semester = Gruppe 2; $N = 68$) festgestellt werden ($\chi^2(1) = 5,64; p \leq 0,05; N = 173$). Demnach wiesen signifikant mehr Studierende ab dem vierten Semester eine geringgradige Dysphonie auf, wobei es sich um einen schwachen Effekt ($\phi = 0,18$) handelt. Das Ergebnis der Untersuchung von Gegner (2021) ordnet sich somit in die bisherigen Befunde anderer Untersuchungen ein: Demnach sind bereits viele Lehramtsstudierende an Stimmstörungen erkrankt (14–55 %) oder zeigen eine deutliche Prävalenz (24–70 %) (vgl. Hartman 1960; Simberg et al. 2000, Gutenberg/Pietzsch 2003, Ettehad 2004, Duus 2006, Lemke 2006 und Tropper/Schlömicher-Thier 2011).

2.5.2 | Ergebnis der rederhetorischen Beurteilung

Die Beurteilung der rederhetorischen Fähigkeit der Studierenden erfolgte auf Basis des videografierten freien Redebeitrags auf die Frage „Warum möchten Sie gerne Lehrer*in werden?“. Von der ursprünglichen Stichprobe wurden aus forschungspragmatischen Gründen die ersten 139 videografierten Redebeiträge anhand des oben beschriebenen Analysebogens durch die Expert*innengruppe bewertet.

Laut dem Expert*innenurteil wurden im Globalurteil von den 139 untersuchten Studierenden 29,5 % als nicht, 20,9 % als wenig, 36,7 % als teilweise, 12,2 % als ziemlich und 0,7 % als kompetent in ihrer Redefähigkeit eingestuft. Um den Einfluss der einzelnen Prädiktoren in Bezug auf das Globalurteil zu bestimmen, wurde eine multiple lineare Regressionsanalyse durchgeführt. Folgende Faktoren zeigten sich am stärksten prädiktiv für die expert*innenseitig empfundene Redefähigkeit:

In Bezug auf die verbale Ebene sind dies eine deutlich nachvollziehbare innere Strukturierung ($\beta = 0,20; p = 0,01$), das Einhalten der geforderten Zeit/des Umfangs ($\beta = 0,18; p \leq 0,01$) und eine nachvollziehbare Gesamtidee/-aussage ($\beta = 0,16; p = 0,03$). Füllwörter oder Abbrüche ($\beta = -0,15; p = 0,04$) wurden hingegen negativ mit dem Globalurteil assoziiert.

Auf paraverbaler Ebene zeigten nicht-angemessene Pausensetzungen (zu häufige Pausen: $\beta = -0,25; p = 0,01$; zu wenige Pausen: $\beta = -0,19, p = 0,03$), eine verminderte Artikulationspräzision ($\beta = -0,15; p = 0,01$), zu wenig fallende Kadenzen ($\beta = -0,14; p = 0,04$) und eine verminderte Sprechgeschwindigkeit ($\beta = -0,11; p = 0,05$) einen negativen Einfluss.

Während sich hinsichtlich der extraverbalen Phänomene eine Unter- oder Überspannung der unteren Extremitäten ($\beta = -0,22, p = 0,01$; $\beta = -0,18, p = 0,03$) negativ auf das Globalurteil auswirkte, hatte die anteilige Verwendung von Illustratoren (redebegleitende Gestik) ($\beta = 0,18; p = 0,02$) einen positiven Einfluss.

Insgesamt fielen ca. 40 % der Studierenden hinsichtlich einer schwer bis kaum erkennbaren Gesamtaussage auf. Über drei Viertel der Studierenden hatten Schwierigkeiten, ihre Redebeiträge nachvollziehbar zu strukturieren. Dies bedeutet, dass entweder nicht immer erkennbar war, inwieweit sich die Inhalte des Redebeitrages auf die Fragestellung bezogen, oder Ein-Satz-Antworten oder Abbrüche aufgrund von Blockaden oder Blackouts einer erkennbaren Gesamtaussage abträglich waren.

36,7 % der Studierenden verfügten teilweise und 20,1 % über deutliche Zeichen, die auf mögliche Störungen im Sprechdenkabruf hinweisen. Dies bedeutet, dass bei über der Hälfte der Studierenden der Gebrauch von häufigen Füllwörtern (z. B. *äh*), Wiederholungen und Abbrüchen in der Redesituation störend auffiel.

Über 90 % der Studierenden zeigten eher wenige bis zu wenige fallende Kadenz und damit einen Mangel an rhetorischen Auflösungen am Ende von Äußerungseinheiten und einen unangemessenen Einsatz von Pausen, der sowohl in einem Übermaß als auch in einem Mangel bestehen konnte. Bei über einem Viertel der Studierenden erschwerte eine mangelnde Artikulationspräzision (z. B. Nuscheln) das Verständnis des Gesagten.

Über einen sicheren Stand und damit einen eutonen (ausgewogenen) Muskeltonus der unteren Extremitäten verfügte lediglich ca. ein Drittel der Studierenden. Etwa 44 % der Studierenden unterstützten ihren Redebeitrag durch die anteilige Verwendung einer redebegleitenden Gestik. Ein ähnlich hoher Prozentsatz an Studierenden ließ die Arme während des Vortrages seitlich hängen oder verschränkte die Arme vor oder auch hinter dem Körper.

2.5.3 | Ergebnis der sprechkünstlerischen Beurteilung

Die sprechgestalterischen Fähigkeiten der Studierenden wurden anhand des aufgezeichneten Vortrags der Ballade „Erlkönig“ (Audioaufnahme) beurteilt. Von der ursprünglichen Stichprobe von 204 Studierenden wurden aus forschungspragmatischen Gründen die ersten 100 Sprechfassungen durch dieselbe Expert*innengruppe, die sich aus zwei Sprecherziehern und einer Sprecherzieherin zusammensetzte, anhand der oben beschriebenen Kriterien bewertet.

Laut dem Expert*innenurteil wurden im Globalurteil von den 100 untersuchten sprechgestalteten Fassungen 30 % als nicht, 32 % als wenig, 21 % als teilweise, 15 % als ziemlich und 2 % als ansprechend eingestuft. Dies bedeutet, dass über die Hälfte (62 %) der Studierenden deutliche Mängel hinsichtlich ihrer sprechkünstlerischen Leistung aufwies. Um den Einfluss der einzelnen Prädiktoren in Bezug auf das Globalurteil zu erklären, wurde eine multiple lineare Regressionsanalyse durchgeführt. Folgende Faktoren zeigten sich am stärksten prädiktiv für eine gelungene Sprechgestaltung:

Positiv wirkte sich eine Differenzierung und Gestaltung der Motive und Eigenschaften der Figuren aus ($\beta = 0,75$; $p \leq 0,01$). Einen negativen Einfluss auf den Gesamteindruck hatten hingegen eine pathetische, deklamatorische oder übertriebene Betonung ($\beta = -0,21$; $p \leq 0,01$), wodurch der Höreindruck gestört wurde, und eine tendenziell zu häufige Pausensetzung ($\beta = -0,14$; $p = 0,01$). Tatsächlich nahmen 53 % der Studierenden nicht oder kaum merkbar eine Sprechgestaltung der Figuren mittels Stimmklang, Sprechgeschwindigkeit, Sprechtonhöhe und Sprechlautstärke vor. Hierbei wurde der düster berichtenden Grundhaltung des heterodiegetischen Erzählers noch am ehesten entsprochen, während die Beruhigung und Fürsorge der Figur

des Vaters oder die Ängstlichkeit der Figur des Sohnes kaum stimmlich-sprecherisch umgesetzt wurden. Die dämonisch-verführerische Haltung der Figur des Erlkönigs wurde am wenigsten ausgedrückt. Was den Einsatz der prosodischen Mittel betrifft, ließ sich feststellen, dass für die Gestaltung einer Sprechfassung von über drei Viertel der Studierenden der Stimmklang, gefolgt von der Sprechgeschwindigkeit und der Sprechlautstärke genutzt wurden; nur knapp über die Hälfte der Studierenden setzte die Sprechtonhöhe ein.

2.5.4 | Ergebnisse zum Einfluss von Fachsemesteranzahl bzw. stimmlicher Leistungsfähigkeit auf die rederhetorische und sprechkünstlerische Leistungsbeurteilung

Zur Überprüfung des Zusammenhangs zwischen der Fachsemesteranzahl und der wahrgenommenen rederhetorischen und sprechkünstlerischen Leistung wurde die Stichprobe aufgrund der Angaben der Studierenden im Fragebogen in Studienanfänger*innen (1. bis 3. Semester) und Studienfortgeschrittene (4. bis 13. Semester) aufgeteilt und jeweils ein Mann-Whitney-U-Test für nichtparametrische und ordinalskalierte Daten durchgeführt. Die Globalurteile zur Einschätzung der wahrgenommenen Redefähigkeit bzw. zum ansprechenden Gesamteindruck der sprechkünstlerischen Leistung wurden auf einer fünfstufigen Skala erfasst (1 = trifft gar nicht zu; 2 = trifft wenig zu; 3 = trifft teilweise zu; 4 = trifft ziemlich zu; 5 = trifft voll und ganz zu).

Für die rederhetorische Leistung konnten aufgrund der Fachsemesterangaben die Daten 127 Studierender von insgesamt 139 berücksichtigt werden. Das Ergebnis zeigt, dass Studienfortgeschrittene ($MW = 2,62$; $SD = 0,94$; $Median = 3,00$; $Modus = 3,00$; $N = 42$) im Vergleich zu Studienanfänger*innen ($MW = 2,22$; $SD = 1,06$; $Median = 2,00$; $Modus = 1,00$; $N = 85$) signifikant besser hinsichtlich ihrer Redefähigkeit bewertet wurden, $U = 1414,0$; $z = -1,99$; $p \leq 0,05$; $d = 0,34$; $N = 127$. Nach Cohen (1992) entspricht dies einem kleinen Effekt.

Für die sprechkünstlerische Leistung konnten 88 der 100 Datensätze berücksichtigt werden. Hinsichtlich der sprechgestalterischen Leistung der Studierenden kann festgehalten werden, dass sich die wahrgenommene Leistung von Studienanfänger*innen ($MW = 2,16$; $SD = 1,14$; $Median = 2,00$; $Modus = 1,00$; $N = 49$) und Studienfortgeschrittenen ($MW = 2,41$; $SD = 1,02$; $Median = 2,00$; $Modus = 2,00$; $N = 39$) nicht signifikant unterschieden, $U = 812,50$; $z = -1,25$; $p = 0,21$; $N = 88$.

Um eventuelle Gruppenunterschiede in Bezug auf die Stimmqualität feststellen zu können, wurde die Stichprobe auf Basis des Dysphonie-Index nach Friedrich (1998) in unauffällige Stimmen und geringgradig gestörte Stimmen aufgeteilt und jeweils einem Mann-Whitney-U-Test für nichtparametrische und ordinalskalierte Daten unterzogen.

Für die rederhetorische Leistung konnten 137 der 139 Datensätze berücksichtigt werden. Als Ergebnis kann festgehalten werden, dass sich die Globaleindrücke der rederhetorischen Leistung von stimmlich unauffälligen Studierenden ($MW = 2,31$; $SD = 1,06$; $Median = 2,00$; $Modus = 3,00$; $N = 97$) nicht signifikant von Studierenden mit einer geringgradig gestörten Stimme ($MW = 2,40$; $SD = 1,06$; $Median = 2,50$; $Modus = 3,00$; $N = 40$) unterschieden, $U = 1868,5$; $z = -0,35$; $p = 0,72$; $N = 137$.

Für die sprechkünstlerische Leistung konnten 98 von 100 Datensätzen zur Analyse herangezogen werden. Hinsichtlich der sprechkünstlerischen Leistung zeigte sich, dass Studierende mit einer geringgradig gestörten Stimme ($MW = 1,85$; $SD = 0,93$; $Median = 2,00$; $Modus = 1,00$;

$N = 34$) signifikant schlechter bewertet wurden als stimmgesunde Studierende ($MW = 2,45$; $SD = 1,14$; $Median = 2,00$; $Modus = 2,00$; $N = 64$), $U = 759,0$; $z = -2,55$; $p \leq 0,01$; $N = 98$. Die Effektstärke nach Cohen (1992) liegt hier bei $d = 0,51$ und entspricht damit einem mittleren Effekt.

2.6 | Zusammenfassung, Limitationen und Folgerungen

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass in der Untersuchung von Gegner (2021) 30,3 % der untersuchten künftigen Deutschlehrkräfte nach der adaptierten Indexberechnung nach Friedrich (1998) über eine geringgradige Stimmstörung bereits während des Studiums verfügen und damit als stimmauffällig gelten müssen. Im Rahmen einer Expert*innen-Einschätzung erhielten stimmlich auffällige Studierende zwar keine signifikant schlechteren Werte im Globalurteil zu ihren rederhetorischen Fähigkeiten, allerdings wurde diese Gruppe signifikant schlechter hinsichtlich ihrer sprechkünstlerischen Fähigkeiten bewertet. Als Erklärung könnte angeführt werden, „dass es Studierenden bereits mit einer geringgradigen Stimmstörung oder eingeschränkter stimmlicher Leistungsfähigkeit nicht mehr gelingt, prosodische Mittel bewusst, nuanciert und variationsreich für die Sprechgestaltung eines Textes einzusetzen“ (Gegner 2021: 357). Zudem zeigte sich im Vergleich zwischen Studienanfänger*innen (1. bis 3. Semester) und Fortgeschrittenen (4. bis 13. Semester), dass Studierende ab dem 4. Semester signifikant besser hinsichtlich ihrer rederhetorischen Leistung, aber nicht hinsichtlich ihrer sprechgestalterischen Fähigkeiten bewertet wurden. Dieses Ergebnis lässt darauf schließen, dass im Studienverlauf keine oder zu wenig Möglichkeiten für Studierende existieren, sprechgestalterische Fähigkeiten aufzubauen und zu üben (vgl. Wollert 2016: 239). Für eine Generalisierung der Ergebnisse sollte in weiteren Untersuchungen überprüft werden, ob die Art der Aufgabenstellung zur Erhebung der rederhetorischen und sprechgestalterischen Fähigkeiten einen limitierenden Faktor darstellt. So könnte z. B. der freie Redebeitrag zum individuellen Berufswunsch für viele Studierende als zusätzlicher Stressor gewirkt haben. Zudem sollte in folgenden Untersuchungen überprüft werden, ob die auditiven Eindrücke der Expert*innen mittels phonetischer Analysen objektivierbar gemacht werden können und andere Zielgruppen zu ähnlichen Bewertungen und Globalurteilen gelangen. Dennoch signalisieren Gegners Ergebnisse (2021) Handlungsbedarf. Zum einen ist davon auszugehen, dass sich die stimmliche Situation der bereits im Studium als stimmlich auffällig eingestuften künftigen Lehrkräfte mit dem Eintritt in den Schuldienst weiter verschlechtern wird, da auch die stimmlichen Anforderungen zunehmen werden (vgl. Kooijman et al. 2007, Schiller 2017, Krauser et al. 2018). Zum anderen legen die Ergebnisse der Untersuchung nahe, dass die eingeschränkte Stimmfunktion sich negativ auf die sprechgestalterische Kompetenz auswirken kann. Problematisch scheint in diesem Zusammenhang überdies, dass in der Lehramtsausbildung für das Unterrichtsfach Deutsch an bayerischen Universitäten nur wenige Angebote existieren, Kompetenzen in diesem Bereich zu erwerben.

3 | Konsequenzen für die Ausbildung

Was bedeuten diese Ergebnisse für die Ausbildung künftiger Lehrerinnen und Lehrer? Da sich die Bedeutung der Sprech- und Stimmleistung sowie des Körperausdrucks in der Unterrichtsforschung nachweisen lässt, besteht kein Zweifel daran, dass performative Fähigkeiten

entweder vorhanden sein oder während der Ausbildung erworben werden müssen. Für die Professionalisierung in diesem Bereich schlagen wir ein dreischrittiges Vorgehen vor, das Prävention, Reflexion und selbstreguliertes Üben verbindet.

3.1 | Präventionsuntersuchungen und Programme zur Stimmhygiene

Da sich eine mangelnde stimmliche Leistungsfähigkeit grundsätzlich negativ auf die Berufsausübung von Lehrkräften auswirken kann, was entweder als Folge oder aber als Ursache einer Stimmstörung eingestuft werden muss, sollte die Prävention an erster Stelle stehen. Mittels präventiver Maßnahmen wie z. B. einem medizinischen Gutachten in einer phoniatischen Praxis oder einem Stimmscreening an der Hochschule, welches kein ärztliches Personal erfordert, könnten bereits zu Beginn des Studiums gefährdete Studierende rechtzeitig identifiziert und mit Unterstützungsmöglichkeiten bedacht werden. Beispielsweise konnte Meuret (2017) bei ihrer Untersuchung an mehreren Standorten in Deutschland zeigen, dass von 202 untersuchten Lehrkräften 31,2 % eine funktionelle Stimmstörung aufweisen. Im Vergleich zum stimmgesunden Teil der untersuchten Lehrkräfte wurde deutlich, dass Lehrkräfte mit einer Stimmstörung seltener vor Studiumsaufnahme über eine Tauglichkeitsuntersuchung⁶ (47,6 % vs. 76 %) verfügen. Als weiteres Ergebnis konnte festgehalten werden, dass das Risiko, an einer Stimmstörung im Laufe der Berufsausübung zu erkranken, 1,6-fach erhöht war, wenn im Verlauf des Studiums keine Sprecherziehung erfolgt war (vgl. ebd.: 52). In Deutschland sind phoniatische Gutachten und das Absolvieren von Sprecherziehungsangeboten selten Voraussetzung oder obligatorischer Bestandteil der Lehramtsausbildung (vgl. Eidenmüller 2016: 109). Dennoch existieren immer mehr fakultative und teilweise verpflichtende Beratungsangebote an Hochschulen für angehende Lehrkräfte, welche sich an den Empfehlungen von Schneider-Stickler (2017) orientieren und auch instrumentelle Analysen einschließen: etwa die Stimmscreening-Angebote an der Universität Regensburg ab dem Wintersemester 2010/11, an der Universität Aachen ab dem Wintersemester 2016/17 und an der Pädagogischen Hochschule Weingarten ab dem Wintersemester 2020/21 oder der Stimmcheck an der Universität Halle-Wittenberg ab dem Wintersemester 2019/20. Dabei können unterschiedliche Untersuchungsmethoden kombiniert werden, um ein möglichst holistisches Bild von der stimmlichen Situation der Studierenden zu erhalten. Bestandteile eines solchen Screenings sollten die Selbsteinschätzung zur stimmlichen Situation, die auditive Beurteilung durch Untersuchende, instrumentell-akustische Analysen der stimmlichen Leistungsfähigkeit und aerodynamische Messungen sein. Denkbar wäre auch ein Stufenaufbau, ausgehend von der Selbsteinschätzung hin zu einer individuellen Beratung z. B. bei einer Stimmumfangsprofilmessung. Ein Vorschlag zu möglichen Leistungsparametern findet sich bei Gegner (2020).

Ebenso sollten präventiv Stimmtrainingsprogramme in die Lehramtsausbildung integriert werden, um Studierende sowohl rechtzeitig als auch optimal auf die Anforderungen ihres späteren stimm- und sprechintensiven Berufs vorzubereiten (siehe genauer in Abschnitt 3.3). Interventionsstudien zur Effektivität derartiger Programme bei Lehramtsanwärter*innen im Referendariat zeigen die positiven Effekte auf die Stimmqualität und deren Entwicklung unter Stimmbelastung (vgl. Richter et al. 2017). Neuere Langzeituntersuchungen von Nusseck et al. (2021)

⁶ Hierbei handelt es sich nicht um eine „Eignungsprüfung, sondern um die phoniatische Einschätzung der medizinischen Tauglichkeit für einen stimmintensiven Beruf“ (Meuret 2017: 50).

belegen zudem die anhaltenden Effekte. Allerdings sollten diese präventiven Maßnahmen bereits im Studium ansetzen. Selbstverständlich können Kompetenzen in diesem Bereich nicht ausschließlich durch theoretische Kenntnisse über Anatomie und Physiologie des Phonationsapparates erworben werden. Allerdings stellen sie die Basis für das Verständnis von Stimme und Sprechen als gesamtkörperlichen Vorgang und der eigenen stimmlichen Ausgangssituation dar, welches in Stimm- und Sprechbildungskursen handelnd erprobt werden muss, um eine physiologische und leistungsfähige Stimme anzubahnen. Hierbei geht es auch darum, ein Gespür für körperliche Spannungszustände zu entwickeln und Strategien zu erlernen, um diese bewusst beeinflussen zu können. Mittlerweile existieren auch Online-Selbstlernprogramme für Studierende, die hierbei unterstützen können: Ein Beispiel hierfür ist das Projekt *Körper • Stimme • Haltung – Wirkungsstrategien für Lehrer*innen* der Universität Halle-Wittenberg.⁷

Während die Stimmgesundheit für alle Lehrkräfte relevant ist, da sie sich direkt auf das Unterrichtshandeln auswirkt, müssen zukünftige Lehrkräfte für das Unterrichtsfach Deutsch zudem weitere Kompetenzen in mündlicher Kommunikation erwerben, um den Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“ unterrichten zu können (vgl. Anselm 2011: 40).

3.2 | Selbstreflexionsmöglichkeiten zum verbalen und nonverbalen Verhalten

Neben einer eingeschränkten stimmlichen Leistungsfähigkeit wurden bei Studierenden für das Lehramt Deutsch auch Defizite hinsichtlich ihrer rederhetorischen und sprechgestalterischen Fähigkeiten festgestellt. Während es bei den letztgenannten Fähigkeiten um den bewussten, künstlerischen Einsatz stimmlicher und sprecherischer Mittel geht (vgl. Haase 2016: 179), zielen rhetorische Kompetenzen auf einen situationsangemessenen sowie themen- und adressat*innengerechten Einsatz verbalen, paraverbalen und extraverbalen Handelns ab, um Kommunikationsabsichten adäquat zum Ausdruck bringen zu können (vgl. Griebach/Lepschy 2015: 24). Diese Fähigkeiten werden auch in den Teilkompetenzen des Kompetenzbereichs „Sprechen und Zuhören“ von Schüler*innen gefordert. Gerade hierauf zielt Voßkamps Kritik (2012) an den geforderten Standards der Sekundarstufe 1:

Es handelt sich hierbei um Standards, die Schüler/innen am Ende der Klasse 10 erfüllen sollen. Standards, die, wenn man ehrlich ist, häufig nicht einmal von sämtlichen (Lehramts-)Studierenden während des Grundstudiums beherrscht werden. (ebd.: 150).

Sowohl die praktische Aneignung eines verbalen, paraverbalen und extraverbalen Handlungsrepertoires (siehe Abschnitt 3.3) als auch die Reflexion dieser Kommunikationsebenen in entsprechenden Kommunikationsprozessen sollten Teil des Lehramtsstudiums sein (vgl. Anselm/Beste/Plien 2020: 424). Gerade nonverbale Verhaltensweisen werden meist unbewusst vollzogen und liegen außerhalb der Eigenwahrnehmung (vgl. DePaulo 1992: 205ff.), da wir uns normalerweise beim Sprechen vor oder mit anderen nicht selbst sehen (ausgenommen sind natürlich digitale Kommunikationsformate, z. B. via Zoom). Zudem nehmen wir z. B. auch unsere eigene Stimme während des Sprechens anders als das Publikum wahr, da wir den Schall nicht nur über die Luftleitung, sondern auch über die Knochenleitung hören.

Für den rederhetorischen Kontext bietet jede Veranstaltung im Studium, die eine Referatsleistung von Studierenden einfordert, Möglichkeiten, den eigenen Leistungsstand zu überprüfen

⁷ URL: <https://koerperstimmehaltung.zlb.uni-halle.de/>

und im Sinne einer metakommunikativen Kompetenz zu reflektieren. Beispielsweise können Studierende vor einem Referat einen ressourcenorientierten Analysebogen zu folgenden zwei Fragen beantworten:

- Wenn Sie sich an Referate erinnern, die Sie bisher gehalten haben, was waren Ihre Stärken? Denken Sie hierbei an verbale und nonverbale Verhaltensweisen.
- Überlegen Sie, wie Sie als Lehrkraft wirken möchten. An welchen verbalen und nonverbalen Verhaltensweisen möchten Sie noch arbeiten?

Durch die Aktivierung früherer Rückmeldungen auf Präsentationsleistungen sowie der Vergewärtigung des momentanen Selbstbildes und eines Zielbildes können Stärken und Verbesserungspotenziale identifiziert und bewusst gemacht werden. Im Johari-Fenster (vgl. Luft 1971: 22) würde dies dem Bereich der öffentlichen Person entsprechen: Wie möchte ich, dass andere mich wahrnehmen, und welche Ressourcen besitze ich? Diese Selbsteinschätzung gilt es in einem nächsten Schritt mit anderen Einschätzungen abzugleichen, um verbale, para- und extraverbale Verhaltensweisen zu identifizieren, die im blinden Fleck liegen. Ein Mittel, dies zu erreichen, ist schriftliches oder mündliches Feedback der anderen Seminarteilnehmer*innen unter Anleitung einer kompetenten Seminarleitung. Beobachtungsbögen, die strukturiertes und gezieltes Feedback erlauben, finden sich z. B. bei Meyer (2018). Um die Eigen- und Fremdeinschätzung in Einklang zu bringen, ist es wichtig, die Perspektive zu wechseln und z. B. anhand einer Videoaufnahme die Eigenwahrnehmung zu hinterfragen und den eigenen Vortrag aus der Fremdperspektive zu beobachten. Während sich Videoaufnahmen besonders für die Reflexion von Referaten eignen, übernehmen Audioaufnahmen diese Funktion z. B. beim Sprechen von Dichtung oder beim Vorlesen. Vielen Studierenden fällt es oftmals schwer, den Einsatz stimmlicher und sprecherischer Mittel für den Ausdruck spezifischer Stimmungen oder Gefühle aus den oben genannten Gründen richtig einzuschätzen. Meistens wird davon ausgegangen, dass tatsächlich schon zu viel an Stimmklang, Lautstärke, Modulation etc. für eine Sprechgestaltung eingesetzt wird. Auch hier können Selbsteinschätzung und Rückmeldebögen (vgl. Hillegeist 2019) sowie Audioaufnahmen unterstützend helfen, um das eigene Handeln und die eigene Leistung zu reflektieren.

3.3 | Selbstregulative Übungsphasen

Reflexionsphasen sind sicherlich ein erster Schritt, um sich der eigenen Wirkung bewusst zu werden. Eine grundlegende Verhaltensänderung oder der Aufbau von Expertise braucht jedoch intensivere und langfristige Übungsphasen. Wie bereits ausgeführt, werden gerade para- und extraverbale Verhaltensweisen meist nicht bewusst eingesetzt. Um sich hier unter Umständen neue, professionellere Verhaltensweisen anzueignen, bedarf es eines Umlernens von Verhaltensweisen, die lebensalterbedingt bereits über zwei Jahrzehnte verfestigt worden sind, etwa eine unphysiologische Atmung, eine zu hohe Stimme oder extraverbale Ticks. Wie Ericsson, Krampe und Tesch-Römer (1993) an verschiedensten Beispielen v. a. aus den Bereichen Musik und Sport zeigen, lassen sich durch *deliberate practice*, also durch das nachhaltige und langanhaltende Üben an der eigenen Leistungsgrenze, sogar körperlich-organische Voraussetzungen wie die Größe des Herzens oder das Lungenvolumen beeinflussen. Auch berufliche Expertise entwickelt sich nicht automatisch durch Erfahrung (vgl. ebd.), sondern durch konkrete

Zielsetzungen, die mit einem gezielten Training angestrebt werden. Das Konzept der *deliberate practice* hat damit große Schnittmengen mit modernen Konzepten von intelligentem Üben. Heymann (2005) versteht darunter unter anderem, dass man sich Handlungsschritte auf eine Weise präsent macht, die dazu führt, dass man später in konkreten Situationen automatisiert darüber verfügen kann. „Durch Üben werden also neu angeeignete Wissensselemente und Prozeduren zu anwendbarem Wissen und Können verdichtet. Mit anderen Worten: Als Ergebnis des mit Übung verbundenen Lernens entwickeln sich Kompetenzen“ (ebd.: 7).

Ein ernüchterndes Faktum aus der Expertise-Forschung ist, dass es mit einem gelegentlichen Üben und Reflektieren nicht getan ist. Wie sich bei Ericsson et al. (1993) zeigt, bedarf es etwa 10.000 Stunden an *deliberate practice*, um Höchstleistungen in einer Domäne zu erbringen. Auch wenn Lehrkräfte im Sprech- und Körperausdruck keine Höchstleistungen erbringen müssen, gehören sie doch zu den Berufssprecher*innen, von denen im Hinblick auf Sprechen, Kommunikation und sprachliche Performanz eine hohe Professionalität erwartet werden darf. Um diese zu erreichen, müssten über das gesamte Studium und die zweite Phase der Lehrkräfteausbildung hinweg Übungssituationen mit Feedback und Reflexionsgelegenheiten angeboten werden, die eine kontinuierliche Steigerung der eigenen Performanz-Leistung ermöglichen. Idealerweise würden die Lehramtsstudierenden bereits am Anfang ihres Studiums einer umfassenden stimmlichen Diagnostik unterzogen (siehe Abschnitt 3.1), die Stärken und Schwächen der eigenen Stimme und des eigenen Sprechens rückmelden würde. Je nach Ausgangslage müssten unterschiedliche Kursangebote oder Module zur Verfügung stehen, in denen sowohl das theoretische Grundlagenwissen als auch spezifische Übungen und Strategien zur Weiterentwicklung angeboten werden könnten. Dies macht es jedoch erforderlich, dass auch die in der Lehrer*innenbildung tätigen Dozenten und Dozentinnen über ein Grundlagenwissen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung verfügen und entsprechende diagnostische Fähigkeiten entwickelt haben müssten. In diesem Fall könnten sie bei Referaten, in Praktika oder bei anderen Präsentationen professionelles Feedback zu der jeweiligen mündlichen Leistung geben, so dass die Studierenden jede mündliche Leistung im Studium als Lerngelegenheit nutzen könnten. Der Erwerb mündlicher Kompetenzen wäre hiermit eingebunden in ein kontinuierliches selbstreguliertes Lernen, wie es sich etwa im normativen Selbstregulationszyklus von Stöger und Ziegler (2008) findet. Aufgabe der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung wäre es, einen Strategiefundus für alle an der Lehrer*innenbildung Beteiligten auszuarbeiten, der hilfreiche Vorgehensweisen bündelt und damit die Grundlage für das selbstregulierte Lernen bildet. Metaanalysen (z. B. Dignath et al. 2008) zeigen, dass Lernprozesse dann besonders erfolgreich und nachhaltig sind, wenn die Strategienutzung und deren metakognitive Überwachung explizit angeleitet werden. Der Selbstregulations-Zyklus nach Stöger und Ziegler (2008) umfasst folgende Schritte, die gerade auch für die Mündlichkeit einen sinnvollen Rahmen für das gezielte Üben bilden. Die einzelnen Schritte sind hier mit einem konkreten Beispiel illustriert:

- (1) *Regelmäßige Selbsteinschätzung*: Üben Sie, Ihre eigenen Stärken und Schwächen immer valider selbst einzuschätzen, z. B.: „Wenn ich vor jemandem vortrage, gerate ich in Stress und mir geht die Luft aus. Ich habe Schwierigkeiten, meine Gedanken zu strukturieren und meine Stimme zu kontrollieren. Ich habe den Eindruck, sie wird während des Vortrags immer höher.“

- (2) *Ziele setzen*: Basierend auf dieser Selbsteinschätzung setzen Sie sich Ziele, wie Sie die Qualität Ihrer Sprechleistung verbessern können, z. B.: „Beim nächsten Referat achte ich auf eine physiologische Sprechatmung (Tiefatmung) und mache kurze Sätze, indem ich den Inhalt z. B. mittels Aufzählungen vorstrukturiere.“
- (3) *Strategieplanung und -anwendung*: Anschließend überlegen Sie sich, welche der vermittelten Strategien Ihnen dabei helfen können, Ihr Ziel zu erreichen. Sie wählen dazu die entsprechende Übung zur Vorbereitung aus und trainieren vor dem Referat, z. B.: „Ich lege meine Hand auf den Bauch und kontrolliere, ob sich dieser beim Einatmen nach außen bewegt. Ich vermeide es, beim Einatmen die Schultern hochzuziehen. Ich versuche den Kiefer durch eine Massage zu entspannen, damit mir eine geräuschlose Einatmung gelingt. Ich sehe mir die Power-Point-Folien der Reihe nach an und überlege mir passende strukturierende Einschübe und Überleitungen“.
- (4) *Strategieüberwachung*: Da Lernstrategien nicht automatisch und sofort optimal angewendet werden, lernen Sie, sich beim Einsatz der gewählten Strategie(n) systematisch selbst zu überwachen, etwa indem Sie Kommiliton*innen bitten, eine Sequenz ihres Referats mit dem Smartphone mitzufilmen, sodass Sie Ihre performative Leistung zusammen reflektieren können.
- (5) *Strategieanpassung*: Stellen Sie bei dieser Selbstüberwachung fest, dass Sie Ihre Strategie(n) noch nicht optimal einsetzen, nehmen Sie eventuell mit Hilfe des oder der Lehrenden Verbesserungen vor oder besuchen Sie einen spezifischen Kurs des Fachbereichs „Sprecherziehung“.
- (6) *Ergebnisbewertung*: Nach dem nächsten Referat können Sie durch den Vergleich zweier Videomitschnitte überprüfen, ob es zu einer Verbesserung gekommen ist.

Ein Vorgehen wie dieses ist trotz der unterschiedlichen Angebote der Angewandten Sprechwissenschaft und Sprecherziehung an der Universität Regensburg noch Zukunftsmusik. Im kleineren Format wurde ein solches Vorgehen jedoch schon im Rahmen des Forschungs- und Lehrprojekts FALKE erprobt. So fanden am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur im Wintersemester 2020/21 zwei Kurse zum Literarischen Lernen statt. Im Mittelpunkt der Kursinhalte stand die Erklärkompetenz von Lehrkräften. Eine der Aufgaben für die Erstellung eines Portfolios verlangte die Produktion eines Erklärvideos. Hierfür konnten die Lehrenden der unterschiedlichen Fachdidaktiken aus der Forschungsgruppe auf knappe (Online-) Zusatzmodule zum Thema *Stimme und Sprechen* zurückgreifen, die ihnen dabei halfen, ihren Studierenden die entsprechenden Kompetenzen zu vermitteln und deren Wahrnehmung für das Thema zu schulen. So gelingt es zumindest im Rahmen dieser Seminare, dass Wissen und Kompetenzen zum Sprechen und zur Stimme in allen Fächern thematisiert werden. Dies ist allerdings nur ein Anfang, um fehlende Module im Lehramtsstudium zu diesem Thema ein wenig zu kompensieren und Anhaltspunkte für die Selbstreflexion zu geben. Von einer echten *deliberate practice* kann hier noch nicht gesprochen werden.

Literatur

- Anselm, S. (2011). *Kompetenzentwicklung in der Deutschlehrerbildung. Modellierung und Diskussion eines fachdidaktischen Analyseverfahrens zur empiriegestützten Wirkungsforschung*. Lang.
- Anselm, S., Beste, G., & Plien, C. (2020). Zum Schluss: Forderung für Unterricht und Lehrkräfte(au)sbildung. In S. Anselm, G. Beste, & C. Plien (Eds.), *Kommunikation im Fach Deutsch. Perspektiven, Vorschläge und Forderungen* (= Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, Heft 4/2020). Vandenhoeck & Rupprecht.
- Anselm, S., & Werani, A. (2017). *Kommunikation in Lehr-Lernkontexten. Analyse, Reflexion, Training selbstregulativer Prozesse zur Professionalisierung personaler Sprechstile*. Julius Klinghardt.
- Becker-Mrotzek, M., & Böttcher, I. (2015): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen* (6. Aufl.). Cornelsen.
- Berkemeier, A., & Pfennig, L. (2012). Schüler / innen präsentieren. In M. Becker-Mrotzek (Ed.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. (2., korr. Aufl., pp. 544–552). Schneider.
- Bleck, V. (2019). *Lehrerenthusiasmus: Entwicklung, Determinanten, Wirkungen*. Springer.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. (2015). Beyond Dichotomies. Competence Viewed as a Continuum, *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13.
- Bose, I. (2010). Stimmlich-artikulatorischer Ausdruck und Sprache. In A. Deppermann, & A. Linke (Eds.), *Sprache intermedial. Stimme und Schrift, Bild und Ton*. (pp. 29–68). De Gruyter.
- Bose, I., & Gutenberg, N. (2012). Vermittlung mündlicher Kompetenz in der Lehrerbildung. In M. Becker-Mrotzek. (Ed.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. (2., korr. Aufl., pp. 202–220). Schneider.
- Böhme, G. (Ed.) (2003). *Sprach-, Sprech-, Stimm- und Schluckstörungen*, Band 1: Klinik (4., aktual. u. erw. Aufl.). Urban & Fischer.
- Brinkmann, M. (2012). *Pädagogische Übung. Praxis und Theorie einer elementaren Lernform*. Ferdinand Schöningh.
- Brockmann-Bauser, M., & Bohlender, J. (2014). *Praktische Stimmdiagnostik. Theoretischer und praktischer Leitfaden*. Thieme.
- Burgoon, J. K., Birk, T., & Pfau, M. (1990). Nonverbal Behaviors, Persuasion, and Credibility. *Human Communication Research*, 17(1), 140–169.
- Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159.
- Cohn, J. F., & Ekman, P. (2008). Measuring Facial Action. In J. A. Harrigan, R. Rosenthal, & K. R. Scherer (Eds.): *The new handbook of Methods in Nonverbal Behavior Research*. (pp. 9–64). University Press.
- Dejonckere, P., Bradley, P., Clemente, P., Cornut, G., Crevier-Buchman, L., Friedich, G., Van de Heyning, P., Remacle M., & Woisard, V. (2001). A basic protocol for functional assessment of voice pathology, especially for investigating the efficacy of (phonosurgical) treatments and evaluating new assessment techniques. Guideline elaborated by the Committee on Phoniatics of European Laryngological Society (ELS). *European Archives of Oto-Rhino-Laryngology*, 258(2), 77–82.
- DePaulo, B. M. (1992). Nonverbal Behavior and Self-Presentation. *Psychological Bulletin*, 111(2), 203–243.
- Dignath, C., Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition Learning*, 3(3), 231–264. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9029-x>

- Duus, E. (2006). Stimmproblem schon im Lehramtsstudium, *sprechen*, 44, 4–13.
- Eidenmüller, C. (2016). Zur Prävalenz von Stimmstörungen in Lehrberufen, *Praxis Sprache*, 61, 105–110.
- Ekman, P. (2004). Emotional and Conversational Nonverbal Signals. In J. M. Larrazabal, & L. A. Pérez Miranda (Eds.), *Language, Knowledge, and Representation. Proceedings of the Sixth International Colloquium on Cognitive Science (ICCS 99)*. (pp. 39–50). Springer.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1969). The repertoire of nonverbal behavior – Categories, origins, usage, and coding. *Semiotica*, 1, 49–98.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. *Psychological Review*, 100(3), 363–406.
- Ettehad, Sch. (2004). *Subjektive und objektive Stimmuntersuchungen zur Erfassung der Stimmbefunde bei Pädagogikstudenten* (= unveröffentlichte Inaugural-Dissertation an der Philipps-Universität Marburg).
- Friedrich, G. (1998). Stimmdiagnostik in der Praxis, *Logopädie/Diplom Logopädinnen, Verband für Wien, Niederösterreich und Burgenland*, 4, 8–16.
- Gegner, C. (2020). Stimmscreening zur Feststellung der stimmlichen Leistungsfähigkeit bei Lehramtsstudierenden an Universitäten. Ein Vorschlag zu möglichen Bestandteilen und Klassierung von Untersuchungsergebnissen. In W. Kranich (Ed.), *Sprechwissenschaft heute*. (pp. 149–159). Schneider.
- Gegner, C. (2021). *Mündliche Kompetenzen von Lehramtsstudierenden: Stimmliche Leistungsfähigkeit, rederhetorische und sprechkünstlerische Kompetenzen bei künftigen Deutschlehrkräften*. Frank & Timme.
- Geißner, H. (1988). *Sprechwissenschaft: Theorie d. mündlichen Kommunikation* (2. Aufl.). Scriptor.
- Giertler, A. (2009). Potentielle Kriterien für die Beurteilung sprechkünstlerischer Leistungen in medienvermittelten Lesungen. In U. Hirschfeld, & B. Neuber (Eds.), *Aktuelle Forschungsthemen der Sprechwissenschaft 2. Phonetik, Rhetorik und Sprechkunst*. (pp. 71–89). Lang.
- Goldin-Meadow, S., & Cook, S. W. (2012). Gesture in Thought. In K. J. Holyoak, & R. G. Morrison (Eds.), *The Oxford Handbook of Thinking and Reasoning*. (pp. 631–649). University Press.
- Grießbach, T., & Lepschy, A. (2015). *Rhetorik der Rede. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Röhrig Universitätsverlag.
- Gutenberg, N. & Pietzsch, T. (2003). Pilotstudie zur Karriere von Lehrerstimmen mit stimmpathologischem Befund bzw. Prognose eines stimmpathologischen Risikos unter Unterrichtsbelastung: Zwischenergebnisse. In L. C. Anders, & U. Hirschfeld (Eds.), *Sprechsprachliche Kommunikation. Probleme, Konflikte, Störungen*. (pp. 111–120). Lang.
- Haase, M. (2016). Definition und Gegenstand der Sprechkunst. In I. Bose, U. Hirschfeld, B. Neuber, & E. Stock (Eds.), *Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst*. (2., überarb. u. erg. Aufl., pp. 179–183). Narr Francke Attempto.
- Hahn, V. (2009). Myofunktionelle Störungen. In M. Grohnfeldt (Ed.), *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie, Band 2, Erscheinungsformen und Störungsbilder*. (3. Aufl., pp. 327–339). Kohlhammer.
- Hammer, S. S., & Teufel-Dietrich, A. (2017). Diagnostik. In S. S. Hammer, & A. Teufel-Dietrich, *Stimmtherapie mit Erwachsenen. Was Stimmtherapeuten wissen sollten*. (6. Aufl., pp. 131–170). Springer.
- Harrigan, J. A. (2008). Proxemic, kinesics, and gaze. In J. A. Harrigan, R. Rosenthal, & K. R. Scherer (Eds.), *The new handbook of Methods in Nonverbal Behavior Research*. (pp. 137–198). University Press.

- Hartmann, E. (1960). Beobachtungen bei Stimmprüfungen an künftigen Pädagogen, *Zeitschrift für Phonetik und Allgemeine Sprachwissenschaft*, 13(1), 36–40.
- Heilmann, C. (2002). *Interventionen im Gespräch. Neue Ansätze der Sprechwissenschaft*. Niemeyer.
- Heymann, H. W. (2005). Was macht Üben »intelligent«? *PÄDAGOGIK*, (11), 6–11.
- Hillegeist, K. (2019). Bewerten mündlicher Leistungen im Literaturunterricht. In Kämper-van den Boogaart, M., & K. H. Spinner (Eds.), *Lese- und Literaturunterricht. Teil 3: Erfolgskontrollen und Leistungsmessung. Exemplarische Unterrichtsmodelle*. (3., stark überarb. Aufl., pp. 120–151). Schneider.
- Jurik, V., Gröschner, A., & Seidel, T. (2014). Predicting students' cognitive learning activity and intrinsic learning motivation: How powerful are teacher statements, student profiles, and gender? *Learning and Individual Differences*, 32, 132–139.
- Juslin, P. N., & Scherer, K. H. (2008). Vocal expression of affect. In J. A. Harrigan, R. Rosenthal, & K. R. Scherer (Eds.), *The new handbook of Methods in Nonverbal Behavior Research*. (pp. 65–135). University Press.
- Keller, M. M., Woolfolk Hoy, A., Götz, T., & Frenzel, A. C. (2016). Teacher Enthusiasm: Reviewing and Redefining a Complex Construct. *Educational Psychology Review*, 28 (4), 743–769.
- Kooijman, P. G. C., Thomas, G., Graamans, K., & de Jong, F. I. C. R. S. (2007). Psychosocial Impact of Teacher's Voice Throughout the Career, *Journal of Voice*, 21(3), 316–324.
- Koufman, J. A., & Isaacson, G. (1991). The Spectrum of Vocal Dysfunction. *The Otolaryngologic Clinics of North America. Voice Disorders*, 24(5), 985–988.
- KMK (2004) = Kultusministerkonferenz. *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den mittleren Schulabschluss*. Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Luchterhand.
- KMK (2005a) = Kultusministerkonferenz. *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4)*. Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Luchterhand.
- KMK (2005b) = Kultusministerkonferenz. *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9)*. Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Luchterhand.
- KMK (2015) = Kultusministerkonferenz. *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife*. Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Carl Link.
- KMK (2019) = Kultusministerkonferenz. *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf
- Krauser, E., Berschin, G., & Seibert, N. (2018). Stimme und stimmliche Belastung im Selbstkonzept von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden. In P. Angerer, & T. Muth (Eds.), *DGAUM – 58. Wissenschaftliche Jahrestagung 2018. Arbeiten im Alter. Arbeit im Gesundheitswesen. Arbeit mit chronischen Erkrankungen*. (pp. 115–119). Retrieved June 1, 2019 from https://www.dgaum.de/fileadmin/pdf/Jahrestagung/2010-2018/DGAUM_2018_Kongressdokumentation.pdf
- Krauss, S., Lindl, A., Schilcher, A., & Tepner, O. (2017). Das Forschungsprojekt FALKO – ein einleitender Überblick. In S. Krauss, W. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann, P. Kirchhoff, & R. H. Mulder (Eds.), *FALKO. Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeptionen von Professionswissenschaftstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik*. (pp. 13–65). Waxmann.

- Krauss, S. (2020). Das Expertise-Paradigma in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, Rothland, M., & Blömeke, S. (Eds.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. (pp. 154–162). utb.
- Krech, E.-M. (1987). *Vortragskunst. Grundlagen der sprechkünstlerischen Gestaltung von Dichtung*. VEB Bibliographisches Institut.
- Krech, E.-M., Richter, G., Stock, E., & Suttner, J. (Eds.) (1991). *Sprechwirkung. Grundfragen, Methoden und Ergebnisse ihrer Erforschung*. Akademie Verlag.
- Lange, J., & Appel, J. (2014). Stimmig unterrichten. Eine Analyse der Sprecherziehung im Lehramtsstudium aus logopädischer Sicht, *sprechen*, 58, 45–58.
- Lemke, S. (2006). Die Funktionskreise Respiration, Phonation, Artikulation – Auffälligkeiten bei Lehramtsstudenten, *Sprache – Stimme – Gehör*, 30(1), 24–28.
- Lickley, R. J. (2015). Fluency and Disfluency. In M. A. Redford (Ed.): *The Handbook of Speech Production*. (pp. 445–474). Wiley-Blackwell.
- Lindl, A., Gaier, L., Weich, M., Frei, M., Ehras, C., Gastl-Pischetsrieder, M., Elmer, M., Asen-Molz, K., Ruck, A.-M., Heinze, J., Murmann, R., Gunga, E., & Röhl, S. (2019). Eine ‚gute‘ Erklärung für alle?! Gruppenspezifische Unterschiede in der Beurteilung von Erklärqualität – erste Ergebnisse aus dem interdisziplinären Forschungsprojekt FALKE. In T. Ehmke, P. Kuhl, & M. Pietsch (Eds.), *Lehrer. Bildung. Gestalten. Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung*. (pp. 128–141). Beltz Juventa.
- Luft, J (1971). *Einführung in die Gruppendynamik*: Klett.
- Lutz, B. (2015). *Verständlichkeitsforschung transdisziplinär: Plädoyer für eine anwenderfreundliche Wissenschaftsgesellschaft*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Meuret, S. (2017). Welche Faktoren beeinflussen die Gesundheit der Pädagogenstimme? In M. Fuchs (Ed.), *Die Stimme im pädagogischen Alltag*. (pp. 49–54). Logos.
- Meyer, B. (2018). *Rhetorik für Lehrerinnen und Lehrer* (2., überarb. Auflage). Beltz.
- Meyer, D. (2016). Rede. In I. Bose, U. Hirschfeld, B. Neuber, & E. Stock (Eds.), *Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst*. (2., überarb. u. erw. Aufl., pp. 121–125). Narr Francke Attempto.
- Murray, H. G. (2007). Low-Inference Teaching Behaviors And College Teaching Effectiveness: Recent Developments And Controversies. In R. P. Perry, & J. C. Smart (Eds.), *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective*. (pp. 145–200). Springer.
- Müller, K. (2012). *Hörtexte im Deutschunterricht. Poetische Texte hören und sprechen*. Klett & Kallmeyer.
- Nawka, T., & Wirth, G. (2008). *Stimmstörungen. Für Ärzte, Logopäden, Sprachheilpädagogen und Sprechwissenschaftler* (5. völlig überarb. Aufl.). Deutscher Ärzte-Verlag.
- Neuber, B. (2016). Vorstellungen von sprechkünstlerischen Prozessen. In I. Bose, U. Hirschfeld, B. Neuber, & E. Stock (Eds.), *Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst*. (2., überarb. u. erw. Aufl., pp. 210–215). Narr Francke Attempto.
- Nussbaumer, M., & Sieber, P. (1994). Texte analysieren mit dem Zürcher Textanalyseraster. In Sieber, P. (Ed.), *Sprachfähigkeiten – Besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt*. (pp. 141–186). Sauerländer.
- Nusseck, M., Immerz, A., Spahn, C., Echternach, M., & Richter, B. (2021). Long-Term Effects of a Voice Training Program for Teachers on Vocal and Mental Health. *Journal of Voice*, 35 (3), 438-446. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2019.11.016>

- Nusseck, M., Immerz, A., Trischler, F., Richter, B., & Spahn, C. (2019b). Stimmprobleme bei Lehrkräften in Zusammenhang mit beruflichen und außerberuflichen Aspekten. In T. Leuders, E. Christophel, M. Hemmer, F. Korneck, & P. Labudde (Eds.), *Fachdidaktische Forschung zur Lehrerbildung*. (pp. 171–182). Waxmann.
- Rasch, T., Günther, S., Hoppe, U., & Eysholdt, U. (2005). Voice-related quality of life in organic and functional voice disorders. *Logopedics, Phoniatrics, Vocology*, 30 (1), 9–13.
- Richmond, V. P., Gorham, J. S., & McCroskey, J. C. (1987). The relationship between selected immediacy behaviors and cognitive learning. In M. L. McLaughlin (Ed.), *communication yearbook 10*. (pp. 574–590). Routledge.
- Richter, B., Spahn, C., Echternach, M., Immerz, A., & Nusseck, M. (2017). Evaluation eines Seminarangebots zur stimmlichen und mentalen Gesundheit im Lehramtsreferendariat – eine empirische Studie. In M. Fuchs (Ed.), *Die Stimme im pädagogischen Alltag*. (pp. 65–81). Logos.
- Rogerson, J. & Dodd, B. (2005). Is There an Effect of Dysphonic Teachers' Voices on Childrens' Processing of Spoken Language? *Journal of Voice*, 19 (1), 47–60.
- Schiller, I. (2017). Stimmstörungen bei Lehrkräften im Vorbereitungsdienst. In K. Hannken-Illjes, K. Franz, E.-M. Gauß, F. Könitz, & S. Marx (Eds.), *Stimme, Medien, Sprechkunst*. (pp. 269–277). Schneider.
- Schneider-Stickler, B., & Bigenzahn, W. (2013). *Stimmdiagnostik. Ein Leitfaden für die Praxis* (2. Aufl.). Springer.
- Schneider-Stickler, B. (2017). Grenzen und Möglichkeiten der Stimmleistungsbewertung in der Lehrerausbildung. In M. Fuchs (Ed.), *Die Stimme im pädagogischen Alltag*. (pp. 55–64). Logos.
- Schultz-Coulon, H.-J. (1990). *Stimmfeldmessung*. Springer.
- Sherin, M. G. (2014). Developing a professional vision of classroom events. In T. Wood, B. Scott Nelson & J. E. Warfield (Eds.), *Beyond Classical Pedagogy: Teaching Elementary School Mathematics*. (pp. 75-94). Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781410612335-12>
- Simberg, S., Laine, A., Sala, E., & Rönnekaa, A.-M. (2000). Prevalence of voice disorders among future teachers, *Journal of Voice*, 14(2), 231–235.
- Spiecker-Henke, M. (1997): *Leitlinien der Stimmtherapie*. Thieme.
- Stöger, H., & Ziegler, A. (2008). *Trainingshandbuch selbstreguliertes Lernen II*. Pabst.
- Tropper, H. & Schlömicher-Thier, J. (2011). Die Berufsstimme am Stimm Arbeitsplatz Schule. Das Stimmbetreuungprojekt der Pädagogischen Hochschule Salzburg. *phscript. Pädagogische Hochschule Salzburg. Beiträge aus Wissenschaft und Lehre*, 04/2011, pp. 43–49). Retrieved February 28, 2019, from <https://www.wevosys.de/wissen/ data wissen/81.pdf>
- Ueding, G. (2008). Vermählung mit der Natur. Zu Goethes Erlkönig. In G. Grimm (Ed.), *Gedichte und Interpretationen. Deutsche Balladen*. (pp. 93–107). Reclam.
- Ueding, G., & Steinbrink, B. (1994). *Grundriss der Rhetorik. Geschichte – Technik – Methode* (3., überarb. u. erw. Aufl.). Metzler.
- Voßkamp, P. (2012). Bildungsstandards für die Sekundarstufe 1. In M. Becker-Mrotzek (Ed.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik* (2., korr. Aufl., pp. 160–178). Schneider.
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2002). Learning to Notice: Scaffolding New Teachers' Interpretations of Classroom Interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(4), 571-596.

- van Houtte, E., Claeys, S., Wuyts, F., & van Lierde, K. (2011). The Impact of Voice Disorders among Teachers. Vocal Complaints, Treatment-Seeking Behavior, Knowledge of Vocal Care, and Voice-Related Absenteeism, *Journal of Voice*, 25(5), 570–575.
- Voigt-Zimmermann, S. (2017). Auswirkungen der heiseren Stimme von Pädagogen auf die Leistungen von Kindern. In M. Fuchs (Ed.), *Die Stimme im pädagogischen Alltag*. (pp. 37–48). Logos.
- Weinert, F. E. (2001a). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen, & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies*. (pp. 45–65). Hogrefe & Huber.
- Weinert, F. E. (2001b). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Eds.), *Leistungsmessungen in Schulen*. (pp. 17–32). Beltz.
- Weirich, M. (2010). *Die attraktive Stimme: Vocal Stereotypes. Eine phonetische Analyse anhand akustischer und auditiver Parameter*. VDM Verlag Dr. Müller.
- Weithase, I. (1980): *Sprachwerke – Sprechhandlungen. Über den sprecherischen Nachvollzug von Dichtungen*. Böhlau.
- Wollert, U. (2016). Sprechkunst in Lehramt und Schule. In I. Bose, U. Hirschfeld, B. Neuber, & E. Stock (Eds.), *Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst*. (2., überarb. u. erg. Aufl., pp. 239–241). Narr Francke Attempto.
- Wood, A. M. (1998). *Effects of teacher enthusiasm on student motivation, selective attention, and text memory*. (unpublished doctoral dissertation. University of Western Ontario, London, Canada). [nq31111.pdf \(collectionscanada.gc.ca\)](http://www.collectionscanada.gc.ca/nq31111.pdf)
- ZALG = Zulassungs- und Ausbildungsordnung für das Lehramt an Gymnasien (ZALG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 29. September 1992 (GVBl. S. 477, BayRS 2038-3-4-6-1-K), die zuletzt durch § 1 Abs. 116 der Verordnung vom 26. März 2019 (GVBl. S. 98) geändert worden ist. <http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayZALG>
- ZALGM = Zulassungs- und Ausbildungsordnung für das Lehramt an Grundschulen und das Lehramt an Mittelschulen (ZALGM) in der Fassung der Bekanntmachung vom 29. September 1992 (GVBl. S. 454, BayRS 2038-3-4-1-3-K), die zuletzt durch § 1 Abs. 113 der Verordnung vom 26. März 2019 (GVBl. S. 98) geändert worden ist. <http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayZALGH>