

Public Speaking Training as an Enrichment
Program for Elementary School Children:
Conceptualization, Evaluation, and
Implementation

Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät
der Eberhard Karls Universität Tübingen

vorgelegt von
Dipl.-Psych./Sprecherzieherin (univ.) Evelin Herbein
aus Kaufbeuren

Tübingen

2016

Tag der mündlichen Prüfung: 30.01.2017

Dekan: Professor Dr. rer. soc. Josef Schmid

1. Gutachter: Professor Dr. Ulrich Trautwein

2. Gutachter: Associate Professor Dr. Ingo Zettler

DANKSAGUNG

An erster Stelle möchte ich meinen beiden Betreuern, Prof. Dr. Ulrich Trautwein und Associate Prof. Dr. Ingo Zettler danken. Sie haben mir die Gelegenheit geboten mich in meiner Dissertation mit einem Thema zu beschäftigen, das mir sehr am Herzen liegt. Für die dabei große und förderliche Unterstützung in allen Phasen der Arbeit und das schnelle und immer sehr wertvolle Feedback möchte ich mich besonders bedanken.

Ein großes Dankeschön auch an Dr. Jessika Golle. Liebe Jessika, vielen Dank für die außerordentliche Unterstützung, deine Zeit und die Begleitung im Verlauf meiner Dissertation. Bei Dr. Norman Rose möchte ich mich für seine umfassende methodische Hilfe bedanken. Auch Prof. Dr. Kerstin Oschatz, Dr. Maike Tibus, Julia Schiefer und Verena Hoehne gilt mein Dank. Ohne sie wären, unter anderem, die Durchführungen der Studien nicht möglich gewesen.

Während der ganzen Zeit meiner Dissertation durfte ich, sowohl im Rahmen des Hector-Instituts für Empirische Bildungsforschung als auch der Graduiertenschule & Forschungsnetzwerk LEAD, in einer inspirierenden und zugleich sehr kooperativen Atmosphäre arbeiten. Besonders im Hector-Team und in der AG Public Speaking habe ich von dem Austausch und den Diskussionen sowie dem kollegialen Miteinander fachlich und persönlich sehr profitiert. Besonders danken möchte ich Dr. Hanna Gaspard und Verena Fiebig, vor allem für ihren Einsatz auf den letzten Metern meiner Dissertation.

Praxisorientierte Forschung geht nur mit und in der Praxis. Deshalb möchte ich mich bei allen Personen, die aus dieser Perspektive unterstützt und die an den Studien teilgenommen haben, den Geschäftsführer/inne/n, Kursleiter/inne/n, Eltern und Kindern, sehr herzlich bedanken. Besonderer Dank geht an alle „Kleinen Spezialist/inn/en“. Es war mir eine große Freude, euch in den Kursen kennenlernen zu dürfen.

Ein riesengroßes Dankeschön möchte ich an meine Familie und meine Freunde schicken. Danke, dass ihr immer da ward, danke für die Anrufe und Post zum richtigen Zeitpunkt, danke für eure unendliche Geduld und danke, dass es euch gibt.

ABSTRACT

Transmitting knowledge by giving an informative public speech is a challenge that people face across different contexts, such as school or work. Public speaking competence is viewed as a core competence for well-educated students (van Ginkel, Gulikers, Biemans, & Mulder, 2015b). Giving informative public speeches is often required at elementary school for the first time. Because public speaking competence is required already at that age, training in public speaking should begin early. Nevertheless, very few training materials exist and when efficacy or effectiveness studies are conducted, they often do not meet methodological standards. To close this gap, a public speaking training program for elementary school children was developed. To provide an effective intervention which can be implemented successfully in real-world settings, the following stages of development and evaluation are needed: (1) defining the instructional goals, (2) developing the intervention, (3) conducting a pilot study, (4) judging efficacy, (5) determining effectiveness, and (6) carrying out scaling-up studies (Humphrey et al., 2016). The first five of the six steps mentioned are addressed in this dissertation.

Paper 1 summarizes the results of stages one, two, and three in the form of a scripted training manual. Based on the deduced need of elementary school children, an intervention aimed at the promotion of informative public speaking competence was developed. This followed a stepwise approach, taking into account theoretical, as well as practical approaches of different research fields. First, the instructional goals were defined based on the identified need. Second, the content of the training was deduced from the conceptual framework of public speaking competence derived for this dissertation. And third, the framework of instruction was developed, i.e., the teaching activities. The resulting training was piloted in two steps: First, the training was offered to two groups of eight and nine children by the intervention developer herself. Practicability and acceptance were examined. Second, the intervention was offered to 19 children by three students of speech science. They also provided feedback concerning the practicability of the intervention and the applicability of the scripted manual and the materials provided. The resultant final training program consisted of ten course units and covered the topics of speech anxiety, nonverbal communication, and comprehensibility.

After piloting and adjusting the intervention, the efficacy of the program was examined, as reported in *Paper 2*. A randomized control group design with repeated measures was used to investigate the treatment effects. Sixty-five children participated in the study. The intervention was offered by one course instructor (a psychologist and speech scientist) who

also developed the training. The dependent variables were assessed by using video ratings of public speeches (appropriateness of public speaking skills) and self-reports (extent of public speaking skills; speech anxiety). Positive treatment effects were found on public speaking skills. Children participating in the training compared to children of the control group showed more appropriate nonverbal and organizational public speaking skills. However, no treatment effects were found on speech anxiety.

Based on the positive treatment effects found in the efficacy study, the intervention was put into practice. Thereafter, an effectiveness study was used to assess the treatment effects, forming *Paper 3*. Eight nonresearch course instructors offered the course, after participating in a workshop conducted by the course developer. To assess the treatment effects, a randomized wait-list control group design with repeated measures was used. Sixty-one children participated. In parallel with the efficacy study, the dependent variables were assessed via video ratings (appropriateness of public speaking skills) and self-reports (speech anxiety). For organizational public speaking skills and speech anxiety, positive treatment effects were found. No treatment effects were found for nonverbal public speaking skills.

In summary, this dissertation provides evidence for successful fostering of public speaking competence among elementary school pupils. However, when the program was put into practice, treatment effects were found only on parts of the intended outcomes. Nevertheless, implications for educational policy and practice can be deduced from the studies. In addition, based on the study results, considerations on future research are made and discussed. This covers research on the active ingredients of the intervention, differential and transfer effects, and research on the influence of instructor characteristics.

ZUSAMMENFASSUNG

Die Fähigkeit, andere mittels einer Präsentation informieren zu können, wird sowohl im schulischen als auch im beruflichen Kontext gefordert. Präsentationskompetenz wird als eine Kernkompetenz für gut ausgebildete Schülerinnen und Schüler angesehen (van Ginkel et al., 2015b). Dabei stehen häufig Kinder schon in der Grundschule das erste Mal vor der Aufgabe, vor anderen zu präsentieren. Da Präsentationskompetenz bereits in diesem Alter eine Rolle spielt—und über die ganze Lebensspanne ihre Bedeutung behält—, wurde zunehmend eine frühe entsprechende Förderung gefordert. Allerdings finden sich nur wenige Trainingsmaterialien zur Förderung von Präsentationskompetenz in dieser Altersgruppe. Auch wurde die Effektivität der vorliegenden Materialien selten empirisch überprüft; und wenn Wirksamkeits- oder Effektivitätsstudien vorliegen, erfüllen diese oft nicht die methodischen Standards. Die vorliegende Dissertation knüpft dort an und versucht diese Lücke zu schließen. Dazu wurde ein Präsentationstraining für Grundschul Kinder entwickelt, evaluiert und implementiert. Um sowohl die Wirksamkeit als auch die Anwendbarkeit eines Trainings in der Praxis erreichen zu können, sind sechs Schritte nötig: 1) die Definition der Trainingsziele, 2) die Konzeptualisierung des Trainings sowie 3) die Durchführung von Pilotierungs-, 4) Wirksamkeits-, 5) Effektivitäts- und 6) Scaling-up-Studien (Humphrey et al., 2016). Die ersten fünf der sechs Schritte wurden im Rahmen dieser Dissertation durchlaufen.

Beitrag 1 bildet das Manual des Präsentationstrainings, welches das Ergebnis der Schritte Zieldefinition, Trainingskonzeption und Pilotierung darstellt. Ausgehend von dem Bedarf nach einer Förderung von Präsentationskompetenz bei Grundschulkindern wurde das vorliegende Training schrittweise entwickelt, wobei sowohl theoretische als auch praktische Ansätze verschiedener Disziplinen verknüpft wurden. Nach der Definition der Trainingsziele wurden die Trainingsinhalte spezifiziert. Diese basierten auf einem für diese Dissertation abgeleiteten, theoretischen Rahmenmodell der Präsentationskompetenz. Daran anschließend wurden die Trainingsmethoden abgeleitet. Das so konzipierte Training wurde anschließend pilotiert: Zunächst von der Kursentwicklerin selbst, die das Training mit zwei Gruppen (17 Kindern) durchführte. Machbarkeit und Akzeptanz des Trainings wurden überprüft. In einer zweiten Pilotierungsphase wurde das Training von drei Studierenden der Sprecherziehung durchgeführt mit insgesamt 19 Kindern. Erneut wurden Machbarkeit und Akzeptanz mittels Rückmeldungen der KursleiterInnen erfasst. Das überarbeitete Trainingskonzept bestand aus zehn Kurseinheiten und beinhaltete Lampenfieber, nonverbale Kommunikation und Verständlichkeit.

Nach der Pilotierungsphase und der Optimierung des Trainings folgte eine erste Wirksamkeitsstudie, die in *Beitrag 2* dargestellt wird. Ein randomisiertes Kontrollgruppendesign mit wiederholter Messung wurde durchgeführt, um die Effekte des Trainings zu erfassen. Fünfundsechzig Kinder nahmen an der Studie teil. Das Training wurde in allen Gruppen von der Kursentwicklerin durchgeführt, einer Psychologin und Sprecherzieherin. Die abhängigen Variablen wurden mittels Videoratings (Angemessenheit des Präsentationsverhaltens) und Fragebögen (Sprechangst und Intensität des Präsentationsverhaltens) erfasst. Das Training hatte positive Effekte auf das Präsentationsverhalten. Kinder, die am Training teilgenommen hatten, zeigten angemessenere nonverbale und organisatorische Präsentationsfähigkeiten im Vergleich zur Kontrollgruppe. Für Sprechangst zeigten sich keine Trainingseffekte.

Gestützt auf die positiven Trainingseffekte in der Wirksamkeitsstudie wurde das Training im nächsten Schritt in der Praxis implementiert. Die Effektivität des Trainings wurde dabei in einer Effektivitätsstudie untersucht, die in *Beitrag 3* dargestellt ist. Acht Kursleiterinnen führten das Training durch, nachdem sie eine eintägige Schulung besucht hatten. Um die Trainingseffekte zu erfassen wurde ein randomisiertes Wartekontrollgruppendesign mit wiederholter Messung durchgeführt. Einundsechzig Kinder nahmen an der Studie teil. Es wurden, wie bereits in der Wirksamkeitsstudie, Videoratings (Angemessenheit des Präsentationsverhaltens) und Fragebögen (Sprechangst) eingesetzt. Positive Trainingseffekte fanden sich für organisatorische Präsentationsfähigkeiten und Sprechangst. Keine Effekte zeigten sich für nonverbale Präsentationsfähigkeiten.

Insgesamt lassen sich aus den Ergebnissen der vorliegenden Studien Hinweise ableiten, dass Präsentationskompetenz bereits bei Grundschulkindern effektiv gefördert werden kann. Es ist jedoch zu berücksichtigen, dass nach der Implementierung in der Praxis nur noch auf einem Teil der Zielvariablen positive Trainingseffekte gefunden werden konnten. Dennoch lassen sich erste Schlussfolgerungen sowohl für die Bildungsforschung als auch die Bildungspraxis und Politik ableiten. Weiterhin bilden die Studienergebnisse Anknüpfungspunkte für die zukünftige Forschung.

CONTENTS

1	INTRODUCTION AND THEORETICAL FRAMEWORK	1
1.1	Oral Communication Competence as a Prerequisite for Success	7
1.2	The Competent Speaker	9
1.3	Informative Public Speeches: A Special Communicational Task.....	13
1.4	Public Speaking Competence.....	15
1.5	Promoting Public Speaking Competence.....	30
1.6	Development of a Public Speaking Training as an Enrichment Program for Elementary School Children	38
1.7	Measurement of Public Speaking Competence.....	51
1.8	Research Questions of the Present Dissertation.....	54
2	PAPER 1 ÜBER NATURWISSENSCHAFTEN SPRECHEN: KLEINE SPEZIALISTEN – WIR PRÄSENTIEREN UNSER WISSEN. EIN TRAININGSPROGRAMM ZUR FÖRDERUNG DER PRÄSENTATIONSLEISTUNG VON BESONDERS BEGABTEN KINDERN IM GRUNDSCHULALTER	79
3	PAPER 2 FOSTERING ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN'S PUBLIC SPEAKING SKILLS: A RANDOMIZED CONTROLLED TRIAL	203
4	PAPER 3 PUTTING A SPEECH TRAINING INTO PRACTICE: IMPLEMENTATION AND ITS EFFECTS ON ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN'S PUBLIC SPEAKING SKILLS	233
5	GENERAL DISCUSSION	271
5.1	General Findings Across the Studies	274
5.2	Implications for Educational Research, Practice, and Policy	278
5.3	Limitations and Strengths	282
5.4	Considerations for Future Research on the Effectiveness of the Program.....	287

Introduction and Theoretical
Framework

1 Introduction and Theoretical Framework

“The field of communication focuses on how people use messages to generate meanings within and across various contexts, cultures, channels, and media. The field promotes the effective and ethical practice of human communication” (Korn, Morreale, & Boileau, 2000, p. 40). One dimension of communication is oral communication, which is defined as speaking and listening (Morreale & Backlund, 2007). The ability to communicate competently is essential for a person to achieve personal, academic, and professional success (Morreale & Pearson, 2008).

Across the lifespan, a person faces a huge variety of oral communicational tasks. Depending on the context and the intended communicational goals, different requirements are demanded from the speaker. Within the variety of possible tasks, giving an informative public speech is one of them. The speaker aims at constructing or transmitting knowledge (Morreale, Spitzberg, & Barge, 2013) while speaking in front of one or more persons (De Grez & Valcke, 2010). Public speaking competence is defined as one core competence (van Ginkel et al., 2015b) and is required already for elementary school children (Common Core State Standards Initiative, 2010; EDK, 2010; Kultusministerkonferenz, 2005). From elementary school on, the ability to perform this task competently influences a person’s academic and professional success (e.g., Hristova, 2014; Kultusministerkonferenz, 2002; Rubin & Morreale, 1996). In addition, informative public speaking competence is the basis of future arguing skills (e.g., Beebe, Mottet, & Roach, 2004). However, public speaking is a task which most adolescents as well as adults dislike or fear (see Bodie, 2010; Dwyer & Davidson, 2012; Fellenberg, 2008; McCroskey, 2009). Furthermore, many students start their professional career with deficits in the realm of public speaking (Hunt, Wright, & Simonds, 2014).

Due to the requirements as well as challenges people face when giving a public speech, there has been a repeated call for training programs. In higher education, a broad variety of interventions has emerged so far (Morreale, Worley, & Hugenberg, 2010; Pearson, Child, & Kahl, 2006). This was accompanied by research on the effects of different instructional designs that support public speaking competence to some extent (van Ginkel et al., 2015b). In contrast, research concerning the promotion of elementary school children’s public speaking competence is still scarce (Hunt et al., 2014) and only a few promotion programs exist. The teaching materials provided are, to a large extent, generated in practice sessions, and are mainly examined with regard to their practicability and acceptance. However, studies on the

effectiveness of programs are seldom conducted, and when examined they often show rather severe methodological limitations (De Grez & Valcke, 2010). The result is a gap between the requirements placed on elementary school children to speak effectively to an audience and the dearth of actual guidance in public speaking they receive. In order to address this gap, a public speaking training program, targeting elementary school children, was developed.

For the long term, the goal is to develop an intervention which is effective when offered by course instructors in the field. Thus, in parallel with an effective intervention, an effective implementation is necessary (Fixsen, Blase, Metz, & van Dyke, 2013). In order to attain an effective, practicable, acceptable, and utilitarian intervention, six stages need to be passed through: First, the instructional goals are derived from the needs of the target group. In the second stage, the intervention is conceptualized. Thereafter, the intervention is progressively implemented by gradually approaching real-world conditions. Different studies are conducted forming stage three (pilot study), four (efficacy study), five (effectiveness study), and six (scaling-up study; e.g., Humphrey et al., 2016; Lendrum & Wigelsworth, 2013). Across all stages, a close interconnection between research and practice is required to attain a successful intervention which can be disseminated in the real world.

The present dissertation follows this approach, passing through the first five stages of the suggested proceedings. Three main research questions are addressed. First, it is determined that the instructional designs that were chosen and adapted with regard to the intended instructional goals are practicable and acceptable. Second, the efficacy of the conceptualized training program on public speaking competence and speech anxiety is examined. Third, the effectiveness of the training is assessed to establish whether the treatment effects on public speaking competence and speech anxiety remain stable, when putting the intervention into practice. The aim of these questions is to verify the effectiveness of the developed intervention, and also to lay a foundation for future studies on elementary school children's development of public speaking competence.

The structure of the present dissertation follows a stepwise move from the identification of the need to the implementation of the developed intervention in the field. Within the introductory chapter, the research questions are embedded in a broader theoretical framework. After providing a brief insight into the relevance of oral communication competence for a person's personal, academic, and professional success (1.1), the requirements for a speaker to be perceived as competent are delineated (1.2). In the third part of the introduction (1.3), the task of giving informative public speeches is singled out and its characteristics are emphasized

in comparison to other oral communication tasks. Based on the requirements for informative public speeches across the lifespan, the focus falls on informative public speaking competence in the subsequent part of the introduction. Chapter 1.4 defines public speaking competence, placing research from different fields within a conceptual framework. In Chapter 1.5, the status quo of public speaking promotion programs is summarized, focusing on programs in higher, as well as in secondary and elementary education. In conclusion of the preceding chapters, the need for a public speaking promotion program for elementary school children is derived. Building on that, the developmental steps of the new promotion program are delineated (1.6). In order to assess the efficacy and effectiveness of the training, public speaking competence needs to be measured. A brief overview on existing assessment tools, followed by considerations for the assessment of elementary school children's public speaking competence is provided in Chapter 1.7. The introduction closes with the description of the research questions (1.8).

Subsequently, papers one to three are presented. Chapter 2 (*Paper 1*) presents the results of the pilot stage, i.e., the scripted manual of the training program. Chapter 3 (*Paper 2*) presents the results of the efficacy study, and Chapter 4 (*Paper 3*) presents the findings of the effectiveness study. The dissertation concludes with an overall discussion of the three papers and the derivation of implications for educational research and practice, as well as considerations in respect of future research questions and studies (Chapter 5).

As a whole, the dissertation approaches a topic which is located in different research fields. Questions considering the relevance, definition, promotion, and assessment of public speaking competence have been addressed from different points of view and with different emphases. The field of rhetoric has addressed the issue, telling how to give persuasive speeches, since ancient times (see Backlund & Morreale, 2015; Böhme, 2015). The field of speech science, a much younger discipline, has taken up this topic, strongly combining theoretical and practical approaches (see Pabst-Weinschenk, 2004). The relation of communication competence and, for example, social-emotional skills, well-being, or academic and professional success have been addressed by psychologists. This includes, amongst others, research on nonverbal communication (see Harrigan, Scherer, & Rosenthal, 2005), speech anxiety (e.g., Blöte, Kint, Miers, & Westenberg, 2009), and the development of different communication models (e.g., Langer, Schulz von Thun, & Tausch, 2006; Schulz von Thun, 2015). In addition, different methodological approaches concerning the development of assessment tools and the conducting of pilot, efficacy, and effectiveness studies, originate from

the field of psychology (e.g., Kelly & Perkins, 2012). Because public speaking competence is mandated in the educational standards and its promotion and assessment are part of everyday school life, the theoretical and practical approaches offered by the didactics of the language arts realm are allowed to contribute at this point (e.g., Behrens & Eriksson, 2011). In addition, the field of communication studies provides many studies concerning the definition, promotion, and assessment of public speaking competence specifically in higher education (e.g., Backlund & Morreale, 2015; Levasseur, Dean, & Pfaff, 2004; Morreale & Backlund, 2007).

Consequently, within this dissertation the attempt is made to combine current theoretical and practical approaches across the disciplines in order to address the paucity of research on elementary school children's public speaking competence and related promotion programs. However, this dissertation cannot, and does not intend to, raise the claim for considering all fields in a comprehensive way. The focus is set on the combination of speech science and educational psychology, while making reference to other relevant disciplines. In order to combine literature across different fields and countries, German as well as English literature needs to be considered since rhetoric, speech science, and German language arts are mainly published in German.

1.1 Oral Communication Competence as a Prerequisite for Success

No matter where and when people meet, in pairs or in small or large groups, oral communication is a vital tool (Backlund & Morreale, 2015; Gora, 2010; Morreale et al., 2013; Živković, 2014a). Thereby, varied goals are pursued, amongst others, to inform, entertain, persuade, impress, or build relationships (EDK, 2010; Gora, 2010; Sawyer & Richmond, 2015). Oral communication competence, defined as the ability to speak and listen competently (Morreale & Backlund, 2007), enables a person to reach those goals. Furthermore, communication happens in many different contexts (Morreale et al., 2013). Thus, being a competent communicator is essential to success in different phases and areas of life, from childhood to adulthood, in private as well as in educational or professional contexts (Hunt et al., 2014; Morreale & Pearson, 2008).

In the private context, the ability to communicate competently is seen as fundamental for social competence from childhood on (Coplan & Weeks, 2009). Amongst others, competent communication can enhance relationships with peers and parents (e.g., Fujiki, Brinton, & Todd, 1996; Reed, McLeod, & McAllister, 1999). Communication competence is also crucial for social interactions in the educational context (Morreale & Pearson, 2008; National Communication Association, 1998). It is positively related to relationships, especially with peers and teachers (e.g., Fujiki et al., 1996; Reed & Spicer, 2003). For example, students' ability to use and perceive verbal and nonverbal cues competently is important to prevent conflicts (BIFIE, 2011b) and to cope with bullying and peer pressure (see Brann-Barrett, 2005). In addition to social-emotional variables, oral communication competence is related to academic success. The ability of students to speak and listen competently forms a vital component of learning (Coplan, Hughes, Bosacki, & Rose-Krasnor, 2011; Hristova, 2014; Leyden, Stackhouse, & Szczerbinski, 2011; Min, 2014; Morreale & Backlund, 2007; Rubin & Morreale, 1996; Smith, 2003). Listening and speaking skills are essential in order to acquire knowledge, to follow the lesson, to know how to work on specific tasks, to ask for help or further explanations, and to transmit own knowledge, ideas, and opinions to the teacher and fellow students (Girard, Pinar, & Trapp, 2011; Hristova, 2014; Morreale & Backlund, 2007). Accordingly, oral communication competence is not only important for learning, but also for assessing students' knowledge. Although students are mainly tested by written exams (see Eriksson, 2006; Joughin, 2007), grades are also partly based on oral contributions. This includes oral performance appraisals across the different subjects (e.g., Lee, Quinn, & Valdes,

2013) which are based on verbal participation in class, grades on given talks, and oral exams (Bowers, 2011; Gora, 2010; Kirk, 2004). The latter are widespread in secondary and higher education as part of final exams (Gora, 2010; Hristova, 2014; Joughin, 2007; Kultusministerkonferenz, 2002). In this context, it is noteworthy that the perceived oral communication competence of a student seems to influence teacher beliefs concerning different education-related student characteristics. Teachers judged children showing verbal participation and social interaction to be more creative, intelligent, and proficient in language skills than less talkative peers (Bell, 1995; Coplan et al., 2011; Evans, 1996; Min, 2014). In addition, teachers expected worse academic performances from quiet children compared to talkative ones (Coplan et al., 2011).

In the professional context, the role of oral communication competence is highlighted across different branches including, for example, business, engineering, and medicine (Emanuel, 2005; van Ginkel et al., 2015b; Živković, 2014a). According to employers, communication skills are the most important factor in determining students' employability (Emanuel, 2005; Morreale & Backlund, 2007). In everyday work life, communication competence is essential for working together in teams as well as for leading employees (Emanuel, 2005; Min, 2014; Živković, 2014b). Competent communicators are better able to transmit their ideas and (expert) knowledge to colleagues and customers, i.e., specialists and non-specialists (Chan, 2011; Min, 2014; van Ginkel et al., 2015b), which in turn promotes their career and the progress of the company (Morreale & Pearson, 2008; Živković, 2014b). Overall, being a competent speaker is essential for personal, educational, and professional success. However, whether or not a speaker is perceived as competent within a specific communicational interaction depends on different components, as elucidated in the following.

1.2 The Competent Speaker

The characteristics of a competent speaker have been discussed since the ancient era of rhetoric, wherein the basis for today's definition of communication competence was laid (for a broader overview of the history and development of communication competence definition across different disciplines see Backlund & Morreale, 2015; Böhme, 2015; Pabst-Weinschenk, 2013). Today, there is a broad agreement that the communication competence of a person depends on the appropriateness and effectiveness of his or her oral utterance (Backlund & Morreale, 2015). Communication is judged appropriate when the oral contribution is adequate for the specific context. For example, different behaviors are required when having a private conversation compared to giving a lecture. Effectiveness is reached when the communicational goal is achieved (Morreale, Moore, Surges-Tatum, & Webster, 2007). The context as well as the goal of a communication are unique for each communicational interaction and thus diverse. Nevertheless, for each communicational interaction the context and the goal can be characterized on the basis of several criteria.

1.2.1 Appropriateness of speaking: Addressing the context

Specific terms are used to characterize the context of a communicational interaction. These are based on theoretical approaches from research fields such as communication studies, psychology, rhetoric, and speech science. Defining these components has a long tradition, starting with ancient rhetoric (Backlund & Morreale, 2015). According to contemporary parameters, the present work defines the communication context on the basis of five components: i) prevailing norms and standards, ii) the specific speaking situation, iii) the target audience, iv) the topic, and v) the communicational goal. In order to reach appropriateness, these five components need to be considered by the speaker to adapt his or her speech to the requirements of the context.

Communication takes place within a specific cultural and social context where certain norms and standards apply. Thus, knowledge concerning the standards of social and linguistic behavior are necessary (Neugebauer & Nodari, 2014). Communication “fails” if these rules are broken, for example, by hurting a communicational partner's self-esteem, threatening, or otherwise behaving inappropriately (Backlund & Morreale, 2015). Furthermore, within each context a range of speaking situations occur, which can be defined dependent on time and place (Geißner, 1982; Morreale et al., 2013). Concerning place, a primary distinction can be made

between private, educational, professional, and public situations (Goethe-Institut Internationales, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, & Österreich, 2009; Klieme et al., 2007). Concerning time, a speaker needs to consider when, and how long he or she is supposed to speak (Morreale et al., 2013).

Given a certain situation, the interlocutors who are addressed can differ. The interlocutors can be characterized in terms of familiarity to the speaker, and number of individuals addressed. In research, the familiarity distinction is made between talking to friends, acquaintances, and strangers (McCroskey & McCroskey, 1988). The size of the audience can range between dyadic speaking situations, and speaking to small and big groups (e.g., McCroskey & McCroskey, 1988; Morreale et al., 2013). In order to reach appropriateness, a further analysis of the audience is necessary. This includes the collection of relevant information concerning demographic characteristics (e.g., age, education, expertise), cultural characteristics (e.g., religion), and psychological characteristics (e.g., attitude, interest, motivation, needs; Morreale et al., 2013). Based on this information, communication can be situated, planned, and delivered competently.

Each communication covers one or several topics. Speakers' familiarity with topics varies. In order to speak competently, one must have expertise concerning the topic (Gora, 2010). Speaking about a topic one is very familiar with is easier than talking about new subject matter (Joughin, 2007). To reach appropriateness, the topic needs to be chosen and adapted with regard to the context. This includes decisions on the specific content as well as the scope of the information provided (Morreale et al., 2007).

The final component defining the context is the communicational goal. A wide range of goals can be distinguished, from entertaining, narrating, explaining, informing, persuading, and arguing, to solving conflicts (Backlund, 1985; EDK, 2010; Günther, 2012). However, the different goals are often summarized into narrating, informing, and arguing (De Grez & Valcke, 2010; EDK, 2010; Morreale et al., 2013). Given a certain goal, different communicational behavior is appropriate. For example, trying to persuade the interlocutor of a certain viewpoint falls outside the context of informing about a certain topic.

1.2.2 Effectiveness of speaking: Achieving the communicational goal

The effectiveness of a speech is determined by reaching the communicational goal (narrating, informing, arguing). The aim of narrating is to communicate real past or imagined events to others (Pesco & Gagné, 2015; Schick & Melzi, 2010). Thereby, narratives are used

to depict, structure, and evaluate own experiences and to draw conclusions for future events. Furthermore, narratives provide a communicational interaction used in many communities to preserve ideologies and traditions (Schick & Melzi, 2010). The aim of informing is to construct or transmit knowledge. Thereby, it is the purpose to inform an audience about new topics or to offer a new insight into a certain issue (Morreale et al., 2013). In spoken language, this happens, for example, by giving a talk, presentation, or lecture (EDK, 2010). The aim of arguing is to convince one or more interlocutors of a certain viewpoint. Thereby, the initial point for an argumentation is a discrepancy between the speaker and the interlocutors, regarding the acceptability of a certain perspective. Thus, the speaker uses a constellation of propositions in order to justify or refute a viewpoint (van Eemeren & Grootendorst, 2004). Consequently, a persuasive speech aims at changing the interlocutors' attitudes, opinions, values, or behavior (Böhme, 2015; Morreale et al., 2013).

Regardless of whether the main goal of the communication is to represent experiences, to transfer information, or to change the listener's viewpoint, it is essential to note that each text (written or spoken) includes all three goals to a certain extent (De Grez & Valcke, 2010; Gora, 2010). Nevertheless, in order to reach effectiveness, a speaker needs to adapt his or her speech with regard to the goal(s). Important factors are the selection of the content, the structure of the speech or conversation, and the language used (EDK, 2010; Morreale et al., 2007). In comparing, for example, the narration of a bedtime story with giving a lecture, the former may include fictional contents, a linear structure without an agenda or summaries, and the use of rather everyday language.

1.2.3 Communicational tasks: Achieving a goal in a specific context

Overall, in order to be a competent communicator, a speaker must be able to successfully perform a communicational task by achieving the communicational goal and addressing the specific context appropriately. Over the lifespan, the variety of speaking contexts naturally increases as a person moves from the mainly private speaking context in childhood to educational and professional contexts when entering school and work life (BIFIE, 2011b; Coplan, Bullock, Archbell, & Bosacki, 2015; Neugebauer & Nodari, 2014). Both contexts and communicational goals vary. Before school age, children mainly face the challenge of narration (Neugebauer & Nodari, 2014; Pesco & Gagné, 2015). When starting school, as goals become more complex, informing as well as arguing are required (e.g., Common Core State Standards Initiative, 2010; EDK, 2010; Wagner, 2001). The perceived

difficulty of communicational tasks depends, amongst other factors, on a person's familiarity with the topic (Joughin, 2007), the complexity of the task, and the length of the speech (Behrens & Eriksson, 2011). A positive relation was found between speech anxiety and facing an unfamiliar audience, a greater number of listeners, higher expertise of the audience, and being graded on the speech (for overview see Beushausen, 1996; Bodie, 2010; Vevea, Pearson, Child, & Semlak, 2009). Also, a perceived lack of skills or experience can increase a person's anxiety (see Al-Tamimi, 2014; Bippus & Daly, 1999). In summary, communicational tasks are perceived as differently challenging and the achievement of appropriateness and effectiveness is differently easy.

1.3 Informative Public Speeches: A Special Communicational Task

One communicational task which attracts increasing attention in educational and professional contexts is giving an informative public speech (Fritz, 1997; van Ginkel et al., 2015b). There are three main reasons why informative public speaking can be singled out from the variety of communicational tasks. First, informing by giving a speech is a task persons are less familiar with than dialogical or narrating tasks, and thus may be more challenging. Second, giving an informative public speech is a task which most persons need to face across the whole lifespan, from elementary school on. Completing this task competently is one key to academic and professional success. Third, being able to inform by giving a speech constitutes the step prior to the more complex communicational goal of arguing.

Concerning the first reason, many adults report that giving an informative public speech is challenging. They report public speaking anxiety as one of their most perceived anxieties (Bodie, 2010; Dwyer & Davidson, 2012). This perceived challenge in adulthood might be due to different causes, lying within the characteristics of the task. The task of informing others by giving a speech is mostly faced for the first time when entering school (EDK, 2010; Morreale, Cooper, & Perry, 2000). By comparison, giving narrations are tasks elementary-school-aged children are already quite familiar with (Neugebauer & Nodari, 2014). This is due to the fact that narrative speaking occasions are provided early in life by parents or educators in private as well as preschool settings (Pesco & Gagné, 2015; Schick & Melzi, 2010). However, the skills necessary to competently inform others about a certain topic have to be acquired in the context of school (Morreale et al., 2000; Neugebauer & Nodari, 2014). Therefore, opportunities to practice need to be created deliberately, in order to promote public speaking competence. A second reason making informative speeches a challenging task emerges as students now need to talk to a more formal peer group than they are used to (Coplan et al., 2015). Third, the topics they need to talk about are getting more complex and abstract as they progress in school (Behrens & Eriksson, 2011; EDK, 2010; Schleppegrell, 2012). In summary, giving informative public speeches seems to be a challenge from elementary school days on, affecting adults still, as they are also facing unfamiliar audiences, an increased number of listeners, and a varying complexity of the topics when giving informative speeches.

Despite the challenges, being able to give an informative public speech competently is necessary for academic and professional success across the whole lifespan. At school, the main focus is set on informing others objectively, presenting one's expertise to the peers and the

teacher (Geldmacher, 2010; Kramer & Malaka, 2012). The goal, typically, is informing peers about new topics that are either given by the teacher or self-chosen by the student. In secondary education, the complexity and frequency of speeches increases, as oral presentations are not only required in the language arts, but within subjects across the whole curriculum (BIFIE, 2011b; Lee et al., 2013). The student's public speaking competence affects the grade in the subject in which the speech is delivered (Gätje, Krelle, Behrens, & Grundle, 2016; Rubin & Morreale, 1996). However, a student's public speaking performance influences not only single grades received during the school year, but also the final examinations (e.g., oral exams in Germany; Gora, 2010; Kultusministerkonferenz, 2002). Furthermore, informative public speeches play a similar role in higher education, as a student's speaking competence influences his or her single as well as final grades (Hristova, 2014; Živković, 2014b).

In work life, the ability to inform people competently about a certain issue, own ideas, or new developments is important (Min, 2014; van Ginkel et al., 2015b). Thereby, specialists are faced with the task of public speaking, for example, at conferences, symposia, or other meetings (Živković, 2014b). Depending on the profession and the context, speeches need to be addressed to audiences of varying expertise, ranging from colleagues and specialists to lay persons (Chan, 2011). Being able to impart information appropriately influences a person's professional success.

Besides the challenges and significance of informative public speaking across the whole lifespan, it forms the previous step before people learn to argue. Persuasive speeches, i.e., the development of arguments and an argumentative structure, are even more difficult than structuring information for an informative speech (Böhme, 2015). Based on informative public speaking competence, the structure of an argumentative speech can then be taught (Beebe et al., 2004; Böhme, 2015; Markmann, 2005). Thus, moving from narrating, to informing and then to arguing can also be found in the educational standards, which cover arguing mainly from secondary school on (see Common Core State Standards Initiative, 2010; EDK, 2010; Hess, 2015; Hochstadt, Krafft, & Olsen, 2013; Morreale & Backlund, 2007; Wagner, 2001).

Completing informative public speaking tasks is relevant from elementary-school-age on, within educational and professional contexts. It forms a tool to successfully transfer knowledge to a specific audience and thus influences a speaker's academic and professional success. In addition, it forms a developmental step towards argumentative abilities. Informing others competently results from effective and appropriate speech. However, whether or not a person is able to deliver a speech in this way depends on his or her public speaking competence.

1.4 Public Speaking Competence

The basis for defining public speaking competence is formed by the definition of communication competence. The latter is addressed by researchers of varying disciplinary backgrounds (Backlund & Morreale, 2015). They investigate the assessment and promotion of communication competence, as well as its influence on different personal and learning outcomes. Concerning public speaking competence, research on similar topics is done in disciplines such as communication studies (for overview see Levasseur et al., 2004; Morreale, Backlund, Hay, & Moore, 2011; Morreale & Pearson, 2008; van Ginkel et al., 2015b), psychology (e.g., Beushausen, 1996; Blöte et al., 2009), rhetoric (for an overview see Böhme, 2015), and speech science (see Pabst-Weinschenk, 2004). Additionally, since the inclusion of oral communication competence as a partial competence within the educational standards (Hess, 2015), public speaking competence has received increasing attention in education, and thus in disciplines such as the teaching methodology of the language arts (e.g., Germany: Bremerich-Vos, Granzer, Behrens, & Köller, 2011; Geldmacher, 2010; Gora, 2010; Günther, 2012; United States: Edwards & Edwards, 2009; Smith, 2003; Staton & Tomlinson, 2001). However, across different fields, definitions of communication competence, and thus, public speaking competence vary (Backlund & Morreale, 2015). In order to combine the existing approaches to defining public speaking competence across different fields, a conceptual framework of public speaking competence was derived for this dissertation.

1.4.1 Different fields—different terminologies for identical tasks

Across the research fields, the task of *speaking in front of others* is labeled differently. Thus, before further approaching the question as to what is understood by public speaking competence in this dissertation, the terminology used by different fields needs to be clarified. This includes English terms, as well as the German terminologies of rhetoric, speech science, and the German language arts. In order to combine theoretical and practical approaches of the different fields, a short overview of often used technical terms and their correspondent definitions, i.e., the related speaking task, is given. Based on that, the terminology used in this work is defined below.

Speeches can be directed to a single person, a small group, or a bigger audience (Morreale et al., 2013). Irrespective of the number of listeners, a speech in front of others is defined as public speech (De Grez & Valcke, 2010). In English literature, this speaking action

is most often termed public speaking (e.g., Morreale et al., 2013; Schreiber, Paul, & Shibley, 2012) or oral presentation (e.g., De Grez & Valcke, 2010; van Ginkel et al., 2015b). In the field of rhetoric (e.g., Böhme, 2015), speech science (e.g., Fellenberg, 2008; Pabst-Weinschenk, 2013), and the teaching methodology of the German language arts (e.g., Geldmacher, 2010), a distinction is made between different types of public speech. The category depends on a) whether or not media is used when speaking in front of others and b) the extent to which the own point of view is part of the delivered content. Thus, depending on the media usage and the inclusion of own opinions, the action of speaking in front of others is differently named in German. Concerning the delivery, using no media is called a speech (German: *Rede*; Fellenberg, 2008). Including visualizations such as media or posters are called presentations (German: *Präsentation*; Böhme, 2015; Gätje et al., 2016; Geldmacher, 2010). Depending on the extent to which subjective opinions are part of the transmitted content, presentations are again divided into presentations solely containing facts and information (German: *Referat*) and presentations including individual experiences and opinions (German: *Vortrag*; Fellenberg, 2008).

Within this dissertation, the focus is set on public speaking situations in which a speaker uses some kind of visualization, e.g., posters, for delivering the speech. Thereby, the content of the speech includes facts and information as well as subjective views. Based on the review of Schreiber and colleagues (2012), *public speaking* is chosen as English terminology, and as German equivalent *Präsentation*, including *Referat* and *Vortrag*.

1.4.2 Conceptual framework of public speaking competence

Analogous to communication competence (Backlund & Morreale, 2015), a broad consensus can be found that appropriateness and effectiveness of a speech form the basis for the perceived public speaking competence of a speaker (Morreale et al., 2007). Consequently, the appraisal of whether or not a speaker is competent depends on the actual shown behavior within a certain speaking context.¹

¹A different definition of competence is used in linguistics. Chomsky (1965) distinguishes between linguistic competence and linguistic performance. Thereby, competence is understood as the knowledge about language and rules in order to comprehend and produce messages. Competence forms the basis for performance. Thus, performance is not seen as competence, as it is just the realization of competence in behavior (Backlund & Morreale, 2015). However, in comparison with linguistic competence, public speaking competence includes the awareness of the interaction occurring between the speaker and the interlocutor(s). As the definition of public speaking competence is grounded in effectiveness and appropriateness, the actual shown behavior within a certain context is focused on. For further discussion and an overview see Almeida (2004), Backlund and Morreale (2015), and Böhme (2015).

The actual behavior of the speaker, and thus the basis for appropriateness and effectiveness perception, is influenced by two main precursory phases a person undertakes before delivering the speech: situating and planning (EDK, 2010; Gätje et al., 2016). Situating the speech includes the analysis of the context, for example, the analysis of the audience and situation. Afterwards, the speech is planned. The planning includes the first four of five steps of the classical canon for preparing and delivering a public speech (Böhme, 2015; Morreale et al., 2013): 1) *invention* (i.e., identifying the topic and information used for the specific task), 2) *arrangement* (i.e., organizing and structuring the information in order to reach effectiveness and appropriateness), 3) *style* (i.e., planning the language use, including considerations about vocabulary and rhetorical devices), and 4) *memory* (i.e., learning the speech). After passing through these steps, the prepared speech is *delivered* within the specific context as the fifth step of the canon (Böhme, 2015; Morreale et al., 2013). However, a speech is not automatically appropriate and effective, even if situating and planning were well prepared. While delivering the speech, a speaker needs to be able to evaluate his or her behavior constantly in order to revise and adapt the speech in terms of spontaneously occurring unpredictable circumstances (EDK, 2010). Thus, competent public speaking behavior is shown if the speaker is able to successfully evaluate, revise, and adapt the speech.

Therefore, it becomes apparent that a speaker needs several characteristics to be able to actually show competent behavior within a certain context. The question as to what characteristics constitute communication competence has been subject to controversy. From the 1950s on, a variety of communication competence definitions were provided, which considered, in varying degrees, three dimensions: the cognitive, behavioral, and affective. The definitions also included discussions on the dimensions' interrelation as well as on the role of their combination in order to reach competence (for overview see Almeida, 2004; Backlund & Morreale, 2015). Today, derived from definitions of competence in general (Weinert, 2002) and oral communication competence (e.g., Bremerich-Vos, 2011; Dunbar, Brooks, & Kubicka-Miller, 2006; Morreale & Backlund, 2007), broad consent can be found that public speaking competence consists of all three underlying dimensions: knowledge (corresponding to cognition), skills (corresponding to behavior), and motivation (corresponding to affect; see De Grez & Valcke, 2010; Morreale et al., 2007; National Communication Association, 1998). Each dimension can be defined separately, while illustrating its importance for the actually shown public speaking behavior. However, whether a person actually shows competent public speaking behavior does not depend on a single dimension, but on their combination (Backlund

& Morreale, 2015; De Grez & Valcke, 2010; Salleh, 2008). Thus, definitions of the single dimensions as well as the role of their interrelatedness are displayed in the following.

Knowledge

Knowledge comprises the theoretical background used in situating, planning, delivering, evaluating, and revising a speech. This includes knowledge about public speaking competence in general, i.e., knowledge about the skills relevant for public speaking as well as possible meanings and impacts when using the skills. Furthermore, knowledge about how to adapt certain skills to reach appropriateness and effectiveness is included in this dimension (Morreale et al., 2013; Salleh, 2008). Specifically, this dimension covers, for example, knowledge on how to analyze the audience, how to choose and structure the material in order to give an informative speech, and knowledge on nonverbal and verbal communication.

Two points concerning the influence of knowledge on the actually shown public speaking performance need to be highlighted. First, having knowledge on how to plan and deliver a speech does not automatically lead to competent behavior and vice versa (Bower, Moloney, Cavanagh, & Sweller, 2013; De Grez, 2009; McCroskey, 1982). Having, for example, read a lot about giving a good speech does not automatically result in a competent public speaking performance. And the other way around: A person may show a good performance within a specific situation without actually knowing which theories lie behind their feat (Backlund & Morreale, 2015). Second, however, knowledge plays an important role within the process of competence development because the acquisition of knowledge provides the basis for public speaking behavior. With increasing level of competence, knowledge turns into a more automated application of skills, leading to stable public speaking performance (Greene, 2003).

Skills

The repertoire of public speaking skills provides the basis for competent public speech. The descriptions of public speaking skills vary between collocations of broad macro-behaviors and lists of detailed and more specific micro-behaviors (Morreale et al., 2007). Both levels are related as they are hierarchically organized. On the macro-level a global description of skills is made. For example, the speaker shows empathy or credibility. In contrast, the micro-level encompasses specific public speaking behaviors such as eye contact, gestures, and speech rate.

A combination and merger of specific behaviors on the micro-level results in macro-level outcomes (Hargie, 2006a; Morreale et al., 2013).

There are two advantages when focusing on micro-level, compared to macro-level, public speaking skills in promotion programs. First, the goals of a program can be defined more specifically (Morreale & Backlund, 2007). Having a micro-level description of the skills relevant for a definite target group—e.g., use notes or structure an informative speech—enables a more precise definition of the instructional goals. Second, an assessment of skills on the micro-level allows more specific feedback (Mellacher, 2003; Morreale & Backlund, 2007). One approach to giving feedback in training programs on communication competence distinguishes three steps i) *observation*, ii) *feeling*, and iii) *need* (based on the nonviolent communication of Rosenberg, 2005). Due to a more specific feedback, the person receiving the feedback is better able to understand the cause for the mentioned feelings and needs. Thus, the feedback gets more manageable and changes in behavior are easier to realize (Hargie, 2006b; van Ginkel, Gulikers, Biemans, & Mulder, 2016). Based on these considerations, skills are focused on the micro-level within this dissertation.

Looking at different theoretical frameworks, assessment tools, and instructional goals of promotion programs, the amount and specificity of micro-level skills considered to describe public speaking competence vary (Morreale et al., 2007). The descriptions range from focusing on single public speaking skills (e.g., King, Young, and Behnke, 2000, assessed *eye contact* and *length of introduction*) to bundles of skills (e.g., Lucas, 2007, used 22 items; Pabst-Weinschenk, 2013, used 30 items). Due to the missing overall agreement on which public speaking skills need to be included in a conceptual framework on public speaking competence, a step-wise approach was conducted within this dissertation to 1) create an overview of the public speaking skills that had proven to be relevant for informative public speaking tasks and 2) to assign the resulting skills to superordinate dimensions. Therefore, literature across different research fields—communication studies, German language arts, psychology, rhetoric, and speech science—was considered, including empirical studies, educational standards, and assessment tools.

Empirical studies. Skills are usually defined as either nonverbal or verbal. Thereby, nonverbal skills are further subdivided. Distinctions are made between auditory vs. visual skills (e.g., Wagner, 2006), also called vocal vs. visual skills (e.g., Bower et al., 2013; Nagel, Maurer, & Reinemann, 2012), or vocal vs. kinetic, spatial, and haptic skills (e.g., Jakob, Roessing, & Petersen, 2011). Due to the fact that kinetic and spatial skills are often combined (e.g., Allhoff

& Allhoff, 2010; Burgoon, Birk, & Pfau, 1990) and that haptic skills (i.e., touch) play a subordinate role in public speaking, auditory and visual nonverbal skills are used as categories of nonverbal skills. In order to derive the nonverbal as well as the verbal skills relevant for public speaking, reviews and overviews of empirical studies investigating the effects of different skills on communicational outcomes were considered. Research on nonverbal skills is described first, before moving on to verbal skills.

The effects of different auditory and visual nonverbal skills on communicational outcomes have been discussed, and later empirically investigated, since the time of ancient rhetoric (Jackob et al., 2011). Current studies have focused on different outcomes, such as clarity, comprehensibility, liveliness, impression, credibility, effectiveness, or persuasiveness of the speech (for overview see Allhoff & Allhoff, 2010; Jakob, Roessing, & Petersen, 2016; Jaskolski & Pabst-Weinschenk, 2004; Nagel et al., 2012). Within these studies, experimental designs are often used, manipulating, for example, the extent or quality of a certain skill (Jackob et al., 2016). However, herein it is not possible to point out the effects of certain skill applications on the appropriateness and effectiveness of a speech because whether or not a shown behavior is perceived as competent depends on the context and goal. Nevertheless, the nonverbal visual skills *eye contact*, *gestures*, *mimic/facial expression*, *notes*, *posture*, and *proxemics* have been identified as potentially relevant skills influencing communicational outcomes (for overview see Allhoff & Allhoff, 2010; Burgoon et al., 1990; Jakob et al., 2016; Jaskolski & Pabst-Weinschenk, 2004; Nagel et al., 2012). The predictors have been differently focused within research. For example, extensive research is found concerning the influence of *eye contact*, *gestures*, and *mimics* (see Jakob et al., 2011). Focusing on nonverbal auditory elements, skills such as *accentuation*, *articulation*, *breaks*, *intonation/modulation*, *loudness*, *pitch of voice*, *rate of speaking*, *speech fluency*, and *speech respiration* showed effects on different communicational outcomes (for overview see Burgoon et al., 1990; Fiukowski, 1992; Hincks, 2005; Hirschfeld & Stock, 2004; Jakob et al., 2016; Millar, 1993; Nagel et al., 2012). Thereby, *speech respiration* is mainly focused in speech science (see Fiukowski, 1992; Günther, 2012).

Verbal skills related to the comprehension of spoken texts were derived from research on comprehensibility of written texts (for overview see Bose, Hirschfeld, & Neuber, 2013; Kercher, 2013; Langer et al., 2006; Pabst-Weinschenk & Wachtel, 2004). These skills are related to the characteristics of the language used, i.e., the used words and sentences. The simplicity of expression (e.g., *length and complexity of sentences*; *length*, *familiarity*, and

frequency of words) as well as the extent of stimulation (e.g., *use of examples, personal address*) influence comprehensibility and thus, whether or not the communicational goal is achieved. In addition to these formal characteristics of the spoken text, comprehensibility is influenced by structural (e.g., *introduction, conclusion*) and content-related (e.g., *amount and scope of information, reference to the listener*) characteristics (Bose et al., 2013; Kercher, 2013; Pabst-Weinschenk & Wachtel, 2004). Because giving an informative public speech includes the usage of visualization, its use constitutes an additional public speaking skill (Geldmacher, 2010; Morreale et al., 2013).

Educational standards. The skills required of students when speaking in front of others are stated in the educational standards. These are assigned to the language arts competence area speaking and listening (Austria: BIFIE, 2011a; Germany: Kultusministerkonferenz, 2005; Switzerland: EDK, 2010; United States: Common Core State Standards Initiative, 2010). In Germany, competence models concerning speaking skills exist only in their beginnings (Bremerich-Vos, 2011). However, based on the work of the EDK (2010) in Switzerland and the *AG Mündlichkeit (Working Group on Orality)* in Germany, a model of speaking skills was developed for both countries. Pabst-Weinschenk (2013) specified the model, focusing on public speaking skills. Within this model, the skills are assigned to the stages of planning and delivering a speech (cf. EDK, 2010). Skills assigned to the stage of delivery are further divided into skills relatable to speaking competence, phrasing competence, and interactional competences. On the micro-level, the mentioned skills are in parallel with the public speaking skills derived from the empirical studies.

Considering further publications across different countries which address public speaking skills in the educational standards (e.g., Anderson, 1997; Backlund, 1985; Geldmacher, 2010; Gora, 2010; Günther, 2012; Morreale et al., 2000; National Communication Association, 1998; Wagner, 2006) again demonstrates that the terminologies, the specificity, and the assignment to superordinate dimensions vary. However, the cited descriptions of public speaking skills were used to check against the skills found to be relevant for communicational outcomes in empirical studies, in order to assure the completeness of considered public speaking skills as far as possible.

Assessment tools. Also, the assessment tools developed to capture public speaking competence strongly vary in the specificity and amount of included public speaking skills (e.g., 20 items within the Public Speaking Competency Instrument of Thomson and Rucker, 2002, 10 items used by De Grez, Valcke, and Roozen, 2009a). Across the instruments the used skills

are assigned to superordinate dimensions which are defined based on either theoretical considerations or empirical approaches. To date, there is no consensus on specific superordinate dimensions of public speaking skills. This is also due to the fact that different assessment tools—considering different skills—were used to investigate the dimensional structure of these skills.

Within their overview on public speaking assessment tools, Schreiber and colleagues (2012) state that the variability on what is defined as core categories—interpretable as dimensions—of public speaking competence differs between the authors. However, based on current public speaking rubrics, they identified nine core categories: 1) selection of topic, 2) introduction, 3) organizational pattern, 4) supporting material, 5) conclusion, 6) language use, 7) vocal delivery, 8) nonverbal delivery, and 9) audience adaptation. In addition, they included two optional categories which need to be added if applicable: 10) visualization and 11) persuasiveness. Due to the focus on informative public speeches in this work, persuasiveness is herein not further considered. The same was done by the authors themselves, when rating informative speeches (Schreiber et al., 2012).

In addition to this theoretical approach for defining dimensions of public speaking, studies examining the dimensionality of public speaking skills based on assessment tools were searched. Therefore, in addition to the reviews on assessment tools for public speaking skills of Morreale and Backlund (2007) and Schreiber and colleagues (2012), studies on the effectiveness of public speaking interventions were included to get an overview of used instruments. Bases for the search were the review of van Ginkel and colleagues (2015b), as well as effectiveness studies in the context of secondary and elementary education. Three assessment tools were found to be investigated by a factor analytical approach to assess the dimensional structure of the instruments. First, a one-factor solution fitted best for the Public Speaking Competency Instrument (Thomson & Rucker, 2002). However, these findings are problematic as the analysis is based on the ratings of a single student speech conducted by 11 raters only. Second, for their assessment instrument, De Grez and colleagues (2009a) reported a two-factor solution. The first factor *content* included three items (introduction, structure, conclusion) and the second factor *delivery* four items (eye contact, vocal delivery, enthusiasm, body language). In addition, three further items were used to assess public speaking competence (professionalism, effectiveness, contact with audience). These three items loaded on both factors in an equilibrated way. The analysis was based on 200 speeches, rated by six raters. Third, for the Public Speaking Competence Rubric, Schreiber and colleagues (2012)

found a three-factor solution based on the ratings of four raters assessing 50 speeches. However, they did not include items assessing public speaking skills on the micro-level, but the 10 core categories theoretically derived. Four categories (audience adaptation, language use, selection of topic, supporting material) loaded highest on the factor *topic adaptation*. Five categories (introduction, organizational pattern, conclusion, visualization, vocal delivery) loaded highest on the second factor *speech presentation*. The category nonverbal delivery formed a single factor. One limitation of the study may be the relatively small number of speeches included, thus making the findings less generalizable. Furthermore, the categories already formed combinations of single skills, for example, the category nonverbal delivery includes posture, gestures, facial expression, and eye contact. Thus, it is difficult to use these findings in order to cluster micro-level skills.

With regard to all three studies, the amount of skills included varied. De Grez and colleagues (2009a) left, for example, language usage and considerations of the topic aside. Schreiber and colleagues (2012) excluded visualization in a further factor analysis, which resulted in a completely different factor structure. In addition, and despite the results of the factor analysis, the authors of all three assessment tools suggested to either refer to the items separately, or using the sum score of all items when using the instrument.

The latter approach is also suggested by authors of other assessment tools, which did not assess the dimensionality (e.g., Alwi & Sidhu, 2013; Brown & Morrissey, 2004; Clark & Jones, 2001; Fellenberg, 2008; Gärtner, 2011; Kerby & Romine, 2009; Morreale et al., 2007; Pittenger, 2004; Smith & Frymier, 2006). These instruments are based on theoretical approaches to define public speaking skills and superordinate dimensions. Also, feedback sheets that are used in rhetoric and speech science follow this approach. They also include public speaking skills with different specificity and assign them to theoretically derived dimensions (e.g., Kramer & Malaka, 2012; Pabst-Weinschenk, 2013; Wagner, 2006).

Conclusion. Overall, it seems that the amount, specificity, and clustering of public speaking skills strongly depend on the authors. Furthermore, depending on what skills are included, different theoretical and empirical dimensions are described. Coming from a broad collocation of public speaking skills derived from publications across the fields, herein the attempt is made to allocate these skills to superordinate dimensions. Due to the discrepancies between the publications (which amongst others result in the different skills being considered in the single studies) this dissertation attempts to elicit a framework covering the existing

approaches as best as possible. Thereby, a theoretical approach is chosen. However, future empirical studies are necessary to examine the structural dimensionality.

Across the considered literature, a rather rough division of skills is the distinction between skills related to message composition (i.e., planning) and message delivery (see Carlson & Smith-Howell, 1995; Schreiber et al., 2012). Skills belonging to message composition are either content-related or structural (see De Grez et al., 2009a; Gärtner, 2011; Morreale et al., 2007; Thomson & Rucker, 2002). Thus, in this work, content-related and structural skills are combined and assigned to the dimension *organization of speech*, referring to the internal as well as external structure of the speech (Figure 1). Referring to Schreiber and colleagues (2012), content-related (selection of topic, audience adaptation, supporting material) and structural (introduction, organizational pattern, conclusion, and visualization) core categories are assignable to this dimension.

Concerning the skills related to message delivery, the dimensions nonverbal visual, nonverbal auditory, and language usage are distinguishable—covering the last three core categories defined by Schreiber and colleagues (2012). The decision not to combine auditory and visual skills within one dimension (nonverbal skills) is based on the findings of Schreiber and colleagues (2012) and the approach of different theoretical frameworks (e.g., Allhoff & Allhoff, 2010; Pabst-Weinschenk, 2010). In comparison with nonverbal visual and nonverbal auditory skills, the assignment of language usage is not that clear across the literature. In some cases, language usage is defined as a separate dimension (see Alwi & Sidhu, 2013), in other cases it is assigned to one of the other dimensions. For example, within the Public Speaking Competence Rubric (Schreiber et al., 2012) language usage is assigned to the content-related skills; within the Competent Speaker Speech Evaluation Form (Morreale et al., 2007) it is assigned to the skills of delivery. Within other instruments, language usage is not considered at all (e.g., De Grez et al., 2009a; Lucas, 2007; Thomson & Rucker, 2002).

Based on these theoretical considerations, a framework was elicited that incorporates skills that were assessed as relevant for public speaking in empirical studies and in the educational standards, and the dimensions were derived from public speaking assessment tools. The framework consists of two broader categories, termed message composition and message delivery, and four dimensions: 1) nonverbal behavior–visual impression, 2) nonverbal behavior–auditory impression, 3) language usage, and 4) organization. The particular public speaking skills and their categorization within these dimensions are displayed in Figure 1.

Categories	Dimensions	Public speaking skills
Message composition	Organization	<ul style="list-style-type: none"> - intention of communication - amount of information - reference to listener - length of speech - introduction - conclusion - structure - visualization
	Language usage	<ul style="list-style-type: none"> - length of sentences - use of technical terms - use of examples - personal address
Message delivery	Nonverbal behavior– auditory impression	<ul style="list-style-type: none"> - respiration - pitch of voice - articulation - accentuation - loudness - rate of speaking - breaks - intonation - speech fluency
	Nonverbal behavior– visual impression	<ul style="list-style-type: none"> - posture - gestures - mimics - eye contact - proxemics - notes

Figure 1. Overview on the derived public speaking skills and their assignment to the dimensions of public speaking competence and the categories of message composition and message delivery.

Motivation

Motivation forms the third underlying dimension of public speaking competence. Based on the definition of communication motivation in general by Sawyer and Richmond (2015), public speaking motivation can be defined as the willingness of a person to use his or her energy in order to knowledgeable choose and adapt skills to inform others appropriately and effectively. Underlying variables that influence the willingness to speak are communication apprehension and self-perceived communication competence (Croucher, 2013; McCroskey, 2009; Yu, Li, & Gou, 2011). Negative correlations are found between willingness to communicate and communication apprehension (McCroskey, 2009), whereas positive correlations are found between willingness to speak and self-perceived communication competence (Pearson, Child, DeGreeff, Sendlak, & Burnett, 2011). Other critical variables are introversion and extroversion, self-esteem, emotional stability, shyness, and neuroticism,

which again interact with communication apprehension and self-perceived communication competence (McCroskey, 2009; Vevea et al., 2009; Yu et al., 2011).

Communication apprehension and, in particular, related variables that address the arousal when giving a speech, are addressed herein due to their influence on willingness to communicate (e.g., McCroskey, 2009) and on the actual public speaking performance (e.g., Bodie, 2010). Facing a public speaking task, anticipated or real, elicits an individual degree of arousal. Depending on the intensity, the arousal can have positive, as well as impairing effects on the public speaking performance. Overall, the public speaking performance is positively affected if the level of arousal increases from low to middle level; high levels of arousal show an impairing impact (Fehm & Schmidt, 2006; Sawyer & Richmond, 2015). This is due to the fact that the perceived stress situation results in a range of reactions on the physiological (e.g., increased heart rate, sweating palms), cognitive-affective (e.g., blackout, fear of failure, helplessness), and behavioral (e.g., reduced speech fluency, raised pitch of the voice) level (see Beushausen, 1996; Bodie, 2010). These so-called maladaptive reactions (Allhoff, 1983; Allhoff & Allhoff, 2010) negatively influence the public speaking competence in different ways. First, a high level of arousal is associated with a high tendency to avoid public speaking tasks (Bodie, 2010; Riasati & Noordin, 2011; van Ginkel et al., 2015b). As a result, a person lacks the possibility to improve his or her public speaking skills and to gain positive experiences. This may further increase uncertainty and anxiety (see Kriebel, 1984). Furthermore, this avoidance affects a person's way of working when planning a speech: High anxiety persons spend more time on preparing the speech, but less time on rehearsing the delivery. This was found to be related to worse grading of the speech by instructors (Pearson et al., 2006). Second, the reactions on the behavioral level influence the perceived public speaking competence. For example, a reduced speech fluency or volume can decrease acoustical comprehensibility, and thus the perceived competence of the speaker (Beushausen, 1996).

Experiencing a high level of arousal in anticipation of or during a speech is investigated, amongst others, in communication studies, psychology, and speech science. Definitions and terminologies differ across the fields. Some terms used are *communication apprehension*, *public speaking anxiety*, and *stage fright* (see Beushausen, 1996; Bodie, 2010; McCroskey, 2009). In communicational studies, the real or anticipated fear or anxiety of a person about speaking to others is labeled *communication apprehension* (McCroskey, 2009). This term refers to all possible communication situations (Smith & Frymier, 2006), including group

discussions, interpersonal communication, meetings, and public speaking (McCroskey, Beatty, Kearney, & Plax, 2009). In addition, the study of communication apprehension particularly focuses on the cognitive level of anxiety (Bodie, 2010). To narrow the speaking task down to public speaking, while considering the cognitive, physiological, and behavioral levels of reaction, the focus was set on *public speaking anxiety*, which is defined as “a situation specific social anxiety that arises from the real or anticipated enactment of an oral presentation” (Bodie, 2010, p. 72). A further term often used in the field of speech science and in the context of rhetorical trainings, is *stage fright* (see Allhoff & Allhoff, 2010). The term stage fright is often used interchangeably with public speaking anxiety, although it also refers to anxiety arising in the context of all kind of musical, theater or other performance settings (see Bippus & Daly, 1999; Bodie, 2010).

Overall, the willingness to communicate, i.e., the readiness to communicate when possible, is related to different variables that influence whether or not a speaker decides to actually use his or her knowledge and skills repertoire to show competent behavior. Within the conceptual framework of public speaking competence, public speaking anxiety forms one component on the motivational level, as the intensity of the arousal influences the actual shown performance of a speaker—positively as well as negatively.

The conceptual framework: A summary

Based on definitions of communication competence and research on public speaking, a conceptual framework on public speaking competence was established (Figure 2). Although the three dimensions of *knowledge*, *skills*, and *motivation* can be distinguished theoretically (Morreale et al., 2007), they just represent the preconditions enabling a person to actually show competent public speaking behavior within a specific context. The manifestation of a certain outcome behavior results from a diverse interplay of knowledge, skills, and motivation (Backlund & Morreale, 2015; De Grez & Valcke, 2010). A speaker uses knowledge to choose from and adapt his or her available skills repertoire, in order to show competent behavior (Backlund & Morreale, 2015). In addition, motivation influences the actually shown behavior, as a speaker is more or less willing to communicate within a specific context (Morreale et al., 2007) due to different underlying components (Croucher, 2013; Sawyer & Richmond, 2015). This includes, for example, the anxiety a speaker perceives in anticipation of or during a speech (Beushausen, 1996; Bodie, 2010). Finally, the actual performance shown in a specific context consists of different micro-level public speaking skills, which can be summarized under four

theoretical dimensions: nonverbal–visual, nonverbal–auditory, language usage, and organization (see also Figure 1). Overall, whether or not the performance is judged as competent depends on its appropriateness and effectiveness.

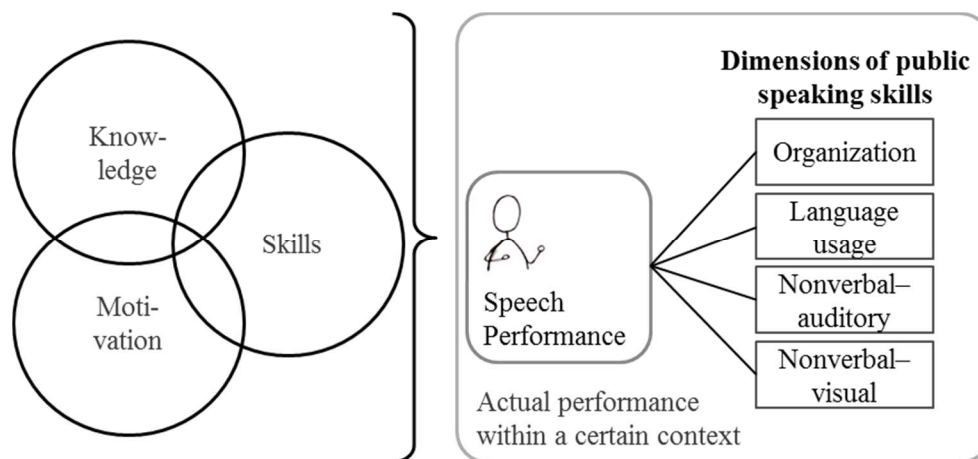


Figure 2. Illustration of a conceptual framework of the underlying mechanism influencing the actually perceived public speaking performance (see Herbein et al., 2016 and based on different theoretical approaches e.g., Carlson & Smith-Howell, 1995; De Grez & Valcke, 2010; Morreale et al., 2007; Morreale et al., 2013; Schreiber et al., 2012).

1.4.3 Basic and advanced levels of public speaking competence

In terms of the development of public speaking competence, basic and advanced levels are distinguished. On the basic level, a speaker has acquired a certain skill repertoire and has learned to use certain skills in a specific way when giving a speech (Rubin & Morreale, 1996). For example, a person has learned about the role of certain gestures when presenting, in order to emphasize the spoken word or to visualize. When facing the task of speaking in front of others, he or she then consciously applies gestures as learned, in order to increase the clarity of the speech. However, a uniform use of skills is not always appropriate. Showing a certain extent of skills may be adequate for a certain context, but not for another. Furthermore, the shown extent of skills need to fit the person as well. Consequently, being able to show a gamut of skills forms only the first step in public speaking competence development.

On the next, more advanced level, a speaker is able to choose from his or her skills repertoire and to adapt the display of skills in order to present an appropriate speaking performance (Kaye, 1994; Staton & Tomlinson, 2001). This proficiency is based on knowledge and the analysis of the context whereby, for example, the audience's interest, knowledge, and expectations are taken into account (McCroskey, 1982; Rubin & Morreale, 1996).

Consequently, after fostering the development and application of certain skills, the appropriate skills usage needs to be promoted to reach an advanced level of competence. Persistence on the basic level holds the risk that a person may act in a uniform, unnatural way, using the skills mechanically rather than adapting the skills to their own personality and the speaking situation (Hargie, 2006b).

1.5 Promoting Public Speaking Competence

The question of how to promote public speaking competence in K–12 and higher education has gained increasing attention in the field of communication education during the last 25 years (see Hunt et al., 2014; Morreale et al., 2010; Pearson et al., 2006). Based on the requirements different target groups face when giving a speech, promotion programs were conceptualized across the fields in order to improve public speaking competence. These interventions are in different phases, in terms of conceptualization, piloting, efficacy and effectiveness evaluation, and implementation.

1.5.1 Promotion in higher education

Despite of the importance of oral communication competence, many students start their vocational or university training with public speaking deficits (Emanuel, 2005; Hunt et al., 2014). Hence, different vocational sectors in higher education, e.g., business studies, engineering, or medical studies developed trainings to foster job-related communicational skills (van Ginkel et al., 2015b). Focusing solely on interventions in public speaking competence, a great variety of courses, and thus pedagogical materials, have been developed (Pearson et al., 2006). At universities in the United States, approximately 50% of basic communication courses focus on public speaking (Morreale et al., 2010) and overall, about 450,000 U.S. students participate in public speaking courses every year (Pearson et al., 2006). At the same time, however, Pearson and colleagues (2006) note that the basic public speaking courses at universities have hardly changed since the 1990s, and the materials and textbooks used stayed the same to a large extent. Overall, there seems to be a great number of courses aiming at public speaking competence in higher education (Morreale et al., 2010), which have been provided repeatedly and over a longer period of time. These courses seem to be well settled in practice, tested concerning their feasibility, and accepted by teachers and students.

In comparison to the large number of practically tested courses, research on the effectiveness of different instructional designs used in interventions on public speaking competence is, at best, fragmentary (De Grez, Valcke, & Roozen, 2009b). Studies have often concentrated on the impact of one particular teaching method, e.g., effectiveness of feedback (Bourhis & Allen, 1998), or the effectiveness of interventions combining two or more different teaching methods e.g., behavior modeling and opportunity to practice (De Grez et al., 2009b). Research on the effectiveness of comprehensive trainings is sparse (van Ginkel et al., 2015b).

In order to summarize studies assessing the effectiveness of different design principles, van Ginkel and colleagues (2015b) conducted a (non-empirical) literature review of 52 studies, carried out in higher education in the last 20 years. The included studies targeted several outcomes, such as the promotion of public speaking skills and the reduction of communication apprehension. Based on the review they derived seven design principles for effectively promoting public speaking competence: (i) the learning goals are conveyed transparently to the students; (ii) tasks and exercises bear reference to the students' professional activities; (iii) the usage of behavior modeling (expert as well as non-expert modeling) is presented; (iv) opportunities to practice are included; (v) specific feedback procedures (e.g., explicit, with reference to the context) are implemented; (vi) formative assessment is used; and (vii) self-assessments using e.g., videotaping, are conducted. Despite some limitations of the included publications (e.g., many non-empirical studies), this review provides useful information on how to promote public speaking competence among students in higher education.

Beside the attempts to foster public speaking competence in higher education, promotion of public speaking skills at the elementary and secondary school levels is increasingly demanded (Hunt et al., 2014; Morreale et al., 2000). Teachers in higher education and employers, repeatedly claim that it is within the responsibility of secondary and elementary education to promote the development of at least basic public speaking competence. This is due to the fact that in higher education, resources are missing to close the gaps that have emerged over time.

1.5.2 Promotion in secondary and elementary education

The ability to give public speeches competently is assigned to the domain of language arts within the educational standards. However, compared to the promotion of reading and writing skills, the promotion of speaking and listening skills often fades into the background (Eriksson, 2006; Wilson, 1997). This is often due to the wrong assumption that after learning to talk, children develop oral communication competence without further educational support (Behrens & Eriksson, 2011; Morreale et al., 2000; Morreale & Pearson, 2008). However, this priority setting might be problematic, as demonstrated by the perceived insufficiency of oral communication skills of many students entering vocational and university training (Geldmacher, 2010; Hunt et al., 2014; Kahl, 2014).

Despite the focus on written language, different teaching materials were developed to foster K–12 students' listening and speaking and, associated therewith, public speaking

competence. They are published, for example, within the framework of the educational standards, or by teachers, as well as content specialists of the language arts, rhetoric trainers, and speech scientists. The published materials vary from single exercises to collocations of exercises, or complete trainings. They also differ concerning the scope of the presented theoretical background. Furthermore, the practicability and effectiveness of the materials are examined to a varying extent.

Specifically, relating to the educational standards, accompanying material for teachers was published in order to provide exercises aiming at the promotion of speaking skills (for elementary school e.g., Austria: BIFIE, 2011b; Germany: Behrens & Eriksson, 2011; United States: Edwards & Edwards, 2009). These materials are mostly collocations of single exercises, which can be implemented in order to promote certain micro-level skills, such as speaking clearly. Further material, which is flexibly embeddable into the curriculum, was published by different educational publishers. Compared to teaching materials targeting secondary school children (e.g., German: Abraham, 2008; Brüning, 2006; Czerny, 2008; Gora, 2010; Kramer & Malaka, 2012; Merger, 1998; Pabst-Weinschenk, Wagner, & Naumann, 1997; Sawatzki, 2013; English: The California High School Speech Association's Curriculum Committee, 2004); some fewer materials were found for elementary school children (e.g., German: Endres, Bernard, & Kuhn, 2012; Pabst-Weinschenk, 2005; English: Boyce, Alber-Morgan, & Riley, 2007; Edwards & Edwards, 2009). However, none of the publications included an evaluation of the teaching materials' effectiveness. In addition to curricular materials and in answer to the perceived relevance of public speaking competence—e.g., for students to pass oral exams successfully—a plethora of advice literature emerged in Germany. The provided books and materials are mostly popular scientific, mostly containing normative descriptions of how to give public speeches. However, this advice and information is rarely based on empirical studies (Geldmacher, 2010).

To find existing studies describing the effectiveness of public speaking interventions conceptualized for elementary school children, a literature search was done.² This elicited one

² Due to their relevance for the topic, the journals *Communication Education* and *Learning and Instruction* were searched first, looking for studies assessing intervention effects on public speaking competence for elementary school children conducted after 1980. The keywords used in the search were public speaking skills/competence, (oral) presentation skills/competence, and elementary/primary school children, as well as intervention, training, or program. Because no studies met the criteria, the computerized databases Google Scholar and PsycINFO, as well as the journals of the publisher Taylor & Francis Group—where the main journals of the National Communication Association are published—were searched next.

study assessing the effectiveness of a curricular speaking and listening training for first graders (Wilson, 1997). In addition, five studies concentrating on secondary school students were found and considered. Due to the small number of results, master theses were included (for an overview of the studies, sorted by age of the target group, see Table 1).

In her study, Wilson (1997) combined different teaching methods which had proven to be successful in promoting speaking and listening skills in general, in order to foster first graders' oral communication skills. Based on the author's observations, positive results of the training were reported. However, the study was classified as an initial pilot study. In a next step, the author suggested to include a control group, to use quantitative assessment tools, and to look at the effects of single design principles on students' speaking and listening skills.

The study of Brann-Barret (2005) described the evaluation of a local promotion program for sixth graders: *Youth Speaks Up*. This was a pilot study assessing the effectiveness of the program on self-perceived communication skills and comfort in communicational settings. The author reported positive results. However, the study showed some methodological limitations, such as the lack of a control group, no pretest, and the fact that children were interviewed in focus groups and, thus, conformity within the groups cannot be ruled out.

Gärtner (2011) assessed the effectiveness of a newly developed training program for seventh and eighth graders. A pre-post-design was used, assessing the effects of the training on public speaking skills via ratings of videotaped presentations. Limitations of the study are the missing control group and the fact that the results are mainly based on descriptive analysis. However, the strength of this study is that the videotaped presentations were rated not only by experts, but also by lay persons and peers, in order to gain a broader view on the effectiveness of the training. However, the raters were not trained and interrater reliability was not reported. This makes it difficult to draw conclusions about effectiveness.

Parr and Cartwright-Hatton (2009) conducted a study assessing the effect of video feedback on speech performance (self-reports and external ratings). The intervention targeted a sample of highly socially anxious 13- to 17-year old students. A randomized control group design with repeated measures was used. Positive effects were found for self-perceived speech performance and the reduction of speech anxiety. The lack of impact on speech performance rated by external raters may be due to the fact that the last measurement point was conducted directly after receiving the feedback.

Table 1

Overview of Interventions Aiming at Elementary and Secondary School Children's Public Speaking Skills

Author(s) (year)	Educational level	Participants & design	Intervention	Outcome	Measurements	Reported results
Wilson (1997)	Elementary school (1 st graders)	<i>N</i> = 17	<ul style="list-style-type: none"> - Embedded in everyday curriculum - Instructor: Teacher - Eight weeks - Methods: Modeling, directed questioning, literature activities, acting, storytelling, social experiences, literature 	Speaking and listening skills	Observation of the teacher	<ul style="list-style-type: none"> - Speaking: students spoke clearly and understandably, related answers to questions; and used storytelling skills to write folktales with details and a definite beginning, middle, and end - Listening: students were active, quiet and attentive listeners, facing the teacher
Brann-Barrett (2005)	Secondary school (6 th graders)	<i>N</i> = 40 Post measure- ment	<ul style="list-style-type: none"> - Extracurricular program - Different promoters - Monthly for nine months - Methods: Participating in lectures, practical elements and interaction parts, model learning 	<ul style="list-style-type: none"> - Self-perceived communication skills - Comfort in communicational settings - Resonance of participants 	Focus group interviews	<ul style="list-style-type: none"> - More comfort in presenting and speaking publicly was reported. - Reported effects on using more eye contact, speaking more fluently, more clearly, louder. - Students who were very high or very low in comfort of speaking in front of others, reported no changes.
Gärtner (2011) ^a	Secondary school (7 th and 8 th graders of the highest track in Germany)	<i>N</i> = 24 Pre-post- design	<ul style="list-style-type: none"> - Extracurricular program - Instructor: Author - Weekly for eleven weeks à 90 min - Methods: Lecture, practical exercises in individual and group work 	Public speaking skills	Video ratings <ul style="list-style-type: none"> - Experts, lay persons, and peers - Not blinded for measurement point 	Descriptive: Increase of mean of total score for public speaking skills

Note. E = experimental group; C = control group; ^a Publication not published in a peer-reviewed journal.

(continued)

Author(s) (year)	Educational level	Participants & design	Intervention	Outcome	Measurements	Reported results
Parr and Cartwright- Hatton (2009)	Secondary school (highly socially anxious 13- to 17-year- olds)	$N = 36$ $E = 18$ $C = 18$ Randomized control group design, three measure- ment points	- Extracurricular program - Instructor: Experimenter - One treatment point, between the measurement points - Methods: Video feedback	- Self-perceived speech performance - Speech anxiety - Speech performance (external ratings)	- Student questionnaire - Video ratings	- Positive effect on self-perceived speech performance - No effect on speech performance rated by external raters - Reduction in speech anxiety
Thielemann (2014) ^a	Secondary school (12 th graders)	$N = 12$	- Training as part of German lessons - Instructor: Author - Six course units à 45 min - Methods: Feedback, analysis of speeches, practical exercises, final talk	- Resonance of participants - Practicability of training	Written feedback of students	Descriptive: - Students perceived the training as too short - Students judged the training as useful
Fellenberg (2008) ^a	Secondary school (vocational school)	$N = 71$ $E_1 = 19$ $E_2 = 30$ $C = 22$ Pre-post- design, no random- ization	- Training as part of German lessons - Instructor: Author - E_1 : Rhetorical training (5 course units à 45 min) - Methods: Theoretical input, model learning, practical exercises - E_2 : Learning by teaching (5 units) - C: Business as usual	Public speaking skills	Video ratings - Author - Not blinded for measure- ment point	Mixed results are reported.

Note. E = experimental group; C = control group; ^a Publication not published in a peer-reviewed journal.

Thielemann (2014) piloted a rhetorical training which targeted 12th graders. The training was offered to one group of twelve students. The practicability of the content, teaching methods, and materials as well as the response of the students were assessed. Based on his experiences as instructor, the author described the training as practicable for the intended target group. Positive written feedback regarding the utility of the training was given by the students. Consequently, the study provides first indications concerning the training's practicability and perceived usefulness. However, future studies are needed to assess the effectiveness of the training on the intended outcomes.

Fellenberg (2008) provided and evaluated a rhetorical training embedded in the curriculum of a vocational school. The author reported mixed results concerning the treatment effect on different public speaking skills. A control group design with repeated measures (pre- and posttest) was used to assess the effectiveness of the training. Two control groups were distinguished: A treated as well as a non-treated group. However, no randomization on the student level was conducted as the three participating classes were assigned to one of the conditions as a whole. A strength of this study is the usage of videotaped student presentations to assess public speaking skills. However, the presentations were rated by the author only, who was in addition, not blinded to the measurement points. Furthermore, the three groups differed in their public speaking skills at the pretest, which was not controlled for in the analysis.

Overall, the promotion programs aiming at public speaking competence of elementary and secondary school children are on different stages in terms of conceptualization, piloting, efficacy, effectiveness, and scaling-up evaluations. For elementary-school-aged children, only a few curricula and extracurricular programs exist. Most of these provide non-evaluated training materials (e.g., Boyce et al., 2007; Edwards & Edwards, 2009; Endres et al., 2012; Pabst-Weinschenk, 2005). Only one pilot study was found which focused on speaking skills in general and evaluated an intervention for first graders (Wilson, 1997). For secondary school children, also only a small number of teaching methods or programs is piloted (Brann-Barrett, 2005; Thielemann, 2014) or evaluated (Fellenberg, 2008; Gärtner, 2011; Parr & Cartwright-Hatton, 2009). Taken as a whole, these studies give hints on the methods and contents applicable in K–12 education. They form preliminary steps on the way to providing evidence-based public speaking interventions for that target group. However, due to different methodological limitations (lack of control group, missing randomization, focusing primarily on students' self-reports) the results of these studies may not lead to generalizable conclusions (Gottfredson et al., 2015). Thus, it can be summarized, that in comparison to higher education,

promotion programs for and research on elementary and secondary school children's public speaking competence are still scarce (Böhme, 2015; Fellenberg, 2008; Hunt et al., 2014).

This lack of research and available training programs contravenes the role public speaking already plays for elementary-school-aged children. The promotion of public speaking skills in elementary education forms the basis for students' future communication skills and their abilities to transmit their knowledge on topics across the whole curriculum. Furthermore, research on public speaking interventions enhances knowledge on which instructional designs effectively promote elementary school children's public speaking skills. Consequently, a promotion program for this target group is required.

1.6 Development of a Public Speaking Training as an Enrichment Program for Elementary School Children

An intricate set of decisions must be made when developing a new public speaking training program. Above all, the objective is to develop an effective intervention—i.e., a training program with proven effects on the outcomes—which is effectively implementable in the field (Humphrey et al., 2016; Lendrum & Wigelsworth, 2013). During the development stage, a model of intervention is developed, on which the final, scripted public speaking training program is based. The model of intervention forms the basis for program implementation and the development of a corresponding support system. Furthermore, assessment tools to measure implementation fidelity can be developed based on the model (Blase & Fixsen, 2013; Humphrey et al., 2016; Nelson, Cordray, Hulleman, Darrow, & Sommer, 2012). To obtain the model of intervention, the change model and the logic model of an intervention are defined first, as the intervention model forms the combination of the latter two (Nelson et al., 2012). Therefore, three steps are taken during the stage of training development (see Humphrey et al., 2016; Munter, Wilhelm, Cobb, & Cordray, 2014): First, the instructional goals of the training program are defined. Second, the content of the training is deduced and specified. And third, the training activities are derived, forming the framework of instruction. The deduction of the activities is based on the core components of the intervention, which are assumed to be necessary to reach the intended outcomes (Blase & Fixsen, 2013; Nelson et al., 2012). The resultant intervention model combines the conclusions of all three steps: The instructional goals, the underlying core components (forming a part of the change model), as well as the content and the instructional framework of the training (forming parts of the logic model). Based on that, the training program is conceptualized.

During all steps, the current state of research as well as practical and theoretical approaches need to be considered (Hulleman & Cordray, 2009). However, K–12 communication education research is still at the beginning, which gives rise to different challenges in terms of the training development. First, the transfer of knowledge, theories, and research of communication education to the context of elementary education is still in development (Book, 1989; Hunt et al., 2014). This regards the development of a competency model on speaking skills of elementary-school-aged children (EDK, 2011; Eriksson, 2006; Morreale et al., 2000), just as the application of discipline-specific design principles (Böhme, 2015). Consequently, to develop a promotion program for elementary school children, research

on public speaking competence conducted in higher education needs to be transferred to the context of elementary education (Hunt et al., 2014).

Second, unlike teachers in higher education, elementary and secondary school teachers are hardly prepared to train public speaking competence (Germany: Bremerich-Vos, 2011; Fellenberg, 2008; Wagner, 2001; Switzerland: EDK, 2010; United States: Hess, 2015; Hunt et al., 2014). This is because public speaking knowledge and skills, as well as methodology and didactics are covered only superficially in teacher trainings (Fellenberg, 2008; Hess, 2015). Accordingly, the developed training program also has to be tailored to the characteristics of the targeted teachers. A successful implementation of the training in the field is only possible if it is acceptable as well as feasible for instructors (Humphrey et al., 2016).

1.6.1 Instructional goals of the training

For developing the training, the target group of elementary school children was further specified. Due to certain abilities they have and challenges they face, the training was conceptualized to foster children that are nominated to participate in an extracurricular enrichment program for talented elementary school children, the Hector Children's Academy Program (HCAP). The HCAP is a statewide promotion program in Baden-Württemberg, Germany. Children are nominated by their teachers. The program targets high-ability learners, and particularly interested, motivated, and creative children. Consequently, the definition of the instructional goals—as well as the content of the training and the framework of instruction—is based on the abilities of these children and the requirements they meet. Therefore, the requirements elementary school children face in general are defined first and are then further specified.

The definition of the instructional goals of the current public speaking training program is based on the conceptual framework of public speaking competence derived for this dissertation. The four dimensions of public speaking skills, nonverbal–visual, nonverbal–auditory, language usage, and organizational skills, are considered. These are specified with regard to the public speaking skills required of elementary school children. Overall, it is the aim to promote the children's public speaking competence, i.e., the ability to use public speaking skills appropriately and effectively. As a competency model on public speaking in elementary schools is still being formulated (EDK, 2010; Eriksson, 2006; Morreale et al., 2000), the specification of goals is based on skills stated in the educational standards (Backlund, 1985; Common Core State Standards Initiative, 2010; EDK, 2010; Günther, 2012;

Morreale et al., 2000; Wagner, 2001). Furthermore, applied practical approaches are considered (e.g., Böhme, 2015; Geldmacher, 2010; Klippert, 2010; Markmann, 2005; Pabst-Weinschenk, 2005). Across countries or curricula, the descriptions of public speaking skills relevant for elementary school children differ somewhat. However, the skills specified below can be considered as key to high public speaking competence of third to sixth graders.

Public speaking skills of elementary school children

With regard to nonverbal–visual public speaking skills, students should be able to manage eye contact, gestures, mimics, and posture to some degree, in order to emphasize the meaning of the spoken words (Backlund, 1985; Günther, 2012; Wagner, 2001). In addition, children need to learn how to create effective and useful notes (Markmann, 2005). Nonverbal–auditory public speaking skills up to the sixth grade entail clear pronunciation and fluent speech at an understandable speed (Backlund, 1985; EDK, 2010; Günther, 2012; Wagner, 2001).

Talking about certain issues requires certain language skills: Special technical terms, a more academic manner of expression, and a particular style of argumentation (Ahrenholz, 2010). Concerning the language abilities of students, a distinction can be made between language used in everyday life settings, so called Basic Interpersonal Communication Skills (BICS), and language used in academic settings referred to as Cognitive Academic Language Proficiency (CALP; Bailey & Huang, 2011; Cummins, 1999; Schleppegrell, 2001). In the school context, vocabulary from the fields of different subjects complements the vocabulary of everyday life (Ahrenholz, 2010; Schleppegrell, 2012) and leads to more sophisticated language usage. But not only lexis varies between everyday language and academic language. Academic language also encompasses specific grammatical features (e.g., passive constructions, longer average sentence length, and more complex sub-clauses; Schleppegrell, 2001) and text structures (e.g., describing and explaining; Bailey & Huang, 2011). Overall, academic language forms the basis for understanding, learning, and talking within the context of school. With regard to informative public speeches, children need to be able to use grammar and vocabulary properly and appropriately. This includes the usage of technical terms related to the topic in a comprehensible way (BIFIE, 2011b; EDK, 2010).

The organizational dimension comprises content-related and structural public speaking skills. In this regard, relatively controlled public speeches are required of young learners between six and 12 years. Students mostly receive precise and close instruction for their speeches. This includes topics on which they can work on with ease. Accordingly, these are

either topics they are well-versed in (and which are often self-selected) or topics which are clearly defined so that the children do not feel lost in searching for and choosing a topic. Furthermore, the material and the kind of visualization are mostly fixed. In elementary school, posters are the primary source of visual images that students can use in verbal presentations (Derakhshan, Tahery, & Mirarab, 2015; Geldmacher, 2010). Consequently, elementary-school-aged students need to be able to use basic structural skills (introduction, structure, conclusion; EDK, 2010; Geldmacher, 2010; Markmann, 2005) and to consider audience characteristics (reference to the listener; e.g., Backlund, 1985; Günther, 2012; Nilsen & Fecica, 2011). The required speaking duration is one minute (EDK, 2010).

Concerning speech anxiety, an early onset of fostering certainty in speaking in front of others is important. Comparing young children's and adolescents' biological stress sensitivity when giving short impromptu speeches, adolescents showed an increased stress responsivity (see Sumter, Bokhorst, Miers, van Pelt, & Westenberg, 2010). Conversely, children report rather positive affects with regard to public speaking (McCroskey, 1984). Consequently, in order to prevent future speech anxiety, a training program should support the students in maintaining certainty in public speaking (Boyce et al., 2007; Klippert, 2010). Furthermore, for students perceiving speech anxiety, early identification makes this obstacle easier to treat (Grubaugh, 1990).

Public speaking for talented elementary school children

For one group of elementary school children, giving informative public speeches is linked to further requirements; these are the talented elementary school children. When the speaker is well-versed in a topic but the audience is not, it can be challenging for them to create an appropriate and effective public speaking performance (Lee, Olszewski-Kubilius, & Thomson, 2012). This can be caused by the specific characteristics of the topic or the potentially advanced verbal abilities of the speaker as compared to those of the audience. Concerning the topic, talented children may select more complex contents. This may be due to their participation in (extracurricular) promotion programs or special hobbies (Batterjee, 2014; Gubbels, Segers, & Verhoeven, 2014; Kulik & Kulik, 1992). Having deepened knowledge and special interests leaves them in an expert position compared to their same-aged peers. Accordingly, when communicating with each other, it may be difficult for both sides to comprehend each other's communication content. To address this challenge, the choice and

adaptation of the topic should be conducted with regard to the characteristics of the target audience, e.g., interest or prior knowledge (EDK, 2010; Morreale et al., 2013).

Besides the choice of the topic, which might complicate comprehensibility, gifted children often show a developmental edge in verbal abilities (e.g., Jen, Tseng, & Kuo, 2014; Perleth & Doerfel-Baasen, 2012; Porath, 1996). Compared to their non-gifted peers, they are typically early talkers and show larger active and passive vocabulary (Perleth & Doerfel-Baasen, 2012). Also, they tend to show more abstract thinking and a greater engagement in notional questions about themselves and the world (Lee et al., 2012). They have more vocabulary related to subjects at school and advanced vocabulary related to special issues they are interested in (Perleth & Doerfel-Baasen, 2012). Moreover, children already having a head start in language abilities tend to increase their vocabulary faster than their peers with modest verbal abilities. Thus, the gap in language abilities tends to expand during the elementary school years (Lee, 2011). Consequently, more proficient speakers are likely to use more sophisticated language and expression, making it difficult for their peers to follow the content. An enrichment program can help them to adapt their skills and expert knowledge to create appropriate and effective informative public speeches.

1.6.2 Content of the training

After defining the goals, the content of the current public speaking training program was specified. As knowledge, skills, and motivation are interrelated and their combination forms the basis for competent public speaking behavior, all three dimensions are addressed within the training (Bower, Cavanagh, Moloney, & Dao, 2011). Motivational aspects influence the manner in which public speaking tasks are approached (Gully & Chen, 2011; Hay, 1994). Thus, the reduction of speech anxiety/stage fright is addressed prior to all other topics in the training program. Knowledge on stage fright, as well as coping strategies, are considered. In order to reduce stage fright and increase certainty when speaking, the confident handling of public speaking tasks remains a topic across all course units. Furthermore, all four dimensions of public speaking skills are considered during the training program. This means, in the order of their inclusion in the training, nonverbal public speaking skills (visual and auditory) and comprehensibility (covering language usage and organizational skills) are dealt with. Across all topics, students' knowledge and skill level are targeted. With regard to knowledge, the training addresses the relevance of the different skills when giving informative public speeches. In addition, the children learn how these skills can and need to be adapted to suit the context,

the goal, and the personality of the speaker. In terms of skills, the repertoire of available public speaking skills is promoted to leave the child with a range of skills that he/she can flexibly choose from. Furthermore, giving and receiving feedback is covered across the whole training program. Such feedback becomes more personalized as the training progresses. A last topic, also covered within all course units, is the scientific expert topic the children choose for their final presentation. Every course unit, the individual topics are used within practical exercises to enable transfer.

In addition to these topics, the training program is framed by introductory and conclusive elements within the first and last course unit. The introductory unit focuses on getting to know each other, building trust between the trainer and the children, and outlining the structure and methods of the course (i.e., practical exercises, feedback, getting videotaped). In the final unit, the children focus on the preparation and delivery of the final presentation. Overall, the course gradually enables the deepening of knowledge, the extension of the skills repertoire, and a demonstration of adequate and effective behavior application (De Grez & Valcke, 2010; Greene, 2003; Hay, 1994). The order in which the different topics are implemented in the course is displayed in Figure 3.

Course unit									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Individual scientific topic									
Feedback (giving and receiving)									
				Comprehensibility (language usage and organization) <ul style="list-style-type: none"> - Reference to listeners - Vividness, technical terms - Introduction, structure, conclusion - Choice of information and material - Usage of notes - Visualization 					
			Nonverbal communication <ul style="list-style-type: none"> - Nonverbal–visual skills (eye contact, gestures, mimics, posture) - Nonverbal–auditory skills (articulation, intonation, loudness, rate of speaking) 						
Certainty in speaking and stage fright <ul style="list-style-type: none"> - Emergence and significance of stage fright - Handling stage fright 									

Figure 3. Content of the public speaking training program. The topics are gradually included over the ten course units. They cover all dimensions of public speaking competence (knowledge, skills, and motivation,) and all four areas of public speaking skills (nonverbal–visual, nonverbal–auditory, language usage, and organization).

1.6.3 Framework of instruction

The framework of instruction is set up within the last step of training development. It summarizes the activities of the training program (Munter et al., 2014). To develop the activities, the core components of the intervention need to be defined in a first step (Blase & Fixsen, 2013; Humphrey et al., 2016; Nelson et al., 2012). These are either theoretically deduced or empirically tested principles, which are assumed to be necessary to reach the outcomes (Blase & Fixsen, 2013). The core components and their influence on the intended outcomes, i.e., the theory of change, are displayed in the change model of the training program (Nelson et al., 2012).

Due to scarce studies on the effectiveness of public speaking interventions for elementary school children, the derivation of core components was based on instructional design principles which showed positive effects on public speaking competence and speech anxiety in higher education (Hunt et al., 2014; van Ginkel et al., 2015b). A multi-component approach was deduced, including the following seven core components: Theoretical instruction, transfer, behavior modeling, opportunity to practice, provision of feedback, formative assessment, and self-assessment (van Ginkel et al., 2015b). The resulting change model of the current public speaking training program is displayed in Figure 4. More details on the core components is provided in the following text.

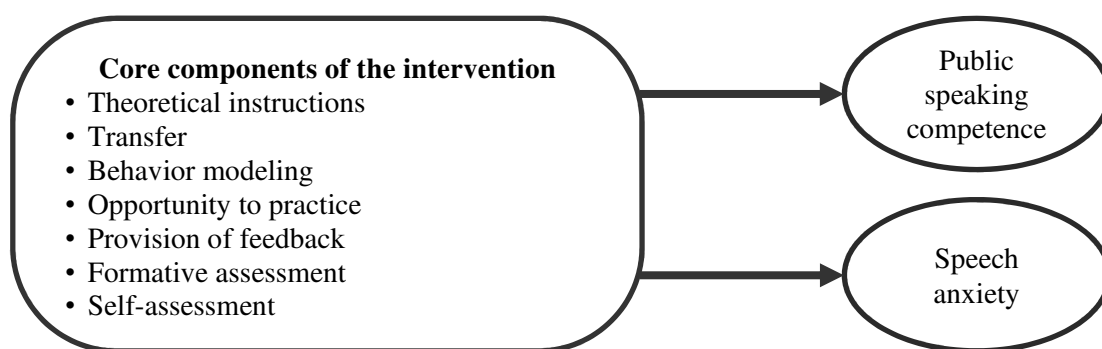


Figure 4. Change model of the public speaking training program.

The core components of the intervention

Theoretical instructions. This core component includes two aspects. First, the theoretical instructions designed for the program need to enable a linkage to the students' prior knowledge. Second, the learning goals have to be conveyed transparently to the students within

each exercise (Böhme, 2015; van Ginkel et al., 2015b). It is expected that the inclusion of both practices within the training program has positive effects on students' motivation and interest, and as a result, on public speaking performance (van Ginkel et al., 2015b). These assumptions are based on self-determination theory (Ryan & Deci, 2000) and on studies, conducted in the educational context, which found corresponding effects for different subjects (see Niemiec & Ryan, 2009; Reeve, 2006). The required description of the learning goal can be realized in different ways. Research conducted in public speaking courses in higher education revealed positive effects of goal setting on public speaking competence if the goals were formulated explicitly, positively, individually, and from the students' point of view (for an overview see van Ginkel et al., 2015b).

Transfer. Offering a public speaking training program in an authentic setting was found to have positive effects on public speaking competence (van Ginkel et al., 2015b). Authenticity is reached if the provided exercises have a close relationship to the tasks students face outside of the training (Chan, 2011). This concerns a similarity between the contents, as well as the contexts, of the exercises. Specifically, the topics covered in tasks and speeches should be similar to the topics students work on at school (van Ginkel et al., 2015b). In addition, working on highly interesting topics was found to have stronger effects on public speaking skills in comparison to presenting topics not matching the students' interests (De Grez et al., 2009a; Pabst-Weinschenk, 2005). With regard to the context, the structural conditions provided in the training should be similar to those faced outside the training setting. This includes the use of typical means for visualization (e.g., poster), presenting in front of a real audience, and a required duration of speech which is similar to the demands students face in class (van Ginkel et al., 2015b). By using authentic tasks, students' motivation is enhanced due to the perceived relevance and value of the task (De Grez et al., 2009a; Gläser-Zikuda, Fuß, Laukenmann, Metz, & Randler, 2005; Niemiec & Ryan, 2009).

Behavior modeling. Positive effects on public speaking skills were found in different studies which assessed the effectiveness of interventions using behavior modeling (Girard et al., 2011; van Ginkel et al., 2015b). The models used can be of different kinds: Video-models, audio examples, and real persons can be observed, whereby a distinction is made between expert and non-expert models (De Grez et al., 2009b; Hoogerheide, van Wermeskerken, Loyens, & van Gog, 2016; van Ginkel et al., 2015b). Video-models are widely used in different educational settings. Based on the social learning theory of Bandura (1977), the effectiveness of observing models in order to learn new skills, and increase self-efficacy and self-perceived

competence of a learner has been shown in research. This also goes hand in hand with findings from cognitive psychology and instructional design research (see Hoogerheide et al., 2016). Findings on which model characteristics—concerning age and expertise—are most effective are mixed (van Ginkel et al., 2015b). Many studies confirm the model-observer similarity hypothesis. This means, the more the model is similar to the observer, the more effective and stronger is the persuasiveness of the model (Hoogerheide et al., 2016). However, opposite effects were also found (van Ginkel et al., 2015b). In a study on the effects of video-models on the acquisition of communication skills, elementary school students benefited more when the used models showed higher expertise (Sonnenschein & Whitehurst, 1980). However, it is hard to draw a conclusion on which kind of model is the most suitable to use, as across and even within the different studies the used models and the contents vary. Consequently, and based on the review of van Ginkel and colleagues (2015b), expert and non-expert behavior modeling was included in the present public speaking training program. Video-models, audio examples, and demonstrations in class by the instructor and the peers were combined.

Opportunity to practice. Studies conducted in higher education found positive effects on public speaking competence when participants got the opportunity to practice (e.g., Smith & Sodano, 2011). In addition, practicing had effects on the reduction of speech anxiety (e.g., Leeds & Maurer, 2009; Rubin, Rubin, & Jordan, 1997). In practical training programs, the opportunity to practice is commonly implemented as a subsequent step after behavior modeling (van Ginkel et al., 2015b). This approach is observable in training programs across different contexts (for an overview see Böhme, 2015), from higher education (van Ginkel et al., 2015b; Živković, 2014b), to secondary (e.g., Geldmacher, 2010; Gora, 2010; Smith, 2003), to elementary education (e.g., Endres et al., 2012; Pabst-Weinschenk, 2005).

Following the skills training approach, the opportunity to practice is provided in order to support the development of the skills repertoire and to train the implementation of skills within the actual speaking situation (Al-Tamimi, 2014). To this end, the tasks used gradually become more complex (Pabst-Weinschenk, 2005; van Ginkel et al., 2015b): from short impromptu speeches sitting in the group, to 3- to 5-minute talks in front of the group at the end of the training. Moving in parallel from the task of narrating to the task of informing further increases difficulty due to the novelty of informing (Al-Tamimi, 2014; Hochstadt et al., 2013). In this way, students are progressively accustomed to the speaking situation and they increase their certainty when speaking (Al-Tamimi, 2014; Pabst-Weinschenk, 2005) when an

appropriate difficulty of the task supports the students' experience of competence and thus, motivation and learning outcomes (Niemic & Ryan, 2009).

Provision of feedback. The application of feedback on speeches, performed within the framework of the training program, has positive effects on students' public speaking performance, provided that it was given in a certain way. In their review, van Ginkel and colleagues (2015b) listed the following characteristics of effective feedback procedures. First, to enable reflective learning, explicit feedback is required (see Bower et al., 2011; Pabst-Weinschenk, 2005; van Ginkel et al., 2016). Second, feedback needs to be contextual in order to support the students' ability to adapt public speaking skills to the context and to prevent a uniform application of learned skills (Hargie, 2006b). Third, feedback needs to be adequately timed. Whether immediate or delayed feedback is more effective depends on the dimension of public speaking skills targeted (e.g., King et al., 2000). Fourth, the intensity of the feedback has to be suitable (van Ginkel et al., 2016). Consequently, when including feedback procedures within the training program, the described characteristics are to be considered when designing practical exercises.

Formative assessment. Formative assessment can be conducted by means of feedback (De Grez, Valcke, & Roozen, 2012). By receiving information about one's competence, along with achievable suggestions on how to improve personal skills, students remain engaged in the learning process (Niemic & Ryan, 2009). Feedback can be provided by different sources, such as the instructor, peers, and the speaker him- or herself. Regardless of the source, feedback showed positive effects on public speaking competence (attitude, knowledge, and skills) when implemented in higher education training programs (van Ginkel, Gulikers, Biemans, & Mulder, 2015a). Nevertheless, the strength of the effects varied slightly. Feedback from the instructor seemed to have the strongest effects (see De Grez et al., 2009b; van Ginkel et al., 2015a). Thus, when using peer-assessment, researchers suggest that students be trained before and guided during the provision of feedback (Cheng & Warren, 2005; van Ginkel et al., 2015a, 2015b). This enhances the quality of the provided feedback (van Ginkel et al., 2016).

But not only receiving feedback on own performance enhances public speaking performance. Providing feedback to others also showed positive effects across different empirical studies (van Ginkel et al., 2015b). In order to give feedback, students need to observe their peers as a first step. Thereby, the peers judged are representing models and thus enable observational learning (see De Grez et al., 2012). In addition, students need to explore the criteria of good public speeches more deeply in order to provide feedback. This depth, in turn,

supports their own performance development (van Ginkel et al., 2015b). Furthermore, giving peer-feedback leads to the experience of more active and autonomous learning (Mitchell & Bakewell, 1995), which is associated with positive effects on motivation and achievement (Niemiec & Ryan, 2009). Based on these arguments, the present public speaking training program includes peer- and trainer-feedback, as the sixth core component.

Self-assessment. Video feedback is a commonly used method to conduct self-assessment in public speaking training programs (van Ginkel et al., 2015b). Its implementation has shown positive effects on public speaking skills in higher education (Bourhis & Allen, 1998; De Grez & Valcke, 2010; van Ginkel et al., 2015b). Improvements to nonverbal skills, as well as language usage skills, have been found (see Morreale et al., 2007). Using video feedback enables students to examine the appropriateness and effectiveness of their speech. Based on such observations, suggestions for improvement in future speeches can be deduced and goals can be set (Al-Tamimi, 2014; De Grez et al., 2009b; LeFebvre, LeFebvre, & Allen, 2016; Morreale & Backlund, 2007). The particular strength of video feedback is that students can adjust the learning material to their needs. They can watch their performance several times, stop the movie, or play back and forward. This increases the control of the learner, which is associated with higher learning performance (De Grez et al., 2009b; Niemiec & Ryan, 2009). Furthermore, the use of video feedback has positive effects on the reduction of speech anxiety (see van Ginkel et al., 2015b). Amongst other effects, speech anxiety manifests itself on the behavioral level. This includes, for example, the perceived stiffness of the speaker, trembling, or disfluency in speech (Bodie, 2010). Comparing self- and external ratings of perceived speech anxiety, only small correlations were found. Speakers, especially persons showing high public speech anxiety, often overestimate the visibility of public speaking anxiety and rate their behavior more strictly (see Bodie, 2010). Thus, video feedback provides the opportunity to compare the self-perception a student has when actually speaking in front of others with the perception when taking the perspective of the audience (LeFebvre et al., 2016; Pabst-Weinschenk, 2005). This transparency helps to improve public speaking performance (Savitsky & Gilovich, 2003) by judging one's own competence in giving a public speech.

From core components to training activities

To further operationalize the core components, specific practical activities are defined. The activities are summarized in the framework of instruction and are part of the logic model. In comparison to the change model, the logic model does not display causal relations. Instead,

it depicts the process of the intervention by outlining the temporal sequence of the activities and the required resources (Nelson et al., 2012). To specify the activities of the present public speaking training program several sources were considered. First, the development of activities was oriented towards public speaking courses in higher education which considered at least one of the defined core components (e.g., Levasseur et al., 2004; van Ginkel et al., 2015a). Second, to meet the requirements of elementary school children, these activities were adapted, guided by non-evaluated teaching materials for that age group (e.g., Endres et al., 2012; Pabst-Weinschenk, 2005). Third, different teaching methods of the field of German language arts, rhetoric, and speech science were suggested. Therefore, non-empirical reviews summarizing approved practical approaches that targeted participants of different ages were used (Benkenstein, 2011; Böhme, 2015). The resulting activities are displayed in Figure 5, which forms the model of intervention of the current public speaking training program, by combining the change and logic model of intervention (Nelson et al., 2012).

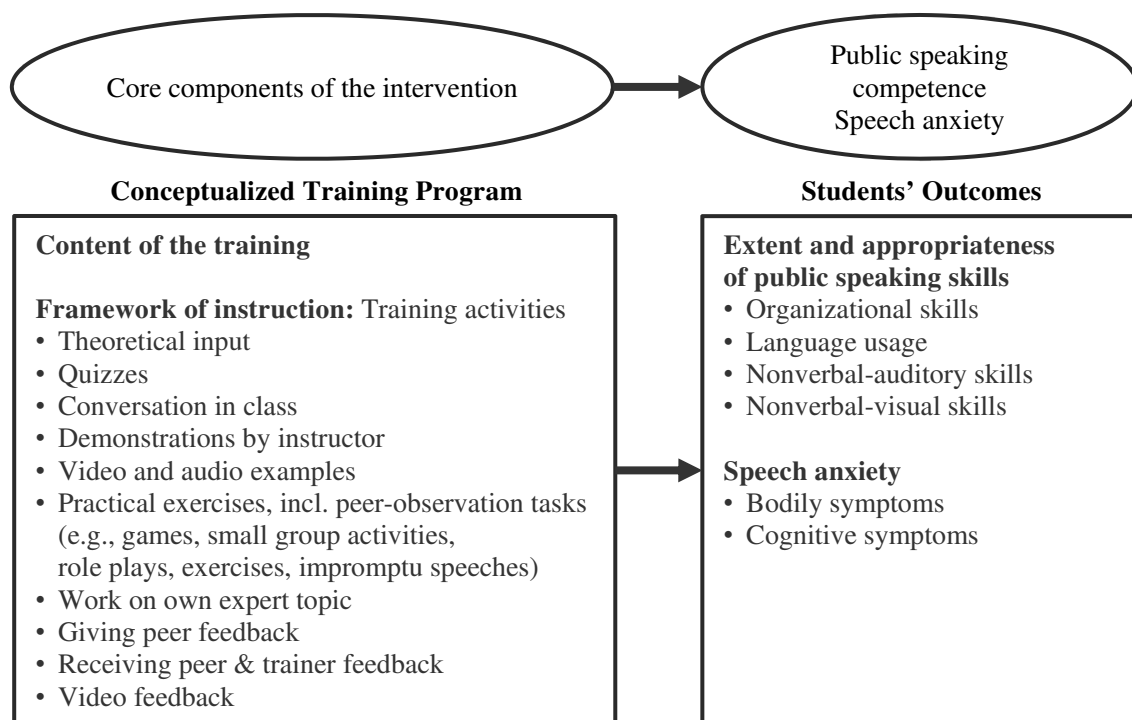


Figure 5. Intervention model of the public speaking training program, combining the corresponding change and logic models. Note that the arrow of the logic model does not display a causal relation. It solely symbolizes a temporal sequence.

In a next step, the activities were translated into implementable exercises. The exercises target the different contents of the training. Furthermore, for each exercise a precise description

of the goals, as well as the instruction, implementation, interpretation, and transfer were scripted (see Munter et al., 2014).

1.6.4 Summary: The concept of the training program

A three-step intervention model of the current public speaking training program was developed. Based on that model, the training was conceptualized. It targets third and fourth graders, participating in an extracurricular enrichment program. The goal of the training is to enhance public speaking competence and reduce speech anxiety. To reach these goals, seven core components which had been proven to be effective for promoting public speaking competence in higher education were considered. Next, the core components were translated into practice by deriving a set of activities (framework of instruction). These, in turn, were translated into specific exercises for each unit. Thereby, all content areas of the training are covered.

In addition to the content-related and instructional description of the training, the following structural and organizational features apply for the final intervention: The public speaking training program is settled within an extracurricular enrichment program for elementary school children. It is designed to be offered solely on a weekly basis, because block or compact trainings are perceived as less effective (see Böhme, 2015). It consists of ten course units, each lasting 90 minutes. The program is conceptualized in such a way that students are trained in small groups of six to eight children. Limiting the group size provides more opportunities for each individual to practice, leaves more time for feedback, and affords opportunities to address specific needs and questions (Böhme, 2015). In summary, based on its structure and complexity, this intervention can be described as a manualized, multi-component intervention (Humphrey et al., 2016).

1.7 Measurement of Public Speaking Competence

Assessment tools measuring public speaking competence need to define clearly what component of competence they are aiming at. Instruments can focus either on one of the underlying dimensions of competence—knowledge, motivation, or skills—or on the actual public speaking performance (Backlund & Morreale, 2015; Morreale et al., 2011). Knowledge of public speaking can be assessed by using tests of content (e.g., van Ginkel et al., 2015a). By using questionnaires, variables related to the motivational dimension, for example, willingness to communicate (e.g., *Willingness to Communicate Scale*; McCroskey, 1992) or communication apprehension (e.g., *Personal Report of Communication Apprehension*; PRCA24; including six public speaking items; McCroskey et al., 2009) can be assessed (for an overview on assessment tools measuring anxiety when speaking see Bodie, 2010). Furthermore, self-reports as well as external rating instruments are utilized in order to assess the actual performance. A questionnaire that is widely used to assess self-perceived communication competence is the *Self-Perceived Communication Competence Scale* (McCroskey & McCroskey, 1988), relating to public speaking competence on four items. External rating tools are summarized by Morreale and Backlund (2007) or Schreiber and colleagues (2012), including, for example, the *Competent Speaker Speech Evaluation Form* by Morreale and colleagues (2007). However, whether or not a speaker is perceived as competent within a specific context depends on his or her actually shown public speaking performance (De Grez & Valcke, 2010). Thus, the focus of assessment is set on the latter within this dissertation.

In Germany, there are hardly any measurements available to assess the developmental changes of elementary school children's public speaking competence (Behrens & Eriksson, 2011; Thielemann, 2014; Wagner, 2006). Language skills are mostly judged by written tasks, whereas feedback for oral communication skills is rarely provided (Eriksson, 2006). A review on instruments that are used in the United States to assess public speaking competence is provided by Morreale and Backlund (2007). The review lists two instruments applicable for elementary school children. First is the *Ogden Speaking Rubric* developed by the Ogden Elementary School, Chicago. It assesses public speaking on five items. No information is available with regard to validity and reliability of the instrument. In addition, the reviewer comments that only a few communication variables are considered. Second, the rubrics of the *Speaking and Listening Assessment Project* of the Illinois State University are reviewed. The

rubrics are designed and pretested by P–12 teachers. For students from third grade and upwards, four items are used. A strength of the instrument is the usage of grade-specific items which mirror the competences defined by the National Communication Association. However, information on validity and reliability is not available. In addition, it is stated that the application of the instrument is most appropriate for middle- and high-school students (Morreale & Backlund, 2007).

Overall, the review of Morreale and Backlund (2007) comes to the conclusion that standardized assessment tools are still rare in the field of communication education. At the same time, however, communication educators assess their students using individualized tools within their courses (De Grez, 2009; Morreale & Backlund, 2007). A similar picture emerges for Germany. A high diversity of used assessment criteria is found in secondary education and it seems as though each teacher develops his or her own set of criteria to assess students. These criteria are based on and adapted to the specific tasks teachers give (Fellenberg, 2008; Geldmacher, 2010). Also, the school books differ in regard to the criteria suggested for assessing students' speaking performance (Geldmacher, 2010).

Due to the lack of assessment tools to gauge elementary school children's public speaking skills and the shortcomings of existing instruments, a new assessment tool was developed. Therefore, instruments used in empirical studies, targeting secondary students (e.g., Fellenberg, 2008; Gärtner, 2011; Morreale et al., 2007) and students in higher education (e.g., Alwi & Sidhu, 2013; Brown & Morrissey, 2004; Clark & Jones, 2001; Kerby & Romine, 2009; Morreale et al., 2007; Pittenger, 2004; Schreiber et al., 2012; Smith & Frymier, 2006; Thomson & Rucker, 2002) were considered and adapted to elementary school children's skills. Furthermore, established feedback sheets within the field of speech science were taken into account (e.g., Pabst-Weinschenk, 2013; Wagner, 2003).

As existing assessment tools on public speaking competence are diverse with regard to different characteristics, several considerations had to be made with regard to the new assessment tool. First, a choice had to be made concerning the level of specificity with which the skills are to be assessed. Existing assessment tools strongly vary in the specificity of assessed public speaking skills. They use either a holistic (e.g., Morreale et al., 2007; Schreiber et al., 2012) or analytical method (e.g., Lucas, 2007; Pabst-Weinschenk, 2013; Pittenger, 2004; Thomson & Rucker, 2002). An example for a holistic approach is the *Competent Speaker Speech Evaluation Form* by Morreale and colleagues (2007). It assesses public speaking competence on eight items. Each of them combines several micro-level skills. For example,

the appropriate use of pronunciation, grammar, and articulation is combined within one item. Assessing developmental changes on micro-level skills is therefore quite difficult. Yet this seems important when assessing the public speaking skills of beginners, as elementary school children are. It is assumed, that with increasing levels of competence the intercorrelations between micro-level skills emerge. Thus, in advanced classes, a more global rating may be more appropriate. However, in basic classes it may be more appropriate to assess performance on the micro-level (see Hargie, 2006a). Second, assessment tools also vary in the range of public speaking skills they measure. Some instruments assess only single skills (e.g., King et al., 2000), others use a large number of items (e.g., Alwi & Sidhu, 2013; Thomson & Rucker, 2002). In addition, different foci are set, as for example, items on language usage are left aside in some instruments (e.g., De Grez et al., 2009a; Thomson & Rucker, 2002).

In order to assess the public speaking competence of elementary-school-aged children, public speaking skills relevant for this age group need to be considered in an assessment tool. Thereby, skills of all four dimensions described in the conceptual framework of public speaking competence derived for this dissertation, i.e., nonverbal–visual, nonverbal–auditory, language usage, and organizational skills, are to be included. For assessing basic as well as advanced levels of public speaking competence (Rubin & Morreale, 1996; Staton & Tomlinson, 2001), public speaking skills are assessed on two levels within the newly-developed assessment tool. At first, the extent of skills is rated. This allows the examination of the skills repertoire. Therefore, the intensity of shown public speaking skills is rated, for example, on the intensity of shown gestures. In a next step, the appropriateness of shown behavior is rated, mirroring the advanced level of public speaking competence. Thus, it is determined whether, for example, the shown extent of gestures is appropriate for the context. The rating of the extent and appropriateness of public speaking skills is based on a structured task (giving a short public speech on a predefined topic), which is video-taped. The rating is done by external raters. They receive training and a manual before applying the instrument.

1.8 Research Questions of the Present Dissertation

Based on the identified need of public speaking promotion programs for elementary school children, a corresponding intervention was developed aiming at the enhancement of public speaking competence and the reduction of speech anxiety. In order to attain a successful training program applicable in the field, an effective intervention needs to be combined with an effective implementation (Fixsen, Naoom, Blase, Friedman, & Wallace, 2005; Humphrey et al., 2016). Thus, the research questions addressed within this dissertation aim at the practicability and acceptance, as well as at the efficacy and effectiveness of the training. With that, the dissertation links to several open questions and demands of the fields of communication education and learning and instruction.

As described by Hunt and colleagues (2014), a number of questions need to be addressed in the field of communication education in order to strengthen the research on elementary school children's communication competence and corresponding promotion programs. The research questions framed in this dissertation take on this challenge and try to tackle some of the suggested steps. Specifically, Hunt and colleagues (2014) state that a connection between theory and practice needs to be made, and that the findings of research conducted in higher education need to be transferred to communication education for K–12 students. This dissertation tries to respond to these requisites. Within the stage of training development, the formulation of the instructional goals and the deduction of the content were based on the conceptual framework of public speaking competence derived for this dissertation. The conceptual framework in turn, is based on theoretical as well as practical approaches of different fields and was specified with regard to the requirements elementary school children need to meet. To accomplish the third step of training development—defining the framework of instruction—research on the effectiveness of different instructional designs conducted in higher education as well as teaching methods applied in elementary and secondary education and which have been proven to work in practice were considered, adapted, and combined.

A further topic which needs to be addressed is the effectiveness of teaching materials applied in K–12 communication education (Hunt et al., 2014). Both the efficacy and the effectiveness of the newly developed training program is examined within this dissertation. Thereby, the effects of the multi-component intervention are examined on public speaking skills as well as on speech anxiety.

Furthermore, there is a need for measurements assessing the public speaking competence of K–12 students (Hunt et al., 2014; Morreale & Backlund, 2007). In response, either existing instruments can be used, examining their suitability for elementary school children, or new instruments can be developed by adapting existing ones. This dissertation fulfills this request by using a newly developed observation sheet, assessing public speaking skills on a micro-level (in parallel with existing instruments). In addition, the basic (extent of skills) as well as the advanced (appropriateness of skills) level of public speaking competence are assessed using a two-step rating approach.

Another challenge faced in research on K–12 communication education is the lack of K–12 teachers who are trained to teach communication to their students (Germany: Bremerich-Vos, 2011; Fellenberg, 2008; Wagner, 2001; Switzerland: EDK, 2010; United States: Hess, 2015; Hunt et al., 2014). Thus, when developing a training, researchers must consider how to put the intervention under the given circumstances into practice (Gottfredson et al., 2015). The core of a successful intervention is high implementation fidelity, i.e., a high match between the actually implemented intervention by the instructor and the intentions of the developer (Humphrey et al., 2016; Munter et al., 2014). Amongst others, implementation fidelity depends on the behavior of the instructor (Durlak & DuPre, 2008; Humphrey et al., 2016). Consequently, to promote effective implementation, instructors' characteristics and behaviors need to be addressed (Graham & Harris, 2014; Souvignier & Mokhlesgerami, 2006). Thus, practical approaches and the underlying conditions of the field must be considered at the stage of intervention development in order to increase practicability and acceptance (Gottfredson et al., 2015). Concomitantly, an implementation support system geared to the needs of the instructors should be developed and evaluated simultaneously (Humphrey et al., 2016). This includes the elaboration of workshops, information, manuals, and teaching materials.

Consequently, one of three sets of research questions was dealt with in each of the following papers. First, the question of whether the conceptualized multi-component intervention is practicable and acceptable when offered to the defined target group of elementary school children was explored (pilot study). Second, the efficacy of the intervention was examined (efficacy study). And third, the effectiveness of the intervention, when put into practice, was assessed (effectiveness study). In order to answer the research questions, the conducted studies followed the structural and methodological approaches for putting an intervention successfully into practice, as suggested by research on implementation science (see Bywater, 2012; Humphrey et al., 2016; Lendrum & Wigelsworth, 2013). The studies built

upon one another, whereby the framework conditions in which the program was offered successively approximated real-world conditions. Therefore, certain methodological components (e.g., the training program, participants, and measurements) were kept steady across the studies while others were purposefully modified (different instructors).

Specifically, across the pilot stage, the efficacy, and the effectiveness study, the training was offered as a course within an extracurricular enrichment program for gifted elementary school children in the German state of Baden-Württemberg, at the Hector Children's Academy Program (HCAP). Participants were third and fourth graders, nominated for the program by their teachers. Within the efficacy and the effectiveness studies, further components were kept constant. First, the training program followed a scripted manual and covered the same contents and (sequence of) exercises. Second, to assess the treatment effects, both studies used randomized control group designs. Third, the same measurements were applied in both studies. External ratings of videotaped presentations (assessing public speaking skills) and self-reports (assessing public speaking skills and speech anxiety) were used to assess the intended outcomes. Implementation fidelity was gathered by assessing adherence, i.e., compliance to the exercises in the course manual.

To enable the examination of the research questions, different modifications in terms of the conduct of the training were made across the studies. These are delineated in the following text, together with the detailed research questions for each study. Paper 1 (*Über Naturwissenschaften sprechen: Kleine Spezialisten – Wir präsentieren unser Wissen. Ein Trainingsprogramm zur Förderung der Präsentationsleistung von besonders begabten Kindern im Grundschulalter*) forms the final version of the scripted course manual, resulting from the pilot stage. Within the pilot stage *practicability* (i.e., whether the intervention can be implemented successfully within a predefined setting) and *acceptance* (i.e., whether the intervention is judged satisfactory in terms of content and complexity) were examined (Petermann, 2014). An additional aim was to develop and pretest a public speaking task for assessing public speaking competence of elementary-school-aged children. To this end, two pilot phases were carried out. First, the training program was conducted by the course developer who offered the training to two groups. Second, three students of speech science offered the course in the next step. Within each phase, the multi-component intervention was offered in the same way to all groups following a scripted manual. Practicability was examined in terms of structure of the course units, application of the methods and the material, and in terms of the timely realization of each exercise. Concerning acceptance, content-related

appropriateness (with regard to the interest of the children, and the level of difficulty) was assessed. All estimations were made based on observations by the course instructors who filled out a questionnaire after conducting each course unit. Furthermore, the public speaking task used to assess public speaking competence was pretested and adapted.

Paper 2 (*Fostering elementary school children's public speaking skills: A randomized controlled trial*) investigated the efficacy of the training program. It assessed the effects of the training on public speaking skills and speech anxiety under a rather controlled condition. Only one course instructor—the developer of the training (a psychologist and speech scientist)—offered the training to all intervention groups. High treatment fidelity was assured by using the same material across all groups while following a detailed, scripted manual including a predefined order of exercises and timeframes. This enables the examination whether the intervention is successful under optimal and controlled implementation conditions (Gottfredson et al., 2015). A randomized controlled trial (Humphrey et al., 2016) was conducted. The control group was treated as well, receiving an alternate training which took place at parallel times and covered a different topic. It was expected that children participating in the speech training would improve their public speaking skills, reflected by a higher extent of self-perceived public speaking skills and more appropriate behavior in their public speech. Furthermore, it was assumed that children of the training group would report reduced speech anxiety after the training.

In comparison, the effectiveness study reported in Paper 3 (*Putting a speech training into practice: Implementation and its effects on elementary school children's public speaking skills*) assessed the effects of the training when put into practice (Gottfredson et al., 2015). Therefore, the training program was offered by different course instructors (nonresearchers working in the field). To enhance implementation fidelity, they participated in a workshop conducted by the course developer and received a course manual and all of the teaching materials. A randomized wait-list control group design was used to assess the effects of the training on public speaking skills and speech anxiety. Self-reports by the course instructors were used to assess implementation fidelity. In parallel with Paper 2, it was hypothesized that after participating in the training, children would show more appropriate public speaking skills than the control group, and reduced speech anxiety. A further aim of the study was to examine the stability of the treatment effects when offering the training under less controlled conditions.

References

- Abraham, U. (2008). *Sprechen als reflexive Praxis: Mündlicher Sprachgebrauch in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht* [Speaking as reflexive practice: Oral language use in competence-oriented German classes] (1st ed.). Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag.
- Ahrenholz, B. (2010). Bildungssprache im Sachunterricht in der Grundschule [Language of education in general studies of primary school]. In B. Ahrenholz (Ed.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (pp. 15–35). Tübingen: Narr.
- Al-Tamimi, N. O. (2014). Public speaking instruction: Abridge to improve English speaking competence and reducing communication apprehension. *International Journal of Linguistics and Communication*, 2(4), 45–68. doi:10.15640/ijlc.v2n4a4
- Allhoff, D.-W. (1983). Sprechangst: Psychophysische Grundlagen und Modelle zur Reduktion [Speech anxiety: Psychophysical basics and reduction models]. In D.-W. Allhoff (Ed.), *Sprache und Sprechen: Vol. 10. Mündliche Kommunikation, Störungen und Therapie* (pp. 145–159). Frankfurt/Main: Scriptor.
- Allhoff, D.-W., & Allhoff, W. (2010). *Rhetorik & Kommunikation: Ein Lehr- und Übungsbuch* [Rhetoric & communication: A text- and workbook] (15th ed.). München: Reinhardt.
- Almeida, E. P. (2004). A discourse analysis of student perceptions of their communication competence. *Communication Education*, 53(4), 357–364. doi:10.1080/0363452032000305968
- Alwi, N. F., & Sidhu, G. K. (2013). Oral presentation: Self-perceived competence and actual performance among UiTM business faculty students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 90, 98–106. doi:10.1016/j.sbspro.2013.07.070
- Anderson, L. E. (1997). Public speaking opportunities for elementary school students. *Paper presented at the Annual Conference of the Association for Supervision and Curriculum Development, Baltimore, MD, 1–18*. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED409590.pdf>
- Backlund, P. (1985). Essential speaking and listening skills for elementary school students. *Communication Education*, 34(3), 185–195. doi:10.1080/03634528509378606
- Backlund, P. M., & Morreale, S. P. (2015). Communication competence: Historical synopsis, definitions, applications, and looking to the future. In A. F. Hannawa & B. H. Spitzberg

- (Eds.), *Handbooks of Communication Science: Vol. 22. Communication Competence* (pp. 11–38). Berlin: De Gruyter.
- Bailey, A. L., & Huang, B. H. (2011). Do current English language development/proficiency standards reflect the English needed for success in school? *Language Testing*, 28(3), 343–365. doi:10.1177/0265532211404187
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Batterjee, A. A. (2014). The effect of grouping and program type on scholastic and affective outcomes in the Mawhiba schools partnership initiative. *Gifted Education International*. doi:10.1177/0261429414557588
- Beebe, S. A., Mottet, T. P., & Roach, K. D. (2004). *Training and development: Enhancing communication and leadership skills*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Behrens, U., & Eriksson, B. (2011). Sprechen und Zuhören [Speaking and listening]. In A. Bremerich-Vos, D. Granzer, U. Behrens, & O. Köller (Eds.), *Lehrer-Bücherei Grundschule: Kompakt. Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen; mit CD-ROM* [Scholastic standards for elementary school: German in practice] (3rd ed., pp. 43–74). Berlin: Cornelsen.
- Bell, B. E. (1995). Judgments of the attributes of a student who is talkative versus a student who is quiet in a class. *Journal of Social Behavior & Personality*, 10(4), 827–832.
- Benkenstein, R. (Ed.). (2011). *Rhetorica docens: Lehrbuch für Rhetorik* [Rhetorica docens: Textbook on rhetoric] (1st ed.). Leipzig: Polymathes Verl.
- Beushausen, U. (1996). *Sprechangst: Erklärungsmodelle und Therapieformen* [Speech anxiety: Explanatory models and forms of treatment]. Zugl.: München, Univ., Diss., 1995. *Beiträge zur psychologischen Forschung: Vol. 26*. Opladen: Westdt. Verl.
- BIFIE. (2011a). *Bildungsstandards für „Deutsch, Lesen, Schreiben“ 4. Schulstufe* [Educational standards for “German, reading, writing” grade 4]. Retrieved from https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_d_vs_kompetenzbereiche_d4_2011-08-19.pdf
- BIFIE. (2011b). *Themenheft für den Kompetenzbereich „Hören, Sprechen und Miteinander-Reden“: Deutsch, Lesen, Schreiben Volksschule Grundstufe I + II* [Special issue on the competence area “listening and speaking”: German, reading, writing elementary school level I + II]. *Standards*. Graz: Leykam.

- Bippus, A. M., & Daly, J. A. (1999). What do people think causes stage fright? Naïve attributions about the reasons for public speaking anxiety. *Communication Education*, 48(1), 63–72. doi:10.1080/03634529909379153
- Blase, K., & Fixsen, D. L. (2013). *Core intervention components: Identifying and operationalizing what makes programs work. ASPE research brief*. US Department of Health and Human Services.
- Blöte, A. W., Kint, M. J. W., Miers, A. C., & Westenberg, P. M. (2009). The relation between public speaking anxiety and social anxiety: A review. *Journal of Anxiety Disorders*, 23(3), 305–313. doi:10.1016/j.janxdis.2008.11.007
- Bodie, G. D. (2010). A racing heart, rattling knees, and ruminative thoughts: Defining, explaining, and treating public speaking anxiety. *Communication Education*, 59(1), 70–105. doi:10.1080/03634520903443849
- Böhme, K. (2015). Didaktik der Rhetorik: Grundriss einer Didaktik der persuasiven Kommunikation [Didactics of rhetoric: Outline of a didactic of persuasive communication]. In J. Knappe (Ed.), *Neue Rhetorik 21* (pp. 1–339). Berlin: Weidler Buchverlag.
- Book, C. L. (1989). Communication education: Pedagogical content knowledge needed. *Communication Education*, 38(4), 315–321. doi:10.1080/03634528909378770
- Bose, I., Hirschfeld, U., & Neuber, B. (2013). Verständlichkeit und barrierefreie Kommunikation aus sprechwissenschaftlicher Sicht [Comprehensibility and barrier-free communication from a speech scientific view]. *Jahrbuch Rhetorik*, 28. doi:10.1515/rhet.2009.004
- Bourhis, J., & Allen, M. (1998). The role of videotaped feedback in the instruction of public speaking: A quantitative synthesis of published empirical research. *Communication Research Reports*, 15(3), 256–261. doi:10.1080/08824099809362121
- Bower, M., Cavanagh, M., Moloney, R., & Dao, M. (2011). Developing communication competence using an online Video Reflection system: Pre-service teachers' experiences. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(4), 311–326. doi:10.1080/1359866X.2011.614685
- Bower, M. G., Moloney, R., Cavanagh, M., & Sweller, N. (2013). Assessing preservice teachers' presentation capabilities: Contrasting the modes of communication with the constructed impression. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(8). doi:10.14221/ajte.2013v38n8.1

- Bowers, A. J. (2011). What's in a grade? The multidimensional nature of what teacher-assigned grades assess in high school. *Educational Research and Evaluation, 17*(3), 141–159. doi:10.1080/13803611.2011.597112
- Boyce, J. S., Alber-Morgan, S. R., & Riley, J. G. (2007). Fearless public speaking: Oral presentation activities for the elementary classroom. *Childhood Education, 83*(3), 142–150. doi:10.1080/00094056.2007.10522899
- Brann-Barrett, M. T. (2005). Youth speaks up: Perceived communication changes experienced by grade 6 participants in a personal development program. *Alberta Journal of Educational Research, 51*(2).
- Bremerich-Vos, A. (2011). Die Bildungsstandards Deutsch [Scholastic standards for German]. In A. Bremerich-Vos, D. Granzer, U. Behrens, & O. Köller (Eds.), *Lehrer-Bücherei Grundschule: Kompakt. Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen; mit CD-ROM* [Scholastic standards for elementary school: German in practice] (3rd ed., pp. 14–42). Berlin: Cornelsen.
- Bremerich-Vos, A., Granzer, D., Behrens, U., & Köller, O. (Eds.). (2011). *Lehrer-Bücherei Grundschule: Kompakt. Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen; mit CD-ROM* [Scholastic standards for elementary school: German in practice] (3rd ed.). Berlin: Cornelsen.
- Brown, T., & Morrissey, L. (2004). The effectiveness of verbal self-guidance as a transfer of training intervention: Its impact on presentation performance, self efficacy and anxiety. *Innovations in Education and Teaching International, 41*(3), 255–271. doi:10.1080/14703290410001733302
- Brüning, L. (2006). *Methodentraining: Vortragen, Präsentieren, Referieren: Praktische Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufe: mit Kopiervorlagen* [Method training: Stating, presenting, lecturing: Practical teaching materials for secondary education] (1st ed.). Donauwörth: Auer.
- Burgoon, J. K., Birk, T., & Pfau, M. (1990). Nonverbal behaviors, persuasion, and credibility. *Human Communication Research, 17*(1), 140–169. doi:10.1111/j.1468-2958.1990.tb00229.x

- Bywater, T. (2012). Developing rigorous programme evaluation. In B. Kelly & D. F. Perkins (Eds.), *Handbook of implementation science for psychology in education* (pp. 37–53). Cambridge, New York, NY: Cambridge University Press.
- Carlson, R. E., & Smith-Howell, D. (1995). Classroom public speaking assessment: Reliability and validity of selected evaluation instruments. *Communication Education, 44*(2), 87–97. doi:10.1080/03634529509379001
- Chan, V. (2011). Teaching oral communication in undergraduate science: Are we doing enough and doing it right? *Journal of learning design, 4*(3), 71–79.
- Cheng, W., & Warren, M. (2005). Peer assessment of language proficiency. *Language Testing, 22*(1), 93–121. doi:10.1191/0265532205lt298oa
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: The M.I.T. Press.
- Clark, R. A., & Jones, D. (2001). A comparison of traditional and online formats in a public speaking course. *Communication Education, 50*(2), 109–124. doi:10.1080/03634520109379238
- Common Core State Standards Initiative. (2010). *Common Core State Standards for English language arts & literacy in history/social studies, science, and technical subjects*. Washington D.C.
- Coplan, R. J., Bullock, A., Archbell, K. A., & Bosacki, S. (2015). Preschool teachers' attitudes, beliefs, and emotional reactions to young children's peer group behaviors. *Early Childhood Research Quarterly, 30*, 117–127. doi:10.1016/j.ecresq.2014.09.005
- Coplan, R. J., Hughes, K., Bosacki, S., & Rose-Krasnor, L. (2011). Is silence golden? Elementary school teachers' strategies and beliefs regarding hypothetical shy/quiet and exuberant/talkative children. *Journal of Educational Psychology, 103*(4), 939–951. doi:10.1037/a0024551
- Coplan, R. J., & Weeks, M. (2009). Shy and soft-spoken: Shyness, pragmatic language, and socio-emotional adjustment in early childhood. *Infant and Child Development, 18*(3), 238–254. doi:10.1002/icd.622
- Croucher, S. M. (2013). Communication apprehension, self-perceived communication competence, and willingness to communicate: A French analysis. *Journal of International and Intercultural Communication, 6*(4), 298–316. doi:10.1080/17513057.2013.769615

- Cummins, J. (1999). *BICS and CALP: Clarifying the distinction*. Alberta, Canada. (ERIC Document Reproduction Service No. ED438551). Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED438551.pdf>
- Czerny, G. (2008). *Kompetente Bücherwürmer: Praxisbausteine zum Vorlesen und Präsentieren* [Competent bookworms: Practical modules on read aloud and presenting]. *Praxis Pädagogik*. Braunschweig: Westermann.
- De Grez, L. (2009). *Optimizing the instructional environment to learn presentation skills* (Dissertation). Universiteit Gent.
- De Grez, L., & Valcke, M. (2010). Learning and instruction of oral presentation skills. In L. E. Kattington (Ed.), *Education in a competitive and globalizing world. Handbook of curriculum development* (pp. 177–208). New York, NY: Nova Science.
- De Grez, L., Valcke, M., & Roozen, I. (2009a). The impact of goal orientation, self-reflection and personal characteristics on the acquisition of oral presentation skills. *European Journal of Psychology of Education*, 24(3), 293–306. doi:10.1007/BF03174762
- De Grez, L., Valcke, M., & Roozen, I. (2009b). The impact of an innovative instructional intervention on the acquisition of oral presentation skills in higher education. *Computers & Education*, 53(1), 112–120. doi:10.1016/j.compedu.2009.01.005
- De Grez, L., Valcke, M., & Roozen, I. (2012). How effective are self- and peer assessment of oral presentation skills compared with teachers' assessments? *Active Learning in Higher Education*, 13(2), 129–142. doi:10.1177/1469787412441284
- Derakhshan, A., Tahery, F., & Mirarab, N. (2015). Helping adult and young learners to communicate in speaking classes with confidence. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. doi:10.5901/mjss.2015.v6n2p520
- Dunbar, N. E., Brooks, C. F., & Kubicka-Miller, T. (2006). Oral communication skills in higher education: Using a performance-based evaluation rubric to assess communication skills. *Innovative Higher Education*, 31(2), 115–128. doi:10.1007/s10755-006-9012-x
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3–4), 327–350. doi:10.1007/s10464-008-9165-0
- Dwyer, K. K., & Davidson, M. M. (2012). Is public speaking really more feared than death? *Communication Research Reports*, 29(2), 99–107. doi:10.1080/08824096.2012.667772

- EDK. (2010). *SCHULSPRACHE: Wissenschaftlicher Kurzbericht und Kompetenzmodell: Provisorische Fassung (vor Verabschiedung der Standards)* [School language: Scientific short report and competence model]. Retrieved from http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/L1_wissB_25_1_10_d.pdf
- EDK. (2011). *Grundkompetenzen für die Schulsprache: Nationale Bildungsstandards. Freigegeben von der EDK-Plenarversammlung am 16. Juni 2011* [Basic skills in school language: National scholastic standards]. Retrieved from http://www.forumbildung.ch/images/uploads/datenbank_dokumentation/textdokumente/bildungsmonitoring/grundkomp_schulsprache_d.pdf
- Edwards, C., & Edwards, A. (2009). Communication skills training for elementary school students. *Communication Currents*, 4(4), 1. Retrieved from www.communicationcurrents.org
- Emanuel, R. (2005). The case for fundamentals of oral communication. *Community College Journal of Research and Practice*, 29, 153–162.
- Endres, W., Bernard, E., & Kuhn, V. (2012). *Präsentieren und frei sprechen lernen in der Grundschule: Das Know-how für Schüler/innen und Lehrer/innen* [Learn how to present and talk without notes at elementary school: Know-how for students and teachers] (2nd ed.). *Beltz Praxis*. [s.l.]: Beltz.
- Eriksson, B. (2006). *Bildungsstandards im Bereich der gesprochenen Sprache: Eine Untersuchung in der 3., der 6. und der 9. Klasse* [Educational standards in spoken language: An investigation in grades 3, 6, and 9]. *Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur: Vol. 85*. Tübingen: A. Francke.
- Evans, M. A. (1996). Reticent primary grade children and their more talkative peers: Verbal, nonverbal, and self-concept characteristics. *Journal of Educational Psychology*, 88(4), 739–749. doi:10.1037/0022-0663.88.4.739
- Fehm, L., & Schmidt, K. (2006). Performance anxiety in gifted adolescent musicians. *Journal of Anxiety Disorders*, 20(1), 98–109. doi:10.1016/j.janxdis.2004.11.011
- Fellenberg, M. (2008). *Praktische Rhetorik in der Schule: Eine empirische Untersuchung verschiedener Unterrichtsmethoden zur Vorbereitung von Schülervorträgen* [Practical rhetoric at school: An empirical study on different teaching methods for preparing student presentations] (Vol. 6). Augsburg: Wißner.
- Fiukowski, H. (1992). *Sprecherzieherisches Elementarbuch* [Speech scientific primer] (5th ed.). *Niemeyer-Studienbuch*. Tübingen: Niemeyer.

- Fixsen, D. L., Blase, K., Metz, A., & van Dyke, M. (2013). Statewide implementation of evidence-based programs. *Exceptional Children*, 79(2), 213–230. doi:10.1177/001440291307900206
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. Tampa, FL: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network (FMHI Publication #231).
- Fritz, R. (1997). „Präsentieren lernen“ in der Schule [“Learn how to present” at school]. In M. Pabst-Weinschenk, R. W. Wagner, & C. L. Naumann (Eds.), *Sprecherziehung im Unterricht* [Speech training in class] (Vol. 33, pp. 19–27). München: E. Reinhardt.
- Fujiki, M., Brinton, B., & Todd, C. M. (1996). Social skills of children with specific language impairment. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 27(3), 195–202. doi:10.1044/0161-1461.2703.195
- Gärtner, C. (2011). *Die Effektivität eines Rhetoriktrainings: Eine Einzelfallstudie anhand von Schülergruppen* [Effectiveness of a rhetorical training: A case study with groups of students]. (Master-Thesis). Universität Regensburg, Regensburg.
- Gätje, O., Krelle, M., Behrens, U., & Grundle, E. (2016). Präsentieren als literale Kompetenz [Presenting as literal competence]? *Leseforum Schweiz. Literalität in Forschung und Praxis*. (1), 1–13. Retrieved from http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2016_1_Gaetje_et_al.pdf
- Geißner, H. (1982). *Sprecherziehung: Didaktik und Methodik der mündlichen Kommunikation* [Speech training: Didactics and methodology of oral communication] (Vol. 30). Frankfurt am Main: Scriptor.
- Geldmacher, M. (2010). *Präsentationskompetenz im gymnasialen Deutschunterricht: Ziele, Inhalte und Methoden* [Public speaking competence in high-school German classes: Goals, contents, and methods] (1st ed.). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Girard, T., Pinar, M., & Trapp, P. (2011). An exploratory study of class presentations and peer evaluations: Do students perceive the benefits? *Academy of Educational Leadership Journal*, 15(1), 77–94.
- Gläser-Zikuda, M., Fuß, S., Laukenmann, M., Metz, K., & Randler, C. (2005). Promoting students' emotions and achievement—Instructional design and evaluation of the

- ECOLE-approach. *Learning and Instruction*, 15(5), 481–495. doi:10.1016/j.learninstruc.2005.07.013
- Goethe-Institut Inter Nationes; Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland; Österreich. (2009). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen; [Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2]* [Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment] ([Nachdr.]). Berlin: Langenscheidt.
- Gora, S. (2010). *Praktische Rhetorik: Rede- und Gesprächstechniken in der Schule* [Practical rhetoric: Speech and conversation techniques at school]. Seelze: Kallmeyer.
- Gottfredson, D. C., Cook, T. D., Gardner, F. E. M., Gorman-Smith, D., Howe, G. W., Sandler, I. N., & Zafft, K. M. (2015). Standards of evidence for efficacy, effectiveness, and scale-up research in prevention science: Next generation. *Prevention Science: The Official Journal of the Society for Prevention Research*, 16(7), 893–926. doi:10.1007/s11121-015-0555-x
- Graham, S., & Harris, K. (2014). Conducting high quality writing intervention research: Twelve recommendations. *Journal of Writing Research*, 6(2), 89–123. doi:10.17239/jowr-2014.06.02.1
- Greene, J. O. (2003). Models of adult communication skill acquisition: Practice and the course of performance improvement. In J. O. Greene & B. R. Burlinson (Eds.), *Handbook of communication and social interaction skills* (pp. 51–92). Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates.
- Grubaugh, S. (1990). Public speaking: Reducing student apprehension and improving oral skills. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 63(6), 255–258. doi:10.1080/00098655.1990.9955779
- Gubbels, J., Segers, E., & Verhoeven, L. (2014). Cognitive, socioemotional, and attitudinal effects of a triarchic enrichment program for gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(4), 378–397. doi:10.1177/0162353214552565
- Gully, S., & Chen, G. (2011). Individual differences, attribute-treatment interactions, and training outcomes. In S. W. J. Kozlowski & E. Salas (Eds.), *The organizational frontiers series. Learning, training, and development in organizations* (pp. 3–64). New York, NY: Routledge.
- Günther, H. (2012). *Sprechen und Zuhören: Wie Lehrerinnen und Lehrer Sprachunterricht ökonomisch und effektiv planen und durchführen* [Speaking and listening: How teachers

- plan and implement language instruction economically and effectively] (1st ed.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hargie, O. (2006a). Skill in theory: Communication as skilled performance. In O. Hargie (Ed.), *The handbook of communication skills* (3rd ed., pp. 7–36). London: Routledge.
- Hargie, O. (2006b). Training in communication skills: Research, theory and practice. In O. Hargie (Ed.), *The handbook of communication skills* (3rd ed., pp. 553–565). London: Routledge.
- Harrigan, J. A., Scherer, K. R., & Rosenthal, R. (Eds.). (2005). *Series in affective science. The new handbook of methods in nonverbal behavior research*. Oxford England, New York: Oxford University Press.
- Hay, I. (1994). Justifying and applying oral presentations in geographical education. *Journal of Geography in Higher Education*, 18(1), 43–55. doi:10.1080/03098269408709236
- Herbein, E., Golle, J., Tibus, M., Schiefer, J., Trautwein, U., & Zettler, I. (2016). *Fostering elementary school children's public speaking skills: A randomized controlled trial*. Manuscript submitted for publication.
- Hess, J. (2015). Making oral communication a successful part of the Common Core. *Communication Currents*, 10(2). Retrieved from <https://www.natcom.org/CommCurrentsArticle.aspx?id=6010>
- Hincks, R. (2005). Measures and perceptions of liveliness in student oral presentation speech: A proposal for an automatic feedback mechanism. *System*, 33(4), 575–591. doi:10.1016/j.system.2005.04.002
- Hirschfeld, U., & Stock, E. (2004). Aussprache [Pronunciation]. In M. Pabst-Weinschenk (Ed.), *Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. Mit 32 Abbildungen und 15 Tabellen* [Principles of speech science and speech training] (pp. 31–48). München: Reinhardt.
- Hochstadt, C., Krafft, A., & Olsen, R. (2013). *Deutschdidaktik: Konzeptionen für die Praxis* [Didactics of German: Conceptions for the practice]. Narr Francke Attempto Verlag.
- Hoogerheide, V., van Wermeskerken, M., Loyens, S. M., & van Gog, T. (2016). Learning from video modeling examples: Content kept equal, adults are more effective models than peers. *Learning and Instruction*, 44, 22–30. doi:10.1016/j.learninstruc.2016.02.004
- Hristova, Z. (2014). Using peers to assess oral presentations to foster learning. *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, 22(3), 74–80. Retrieved from <http://openjournals.library.usyd.edu.au/index.php/CAL/article/view/8261/8364>

- Hulleman, C. S., & Cordray, D. S. (2009). Moving from the lab to the field: The role of fidelity and achieved relative intervention strength. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2(1), 88–110. doi:10.1080/19345740802539325
- Humphrey, N., Lendrum, A., Ashworth, E., Frearson, K., Buck, R., & Kerr, K. (2016). *Implementation and process evaluation (IPE) for interventions in education settings: A synthesis of the literature*. Retrieved from Education Endowment Foundation website: https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Evaluation/Setting_up_an_Evaluation/IPE_Review_Final.pdf
- Hunt, S., Wright, A., & Simonds, C. (2014). Securing the future of communication education: Advancing an advocacy and research agenda for the 21st century. *Communication Education*, 63(4), 449–461. doi:10.1080/03634523.2014.926016
- Jackob, N., Roessing, T., & Petersen, T. (2011). The effects of verbal and nonverbal elements in persuasive communication: Findings from two multi-method experiments. *Communications*, 36(2). doi:10.1515/COMM.2011.012
- Jackob, N., Roessing, T., & Petersen, T. (2016). Effects of verbal and non-verbal elements in communication. In A. Rocci & L. De Saussure (Eds.), *Handbooks of Communication Science: Vol. 3. Verbal Communication* (pp. 39–53). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Jaskolski, E., & Pabst-Weinschenk, M. (2004). Körpersprache [Body language]. In M. Pabst-Weinschenk (Ed.), *Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. Mit 32 Abbildungen und 15 Tabellen* [Principles of speech science and speech training] (pp. 48–57). München: Reinhardt.
- Jen, E., Tseng, C. C., & Kuo, C.-C. (2014). Performance differences between verbally talented preschoolers and their regular counterparts in storytelling. *Gifted Education International*, 1–18. doi:10.1177/0261429414526333
- Joughin, G. (2007). Student conceptions of oral presentations. *Studies in Higher Education*, 32(3), 323–336. doi:10.1080/03075070701346873
- Kahl, D. H. (2014). High school public speaking curriculum: Assessment through student voice. *Qualitative Research Reports in Communication*, 15(1), 51–58. doi:10.1080/17459435.2014.955592
- Kaye, M. (1994). Assessing the interpersonal communication competence of vocational teachers: Contemporary issues and dilemmas. *South Pacific Journal of Teacher Education*, 22(1), 69–80. doi:10.1080/0311213940220108

- Kelly, B., & Perkins, D. F. (Eds.). (2012). *Handbook of implementation science for psychology in education*. Cambridge, New York, NY: Cambridge University Press.
- Kerby, D., & Romine, J. (2009). Develop oral presentation skills through accounting curriculum design and course-embedded assessment. *Journal of Education for Business*, 85(3), 172–179. doi:10.1080/08832320903252389
- Kercher, J. (2013). Die Verständlichkeit sprachlicher Botschaften [The comprehensibility of linguistic messages]. In J. Kercher (Ed.), *Verstehen und Verständlichkeit von Politikersprache* (pp. 93–152). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. doi:10.1007/978-3-658-00191-9_4
- King, P. E., Young, M. J., & Behnke, R. R. (2000). Public speaking performance improvement as a function of information processing in immediate and delayed feedback interventions. *Communication Education*, 49(4), 365–374. doi:10.1080/03634520009379224
- Kirk, S. (2004). *Beurteilung mündlicher Leistungen: Pädagogische, psychologische, didaktische und schulrechtliche Aspekte der mündlichen Leistungsbeurteilung* [Grading oral performances: Educational, psychological, didactical, and legal aspects of grading oral performances]. *Erziehen und Unterrichten in der Schule*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., . . . Vollmer, H. J. (2007). *Bildungsforschung Band 1 Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: Eine Expertise* [Educational research volume 1]. Retrieved from http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf
- Klippert, H. (2010). *Kommunikations-Training: Übungsbausteine für den Unterricht* [Communication training program: Practical modules for classes] (12th ed.). *Pädagogik: Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Korn, C. J., Morreale, S. P., & Boileau, D. M. (2000). Defining the field: Revisiting the ACA 1995 definition of communication studies. *Journal of the Association for Communication Administration*, 29(1), 40–52.
- Kramer, O., & Malaka, R. (Eds.). (2012). *Jugend Präsentiert: Handbuch für Multiplikatoren* [Youth Presents: Manual for multipliers]. Heidelberg: Klaus Tschira Stiftung.
- Kriebel, R. (1984). *Sprechangst: Analyse und Behandlung einer verbalen Kommunikationsstörung* [Speech anxiety: Analysis and treatment of a verbal communicational disorder]. Stuttgart: Kohlhammer.

- Kulik, J. A., & Kulik, C.-L. C. (1992). Meta-analytic findings on grouping programs. *Gifted Child Quarterly*, 36(2), 73–77. doi:10.1177/001698629203600204
- Kultusministerkonferenz. (2002). *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch* [Uniform examination requirements in the German Abitur]. (*Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i.d.F. vom 24.05.2002*). Retrieved from http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Deutsch.pdf
- Kultusministerkonferenz. (2005). *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4)* [Decisions of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany. Scholastic standards for German for elementary schools (grade 4)]. München.
- Langer, I., Schulz von Thun, F., & Tausch, R. (2006). *Sich verständlich ausdrücken: Anleitungstexte, Unterrichtstexte, Vertragstexte, Gesetzestexte, Versicherungstexte, Wissenschaftstexte, weitere Textarten* [Express oneself comprehensible: Legal texts, insurance texts, scientific texts, further types of texts] (8th ed.). München: Reinhardt.
- Lee, J. (2011). Size matters: Early vocabulary as a predictor of language and literacy competence. *Applied Psycholinguistics*, 32(01), 69–92. doi:10.1017/S0142716410000299
- Lee, O., Quinn, H., & Valdes, G. (2013). Science and language for English language learners in relation to next generation science standards and with implications for Common Core State Standards for English language arts and mathematics. *Educational Researcher*, 42(4), 223–233. doi:10.3102/0013189X13480524
- Lee, S.-Y., Olszewski-Kubilius, P., & Thomson, D. T. (2012). Academically gifted students' perceived interpersonal competence and peer relationships. *Gifted Child Quarterly*, 56(2), 90–104. doi:10.1177/0016986212442568
- Leeds, E. M., & Maurer, R. A. (2009). Using digital video technology to reduce communication apprehension in business education. *INFORMS Transactions on Education*, 9(2), 84–92. doi:10.1287/ited.1090.0023
- LeFebvre, L., LeFebvre, L. E., & Allen, M. (2016). The unaware, accurate, and overly critical: Video technology use of improving public speaking competency. *Basic Communication Course Annual*, 28, 116–165.

- Lendrum, A., & Wigelsworth, M. (2013). The evaluation of school-based social and emotional learning interventions: Current issues and future directions. *The Psychology of Education Review*, 37(2), 70–76.
- Levasseur, D. G., Dean, K. W., & Pfaff, J. (2004). Speech pedagogy beyond the basics: A study of instructional methods in the advanced public speaking course. *Communication Education*, 53(3), 234–252. doi:10.1080/0363452042000265170
- Leyden, J., Stackhouse, J., & Szczerbinski, M. (2011). Implementing a whole school approach to support speech, language and communication: Perceptions of key staff. *Child Language Teaching and Therapy*, 27(2), 203–222. doi:10.1177/0265659011398375
- Lucas, S. (2007). *Instructor's manual to accompany: The art of public speaking* (9th ed.). New York, N.Y.: McGraw-Hill.
- Markmann, F. (2005). *Freie Rede – Übungsbausteine: Für Deutsch, Rhetorik- und Theater-AG in Klasse 5–7* [Free speech – practical modules: For German language arts, rhetoric and theater workshops in grade 5–7] (2nd ed.). Lichtenau: AOL-Verl.
- McCroskey, J. C. (1982). Communication competence and performance: A research and pedagogical perspective. *Communication Education*, 31(1), 1–7. doi:10.1080/03634528209384654
- McCroskey, J. C. (1984). Communication competence: The elusive construct. In R. N. Bostrom (Ed.), *Sage focus editions: Vol. 66. Competence in communication. A multidisciplinary approach* (pp. 259–268). Beverly Hills, Calif: Sage Publications.
- McCroskey, J. C. (1992). Reliability and validity of the willingness to communicate scale. *Communication Quarterly*, 40(1), 16–25. doi:10.1080/01463379209369817
- McCroskey, J. C. (2009). Communication apprehension: What have we learned in the last four decades. *Human Communication*, 12(2), 157–171.
- McCroskey, J. C., Beatty, M. J., Kearney, P., & Plax, T. G. (2009). The content validity of the PRCA-24 as a measure of communication apprehension across communication contexts. *Communication Quarterly*, 33(3), 165–173. doi:10.1080/01463378509369595
- McCroskey, J. C., & McCroskey, L. L. (1988). Self-report as an approach to measuring communication competence. *Communication Research Reports*, 5(2), 108–113. doi:10.1080/08824098809359810

- Mellacher, K. (2003). Drei Modelle zur Bewertung von mündlicher Präsentation [Three models for the assessment of oral presentations]. *Informationen zur Deutschdidaktik*, 27(2), 79–86.
- Merger, A. (Ed.). (1998). *Rhetorik in der Schule* [Rhetoric at school] (Bd. 17). Tübingen: Niemeyer.
- Millar, S. (1993). In pursuit of clarity: An analysis of speech education manuals. *Language & Communication*, 13(4), 287–303. doi:10.1016/0271-5309(93)90031-H
- Min, S. J. (2014). The basic course isn't really all that basic. *The Official Journal of the Georgia Communication Association, Inc.*, 83, 48–52.
- Mitchell, V. W., & Bakewell, C. (1995). Learning without doing – Enhancing oral presentation skills through peer-review. *Management Learning*, 26(3), 353–366.
- Morreale, S. P., & Backlund, P. M. (2007). *Large scale assessment in oral communication: P-12 and higher education* (3rd ed.). Washington, D.C.: National Communication Association.
- Morreale, S. P., Backlund, P., Hay, E., & Moore, M. (2011). Assessment of oral communication: A major review of the historical development and trends in the movement from 1975 to 2009. *Communication Education*, 60(2), 255–278. doi:10.1080/03634523.2010.516395
- Morreale, S. P., Cooper, P., & Perry, C. (2000). *Guidelines for developing oral communication curricula in kindergarten through twelfth grade*. National Communication Association, Annandale, VA.
- Morreale, S. P., Moore, M., Surges-Tatum, D., & Webster, L. (2007). *The Competent Speaker Speech Evaluation Form* (2nd ed.). Washington, D.C.: National Communication Association.
- Morreale, S. P., & Pearson, J. C. (2008). Why communication education is important: The centrality of the discipline in the 21st century. *Communication Education*, 57(2), 224–240. doi:10.1080/03634520701861713
- Morreale, S. P., Spitzberg, B. H., & Barge, J. K. (2013). *Communication: Motivation, knowledge, skills* (3rd ed.). New York, NY: Peter Lang Publishing, Inc.
- Morreale, S. P., Worley, D. W., & Hugenberg, B. (2010). The basic communication course at two- and four-year U.S. colleges and universities: Study VIII—the 40th anniversary. *Communication Education*, 59(4), 405–430. doi:10.1080/03634521003637124

- Munter, C., Wilhelm, A. G., Cobb, P., & Cordray, D. S. (2014). Assessing fidelity of implementation of an unprescribed, diagnostic mathematics intervention. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 7(1), 83–113. doi:10.1080/19345747.2013.809177
- Nagel, F., Maurer, M., & Reinemann, C. (2012). Is there a visual dominance in political communication? How verbal, visual, and vocal communication shape viewers' impressions of political candidates. *Journal of Communication*, 62(5), 833–850. doi:10.1111/j.1460-2466.2012.01670.x
- National Communication Association. (1998). *Speaking, listening, and media literacy standards for K through 12 education*. Retrieved from http://www.natcom.org/uploadedFiles/About_NCA/Leadership_and_Governance/Public_Policy_Platform/K-12Standards.pdf
- Nelson, M. C., Cordray, D. S., Hulleman, C. S., Darrow, C. L., & Sommer, E. C. (2012). A procedure for assessing intervention fidelity in experiments testing educational and behavioral interventions. *The Journal of Behavioral Health Services & Research*, 39(4), 374–396. doi:10.1007/s11414-012-9295-x
- Neugebauer, C., & Nodari, C. (2014). *Förderung der Schulsprache in allen Fächern: Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld; Kindergarten bis Sekundarstufe I* [Promotion of school language across all subjects] (3rd ed.). *Impulse zur Unterrichtsentwicklung*. Bern: Schulverlag plus AG.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144. doi:10.1177/1477878509104318
- Nilsen, E. S., & Fecica, A. M. (2011). A model of communicative perspective-taking for typical and atypical populations of children. *Developmental Review*, 31(1), 55–78. doi:10.1016/j.dr.2011.07.001
- Pabst-Weinschenk, M. (Ed.). (2004). *Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung: Mit 32 Abbildungen und 15 Tabellen* [Principles of speech science and speech training]. München: Reinhardt.
- Pabst-Weinschenk, M. (2005). *Freies Sprechen in der Grundschule: Grundlagen; praktische Übungen* [Monologic speaking in primary school: Principles; exercises] (1st ed.). Berlin: Cornelsen Scriptor.

- Pabst-Weinschenk, M. (2010). Kriterien und Aspekte der Rhetorik. Die Rede-Pyramide als Synopse-Modell [Criteria and aspects of rhetoric. The Pyramid of Speech as a synopsis model]. *RhetOn. Online-Zeitschrift für Rhetorik und Wissenstransfer*. Retrieved from <http://www.rheton.sbg.ac.at/rheton/2010/07/marita-pabst-weinschenk-kriterien-und-aspekte-der-rhetorik/#more-93>
- Pabst-Weinschenk, M. (2013). Vortragen und Präsentieren [Stating and presenting]. In S. Gailberger & F. Wietzke (Eds.), *Beltz Pädagogik. Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht* (pp. 400–421). Weinheim: Beltz.
- Pabst-Weinschenk, M., & Wachtel, S. (2004). Schriftgeprägte Mündlichkeit: „Schreiben fürs Hören“ [Orality characterized by textuality: “Writing for listening”]. In M. Pabst-Weinschenk (Ed.), *Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. Mit 32 Abbildungen und 15 Tabellen* [Principles of speech science and speech training] (pp. 90–100). München: Reinhardt.
- Pabst-Weinschenk, M., Wagner, R. W., & Naumann, C. L. (Eds.). (1997). *Sprecherziehung im Unterricht* [Speech training in class] (Vol. 33). München: E. Reinhardt.
- Parr, C. J., & Cartwright-Hatton, S. (2009). Social anxiety in adolescents: The effect of video feedback on anxiety and the self-evaluation of performance. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, *16*(1), 46–54. doi:10.1002/cpp.599
- Pearson, J. C., Child, J. T., DeGreeff, B. L., Semlak, J. L., & Burnett, A. (2011). The influence of biological sex, self-esteem, and communication apprehension on unwillingness to communicate. *Atlantic Journal of Communication*, *19*(4), 216–227. doi:10.1080/15456870.2011.584509
- Pearson, J. C., Child, J. T., & Kahl, D. H. (2006). Preparation meeting opportunity: How do college students prepare for public speeches? *Communication Quarterly*, *54*(3), 351–366. doi:10.1080/01463370600878321
- Perleth, C., & Doerfel-Baasen, D. (2012). Intellektuelle Hochbegabung und Sprache [Intellectual giftedness and language]. *Sprache · Stimme · Gehör*, *36*(03), e51–e54. doi:10.1055/s-0032-1321737
- Pesco, D., & Gagné, A. (2015). Scaffolding narrative skills: A meta-analysis of instruction in early childhood settings. *Early Education and Development*, 1–21. doi:10.1080/10409289.2015.1060800

- Petermann, F. (2014). Implementationsforschung: Grundbegriffe und Konzepte [Implementation research: Basic terms and concepts]. *Psychologische Rundschau*, 65(3), 122–128. doi:10.1026/0033-3042/a000214
- Pittenger, K. K. (2004). Using real-world standards to enhance students' presentation skills. *Business Communication Quarterly*, 67(3), 327–336. doi:10.1177/1080569904268084
- Porath, M. (1996). Narrative performance in verbally gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 19(3), 276–292. doi:10.1177/016235329601900303
- Reed, V. A., McLeod, K., & McAllister, L. (1999). Importance of selected communication skills for talking with peers and teachers. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 30(1), 32–49. doi:10.1044/0161-1461.3001.32
- Reed, V. A., & Spicer, L. (2003). The relative importance of selected communication skills for adolescents' interactions with their teachers. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 34(4), 343–357. doi:10.1044/0161-1461(2003/028)
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225–236. doi:10.1086/501484
- Riasati, M. J., & Noordin, N. (2011). Antecedents of willingness to communicate: A review of literature. *Studies in Literature and Language*, 3(2), 74–80. doi:10.3968/j.sll.1923156320110302.326
- Rosenberg, M. B. (2005). *Speak peace in a world of conflict: What you say next will change your world*. Encinitas, CA: PuddleDancer Press.
- Rubin, R. B., & Morreale, S. P. (1996). Setting expectations for speech communication and listening. *New Directions for Higher Education*, 1996(96), 19–29. doi:10.1002/he.36919969604
- Rubin, R. B., Rubin, A. M., & Jordan, F. F. (1997). Effects of instruction on communication apprehension and communication competence. *Communication Education*, 46(2), 104–114. doi:10.1080/03634529709379080
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68
- Salleh, L. M. (2008). Communication competence: A Malaysian perspective. *Human Communication. A Publication of the Pacific and Asian Communication Association*, 11(3), 303–312.

- Savitsky, K., & Gilovich, T. (2003). The illusion of transparency and the alleviation of speech anxiety. *Journal of Experimental Social Psychology*, 39(6), 618–625. doi:10.1016/S0022-1031(03)00056-8
- Sawatzki, D. (2013). *Selbstbewusst auftreten – verständlich vortragen: Das Praxisbuch zur Förderung von Schlüsselqualifikationen und Soft Skills. Hintergrundinfos, Kurz-Stundenbilder, Vorlagen* [Be confident – speak comprehensibly: Key competences and soft-skills] (1st ed.). Sekundarstufe I + II. Donauwörth: Auer, AAP Lehrerfachverl.
- Sawyer, C. R., & Richmond, V. P. (2015). Motivational factors and communication competence. In A. F. Hannawa & B. H. Spitzberg (Eds.), *Handbooks of Communication Science: Vol. 22. Communication Competence* (pp. 193–212). Berlin: De Gruyter.
- Schick, A., & Melzi, G. (2010). The development of children's oral narratives across contexts. *Early Education & Development*, 21(3), 293–317. doi:10.1080/10409281003680578
- Schleppegrell, M. J. (2001). Linguistic features of the language of schooling. *Linguistics and Education*, 12(4), 431–459. doi:10.1016/S0898-5898(01)00073-0
- Schleppegrell, M. J. (2012). Academic language in teaching and learning. *The Elementary School Journal*, 112(3), 409–418. doi:10.1086/663297
- Schreiber, L. M., Paul, G. D., & Shibley, L. R. (2012). The development and test of the public speaking competence rubric. *Communication Education*, 61(3), 205–233. doi:10.1080/03634523.2012.670709
- Schulz von Thun, F. (2015). *Störungen und Klärungen: Allgemeine Psychologie der Kommunikation* [Disturbances and clarifications: General psychology of communication] (52nd ed.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Smith, C. B. (2003). *Skills students use when speaking and listening. ERIC topical bibliography and commentary*. Bloomington, IN: ERIC Clearinghouse on Reading, English, and Communication.
- Smith, C. M., & Sodano, T. M. (2011). Integrating lecture capture as a teaching strategy to improve student presentation skills through self-assessment. *Active Learning in Higher Education*, 12(3), 151–162. doi:10.1177/1469787411415082
- Smith, T., & Frymier, A. B. (2006). Get 'real': Does practicing speeches before an audience improve performance? *Communication Quarterly*, 54(1), 111–125. doi:10.1080/01463370500270538

- Sonnenschein, S., & Whitehurst, G. J. (1980). The development of communication: When a bad model makes a good teacher. *Journal of Experimental Child Psychology*, 29(3), 371–390. doi:10.1016/0022-0965(80)90101-0
- Souvignier, E., & Mokhlesgerami, J. (2006). Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster reading comprehension. *Learning and Instruction*, 16(1), 57–71. doi:10.1016/j.learninstruc.2005.12.006
- Staton, A. Q., & Tomlinson, S. D. (2001). Communication education outreach in elementary school classrooms. *Southern Communication Journal*, 66(3), 211–223. doi:10.1080/10417940109373200
- Sumter, S. R., Bokhorst, C. L., Miers, A. C., van Pelt, J., & Westenberg, P. M. (2010). Age and puberty differences in stress responses during a public speaking task: Do adolescents grow more sensitive to social evaluation? *Psychoneuroendocrinology*, 35(10), 1510–1516. doi:10.1016/j.psyneuen.2010.05.004
- The California High School Speech Association’s Curriculum Committee. (2004). *Speaking across the curriculum: Practical ideas for incorporating listening and speaking into the classroom*. New York, NY: International Debate Education Association.
- Thielemann, S. (2014). Kompetenzbereich Sprechen und Zuhören – Konzept für das Vortragen in der Schule [Competence area speaking and listening – concept for presenting at school]. *DGSS @ktuell*. (1), 9–15.
- Thomson, S., & Rucker, M. L. (2002). The development of a specialized public speaking competency scale: Test of reliability. *Communication Research Reports*, 19(1), 18–28. doi:10.1080/08824090209384828
- van Eemeren, F. H., & Grootendorst, R. (2004). *A systematic theory of argumentation: The pragma-dialectical approach*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- van Ginkel, S., Gulikers, J., Biemans, H., & Mulder, M. (2015a). The impact of the feedback source on developing oral presentation competence. *Studies in Higher Education*, 1–15. doi:10.1080/03075079.2015.1117064
- van Ginkel, S., Gulikers, J., Biemans, H., & Mulder, M. (2015b). Towards a set of design principles for developing oral presentation competence: A synthesis of research in higher education. *Educational Research Review*, 14, 62–80. doi:10.1016/j.edurev.2015.02.002
- van Ginkel, S., Gulikers, J., Biemans, H., & Mulder, M. (2016). Fostering oral presentation performance: Does the quality of feedback differ when provided by the teacher, peers

- or peers guided by tutor? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1–14. doi:10.1080/02602938.2016.1212984
- Vevea, N. N., Pearson, J. C., Child, J. T., & Sendlak, J. (2009). The only thing to fear is... public speaking? Exploring predictors of communication in the public speaking classroom. *Journal of the Communication, Speech & Theatre Association of North Dakota*. (22), 1–8.
- Wagner, R. W. (2001). Die Schlüsselkompetenz „Mündliche Kommunikation“ im Unterricht. Bedürfnisse – Möglichkeiten – Probleme [Key competence “oral communication” in class. Needs – opportunities – problems]. In D.-W. Allhoff (Ed.), *Sprache und Sprechen: Bd. 38. Förderung mündlicher Kommunikation durch Therapie, Unterricht und Kunst* (pp. 205–217). München: E. Reinhardt.
- Wagner, R. W. (2003). *Übungen zur mündlichen Kommunikation: Bausteine für rhetorische Lehrveranstaltungen* [Exercises for oral communication: Elements for rhetorical seminars] (2nd ed.). Regensburg: BVS.
- Wagner, R. W. (2006). *Mündliche Kommunikation in der Schule* [Oral communication at school] (1st ed.). Stuttgart: UTB GmbH; Schöningh.
- Weinert, F. E. (2002). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit [Comparative performance measurement at schools – a controversial matter of course]. In F. E. Weinert (Ed.), *Beltz Pädagogik. Leistungsmessungen in Schulen* (2nd ed., pp. 17–31). Weinheim: Beltz-Verl.
- Wilson, J. A. (1997). *A program to develop the listening and speaking skills of children in a first grade classroom*. University of Virginia.
- Yu, H., Li, H., & Gou, X. (2011). The personality-based variables and their correlations underlying willingness to communicate. *Asian Social Science*, 7(3), 253–257. doi:10.5539/ass.v7n3p253
- Živković, S. (2014a). Teaching students how to master spoken presentation skills. *Journal of Educational and Social Research*, 4(4), 127–133. doi:10.5901/jesr.2014.v4n4p127
- Živković, S. (2014b). The importance of oral presentations for university students. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(19), 468–475. doi:10.5901/mjss.2014.v5n19p468

2

Über Naturwissenschaften sprechen: Kleine Spezialisten – Wir präsentieren unser Wissen. Ein Trainingsprogramm zur Förderung der Präsentationsleistung von besonders begabten Kindern im Grundschulalter

Herbein, E., Oschatz, K., Zettler, I., & Trautwein, U. (2016). *Über Naturwissenschaften sprechen: Kleine Spezialisten – Wir präsentieren unser Wissen. Ein Trainingsprogramm zur Förderung der Präsentationsleistung von besonders begabten Kindern im Grundschulalter* [Talking about science: Young specialists – we are presenting scientific topics. An enrichment program to foster public speaking competence of elementary school children]. Manuscript in preparation.

This research project was funded by a grant of the Hector Foundation II to the last author.

INHALTSVERZEICHNIS

1. Einleitung	83
2. Theoretischer Hintergrund und Einführung zum Kurs	84
3. Modul 1: Kennenlernen – Den Kurs, uns und die Kamera.....	89
4. Modul 2: Lampenfieber	101
5. Modul 3: Nonverbale Kommunikation.....	118
6. Modul 4: Verbale Kommunikation – Verständlichkeit und rhetorische Wirksamkeit	143
7. Modul 5: Präsentation und Kursabschluss.....	184
8. Zusatzübungen	193
9. Anhang mit Kursmaterialien.....	201

1. EINLEITUNG

Hector-Kinderakademien

Im Land Baden-Württemberg entstanden durch die finanzielle Förderung der Hector Stiftung II seit dem Jahr 2010 61 Hector-Kinderakademien. Bei den Hector-Kinderakademien handelt es sich um ein freiwilliges, zusätzliches Angebot zur Förderung besonders begabter und hochbegabter Grundschul Kinder.

Wissenschaftliche Begleitung der Hector-Kinderakademien

Das Hector-Institut für Empirische Bildungsforschung (HIB) der Universität Tübingen ist gemeinsam mit dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt für die wissenschaftliche Begleitung der Hector-Kinderakademien verantwortlich. Die wissenschaftliche Begleitung des Projektes ist als formative Evaluation ausgelegt, so dass die Erkenntnisse begleitender Untersuchungen unmittelbar in die Arbeit der Hector-Kinderakademien einfließen. Eine besondere Herausforderung ist es hierbei, die lokalen Besonderheiten der Hector-Kinderakademien zu berücksichtigen und gleichzeitig eine an allen Standorten ähnliche und qualitätsgeprüfte Förderung zu etablieren.

Einheitliche Qualitätsstandards: Hector Core Courses

Um die Qualität der Kursangebote an allen Hector-Kinderakademien sicherzustellen, hat die Wissenschaftliche Begleitung damit begonnen, gemeinsam mit Dozentinnen und Dozenten aus den Hector-Kinderakademien Kurse aus dem MINT-Bereich (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Technik) speziell für besonders begabte und hochbegabte Grundschul Kinder zu entwickeln – die sogenannten *Hector Core Courses*. Alle *Hector Core Courses* basieren auf den aktuellen Erkenntnissen der Fachdidaktik, der Psychologie und der Unterrichtsqualitätsforschung. Nach einer intensiven Evaluationsphase stehen sie als flächendeckendes Angebot allen 61 Hector-Kinderakademien zur Verfügung.

2. THEORETISCHER HINTERGRUND UND EINFÜHRUNG ZUM KURS

In den Hector-Kinderakademien erhalten die Kinder die Möglichkeit, sich mit unterschiedlichsten naturwissenschaftlichen Themen zu beschäftigen und ihr Wissen und Interesse in diesen Bereichen zu vertiefen. Neben der Wissensvertiefung gewinnt jedoch ein weiterer Aspekt an Bedeutung: der Aspekt des Sprechens über das Gelernte. Die Kinder sprechen dabei nicht nur mit ihren Eltern oder anderen Erwachsenen über die neu gelernten Dinge. Sie berichten und erzählen auch Gleichaltrigen, in der Schule und in der Freizeit, von ihrem Wissen.

2.1 Bedeutung von Präsentationskompetenz

Sprechen – vor und mit anderen – ist eine Kompetenz deren Bedeutung unbestritten ist, unter anderem im Zusammenhang mit Wissensaustausch und Wissenserwerb (vgl. Ediger, 2011). Aufgaben wie das *Präsentieren vor anderen* werden meist erst ab dem Schuleintritt an Kinder gestellt (vgl. Behrens & Eriksson, 2011). Des Weiteren umfassen die kommunikativen Aufgaben zunehmend komplexere Themenbereiche (vgl. Ahrenholz, 2010). Um mit diesen Anforderungen zurechtzukommen spielen sowohl verbale Fähigkeiten (vgl. Schmölzer-Eibinger, 2012), als auch kommunikative Fähigkeiten eine bedeutsame Rolle (vgl. Eriksson, 2006). Im Vergleich zu Gleichaltrigen zeigen hochbegabte Kinder häufig einen Entwicklungsvorsprung in ihren verbalen Fähigkeiten (vgl. Jen, Tseng & Kuo, 2014). Wenn diese Kinder vor anderen über Themen sprechen, in denen sie sehr versiert sind, kann es deshalb zur Verwendung von komplexerer Sprache kommen, als Gleichaltrige dies zeigen. Dadurch ist es für beide Kommunikationsseiten schwierig die Inhalte des anderen zu verstehen, was eine effektive kommunikative Interaktion beeinträchtigen kann (vgl. Lee, Olszewski-Kubilius & Thomson, 2012).

Der Kurs „Über Naturwissenschaften sprechen: Kleine Spezialisten – Wir präsentieren unser Wissen“ bildet ein Enrichment-Programm für besonders begabte und hochbegabte Grundschul Kinder mit dem Ziel, die Präsentationsleistung der Kinder zu fördern und eine effektive Interaktion zu trainieren.

2.2 Präsentationskompetenz

Die Fähigkeit kompetent kommunizieren zu können, beeinflusst wesentlich die eigene Zufriedenheit und den schulischen sowie später den beruflichen Erfolg (vgl. Rubin & Morreale, 1996). Dementsprechend rückte die Förderung der kommunikativen Fähigkeiten, zum Beispiel durch Trainings im Rahmen der Aus- und Weiterbildung, des Studiums und immer mehr auch im sekundären Bildungsbereich, verstärkt in den Vordergrund. Präsentationstrainings für Kinder im Grundschul- oder unteren Sekundarschulalter finden sich jedoch kaum. Obwohl diese Kinder bereits – wie oben schon erwähnt – Kurzvorträge halten müssen und dafür auch bewertet werden.

Doch was versteht man unter Präsentationskompetenz und was soll trainiert und gefördert werden? Präsentationskompetenz setzt sich aus drei Komponenten zusammen: einer Wissenskomponente, einer Verhaltenskomponente und einer motivationalen Komponente.

- Die Wissenskomponente umfasst Wissen zur rhetorischen Kommunikation und damit zu Themenbereichen wie nonverbale Kommunikation, Verständlichkeit und Redegliederung sowie Kenntnisse über deren Anwendung. Um kompetent vortragen zu können, sind jeweils die Redesituation und Faktoren des Publikums zu beachten.
- Zur Verhaltenskomponente gehört die Fähigkeit, die für eine bestimmte Situation spezifischen und angemessenen Verhaltensweisen zu zeigen und den Vortrag an den Kontext anzupassen.
- Die motivationale Komponente meint im Zusammenhang mit der Präsentationskompetenz die Bereitschaft der sprechenden Person, mit dem Publikum zu interagieren und in der Vortragssituation kompetent präsentieren zu wollen. Die Motivation eines Sprechers¹ kann damit die tatsächlich gezeigte Präsentationsleistung und die Verhaltenskomponenten stark beeinflussen (vgl. De Grez & Valcke, 2010; Morreale, Spitzberg & Barge, 2013).

Ein Präsentationstraining kann demnach an verschiedenen Komponenten der Präsentationskompetenz ansetzen. Der im Folgenden dargestellte Kurs setzt an allen drei Bereichen an. Ziel ist es, die Kinder zu unterstützen und zu fördern, um in der konkreten Vortragssituation ihr Wissen und ihre Fähigkeiten umzusetzen, so dass kompetente und effektive Kommunikation entstehen kann. Vor der Beschreibung jedes Kursmoduls findet sich eine kurze theoretische Einführung und Ableitung der Ziele für das Modul. Dabei wird auf die einzelnen Komponenten und auf die Art und Weise wie sie in der Kurseinheit berücksichtigt werden Bezug genommen.

2.3 Förderungsziele

Der Kurs richtet sich an besonders begabte und hochbegabte Dritt- und Viertklässler. Mit praktischen Übungen trainieren die Kinder ihre rhetorischen Kompetenzen für zukünftige Vortragssituationen. Sie lernen, bei Präsentationen die Perspektive des Gegenübers mit einzubeziehen (z. B. bei der Wahl von Fachwörtern und Überlegungen zur Verständlichkeit des Gesagten). Durch Berücksichtigung des Vorwissens und des Interesses der Kommunikationspartner kann die Effektivität der Interaktion zwischen den Kindern gesteigert werden, zum Beispiel bei komplizierteren Themen aus dem Bereich der Naturwissenschaften. Zudem werden die Themen nonverbale Kommunikation, Verständlichkeit und Techniken für den konkreten Vortrag theoretisch erarbeitet. In Zusammenhang mit nonverbaler Kommunikation geht es um die Bedeutung des visuellen Eindrucks, der zum Beispiel Mimik, Gestik, und Blickkontakt beinhaltet sowie die Rolle des auditiven Eindrucks, das heißt beispielsweise Artikulation, Lautstärke und Sprechgeschwindigkeit. Bezüglich des Themas Verständlichkeit werden Gliederung, Visualisierung und Hörerbezug behandelt. In praktischen Übungen und anhand ihres eigenen Experten-Themas werden die Inhalte in realen Vortragssituationen von den Kindern geübt, um so das tatsächliche Vorgehen für zukünftige

¹ Im Text werden konsequent einfache Singular- und Pluralformen wie *der Sprecher* und *die Dozenten* verwendet. Diese Formen dienen der besseren und einfacheren Lesbarkeit, männliche wie weibliche Personen sind in diesen Formen eingeschlossen.

Präsentationen zu trainieren und zu vertiefen. Ein weiteres Thema ist der Umgang mit Lampenfieber.

Die dargestellten Ziele können je nach Zusammensetzung der Gruppe, den Interessen und in Abhängigkeit der Bedürfnisse der Kinder variieren und es können entsprechende Schwerpunkte gesetzt werden. Dementsprechend können einzelne Themen von größerer Bedeutung sein als andere. Zum Beispiel können beim Thema Lampenfieber und wie sicher die Kinder bereits mit Vortragssituationen umgehen, starke Gruppenunterschiede vorliegen. Deshalb kann im Rahmen des Kurses einzelnen Themenbausteinen mehr Gewicht eingeräumt werden als anderen. Trotz der Möglichkeit einer gruppenspezifischen Anpassung der Feinziele des Trainings steht immer das übergeordnete Ziel der Förderung der Präsentationskompetenz und der Gestaltung effektiver Vortragssituationen im Vordergrund.

2.4 Aufbau und Umgang mit dem Material

Gliederung

Das Training umfasst 10 Kurseinheiten welche sich inhaltlich 5 Modulen zuordnen lassen:

Modul 1 Kennenlernen – Den Kurs, uns und die Kamera

Modul 2 Lampenfieber

Modul 3 Nonverbale Kommunikation

Modul 4 Verbale Kommunikation – Verständlichkeit und rhetorische Wirksamkeit

Modul 5 Präsentation und Kursabschluss

Einzelpräsentationen zu einem naturwissenschaftlichen Thema Themenwahl, Vorbereitung und Übung der Präsentation					Präsen- tation	Kursab- schluss			
↓↑	↓↑	↓↑	↓↑	↓↑					
Kennen- lernen – Uns & die Kamera	Lampen- fieber	Nonverbale Kommunikation • Visueller Eindruck • Auditiver Eindruck	Verbale Kommunikation • Verständlichkeit • Rhetorische Wirksamkeit	Präsentationen und (Video)Feedback					
Schrittweise Gewöhnung an die Präsentationssituation → steigende Komplexität der Sprechsituation									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Über den kompletten Kursverlauf hinweg üben die Kinder, in schrittweise komplexer gestalteten Übungen, das Sprechen und Präsentieren vor anderen. Parallel dazu beschäftigen sie sich mit ihren selbst gewählten Experten-Themen. Themen können beispielsweise das Weltall, Bienen, Mathematik oder Chemie sein. Das gewählte Thema begleitet die Kinder während des gesamten Kurses in ausgewählten praktischen Übungen, wobei vor allem die Transferübungen bewusst so aufgebaut sind, dass die Kinder an ihren eigenen Themen arbeiten und üben können.

Das Trainingsmanual enthält für jede Kurseinheit einen Ablaufplan. Dieser umfasst sowohl die zeitliche und inhaltliche Gliederung, als auch die Ziele, die methodische Umsetzung und die benötigten Materialien für die einzelnen Übungen. Zudem sind im Manual Kopiervorlagen für Arbeitsblätter und die Materialien der praktischen Übungen sowie Vorschläge für Tafelbilder

enthalten. Über diese Materialien hinaus werden für die Kursdurchführung eine Videokamera mit Stativ sowie ein Laptop benötigt um den teilnehmenden Kindern im Rahmen des Kurses Videofeedback geben zu können.

Aufbau der Kurssitzungen

Jede 90-minütige Kurseinheit umfasst feste Bausteine und flexibel einsetzbare Zusatzübungen. Diese können je nach Situation, Gruppe und Fokus der Kinder eingesetzt und nach Einschätzung der Dozenten ergänzt werden.

Methode

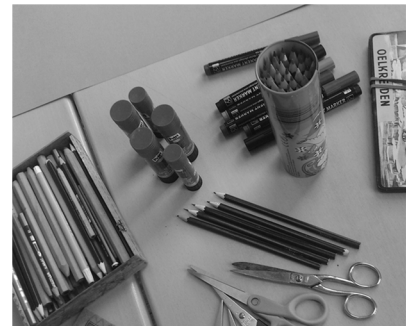
Theorieeinheiten

Am Anfang jedes Moduls sind die inhaltlichen Hauptziele aufgeführt. Zusätzlich finden sich im Kursablaufplan Kurzzusammenfassungen des theoretischen Hintergrunds und Hinweise zu weiterführender Literatur. Vorschläge für die Visualisierung der Kernaspekte als Tafelbilder sind ebenfalls im Kursmanual enthalten.

Praktische Übungen

Die praktischen Übungen bilden das Kernstück des Kurses. Für jede Übung sind im Kursablaufplan Ziel, Anleitung und Durchführung sowie Auswertung und Transfer angegeben. Zudem sind die benötigten Materialien aufgelistet. Die Arbeitsblätter (AB), Übungen (ÜB), Tafelbilder (TB) und weitere Materialien werden, soweit möglich, im Anhang als Kopiervorlagen zur Verfügung gestellt.

Um das Interesse und die Aufmerksamkeit der Kinder zu wecken und aufrechtzuerhalten, wechseln sich im Seminar verschiedene Methoden ab. Die verschiedenen Übungen sind in einen Rahmen aus bekannten Routinen eingebettet. Das gibt den Kindern eine klare Struktur. Aus diesem Grund starten und enden die Kurseinheiten mit Ritualen im Stuhlkreis. Vorschläge befinden sich im Manual. Diese können jedoch individuell ergänzt oder ersetzt werden.



Rahmenbedingungen

Die Rahmenbedingungen haben einen starken Einfluss auf den Verlauf des Kurses. Als Sitzordnung hat sich eine U- oder L-Form bewährt. Sie ermöglicht, zum Beispiel schnelle Wechsel zwischen Stuhlkreis, Bewegungsspielen und Gruppenarbeiten. Die Pausengestaltung innerhalb der Kurssitzungen orientiert sich an dem für die Kinder bekannten Rhythmus. Dementsprechend sind kurze Pausen nach 45 Minuten berücksichtigt. Die optimale Teilnehmerzahl, um während des Kurses individuelle Fragen und Gegebenheiten zu berücksichtigen und auch Gruppenarbeit zu ermöglichen, liegt bei 6–8 Kindern.

2.5 Qualitätssicherung

Der Kurs „Über Naturwissenschaften sprechen: Kleine Spezialisten – Wir präsentieren unser Wissen“ wurde im Winter 2012/2013 am Hector-Institut für Empirische Bildungsforschung an

der Universität Tübingen entwickelt und im Sommer 2013 an ersten Hector-Kinderakademien erprobt. Eine Überprüfung der Effektivität des Kursangebots fand im Winter 2013/2014 an vier Hector-Kinderakademien statt, an denen der Kurs angeboten wurde. Eine weitere Evaluation schloss sich im Sommersemester 2014 an, mit dem Ziel, den Einsatz der Kursmaterialien zu überprüfen und Rückmeldungen zur Umsetzbarkeit und Praktikabilität des Kurses zu erlangen. Basierend auf den positiven Ergebnissen der Kursevaluation und aufbauend auf den Rückmeldungen der Dozenten wurde der Kurs im Sommersemester 2015 im Rahmen einer Kursmultiplikation an acht Hector-Kinderakademien durchgeführt und erneut evaluiert. Seitdem steht der Kurs allen Hector-Kinderakademien zur Verfügung. Rückmeldungen und Verbesserungsvorschläge der Dozenten zum Kurs, die wir seitdem erhalten haben, wurden zum Teil in die vorliegende Version des Kursmanuals eingearbeitet. Wir danken allen Kursleitern sehr herzlich für das ausführliche Feedback.

2.6 Literatur

- Ahrenholz, B. (2010). Bildungssprache im Sachunterricht in der Grundschule. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (S. 15–35). Tübingen: Narr.
- Behrens, U. & Eriksson, B. (2011). Sprechen und Zuhören. In A. Bremerich-Vos, D. Granzer, U. Behrens & O. Köller (Hrsg.), *Lehrer-Bücherei Grundschule: Kompakt. Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen; mit CD-ROM* (3. Aufl., S. 43–74). Berlin: Cornelsen.
- De Grez, L. & Valcke, M. (2010). Learning and instruction of oral presentation skills. In L. E. Kattington (Hrsg.), *Education in a competitive and globalizing world. Handbook of curriculum development*. New York, NY: Nova Science.
- Ediger, M. (2011). Oral communication across the curriculum. *Journal of Instructional Psychology*, 38(4), 221–223.
- Eriksson, B. (2006). *Bildungsstandards im Bereich der gesprochenen Sprache: Eine Untersuchung in der 3., der 6. und der 9. Klasse. Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur: Bd. 85*. Tübingen: A. Francke.
- Jen, E., Tseng, C. C. & Kuo, C.-C. (2014). Performance differences between verbally talented preschoolers and their regular counterparts in storytelling. *Gifted Education International*, 1–18. doi:10.1177/0261429414526333
- Lee, S.-Y., Olszewski-Kubilius, P. & Thomson, D. T. (2012). Academically gifted students' perceived interpersonal competence and peer relationships. *Gifted Child Quarterly*, 56(2), 90–104. doi:10.1177/0016986212442568
- Rubin, R. B. & Morreale, S. P. (1996). Setting expectations for speech communication and listening. *New Directions for Higher Education*, (96), 19–29. doi:10.1002/he.36919969604
- Schmölzer-Eibinger, S. (2012). Sprache als Medium des Lernens im Fach. In M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (Bd. 3, S. 25–40). Münster: Waxmann.

3. MODUL 1: KENNENLERNEN – DEN KURS, UNS UND DIE KAMERA

– Kurssitzung 1 –

„Reden lernt man nur durch reden.“

(Cicero)

Dieser Ausspruch von Cicero spiegelt das Motto des Kurses wieder. Über den kompletten Kurs hinweg lernen die Kinder durch spielerische Übungen und praktisches Arbeiten an ihren eigenen Themen, mit verschiedenen Vortragssituationen umzugehen und eine informative Rede vorzubereiten und zu halten. Der Einstieg in den Kurs ist für das Erreichen der übergeordneten Kursziele von entscheidender Bedeutung. In den ersten Kurssitzungen werden die Grundbausteine für die weiteren Einheiten gelegt. Deshalb stehen in diesen Sitzungen folgende Ziele und Inhalte im Zentrum:

- Für ein gutes Miteinander ist es zunächst das oberste Ziel, sich gegenseitig kennenzulernen und Vertrauen zur Lehrperson zu erlangen. Um im Weiteren gut miteinander zu arbeiten, können in dieser Kursanfangsphase auch Regeln für den Umgang und den Kurs aufgestellt werden. Zudem können Anfangs- und Endrituale eingeführt werden.
- Bereits in der ersten Sitzung geht es darum, die Kinder auf die praktischen Kurselemente vorzubereiten. Von Anfang an werden Übungen durchgeführt, bei denen die Kinder vor anderen sprechen. In der ersten Kurssitzung stellen sie sich beispielsweise selbst vor und präsentieren ihre Ideen zu Wissenschaftlern, ihre Hobbies und ihre Interessen.
- Die Beschäftigung mit dem eigenen Experten-Thema beginnt ebenfalls bereits in Sitzung eins. Dadurch haben die Kinder die Möglichkeit in den Transferübungen innerhalb jedes Kursmoduls an ihren eigenen Themen zu arbeiten.
- Gleichzeitig beginnt auch das Kennenlernen der Kamera und ein Bekanntmachen mit dem Gefilmt-werden, sich selbst auf Video sehen und dem Erhalten von Feedback.

Vor der detaillierten Beschreibung des Ablaufs und der Materialien für die Kurssitzung eins werden kurz die theoretischen Hintergründe zum Modul und Literaturhinweise aufgeführt.

3.1 Theorie

3.1.1 Gewöhnung an die Redesituation

Wie bereits angeklungen steht über den ganzen Kurs hinweg das Gewöhnen an die Vortragssituation sowie das Planen und kompetente Halten eines Sachvortrags im Vordergrund. Durch wiederholtes Sprechen vor anderen können die Kinder wichtige Erfahrungen machen, die sie in ihrer kommunikativen Entwicklung unterstützen und kompetentes Vortragen fördern (vgl. Allhoff & Allhoff, 2006; Pabst-Weinschenk, 2005). Die Sprecherfahrung einer Person ist bedeutend für deren Umgang mit kommunikativen Situationen. Die Belastung ist meist größer, wenn Präsentierende mit Redesituationen wenig vertraut sind und noch wenige Gelegenheiten hatten, die rednerischen Fähigkeiten zu üben (vgl. Kriebel, 1984). Häufiges Üben und Routine wirkt deshalb Sprechängstlichkeit entgegen

und die vortragende Person erlangt größere Souveränität beim Vortragen. Auch verschiedene kommunikative Verhaltensweisen können durch das wiederholte Sprechen bewusst gemacht, reflektiert und angepasst werden.

3.1.2 Feedback

Feedback – Warum?

Feedback bietet Sprechern die Möglichkeit, Dinge zu erkennen und zu reflektieren, die für sie in der direkten Vortragssituation zunächst nicht wahrnehmbar sind. Zum einen erhalten sie Rückmeldungen von ihren Zuhörern über die Wirkung des Vortrags. Zum anderen kann mittels Videofeedback die Seite der Fremdwahrnehmung durch die eigene Wahrnehmung ergänzt werden. Indem der Sprecher seinen Vortrag noch einmal selbst betrachtet, kann er sein Selbstbild über den eigenen Vortrag reflektieren und dabei auch das erhaltene Feedback der anderen mit einbeziehen. Ziel des Feedbacks ist es also, dass sich der Sprecher bewusst wird, wie er sich in Vortragssituationen verhält und wie diese Verhaltensweisen auf das Publikum wirken. In einem nächsten Schritt kann er Änderungen für zukünftige Vortragssituationen ableiten.

Feedback – Wie?

Feedback ist eine sensible Sache und nicht immer eine leichte Aufgabe. Der Sprecher bekommt verschiedene Rückmeldungen, in Form subjektiver Wahrnehmungen und Einschätzungen, von unterschiedlichen Personen (vgl. Lemke, 2006). Dabei ist es als Feedbacknehmer nicht leicht diese anzuhören und über die gemachten Veränderungsvorschläge zu entscheiden. Wesentlich ist generell, dass Feedback freiwillig ist, sowohl für den Geber als auch für den Nehmer. Neben diesem Grundsatz sollten weitere Regeln für eine gelungene Feedbacksituation eingehalten werden.

Den Anfang sollte immer eine positive Beobachtung bilden (Pabst-Weinschenk, 2005). Jedes Feedback ist so konkret wie möglich zu formulieren. Das heißt, es bezieht sich nur darauf, was in der konkreten Situation wahrgenommen wurde und Verallgemeinerungen sind zu vermeiden. Dementsprechend sind Wahrnehmungen als Wahrnehmungen, Vermutungen als Vermutungen und Gefühle als Gefühle darzustellen. Feedback sollte nur so ausführlich sein, wie es für den Feedbacknehmer in der spezifischen Situation passt und so viel beinhalten, wie er momentan aufnehmen kann. Ist der Feedbacknehmer zu Feedback nicht bereit, sollte auch kein Feedback gegeben werden. In der Feedbacksituation hört der Feedbacknehmer nur zu. Denn Feedback ist das Weitergeben von subjektiven Informationen und kein Angriff oder Kritik. Das heißt der Feedbacknehmer muss sich nicht verteidigen. Er kann selbst entscheiden, was er mit dem Feedback macht und ob er es annimmt. Verständnisfragen sind jedoch erlaubt (vgl. Fengler, 2004).

Die Rückmeldungen durch andere werden im Rahmen des Kurses durch Videofeedback ergänzt. (Die Besonderheiten dazu werden im Theorieteil zu Modul vier weiter ausgeführt.) Im Hector-Kurs wird das Feedbackgeben und -nehmen schrittweise eingeführt.

- Bereits in der ersten Kurssitzung werden die Kinder bei einer kurzen Präsentation gefilmt. In der zweiten Kurssitzung sehen sich die Kinder dann zum ersten Mal auf Video. Das geschieht vor der ganzen Gruppe. Die Kinder machen die Erfahrung, dass das Gefilmtwerden für den Kurskontext normal ist. Sie gewöhnen sich zudem daran, sich selbst in Videos zu sehen und zu hören. Um aber in der Situation den Fokus noch nicht auf das *Wie* des Vortrags zu legen, sondern zunächst nur auf das *Was* zu beschränken, wird das Betrachten der Kurzvideos spielerisch in ein Quiz zu den Vorträgen eingebettet. Außerdem nimmt der Sprecher danach als Quizmaster die Rolle des Experten ein und löst die Antworten auf.
- In den auf Kurssitzung eins und zwei aufbauenden Einheiten geben sich die Kinder in bestimmten Übungssituationen immer wieder gegenseitig Rückmeldungen. Das Feedback geht dabei immer stärker auf die individuellen Verhaltensweisen der Kinder ein. Zu Beginn der Kurssitzungen zur nonverbalen Kommunikation starten sie mit Rückmeldungen zu Videos, in denen sie die agierenden Personen nicht kennen. Es folgen Feedbacksituationen, in denen sie selbst die handelnden Personen sind, jedoch extreme Verhaltensweisen ausagieren und Arbeitsaufträge von Rollenkarten durchführen, bis sie dann selbst eine eigene Vortragseinleitung vorstellen. In den nachfolgenden Sitzungen wird weiter an konkreten praktischen Übungen gearbeitet, bis die Kinder selbst einen Kurzvortrag halten und Schritt für Schritt etwas erklären. Zu diesem Vortrag erhalten sie dann auch ihr Videofeedback.
- Die Videofeedbacksituation verknüpft die Rückmeldungen von zuhörenden Kindern, Feedback durch die lehrende Person und das eigene Beobachten (genauerer Vorgehen siehe Kapitel 6.1.3).

3.2 Literatur

- Allhoff, D.-W. & Allhoff, W. (2006). *Rhetorik & Kommunikation. Ein Lehr- und Übungsbuch*. München: Reinhardt.
- Fengler, J. (2004). *Feedback geben: Strategien und Übungen* (3. Aufl.). Beltz Weiterbildung: Training. Weinheim: Beltz.
- Kriebel, R. (1984). *Sprechangst: Analyse und Behandlung einer verbalen Kommunikationsstörung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kriebel, R. (1992). Sprechangst. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Handbuch der Sprachtherapie. Bd. 5, Störungen der Redefähigkeit* (S. 449–467). Berlin: Edition Marhold.
- Lemke, S. (Hrsg.). (2006). *Sprechwissenschaft - Sprecherziehung: Ein Lehr- und Übungsbuch*. Frankfurt am Main: Lang.
- Pabst-Weinschenk, M. (2005). *Freies Sprechen in der Grundschule: Grundlagen; praktische Übungen* (1. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.

3.3 Kursablauf Sitzung 1 – Didaktik und Übungen

Kurssitzung 1: „Kennenlernen – Den Kurs, uns und die Kamera“

Material

Immer:

- Schnellhefter der Kinder
(mit Deckblatt in einer Sichthülle)
- Optional: Symbol für Sprechen
- Stifte
- Schere
- Ablaufskript
- Magnete

Technik:

- Kamera
- Stativ
- Kabel
- Speicherkarte

Sitzungsspezifisch:

- Namensschildchen
- Das „komische Ding“
- Plakate für das Vorstellen
- Säckchen zum Auslösen
- Ggf. Bonbons zum Auslösen nummeriert
- Quizkarten für Videoquiz (leer)
- AB „Das interessiert mich gerade“
- Symbole „Info-Recherche“
- Zungenbrecher-Kärtchen

Klassenzimmer sollte ermöglichen:

- Stuhlkreis vorne an der Tafel/in der Mitte
- Platz vor der Tafel, so dass das Kind dort präsentieren kann
- Kamera auf Stativ bereit stellen; Kamera überprüfen
- Bankreihen/Tischgruppen, an denen die Kinder später malen und auch zu Beginn sitzen können
- Platz für Bewegungsspiel

Kurssitzung 1: „Kennenlernen – Den Kurs, uns und die Kamera“					
Zeit	Dauer	Ziel	Inhalt	Methode	Materialien
		Namen leichter lernen	Namensschildchen verteilen	Jedes Kind sucht sich ein Schildchen aus und beschreibt/bemalt es. ➔ Namensschildchen noch nicht festmachen, damit man beim Kennenlernspiel nicht ablesen kann	• Namensschildchen
0	10	Kennenlernen/Namen erfahren und merken ➔ Wer seid ihr und wer bin ich?		<p>Eigenes Vorstellen, dann Überleitung Kennenlernspiel</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ich bin neugierig, wer ihr seid und wie ihr heißt. • Und ihr wisst die Namen der anderen Kinder auch noch nicht, oder? Gibt es Kinder, die sich schon kennen, z. B. weil sie in die gleiche Klasse gehen? • Damit wir uns besser kennenlernen, spielen wir ein Spiel. <p>Spiel: „Das komische Ding“ Anleitung: Ich habe euch hier ein komisches Ding mitgebracht. Keiner weiß so genau was das ist. Deshalb glaubt auch jeder etwas anderes, was das komische Ding ist und wozu man es gebrauchen kann. Ich gebe das komische Ding gleich im Kreis herum. Jeder von euch, der das Ding bekommt, darf sagen, was er denkt, was das Ding ist. Aber eine Kleinigkeit macht die Sache ein bisschen knifflig: Das was ihr denkt, was das Ding ist, muss mit dem gleichen Buchstaben anfangen, wie euer eigener Name. Ich mache mal ein Beispiel, damit klarer wird, was ich meine: Ich bin Frau <i>Meyer</i> und ich sage, das ist eine <i>Mütze</i>. Ich gebe das komische Ding jetzt weiter an dich. Du kannst zuerst deinen eigenen Namen sagen und dann was du denkst, was das komische Ding ist.</p> <p><i>1x im Kreis, bis jeder seinen Namen und einen Namen für das Ding gesagt hat.</i> Wir geben das komische Ding jetzt nochmal im Kreis herum. Es wird jetzt aber ein bisschen schwieriger, denn nachdem ihr euren Namen und den Namen des komischen Dings gesagt habt, sagt ihr noch, die Namen der Kinder, die das Ding vor euch schon hatten und was die Kinder dachten, was das Ding ist. <i>An das Kind links neben der Kursleitung:</i> Wenn du magst, kannst du anfangen und sagen, wie du heißt und was du denkst, was das Ding ist. <i>Kind „Tobias“ links nebendran startet und gibt das Ding an die Kursleitung.</i> Mein Name ist Frau <i>Meyer</i> und ich denke, das ist eine <i>Mütze</i>. Aber <i>„Tobias“</i> meint, das sei ein <i>Telefon</i>. <i>Ding weitergeben, bis es einmal die Runde gemacht hat.</i></p> <p>(http://www.spielekiste.de/archiv/indoor/kennen/kennen_001.shtml)</p>	<p><i>Stuhlkreis</i></p> <p>• „Komisches Ding“ z. B. Knautschfigur</p>

Kurssitzung 1: „Kennenlernen – Den Kurs, uns und die Kamera“					
Zeit	Dauer	Ziel	Inhalt	Methode	Materialien
10	5	Bei Bedarf: Kennenlernen Schulhaus Weg zur Toilette		Für die neuen Kinder, die die Schule nicht kennen → <i>Gemeinsam Weg zu Toilette gehen</i>	
15	5	Ins Gespräch über den Kurs kommen → Erwartungsabfrage/Wissen zum Kurs? → Was haben die Eltern den Kindern gesagt?		Jetzt verrate ich euch genauer, was wir heute machen wollen. Heute wollen wir uns besser kennenlernen und ein bisschen mehr über den Kurs erfahren. Was machen wir hier in dem Kurs? → sammeln mit den Kindern <ul style="list-style-type: none"> • Was wisst ihr über den Kurs? Was habt ihr für Ideen? • Was haben euch eure Eltern oder Lehrer/in erzählt? → <i>Welche inhaltlichen Punkte kommen?</i> → <i>Kommen Punkte zum Filmen?</i> → <i>Zusammenfassen und Überleitung zum Filmen</i>	
20	5	Vertraut werden mit Kamera und Videoaufnahmen	Warum filmen wir uns beim Vortragen? → Nutzen des Kameraeinsatzes	Im Kurs werden wir immer mal wieder kleine Präsentationen und Übungen machen. Und manchmal werdet ihr dabei auch gefilmt. Auch für heute habe ich euch eine Kamera mitgebracht. Wer von euch kennt sich denn mit Kameras und dem Filmen ein bisschen aus? Video als Methode der Selbsterfahrung → Vorsicht vor Scheu und Lampenfieber → ZIEL: Ansprechen, dass Videos gemacht werden und dass eine Präsentation stattfindet. <ol style="list-style-type: none"> 1) Hinführen an die Kamera und Erfahrungen mit der Kamera erfragen <ol style="list-style-type: none"> a) Habt ihr denn eine Kamera zu Hause? Filmt ihr manchmal mit einem Foto oder mit dem Handy eurer Eltern? b) Habt ihr euch schon mal auf einem Video gesehen? Wenn ihr gesprochen habt? Oder wenn ihr etwas gespielt habt? c) Wie fandet ihr das? Hört man sich anders an? Sieht man anders aus? d) Macht euch das Spaß? Wenn ja, warum? Wenn nein, warum? 	

Kurssitzung 1: „Kennenlernen – Den Kurs, uns und die Kamera“					
Zeit	Dauer	Ziel	Inhalt	Methode	Materialien
				<p>2) Warum filmt man denn manche Sachen? → <i>Sammeln mit den Kindern</i></p> <p>a) Als Erinnerung</p> <p>b) Man kann sich selbst anschauen, was man sonst nur im Spiegel machen kann.</p> <p>3) Wir machen heute schon eine erste Filmaufnahme. Was genau wir machen, das erkläre ich euch jetzt.</p>	
25	5			<p>Einführung Plakate malen</p> <p>Wir kennen uns jetzt zwar mit Namen, aber wir möchten noch mehr von den anderen Mitschülern wissen. Jeder kennt sich selbst am besten, er ist also der Fachmann, der weiß, was er gerne macht und in welchen Bereichen er sich gut auskennt.</p> <p>Das ist wie bei Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen, die kennen sich auch gut aus in einem Thema. Deshalb fahren sie dann zu Konferenzen oder halten Vorträge an anderen Universitäten. Dort stellen sie sich vor und das Thema, das sie interessiert und was sie darüber wissen.</p> <p>Heute wollen wir so etwas Ähnliches machen. Stellt euch vor, wir sind auf der Hector-Kurs-Konferenz zum Thema „Über Naturwissenschaften sprechen“. Ich heiße euch hiermit alle herzlich willkommen.</p> <p>Es freut mich außerordentlich, viele neue interessierte Kinder kennenzulernen und hier in diesem wunderbaren Konferenzraum begrüßen zu dürfen.</p> <p>Ich hatte bereits die Ehre eure Namen zu erfahren, jetzt bin ich sehr gespannt, womit ihr euch gut auskennt und was ihr für Hobbies habt.</p>	
				<p>Dazu darf jeder von euch eine kleine Präsentation vor den anderen halten. Ihr stellt euch mit eurem Namen vor und erzählt den anderen Teilnehmern was ihr gerne macht.</p> <p>Damit euch das etwas leichter fällt, bekommt ihr von mir ein Blatt Papier auf das ihr etwas malen oder schreiben könnt.</p> <p>Das Blatt ist nicht ganz leer. Es ist durch Striche in drei Felder aufgeteilt, in die ihr etwas eintragen oder etwas malen könnt. Und in jedem dieser Felder steht etwas drin.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Blatt mit Aufteilung DinA3 • Stifte

Kurssitzung 1: „Kennenlernen – Den Kurs, uns und die Kamera“					
Zeit	Dauer	Ziel	Inhalt	Methode	Materialien
				<p>1) Im ersten geht es um dich und das, was du gerne machst. Hast du zum Beispiel ein besonderes Hobby? Was machst du am liebsten wenn du aus der Schule kommst? Was machst du am liebsten in den Ferien?</p> <p>2) Nun stellst du dir vor, dass du ein Wissenschaftler bist. Was würdest du gerne erforschen? Was würde dich interessieren? Was würdest du untersuchen wollen? Das trägst du in das zweite Feld ein.</p> <p>3) In das dritte Feld könnt ihr etwas zu eurer Familie schreiben oder malen. Ich habe zum Beispiel einen Bruder. Mein Vater ist XX von Beruf und meine Mutter XX. Früher haben wir in einem Haus zusammen gewohnt, mit einem großen Garten.</p> <p>Habt ihr noch Fragen?</p> <p>Ihr habt 20 Minuten Zeit, euer Plakat zu gestalten. Dann erzählt jeder was ihm eingefallen ist. Die Präsentationen nehmen wir auf Video auf. Wenn ihr möchtet, bekommt ihr den Film, zusammen mit allen anderen Sachen aus dem Kurs, am Ende mit nach Hause.</p> <p>Diese Videos brauchen wir das nächste Mal um ein Quiz machen zu können. Kennt ihr Quizsendungen aus dem Fernsehen? Bei solchen Sendungen schauen sich die Kinder einen Film an. Danach werden Fragen zum Film gestellt, die möglichst schnell beantwortet werden müssen.</p> <p>Da wir so etwas Ähnliches das nächste Mal auch machen möchten, darf sich jeder von euch, nachdem er sein Plakat vorgestellt hat, eine Frage zu seinem Vortrag überlegen. Die Frage muss mit dem zu tun haben, was ihr den anderen erklärt und vorgestellt habt. Damit ihr eure Frage nicht vergesst schreibt ihr sie auf eine kleine Quizkarte. Nächste Woche schauen wir uns die Videos an und ihr dürft danach eure Quizfrage stellen.</p>	
30	20			<p>So, aber jetzt geht es erst einmal los mit Malen. Ihr habt dazu 20 Minuten Zeit.</p>	

Kurssitzung 1: „Kennenlernen – Den Kurs, uns und die Kamera“					
Zeit	Dauer	Ziel	Inhalt	Methode	Materialien
50				<p>Jetzt bin ich gespannt darauf, was ihr euch ausgesucht habt. Wer beginnen darf, das lösen wir aus. Dazu habe ich euch hier ein Säckchen mitgebracht, in dem sich eine Kleinigkeit für jeden von euch versteckt. Jeder darf einmal ziehen. → <i>Lösen: Bonbons mit Nummern/Zettelchen o.Ä.</i></p> <p>Für jede Filmaufnahme ist es wichtig, dass das Publikum ganz still ist, keine Nebengeräusche macht und gut zuhört. Sonst können wir auf dem Film später nur schlecht verstehen, was das Kind an der Tafel erklärt hat.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bonbons mit Nummern • Säckchen
	15–30 Min je nach Zahl der Kinder			<p>Präsentationen Möglicher Aufbau/Sitzordnung</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Kamera vorbereiten <ul style="list-style-type: none"> • Ganzer Körper sollte zu sehen sein • Keine anderen Kinder mit im Bild! • Plakat sollte mit auf dem Video sein 2) Kamera steht hinten, seitlich, mit etwas Abstand neben den sitzenden Kindern → Stuhl für Kursleitung neben der Kamera, wenn möglich auf Höhe der anderen sitzenden Kinder <p>Ablauf</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Auslösen der Reihenfolge 2) Kind kommt nach vorne 3) Plakat an die Tafel hängen 4) Kamera anschalten und kontrollieren, ob sie filmt 5) Kind ein Zeichen (z. B. Daumen hoch) geben, dass es starten kann 6) Die anderen Kinder müssen ruhig sein <ul style="list-style-type: none"> • Sie wollen auf ihrem Video später auch sich selbst verstehen und nicht nur die Gespräche der anderen Kinder in den Reihen hören • Quizfragen am Anfang der nächsten Stunde 7) Quizfrage <ol style="list-style-type: none"> a) Kind beendet seinen Vortrag b) Kamera ausmachen c) Bedanken für den Vortrag d) Kind notiert seine Frage für die nächste Stunde auf einer leeren Quizkarte 	<ul style="list-style-type: none"> • Kamera • Stativ • Kabel • Speicherkarte • Magnete • Quizkarten für Videoquiz (leer)

Kurssitzung 1: „Kennenlernen – Den Kurs, uns und die Kamera“					
Zeit	Dauer	Ziel	Inhalt	Methode	Materialien
				<p>➔ Wenn alle Kinder an der Reihe waren, bedanken für die Vorträge, Quizkarten einsammeln, auf die nächste Stunde verweisen.</p> <p>➔ Ggf. Bewegungsspiel/Aktivierungsspiel (siehe Zusatzübungen)</p>	
65 – 80	10–15	Erste Beschäftigung mit möglichen Präsentationsthemen	<p>Mein Experten-Thema</p> <p>Recherche-möglichkeiten</p>	<p>„Das interessiert mich gerade“ Ich bin sehr gespannt, was euch gerade am meisten interessiert. Über was weißt du schon besonders viel? Oder über welches Thema möchtest du noch mehr wissen?</p> <p>➔ <i>Stuhlkreis Gesprächsrunde</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Euer Thema? • Was wisst ihr dazu? • Was wollt ihr wissen? <p><i>Euer Experten-Thema:</i> Bitte schreibt auf das Arbeitsblatt welches Thema euch gerade interessiert und was ihr schon darüber wisst.</p> <p><i>Infosuche:</i> Wo könntet ihr weitere Informationen finden? ➔ <i>Sammeln, Bilder dazu an die Tafel heften oder malend ergänzen.</i> ➔ <i>Kinder ergänzen auf ihrem Arbeitsblatt</i></p> <p>Das Thema, das ihr euch jetzt überlegt habt, das begleitet euch über den ganzen Kurs hinweg. Ihr könnt zu Hause oder in der Schule immer die Augen offen halten, ob euch weitere Informationen dazu über den Weg laufen. Wenn ihr spannende Bilder findet oder einen tollen Text, dann bringt ihn das nächste Mal mit in den Kurs. Ihr bekommt heute von mir Mappen, in die ihr alle eure Sachen aus dem Kurs hinein heften könnt. In die Sichthülle könnt ihr die Sachen legen, die ihr zu eurem Experten-Thema mit in den Kurs bringt.</p> <p>Gegen Ende des Kurses bereiten wir eine größere Präsentation und ein Plakat vor. Bis dahin habt ihr schon viele Sachen mitgebracht, die ihr verwenden könnt.</p>	<p><i>Zuerst im Stuhlkreis reihum überlegen</i></p> <p>Am Platz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • AB „Das interessiert mich gerade“ • Tafelbilder ➔ Informationsrecherche <p>• Schnellhefter der Kinder</p>

Kurssitzung 1: „Kennenlernen – Den Kurs, uns und die Kamera“					
Zeit	Dauer	Ziel	Inhalt	Methode	Materialien
	5–10	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung Artikulation • Spielerisch Sprechen vor anderen trainieren • Anker für Zuhause mitgeben 	Zungenbrecher lernen und immer schneller aufsagen	<p>Zungenbrecher-Übung</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Leise lesen 2) Vor sich hinsprechen, langsam und leise 3) Langsam anderen vorsagen 4) Immer schneller werden 5) Dann: Wer traut sich den Zungenbrecher den anderen vorzutragen? 6) Eventuell: Zungenbrecher-Wettbewerb: Wer kann seinen am schnellsten, leisesten, langsamsten etc. sprechen? 7) Eventuell: Wer kennt noch andere Zungenbrecher? <p style="text-align: right;">(Belke, 2012)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Zungenbrecher-Kärtchen
85	5	<ul style="list-style-type: none"> • Gruppe zusammenbringen & Verabschieden • Zielgerichtetes Sprechen • Artikulation • Abspannen 	Abschluss	<p>Abschiedsritual, zum Beispiel „Tschüss-Klatschkreis“</p> <p>Durchführung: Die Kinder stellen sich im Kreis auf. Der Kursleiter beginnt und wendet sich dem Kind neben sich im Kreis zu, schaut ihm in die Augen, klatscht in die Hände und sagt zeitgleich „<i>Tschüss</i>“. Das so angesprochene Kind wendet sich dann seinem Nachbarn zu und schickt ebenfalls ein <i>Tschüss</i> mit einem Klatscher an diesen weiter. Zu Beginn kann das <i>Tschüss</i> erst einmal nur im Kreis weitergegeben werden. Danach sind die Kinder freier und können das <i>Tschüss</i> beliebig weitergeben, nach rechts und links und auch über den Kreis. Nach und nach kann dann das Tempo erhöht werden.</p> <p>Besondere Hinweise:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dieses Spiel zielt auf ein Miteinander nicht Gegeneinander. Es geht dabei nicht darum, die anderen auszutricksen oder auszuschließen! → Darauf achten, dass alle Kinder dran kommen. Ziel sind der gemeinsame Rhythmus und das Gruppenerlebnis dabei. • Darauf achten, dass deutlich gesprochen wird, dass das <i>Tschüss</i> zeitgleich mit dem Klatscher geschickt wird (Abspannen) und dass sich die Kinder ansehen (zielgerichtetes Sprechen). 	
90					

Literatur zu den Übungen

Belke, G. (2012). *Mit Sprache(n) spielen: Kinderreime, Gedichte und Geschichten für Kinder zum Mitmachen und Selbermachen; [Schülerband -] Textsammlung* (4. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

http://www.spielekiste.de/archiv/indoor/kennen/kennen_001.shtml

4. MODUL 2: LAMPENFIEBER

– Kurssitzung 2 –

„Das menschliche Gehirn ist eine großartige Sache. Es funktioniert vom Moment der Geburt an – bis zu dem Zeitpunkt, wo du aufstehst, um eine Rede zu halten.“
(Mark Twain)

Fast jeder kennt diese Situation und hat es schon an sich erfahren. Die Ursache dafür ist Lampenfieber. Um kompetent vor anderen sprechen zu können, spielen verschiedene Aspekte eine Rolle. Und so beeinflusst unter anderem auch Lampenfieber das gezeigte Verhalten. Wie einleitend bereits erwähnt, umfasst kompetentes Präsentieren drei Komponenten: a) das Wissen über und ein Bewusstsein für die unterschiedlichen Verhaltensweisen, die einen Sprecher kompetent und effektiv vortragen lassen, b) die Fähigkeit, dieses Wissen praktisch anwenden zu können und in den spezifischen Situationen kompetentes Verhalten tatsächlich zu zeigen und c) die Motivation, das Verhalten auch wirklich auszuführen (vgl. Morreale, Spitzberg & Barge, 2013). Im Zusammenhang mit letzterem Bereich spielt auch das Lampenfieber eine bedeutende Rolle. Sorgen und Befürchtungen die ein Sprecher mit dem Präsentieren vor anderen verbindet, beeinflussen seine Bereitschaft, tatsächlich vorzutragen. Stark ängstliche Personen versuchen Vortragssituationen zu meiden und verbinden mit dem Halten von Präsentationen negative Emotionen.

Auf Grund der Schlüsselrolle des Lampenfiebers und dessen starken Einfluss auf den Umgang mit Vortragssituationen, steht dieses Thema ganz am Anfang des Kurses. Ein guter Umgang mit Lampenfieber unterstützt die Kinder bei der Entwicklung von Präsentationskompetenz und fördert das Interesse und die Freude am Vortragen. Ziel der Sitzung ist es zu erfahren, was Lampenfieber ist, warum wir es bekommen und die eigenen Gefühle, die beim Vortragen entstehen, zu erforschen. Im Vordergrund dieses Moduls steht dabei die Erfahrung, dass Lampenfieber zum Vortragen dazugehört und dass es darüber hinaus auch wichtig und positiv ist. Stark ängstliche Kinder lernen dabei, mit Lampenfieber umzugehen.

4.1 Theorie

4.1.1 Was ist Lampenfieber?

Beschäftigt man sich mit dem Thema Lampenfieber, dann stößt man auf verschiedene Begrifflichkeiten. Zum einen ist die Rede von Redeängstlichkeit und Publikumsangst, zum anderen wird aber auch von Sprechangst oder Lampenfieber gesprochen. Bei Allhoff (1983, S.145) wird Sprechangst „als die Angst und die daraus resultierende Hemmung, öffentlich oder in bestimmten Kommunikationssituationen vor oder mit anderen zu sprechen“ definiert. Etwas ausführlicher ist die Definition von Beushausen (2004, S.13), die auch die auftretenden Reaktionen auf Sprechangst mit einbezieht: „Sprechängste sind erlernte, flüchtige oder andauernd auftretende Befürchtungen und Sorgen, gefühlsmäßige oder körperliche Reaktionen auf vorgestellte oder tatsächlich zu vollziehende „Leistungen“ (vortragen, vorsprechen, rezitieren, vorsingen, sich vorstellen, diskutieren usw.) vor einem imaginären oder realen

Publikum.“ Diese Definition umfasst damit verschiedene Informationen und Aspekte des Lampenfiebers. Sie beschreibt die Situationen, in denen Lampenfieber auftreten kann, wobei neben der Sprechsituation vor realem Publikum auch das Kommunizieren vor imaginärem Publikum Sprechängste auslösen kann. Lampenfieber muss dabei nicht immer und auch nicht auf dieselbe Art und Weise auftreten. Es kann erlernt sein und es umfasst emotionale, kognitive sowie körperliche Komponenten. Weshalb Menschen Lampenfieber zeigen, wird im Folgenden aufgezeigt.

4.1.2 Ursachen von Lampenfieber

Lampenfieber ist eine besondere Art von Angst, die durch Befürchtungen und Sorgen in kommunikativen Situationen entsteht. Angst ist eine ganz natürliche Reaktion. Sie führt zu einem als unangenehm erlebten Zustand (Bedrohung, Ungewissheit, Hilflosigkeit; vgl. Weidenmann, 1983) und sie entsteht, wenn eine Person eine bestimmte Situation als bedrohlich erlebt. Gleichzeitig fehlt der Person jedoch in diesem Moment die Möglichkeit, angemessen zu reagieren und zum Beispiel zu fliehen. Für den Menschen entsteht dadurch eine Stresssituation.

Genetische und evolutionäre Ursache

Lampenfieber hat einen evolutionären und genetischen Grund. Als der Mensch noch als Jäger und Sammler lebte, war Angst eine Voraussetzung für das Überleben in einer gefährvollen Umwelt. In unbekanntem oder bedrohlich empfundenen Situationen reagiert der Körper mit Stress. Bei der Stressreaktion kommt es zu einer Aktivierung des vegetativen Nervensystems, was verschiedene physiologische Veränderungen nach sich zieht. Der Körper stellt zusätzliche Energiereserven bereit und bereitet sich vor, auf die Gefahr mit Flucht oder Kampf zu reagieren.

Tritt heute ein Redner vor eine Zuhörergruppe, dann stellt die Vortragssituation zunächst ebenfalls eine fremde und in bestimmtem Ausmaß bedrohliche Situation dar. Der Sprecher reagiert mit Stress, wodurch dieselben körperlichen Reaktionen hervorgerufen werden, wie sie schon immer in bedrohlichen Situationen aktiviert werden. Diese Reaktion nehmen wir als Lampenfieber wahr.

Lampenfieber kann erlernt sein

Lampenfieber kann aber auch erlernt sein. Hat ein Mensch zum Beispiel schlechte Erfahrungen in einer kommunikativen Situation gemacht, kann dies die Angst hervorrufen, erneut in solch eine Situation zu gelangen. In der Folge wird die angstausslösende Situation vermieden. Das Vermeidungsverhalten wiederum führt zu einer Aufrechterhaltung der Angst und kann diese auch weiter verstärken (vgl. Mowrer, 1960).

Angst vor Bewertung

Ein dritter Grund, warum Menschen Lampenfieber zeigen, ist die Angst vor Bewertung. Bewertung wird als starke Bedrohung des Ichs erlebt. Sprechangst ist eine Art der sozialen Ängstlichkeit (vgl. Schwarzer, 1987), welche wiederum eine Sonderform der Bewertungsangst darstellt. Von Bewertungsängstlichkeit wird gesprochen, wenn das Individuum in Situationen,

in denen es möglicherweise versagen oder seinen Selbstwert verlieren könnte, mit Angst reagiert (vgl. Wine, 1982). Bei Lampenfieber steht eine aktiv handelnde Person im Mittelpunkt und erfährt eine implizite und explizite Bewertung. Der Zuhörer zieht beispielsweise automatisch Rückschlüsse auf verschiedene Eigenschaften des Sprechers und dessen Fachkompetenz aufgrund des äußeren Erscheinungsbildes, der Gestik, des Redestils und dessen geäußelter Meinung (vgl. Schwarzer, 1987). Beim Sprecher kann die gedankliche Vorwegnahme der Redesituation bereits vor Sprechbeginn zu Angst führen (vgl. Kriebel, 1992).

Lampenfieber entsteht jedoch nicht nur aus Angst vor der Bewertung durch das Publikum. Zusätzlich findet beispielsweise eine Wertung durch Bezugspersonen wie Eltern oder Lehrkräfte, oder auch durch die eigene Einschätzung der gezeigten Leistung statt. Angst entsteht durch Spannungen zwischen den äußeren, früher erfahrenen und den eigenen Bewertungen.

Weitere Faktoren, die das Lampenfieber beeinflussen

Das Publikum, dessen Zusammensetzung und die Art der Interaktion mit dem Sprecher kann Lampenfieber ebenfalls beeinflussen, das heißt verstärken oder auch reduzieren (vgl. Kriebel, 1992). Ein weiterer Faktor ist die Sprecherfahrung. Die Belastung ist meist größer, wenn Sprecher mit Redesituationen wenig vertraut sind und noch kaum Gelegenheiten hatten, die rednerischen Fähigkeiten zu üben (vgl. Kriebel, 1984). Die Vorbereitungszeit und die Aufgabenanforderung spielen ebenfalls eine Rolle (vgl. Booth-Butterfield & Butterfield, 1986, zit n. Kriebel, 1992, S. 456).

Die aufgeführten Faktoren können Ursachen für die Entstehung von Lampenfieber sein. Im Zusammenhang mit der Förderung von Präsentationskompetenz und der Reduzierung von Lampenfieber ist jedoch zu berücksichtigen, dass jede Person unterschiedlich auf Sprechsituationen reagiert. Verschiedene Situationen können individuell unterschiedlich angstauslösend sein. Und auch die Reaktionen auf und die Empfänglichkeit für Stress sind individuell verschieden (vgl. Kirschbaum, Pirke & Hellhammer, 1993). Dementsprechend hat jede Person ihr „eigenes“ Lampenfieber, welches zwischen einzelnen Vortragssituationen variieren kann. Der nächste Absatz beschreibt mögliche Reaktionen die mit Lampenfieber einhergehen können.

4.1.3 Symptome des Lampenfiebers

Die Symptome des Lampenfiebers betreffen unterschiedliche Bereiche und resultieren aus der Aktivierung des Körpers in der Stressreaktion. Es wird differenziert zwischen Symptomen auf körperlicher, kognitiver und emotionaler Ebene.

Körperliche Ebene

Wie vorausgehend beschrieben, reagiert der Körper in bedrohlichen Situationen mit Stressreaktionen, um den Körper auf Flucht oder Angriff vorzubereiten. In der Vortragssituation erfährt ein Sprecher dieselben Reaktionen. Da jedoch Flucht beziehungsweise Angriff (und die Vorbereitung darauf) in der Situation nicht sinnvoll sind,

spricht man auch von fehlangepassten Reaktionen des Körpers. Das bedeutet, die Aktivierung des Sympathikus unter Stress bereitet den Körper zwar auf motorische Flucht oder Angriff vor, ist jedoch kontraproduktiv für das Sprechen. Durch die Aktivierung des Sympathikus kommt es zu hormonellen Veränderungen, einer Veränderung der Herz- und Pulsfrequenz, Schweißausbruch, Erblassen oder Erröten, Zittern und weichen Knien, einer Zunahme der gesamten Muskelspannung und einer Umstellung auf Leistungsatmung, auch „Hochatmung“ genannt. Das Sprechen vor anderen wird dadurch auf verschiedene Weise negativ beeinflusst. Eine besondere Rolle spielt die Atmung. Durch eine Umstellung auf Leistungsatmung wird die Atemfrequenz erhöht, wobei hauptsächlich in den Schulter- und oberen Brustbereich geatmet wird. Die Atmung in den Bauchbereich – die für das Sprechen am ökonomischsten ist – wird dadurch verhindert. In der Folge steht dem Sprecher weniger Atemluft zur Verfügung, auf die er sprechen kann. Er muss häufiger einatmen um genug Luft für das Sprechen zu haben, was Sinneinheiten unterbrechen und auch physiologische Folgen, wie stärkeres Austrocknen der Stimmlippen, haben kann. Auch die hormonellen Veränderungen sind im Zusammenhang mit dem Sprechen wichtig. Das vegetative Nervensystem schüttet vermehrt die Stresshormone Adrenalin und Noradrenalin aus, gleichzeitig wird die Aktivität des Großhirns herabgesetzt. Dadurch wird das differenzierte und schnelle Denken reduziert und verlangsamt. Es kommt zu einer Verringerung der Konzentrations- und Gedächtnisleistung, dem Redner fällt es schwerer das Gesprochene zu gliedern, wichtige Redeteile werden vergessen und es können sogenannte Blackouts auftreten. Damit sind bereits die ersten Symptome der kognitiven Ebene angeklungen.

Kognitive Ebene

Wie beschrieben kann Lampenfieber Einfluss auf das Gedächtnis und die Konzentration haben, was sich beispielsweise im „Verlieren des roten Fadens“ widerspiegelt. Außerdem berichten Sprecher, dass sie bereits vor der eigentlichen Vortragssituation die zu erwartende Situation im Geist durchspielen und sich gedanklich stark mit der kommenden Situation beschäftigen.



Emotionale Ebene

Emotional können Personen mit Anspannung, Gereiztheit oder bedrückter Stimmung reagieren. Auch die Empfindung von Angst oder Gefühle der Hilflosigkeit, Verlegenheit und Scham gehören zu den Reaktionen auf dieser Ebene.

Die Reaktionen bei Lampenfieber beeinflussen noch weitere Verhaltensweisen beim Sprechen. Durch die erhöhte Körperspannung und die Unsicherheit kommt es vor, dass Gestik unterdrückt wird, indem beispielsweise die Arme verschränkt werden. Oder es treten Übersprunghandlungen auf, wie das Zurückstreichen der Haare. Auch der Blickkontakt kann unsicher oder reduziert sein und das Sprechtempo kann, beispielsweise durch unflüssiges Sprechen, beeinflusst werden.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der Körper des Menschen nicht zwischen verschiedenen angstausslösenden Situationen differenziert. Er reagiert immer so, als ständen Flucht oder Angriff bevor. Das heißt, es werden Energiereserven mobilisiert, die jedoch nicht benötigt werden. Es kommt zu den oben beschriebenen, für die Sprechsituation „fehlangepassten“ Reaktionen, die für das Sprechen ungünstig sind. Obwohl die beschriebenen Zusammenhänge zeigen wie Lampenfieber das Vortragen erschweren und negativ beeinflussen kann, darf nicht übersehen werden, dass es auch durchaus positive Effekte hat. Lampenfieber



ermöglicht es auch, zu Höchstformen aufzulaufen und die Leistungsfähigkeit zu steigern. Zum Beispiel werden im Gehirn auch Botenstoffe ausgeschüttet, die das Gedächtnis schärfen, wodurch relevante Informationen besser herausgefiltert werden können. Zudem wird die Aufmerksamkeit erhöht.

4.1.4 Umgang mit Lampenfieber

Ziel ist es, trotz Lampenfieber Redesituationen nicht zu vermeiden, sondern während des Sprechens zu versuchen, das Lampenfieber in Grenzen zu halten. Drei Elemente wirken dabei unterstützend.

Lampenfieber akzeptieren

Lampenfieber trifft fast jeden, auch Prominente leiden darunter. Natürlich gibt es auch Ausnahmen, aber die meisten geben zu, dass auch sie unter Lampenfieber leiden. Zudem ist die fördernde und positive Komponente des Lampenfiebers nicht zu verleugnen. Für den Umgang mit Lampenfieber ist es in einem ersten Schritt notwendig, das Lampenfieber zu akzeptieren und dessen Rolle beim Vortragen zu verstehen. Das heißt jedoch nicht, dass das Lampenfieber und die auftretenden Reaktionen so angenommen werden müssen, wie sie sind. Denn der nächste Schritt nach der Akzeptanz ist es zu lernen, die körperlichen Reaktionen zu kontrollieren.

Umgang mit den körperlichen Reaktionen

Aufgabe der Sprechpädagogik ist es, die fehlangepassten Reaktionen des Körpers, die in einer Stressreaktion auftreten, abzubauen beziehungsweise zu verhindern. Aus diesem Grund ist es wichtig, sich mit den psychophysischen Vorgängen zu befassen, die in Sprechangst auslösenden Situationen ablaufen (vgl. Allhoff, 1983). Auf die meisten physiologischen Folgen des Lampenfiebers hat man beim Sprechen keinen unmittelbaren Einfluss, zum Beispiel auf das Schwitzen oder die Hormonausschüttung. Aber zwei Bereiche sind vom Sprecher kontrollierbar, das sind die Atmung und die muskuläre Spannung.

Wie bei den Symptomen des Lampenfiebers erwähnt, wird in der Stresssituation der Muskeltonus erhöht. Um Lampenfieber in den Griff zu bekommen ist es wichtig, den Körper in eine angemessene Anspannung zu bekommen. Zu viel Entspannung ist genauso kontraproduktiv wie zu hohe Anspannung. Denn um einen Auftritt durchzustehen, ist ein Mindestmaß an Anspannung notwendig. Für einen völlig entspannten Sprecher ist es schwerer, Begeisterung, Energie und Intensität auszustrahlen. Diese drei Eigenschaften sind jedoch notwendig um das Publikum zu fesseln.

Die Atmung ist eine weitere Reaktion, die kontrollierbar ist. Ziel ist es, zunächst die Atmung bewusst wahrzunehmen, um sich dann eine richtige Sprechatmung anzueignen. Die richtige Atmung beeinflusst in der Folge weitere physiologische Reaktionen, die so nicht direkt von der Person veränderbar sind. Zum Beispiel können dadurch Herz- und Pulsfrequenz reguliert werden.

Routine durch Übung

Das Vermögen sich der Situation zu stellen und vor Lampenfieber nicht davonzulaufen ist der dritte Aspekt im zielführenden Umgang mit dem Lampenfieber. Durch wiederholtes Üben und Vortragen erlangt ein Sprecher Routine, er kann Sprechsituationen besser einschätzen und positive Erfahrungen sammeln. Der Schrecken des Auftretens wird so reduziert. Verschiedene Symptome des Lampenfiebers lassen sich durch Übung verändern und die Steuerung bestimmter Verhaltensweisen kann erlernt werden (vgl. Merritt, Richards & Davis, 2001). Durch Training lässt sich eine offene Körperhaltung, die Gestik ermöglicht, bewusst einnehmen. Auch der bewusste Einsatz von Blickkontakt ist trainierbar.

Gesteigerte nonverbale Sicherheit führt auch zu mehr verbaler Sicherheit. Aber Sicherheit im verbalen führt im Umkehrschluss auch zu sichererem nonverbalem Auftreten. Das heißt auch hier kann angesetzt werden. Eine gute Vorbereitung des Vortrags oder generell eine gute Vorbereitung auf die kommunikative Situation führt zu mehr Sicherheit. Damit einher geht ein gutes Konzept für den Vortrag, das unterstützend wirkt. Förderlich sind eine klar ausgearbeitete Gliederung und ein festes Kommunikationsziel. Unsicherheit kann weiter reduziert werden, indem vor dem Vortrag Informationen zu den Zuhörern, deren Vorwissen und der Vortragssituation eingeholt werden. Ein Probesprechen des Vortrags, vor Freunden oder Familienmitgliedern, ist ebenfalls hilfreich. Dadurch können bestimmte Faktoren, die die Unsicherheit verstärken, bereits beseitigt werden. Zum Beispiel lässt sich die Dauer des Vortrags messen, die Zeiteinteilung überprüfen und der Ablauf und der Umgang mit dem Stichwortkonzept trainieren.

Als Quintessenz lässt sich über den Umgang mit Lampenfieber sagen, dass überzeugendes Sprechen trotz Lampenfieber gelingen kann. Grundlage dafür ist es in einem ersten Schritt das Lampenfieber zu akzeptieren. Nur dadurch ist man in der Lage sich den Redesituationen zu stellen, um so durch Übung zu lernen mit dem Lampenfieber besser umzugehen und einzelne Verhaltensweisen zu verändern. Damit aber die Auseinandersetzungen mit dem Lampenfieber mehr bewirken als nur eine Erste-Hilfe-Maßnahme – die zwar auch wertvoll ist, aber nur kurzfristig wirkt – müssen Übungen langfristig durchgeführt werden. Durch ausführliche Beschäftigung mit dem eigenen Vortragen kommt es zu vertiefter Wahrnehmungsfähigkeit und erhöhter Konzentrationsfähigkeit. Ziel ist es nicht keine Angst mehr zu haben, sondern die Angst bewusst zu erleben, zu überprüfen und ihre Berechtigung zu hinterfragen. Ein Teil des Lampenfiebers wird bleiben, aber das ist auch gut so.

4.2 Literatur

- Allhoff, D.-W. (1983). Sprechangst. Psychophysische Grundlagen und Modelle zur Reduktion. In D.-W. Allhoff (Hrsg.), *Sprache und Sprechen: Bd. 10. Mündliche Kommunikation, Störungen und Therapie* (S. 145–159). Frankfurt/Main: Scriptor.
- Allhoff, D.-W. & Allhoff, W. (2006). *Rhetorik & Kommunikation. Ein Lehr- und Übungsbuch*. München: Reinhardt.
- Beushausen, U. (2004). *Sicher und frei reden: Sprechängste erfolgreich abbauen; [mit Trainingsprogramm]* (2. Aufl.). München: E. Reinhardt.
- Carlson, N. R. (2004). *Physiologische Psychologie* (8. Aufl.). München: Pearson Studium.
- Ebeling, P. (2010). *Reden ohne Lampenfieber: Stressfrei sprechen, vortragen und präsentieren. Walhalla Notizbuch*. Regensburg: Walhalla-Fachverlag.
- Merritt, L., Richards, A. & Davis, P. (2001). Performance anxiety: Loss of the spoken edge. *Journal of Voice*, 15(2), 257–269. doi:10.1016/S0892-1997(01)00026-1
- Metzig, W. & Schuster, M. (1998). *Prüfungsangst und Lampenfieber: Bewertungssituationen vorbereiten und meistern*. Berlin: Springer.
- Mowrer, O. H. (1960). *Learning theory and behavior*. New York, NY: Wiley.
- Kirschbaum, C., Pirke, K.-M. & Hellhammer, D. H. (1993). The 'Trier Social Stress Test' – A tool for investigating psychobiological stress responses in a laboratory setting. *Neuropsychobiology*, 28(1–2), 76–81. doi:10.1159/000119004
- Kriebel, R. (1984). *Sprechangst. Analyse und Behandlung einer verbalen Kommunikationsstörung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kriebel, R. (1992). Sprechangst. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Handbuch der Sprachtherapie. Bd. 5, Störungen der Redefähigkeit* (S. 449–467). Berlin: Edition Marhold.
- Morreale, S. P., Spitzberg, B. H. & Barge, J. K. (2013). *Communication: Motivation, knowledge, skills* (3. Aufl.). New York, NY: Peter Lang Publishing, Inc.
- Schwarzer, R. (1987). *Streß, Angst und Hilflosigkeit. Die Bedeutung von Kognitionen und Emotionen bei der Regulation von Belastungssituationen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wine, J. D. (1982). Evaluation anxiety: A cognitive-attentional construct. In H. W. Krohne & L. Laux (Hrsg.), *Achievement, stress and anxiety* (S. 207–219). Washington, D.C.: Hemisphere.

4.3 Kursablauf Sitzung 2 – Didaktik und Übungen

Kurssitzung 2: „Sich seiner Rede gewachsen fühlen“ – Lampenfieber

Material

Immer:

- Schnellhefter der Kinder
- Optional: Symbol für Sprechen
- Stifte
- Schere
- Ablaufskript
- Magnete

Technik:

- Laptop
- Lautsprecher
- Beamer
- Verlängerungskabel

Klassenzimmer sollte ermöglichen:

- Stuhlkreis vorne an der Tafel/in der Mitte
- Bankreihen/Tischgruppen, an denen die Kinder später malen und auch zu Beginn sitzen können
- Platz für Bewegungsspiel
- Laptop, Beamer und Lautsprecher aufbauen

Sitzungsspezifisch:

- „Komisches Ding“
- Videos auf USB-Stick (evtl. zugeschnitten)
- Quizkarten für Videoquiz
- Team-Blätter zum Notieren der Antworten
- Lose für die beiden Teams (Team □ & Team Δ)
- Säckchen zum Auslösen
- Optional Quiz-Gewinn

Sitzungsspezifisch:

- Lampenfieber-Symbol-Karten & Lampenfieber-Symbol-Karten leer
- AB „Lampenfieber Männchen“
- Lampenfieber Männchen groß und evtl. Farbskala
- Lampenfieber-Sprechblase
- AB „AHA-Merkblatt Lampenfieber“
- Uhr mit Sekundenzeiger
- Karten für Gefühle-Raten

Zusatz:


- Fantasiegeschichten zum Laufen zu Emotionen
- Zungenbrecher-Kärtchen
- Tablett und Tennisball

Kurssitzung 2: „Sich seiner Rede gewachsen fühlen“ – Lampenfieber					
Zeit	Dauer	Ziel	Inhalt	Methode	Materialien
0		Begrüßung und Aufwärmen		<p>Begrüßung und Namen wiederholen</p> <p>→ Ggf. mit Spiel</p> <p>→ Ggf. Sprechübung: Falls die Kinder Materialien zu ihrem Experten-Thema mitgebracht haben kann reihum dazu erklärt werden.</p>	<i>Stuhlkreis</i>
		<ul style="list-style-type: none"> • Regeln bewusst-machen und einhalten • Struktur im Kurs 	Regeln erarbeiten und einführen	<p>Optional: „Regeln wie wir miteinander umgehen“</p> <p>In eurer Klasse habt ihr sicher Regeln, wie man miteinander umgeht? Ich bin mal ganz neugierig: Ihr seid ja aus ganz unterschiedlichen Klassen. Welche verschiedenen Regeln habt ihr mit eurem Lehrer oder eurer Lehrerin aufgestellt?</p> <p>→ Welche Regeln könnt ihr mir nennen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sich melden • Leise sein • Den anderen aussprechen lassen • Den anderen zuhören • Sich grüßen • Nicht streiten <p>→ <i>Regeln notieren</i></p> <p>Diese Regeln gelten auch für uns hier. Warum sind Regeln wichtig?</p> <p>→ <i>Flipchart mit Regeln erstellen und aufhängen</i></p> <p>→ Immer wenn wir im Kurs merken, es fehlt eine Regel, dann ergänzen wir unser Regelblatt.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Flipchart • Papier/Tafel • Stifte
		Was machen wir heute?		<p>Überleitung</p> <p>Letzte Woche habt ihr ein Plakat gemalt mit dem ihr euch vorgestellt habt. Ihr habt den anderen dann Verschiedenes dazu erzählt und erklärt. Zum Beispiel was euch interessiert, was ihr gerne erforschen würdet oder etwas zu eurer Familie. Bei eurer Präsentation würdet ihr dann auf Video aufgenommen.</p> <p>Wir werden uns jetzt die Filme von letzter Woche anschauen und ein Quiz dazu machen. Dazu hattet ihr euch schon Quizfragen zu eurem Vortrag notiert.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quizkarten für Videoquiz (ausgefüllt)

Kursstunde 2: „Sich seiner Rede gewachsen fühlen“ – Lampenfieber					
Zeit	Dauer	Ziel	Inhalt	Methode	Materialien
10	25–35 abh. von der Anzahl der Kinder	<ul style="list-style-type: none"> • Videos der letzten Woche ansehen • Gewöhnung daran, sich selbst sprechen zu hören und zu sehen • Konzentration auf das „Was“ anstelle des „Wie“ 	Videos ansehen und Quiz	<p>Zwei Gruppen auslosen</p> <p>→ <i>Säckchen mit Zetteln mit „□“ und „Δ“</i></p> <p>→ <i>Kinder bauen die Stühle auf wie im Kino. Eine Gruppe sitzt rechts, eine links.</i></p> <p>→ <i>Für jede Gruppe einen Zettel und einen Stift</i></p> <p>Wir schauen uns jetzt das erste Video an. Danach stellt das Kind, dessen Video wir angesehen haben, seine Quizfrage. Jedes Team überlegt sich die Antwort und schreibt sie auf den Zettel. Nicht laut sagen, um eure Antwort vor den anderen geheim zu halten.</p> <p>Das Kind, das den Vortrag gehalten hat macht den Quiz-Moderator. Die Gruppen geben ihre Zettel mit der Antwort bei ihm ab. Jetzt gibt der Moderator die Lösung der Aufgabe bekannt.</p> <p>Das Team, das es richtig hat, bekommt einen Punkt. Habt ihr noch Fragen?</p> <p>Dann starte ich das erste Video. <i>Bevor das Video gestartet wird, das Kind darüber informieren, dass es als nächstes dran ist. Möchte das Kind nicht, dass sein Film gezeigt wird, eine Lösung suchen (zum Beispiel Reihenfolge der Filme ändern). Ansonsten das Video nicht zeigen.</i></p> <p><i>Wie beschrieben vorgehen, Punkte an der Tafel mitnotieren.</i> <i>Optional: Beide Gruppen erhalten einen Preis. Die Sieger dürfen zuerst wählen.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Videos auf USB-Stick • Quizkarten (mit vorbereiteten Fragen, 1/Kind) • Team-Blätter zum Notieren der Antworten <p style="text-align: center;">TEAM □ Δ</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lose (Team □ & Team Δ) • Säckchen • Optional Quiz-Gewinn • Laptop • Beamer • Lautsprecher
				<p><i>Zurück in den Stuhlkreis</i></p> <p>Wir haben uns jetzt eure Videos angesehen.</p> <p>Wir beschäftigen uns heute mit den Gefühlen, die man hat wenn man vor anderen spricht und wenn man anderen etwas erklären soll.</p>	

Kurs Sitzung 2: „Sich seiner Rede gewachsen fühlen“ – Lampenfieber					
Zeit	Dauer	Ziel	Inhalt	Methode	Materialien
45	5	<ul style="list-style-type: none"> Eigenes Lampenfieber kennenlernen Das „Gute“ im Lampenfieber sehen 	Eigene Erfahrungen mit Vorträgen reflektieren	<p>Überleitung: Erinnerung an eigene Vortragserfahrungen mit Einbezug der Erfahrung die bei der Einstiegspräsentation zum Kurs gemacht wurden. → Wie ging es mir dabei? Mögliche Einstiegsfragen: Wer von euch hat schon Referate oder Vorträge in der Schule gehalten? Habt ihr schon mal mit einem Chor oder einer Theatergruppe etwas aufgeführt?</p> <ul style="list-style-type: none"> Wie ist das? Welche Gefühle kennt ihr dabei? <p>Wenn man vor anderen Menschen steht und etwas vorträgt, dann hat fast jeder Mensch Lampenfieber. Wisst ihr was Lampenfieber bedeutet? → Sammeln → Aufschlüsselung in die beiden Worte</p> <ul style="list-style-type: none"> Lampen (Bühne, man steht im Scheinwerferlicht, es wird warm) Fieber (man fühlt sich nicht ganz wohl oder man ist ganz darauf konzentriert wie im Fieber; etc.) 	
		<ul style="list-style-type: none"> Eigenes Lampenfieber kennenlernen 	Überleitung: Eigenes Lampenfieber kennenlernen	<p>Das Lampenfieber ist ein Begleiter, den jeder Erwachsene und jedes Kind hat, wenn er oder sie vor anderen spricht. Aber jeder hat ein anderes Lampenfieber. So wie wir alle unterschiedlich aussehen, unterschiedliche Dinge mögen, uns vor verschiedenen Dingen fürchten und uns über verschiedene Dinge freuen, so ist auch das Lampenfieber bei jedem ganz unterschiedlich.</p> <p>Wir begeben uns heute auf die Spur unseres Lampenfiebers. Denn wenn man sein Lampenfieber kennt, dann kann man lernen damit umzugehen. So wie man im Sport zum Beispiel trainiert, dass man länger schwimmen oder weiter springen kann, so kann man beim Sprechen trainieren, dass das Lampenfieber angenehmer wird. Und Lampenfieber ist auch etwas Gutes und hat auch Vorteile. Und das wollen wir uns heute anschauen.</p> <p>FAZIT: 1) Jeder hat sein eigenes Lampenfieber! 2) Lampenfieber kann beides sein, <u>angenehm</u> und <u>unangenehm</u>.</p>	

Kurssitzung 2: „Sich seiner Rede gewachsen fühlen“ – Lampenfieber					
Zeit	Dauer	Ziel	Inhalt	Methode	Materialien
50	5	<ul style="list-style-type: none"> Eigenes Lampenfieber kennenlernen → In der konkreten Vortragssituation 		<p>Übung: Lampenfieber kennenlernen (Teil 1) „Das Warten vor dem Vortrag“</p> <p>Durchführung: Wir machen jetzt eine Übung. Ihr werdet der Reihe nach aufstehen und vor den anderen kurz erzählen welches Thema euch zurzeit am meisten interessiert. Bevor ihr aber sprecht, bleibt bitte 10 Sekunden ruhig vor der Gruppe stehen. Schaut die anderen an und konzentriert euch darauf, was ihr gleich sagen möchtet. Damit ihr wisst wann die 10 Sekunden vorbei sind, habe ich eine Uhr dabei. Wenn die 10 Sekunden um sind, sage ich „gut“ und ihr dürft dann euren Namen sagen und das Thema, das euch gerade besonders interessiert und das ihr euch das letzte Mal überlegt habt.</p> <p>Ich mache es euch vor: <i>Stehen, warten, 10 Sek., „Mein Name ist Herr/Frau XY und ich interessiere mich gerade besonders ...“</i></p> <p>Ihr habt jetzt Zeit um darüber nachzudenken, was ihr sagen wollt. <i>Dann: Der Reihe nach durchgehen.</i> <i>Falls die Kinder unruhig sind oder zu lachen anfangen: Wettbewerb „Wer kann am besten ernst bleiben“.</i></p>	<p><i>Stühle im Halbkreis, so dass vor der Tafel Platz für ein Kind ist um sich vor die Gruppe zu stellen.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Uhr
55	10	<ul style="list-style-type: none"> Eigenes Lampenfieber kennenlernen → Bewusst machen wo man was spürt 		<p>Auswertung: Jeder von euch konnte spüren, wie es ihm geht, wenn er vor anderen steht, kurz bevor er etwas sagen soll. Jeder hat sein ganz eigenes Lampenfieber. Zu diesem Thema habe ich ein paar Bilder auf dem Tisch ausgebreitet. Kommt bitte zu mir und stellt euch um den Tisch.</p> <p>Schaut euch die Bilder in Ruhe an und sucht euch 1–2 Bilder aus, die am besten zeigen, wie es euch geht, wenn ihr vor anderen ein Referat oder einen Vortrag haltet. Bitte nehmt euch die Blätter noch nicht weg! Wer möchte kann auch gerne ein leeres Blatt nehmen und darauf etwas malen oder schreiben.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Lampenfiebersymbolkarten Leere Karten Stifte

Kurssitzung 2: „Sich seiner Rede gewachsen fühlen“ – Lampenfieber						
Zeit	Dauer	Ziel	Inhalt	Methode	Materialien	
				<p>→ Wenn sich alle Kinder Bilder ausgesucht haben, der Reihe nach durchgehen, Kinder einzeln fragen, was sie ausgesucht haben, zuerst nur darauf deuten.</p> <p>→ Die anderen Kinder fragen, ob noch jemand dieselben Bilder ausgesucht hat.</p> <p>→ Wenn nicht, kann das Kind die Bilder nehmen. Wenn schon, dann kurz auf leeren Blättern die Symbole für die anderen Kinder skizzieren.</p> <p>➔ Wenn alle Kinder ihre Bilder haben nehmen sie diese mit in den Stuhlkreis.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Warum habt ihr diese beiden Bilder ausgesucht? • Was bedeuten die für euch? <p>→ Der Reihe nach im Kreis den Kindern die Möglichkeit geben dazu etwas zu sagen, die Kinder jedoch nicht dazu drängen.</p>		
65	5			<p>Übung: Lampenfieber kennenlernen (Teil 2) Durchführung: Auf dem Blatt, das ich euch austeile ist ein Lampenfiebertmännchen aufgemalt Bitte geht an euren Platz und malt auf das Männchen wo ihr etwas spürt, wenn ihr vor anderen etwas sagen sollt. Das was ihr spürt kann angenehm und positiv sein oder es kann vielleicht auch unangenehm sein.</p> <p>Wenn es angenehm ist, dann verwendet gelb oder rot als Farbe → gelb, wenn es angenehm ist aber nicht so stark → rot, wenn es sehr angenehm ist.</p> <p>Wenn es für euch nicht ganz so angenehm ist, dann verwendet blau → hellblau, wenn es ein bisschen unangenehm ist → dunkelblau, wenn es sehr unangenehm ist.</p> <p>Malt überall auf das Männchen, wo ihr etwas spürt. Ihr könnt auch etwas dazuschreiben.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • AB „Lampenfiebertmännchen“ • Stifte • Lampenfiebertmännchen & evtl. Farbskala
70	5			<p>Auswertung: Ihr dürft eure Zettel mitbringen oder aber auch bei euch liegen lassen, wie ihr möchtet und wieder zu mir in den Stuhlkreis kommen. Ich habe hier ein großes Lampenfiebertmännchen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wo habt ihr das Männchen rot oder gelb angemalt, also wo es angenehm ist? → Alle Kinder legen gleichzeitig ihren Finger auf die Stelle 	<p><i>Im Stuhlkreis</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • LA-Männchen 	

Kurssitzung 2: „Sich seiner Rede gewachsen fühlen“ – Lampenfieber					
Zeit	Dauer	Ziel	Inhalt	Methode	Materialien
				<ul style="list-style-type: none"> • Wo habt ihr das Männchen blau angemalt, also wo nehmt ihr etwas Unangenehmes wahr? → <i>Alle Kinder legen gleichzeitig ihren Finger auf die Stelle</i> <p>→ Zusammenfassend mit den Kindern auswerten was sie gemalt haben.</p>	
75	5			<p>Zusammenfassung: Wir haben jetzt eine Reise zu unserem persönlichen Lampenfieber gemacht, denn unser Lampenfieber ist unser stetiger Begleiter wenn wir vor anderen sprechen. Bei manchen ist das Lampenfieber groß und dick, bei anderen ganz klein und dünn. Bei einem ist es im Kopf, bei anderen im Bauch oder an einer ganz anderen Stelle im Körper. Jeder hat Lampenfieber. Auch berühmte Schauspieler haben Lampenfieber. → <i>Sprechblase auf das Lampenfiebermännchen das am Boden im Stuhlkreis liegt</i></p> <p>Und Lampenfieber ist auch etwas Gutes. Habt ihr eine Idee warum?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es hilft uns, uns zu konzentrieren. • Es hilft, dass wir den Vortrag gut machen können. • Es unterstützt uns! <p>Im Kurs wollen wir uns durch verschiedene Übungen daran gewöhnen, vor anderen zu sprechen. Das Üben von Präsentationen ist wie das Trainieren beim Sport. Je mehr man trainiert, desto sicherer wird man wenn man später dann bei einem Wettkampf zum Beispiel laufen oder hochspringen muss. So ist das mit dem Sprechen auch.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lampenfieber-Sprechblase
				Vertiefte Theorie zu Lampenfieberentstehung (Optional bei Kinderfragen)	
80	5	Gewöhnen an das Sprechen und Umgang mit Lampenfieber	Lampenfieber → Was ist das und was kann man dagegen tun?	<p>Umgang mit Lampenfieber (ggf. nächste Kurssitzung) Was kann man gegen Lampenfieber tun? Was macht ihr denn schon? → <i>Sammeln im Stuhlkreis, notieren an der Tafel</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Text üben • Probevortrag (mit anderen Kindern/vor den Eltern oder Großeltern) • Tief durchatmen und direkt vor dem Anfangen ausatmen 	

Kurssitzung 2: „Sich seiner Rede gewachsen fühlen“ – Lampenfieber					
Zeit	Dauer	Ziel	Inhalt	Methode	Materialien
	10	Lampenfieber → Was ist das und was kann man dagegen tun?		<p>AHA-Merkblatt Lampenfieber (ggf. nächste Kurssitzung) Ihr bekommt von mir jetzt ein AHA-Merkblatt</p> <ul style="list-style-type: none"> • In zwei Sprechblasen steht schon etwas. • Auf die Linien könnt ihr euren ganz persönlichen Tipp schreiben was ihr machen könnt, wenn ihr nervös seid. Sucht euch dazu einen Punkt von der Tafel aus. • In die letzte leere Sprechblase könnt ihr das Symbol hinein malen, das ihr euch vorher ausgesucht habt und das am besten zeigt, wie ihr euch fühlt, kurz vor einem Vortrag. <p>→ Im Stuhlkreis sammeln und dann auf den Platz gehen und eintragen/malen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • AB „AHA-Merkblatt Lampenfieber“ • Lampenfieber-Symbolkarten
85	5–10	Gefühle bei anderen <ul style="list-style-type: none"> • Wahrnehmen • Zulassen • Benennen <p>→ Dadurch andere besser verstehen</p>		<p>Übung: „Gefühle-Raten“ Durchführung: Karten mit Gefühlen ODER die Kinder sammeln Gefühle (glücklich/froh/ängstlich/wütend/ärgerlich/mutig/ich mag dich/hassen) → TN bilden zwei Gruppen → Immer ein Kind zieht eine Karte und stellt das Gefühl pantomimisch dar → Der Rest der Gruppe rät das Gefühl</p> <p>Auswertung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wie schwierig ist es, Gefühle zu zeigen? • Welche Gefühle sind leichter zu erkennen? • Woran habt ihr die Gefühle erkannt? • Warum ist es wichtig, die Gefühle von anderen zu erkennen? 	<ul style="list-style-type: none"> • Emotionskarten für Gefühle-Raten
Zusatzbausteine zur Vertiefung und Ergänzung Übungsdurchführung und Hinweise siehe 8. Zusatzübungen					
	10–15	Zusatzübung 01: Kennenlernspiel „Ich sitze im Grünen“ ZIELE: <ul style="list-style-type: none"> • Kennenlernen • Namen erfahren 		<p style="text-align: center;">(http://www.spielekiste.de/archiv/indoor/kennen/kennen_022.shtml)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kinder sitzen im Stuhlkreis • Kein weiteres Material

Kurs Sitzung 2: „Sich seiner Rede gewachsen fühlen“ – Lampenfieber						
Zeit	Dauer	Ziel	Inhalt	Methode	Materialien	
	5–10	Zusatzübung 02: „Tablett-Spiel“ ZIELE: <ul style="list-style-type: none"> • Gruppe zusammenbringen • Konzentration und Aufmerksamkeit fördern • Unruhe reduzieren 				<ul style="list-style-type: none"> • Tablett • Tennisball
	5–10	Zusatzübung 03: Aktivierungsspiel „Wish Boing Pow!“ <ul style="list-style-type: none"> • Bewegungsspiel in der Pause • Aktivieren 			(Lambrich, 2003)	<ul style="list-style-type: none"> • Kinder stehen im Kreis • Kein weiteres Material
	10	Zusatzübung 04 „Knobelaufgaben“ <ul style="list-style-type: none"> • Gruppe zusammenbringen • Konzentration und Aufmerksamkeit fördern • Unruhe reduzieren 				<ul style="list-style-type: none"> • Knobelaufgaben
	5–10	Zusatzübung 05: „Zungenbrecher-Übung“ ZIELE: <ul style="list-style-type: none"> • Förderung Artikulation • Spielerisch Sprechen vor anderen trainieren • Anker für Zuhause mitgeben 			(Belke, 2012)	<ul style="list-style-type: none"> • Zungenbrecher-Kärtchen
	10–15	Zusatzübung 06: „Mit Emotionen gehen“ ZIELE: Gefühle bei anderen <ul style="list-style-type: none"> • Wahrnehmen • Zulassen • Benennen → Dadurch andere besser verstehen				<ul style="list-style-type: none"> • Fantasiegeschichten

Kurstagung 2: „Sich seiner Rede gewachsen fühlen“ – Lampenfieber						
Zeit	Dauer	Ziel	Inhalt	Methode	Materialien	
	15–20	Zusatzübung 07: „Musik und Gefühl“ ZIELE: Gefühle bei anderen <ul style="list-style-type: none"> • Wahrnehmen • Zulassen • Benennen → Dadurch andere besser verstehen				<ul style="list-style-type: none"> • Musikstücke (freudig, traurig, gruselig, etc.) • CD-Spieler • Laptop • Lautsprecher
			Abschluss	„Tschüss-Klatschkreis“		
90						

Literatur zu den Übungen

- Belke, G. (2012). *Mit Sprache(n) spielen: Kinderreime, Gedichte und Geschichten für Kinder zum Mitmachen und Selbermachen; [Schülerband -] Textsammlung* (4. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Endres, W., Bernard, E. & Kaluza, F. (2005). *Methodik-Ordner Grundschule: Lernen lernen im Unterricht: Arbeitsblätter, Folien, Lehrerhandbuch; [mit Kopiervorlagen]*. Beltz Praxis. Weinheim: Beltz.
- Endres, W., Bernard, E. & Kuhn, V. (2008). *Methoden-Magazin: Das Know-how für Lehrer/innen und Schüler/innen; [Unterrichtsmaterialien mit Kopiervorlagen]*. Weinheim: Beltz.
- Funcke, A. (2006). *Vorstellbar: Methoden von Schauspielern und Regisseuren für den ganz normalen Trainer*. Bonn: ManagerSeminare-Verl.-GmbH.
- Lambrich, J. (2003). *Spiele & Übungen für das Improvisationstheater*. Retrieved from http://www.impro-theater.de/dmdocuments/spielesammlung_zapalot.pdf
- Pabst-Weinschenk, M. (2005). *Freies Sprechen in der Grundschule: Grundlagen; praktische Übungen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Portmann, R. (2013). *Mut fassen, Mut wagen - angstfreie Kinder in der Grundschule. MCKE Unterrichtsreihe für die Grundschule*. Wiesbaden: Universum Verlag. Retrieved from http://www.jugend-und-bildung.de/files/566/Mut_Gesamt.pdf
- http://www.spielekiste.de/archiv/indoor/kennen/kennen_001.shtml [20.12.2014]
- http://www.spielekiste.de/archiv/indoor/kennen/kennen_022.shtml [20.12.2014]

5. MODUL 3: NONVERBALE KOMMUNIKATION

– Kurssitzungen 3 und 4 –

„Die Sprache reicht zur Verständigung nicht aus.“

(Bertolt Brecht)

In kommunikativen Situationen ist es das Ziel eines Sprechers, Informationen mündlich an eine oder mehrere andere Personen zu übermitteln. Um zu berichten, erklären, überzeugen oder zu informieren, sind in einem Vortrag jedoch nicht nur die verbalen Äußerungen von Bedeutung. In der Interaktion sendet der ganze Körper Signale.

Kommunikation enthält immer verbale und nonverbale Komponenten. Das Verbale umfasst die konkret verwendeten Worte und Sätze und ist durch die Schrift fassbar. Der Bereich der nonverbalen Kriterien schließt die verschiedenen Ausdrucksmöglichkeiten ein, die im engeren Sinne nicht verbal sind. Nonverbale Kriterien unterstützen das gesprochene Wort stimmlich und körpersprachlich; der Hörer erhält dadurch zusätzliche Informationen über das gesprochene Wort hinaus. Die nonverbalen Kriterien werden unterteilt in den auditiven und den visuellen Eindruck sowie das Fühlen. Verbale und nonverbale Teile sind in verschiedenem Ausmaß am Informationstransfer beteiligt, wobei dem nonverbalen Bereich eine größere Informationsübermittlungsrolle zukommt, als auf den ersten Blick wahrnehmbar ist.

Nonverbale Signale werden nicht nur bewusst versendet. Ein großer Teil vollzieht sich unbewusst. Ein emotionaler Impuls ruft beispielsweise automatisch eine körperliche Reaktion hervor. Bei starker Nervosität ist es deshalb schwer, alle Signale, die der Körper aufgrund des Lampenfiebers sendet, zu unterdrücken. Ein leichtes Zittern oder die Vermeidung des Blickkontaktes lässt sich meist nicht ganz verhindern. Selbst wenn man im Gespräch den Eindruck vermitteln möchte, man wäre ganz ruhig, gelingt das oftmals nicht ganz (vgl. Allhoff & Allhoff, 2006; Wagner, 1996).

Ziel des Moduls *Nonverbale Kommunikation* ist es, bei den Kindern ein Bewusstsein für die nonverbalen Signale und deren Bedeutung zu schaffen. Anhand von Audio- und Videobeispielen lernen sie unterschiedliche Facetten der nonverbalen Kommunikation kennen. Dadurch bekommen sie nicht nur ein Verständnis, was alles zu nonverbaler Kommunikation dazugehört, sondern sie erfahren gleichzeitig die Bedeutung und die Wirkungsweise verschiedener Aspekte. In Transferübungen probieren sie selbst Extreme der nonverbalen Kommunikation aus und reduzieren diese dann wieder für ihren eigenen Vortrag. Durch Beobachten der anderen Teilnehmer und die eigenen Erfahrungen wird das Bewusstsein gestärkt und kompetente Verhaltensweisen werden trainiert. Dabei ist darauf zu achten, dass die Kinder sich keine gleichförmigen und monotonen Verhaltensweisen antrainieren. Nonverbale Signale müssen zum Kontext und der Person des Sprechers passen.

Über das gesamte Modul hinweg ist es notwendig, die Kinder ganz klar auf die Gefahr der Interpretation von nonverbalen Signalen und das voreilige Schließen auf bestimmte Annahmen hinzuweisen, denn Verhaltensweisen lassen sich nicht klar interpretieren. Die Einschätzung, ob ein bestimmtes Verhalten kompetent ist, ist immer abhängig von der Vortragssituation und dem Publikum.

5.1 Theorie

5.1.1 Nonverbale Kommunikation, was ist das?

Zum Bereich der nonverbalen Kommunikation gehören visuelle und auditive Kriterien.

Visueller Eindruck

Alle nonverbalen Signale, die ein Zuhörer bei einem Sprecher sehen kann, zählen zum Bereich des visuellen Eindrucks.

Körperhaltung und Stand

Die Körperhaltung und der Stand sind die Basis für ein ökonomisches Sprechen. Deshalb sind Körperhaltungen zu vermeiden, die zu Verspannungen führen, wie beispielsweise das Verschränken der Arme vor der Brust, Hochziehen der Schultern, Festhalten am Pult, Stuhl oder Tisch, oder das Überkreuzen der Beine. Insgesamt ist ein stabiler, fester, hüftbreiter Stand bei mittlerer Anspannung des Körpers optimal (vgl. Allhoff & Allhoff, 2006).



Gestik

Gestik meint das *Reden mit Händen und Armen*. Allgemein kann die Gestik hinsichtlich Intensität und Art individuell sehr unterschiedlich sein. Sie ist damit stark abhängig von der Person des Sprechers und zum Beispiel von deren Temperament. Bei Feedback zur Gestik ist deshalb auf die Person des Sprechers einzugehen. Allgemein gilt: „Gestik macht man nicht, man hat sie“ (vgl. Allhoff & Allhoff, 2006, S. 32). Einstudierte und bewusst gesetzte Gesten können künstlich und aufgesetzt wirken. Durch eine Sensibilisierung für die Gestik und durch Einnehmen einer offenen Haltung, die Gestik zulässt, wird ein automatisches Einsetzen derselben ermöglicht (vgl. Allhoff & Allhoff, 2006; Jaskolski & Pabst-Weinschenk, 2004).



Unterdrückte Gestik erschwert das Sprechen und Sprechdenken und führt zum Beispiel zu mehr Versprechern. Gesten sind hauptsächlich *sprachbegleitend* und nur selten *sprachersetzend*. Sie unterstreichen, verdeutlichen, schwächen etwas ab oder verstärken, gliedern und betonen den Sprachrhythmus. Sie können auch auf konkrete oder abstrakte Objekte verweisen (vgl. Huth, 2009). Davon abzuheben sind *körpergerichtete* so genannte *körperorientierte Bewegungen* wie das Kratzen am Kopf, das Spielen mit den Fingern in den Haaren oder Ähnliches.

Mimik

Der Gesichtsausdruck wird stark beeinflusst von den empfundenen Gefühlen einer Person. In der zwischenmenschlichen Kommunikation dient die Mimik jedoch nicht nur dazu Emotionen zu zeigen. Sie hat weitere Funktionen, sowohl für den Sprecher, als auch für den Zuhörer. Durch mimische Veränderungen können beide Seiten Stellung zu dem Gesagten nehmen und beispielsweise Überraschung, Interesse oder Zustimmung signalisieren. Der Sprecher kann daraus Informationen für das weitere Vorgehen ziehen und eventuell Aspekte vertieft erklären, Rückfragen stellen und den Hörerbezug stärken (vgl. Allhoff & Allhoff, 2006).

Blickkontakt

Als Blickkontakt bezeichnet man das Anblicken der Zuschauer, aber auch ein gleichmäßiges Schweifen des Blickes im Zuschauerraum.



Blickkontakt ist essentiell in der Kommunikation und fällt besonders dann auf, wenn er nicht vorhanden ist. Blickt man seine Zuhörer an, dann gibt man ihnen das Gefühl der Gesprächsbereitschaft und Aufmerksamkeit. Zudem kann man durch ein Anblicken der Zuhörer deren Reaktionen erfassen und diese als Feedback für den weiteren Vortrag nutzen (vgl. Allhoff & Allhoff, 2006).

Auditiver Eindruck

Hörbare Signale sind unter anderem der Stimmklang, die Art der Artikulation, die Lautstärke, die Sprechgeschwindigkeit und die Sprechmelodie.

Stimme

Jeder Mensch hat einen für ihn charakteristischen individuellen Stimmklang. Emotionen und Befindlichkeiten beeinflussen die Klangfarbe der Stimme und die Stimmlage der sprechenden Person. So neigt man bei Unsicherheit und Lampenfieber dazu, die Stimme anzuheben und somit in einer überhöhten Sprechstimmlage zu sprechen. Das bedeutet, die sprechende Person spricht außerhalb ihres Hauptsprechtonbereichs. Das ist der Tonbereich, in welchem man in der Lage ist, mühelos, ausdauernd und kräftig zu sprechen (vgl. Allhoff & Allhoff, 2006; Fiukowski, 1992). Kinder im Grundschulalter sprechen jedoch noch in einer höheren Sprechstimmlage als Erwachsene. Die Sprechstimmlage nimmt ca. ab dem 9. Lebensjahr bis zur Pubertät kontinuierlich ab.

Artikulation/Aussprache

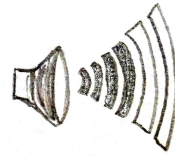
Die Aussprache eines Sprechers kann von verwaschen und sehr undeutlich bis überdeutlich artikuliert reichen. Die Artikulation ist nicht unbedingt abhängig vom Dialekt. Man kann auch mit und ohne Dialekt deutlich beziehungsweise undeutlich sprechen. Deutliches, eher leises Sprechen ist im Allgemeinen akustisch immer noch besser zu verstehen als lautes, undeutliches Vortragen (vgl. Allhoff & Allhoff, 2006).

Akzentuierung/Betonung

Mithilfe von Betonungen und Akzentuierungen markiert die sprechende Person im Regelfall kommunikativ Wichtiges. Im Idealfall wirken die Betonungen für den Zuhörer unterstützend bei der Sinnerfassung und erleichtern bei gezieltem Einsatz den Hörverstehens-Prozess (vgl. Hirschfeld & Stock, 2004). Für die Betonung stehen verschiedene stimmliche Mittel zur Verfügung. Betonungen und Akzente lassen sich durch die Variation der Lautstärke, der Stimmhöhe/Sprechmelodie (deutliches Ansteigen oder Abfallen) und der Sprechgeschwindigkeit setzen (vgl. Allhoff & Allhoff, 2006).

- **Lautstärke**

Die Lautstärke ist ein wichtiges Mittel, um Bedeutendes hervorzuheben. Aber auch die mittlere Gesamtlautstärke ist ein wesentlicher Faktor, ob ein Sprecher akustisch gut verständlich ist oder nicht. Wie oben schon erwähnt, ist bei sehr deutlichem Sprechen eine geringere Lautstärke nötig, um verstanden zu werden. Langes Aufrechterhalten von Extremen in der Lautstärke, also zu leises oder zu lautes Sprechen, sollte jedoch vermieden werden. Zum einen kann das einen negativen Einfluss auf die Aufmerksamkeit des Zuhörers haben. Zum anderen besteht die Gefahr bei zu lautem Sprechen, dass mit der Lautstärke die Tonhöhe der Sprechstimme ansteigt. Eine überhöhte Sprechstimmlage über längere Zeit ist nicht nur für den Sprecher, sondern auch für den Zuhörer anstrengend.



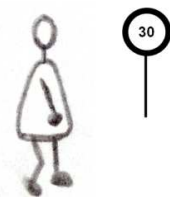
- **Stimmhöhe/Sprechmelodie**

Beim Sprechen verändert sich die Tonhöhe ständig. Die Melodiebewegung/Melodieführung der sprechenden Person dient dem Zuhörer als Hilfe zur Sinnerfassung. So ist vor allem die Melodieführung in der Endphase, also am Ende eines Satzes oder Gedanken für den Zuhörer informativ. Es lässt sich zwischen fallender/absteigender und aufsteigender Endmelodie unterscheiden. Ein fallender Tonhöhenverlauf steht beispielsweise in der Endphase von Sätzen oder Pausengruppen von Erklärungen, Ausrufen, Befehlen oder kategorischen Fragen (z. B. Kommst du endlich?). Fehlen diese sogenannten Stimmsenkungen am Ende von Gedanken oder Sätzen, dann reduziert dies die Verständlichkeit für den Zuhörer deutlich. Die Sprechmelodie kann von der vortragenden Person zudem eingesetzt werden, um das Gesprochene zu gliedern beziehungsweise Gliederungspunkte voneinander abzugrenzen (Spannungsbogen innerhalb eines Satzes; vgl. Hirschfeld & Stock, 2004).



- **Sprechgeschwindigkeit/Pausen**

Die Sprechgeschwindigkeit ist eine weitere Komponente, um Gesprochenes zu gliedern und Wichtiges zu betonen. Dazu gehört auch das Setzen von Pausen. Sprecher haben häufig Bedenken, sie würden zu schnell sprechen. Der Eindruck, dass ein Sprecher zu schnell spricht, kommt jedoch selten durch eine tatsächlich sehr hohe Sprechgeschwindigkeit zustande. Der Eindruck eines hohen Sprechtempos entsteht eher dadurch, dass die vortragende Person zu wenige Pausen und Stimmsenkungen einsetzt, um den Vortrag zu gliedern.



Zusammenfassend lässt sich für den Bereich Akzentuierung und Betonung sagen: Ein Vortrag profitiert sehr davon, wenn zwischen den verschiedenen Modi Lautstärke, Sprechmelodie und Sprechgeschwindigkeit variiert wird. Monotones und eintöniges Sprechen reduziert die Verständlichkeit, die Glaubwürdigkeit und die wahrgenommene Kompetenz des Sprechers und kann das Interesse und die Aufmerksamkeit des Zuhörers negativ beeinflussen. Generell wirkt ein etwas schnelleres, etwas lauterer Sprechen mit deutlichen Pausen und vielen Stimmsenkungen verständlicher und motivierender auf die Zuhörer (vgl. Allhoff & Allhoff, 2006).

Weitere Kanäle der nonverbalen Kommunikation

Die nonverbale Kommunikation beschränkt sich aber nicht nur auf das Sicht- und Hörbare, sondern umfasst auch das *Riech-* und *Spürbare*. Bestimmte Düfte oder Berührungen wirken dabei ganz unterschiedlich. Zum Bereich des Fühlens gehört zum Beispiel, ob man jemandem zur Begrüßung die Hand gibt oder nicht, und wie nah man der Person dabei kommt.

5.1.2 Die Bedeutung von nonverbaler Kommunikation

Nonverbale Kommunikation und Sprache

Nonverbale Kommunikation spielt eine bedeutende Rolle und unterstützt die verbalen Äußerungen. Ihre Funktionen sind vielfältig, zum Beispiel kann sie unterstreichen, verstärken oder abschwächen, dem Gesprochenen konträr sein oder Sprache ersetzen. So unterstreichen gewisse Gesten das gesprochene Wort, wichtige Aussagen werden deutlicher gesprochen, eine Ermahnung wird freundlich erteilt oder ein Nicken ersetzt ein zustimmendes Ja.

Wenn das Gemeinte und die dazu eingesetzten körpersprachlichen Signale übereinstimmen, gibt es kaum Missverständnisse. Probleme gibt es, wenn die gesprochenen Worte nicht mit der dabei erwarteten nonverbalen Kommunikation übereinstimmen. Ein Beispiel dafür wäre das Ausdrücken von Anteilnahme mit einem Lächeln um den Mund. Widersprechen sich die verbale und die nonverbale Botschaft, schenkt der Zuhörer meist dem Nonverbalen mehr Glauben. Womit er oftmals richtig liegt. Es gibt jedoch Ausnahmen. Ist eine Person sehr aufgeregt, dann können daraus resultierende nonverbale Signale, wie das Verschränken der Arme vor der Brust und Vermeidung des Blickkontakts, einen Eindruck von Arroganz erzeugen. Diese Interpretation ist in diesem Kontext jedoch mit Vorsicht zu behandeln, weshalb an dieser Stelle noch einmal auf die Gefahr der Interpretation von nonverbalen Signalen hingewiesen werden soll. In unterschiedlichen Kulturen können dieselben Signale und Gesten ganz unterschiedliche Bedeutung haben.

Nonverbale Kommunikation und Kontaktaufnahme

Auch das Verhalten des Sprechers im Raum gehört zur nonverbalen Kommunikation. Wie nahe tritt ein Sprecher an die Zuhörer heran? Oder berührt er einzelne Personen im Publikum, zum Beispiel durch *Auf-die-Schulter-Klopfen*? Ein Verletzen der Distanzzone ist für die Zuhörer meist unangenehm und kann unerwünschte Reaktionen auslösen.

Nonverbale Kommunikation als Zuhörer

Nonverbale Kommunikation ist aber nicht nur für die Person wesentlich, die spricht. Auch die Zuhörer zeigen nonverbale Kommunikation und auch da ist sie bedeutungsvoll. Blickkontakt, Zugewandtheit zum Sprecher und vereinzelt Nicken signalisieren Aufmerksamkeit und Interesse. Das gibt dem Sprecher ein positives Gefühl während des Vortrags und wirkt unterstützend.

5.1.3 Warum ist es wichtig über nonverbale Kommunikation Bescheid zu wissen?

Die nonverbale Kommunikation und das *Wie* beim Sprechen beeinflusst die Verständlichkeit des Gesprochenen, die eingeschätzte Glaubwürdigkeit und die Kompetenz des Sprechers sowie die Aufmerksamkeit und das Interesse des Zuhörers. Durch den nonverbalen Eindruck werden in der Kommunikation verschiedenste Abläufe gesteuert. Die visuellen Signale spiegeln beispielsweise Sicherheit oder Unsicherheit, Engagement und Offenheit des Sprechers wieder. Um in einem Vortrag auf die Zuhörer eingehen zu können, um sie zu motivieren oder ihre Aufmerksamkeit zu wecken und aufrecht zu erhalten, spielen die nonverbalen Signale eine wichtige Rolle. Das Kommunikationsziel, den Hörer zu informieren, kann so besser gelingen. Wie oben beschrieben ist es für die Förderung der nonverbalen Kommunikation zunächst grundlegend, ein Bewusstsein für die Bereiche zu schaffen. Dies kann gelingen durch Beobachten, Sammeln eigener Erfahrungen und Üben und Ausprobieren von verschiedenen Aspekten. Dabei ist es immer wichtig, die Gefahr der Interpretation im Auge zu behalten und auch dafür zu sensibilisieren.

5.2 Literatur

- Allhoff, D.-W. & Allhoff, W. (2006). *Rhetorik & Kommunikation. Ein Lehr- und Übungsbuch*. München: Reinhardt.
- Argyle, M (2005). *Körpersprache und Kommunikation. Das Handbuch zur nonverbalen Kommunikation*. Paderborn: Junfermann.
- Fiukowski, H. (1992). *Sprecherzieherisches Elementarbuch* (5. Aufl.). Niemeyer-Studienbuch. Tübingen: Niemeyer.
- Hirschfeld, U. & Stock, E. (2004). Aussprache. In M. Pabst-Weinschenk (Hrsg.), *Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. Mit 32 Abbildungen und 15 Tabellen* (S. 31–48). München: Reinhardt.
- Huth, M. (2009). *Redebegleitende Gestik in mathematischen Kindergesprächen*. Münster: WTM.
- Jaskolski, E. & Pabst-Weinschenk, M. (2004). Körpersprache. In M. Pabst-Weinschenk (Hrsg.), *Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. Mit 32 Abbildungen und 15 Tabellen* (S. 48–57). München: Reinhardt.
- Scherer, K. R. (1982). *Vokale Kommunikation. Nonverbale Aspekte des Sprachverhaltens*. Weinheim: Beltz.
- Scherer, K. R. & Wallbott, H G. (1984). *Nonverbale Kommunikation. Forschungsberichte zum Interaktionsverhalten*. Weinheim: Beltz.
- Wagner, R. W.(1996). *Übungen zur mündlichen Kommunikation*. Regensburg: bvs.

5.3 Kursablauf Sitzung 3 – Didaktik und Übungen

Kurssitzung 3: „Ich sehe was, was du nicht siehst.“ – Nonverbale Kommunikation I

Material

Immer:

- Schnellhefter der Kinder
- Optional: Symbol für Sprechen
- Stifte
- Schere
- Ablaufskript
- Magnete

Technik:

- Laptop
- Lautsprecher
- Beamer
- Verlängerungskabel

Sitzungsspezifisch:

- Lampenfieber-Quizkarten
- Lampenfieber-Antwortkarten
- Lose
- Säckchen zum Auslösen
- Video „Gib mir das Handy“
- Antwortkarte „Worum geht es in dem Film?“
- AB „Körpersprache sehen“
- Tafelbilder
 - „Sehen“
 - „Gestik“
 - „Stand“
 - „Mimik“
 - „Blickkontakt“
- Kärtchen „Botschaften mit Körpersprache verschicken“

Zusatz:



- Tücher
- Übersicht „Verschiedene Haltungen“
- Zungenbrecher-Kärtchen
- Tablett und Tennisball

Klassenzimmer sollte ermöglichen:

- Vor der Kurssitzung Internetzugang an der Hector-Kinderakademie abklären
- Stuhlkreis vorne an der Tafel/in der Mitte
- Bankreihen/Tischgruppen, an denen die Kinder später malen und auch zu Beginn sitzen können
- Platz für Bewegungsspiel
- Laptop, Beamer und Lautsprecher aufbauen


Kurssitzung 3: „Ich sehe was, was du nicht siehst.“ – Nonverbale Kommunikation I					
Zeit	Dauer	Lernziel	Inhalt	Methode	Materialien
0	10	Begrüßung & Aufwärmen	Gewöhnen an das spontane Sprechen im Kreis	<p>Übung: „Kreis-Geschichte“ Redesymbol geht im Kreis. Dabei wird eine Geschichte erzählt.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ein Kind beginnt mit einer Überschrift. • Das zweite Kind startet dazu die Geschichte mit einem ersten Satz. • Das nächste Kind kann den Satz entweder verlängern oder einen zweiten Satz anhängen. • Wichtig: Es gibt kein richtig und kein falsch. 	<i>Im Stuhlkreis</i>
				Ggf. Umgang mit Lampenfieber und/oder AHA-Merkblatt Lampenfieber → „Lampenfieberquiz“ entfällt dann	
10	10	Lampenfieber → Was ist das und was kann man dagegen tun?	Rückbezug zu letzter Woche → Lampenfieber	<p>Übung: „Lampenfieberquiz“ Durchführung: Erinnert ihr euch noch, was wir letzte Woche gemacht haben? Wir haben über Lampenfieber gesprochen und ihr habt euch auf die Suche nach eurem eigenen Lampenfieber begeben. Wir machen dazu ein Quiz. Dazu lösen wir zwei Teams aus. Bitte zieht euch ein Los aus dem Säckchen.</p> <p>Ich habe hier Quizkarten dabei. Ihr dürft auslosen welche zwei Fragen ich euch vorlese. Ihr berätet euch mit eurem Team und schreibt auf was ihr denkt. → <i>Erste Frage ziehen</i> → <i>Zeit zum Beantworten lassen</i> → <i>Antworten vorlesen lassen</i> → <i>Punkte vergeben → an der Tafel für die Teams</i> → <i>Zweite Frage, etc.</i></p> <p><i>Die Fragen sind:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Woher kommt das Wort „Lampenfieber“?</i> • <i>Was kann einem Sprecher passieren, der Lampenfieber hat?</i> • <i>Warum haben Menschen Lampenfieber?</i> • <i>Was hilft gegen Lampenfieber?</i> • <i>Warum hat Lampenfieber auch etwas Gutes?</i> 	<p><i>Im Stuhlkreis</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lose • Säckchen • Quizkarten • Stifte • Antwortkarten

Kurssitzung 3: „Ich sehe was, was du nicht siehst.“ – Nonverbale Kommunikation I					
Zeit	Dauer	Lernziel	Inhalt	Methode	Materialien
20	7		Einstieg in das Thema nonverbale Kommunikation	<p>Übung: „Ordnen nach Eigenschaften“ Durchführung: Kinder stehen/gehen frei im Raum, sollen sich dann stumm nach folgenden Eigenschaften in einer Reihe anordnen:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Alter 2. Geburtsmonat 3. Größe 4. Klassenstufe (auch a/b/c) 5. Anzahl Geschwister 6. Länge der Haare 7. Schuhgröße <p>Auswertung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wie habt ihr euch verständigt? • Was war leicht, was war schwer? <p>Transfer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es ist möglich sich ohne Worte zu verständigen. • Ihr seht, was ihr dazu alles verwenden könnt (Hände/Schreiben/Mimik/...) 	
27	3		Überleitung	<p>Heute geht es um das Thema „Mein Körper spricht“.</p> <p>→ Denn wenn wir reden, egal ob wir ein Referat halten oder ob wir sonst mit jemandem sprechen, sagen wir nicht nur die Worte, sondern unser ganzer Körper schickt Signale.</p> <p>→ Habt ihr eine Idee was das bedeutet?</p>	
30	20	Sensibilisierung für die Kanäle der nonverbalen Kommunikation	Nonverbale Kommunikation → Visueller Eindruck	<p>Übung: „Stumm-Film“ Durchführung und Auswertung: Wie wichtig das ist, was wir sehen wenn andere sprechen, dazu machen wir jetzt ein Experiment. Ich zeige euch ein Video. Aber, ich zeige es euch zuerst ohne Ton.</p> <p>Filmsequenz „Gib mir das Handy“ https://www.youtube.com/watch?v=NOS6feByA08, Min 3:30–4:26 Ansehen stumm, dann:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Film • Laptop • Beamer • Lautsprecher • Verlängerungskabel

Kurssitzung 3: „Ich sehe was, was du nicht siehst.“ – Nonverbale Kommunikation I					
Zeit	Dauer	Lernziel	Inhalt	Methode	Materialien
				<ul style="list-style-type: none"> • Wer kann die Geschichte des Filmes erzählen? <i>Zu zweit beraten und auf Antwortkarte notieren</i> • Woran habt ihr das erkannt? <p>→ Dann Film nochmal stumm ansehen und Schritt für Schritt stoppen. → Ideen sammeln, was passiert gerade im Film? → Was denkt ihr, was wird da gerade gesprochen? Was könnten die Personen denken?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Frau (Mutter) 3:35–3:37 - Kind 3:49 - Was passiert bei 3:59? - Mutter 4:09 - Kind 4:24 - o.Ä. <p>Wir schauen den Film nun noch einmal komplett an, mit Ton. → Womit lagt ihr richtig? Und was ist anders?</p> <p>FAZIT:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Woran kann man erkennen worüber jemand spricht, auch wenn man die Worte nicht hört? • Aufmerksam machen auf die Gefahr der Interpretation nonverbaler Signale! 	<ul style="list-style-type: none"> • Karten „Worum geht es im Film?“
50	20	Kanäle der nonverbalen Kommunikation	Nonverbale Kommunikation → Visueller Eindruck	<p>Arbeitsblatt/Tafelbild: <i>Sammeln, was gehört zur Körpersprache?</i> → <i>Zwei große Bereiche, sehen und hören (Tafelbilder für die Bereiche)</i> Was kann man als Zuhörer alles sehen, wenn man mit jemandem spricht? Woran habt ihr in dem Film erkennen können, worum es geht?</p> <p>1) Sehen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gestik/Sprechen mit den Händen <i>Begriff Gestik erfragen bzw. erklären</i> Gemeinsam nach einem Symbol suchen, wie man den Bereich malen kann. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tafelbilder <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block; text-align: center;">  Sehen </div> <ul style="list-style-type: none"> • AB „Mein Körper spricht sehen“ 

Kurssitzung 3: „Ich sehe was, was du nicht siehst.“ – Nonverbale Kommunikation I					
Zeit	Dauer	Lernziel	Inhalt	Methode	Materialien
				<p>→ Warum ist Gestik wichtig?</p> <p>→ Was machen die Gesten beim Sprechen?</p> <p>→ unterstreichen</p> <p>→ können abschwächen</p> <p>→ können aber auch widersprüchlich sein</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vormachen: „Komm her“ mit herwinken/„Komm her“ mit „Hand-Stopp-Zeichen“ • Extreme Gesten vormachen <p>• Haltung/Stand Gemeinsam nach einem Symbol suchen, wie man den Bereich malen kann. Welche Haltungen sind gut beim Sprechen? Was unterstützt mich? → Anhand von Extremen und verschiedenen vorgemachten Beispielen erarbeiten</p> <ul style="list-style-type: none"> → Stabiler fester Stand versus Stand- und Spielbein → Viel Bewegung versus zielgerichtetes Gehen → Etc. <p>• Gesichtsausdruck <i>Begriff Mimik erfragen bzw. erklären</i> Gemeinsam nach einem Symbol suchen, wie man den Bereich malen kann. → Was kann der Zuhörer am Gesicht lesen? → Wie kann der Sprecher sein Gesicht besonders einsetzen?</p> <p>• Blickkontakt Gemeinsam nach einem Symbol suchen, wie man den Bereich malen kann. → Blick wichtig warum?</p> <ul style="list-style-type: none"> → man ist aufmerksam → man kann sehen, wie die Zuhörer reagieren, ob sie zum Beispiel verstehen was man sagt. Darauf kann man dann als Sprecher reagieren. → Wer guten Blickkontakt hält, wird eher als freundlich, selbstbewusst, natürlich und kompetent eingeschätzt. 	



Kurstagung 3: „Ich sehe was, was du nicht siehst.“ – Nonverbale Kommunikation I					
Zeit	Dauer	Lernziel	Inhalt	Methode	Materialien
				<p>Beispieltafelbild:</p> 	
70	10	<ul style="list-style-type: none"> • Bedeutung der Körpersprache • Wirkung auf andere • Ausdrücken durch nonverbale Haltungen • Man kann nicht nicht kommunizieren • Vorsicht vor Interpretation 		<p>Optionale Übung: „Auf dem Stuhl sitzen & verschiedene Haltungen einnehmen“</p> <p>Durchführung: Ihr bekommt jetzt verschiedene Aufgaben von mir, wie ihr euch auf eurem Stuhl hinsetzen sollt. Macht das zuerst immer mit geschlossenen Augen. Dann, wenn ich sage dass ihr die Augen aufmachen könnt, macht sie bitte auf. Bleibt aber noch genauso sitzen wie davor. Und schaut euch an, wie die anderen Kinder dasitzen.</p> <p>Verschiedene Haltungen:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Setzt euch mit hoherhobenem Kopf und geradem Rücken an die Stuhlkante. 2. Lehnt euch im Stuhl weit zurück, Kopf hoch, Beine übereinander geschlagen und Arme verschränkt. 3. Lehnt euch im Stuhl weit zurück, lasst den Kopf hängen, das Kinn ruht auf der Hand. 4. Steht auf, lasst Kopf und Schultern hängen, verschränkt die Arme hinter dem Rücken. 5. Bleibt mit gesenktem Kopf stehen, kreuzt die Beine, Hände in die Taschen. 6. Bleibt stehen, Kopf hoch, Schultern zurück, FüÙe etwas auseinander, Arme verschränkt. 7. Bleibt stehen, FüÙe weit auseinander, Hände auf den Hüften. <p>Auswertung: Welches Gefühl löst diese Haltung bei euch aus? Welchen Eindruck vermittelt ihr damit auf andere? In welchen Situationen nehmt ihr diese Haltung ein?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • „Verschiedene Haltungen“ Übersicht (siehe Liste 1–7)

Kurssitzung 3: „Ich sehe was, was du nicht siehst.“ – Nonverbale Kommunikation I					
Zeit	Dauer	Lernziel	Inhalt	Methode	Materialien
80	10	Kanäle der nonverbalen Kommunikation	Nonverbale Kommunikation → Visueller Eindruck	Übung: „Nachrichten schicken“ Durchführung: → Kinder ziehen nacheinander eine Karte mit einer Nachricht darauf. → Kind kommt nach vorne und stellt die Nachricht pantomimisch dar/schickt die Nachricht an die Gruppe. → Die restlichen Kinder bleiben im Stuhlkreis und raten, was die Nachricht ist. → Das Kind, das die Nachricht als erstes errät, zieht die nächste Karte. Eventuell: Kinder auch eigene Nachrichten entwickeln lassen. Auswertung: Wie hat das funktioniert und wie habt ihr das gemacht?	<ul style="list-style-type: none"> • Kärtchen „Botschaften mit Körpersprache verschicken“
Zusatzbausteine zur Vertiefung und Ergänzung Übungsdurchführung und Hinweise siehe 8. Zusatzübungen					
	15–20	Zusatzübung 08: „Sprechen ohne Hände“ ZIELE: <ul style="list-style-type: none"> • Bedeutung der Körpersprache → Besonders der Gestik • Sprechen mit und ohne Hände → Unterschied erfahren → Auch für den Zuschauer/Zuhörer 			<ul style="list-style-type: none"> • Tücher
	5–10	Zusatzübung 05: „Zungenbrecher-Übung“ ZIELE: <ul style="list-style-type: none"> • Förderung Artikulation • Spielerisch Sprechen vor anderen trainieren • Anker für Zuhause mitgeben 			<ul style="list-style-type: none"> • Zungenbrecher-Kärtchen
	5	Zusatzübung 02: „Tablett-Spiel“ ZIELE: <ul style="list-style-type: none"> • Gruppe zusammenbringen • Konzentration und Aufmerksamkeit fördern • Unruhe reduzieren 			<ul style="list-style-type: none"> • Tablett • Tennisball
			Abschluss	„Tschüss-Klatschkreis“	
90					

Literatur zu den Übungen:

Belke, G. (2012). *Mit Sprache(n) spielen: Kinderreime, Gedichte und Geschichten für Kinder zum Mitmachen und Selbermachen; [Schülerband -] Textsammlung* (4. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Funcke, A. (2006) . *Vorstellbar: Methoden von Schauspielern und Regisseuren für den ganz normalen Trainer*. Bonn: ManagerSeminare-Verl.-GmbH.

5.4 Kursablauf Sitzung 4 – Didaktik und Übungen

Kurssitzung 4: „Das geht ins Ohr“ – Nonverbale Kommunikation II

Material

Immer:

- Schnellhefter der Kinder
- Optional: Symbol für Sprechen
- Stifte
- Schere
- Ablaufskript
- Magnete

Technik:

- CD-Player oder Laptop mit Lautsprechern

Sitzungsspezifisch:

- Kärtchen mit Gegenständen
- Fußball aus Papier
- Lose/Säckchen zum Auslosen
- Quizfragen
- Symbole nonverbale Kommunikation für die Tafel
- Evtl. ausgeschriebene Begriffe für Tafel
- Audiodateien – auditiver Eindruck (ganz/Geschwindigkeit/Lautstärke/Melodie/Deutlichkeit)
- AB „Mein Körper spricht hören“
- Tafelbilder
 - „Sehen“
 - „Hören“
 - „Deutlichkeit“
 - „Lautstärke“
 - „Geschwindigkeit“
 - „Stimmelmelodie“

Sitzungsspezifisch:

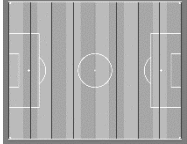
- Körpersprache-Kärtchen
 - a) „Körpersprache grün“
 - b) „Körpersprache orange“
- ÜB „Körpersprache-Vortragen verschiedene Haltungen“
- Ausgefüllte AB „Das interessiert mich gerade“
- Uhr mit Sekundenzeiger
- Papierstreifen/Moderationskarten
 - Wie wirkt was?


Zusatz:

- Tablett und Tennisball
- Tücher
- Begriff-Karten (Worte)
- Verschiedene Haltungen → Übersicht
- Kärtchen „Botschaften mit Körpersprache verschicken“

Klassenzimmer sollte ermöglichen:


- Stuhlkreis vorne an der Tafel/in der Mitte
- Bankreihen/Tischgruppen, an denen die Kinder später malen und auch zu Beginn sitzen können
- Platz für Bewegungsspiel

Kurs Sitzung 4: „Das geht ins Ohr“ – Nonverbale Kommunikation II					
Zeit	Dauer	Lernziel	Inhalt	Methode	Materialien
0	10	Gewöhnen an das spontane Sprechen im Kreis	Begrüßung & Aufwärmen	<p>Übung: „Meine Erfindung“ Durchführung: Wir machen jetzt eine Forscherzeitreise. Ich habe hier Kärtchen, darauf sind ganz verschiedene Gegenstände abgedruckt. Zum Beispiel eine Leiter. Stellt euch nun vor, ihr seid Wissenschaftler oder Wissenschaftlerinnen. Es ist das Jahr 1534 und ihr habt eine unglaubliche Erfindung gemacht. Was ihr gerade erfunden habt, dazu zieht ihr euch hier ein Kärtchen. Das Ding, das ihr erfunden habt, das hat noch keinen Namen, aber ihr wisst was man damit machen kann.</p> <p>Beschreibt den anderen Kindern, was das tolle Ding, das ihr entwickelt habt, kann. Und die anderen Kinder versuchen zu erraten, welcher Gegenstand auf eurem Kärtchen ist. ABER ganz wichtig: Ihr dürft nicht verraten, was auf eurem Kärtchen zu sehen ist oder den Namen des Gegenstands nennen. Ihr dürft nur beschreiben, was das Ding tolles kann. Ich mache ein Beispiel. → Das Kind, das den Gegenstand errät, macht weiter.</p>	<p><i>Stuhlkreis</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Kärtchen mit Gegenständen
10	10	Körpersprache → Visuelle Kriterien → Besprochene Bereiche ins Gedächtnis rufen	Wiederholung/ Rückbezug zur letzten Woche → Was gehört zu Körpersprache (visuelle Kriterien)	<p>Übung: „Körpersprache-Quiz Fußballmatch“ Bevor wir mit neuen Sachen starten, machen wir ein Spiel, um zu wiederholen, was wir letzte Woche gemacht haben. ABER: Verratet noch nicht, was euch einfällt, denn wir machen dazu ein Quiz.</p> <p>Vorbereitung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quiz-Fußballfeld an die Tafel malen, Ball in die Mitte mit Magnet. • Auf der anderen Seite der Tafel, am besten im aufgeklappten Teil, das „Sehenschild“ aufhängen (links, sodass im Laufe der Stunde das TB weiter ergänzt werden kann). • Wenn die Kinder einen Begriff nennen, das Tafelbild ergänzen mit Symbol und Begriff. • Und die Mannschaft, die es wusste, schießt den Fußball einen Strich weiter in Richtung des gegnerischen Tores. 	 <ul style="list-style-type: none"> • Fußball aus Papier • Quizfragen • Antwortkarten zum ausfüllen • Lose • Tafelbilder (Schrift und Symbole)

Kurs Sitzung 4: „Das geht ins Ohr“ – Nonverbale Kommunikation II					
Zeit	Dauer	Lernziel	Inhalt	Methode	Materialien
				<p>Durchführung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zwei Mannschaften • Wer die Frage richtig beantwortet, schießt den Fußball einen Strich weiter in Richtung des gegnerischen Tores. <p>Fragen:</p> <p>1) Wie nennt man das, wenn der ganze Körper Nachrichten verschickt?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Körpersprache <p>2) Was kann der Zuhörer bei einem Sprecher sehen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mimik/Gesichtsausdruck • Gestik/Handbewegungen • Körperhaltung • Blickkontakt <p>Falls noch nicht genannt</p> <p>3) Was ist der Fachbegriff/Wie sagt man zu „Gesichtsausdruck“ noch? (Mimik)</p> <p>4) Was ist der Fachbegriff/Wie sagt man zu „Sprechen-mit-den-Händen“ noch? (Gestik)</p>	
		Kanäle der nonverbalen Kommunikation	Nonverbale Kommunikation → Auditiver Eindruck	<p>Abschluss und Überleitung</p> <p>Wenn wir reden, egal ob wir ein Referat halten oder ob wir sonst mit jemandem sprechen, sprechen wir nicht nur mit den Worten die wir sagen, sondern unser ganzer Körper schickt Signale. Das, was wir bis jetzt gesammelt haben, das sind Dinge, die der Zuhörer bei einem Sprecher sehen kann.</p> <p>Aber es gibt auch noch andere Sachen, nämlich die Dinge, die man hören kann.</p>	
20	20	Sensibilisierung → Kanäle der nonverbalen Kommunikation	Nonverbale Kommunikation	<p>Heute neu: Das Bild mit dem Hören</p> <p>Habt ihr eine Idee, was man alles hören kann? Außer den Worten? → <i>Sammeln. Dann zurück an den Platz.</i></p>	 <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">Hören</div>

Kursstzung 4: „Das geht ins Ohr“ – Nonverbale Kommunikation II					
Zeit	Dauer	Lernziel	Inhalt	Methode	Materialien
			<p>→ Auditiver Eindruck</p>	<p>Übung: „Was schwingt mit?“ Durchführung: Wir hören uns eine kurze Geschichte auf CD an. Aber die Person, die die Geschichte erzählt, hat ganz verschiedene Sachen ausprobiert. Versucht herauszuhören, was sie beim Sprechen zwischen den einzelnen Teilen, die wir uns anhören werden, verändert hat.</p> <p>→ Was könnt ihr alles an der Stimme hören? → Wie spricht die Person, die die Geschichte erzählt?</p> <p><i>Einzelne Tracks anhören und notieren, was die Kinder sagen.</i></p> <p>→ Tafelbild erarbeiten → Kinder sammeln lassen, welches Symbol man nehmen könnte. → Dazwischen nochmal selbst die Extreme vormachen und die Kinder fragen, wie das auf sie, als Zuhörer wirkt. Wie können sie das Gesagte am besten verstehen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wie schnell kann jemand sprechen bzw. wie langsam bis es komisch ist und ich nichts mehr verstehe? • Melodie-Extreme vormachen • Deutlichkeitsextreme <p><i>Dazu Thema überlegen, am besten mit Bezug zu den Kindern, was die Kinder genannt haben was sie interessiert, um so den Transfer zu verdeutlichen</i></p> <p>Hören</p> <ul style="list-style-type: none"> • Worte/Deutlichkeit/Artikulation • Geschwindigkeit/Tempo • Melodie • Lautstärke <p>Zusammenfassung: Wow, ihr seid super Stimmdetektive und habt ganz viele Sachen herausgehört! Und ihr habt auch schon viele Sachen genannt, warum es wichtig ist, wie man spricht und was die Stimme beim Sprechen macht.</p>	<p>Audio Geschichte „Ein wunderschöner Satz“ (vgl. Merkel, 1988)</p> <ul style="list-style-type: none"> • ganz • einzelne Abschnitte (Geschw./ Lautstärke/ Melodie/ Deutlichkeit der Aussprache) • AB „Mein Körper spricht hören“

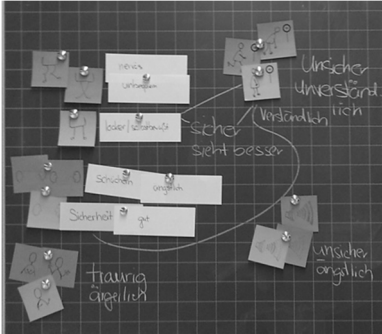


Kurs Sitzung 4: „Das geht ins Ohr“ – Nonverbale Kommunikation II						
Zeit	Dauer	Lernziel	Inhalt	Methode	Materialien	
				<p>Beispieltafelbild:</p> 		
		Kanäle der nonverbalen Kommunikation	Nonverbale Kommunikation → Transfer und Wirkung	<p>Überleitung zu: „Transferübung Körpersprache“ Ihr habt erkannt, dass euer Körper auf unterschiedliche Art etwas mitteilen kann. Wie das funktioniert könnt ihr nach der nächsten Übung selbst ausprobieren. Damit wir die nächste Übung machen können, brauchen wir aber zuerst noch etwas anderes. Ich erkläre euch, was ihr erst einmal machen sollt.</p>		
40	10	<p>Thema suchen und was gehört dazu?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was? • Warum? • Was weißt du schon? 	<p>Thema aussuchen und erarbeiten → Basis für Präsentation & Übungen → Aufgreifen des Themas aus der 1. Sitzung und prüfen, ob es für die große Präsentation geeignet ist</p>	<p>Vorgeschaltete Übung: „Das eigene Thema erarbeiten“ Wir haben schon darüber gesprochen, welches Thema euch zurzeit beschäftigt und was ihr spannend findet. Da habt ihr Dinge genannt wie <i>Tiere, Naturwissenschaft, das Weltall, ein Haustier, ein Hobby</i> → <i>Nennen was die Kinder in Kurssitzung 1 nannten</i></p> <p>Ihr habt euer Thema auf ein Blatt geschrieben. Das sucht ihr jetzt raus. Nacheinander erzählt ihr der Gruppe was ihr euch notiert habt. → Sammeln</p> <p>Das ist das Thema, das euch den Rest des Kurses begleitet. → <i>Prüfen, ob die Kinder das Thema behalten wollen/ob das Thema geeignet ist oder ob sie ein anderes aussuchen möchten.</i> → <i>Sonst Themensuche.</i></p> <p>Mögliche Themen (siehe nächste Seite):</p>	<ul style="list-style-type: none"> • AB „Das interessiert mich gerade“ ausgefüllt 	

Kursstzung 4: „Das geht ins Ohr“ – Nonverbale Kommunikation II					
Zeit	Dauer	Lernziel	Inhalt	Methode	Materialien
				<p>Mögliche Themen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mathe • Schiffe – Wieso schwimmen diese? Wie werden sie gebaut? • Schach – die Regeln erklären und das Spiel genauer beschreiben • Musikinstrumente – Wie entsteht ein Ton, bei verschiedenen Instrumenten? • Rhythmus in der Natur • Haustier • Wichtiges über Pferde • Wieso regnet es? • Was machen die Fische im Winter? • Sizilien – Was passiert wenn ein Vulkan ausbricht? • Wie kommt das Wasser in unsere Wasserleitung? • Tiere im Wald • Anderer Hector-Kurs <p>➔ <i>Jedes Kind sucht sich ein Thema</i> Das Thema, das ihr euch ausgesucht habt, das wird uns den restlichen Kurs lang begleiten. Jetzt aber zu der versprochenen Übung, bei der ihr selbst verschiedene Sachen zur Körpersprache ausprobieren könnt!</p>	
50	30	Kanäle der nonverbalen Kommunikation ➔ Wirkung ➔ MEIN Körper spricht	Nonverbale Kommunikation ➔ Transfer & Wirkung von Extrembeispielen ➔ Bewusstsein für eigene Körpersprache schaffen ➔ Annäherung durch Rollen	<p>Übung: „Transferübung Körpersprache“ Durchführung: Ihr werdet gleich vor den anderen erzählen, welches Thema euch besonders interessiert und was ihr schon darüber wisst. Ihr dürft dazu euer Arbeitsblatt benutzen.</p> <p>Aber: Jetzt wird es spannend, weil jeder von euch eine andere Aufgabe hat wie er vor den anderen sprechen soll. Das sind ganz verschiedene Dinge, die alle aus den Bereichen der Körpersprache kommen. Die Zuschauer müssen erkennen, welches Merkmal der Sprecher besonders hervorhebt. Eure Aufgabe steht auf dem Blatt. Lest euch die Aufgabe genau durch. Und da ihr die Lösung den anderen Kindern nicht verraten wollt dürft ihr euer Blatt nicht eurem Nachbarn zeigen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • AB „Körpersprache-Vortragen verschiedene Haltungen“ • Ausgefüllte AB „Das interessiert mich gerade“ • Uhr

Kurs Sitzung 4: „Das geht ins Ohr“ – Nonverbale Kommunikation II					
Zeit	Dauer	Lernziel	Inhalt	Methode	Materialien
				<p>Wir fangen mit dem Kind an, das oben in der Sprechblase eine 1 stehen hat. Die andern Kinder haben 30 Sekunden Zeit um herauszufinden, was auf deiner Karte stand. Versuche so lange zu sprechen, bis ich dir ein Zeichen gebe, dass die 30 Sekunden vorbei sind. Dann haben die anderen Kinder genug Zeit um die Lösung zu finden.</p> <p>Alle anderen Kinder bleiben an ihrem Platz sitzen und beobachten genau, was sie sehen und hören können.</p> <p><i>Kinder kommen einzeln nach vorne und erklären in der beschriebenen Rolle,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>welches Thema sie gerade interessiert</i> • <i>was sie schon dazu wissen.</i> 	
				<p>ABLAUF der Karten von 1–11</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ <i>Aussuchen der Rollenkarten je nach Anzahl der anwesenden Kinder</i> ➔ <i>Fokus auf verschiedene Bereiche der Körpersprache legen</i> <p>a) <i>Beine</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Überkreuzte Beine</i> 2. <i>Unruhige Beine</i> 3. <i>Gerader fester Stand</i> <p>b) <i>Blick</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 4. <i>Blickkontakt zum Boden</i> 5. <i>Blickkontakt vorhanden</i> <p>c) <i>Gestik</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 6. <i>Überkreuzte Arme</i> 7. <i>Normale Gestik</i> <p>d) <i>Mimik</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 8. <i>Unfreundlich</i> <p>e) <i>Auditiver Kanal</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 9. <i>Zu schnell sprechend</i> 10. <i>Zu langsam sprechend</i> 11. <i>Zu leise</i> 	

Kurs Sitzung 4: „Das geht ins Ohr“ – Nonverbale Kommunikation II					
Zeit	Dauer	Lernziel	Inhalt	Methode	Materialien
				<p>Auswertung nach jedem Kind: Was ist den anderen aufgefallen?</p> <p>Zu dem vortragenden Kind: Was solltest du machen während du gesprochen hast? → <i>Symbol zeigen</i> → <i>Symbol an die Tafel hängen</i></p> <p>Wie hat das gewirkt? → <i>Erarbeiten, wie die einzelnen Verhaltensweisen wirken.</i> → <i>Auf Papierstreifen notieren (evtl. die Kinder, die es gesagt haben, notieren lassen) und dazu ordnen.</i> → <i>Wenn die Extreme zu einem Bereich vorgetragen wurden, „mittlere“ Verhaltensausrprägung (grün) dazu heften.</i> <i>Wichtig: Positives und Negatives soll für jeden Bereich aufgeführt sein.</i></p> <p>Wirkung visueller Bereich:</p> <ul style="list-style-type: none"> • (un)sicher/überlegen/lässig • angespannt/gelöst • gesprächsbereit/zurückgezogen/misstrauisch/zurückhaltend • offen/ehrlich • engagiert/aufmerksam/(des)interessiert • den Gesprächsablauf steuernd/lenkend <p>Wirkung auditiver Bereich:</p> <ul style="list-style-type: none"> • verständlich • kompetent/clever • glaubwürdig/ehrlich • bewirkt (Un-)Aufmerksamkeit <p>ABER:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es gibt nicht die eine richtige Körpersprache • Vorsicht vor Interpretation! 	<ul style="list-style-type: none"> • Körpersprache-Kärtchen <ul style="list-style-type: none"> a) „Körpersprache grün“ b) „Körpersprache orange“ • Papierstreifen /Moderationskarten → Wie wirkt was?

Kurs Sitzung 4: „Das geht ins Ohr“ – Nonverbale Kommunikation II					
Zeit	Dauer	Lernziel	Inhalt	Methode	Materialien
				<p>Beispieltafelbild angeordnete Dimensionen und Wirkung:</p> 	
80	10	Kanäle der nonverbalen Kommunikation	Nonverbale Kommunikation → Visueller Eindruck	<p>Übung: „Nachrichten schicken“ (Falls noch nicht in Sitzung 3 gemacht. Sonst Übung wiederholen, wenn die Kinder möchten oder Zusatzübung auswählen.)</p> <p>Durchführung:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Kinder ziehen nacheinander eine Karte mit einer Nachricht darauf. → Kind kommt nach vorne und stellt die Nachricht pantomimisch dar/schickt die Nachricht an die Gruppe. → Die restlichen Kinder bleiben im Stuhlkreis und raten, was die Nachricht ist. ➔ Das Kind, das die Nachricht als erstes errät, zieht die nächste Karte. <p>Eventuell: Kinder auch eigene Nachrichten entwickeln lassen. Auswertung: Wie hat das funktioniert und wie habt ihr das gemacht?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kärtchen „Botschaften mit Körpersprache verschicken“
Zusatzbausteine zur Vertiefung und Ergänzung					
Übungsdurchführung und Hinweise siehe 8. Zusatzübungen					
	15–20	<p>Zusatzübung 08: „Sprechen ohne Hände“</p> <p>ZIELE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bedeutung der Körpersprache → Besonders der Gestik • Sprechen mit und ohne Hände → Unterschied erfahren → Auch für den Zuschauer/Zuhörer 			<ul style="list-style-type: none"> • Tücher • Begriff-Karten

Kurs Sitzung 4: „Das geht ins Ohr“ – Nonverbale Kommunikation II						
Zeit	Dauer	Lernziel	Inhalt	Methode	Materialien	
	10–15	Zusatzübung 09: „Auf dem Stuhl sitzen & verschiedene Haltungen einnehmen“ ZIELE:				• „Verschiedene Haltungen“ Übersicht
		<ul style="list-style-type: none"> • Bedeutung der Körpersprache • Wirkung auf andere • Ausdrücken durch nonverbale Haltungen • Man kann nicht nicht kommunizieren • Vorsicht vor Interpretation dessen, was man sieht 				
	5–10	Zusatzübung 10: „Margerite“ ZIELE:				/
		<ul style="list-style-type: none"> • Lustiges Aktivierungsspiel • Gewöhnen an das Aktivwerden vor der Gruppe (Jeder darf etwas vormachen, was dann im Kreis herumgeht.) • Einsetzen wenn die Gruppe lange sehr ernsthaft gearbeitet hat. Oder wenn sie ganz viel Albernheit herauslassen muss. 				
	5–10	Zusatzübung 05: „Zungenbrecher-Übung“ ZIELE:			(Belke, 2012)	• Zungenbrecher-Kärtchen
		<ul style="list-style-type: none"> • Förderung Artikulation • Spielerisch Sprechen vor anderen trainieren • Anker für Zuhause mitgeben 				
	5	Zusatzübung 02: „Tablett-Spiel“ ZIELE:				• Tablett • Tennisball
		<ul style="list-style-type: none"> • Gruppe zusammenbringen • Konzentration und Aufmerksamkeit fördern • Unruhe reduzieren 				
	5		Abschluss	„Tschüss-Klatschkreis“		
90						

Literatur zu den Übungen

Belke, G. (2012). *Mit Sprache(n) spielen: Kinderreime, Gedichte und Geschichten für Kinder zum Mitmachen und Selbermachen; [Schülerband -] Textsammlung* (4. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Funcke, A. (2006). *Vorstellbar: Methoden von Schauspielern und Regisseuren für den ganz normalen Trainer*. Bonn: ManagerSeminare-Verl.-GmbH.

Merkel, J. (1988). *Das Krokodil an der Ampel*. Frankfurt a.M.: Basis-Verl.

6. MODUL 4: VERBALE KOMMUNIKATION – VERSTÄNDLICHKEIT UND RHETORISCHE WIRKSAMKEIT

– Kurssitzungen 5 bis 8 –

„Wer deutlich spricht, riskiert, verstanden zu werden.“
(Norbert Stoffel)

Mit deutlich sprechen ist nicht nur das Produzieren akustisch gut verständlicher Laute, Worte und Sätze gemeint. Verständlichkeit meint auch, dass die Inhalte, Argumente und Meinungen, die in einem Vortrag präsentiert werden, nachvollzogen werden können. Vorträge verfolgen unterschiedliche Ziele wie informieren, überzeugen oder auch erzählen und berichten. Für Kinder im Grundschulalter sind Vortragssituationen häufig an Aufgabenstellungen geknüpft, bei denen sie ihre Klasse über bestimmte Themen informieren sollen. Häufig geht es dabei um ihre Hobbies, Lieblingsbücher oder Inhalte aus dem Fächerverbund Mensch, Natur und Kultur. Bereits bei Vortragssituationen in der Grundschule ist es für den Sprecher notwendig zu reflektieren, was die Zuhörer bereits wissen und wie die Verständlichkeit des Gesagten und die Aufmerksamkeit des Publikums gesteigert werden können.

Ziel dieses Moduls ist es, bei den Kindern ein Bewusstsein für die Bedeutung des Kontexts und der Zuhörergruppe sowie für die damit verbundene Individualität jedes Vortrags zu schaffen. In einem weiteren Schritt geht es darum, wie auf die spezifischen Zuhörergruppen eingegangen werden kann und wie man die Verständlichkeit eines Vortrags erhöht. Die Verständlichkeitsforschung beschäftigt sich mit vielen unterschiedlichen Facetten der Verständlichkeit. Für diesen Kurs und die Zielgruppe liegt der Schwerpunkt auf folgenden Themen und Zielsetzungen.

- Die Kinder sollen ein Gespür für die Unterschiedlichkeit gesprochener Texte erlangen und wie diese zum Beispiel in Abhängigkeit der Sprechsituation und des Publikums variieren. Dabei geht es sowohl um inhaltliche als auch um sprachliche Unterschiede. Die Kinder lernen, dass vor einem Vortrag reflektiert werden muss, wer zuhört. Situationsbedingt werden dann Fachwörter erklärt und Inhalte ausgewählt.
- Weiter ist es das Ziel, ihnen die Bedeutung der Redegliederung und vor allem die Rolle von Redeeinstieg und Redeschluss bewusst zu machen. Dafür bekommen sie einen Methodenkoffer mit verschiedenen Einstiegs- und Schlussvarianten an die Hand.
- Den Kindern werden Techniken vermittelt, wie sie sich auf einen Vortrag vorbereiten können und wie sie unter anderem freies Reden, Gestikulieren und Blickkontakt durch ein Optimieren ihrer Notizen verbessern. Bei der Gestaltung der Plakate für ihre Abschlusspräsentation wird auf verschiedene Aspekte der Visualisierung eingegangen.
- Ein Höhepunkt in diesem Modul ist das Videofeedback. Ziel ist es hier, die Fremdeinschätzung und die Wahrnehmung der Kinder während eines Vortrags zu schulen, indem sie sich selbst auf Video sehen. Parallel dazu bekommt jedes Kind eine ausführliche Rückmeldung zu den Bereichen der nonverbalen Kommunikation.

6.1 Theorie

6.1.1 Verständlichkeit

Im Bereich der verbalen Kriterien werden verschiedene Faktoren unterschieden, die die inhaltliche Verständlichkeit eines Vortrags beeinflussen (vgl. Langer, Schulz von Thun & Tausch, 2006). Im Folgenden wird auf einige Aspekte eingegangen, die im Rahmen des Kurses und für die Zielgruppe der besonders begabten und hochbegabten Grundschul Kinder von Bedeutung sind. Vier verschiedene Dimensionen lassen sich dabei beschreiben (vgl. Allhoff & Allhoff, 2006):

- 1) Auswahl der Informationen
- 2) Struktur und Ordnung
- 3) Einfachheit des sprachlichen Ausdrucks
- 4) Anregung, Interesse und hörergerechte Darbietung

1) *Auswahl der Informationen*

Der erste Schritt für die Vorbereitung eines Vortrags ist – wenn nicht vorgegeben – die Auswahl eines passenden Themas. Dann gilt es zu entscheiden, welche Informationen dem Zuhörer mitgeteilt werden sollen. Was ist für die Zuhörergruppe, an die sich der Vortrag richtet, interessant? Was weiß sie schon? Welche Details sind wichtig, welche eher nicht? Wie viel Zeit steht zur Verfügung und welche Inhalte können in diesem zeitlichen Rahmen vorgestellt werden? Die Auswahl der Informationen ist demnach dem Vorwissen der Zuhörer und dem situativen Rahmen anzupassen. Ein Sprecher schafft Interesse und Aufmerksamkeit, wenn er an bestehendes Wissen anknüpft und den Bezug zur Situation der Zuhörer herstellen kann.

2) *Struktur und Ordnung*

Struktur und Ordnung ergibt sich durch die Grob- und Feingliederung des Vortrags. Dadurch erhöht sich die Verständlichkeit und es ist leichter, den roten Faden zu erkennen, Beziehungen zwischen den einzelnen Punkten herzustellen und dem Verlauf des Vortrags zu folgen. Orientierung bieten dabei eingeschobene Zwischenzusammenfassungen und Ausblicke, die auf die Agenda Bezug nehmen und das Gesagte verknüpfen.

Für die Gliederung eines Sachvortrags kann als minimalste Unterteilung zwischen Redeeinstieg, Hauptteil und Schluss unterschieden werden. Deren Bedeutung wird im Nachfolgenden genauer dargestellt (vgl. z. B. Allhoff & Allhoff, 2006; Benkenstein, 2011).

Redeeinstieg

Bei einem Sachvortrag übernimmt die Einleitung eine stark gliedernde Funktion, um so den Hörer in das Thema einzuführen und auf den Vortrag vorzubereiten. Der Zuhörer erfährt das Vortragsthema und damit das Kommunikationsziel (zum Beispiel *informieren über das Thema „Weltall“*) sowie die (grob) Gliederungspunkte. Ziel einer Einleitung ist es, beim Hörer das Interesse am Vortrag zu wecken und seine Aufmerksamkeit zu steigern. Der motivationsfördernde Effekt kann unterstützt werden, wenn neben der Gliederung und

Themennennung versucht wird einen Hörerbezug herzustellen. Verschiedene Techniken können dabei unterschieden werden.

Zur **Vorspanntechnik** zählt das Aufführen einer fröhlichen Anfangsbemerkung, einer persönlichen Ansprache der Zuhörergruppe („Liebe Klasse ...“) oder das Herstellen eines Situationsbezugs. Die **Aufhängertechnik** nutzt kurze Beispiele oder Ereignisse, die selbst erlebt wurden, oder einen orts- oder zeitnahen Anlass („Am Wochenende war ich auf der Experimenta ...“), als Ausgangspunkt für die Inhalte des Vortrags. Und die **Denkreiztechnik** umfasst Vorgehensweisen wie das Stellen von Fragen an das Publikum (rhetorische und echte Fragen).

In der Phase des Redeeinstiegs entscheidet ein Zuhörer in kürzester Zeit über Kompetenz und Sicherheit des Sprechers sowie über inhaltliche Komponenten wie Qualität und Bedeutung des Vortrags für ihn. Dementsprechend ist der Redeeinstieg gut zu überlegen und zu planen.

Hauptteil

In einem Sachvortrag folgen auf die Einleitung die ausgewählten Sachinformationen. Es lassen sich keine generellen Regeln aufstellen, wie diese zu gliedern sind. Beachtet werden sollte, dass die ausgewählten Informationen folgerichtig aufeinander aufbauen, dass es eine logische Verknüpfung gibt und dass der Zuhörer Schritt für Schritt die für ihn relevanten Informationen erhält. Natürlich ist auch hier zu berücksichtigen, wie der Hörerbezug optimiert und die Aufmerksamkeit des Publikums weiter angeregt und aufrechterhalten werden kann.

Redeschluss

Was sich ein Zuhörer merkt und ob gegebenenfalls eine Aktion eintritt, ist mit vom Redeschluss abhängig. Deshalb sollte der Vorbereitung dieses Vortragsteils ein besonderes Augenmerk zukommen. Die Schlusssatzausage bereitet den Zuhörer auf das Ende des Vortrags vor. Eine Schlusssatzausage kann sein: eine Zusammenfassung, ein Appell, eine Verabschiedung, der Rückbezug zum Thema oder zum Anfang, Bedanken für das Zuhören und die Möglichkeit für das Publikum, Rückfragen zu stellen.

3) *Einfachheit des sprachlichen Ausdrucks*

Im Vergleich zu einem Zuhörer in der Vortragssituation hat ein Leser immer die Möglichkeit, Textpassagen erneut zu lesen, wenn er etwas nicht verstanden hat, ein Wort nicht kennt oder wenn ein Satz kompliziert formuliert ist. Während eines Vortrags zurückzuspulen, um sich Abschnitte erneut anzuhören, ist nicht möglich. Es ist deshalb die Aufgabe des Redners, seinen sprachlichen Ausdruck so zu gestalten, dass er gut verständlich ist. Zur Dimension des sprachlichen Ausdrucks gehören der Satzbau und die Satzlänge, der Gebrauch von Fremdwörtern und die Konkretheit der Sprache.

Satzlänge und Satzbau

Am besten verständlich sind kurze Sätze und ein einfacher Satzbau. Zu beachten ist, dass Texte die für das Lesen geschrieben werden, meist nicht zum Sprechen geeignet sind. Ein Sprecher sollte deshalb eine redensprachliche Ausdrucksweise verwenden. Das bedeutet zum Beispiel, Verben statt Nominalstil („Mischt man die beiden Flüssigkeiten ...“ vs. „Durch Mischung der

beiden Flüssigkeiten ...“) zu verwenden. Im Kontext des Kurses ist es notwendig, den Kindern den Unterschied zwischen redensprachlichem und schriftsprachlichem Ausdruck bewusst zu machen. Dazu gehört auch, sie zu unterstützen Stichwortkonzepte zu erstellen die ihnen helfen, ihr Thema in eigenen Worten darzustellen.

Gebrauch von Fremdwörtern

Gebraucht ein Sprecher Fachwörter in seinem Vortrag, dann ist es notwendig zu reflektieren, ob diese von allen Zuhörern sicher verstanden werden. Ansonsten sollten die Fachwörter definiert, erklärt, umschrieben oder mit Beispielen verdeutlicht werden, am besten vor der tatsächlichen Nennung des Begriffs. Sinnvoll ist es auch, Fachtermini zu visualisieren.

Konkretheit der Sprache

Eine anschauliche Sprache erleichtert ebenfalls das Verständnis. Werden unter anderem wichtige Begriffe wiederholt, Aktiv- anstatt Passivkonstruktionen benutzt, doppelte Verneinungen vermieden und häufig Verben und Adjektive verwendet, fördert das ebenfalls die Verständlichkeit.

4) Anregung, Interesse und hörengerechte Darbietung

Die sprechende Person kann die Aufmerksamkeit der Zuhörer auf verschiedene Art steigern. Man kann den Zuhörer durch Stilmittel wie Metaphern, Bilder und Redewendungen zum Mitdenken anregen. Auch die Verwendung von Beispielen und Vergleichen erleichtert und verbessert das Verständnis.

Auch durch konkrete Bezugnahme auf Situationen, Bedingungen, Erfahrungen, Probleme und Gefühle des Zuhörers wird dieser direkt angesprochen und das Interesse gefördert. Während des Vortrags sollte man auch auf die Reaktionen des Publikums eingehen. Wird das Publikum aktiv miteinbezogen und zum Mitdenken angeregt, fördert das die Verständlichkeit zusätzlich.

6.1.2 Visualisierung

Sprecher können in ihren Vorträgen zwischen verschiedenen Visualisierungstechniken variieren und diese in ihrem Vortrag in unterschiedlicher Intensität einsetzen. Ein Sprecher kann zum Beispiel ein Plakat, Bilder, Overhead-Projektor, Laptop und Beamer, Tafel oder Flipchart verwenden. Eine weitere Möglichkeit, die vor allem auch im Grundschulkontext angewendet wird, ist das Herumreichen von Anschauungsmaterialien im Publikum (Bücher, Objekte, Beispielmaterialien, o.Ä.).

Visuelle Hilfsmittel beeinflussen die Verständlichkeit. Die Anzahl der verwendeten Mittel sowie die Auswahl der Visualisierungsart sind dabei ausschlaggebend. Zu wenig oder zu viel Visualisierung kann es erschweren, die Inhalte des Vortrags zu verstehen. Auch die Art der Visualisierung kann positiv oder negativ auf das Verständnis wirken. Unstrukturiertes Material, zu kleine Bilder, unleserliche Schrift, ungünstige Farbkombinationen des Materials und unklare Funktion der Visualisierung können das Verständnis herabsetzen.

6.1.3 Videofeedback

Erste Hintergrundinformationen zu Feedback wurden in Modul eins unter 3.1.2 vorgestellt. Nachfolgend wird noch einmal genauer auf die Rolle und den Ablauf des Videofeedbacks eingegangen.

Videofeedback – Warum?

Studien haben gezeigt, dass Seminarteilnehmer in Präsentationstrainings von Videofeedback profitieren konnten. Sie steigerten in größerem Maße ihre Präsentationsfähigkeiten und waren besser in der Lage, neue Verhaltensweisen in ihr Repertoire zu übernehmen. Außerdem schätzten die Teilnehmer mit Videofeedback den Nutzen des Seminars als höher ein. Ein negativer Effekt der Kamera, durch Steigerung von Sprechängstlichkeit und Nervosität, konnte in diesen Studien nicht gefunden werden (vgl. Bourhis & Allen, 1998).

Videofeedback – Wie?

Videofeedback ergänzt die Fremdwahrnehmungen. Das Betrachten des Videos ist für einen Sprecher besonders effektiv, wenn es durch weitere Anleitungen durch den Dozenten und Beobachteraufträge ergänzt wird. Das Feedback sollte außerdem spezifisch sein, denn so können die Personen Schlüsselemente besser und klarer wahrnehmen und damit ihre Verhaltensweisen leichter verändern. Weitere Vorteile des Videofeedbacks sind:

- Das Feedback kann strukturierter gegeben werden.
- Einzelne Passagen können erneut betrachtet werden.
- Standbilder können verwendet werden.
- Einzelne Filmsequenzen können auch ohne Ton betrachtet werden, um beispielsweise den nonverbalen-visuellen Eindruck stärker in den Fokus zu rücken. Umgekehrt ist auch ein Fokus auf den auditiven Bereich, durch Konzentration auf den Ton, möglich (vgl. Fukink, Trienekens & Kramer, 2011).

Videofeedback ermöglicht die Förderung von effektivem Verhalten. Um gleichzeitig weniger effektive Aspekte zu reduzieren, ist es notwendig, auch auf diese im Rahmen des Feedbacks einzugehen. Zentral sind dabei ein wertschätzendes, auf die konkrete Situation bezogenes Feedback sowie das Erarbeiten von Alternativen.

Für die konkrete Videofeedbacksituation zum Kurzvortrag der Kinder ist folgendes Vorgehen angedacht: Das Videofeedback verbindet die Rückmeldungen der zuhörenden Kinder und das Feedback der Lehrperson mit den eigenen Beobachtungen. Das Feedback durch die anderen Kinder ist so strukturiert, dass sich das vortragende Kind zunächst zwei der acht Bereiche der nonverbalen Kommunikation auswählt, auf die während des Vortrags geachtet werden soll. Zwei Kinder, die der Sprecher auswählt, achten dann während des Vortrags auf den ihnen zugewiesenen Bereich. Sie bekommen dazu die drei farbigen Symbolkärtchen, die die verschiedenen Abstufungen des Verhaltens zeigen. Das Kind wählt dann das Kärtchen aus, das zeigt, was es beobachtet hat. Wenn es mag, kann es auf die Rückseite noch etwas schreiben. Nach dem Vortrag notiert das Kind das präsentiert hat seine eigenen Wahrnehmungen zum Vortrag auf einem kurzen Beobachtungsbogen. Die Selbst- und Fremdeinschätzungen kommen in einen Umschlag und werden in der Folgestunde in das Videofeedback miteinbezogen.

6.1.4 Stichwortkonzept

Die Vorbereitung und der Umgang mit dem Stichwortkonzept sind ebenfalls Inhalt des Moduls. Ein strukturiertes Stichwortkonzept ist die Basis für freies Sprechen und eine gute Zeitplanung. Wortwörtliches Ausformulieren eines Textes erschwert häufig freies Reden. Der Sprecher ist mit den Augen auf den ausformulierten Text fixiert, was Blickkontakt, Bezug zum Hörer und häufig auch Gestik erschwert und unterdrückt. Durch das Ablesen kommt es auch vor, dass ein Sprecher vermehrt ins Stocken gerät, da er unsicher im Umgang mit den Notizen ist. Für einen sicheren und guten Umgang mit den Notizen haben sich DinA5-Karteikarten bewährt. Diese haben eine gute Größe, die nicht das Gesicht oder zu viel vom Körper verdecken. Zudem sind sie stabiler als lose Blätter, sie kippen nicht so leicht weg und lassen sich sicher und fest mit nur einer Hand halten. Es empfiehlt sich, die Karten einseitig zu beschreiben und durchzunummerieren.

6.2 Literatur

- Allhoff, D.-W. & Allhoff, W. (2006). *Rhetorik & Kommunikation. Ein Lehr- und Übungsbuch*. München: Reinhardt.
- Benkenstein, R. (Hrsg.). (2011). *Rhetorica docens: Lehrbuch für Rhetorik*. Leipzig: Polymathes Verlag.
- Bourhis, J. & Allen, M. (1998). The role of videotaped feedback in the instruction of public speaking: A quantitative synthesis of published empirical research. *Communication Research Reports*, 15(3), 256–261. doi:10.1080/08824099809362121
- Fengler, J. (2004). *Feedback geben: Strategien und Übungen* (3. Aufl.). Beltz Weiterbildung: Training. Weinheim: Beltz.
- Fukkink, R. G., Trienekens, N. & Kramer, L. J. C. (2011). Video feedback in education and training: Putting learning in the picture. *Educational Psychology Review*, 23(1), 45–63. doi:10.1007/s10648-010-9144-5
- Kramer, O. & Malaka, R. (Hrsg.). (2012). *Jugend Präsentiert: Handbuch für Multiplikatoren*. Heidelberg: Klaus Tschira Stiftung.
- Langer, I., Schulz von Thun, F. & Tausch, R. (2006). *Sich verständlich ausdrücken: Anleitungstexte, Unterrichtstexte, Vertragstexte, Gesetzestexte, Versicherungstexte, Wissenschaftstexte, weitere Textarten* (8. Aufl.). München: Reinhardt.
- Lemke, S. (Hrsg.). (2006). *Sprechwissenschaft - Sprecherziehung: Ein Lehr- und Übungsbuch*. Frankfurt am Main: Lang.
- Pabst-Weinschenk, M. (2005). *Freies Sprechen in der Grundschule: Grundlagen; praktische Übungen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

6.3 Kursablauf Sitzung 5 – Didaktik und Übungen

Kurssitzung 5: „Mehr als Bahnhof“ – Verständlichkeit

Material

Immer:

- Schnellhefter der Kinder
- Optional: Symbol für Sprechen
- Stifte
- Schere
- Ablaufskript
- Magnete

Technik:

- Laptop
- Lautsprecher
- Beamer
- Verlängerungskabel

Klassenzimmer sollte ermöglichen:

- Vor der Kurssitzung Internetzugang an der Hector-Kinderakademie abklären
- Stuhlkreis vorne an der Tafel/in der Mitte
- Bankreihen/Tischgruppen, an denen die Kinder später malen und auch zu Beginn sitzen können
- 2 Tische als Besprechungsinselformen im Raum
- Platz für Bewegungsspiel
- Laptop, Beamer und Lautsprecher aufbauen

Sitzungsspezifisch:

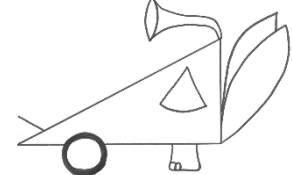
- Begriff-Kärtchen
- Symbole nonverbale Kommunikation
- DinA5-Blätter zum Zeichnen des Fantasieautos „Flugostampfomobil“
 - 1)
 - 2)
- ÜB „Flugostampfomobil malen Karteikarten“
- Bild des Flugostampfomobils
- AB „Flugostampfomobil bildhaft sprechen“
- AB „Verstehst du was ich meine???“
- TB „Verstehst du was ich meine???“
- TB „Sprechblasen“
- Leere karierte Blätter DinA5
- Videos Erderwärmung (Versionen Erwachsene/Kinder)
- Karteikarten Seismologie (kurz und lang)

Zusatz:

- AB „Mein Spezialwort“
- Spezialwort – Beispiel
- Bilder zum Beschreiben
- Leere Blätter zum Aufmalen
- Tablett und Tennisball

Kurssitzung 5: „Mehr als Bahnhof“ – Verständlichkeit					
Zeit	Dauer	Lernziel	Inhalt	Methode	Materialien
0	10	Begrüßung & Aufwärmen	Spontanes Sprechen vor der Gruppe	<p>Einstiegs-Übung: „Rate: Woraus entstand meine Geschichte?“</p> <p>→ 2 (oder 3) Zettelchen ziehen mit je einem Wort darauf. → Kurze Geschichte erzählen, dabei Verwendung der Wörter (mind. 3 Sätze). → Die anderen Kinder müssen raten, welche Wörter gezogen wurden. (angelehnt an Endres, Bernard & Kuhn, 2008)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Begriff-Kärtchen (zu denen gesprochen wird)
10	5	Wiederholen und Festigen: Dimensionen der nonverbalen Kommunikation und der zugehörigen Symbole	Nonverbale Kommunikation → Dimensionen	<p>Übung: „Quiz – Symbole nonverbale Kommunikation“</p> <p>Durchführung: Ich habe euch die Bilder mitgebracht, mit denen wir die letzten Wochen Übungen gemacht haben. Jedes der Symbole hat eine bestimmte Bedeutung.</p> <p><i>Karten verdeckt aufgefächert halten → Ein Kind zieht die erste Karte.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Was ist auf der Karte zu sehen? • Was bedeutet das Symbol? <p>→ <i>Im Stuhlkreis einzeln die Symbole durchgehen.</i> → <i>Was bedeuten diese und was ist wichtig für das Sprechen?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Mit welchen Bereichen, die hier abgebildet sind, kann ich meinen Zuhörern zeigen: <ul style="list-style-type: none"> ○ Es macht mir Spaß vor euch den Vortrag zu halten. ○ Mich interessiert was ihr denkt. ○ Ich möchte, dass ihr mich gut versteht. • Welches der Symbole hilft dir herauszufinden, <ul style="list-style-type: none"> ○ ob deine Zuhörer alles verstehen? ○ ob sie Interesse haben? ○ ob sie dir zuhören? <p>→ Austausch mit den Kindern über die Bedeutung und Wirkung der Körpersprache-Dimensionen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Symbole nonverbale Kommunikation
15	2		Einführung Verständlichkeitsübung	<p>Jetzt machen wir ein kleines Experiment. Stellt euch vor, wir alle sind zusammen auf einer Fachtagung der internationalen Raum- und Zeitmaschinentechneik. Was ist denn eine Fachtagung? → <i>Kinder erklären lassen</i></p>	

Kurssitzung 5: „Mehr als Bahnhof“ – Verständlichkeit					
Zeit	Dauer	Lernziel	Inhalt	Methode	Materialien
	8	Sensibilisierung für Unterschiede in der Beschreibung	→ Bildhaft und anschaulich sprechen	<p>Wir befinden uns nun also auf dieser Tagung. Ihr seid Gäste dort und ihr habt euch jetzt einen Vortrag bei mir ausgesucht, den ihr euch anhören möchtet.</p> <p>Sehr geehrte Damen, sehr geehrte Herren, ich freue mich sehr, Sie heute auf der Fachtagung der internationalen Raum- und Zeitmaschinenteknik begrüßen zu können. Es ist mir eine Ehre, Ihnen hier meine neuste Erfindung vorstellen zu dürfen: das „Flugostampfomobil“. Das Modell der Zukunft für Reisen in die Vergangenheit und in das Morgen. Die neue Zeitmaschine unserer Zeit.</p> <p>Ich werde nun versuchen, Ihnen meine Zeitmaschinenerfindung zu beschreiben. Sie bekommen dazu von mir ein leeres Blatt Papier. Nehmen Sie sich bitte einen Bleistift und versuchen Sie, die Zeitmaschine so zu malen, wie ich sie beschreibe.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mein „Flugostampfomobil“ sieht zunächst einmal aus wie ein Dreieck. Damit kann es optimal durch die Luft gleiten und jede Zeitgrenze überspringen. • Vorne hat es Räder und hinten einen Fuß. So ist es jedem Untergrund gewappnet, auf dem es eventuell bei seiner Reise durch die Zeit landet. • Ganz vorne hat es Scheinwerfer. Um bei Reisen in die Vergangenheit nicht versehentlich einen Dinosaurier zu rammen. • Auch ein Fenster hat das „Flugostampfomobil“. • Ganz hinten hat das „Flugostampfomobil“ zwei Flügel, die braucht es um schnell genug beschleunigen zu können. • Als letztes hat meine Zeitmaschinenerfindung auf dem Dach noch eine Hupe, um bei der Landung laut auf sich aufmerksam zu machen. 	<ul style="list-style-type: none"> • ÜB „Flugostampfomobil malen Karteikarten“ • DinA5-Blätter, mit 1) nummeriert • Stifte
25	10			<p>Wie sehen die Zeichnungen aus? Wie haben Sie sich meine Zeitmaschine vorgestellt?</p> <p>Kommen Sie doch bitte alle einmal an diesen Konferenztisch. Bringen Sie bitte Ihre Entwürfe und Skizzen der Zeitmaschine mit.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tisch • Zeichnungen der Kinder




Kurssitzung 5: „Mehr als Bahnhof“ – Verständlichkeit					
Zeit	Dauer	Lernziel	Inhalt	Methode	Materialien
				<p>Ich würde Sie sehr gerne kurz interviewen, Frau X.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wie war das Zeichnen, war es leicht oder war es eher schwer? • Was war leicht und was war schwer? • Wenn Sie nun alle Bilder ansehen, was fällt Ihnen auf? • Warum sind die Bilder sehr unterschiedlich, was denken Sie? <p>➔ Auswertung: <i>Jeder hat ein anderes Bild im Kopf von den Dingen, die beschrieben wurden. Deshalb sehen die Bilder ganz unterschiedlich aus. Und die Beschreibung war zu ungenau um deutlich zu wissen, was gemeint ist.</i></p> <p>Sehr geehrte Damen und Herren, ich sehe es ein, das hat nicht funktioniert. Sie konnten noch nicht deutlich erkennen, wie mein „Flugostampfomobil“ aussieht. Ich versuche es noch einmal. Gehen Sie dazu bitte zurück an Ihre Konferenztsche. Sie bekommen von mir ein weiteres Blatt. Versuchen Sie erneut, meine Zeitmaschine zu zeichnen.</p>	
35	10			<ul style="list-style-type: none"> • Mein „Flugostampfomobil“ sieht zunächst einmal aus wie ein Dreieck. Die erste Seite des Dreiecks liegt gerade, also parallel zum Boden. Dann geht die zweite Seite hinten gerade nach oben und die dritte Seite des Dreiecks entsteht, wenn man die beiden anderen Seiten verbindet. Das heißt die Spitze des Dreiecks ist vorne bei meinem „Flugostampfomobil“. • Vorne hat es ein rundes Rad und hinten einen Fuß. Der Fuß sieht aus wie ein Elefantfuß. So ist es für jeden Untergrund gewappnet, auf dem es bei seiner Reise durch die Zeit landet. • Vorne, auf der Spitze des Dreiecks, hat es einen Scheinwerfer. Dieser sieht aus wie der Schnabel eines Vogels. • Auch ein Fenster hat das „Flugostampfomobil“. Es sieht aus wie ein Pizzastück, mit der Spitze nach oben. • Ganz hinten hat das „Flugostampfomobil“ zwei Flügel. Die sind spitz und sehen aus wie die Flügel einer Libelle. • Als letztes hat meine Zeitmaschinenerfindung auf dem Dach noch eine Hupe. Diese zeigt nach vorne und sieht aus wie der Trichter einer Trompete. 	<ul style="list-style-type: none"> • ÜB „Flugostampfomobil malen Karteikarten“ • DinA5-Blätter, mit 2) nummeriert • Stifte

Kurssitzung 5: „Mehr als Bahnhof“ – Verständlichkeit					
Zeit	Dauer	Lernziel	Inhalt	Methode	Materialien
45	5			<p>Wie sehen die Zeichnungen jetzt aus? Kommen Sie doch bitte alle noch einmal an den Konferenztisch. Bringen Sie bitte Ihre Entwürfe der Zeitmaschine mit.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wie leicht war das Zeichnen jetzt? War es leichter oder schwerer als vorher? • Warum? Was war leicht und was war schwer? • Wenn man nun alle Bilder anschaut, die vom ersten Versuch und die von jetzt, was fällt auf? • Warum sind die Bilder nun weniger unterschiedlich, was denken Sie? <p>→ Zurück zum Du und Auflösung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jetzt zeige ich euch noch das Originalbild. • Wie ähnlich sind die Bilder dem Bild? • Und die Bilder von vorher? <p>→ Auswertung: Jeder hat ein anderes Bild im Kopf von den Dingen, die beschrieben wurden. Aber wenn man beim Sprechen Beispiele oder Bilder verwendet, dann können sich die anderen besser vorstellen, was man sich selbst vorstellt. Und dadurch entstehen weniger Missverständnisse oder sogar Fehler.</p> <p>Stellt euch vor, ich erkläre euch ein Chemieexperiment, das sehr knifflig und auch gefährlich ist. Dann ist es wichtig, dass ihr genau wisst auf was man achten muss, zum Beispiel bei der Farbe des Gemisches, das entsteht. Ist das Gemisch, das entsteht, dunkelrot und hat die Farbe von dunklen Johannisbeeren, dann ist alles in Ordnung. Hat es aber eine hellrote Farbe, wie das Innere von Erdbeeren, dann besteht Explosionsgefahr. Dann ist es ganz wichtig, dass ich genau beschreibe was ich meine. Sonst fliegt mir und euch noch alles um die Ohren, nur weil ich denke, alles ist ungefährlich, obwohl das nicht so ist.</p> <p>→ Oder eigene Beispiele (Wegbeschreibungen, Rezepte, o.Ä.) Habt ihr eine Idee, wie man das nennt, wenn man mit Beispielen, Vergleichen und Bildern spricht? Das nennt man bildhafte Sprache.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tisch • Zeichnungen der Kinder <ul style="list-style-type: none"> • Bild des „Flugostampfomobils“

Kurssitzung 5: „Mehr als Bahnhof“ – Verständlichkeit					
Zeit	Dauer	Lernziel	Inhalt	Methode	Materialien
50	5		Verständlichkeit → Mit Bildern sprechen	Auf dem Blatt, das ich euch austeile, ist nochmal das Flugostampfomobilmobil abgebildet. Ihr seht darauf auch drei angefangene Sätze als Beispiele, wie man bildhaft sprechen kann. Was denkt ihr, was gehört hier hinein? <ul style="list-style-type: none"> • Die Hupe sieht aus wie das Horn einer Trompete. • Das Fenster sieht aus wie ein Pizzastück. • Das Hinterrad sieht aus wie ein Elefantenfuß. 	<ul style="list-style-type: none"> • AB „Flugostampfomobilmobil bildhaft sprechen“
55	15	<ul style="list-style-type: none"> • Verständlichkeit • Bewusstsein für das Vorwissen des Hörers schaffen • Schritt für Schritt erklären • Bildhaftes Sprechen 		<p>Übung: „Verständlichkeit – Geometrische Figuren“ <i>Kinder übertragen ihre Erfahrungen auf das eigene Erklären.</i> Durchführung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Kinder gehen zu zweit zusammen. • Jedes Kind malt eine Anordnung von 2–3 einfachen geometrischen Figuren. • Die Kinder setzen sich Rücken an Rücken. Ein Kind beschreibt sein Bild, das andere malt nach den Erklärungen. Das Bild darf aber noch nicht gezeigt werden! • Danach tauschen die Kinder. <p>Auswertung: Was hat funktioniert? Was habt ihr gemacht, damit der andere wusste, wie das Bild aussieht? Wie sieht das Bild aus?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leere karierte Blätter DinA5 • Stifte
70	10			<p>Übung: „Wer erklärt für wen?“ Um herauszufinden, was weiter wichtig ist damit andere verstehen was ich erkläre, habe ich euch zwei Filme mitgebracht. Beide Filme erklären, welche möglichen Folgen die Erderwärmung hat.</p> <p>a) „Erwachsenenversion“ https://www.youtube.com/watch?v=yeaX-aNZLx4 Auswertung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wie gut habt ihr verstanden, welche Folgen die Erderwärmung hat? • Was habt ihr nicht verstanden? → Welche Worte? Was bedeuten die Fachbegriffe? 	<ul style="list-style-type: none"> • Videos Erderwärmung (Erwachsenen- & Kinder-version) • Laptop • Lautsprecher • Beamer

Kurssitzung 5: „Mehr als Bahnhof“ – Verständlichkeit					
Zeit	Dauer	Lernziel	Inhalt	Methode	Materialien
				<ul style="list-style-type: none"> • Wie waren die Sätze? • Wie war das Bildmaterial? Was wurde wie gezeigt und verdeutlicht? → Haben sie den Film verstanden? • Für wen ist der Film gemacht? → Zielgruppe? • Was würdet ihr verändern, wenn ihr einen Film zu diesem Thema für andere Kinder machen würdet? <p>b) „Kinderversion“ http://www.dailymotion.com/video/x2xvy7r Auswertung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wie gut konntet ihr es jetzt verstehen? <p>→ Filmvergleich: Warum war das eine besser zu verstehen als das andere?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Weniger Fachbegriffe/Spezialwörter → Die wurden mal erklärt und mal nicht. • Hat mehr gepasst zu Kindern, der andere Film richtete sich eher an Erwachsene oder Experten. <p>ZIEL: Bewusstsein schaffen für die Zielgruppe, mit der gesprochen wird</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Hörerbezug</i> • <i>Vorwissen</i> • <i>Interesse und Motivation → Wie wecken?</i> 	
80	10			<p>Arbeitsblatt „Verstehst du was ich meine???“ Zur Info: Im Gespräch mit den Kindern das Vorwissen abfragen, darauf aufbauend Hintergrundinfos geben. → Unterschied akustische und inhaltliche Verständlichkeit verdeutlichen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • AB „Verstehst du was ich meine???“
			<p>Verständlichkeit → Einfachheit des sprachlichen Ausdrucks</p>	<p>Verständlichkeit – Einfachheit des sprachlichen Ausdrucks</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grundbegriffe verwenden/Spezialwörter sinnvoll einsetzen • Spezialwörter erklären • Kurze Sätze • Pausen machen • Nicht zu kompliziert 	<ul style="list-style-type: none"> • TB „Verstehst du was ich meine??? Grundbild“

Kurstizung 5: „Mehr als Bahnhof“ – Verständlichkeit					
Zeit	Dauer	Lernziel	Inhalt	Methode	Materialien
			<p>Verständlichkeit → Auswahl der Informationen/hörergerechte Darbietung</p>	<p>Verständlichkeit – Auswahl der Informationen/Anregung, Interesse und hörergerechte Darbietung <i>Frage dich:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Was sage ich? (Welche Infos) • Wer hört mir zu? (Was wissen meine Zuhörer – kleines Geschwisterchen vs. ich erzähle es einem Erwachsenen z .B. meiner Tante) • Wie lange spreche ich? (Wie lange will oder darf ich sprechen?) → Dazu erst noch eine andere Übung (optional) <p>Das, was wir gemeinsam herausgefunden haben tragen wir in die Sprechblasen auf diesem Blatt ein.</p> <p>In die oberste Sprechblase schreibt ihr</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wenig Spezialwörter (und wenn, dann erklären) <p>In die Sprechblase darunter kommt</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bildhaft sprechen <p>Und in die nächste Sprechblase tragt ihr ein</p> <ul style="list-style-type: none"> • Frage dich: Wer hört mir zu? • Was wissen meine Zuhörer schon? <p>Beispieltafelbild:</p> 	

Kurssitzung 5: „Mehr als Bahnhof“ – Verständlichkeit					
Zeit	Dauer	Lernziel	Inhalt	Methode	Materialien
				<p>Übung: „Wer hört mir zu?“ Stell dir vor, du sollst einen Vortrag halten (<i>konkretes Beispiel aus dem Themenbereich der Kinder</i>) und dazu bist du einmal von der Lehrerin in deiner Schule eingeladen, den Erstklässlern davon zu berichten oder zweitens du sollst Studenten an der Uni davon erzählen.</p> <p>Was machst du anders in den beiden Vorträgen? → <i>Sammeln mit den Kindern</i></p>	
	10		<p>Verständlichkeit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Auswahl der Informationen (II) → Wie lange spreche ich? 	<p>Optional: Auf einen letzten Punkt möchte ich noch eingehen: Stellt euch vor, wir sind in einer Fernsehshow. Bei der Show geht es darum, einen Fachbegriff so schnell wie möglich, aber auch so gut wie möglich zu erklären.</p> <p>Die heutige Frage in der Show ist: „Können Sie mir bitte so kurz wie möglich erklären, was Seismologie bedeutet?“ Ich habe euch zwei mögliche Antworten mitgebracht: → <i>Eines der Kinder die Zeit stoppen lassen.</i></p> <p>1) Was ist Seismologie überhaupt? Seismologie ist die Erdbebenkunde. Der Begriff kommt von griechisch seismós das bedeutet Erschütterung und lógos was Kunde bedeutet. Genau übersetzt heißt Seismologie deshalb "Erschütterungskunde". Erschütterungskunde ist eigentlich auch genauer als Erdbebenkunde, denn die Forscher, die auch Seismologen genannt werden, untersuchen nicht nur natürliche Erdbeben. Sie erzeugen beispielsweise auch selbst künstliche Erschütterungen, um nach Rohstoffen im Untergrund zu suchen. Wie zum Beispiel nach Grundwasser oder Erdöl.</p> <p>30 Sek.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was haltet ihr von der Version? <p>→ Ich habe noch eine zweite Version.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Karteikarten Seismologie



Kurssitzung 5: „Mehr als Bahnhof“ – Verständlichkeit					
Zeit	Dauer	Lernziel	Inhalt	Methode	Materialien
				<p>2) Was ist Seismologie überhaupt? Ok, unter Seismologie versteht man die Erdbebenkunde. Also geht es darum, über Erdbeben zu forschen und sich verschiedene Erdbeben anzusehen und zu schauen, was bei Erdbeben passiert. Seismologie, der Begriff, kommt von griechisch seismós das bedeutet Erschütterung und lógos was Kunde bedeutet. Das heißt, Seismologie ist ein Fremdwort, das genau übersetzt "Erschütterungskunde" bedeutet. Das ist eigentlich auch ein besserer und genauerer Begriff als Erdbebenkunde. Das liegt daran, dass die Forscher, die auch Seismologen genannt werden, nicht nur natürliche Erdbeben untersuchen, wie sie an verschiedenen Orten der Welt vorkommen. Sondern die Forscher erzeugen beispielsweise auch selbst künstliche Erschütterungen, um nach Rohstoffen im Untergrund zu suchen. Etwa nach Grundwasser oder Erdöl. Das heißt die Seismologen lösen manchmal auch künstliche Erdbebenwellen aus. Also beispielsweise, wenn sie untersuchen wollen, ob sich im Boden verschiedene Stoffe befinden. Wie vorher schon gesagt suchen sie zum Beispiel nach Wasser oder Erdöl. Aber sie können auch nach anderen Stoffen suchen. Und natürlich untersuchen die Seismologen auch echte, natürliche Erdbeben.</p> <p style="text-align: right;">1 Min 10</p> <p>(vgl. http://www.wasistwas.de/aktuelles/artikel/link//550e8cb20a/article/seismologie-und-alles-ueber-erdbeben.html Stand: 2014-01-12)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was haltet ihr von den beiden Versionen? • Welche war die schnellere? • Welche war die bessere? • Bei welcher habt ihr mehr gelernt? 	
				<p>Verständlichkeit – Auswahl der Informationen/Anregung, Interesse und hörengerechte Darbietung (II): Frage dich</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was sage ich? • Wer hört mir zu? • Wie lange spreche ich? (Wie lange will oder darf ich sprechen?) <p>Bitte tragt in die letzte Sprechblase ein:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Frage dich: Wie lange spreche ich? 	

Kurssitzung 5: „Mehr als Bahnhof“ – Verständlichkeit					
Zeit	Dauer	Lernziel	Inhalt	Methode	Materialien
Zusatzbausteine zur Vertiefung und Ergänzung Übungsdurchführung und Hinweise siehe 8. Zusatzübungen					
	10	Zusatzübung 11: „Spezialwörter erklären“ ZIELE: <ul style="list-style-type: none"> • Verständlichkeit → Einfachheit des sprachlichen Ausdrucks • Erklärung von Fachwörtern → Zielgruppenspezifisch • Reflexion, welche Wörter sind Spezialwörter 			<ul style="list-style-type: none"> • AB „Mein Spezialwort“ • Spezialwort – Beispiel
	15	Zusatzübung 12: „Verständlichkeit – Bildbeschreibung“ ZIELE: <ul style="list-style-type: none"> • Verständlichkeit • Bewusstsein für das Vorwissen des Hörers schaffen → Was weiß mein Zuhörer? • Schritt für Schritt erklären • Bildhaft sprechen • Nicht zu kompliziert • Nicht zu lange erklären 			<ul style="list-style-type: none"> • Bilder zum Beschreiben (Leuchtturm, Uhr, etc.) • Leere Blätter zum Aufmalen
			Abschluss	„Tschüss-Klatschkreis“	
90					

Literatur zu den Übungen:

Allhoff, D.-W. & Allhoff, W. (2010). *Rhetorik & Kommunikation: Ein Lehr- und Übungsbuch* (15. Aufl.). München: Reinhardt.

Argyle, M. (2013). *Körpersprache & Kommunikation: Nonverbaler Ausdruck und soziale Interaktion* (10. Aufl.). *Fachbuch Nonverbale Kommunikation*. Paderborn: Junfermann.

Bernhard, B. M. (2004). *Sprechübungen: Eine Sammlung für Theatergruppen*. Wien: Öbv und hpt.

Endres, W., Bernard, E. & Kuhn, V. (2008). *Methoden-Magazin: Das Know-how für Lehrer/innen und Schüler/innen; [Unterrichtsmaterialien mit Kopiervorlagen]*. Weinheim: Beltz.

Wagner, R. W. (2003). *Übungen zur mündlichen Kommunikation: Bausteine für rhetorische Lehrveranstaltungen* (2. Aufl.). Regensburg: BVS.

<http://www.wasistwas.de/aktuelles/artikel/link//550e8cb20a/article/seismologie-und-alles-ueber-erdbeben.html> [Stand: 2014-01-12]

6.4 Kursablauf Sitzung 6 – Didaktik und Übungen

Kurssitzung 6: „Aller Anfang ...“ – Gliederung und Struktur I

Material

Immer:

- Schnellhefter der Kinder
- Optional: Symbol für Sprechen
- Stifte
- Schere
- Ablaufskript
- Magnete

Technik:

- Laptop
- Lautsprecher
- Beamer
- Verlängerungskabel

Klassenzimmer sollte ermöglichen:

- Stuhlkreis vorne an der Tafel/in der Mitte
- Bankreihen/Tischgruppen, an denen die Kinder später malen und auch zu Beginn sitzen können
- Laptop, Beamer und Lautsprecher aufbauen
- Platz für Bewegungsspiel

Sitzungsspezifisch:

- TB „Verständlichkeit Symbole“
- TB „Verstehst du was ich meine??? Sprechblasen“
- TB „Redegliederung“ mit:
 - Redeeinstieg
 - Redeschluss
 - Stufen mit Männchen
- Videos von Reden (eigene Auswahl treffen)
 - Redeeinstieg → z. B.
 - Gliederung und Thema nennen
 - Etwas Persönliches nennen
 - Bilder zeigen
 - Redeschluss
 - Bedanken fürs Zuhören
 - Zusammenfassung und Abschied

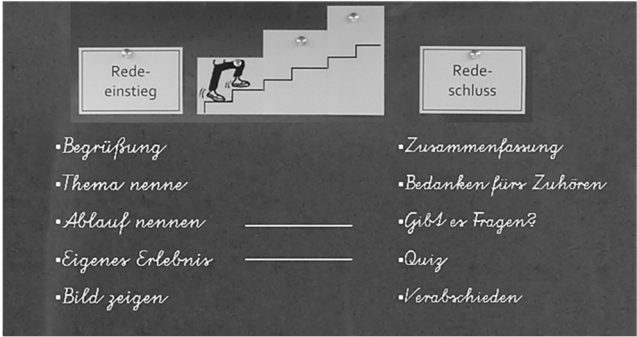
Sitzungsspezifisch:

- AB „Redeeinstieg Redeschluss“
- AB „Stichwortkonzept Präsentation Karteikarten“ (S.1)
- AB „Eigener Redeeinstieg Arbeitsauftrag“
- AB „Hausaufgabe DinA5“

Zusatz:

- AB „Mein Spezialwort“
- Spezialwort – Beispiel
- Bilder zum Beschreiben
- Leere Blätter zum Aufmalen
- Leere karierte Blätter DinA5
- Tablett und Tennisball

Kurstagung 6: „Aller Anfang ...“ – Gliederung und Struktur I					
Zeit	Dauer	Lernziel	Inhalt	Methode	Materialien
				<ul style="list-style-type: none"> • <i>Name</i> weißt du noch, was du gemacht hast während ich gesprochen habe? Und du <i>Name</i>? Genau, ihr habt beide die Zeit gestoppt. • Was war der Unterschied zwischen den beiden Erklärungen? <p>→ ZIEL: Frage dich: Wie lange spreche ich?</p>	
20	5	Bewusstmachen was gehört gliederungs- mäßig alles zu einer Rede? Was wissen die Kinder schon?	Übergang: Redeglieder- ung	Heute geht es darum, wie man einen Vortrag aufbauen kann. a) Womit fängt man an? → Mit dem Einstieg b) Womit hört man auf? → Schluss/Ende c) Und dazwischen? → Schritt für Schritt, was man sagen möchte, in einzelnen Punkten/Hauptteil/der Höhepunkt	TB „Rede- gliederung“ mit • Redeeinstieg • Redeschluss • Stufen mit Männchen
25	5	Bewusstmachen was gehört gliederungs- mäßig alles zu einer Rede?	Einführung: Redeeinstieg	<i>Redeeinstieg</i> • Was kennt ihr für Möglichkeiten? • Wie habt ihr selbst schon Vorträge oder eine Präsentation angefangen? → <i>Sammeln und an die Tafel schreiben – Stichpunktesammlung</i>	
30	10	Bewusstmachen der verschiedenen Redeeinstiegs- möglichkeiten → Erkennen an Beispielen	Wie kann ein Vortrag beginnen? → Redeeinstiegs- möglich- keiten	Übung: „Videos Redeeinstieg“ Ich habe euch verschiedene Videos mitgebracht, in denen Schüler kurze Vorträge halten. Wir schauen uns die Videos gemeinsam an und ich bin gespannt, was ihr beobachten könnt, was die Sprecher ganz am Anfang ihrer Rede machen. → <i>Video ansehen</i> Was hat die Person gemacht? → <i>Sammeln und in das Tafelbild eintragen.</i> <i>Kinder schreiben zuerst noch nicht mit. Arbeitsblatt ausfüllen, nachdem alle Videos angesehen wurden.</i> Das kann man als Einstieg machen: • Das Thema nennen worüber man spricht • Eigenes Erlebnis zum Thema berichten • Ein kurzes Beispiel geben • Ein Bild zeigen	Videoaus- schnitte • Gliederung und Thema nennen • Etwas Persönliches nennen • Etc.

Kurstagung 6: „Aller Anfang ...“ – Gliederung und Struktur I					
Zeit	Dauer	Lernziel	Inhalt	Methode	Materialien
				<ul style="list-style-type: none"> • Struktur/Gliederung/Aufbau nennen → Fördert die Aufnahmefähigkeit • Begrüßung → Fördert Aufmerksamkeit → Zuhörer wissen, sie sind gemeint. → Hört man den eigenen Namen, wird man aufmerksamer. <p>Beispieltafelbild:</p> 	
40	5	Bedeutung des Einstiegs für den weiteren Vortrag	Weshalb den Einstieg gut vorbereiten und überlegen?	<p><i>Nach dem Betrachten der Videos</i> → Kinder gehen zurück an ihren Platz → AB ausfüllen</p> <p>Warum ist der Redeeinstieg wichtig? → Sammeln und darüber sprechen</p> <p>ZIEL einer guten Einleitung allgemein: → Aufmerksamkeit wecken → Interesse für die Sache hervorrufen → Aufnahmefähigkeit steigern und die Basis dafür herstellen → Gute Atmosphäre schaffen (Ansehen der Zuhörer/Ansprechen/Witz) → Innere Einstellung des Hörers zum Sprecher wird im Einstieg festgelegt</p>	<ul style="list-style-type: none"> • AB „Redeeinstieg Redeschluss“

Kurssitzung 6: „Aller Anfang ...“ – Gliederung und Struktur I					
Zeit	Dauer	Lernziel	Inhalt	Methode	Materialien
45	10–15	Praktische Umsetzbarkeit → Anwendung auf das eigene Thema	Transfer: Erarbeitung des Einstiegs für das eigene Thema	<p>Übung: „Erarbeiten eines Einstiegs für euer Thema“ Der Einstieg ist etwas sehr Wichtiges. Er hat Einfluss darauf, ob euch die Zuhörer aufmerksam zuhören und ob sie während des Vortrags bei der Sache bleiben. Wir üben jetzt an eurem eigenen Thema. Ihr habt euch alle schon ein Experten-Thema ausgesucht, über das ihr am Schluss hier einen Vortrag halten werdet. Wisst ihr noch, was das war? Blättert sonst noch einmal in eurem Ordner und schaut nach, was ihr in der ersten Stunde dazu aufgeschrieben habt.</p> <p>Ihr bekommt von mir ein Blatt und noch einen kleinen Zettel auf dem steht, was wir jetzt machen werden. Ich erkläre es euch aber auch noch. Ihr wählt einen Anfang für eure Präsentation, der besonders gut zu dem Thema passt, das ihr ausgesucht habt. Ihr könnt zum Beispiel</p> <ul style="list-style-type: none"> • das Thema nennen, • die Gliederung vorstellen, • ein Beispiel geben oder sagen, warum das Thema für euch so interessant ist und warum ihr es ausgewählt habt. <p>Überlegt euch eure ersten zwei bis drei Sätze und schreibt sie auf. Schreibt sie genauso, wie ihr es auch sagen würdet. Wenn ihr damit fertig seid, stellt ihr euren Anfang den anderen vor. → <i>Alle Kinder bereiten ihren individuellen Anfang vor.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • AB „Stichwort-konzept Präsentation Karteikarten“ (Seite 1) • AB „Eigener Redeeinstieg Arbeitsauftrag“
60	15			<p>Durchführung: Jeder von euch trägt jetzt seinen Anfang vor. Die anderen versuchen sich zu merken, wie der Vortrag los ging und welche Methode das vortragende Kind verwendet hat.</p> <p>Auswertung: Nach jedem Vortrag: Welche Methode hat das vortragende Kind verwendet?</p> <p>Transfer und Zusammenfassung nach allen Vorträgen: → Was konntet ihr oft beobachten? → Wisst ihr jetzt von jedem Kind, worüber sein Vortrag gehen wird? → Welcher Anfang war denn der spannendste? → <i>Etc.</i></p>	

Kurssitzung 6: „Aller Anfang ...“ – Gliederung und Struktur I					
Zeit	Dauer	Lernziel	Inhalt	Methode	Materialien
				Das habt ihr sehr gut gemacht und das war jetzt schon der erste Schritt für die Vorbereitung eurer Präsentation.	
75	5	Bewusstmachen der verschiedenen Abschlussmöglichkeiten einer Rede → Erkennen an Beispielen	Wie kann ein Vortrag enden? → Redeabschlussmöglichkeiten	Übung: „Videos Redeschluss“ → <i>Videos von Schülern (Bei Zeitknappheit ohne Videos sammeln)</i> Wir schauen uns jetzt Videos an, die den Schluss von verschiedenen Vorträgen zeigen. Versucht euch zu merken, was die Redner am Ende ihres Vortrags machen. → <i>Video ansehen</i> Was hat die Person gemacht? → <i>Sammeln und in das Tafelbild eintragen. Kinder schreiben zuerst noch nicht mit. Arbeitsblatt ausfüllen, nachdem alle Videos angesehen wurden.</i>	Videos • Bedanken fürs Zuhören • Zusammenfassung und Abschied
80	5	Bedeutung des Schlusses	Weshalb den Schluss gut vorbereiten und überlegen?	Das, was man am Schluss sagt merken sich die Zuhörer mit am besten. Das kann man als Abschluss machen: <ul style="list-style-type: none"> • Zusammenfassung • Etwas Spannendes • Bedanken für das Zuhören • Fragen, ob es noch Fragen gibt • Merksatz/Eselsbrücken • Verabschieden • Abschlussbild/Abschlusssatz/Abschlussfrage → <i>AB ausfüllen</i>	• AB „Redeeinstieg Redeschluss“ fertig ausfüllen
Zusatzbausteine zur Vertiefung und Ergänzung Übungsdurchführung und Hinweise siehe 8. Zusatzübungen					
	10	Zusatzübung 11: „Spezialwörter erklären“ ZIELE: <ul style="list-style-type: none"> • Verständlichkeit → Einfachheit des sprachlichen Ausdrucks • Erklärung von Fachwörtern → Zielgruppenspezifisch • Reflexion, welche Wörter sind Spezialwörter 			<ul style="list-style-type: none"> • AB „Mein Spezialwort“ • Spezialwort – Beispiel

Kurssitzung 6: „Aller Anfang ...“ – Gliederung und Struktur I					
Zeit	Dauer	Lernziel	Inhalt	Methode	Materialien
	15	Zusatzübung 12: „Verständlichkeit – Bildbeschreibung“ ZIELE: <ul style="list-style-type: none"> • Verständlichkeit • Bewusstsein für das Vorwissen des Hörers schaffen → Was weiß mein Zuhörer? • Schritt für Schritt erklären • Bildhaft sprechen • Nicht zu kompliziert • Nicht zu lange erklären 			<ul style="list-style-type: none"> • Bilder zum Beschreiben (Leuchtturm, Uhr, etc.) • Leere Blätter zum Aufmalen
	20	Zusatzübung 13: „Verständlichkeit – Geometrische Figuren“ ZIELE: <ul style="list-style-type: none"> • Verständlichkeit • Bewusstsein für das Vorwissen des Hörers schaffen → Was weiß mein Zuhörer? • Schritt für Schritt erklären • Bildhaft sprechen • Nicht zu kompliziert • Nicht zu lange erklären 			<ul style="list-style-type: none"> • Leere karierte Blätter DinA5 • Stifte
	2		Materialien für die Präsentation mitbringen	<p>Jetzt sind wir fast am Ende der Kurssitzung. Heute habe ich ausnahmsweise eine kleine Aufgabe für Zuhause für euch.</p> <p>In unserer ersten Kursstunde habt ihr euer Experten-Thema aufgeschrieben und euch überlegt, worum es bei eurer großen Präsentation am Schluss gehen soll. Wir werden die Präsentation hier im Kurs vorbereiten, aber damit wir das machen können brauchen wir Informationen zu eurem Thema, Texte und Bilder. Und das sollt ihr zu Hause suchen und bitte das nächste Mal in den Kurs mitbringen. Ihr müsst NICHT die Präsentation vorbereiten. Nur nach Bildern und Informationen suchen und diese mitbringen. Ihr bekommt hier von mir einen Zettel, da steht das noch einmal drauf. Gebt das Blatt bitte euren Eltern.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • AB „Hausaufgabe DinA5“
			Abschluss	„Tschüss-Klatschkreis“	
90					

6.5 Kursablauf Sitzung 7 – Didaktik und Übungen

Kurssitzung 7: „Schritt für Schritt“ – Gliederung und Struktur II

Material

Immer:

- Schnellhefter der Kinder
- Optional: Symbol für Sprechen
- Stifte
- Schere
- Ablaufskript
- Magnete

Technik:

- Kamera
- Stativ
- Ladekabel
- Speicherkarte

Klassenzimmer sollte ermöglichen:

- Stuhlkreis vorne an der Tafel/in der Mitte
- Bankreihen/Tischgruppen, an denen die Kinder später malen und auch zu Beginn sitzen können
- Platz für Bewegungsspiel
- Platz für Kurzpräsentation der Kinder
- Kamera und Stativ aufbauen

Sitzungsspezifisch:

- TB „Redegliederung“ mit:
 - Redeeinstieg
 - Redeschluss
 - Stufen mit Männchen
 - Evtl. Antworten der Kinder zum Redeeinstieg/Schluss ausgedruckt DinA4 quer
- ÜB „Schritt für Schritt Salz & Pfeffer“
 - 2x groß, zerschnitten
 - Reihenfolge vertauscht
- AB „Schritt für Schritt erklären“
- Eigenes Beispiel als ausgefülltes AB vorbereiten

Sitzungsspezifisch:

- Symbole nonverbale Kommunikation
- Briefumschlag für jedes Kind mit Namen
- ÜB „Selbstfeedbackkarte DinA6“ für jedes Kind
- ÜB Videofeedback Körpersprache Symbole grün
 - für alle 8 Bereiche, klein zerschnitten
- ÜB Videofeedback Körpersprache Symbole orange
 - für alle 8 Bereiche, klein zerschnitten
- Säckchen zum Auslösen der Reihenfolge beim Präsentieren

Zusatz:

- Zungenbrecher-Kärtchen
- Tablett und Tennisball

Kursstzung 7: „Schritt für Schritt“ – Gliederung und Struktur II					
Zeit	Dauer	Lernziel	Inhalt	Methode	Materialien
0	10	Gewöhnen an die Redesituation	Begrüßung & Aufwärmen	Ihr habt als Hausaufgabe Texte und Bilder zu eurem Thema herausgesucht. Was habt ihr denn dabei? → <i>Im Kreis: Jedes Kind erklärt, was es dabei hat.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Redesymbol • Materialien der Kinder zu ihrem Thema
10	5	Festigen der verschiedenen Möglichkeiten für Redeeinstieg und Redeschluss + Wirkung	Wiederholung Redeeinstieg und Redeschluss	<p>Redeeinstieg Wiederholung Erinnert ihr euch noch, worum es das letzte Mal ging? Es ging darum, verschiedene Möglichkeiten für einen Redeeinstieg zu finden. → Eure eigenen Ideen und das, was ihr aus den Videos erkannt habt. <i>An die Tafel schreiben/hängen was die Kinder gesagt haben.</i></p> <p>Das kann man als Einstieg machen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Thema nennen, worüber man spricht • Eigenes Erlebnis dazu berichten • Ein kurzes Beispiel geben • Ein Bild zeigen • Struktur/Gliederung/Aufbau nennen → Fördert die Aufnahmefähigkeit • Begrüßung → Fördert Aufmerksamkeit → Zuhörer wissen, sie sind gemeint. → Hört man den eigenen Namen, wird man aufmerksamer. <p>Warum ist der Redeeinstieg wichtig? ZIEL einer guten Einleitung allgemein: → Aufmerksamkeit wecken → Interesse für die Sache hervorrufen → Aufnahmefähigkeit steigern und die Basis dafür herstellen → Gute Atmosphäre schaffen (Ansehen der Zuhörer/Ansprechen/Witz) → Innere Einstellung des Hörers zum Sprecher wird im Einstieg festgelegt</p>	<ul style="list-style-type: none"> • AB „Redeeinstieg Redeschluss“ • TB „Redegliederung“ mit • Redeeinstieg • Redeschluss • Stufen mit Männchen • TB Antworten der Kinder zum Redeeinstieg/-schluss
15	5			<p>Redeschluss Das, was man am Schluss sagt merken sich die Zuhörer mit am besten.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ggf. AB aus Sitzung 6 fertig machen

Kurs Sitzung 7: „Schritt für Schritt“ – Gliederung und Struktur II					
Zeit	Dauer	Lernziel	Inhalt	Methode	Materialien
				<p>Das kann man als Abschluss machen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zusammenfassung • Etwas Spannendes • Bedanken für das Zuhören • Fragen, ob es noch Fragen gibt • Merksatz/Eselsbrücken • Verabschieden • Abschlussbild/Abschlusssatz/Abschlussfrage 	
20	5		<p>Verständlichkeit → Struktur und Ordnung</p>	<p>Wisst ihr, was jetzt noch fehlt, neben Redeeinstieg und Redeschluss? Was könnten denn die Treppenstufen bedeuten? → Hauptteil Wie soll der denn sein?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Spannend • Geht auf den Höhepunkt zu. • Stufen → Schritt für Schritt die Dinge ansprechen, die wichtig sind und die der Zuhörer braucht, um das Thema zu verstehen. <p><i>Hintergrundinfo: Hauptteil soll drei Aufgaben erfüllen</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Strukturiert präsentieren <ul style="list-style-type: none"> → Dazu Recherche → Ordnen und auswählen der Informationen → Roter Faden muss erkennbar sein → 3–5 Punkte, nicht mehr → Hilft auch dem Sprecher, die Struktur im Kopf zu behalten 2) Ökonomisch präsentieren <ul style="list-style-type: none"> → Ausgewählte Informationen → Zu wenig: man versteht die Inhalte nicht → Zu viel: es wird langweilig 3) Aufmerksamkeit halten <ul style="list-style-type: none"> → Z. B. mit Bild(ern)/Experimenten/Fragen/Quiz → Medien abwechseln → Sprachliche Elemente (z. B. Metaphern) → Nonverbale Elemente (Stimme heben/auf etwas zeigen/Pausen setzen) 	

Kurs Sitzung 7: „Schritt für Schritt“ – Gliederung und Struktur II					
Zeit	Dauer	Lernziel	Inhalt	Methode	Materialien
				<p>➔ Dadurch wirkt der Sprecher souveräner und cleverer (kompetenter). <i>Auf diese Punkte im Rahmen des Unterrichtsgesprächs eingehen. Auf die von den Kindern genannten Punkte eingehen.</i></p>	
25	10	Struktur und Ordnung in einem Vortrag	<p>Was passiert, wenn die Struktur nicht da ist? Woran kann man erkennen, was zusammengehört?</p>	<p>Vorbereitungsspiel: „Das zerschnittene Experiment“ Durchführung: Hier ist eine Beschreibung von einem Experiment. Da wird erklärt, wie man vorgehen muss, um Salz und Pfeffer zu trennen. Das Experiment ist in 6 Abschnitte gegliedert. Leider sind mir die einzelnen Stücke durcheinander geraten, aber ich glaube, ich habe es geschafft, sie wieder in die richtige Reihenfolge zu bekommen. Damit mir das nicht nochmal passiert, habe ich oben in die Ecke eine Nummer geschrieben. So weiß ich jetzt, welche Abschnitte nacheinander kommen. Ich würde vorschlagen, wir schauen uns das Experiment einmal an. Würde immer einer von euch ein Stück vorlesen?</p> <p>➔ <i>Vorlesen lassen in der vorgegebenen (= falschen) Reihenfolge.</i></p> <p>Habt ihr alles verstanden, war das logisch? ➔ Warum nicht? ➔ Vielleicht doch die falsche Reihenfolge? ➔ War nicht logisch und kein roter Faden erkennbar.</p> <p>Hier habt ihr den Text noch einmal. Jetzt könnt ihr versuchen die richtige Reihenfolge herauszufinden. Macht das in zwei Gruppen. (Quelle: http://www.wdr.de/tv/wissensmachtah/bibliothek/salzpfeffer.php5)</p> <p>Auswertung: ➔ Ist es jetzt richtig? ➔ Wie habt ihr euch die neue Reihenfolge überlegt? ➔ Woran habt ihr in der Beschreibung erkannt, was hintereinander gehört?</p> <p>Das Schritt für Schritt aufeinander aufbauen eines Vortrags nennt man Struktur oder Ordnung eines Vortrags.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ÜB „Schritt für Schritt Salz & Pfeffer“ (groß, zerschnitten, 2x)

Kurs Sitzung 7: „Schritt für Schritt“ – Gliederung und Struktur II					
Zeit	Dauer	Lernziel	Inhalt	Methode	Materialien
35	5		Verständlichkeit → Ordnung	<p>Theorie Ordnung → Was gehört dazu?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Der Reihe nach und Schritt für Schritt • Nimm dir Zeit • Wiederholen, was wichtig ist • Pausen machen • Zusammenfassungen 	<ul style="list-style-type: none"> • AB „Redeeinstieg Redeschluss“ → ergänzen in die Mitte „Schritt für Schritt erklären“
40	15			<p>Zu „Schritt für Schritt erklären“ machen wir eine Übung. Übung: „Schritt für Schritt erklären“ → Hinweis: Was die Kinder in der Übung vorbereiten und präsentieren wird auf Video aufgenommen. Zu dem Film bekommen die Kinder Videofeedback.</p> <p>Jeder überlegt sich eine Aktivität/eine Tätigkeit, die er den anderen Schritt für Schritt so beschreibt, dass diese die Handlung dann selbst ausführen können.</p> <p>Beispiele: Beschreibe den anderen Schritt für Schritt</p> <ul style="list-style-type: none"> • wie man ein Musikinstrument vor dem Spielen vorbereitet • wie man Salzkristalle wachsen lässt • wie man ein Experiment in Chemie durchführt • wie man Flusskrebse züchtet • wie man sich auf ein Handball-/Schwimmturnier/Triathlon vorbereitet • wie man sich auf einen Skiurlaub vorbereitet • wie man eine Geburtstagsparty vorbereitet • wie man etwas bastelt • wie man ein neues Computerspiel installiert • wie du dein Haustier pflegst • wie man einen Kuchen etc. backt • wie man ein Geschenk einpackt • wie man einen Fahrradreifen repariert • wie man ein ferngesteuertes Auto zusammenbaut • wie man einen Bibliotheksausweis bekommt • etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Stifte • AB „Schritt für Schritt erklären“ • Eigenes Beispiel/ausgefülltes AB vorbereiten

Kurs Sitzung 7: „Schritt für Schritt“ – Gliederung und Struktur II					
Zeit	Dauer	Lernziel	Inhalt	Methode	Materialien
				<p>Auch ich werde euch Schritt für Schritt etwas erklären (→ eigenes Beispiel). <i>Ich beschreibe euch wie man vorgehen muss, wenn man mit einer Kamera etwas aufnehmen möchte.</i> <i>Als erstes muss man sicher gehen, dass der Akku der Kamera aufgeladen ist. Ist er das nicht, muss man die Kamera erst einmal aufladen.</i> <i>Während der Akku lädt kann man überprüfen, ob eine Speicherkarte in der Kamera ist, auf der die Videos gespeichert werden können. Und dann kann man auch noch überprüfen, wie viel Speicherplatz auf der Karte ist. Ist zu wenig Platz vorhanden, kann man die alten Filme zuerst auf einem PC oder einer DVD speichern und dann löschen. So hat man Platz für neue Filme.</i> <i>Wenn man alles vorbereitet hat und sicher ist, dass alles funktioniert, dann kommt der nächste Schritt: Man überlegt sich, was man filmen möchte.</i> <i>Weiß man was auf das Video soll, macht man die Kamera an in dem man auf den Playknopf drückt.</i> <i>Wichtig ist, dass man die Kamera beim Filmen nicht zu schnell bewegt. Deshalb kann man sie zum Beispiel auf ein Stativ stellen. Ein Stativ ist ein Gestell mit drei Beinen, auf das man die Kamera festschrauben kann.</i> <i>Will man die Aufnahme beenden, drückt man wieder die Playtaste, die Aufnahme stoppt und man ist fertig.</i></p> <p>Überlegt euch jetzt, was ihr den anderen erklären möchtet. Bereitet dann euer Schritt-für-Schritt-Blatt vor. Danach stellt jeder sein Thema vor. Ich werde euch dabei auf Video aufnehmen, denn in der nächsten Stunde brauchen wir diese Aufnahmen von euch. Ihr bekommt genauso wie die Erwachsenen, die solche Kurse machen wie ihr hier, ein Videofeedback. Das bedeutet, immer ein Kind schaut nächste Woche mit mir zusammen dieses Video alleine an. So könnt ihr euch selbst bei eurem Vortrag sehen und ihr könnt mir Fragen dazu stellen. Außerdem kann ich euch auch ein paar Tipps geben.</p> <p>Das Video sieht außer euch und mir niemand sonst. Aber ganz am Schluss des Kurses bekommt ihr das Video natürlich auf eurer DVD mit nach Hause. → Fragen beantworten → Kinder bereiten sich vor</p>	

Kurs Sitzung 7: „Schritt für Schritt“ – Gliederung und Struktur II					
Zeit	Dauer	Lernziel	Inhalt	Methode	Materialien
55	5		<p>Wiederholung Körpersprache</p> <p>Schritt für Schritt erklären</p>	<p>Jetzt seid ihr an der Reihe. Während ihr euch vorbereitet habt, habe ich die acht Symbole, die ihr schon kennt, wieder an die Tafel gehängt. Wisst ihr noch, was die bedeuten? → <i>Durchgehen der Symbole zur Körpersprache</i></p> <p>Das Kind, das den Vortrag hält, darf sich bevor es anfängt zwei andere Kinder aussuchen, die immer auf eines der Symbole achten. Zum Beispiel <i>Name</i> kommt als erstes nach vorne. Und er sucht sich zum Beispiel <i>Name</i> aus, die auf die Geschwindigkeit achtet und <i>Name</i>, der auf die Lautstärke achtet.</p> <p>Die Kinder, die beobachten, bekommen von mir diese drei kleinen Kärtchen zu dem Bereich, auf den sie achten sollen. Diese Kärtchen kennt ihr ja schon. Zum Beispiel zeige ich euch hier noch einmal die Kärtchen für Lautstärke. → <i>Zeigen der orangen und der grünen Karten für den Bereich und Bedeutung erklären.</i></p> <p>→ Ihr hört und schaut euch den Vortrag genau an und sucht dann das Kärtchen von den dreien aus, das das zeigt, was ihr beobachtet habt. Nach dem Vortrag stecken die Beobachterkinder das Bildchen, das sie ausgesucht haben, in den Umschlag. Wenn ihr möchtet, könnt ihr auch auf die Rückseite des Bildes etwas schreiben. Die restlichen Bilder gebt ihr mir zurück.</p> <p>Und das Kind das präsentiert hat bekommt von mir auch einen kleinen Zettel. Auf den kann es aufschreiben, was es selbst zu seinem Vortrag denkt.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Symbole nonverbale Kommunikation • ÜB „Selbstfeedbackkarte DinA6“ für jedes Kind • ÜB Video-feedback Körpersprache Symbole „grün“ & „orange“ → für alle 8 Bereiche, zerschnitten • Briefumschlag für jedes Kind mit Namen
60	30			<p>→ <i>Vortrag der Kinder mit Filmen und Feedbackkärtchen.</i></p> <p>→ <i>Darauf achten, dass alle Kinder dran kommen mit Feedback geben.</i></p> <p>→ <i>Falls es für die Kinder wichtig ist, können sie den Umschlag mit den Rückmeldungen zu ihrem Vortrag zukleben.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kamera • Stativ
<i>Dazwischen optional eine Pause/ein Spiel etc.</i>					

Kurs Sitzung 7: „Schritt für Schritt“ – Gliederung und Struktur II					
Zeit	Dauer	Lernziel	Inhalt	Methode	Materialien
	2		Hinweis: Hausaufgabe Info und Bilder zum Experten- Thema	Die Kinder, die heute noch keine Informationen oder Bilder zu ihrem Thema dabei hatten, bringen bitte bis zum nächsten Mal etwas mit. Nächstes Mal brauchen wir die Sachen. Da ist es ganz wichtig, dass ihr etwas dabei habt. → Alle anderen Kinder können die Informationen entweder in ihre Mappe stecken oder mir geben wenn es Bücher oder andere Dinge sind. Ich bringe sie dann das nächste Mal für euch wieder mit. → <i>Themen von den Kindern notieren die noch nichts dabei hatten.</i> → <i>Notinfomaterial für nächste Stunde heraussuchen und mitbringen.</i>	• AB „Hausaufgabe DinA5“
Zusatzbausteine zur Vertiefung und Ergänzung Übungsdurchführung und Hinweise siehe 8. Zusatzübungen					
	5–10	Zusatzübung 05: „Zungenbrecher-Übung“ ZIELE: • Förderung Artikulation • Spielerisch Sprechen vor anderen trainieren • Anker für Zuhause mitgeben			• Zungen- brecher- Kärtchen (Belke, 2012)
			Abschluss	„Tschüss-Klatschkreis“	
90					

Literatur zu den Übungen:

Belke, G. (2012). *Mit Sprache(n) spielen: Kinderreime, Gedichte und Geschichten für Kinder zum Mitmachen und Selbermachen; [Schülerband -] Textsammlung* (4. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

<http://www.wdr.de/tv/wissenmachtah/bibliothek/salzpfeffer.php5> [Stand:2014-04-29]

6.6 Kursablauf Sitzung 8 – Didaktik und Übungen

Kurssitzung 8: „Wie man hier sieht ...“ – Visualisierung, Stichwortkonzept & Videofeedback

Material

Immer:

- Schnellhefter der Kinder
- Optional: Symbol für Sprechen
- Stifte
- Schere
- Ablaufskript
- Magnete

Technik:

- Laptop
- Verlängerungskabel
- Kopfhörer
- Evtl. Kopfhöreradapter

Klassenzimmer sollte ermöglichen:

- Stuhlkreis vorne an der Tafel/in der Mitte
- Bankreihen/Tischgruppen, an denen die Kinder später malen und auch zu Beginn sitzen können
- 1 Tisch für Materialien/Bilder/Texte + 1 Tisch für Videofeedback mit Laptop
- Platz für Bewegungsspiel

Sitzungsspezifisch:


- Briefumschlag mit Feedbacksymbolen und Selbstfeedbackkarte für jedes Kind
- ÜB „Videofeedback Feedbackbogen Dozent“ ausgefüllt für jedes Kind
- FB-Symbole für alle 8 Bereiche, klein, zerschnitten, grün und orange
- Symbole nonverbale Kommunikation
- AB „Videofeedback“

Sitzungsspezifisch:

- AB „Stichwortkonzept Präsentation Karteikarten“
- Material/Bilder etc. für die Experten-Themen der Kinder → Für die Kinder, die es bis jetzt vergessen haben
- Leere Plakate (farbig)
- Kleber
- Schere
- Dicke Stifte
- Zeitung als Unterlage
- Symbole „Info-Recherche“ (Sitzung 1)
- TB „WAS“/„Wo finde ich Infos?“/„Wer hört zu?“/„WIE?“
- TB „Geheimagent“
- TB „Redegliederung“ mit Redeeinstieg/Redeschluss/Stufen mit Männchen
- Materialien optische Täuschung
 - Schwerer Text/leichterer Text
 - Bilder gute Qualität/schlechte Qualität
 - Bilder zu groß/zu klein

Kurssitzung 8: „Wie man hier sieht ...“ – Visualisierung, Stichwortkonzept & Videofeedback					
Zeit	Dauer	Lernziel	Inhalt	Methode	Materialien
0	2		Was machen wir heute?	<p>→ Videos ansehen → Immer einzeln mit mir am Laptop</p> <p>→ Parallel dazu eure Vorträge vorbereiten</p>	
	5		<p>Überleitung Präsentation erstellen</p> <p>Themen der Kinder</p>	<p>Ihr seid mittlerweile richtige Experten wenn es darum geht, sich zu überlegen, was für das Halten von Vorträgen wichtig ist und worauf man achten sollte. Bis jetzt haben wir dazu viele Übungen und Experimente gemacht. Jetzt aber wollen wir es noch mit einer größeren Präsentation ausprobieren!</p> <p>Ihr habt alle ein Experten-Thema, das euch besonders interessiert und zu dem ihr schon viel wisst. Und zu dem Thema habt ihr auch Bücher, Bilder und Texte mitgebracht.</p> <p>Was sind eure Themen?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Material/ Bilder der Kinder zu ihrem Thema
	3			<p>Heute haben wir die Sitzordnung ein bisschen verändert, sodass jedes Kind einen eigenen Tisch hat, auf dem es seine Sachen ausbreiten kann. Geht bitte zu eurem Platz.</p> <p>Auch ich habe hier vorne einen Tisch, auf dem alle Sachen, Texte und Bilder liegen, die ich zu meinem Thema dabei habe.</p> <p>Das Thema das ich mir ausgesucht habe ist „Optische Täuschungen“.</p> <p>Ich habe vorher im Stuhlkreis gesagt, dass jeder eine kurze Präsentation zu seinem Experten-Thema erstellt. Das machen wir gemeinsam hier im Kurs, heute und auch am Anfang der nächsten Kurssitzung und dann präsentiert jeder, was er ausgearbeitet hat.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bilder und Texte zum Thema optische Täuschungen
10	10	Schritte bei der Vorbereitung einer Präsentation → Zusammenfassung		<p>Wir befinden uns also alle auf unserer Präsentationsmission. So eine Mission muss gut organisiert sein und dazu braucht man einen guten Plan, wie man sein Ziel am besten erreichen kann.</p> <p>Wir haben für unsere Präsentationsmission den Auftrag bekommen, nächste Woche unser Experten-Thema vorzustellen. Ihr seid mit diesem Experten-Auftrag nach Hause gegangen und habt angefangen, die Mission vorzubereiten.</p> <p>→ Berichte noch einmal, was du als erstes gemacht hast. ...</p>	

Kurstzung 8: „Wie man hier sieht ...“ – Visualisierung, Stichwortkonzept & Videofeedback					
Zeit	Dauer	Lernziel	Inhalt	Methode	Materialien
		<p>Informationen auswählen → Bewusst machen an den eigenen Beispielen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was ist doppelt • Was ist wichtig • Was ist unnötig • Was ist zu schwer • Was ist zu leicht • etc. <p>Bewusst machen,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unterschied Rede- und Schriftsprache • Bedeutung des frei Sprechens versus Ablesens • Bedeutung eigener Text/eigene Gedanken 	<p>1) Thema suchen → TB: „Was“ + <i>Geheimagent</i> Vielleicht hattest du auch mehrere Ideen. Erzähle, wie du dein Thema gefunden hast. Wonach sucht man sein Thema aus? → <i>Sammeln an der Tafel</i></p> <p>Als ihr euch für ein Thema entschieden hattet, gab es einiges zu tun. Was habt ihr als nächstes gemacht?</p> <p>2) Informationen suchen → Informationen und Bilder suchen → <i>Sammeln wo haben sie gesucht?</i> → TB: „Wo finde ich Infos?“ + <i>Symbole „Info-Recherche“</i></p> <p>Genau wie ihr habe ich viele Informationen und Bilder gesammelt, und ein paar Bücher ausgeliehen. Ich habe alles hier auf dem Tisch vor mir ausgebreitet.</p> <p>Nun folgt der nächste Arbeitsschritt.</p> <p>3) TB: „Wer hört zu“ → Informationen auswählen Schaut, ich habe hier verschiedene Sachen zum Thema „Optische Täuschungen“. Da habe ich Informationen aus dem Internet, einen Artikel aus einer Fachzeitschrift und verschiedene Bilder und Zeichnungen. Stell dir vor, dass ich jetzt meinen Vortrag halte und alles der Reihe nach vorlese. Zuerst den Artikel aus der Fachzeitschrift, dann die Informationen aus dem Internet und wenn ich damit fertig bin zeige ich noch alle Bilder und Zeichnungen, die ich zusammengetragen habe.</p> <p>ZIEL: Den Kindern bewusst machen</p> <ul style="list-style-type: none"> - So sind es zu viele Informationen - Manches ist doppelt - Manche Infos sind vielleicht zu leicht oder zu schwer → Deshalb aussortieren → Zuhörerbezug (Was wissen meine Zuhörer? Was interessiert sie?) - Nicht einfach fertige Texte, aus z. B. Wikipedia vorlesen. 	<p>1) Thema suchen → TB: „Was“ + <i>Geheimagent</i> Vielleicht hattest du auch mehrere Ideen. Erzähle, wie du dein Thema gefunden hast. Wonach sucht man sein Thema aus? → <i>Sammeln an der Tafel</i></p> <p>Als ihr euch für ein Thema entschieden hattet, gab es einiges zu tun. Was habt ihr als nächstes gemacht?</p> <p>2) Informationen suchen → Informationen und Bilder suchen → <i>Sammeln wo haben sie gesucht?</i> → TB: „Wo finde ich Infos?“ + <i>Symbole „Info-Recherche“</i></p> <p>Genau wie ihr habe ich viele Informationen und Bilder gesammelt, und ein paar Bücher ausgeliehen. Ich habe alles hier auf dem Tisch vor mir ausgebreitet.</p> <p>Nun folgt der nächste Arbeitsschritt.</p> <p>3) TB: „Wer hört zu“ → Informationen auswählen Schaut, ich habe hier verschiedene Sachen zum Thema „Optische Täuschungen“. Da habe ich Informationen aus dem Internet, einen Artikel aus einer Fachzeitschrift und verschiedene Bilder und Zeichnungen. Stell dir vor, dass ich jetzt meinen Vortrag halte und alles der Reihe nach vorlese. Zuerst den Artikel aus der Fachzeitschrift, dann die Informationen aus dem Internet und wenn ich damit fertig bin zeige ich noch alle Bilder und Zeichnungen, die ich zusammengetragen habe.</p> <p>ZIEL: Den Kindern bewusst machen</p> <ul style="list-style-type: none"> - So sind es zu viele Informationen - Manches ist doppelt - Manche Infos sind vielleicht zu leicht oder zu schwer → Deshalb aussortieren → Zuhörerbezug (Was wissen meine Zuhörer? Was interessiert sie?) - Nicht einfach fertige Texte, aus z. B. Wikipedia vorlesen. 	<ul style="list-style-type: none"> • TB „Was“ • TB „Geheimagent“ • TB „Wo finde ich Infos?“ • Symbole „Info-Recherche“ • TB „Wer hört zu?“ • Materialien zum Thema optische Täuschungen

Kursstizung 8: „Wie man hier sieht ...“ – Visualisierung, Stichwortkonzept & Videofeedback					
Zeit	Dauer	Lernziel	Inhalt	Methode	Materialien
				<p>Sehr gut! Ich habe das zuhause schon einmal gemacht und all die Informationen zusammengeschrieben, die ich wichtig fand und von denen ich dachte, sie könnten euch interessieren. Die stehen hier auf den Zetteln. Was macht man als nächstes?</p> <p>4) TB: „WIE“ → Gliederung und Struktur → Man bereitet sich darauf vor, was man in welcher Reihenfolge sagen will.</p> <p>Du kannst mir jetzt sagen, wie ein Vortrag aufgebaut ist.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Redeeinstieg → <i>An die Tafel</i> • Dann kommt was? → <i>Hauptteil, Schritt für Schritt</i> • Redeschluss → <i>An die Tafel</i> <p>Beispieltafelbild</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • TB „WIE“ • TB „Redegliederung“ mit Redeeinstieg/ Redeschluss/ Stufen mit Männchen
20	40		<ul style="list-style-type: none"> • Auswahl & sortieren der eigenen Inhalte 	<p>Wunderbar, genauso wie wir das jetzt besprochen haben dürft ihr jetzt Schritt für Schritt eure Präsentation vorbereiten.</p> <p>→ Wenn ihr die Materialien vor euch anseht, entscheidet ihr, welche ihr verwenden wollt und welche ihr weglassen möchtet.</p> <p>→ Anschließend legt ihr die Reihenfolge fest.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • AB „Karteikarten Vortragsgliederung“

Kurssitzung 8: „Wie man hier sieht ...“ – Visualisierung, Stichwortkonzept & Videofeedback					
Zeit	Dauer	Lernziel	Inhalt	Methode	Materialien
			<ul style="list-style-type: none"> • Struktur & Gliederung erarbeiten • Stichwortkonzept erstellen 	<p>Ihr beginnt mit dem Hauptteil eurer Präsentation. Dazu bekommt ihr von mir kleine Blätter, auf die ihr eintragen könnt, worüber ihr als erstes sprechen wollt, worüber als zweites, als drittes und als viertes. Schreibt bitte auf, was ihr sagen wollt. Nehmt dazu eure Texte, die ihr mitgebracht habt zur Hilfe. Überlegt auch, ob ihr Bilder habt, die ihr zu den einzelnen Punkten zeigen möchtet. Denn nach dem Erarbeiten des Inhaltes macht ihr ein Plakat, das ihr dann vorstellen werdet.</p> <p>Sobald die Kinder das gemacht haben Rückbezug zum bereits erarbeiteten Vortragsanfang. Ihr habt euch in diesem Kurs schon Gedanken über den Anfang eurer Präsentation gemacht. Du findest das Blatt in deiner Mappe. Erinnerung dich nochmal an die verschiedenen Möglichkeiten, die man als Einstieg verwenden kann, z. B. die Zuschauer begrüßen oder Nennung des Themas.</p> <p>→ <i>Verweis auf Arbeitsblatt mit Redegliederung</i></p> <p>Dann Schluss überlegen → <i>Wiederholung an der Tafel was möglich ist</i></p>	
	Parallel zur Vorbereitung der Präsentationen			<p>Parallel zur Erstellung des Hauptteils der Präsentation → Videofeedback: Ich hatte euch versprochen, dass ihr eure Videos alle einzeln anschauen dürft. Das ist etwas, was auch viele Erwachsene machen. Zum Beispiel auch Menschen, die große Unternehmen führen. Die Erwachsenen gehen auch zu Kursen, in denen sie genau dasselbe lernen wie ihr in diesem Kurs hier. Und etwas, was in so einem Kurs ganz oft gemacht wird, das ist das sogenannte Videofeedback. Videofeedback bedeutet, dass man bei einem Vortrag gefilmt wird und man sich danach in Ruhe den Film nochmal anschauen kann. Sich selber beim Sprechen zu beobachten und sich als Zuhörer zuzuhören, das kann man sonst nicht. Deshalb ist das etwas ganz besonderes.</p>	

Kurstagung 8: „Wie man hier sieht ...“ – Visualisierung, Stichwortkonzept & Videofeedback					
Zeit	Dauer	Lernziel	Inhalt	Methode	Materialien
				<p>Warum ist es hilfreich, wenn man sich auf Video sehen kann?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Man kann Dinge sehen, die man sonst nicht sieht. • Man kann sehen und hören, was man schon gut macht. Man kann aber auch beobachten, wo man vielleicht noch ein bisschen besser werden kann. <p>Jeder von euch kann jetzt mit mir hier hinten in Ruhe sein Video ansehen. Ich habe eure Umschläge vom letzten Mal dabei. Die Kinder, die nicht an der Reihe sind arbeiten in Ruhe an ihren Präsentationen. Nach jeder Filmbesprechung habe ich Zeit, um euch zu helfen und Fragen zu beantworten.</p>	
		<ul style="list-style-type: none"> • Selbstwahrnehmung während des Vortrags vergleichen mit den eigenen Beobachtungen beim Betrachten des Videos • Fremdeinschätzung erhalten und reflektieren • Rückmeldungen des Dozenten → Konkret an 1–2 Verhaltensweisen • Konkret auf die Nachfragen und Bereiche des Kindes eingehen, die es beschäftigen 		<p>Videofeedback einzeln → Reihenfolge evtl. auslösen Wir schauen jetzt gemeinsam das Video an. Du erinnerst dich an die verschiedenen Symbole? → Auf was möchtest du achten? Suche dir eines aus.</p> <p>→ Video gemeinsam anschauen Nach dem Video:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wie geht es dir, wenn du das Video ansiehst? • Was konntest du beobachten? • Was gefällt dir? <p>Du hast das letzte Mal den Zettel hier für dich ausgefüllt. → <i>Zettel des Kindes, auf dem es seinen Vortrag eingeschätzt hatte</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Was steht darauf? • Wenn du jetzt noch einmal einschätzen solltest, nachdem du dich selbst gesehen hast, was würdest du sagen? <p>→ <i>Was hatte das Kind auf den Zettel geschrieben?</i> → <i>Wie schätzt es das Ganze jetzt ein, nachdem es den Film gesehen hat?</i></p> <p>Du hattest dir noch zwei Kinder ausgesucht, die auch noch einen der acht Bereiche beobachten sollten. Hier sind die Bilder, die sie ausgesucht haben. → <i>Reflektieren und aufkleben auf AB „Videofeedback“</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Laptop • Videos • Kopfhörer • AB „Videofeedback“ • Feedback der Kinder von der letzten Stunde (Umschlag) • Feedbackbogen Dozent (ausgefüllt)

Kurstagung 8: „Wie man hier sieht ...“ – Visualisierung, Stichwortkonzept & Videofeedback					
Zeit	Dauer	Lernziel	Inhalt	Methode	Materialien
				<p>Von mir bekommst du auch noch zwei Bilder. Das erste zeigt, was mir sehr gut gefallen hat. Das zweite zeigt etwas wo ich denke, das machst du schon ziemlich gut, aber vielleicht kannst du bei deinem nächsten Vortrag darauf achten ... → <i>Tipp</i> → <i>Dann alle Kärtchen aufkleben.</i></p> <p>Abschluss: Gib dir selber einen Tipp für die nächste Präsentation. → Einen Tipp, den das Kind sich selbst gibt, notieren.</p>	
60	5	Visualisierung <ul style="list-style-type: none"> • Bedeutung • Aufbau eines Plakates (Farbwahl, Größe der Schrift, der Bilder, was ist sinnvoll etc.) 	Visualisierung <ul style="list-style-type: none"> • Bedeutung • Aufbau eines Plakates (Farbwahl, Größe der Schrift, der Bilder, was ist sinnvoll etc.) 	<p>Zwischen dem Videofeedback, wenn die Kinder so weit sind, dass sie mit ihrem Plakat anfangen können: Ihr wisst nun was ihr sagen wollt und in welcher Reihenfolge ihr dabei vorgeht. Was macht ihr mit den Bildern, die ihr gesammelt habt? → Man überlegt sich, wie man den Zuhörern was zeigen kann. → Visualisierung Wir machen ein Plakat Was gibt es noch: Power Point/Folie und Tageslichtprojektor/Handout/Flipchart/Tafel/Smartboard</p> <p>Wieso macht man das, ein Plakat oder etwas Ähnliches?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Spannend für die Zuhörer • Man gibt ihnen Bilder → Dann wird es vielleicht verständlicher/die Personen können dem Vortrag besser folgen. • Man merkt sich die Sachen auch besser. • Und es hilft auch dir beim Vortrag, weil du beim Erzählen schauen kannst, was du als nächstes sagen willst. <p>Was muss man beachten, wenn man ein Plakat macht?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Helle Farben auf dunklem Plakat und dunkle Schrift auf hellem Plakat • Den Platz nutzen → Bilder & Schrift groß genug, dass man sie lesen kann • Nicht alles wörtlich aufschreiben. Es reichen Stichpunkte/Fakten/Zahlen <p>→ <i>Beispielbilder in verschiedenen Größen und unterschiedlicher Qualität/auf verschiedenem Papier o.Ä. zur Veranschaulichung</i></p>	

Kurssitzung 8: „Wie man hier sieht ...“ – Visualisierung, Stichwortkonzept & Videofeedback					
Zeit	Dauer	Lernziel	Inhalt	Methode	Materialien
65	20			Hier liegen verschiedene Plakate. Suche ein passendes für die Gestaltung deines Vortrags aus. Achtet auf die Punkte, die wir gerade besprochen haben.	
Zusatzbausteine zur Vertiefung und Ergänzung Übungsdurchführung und Hinweise siehe 8. Zusatzübungen					
	15	Zusatzübung 12: „Verständlichkeit – Bildbeschreibung“ ZIELE: <ul style="list-style-type: none"> • Verständlichkeit • Bewusstsein für das Vorwissen des Hörers schaffen → Was weiß mein Zuhörer? • Schritt für Schritt erklären • Bildhaft sprechen • Nicht zu kompliziert • Nicht zu lange erklären 			<ul style="list-style-type: none"> • Bilder zum Beschreiben (Leuchtturm, Uhr, etc.) • Leere Blätter zum Aufmalen
	20	Zusatzübung 13: „Verständlichkeit – Geometrische Figuren“ ZIELE: <ul style="list-style-type: none"> • Verständlichkeit • Bewusstsein für das Vorwissen des Hörers schaffen → Was weiß mein Zuhörer? • Schritt für Schritt erklären • Bildhaft sprechen • Nicht zu kompliziert • Nicht zu lange erklären 			<ul style="list-style-type: none"> • Leere karierte Blätter DinA5 • Stifte
	5	Zusatzübung 14: „Gemeinsam an einem Strang ziehen“ ZIELE: <ul style="list-style-type: none"> • Bewusstmachen kommunikativer Prozesse • Rollen in der Kommunikation wahrnehmen → Wer führt wie die Kommunikation? • Wertschätzender Umgang in der Kommunikation 			<ul style="list-style-type: none"> • Ein langes Seil
			Abschluss	„Tschüss-Klatschkreis“	
90					

Literatur zu den Übungen

Tegetmeyer, H. & Wenger, A. (2006). Der Einfluss geometrisch-optischer Täuschungen auf sakkadische Augenbewegungen. *Klinische Monatsblätter für Augenheilkunde*, 223(1), 84–87. doi:10.1055/s-2005-858870

Pawlak, B. *Verwirrte Sinne: Optische Täuschungen*. Retrieved from <http://www.helles-koepfchen.de/optische-taeschungen.html>

7. MODUL 5: PRÄSENTATION UND KURSABSCHLUSS

– Kurssitzungen 9 und 10 –

7.1 Theorie

Ziel in den letzten beiden Kurssitzungen ist es, noch einmal die Inhalte des Kurses zusammenzufassen und selbst eine Kurzpräsentation zum eigenen Experten-Thema vorzubereiten und den anderen zu präsentieren. Dadurch können die Kinder noch einmal ihr gelerntes Wissen anwenden und auch basierend auf dem gerade stattgefundenen Videofeedback versuchen, neue Dinge umzusetzen und auszuprobieren.

Den Abschluss des Kurses bildet die Überreichung der Urkunde und gegebenenfalls einer DVD oder eines USB-Sticks mit den Videos des Kindes.

7.2 Kursablauf Sitzung 9 – Didaktik und Übungen

Kurssitzung 9: „Klappe die zweite“ – Abschlusspräsentationen

Material

Immer:

- Schnellhefter der Kinder
- Optional: Symbol für Sprechen
- Stifte
- Ablaufskript
- Magnete

Technik:

- Kamera
- Stativ
- Ladekabel
- Speicherkarte

Sitzungsspezifisch:

- Begriff-Kärtchen
- Plakate
- Material/Bilder etc.
- Kleber
- Scheren
- Dicke Stifte
- Zeitung als Unterlage
- Traubenzucker zum Auslösen
- Säckchen zum Auslösen
- Symbole nonverbale Kommunikation

Zusatz:

- Ein langes Seil
- Zungenbrecher

Klassenzimmer sollte ermöglichen:

- Stuhlkreis vorne an der Tafel/in der Mitte
- Bankreihen/Tischgruppen, an denen die Kinder später malen und auch zu Beginn sitzen können
- Platz für Bewegungsspiel
- Platz für Kurzpräsentation der Kinder
- Kamera und Stativ aufbauen

Kurssitzung 9: „Klappe die zweite“ – Abschlusspräsentationen					
Zeit	Dauer	Lernziel	Inhalt	Methode	Materialien
0	10	Begrüßung & Aufwärmen	Spontanes Sprechen vor der Gruppe	<p>Einstiegs-Übung: „Rate: Woraus entstand meine Geschichte?“</p> <ul style="list-style-type: none"> → 2 (oder 3) Zettelchen ziehen mit je einem Wort darauf. → Kurze Geschichte erzählen, dabei Verwendung der Wörter (mind. 3 Sätze). → Die anderen Kinder müssen raten, welche Wörter gezogen wurden. <p>(angelehnt an Endres, Bernard & Kuhn, 2008)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Begriff-Kärtchen
10	5	Einführung Wissenschaftskommunikation		<p>Was haben wir letzte Woche gemacht?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Videofeedback • Erarbeitet, was ihr zu eurem Experten-Thema sagen möchtet <ul style="list-style-type: none"> → Was habt ihr da gemacht? → Vorbereiten, was man sagen will und in welcher Reihenfolge – man nimmt die Texte, die man hat – man sucht sich das Wichtigste heraus – und schreibt mit eigenen Worten auf, was man sagen möchte. → Das ist der Hauptteil. → Man bereitet noch Schluss und Einstieg vor. <p>In den vergangenen Wochen haben wir uns viel mit Präsentieren und Vortragen vor anderen beschäftigt und dabei auch einiges darüber gelernt, wie Wissenschaftler vorgehen, wenn sie ihre Ergebnisse und ihr Wissen präsentieren. Warum ist es wichtig, dass Wissenschaftler und Experten anderen erzählen und erklären, was sie wissen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Austausch • Dinge diskutieren • Ideen bekommen <p>Wo präsentieren Wissenschaftler ihre Themen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Konferenzen, Tagungen und Kongresse • Radio • Fernsehen <p>Und genau das wollen wir jetzt auch machen.</p>	

Kursstzung 9: „Klappe die zweite“ – Abschlusspräsentationen					
Zeit	Dauer	Lernziel	Inhalt	Methode	Materialien
				Wir simulieren einen solchen Fernsehtermin. Das bedeutet, wir als Forschergruppe sind eingeladen worden für das Fernsehen eine kurze Präsentation zu filmen, in der ihr euer Experten-Thema vorstellt. Aber vorher bekommt ihr natürlich noch Zeit, um euer Plakat fertigzustellen und vorzubereiten, was ihr sagen möchtet.	
15	5	Wiederholen letzte Stunde	Wiederholung: Visualisierung	<p>Wieso macht man das, ein Plakat oder etwas Ähnliches?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Spannend für die Zuhörer • Man gibt ihnen Bilder → Dann wird es vielleicht verständlicher/die Personen können dem Vortrag besser folgen. • Man merkt sich die Sachen auch besser. • Und es hilft auch dir beim Vortrag, weil du beim Erzählen schauen kannst, was du als nächstes sagen willst. <p>Was muss man beachten, wenn man ein Plakat macht?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Helle Farben auf dunklem Plakat und dunkle Schrift auf hellem Plakat • Den Platz nutzen → Bilder & Schrift groß genug, dass man sie lesen kann • Nicht alles wörtlich aufschreiben. Es reichen Stichpunkte/Fakten/Zahlen <p>Zu beachten während der Präsentation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Referent sollte neben dem Poster stehen → Sonst werden Inhalte verdeckt • Mit Zeigegesten kann man Bezug auf das Poster nehmen <p>→ Extreme vormachen</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Sich direkt vor das Plakat stellen</i> • <i>Mit dem Rücken zum Publikum vom Plakat ablesen</i> • <i>Nur vom Stichwortkonzept ablesen</i> • <i>Etc.</i> 	
20	45		Vorbereitung der Präsentation und der Plakate	<i>Kinder malen die Plakate. Währenddessen herumgehen und mit den Kindern ihre Ideen besprechen und unterstützen.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Materialien • Kleber • Schere • Stifte • Plakate

Kursstunde 9: „Klappe die zweite“ – Abschlusspräsentationen					
Zeit	Dauer	Lernziel	Inhalt	Methode	Materialien
				<p>Ich bin gespannt darauf, was ihr euch überlegt habt und bin neugierig auf eure Ideen. Die Präsentationen nehmen wir auf Video auf. Das Video kommt auf eine DVD, die ihr am Ende des Kurses mit nach Hause bekommt. Und auch das Plakat bekommt ihr natürlich mit nach Hause.</p> <p>Wir losen aus, wer beginnen darf. In diesem Säckchen ist für jeden von euch eine Kleinigkeit versteckt. Jeder darf einmal ziehen. Während wir das Video drehen ist das Publikum still und hört zu. Das ist auch im Fernsehen so.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Traubenzucker mit Nummern • Säckchen
65	20			<p>Präsentationen (Teil 1) Möglicher Aufbau/Sitzordnung</p> <p>1) Kamera vorbereiten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ganzer Körper sollte zu sehen sein • Keine anderen Kinder mit im Bild! • Plakat sollte mit auf dem Video sein <p>2) Kamera steht hinten, seitlich, mit etwas Abstand neben den sitzenden Kindern. → Stuhl für Kursleitung neben der Kamera, wenn möglich auf Höhe der sitzenden Kinder.</p> <p>Ablauf</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Auslösen der Reihenfolge 2) Kind kommt nach vorne 3) Plakat an die Tafel hängen 4) Kamera anschalten und kontrollieren, ob sie filmt 5) Kind ein Zeichen geben, dass es starten kann 6) Die anderen Kinder müssen ruhig sein → Sie wollen auf ihrem Video später auch sich selbst verstehen und nicht nur die Gespräche der anderen Kinder in den Reihen hören. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kamera • Stativ • Kabel • Speicherkarte • Magnete

Kurssitzung 9: „Klappe die zweite“ – Abschlusspräsentationen					
Zeit	Dauer	Lernziel	Inhalt	Methode	Materialien
Zusatzbausteine zur Vertiefung und Ergänzung Übungsdurchführung und Hinweise siehe 8. Zusatzübungen					
	5–10		Zusatzübung 05: „Zungenbrecher-Übung“ ZIELE: <ul style="list-style-type: none"> • Förderung Artikulation • Spielerisch Sprechen vor anderen trainieren • Anker für Zuhause mitgeben 	(Belke, 2012)	<ul style="list-style-type: none"> • Zungenbrecher-Kärtchen
	5		Zusatzübung 14: „Gemeinsam an einem Strang ziehen“ ZIELE: <ul style="list-style-type: none"> • Bewusstmachen kommunikativer Prozesse • Rollen in der Kommunikation wahrnehmen → Wer führt wie die Kommunikation? • Wertschätzender Umgang in der Kommunikation 		<ul style="list-style-type: none"> • Ein langes Seil
			Abschluss	„Tschüss-Klatschkreis“	
90					

Literatur zu den Übungen

Belke, G. (2012). *Mit Sprache(n) spielen: Kinderreime, Gedichte und Geschichten für Kinder zum Mitmachen und Selbermachen; [Schülerband -] Textsammlung* (4. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Endres, W., Bernard, E. & Kuhn, V. (2008). *Methoden-Magazin: Das Know-how für Lehrer/innen und Schüler/innen; [Unterrichtsmaterialien mit Kopiervorlagen]*. Weinheim: Beltz.

7.3 Kursablauf Sitzung 10 – Didaktik und Übungen

Kurssitzung 10: „Das nehme ich mit ...“ – Kursabschluss

Material

Immer:

- Schnellhefter der Kinder
- Optional: Symbol für Sprechen
- Stifte
- Ablaufskript
- Magnete

Technik:

- Kamera
- Stativ
- Ladekabel
- Speicherkarte

Sitzungsspezifisch:

- Evaluationsbögen
- Plakate der Kinder
- Material/Bilder etc.
- Kleber
- Scheren
- Dicke Stifte
- Zeitung als Unterlage
- Traubenzucker zum Auslösen
- Säckchen zum Auslösen
- Symbole nonverbale Kommunikation
- Urkunden

Zusatz:

- Ein langes Seil
- Zungenbrecher

Klassenzimmer sollte ermöglichen:

- Stuhlkreis vorne an der Tafel/in der Mitte
- Bankreihen/Tischgruppen, an denen die Kinder später malen und auch zu Beginn sitzen können
- Platz für Bewegungsspiel
- Platz für Kurzpräsentation der Kinder
- Kamera und Stativ aufbauen

Kurssitzung 10: „Das nehme ich mit ...“ – Kursabschluss					
Zeit	Dauer	Lernziel	Inhalt	Methode	Materialien
0	10	Begrüßung & Aufwärmen	Spontanes Sprechen vor der Gruppe	<p>Einstiegs-Übung: „Flunkergeschichte“ Reihum erzählt jedes Kind drei Dinge, die es letzte Woche erlebt hat. → Z. B. etwas Besonderes → Etwas Spannendes → Etwas, was es besonders gefreut hat</p> <p>Eines von den drei Dingen ist dabei aber etwas Geschwindeltes. Die anderen hören gut zu und sollen danach raten, was das Geflunkerte war.</p> <p>Durchführung: Kurze Überlegungszeit geben, um sich drei Dinge auszudenken. → Redesymbol geht reihum → Kind erzählt → Geflunkertes erraten</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Redesymbol
10	5	Kursevaluation	Kindermeinung zum Kurs	<p>Der Kurs ist jetzt leider fast zu Ende. Wir haben uns hier ganz oft getroffen und ihr habt viele verschiedene Sachen ausprobiert und kennen gelernt. Da dieser Kurs speziell für euch und andere Hector-Kinder entwickelt wurde, ist eure Expertenmeinung für uns ganz wichtig. Wir möchten wissen, wie euch der Kurs gefallen hat und was ihr gelernt habt. Durch eure Expertenmeinung können wir den Kurs dann noch besser machen.</p> <p>Ich teile euch ein Blatt aus. Bitte schreibt euren Namen <u>nicht</u> auf das Blatt. → <i>Ausfüllen lassen und ggf. Instruktion vorlesen (siehe Evaluationsblatt)</i></p> <p>Vielen Dank für eure Expertenmeinung! <i>Blätter einsammeln</i></p>	<p><i>Kinder sitzen an Tischen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluationsbögen
15	40 je nach Zahl der Kinder			<p>Wir haben letzte Woche schon damit begonnen, dass ihr eure Präsentationen gehalten habt. Ich bin gespannt darauf, was die Kinder vorbereitet haben, die letzte Woche noch nicht an der Reihe waren. Die Präsentationen nehmen wir wieder auf Video auf. → <i>Reihenfolge entweder vom letzten Mal erinnern oder ggf. neu auslösen.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Traubenzucker mit Nummern • Säckchen

Kurs Sitzung 10: „Das nehme ich mit ...“ – Kursabschluss					
Zeit	Dauer	Lernziel	Inhalt	Methode	Materialien
				<p>Präsentationen (Teil 2) Möglicher Aufbau/Sitzordnung</p> <p>1) Kamera vorbereiten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ganzer Körper sollte zu sehen sein • Keine anderen Kinder mit im Bild! • Plakat sollte mit auf dem Video sein <p>2) Kamera steht hinten, seitlich, mit etwas Abstand neben den sitzenden Kindern → Stuhl für Kursleitung neben der Kamera, wenn möglich auf Höhe der sitzenden Kinder.</p> <p>Ablauf</p> <p>1) Auslösen der Reihenfolge 2) Kind kommt nach vorne 3) Plakat an die Tafel hängen 4) Kamera anschalten und kontrollieren, ob sie filmt 5) Kind ein Zeichen geben, dass es starten kann 6) Die anderen Kinder müssen ruhig sein → Sie wollen auf ihrem Video später auch sich selbst verstehen und nicht nur die Gespräche der anderen Kinder in den Reihen hören.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kamera • Stativ • Kabel • Speicherkarte • Magnete
55	25			<p>Individueller Kursabschluss</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erfahrungen? • Was nehme ich mit? • Was hat mir am besten gefallen? • Was will ich als nächstes lernen? • Worauf achte ich am meisten bei meinem nächsten Vortrag? • Etc. 	
80	5			Urkunden überreichen	
			Abschluss	„Tschüss-Klatschkreis“	
90					

8. ZUSATZÜBUNGEN

Zusatzbausteine zur Vertiefung und Ergänzung				
NR	Dauer	Ziel	Übung/Methode	Materialien
01	10–15	<ul style="list-style-type: none"> • Kennenlernen • Namen erfahren und merken 	<p>„Ich sitze im Grünen“ Die Kinder sitzen im Stuhlkreis, wobei ein Stuhl frei bleibt. Das Kind links vom freien Platz sagt 'Ich sitze' und rutscht dabei auf den freien Platz. Weiter geht es mit den Satzteilen 'im Grünen', 'und dazu kommt' 'der/die ...' → Das nun folgende Kind sagt den Namen eines Mitspielers, während es weiterrutscht. Die Spieler, die links und rechts neben dem aufgerufenen Spieler sitzen müssen diesen davon abhalten, sich auf den freien Platz zu setzen. Schafft er es, geht das Spiel mit dem nun neuen freien Platz weiter.</p> <p style="text-align: right;">http://www.spielekiste.de/archiv/indoor/kennen/kennen_022.shtml</p>	<p><i>Stuhlkreis</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Kein weiteres Material
02	5–10	<ul style="list-style-type: none"> • Gruppe zusammenbringen • Konzentration fördern • Aufmerksamkeit fördern • Unruhe reduzieren 	<p>„Tablett-Spiel“ Ich habe hier ein Tablett und in dem Tablett einen Tennisball. Versucht nun, den Tennisball so schnell wie möglich am Rand des Tablett entlang zu rollen. Der Ball darf nicht stoppen oder vom Tablett fallen. Gebt dann das Tablett weiter an euren Nachbarn. Bei wem der Ball aufhört zu rollen oder wer den Ball verliert scheidet aus. → <i>Kinder die ausscheiden sehen den anderen zu.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tablett • Tennisball
03	5–10	<ul style="list-style-type: none"> • Bewegungsspiel in der Pause • Aktivieren 	<p>Aktivierungsspiel „Wish Boing Pow!“ Teilnehmer stellen sich im Kreis auf. Übung, bei der mit einem „Wish“ und einer Wischbewegung mit beiden Armen eine Bewegung an den rechten oder linken Nachbarn weitergegeben wird. Dieser wiederum kann das „Wish“ an seinen Nachbarn weitergeben (allerdings nicht wieder zurück) oder das „Wish“ mit einem „Boing“, bei dem beide Arme hochgehalten werden, blockieren. In diesem Fall landet das „Wish“ wieder wo es herkommt. Es kann zur anderen Seite gewischt werden oder aber mit einem lauten „POW!“ auf einen der Teilnehmer innerhalb des Kreises geschossen werden (es darf aber kein unmittelbarer Nachbar sein). Dieser nun kann entweder mit einem „Boing“ blocken, ein „Wish“ weitergeben oder mit einem „Pow“ auf einen anderen Teilnehmer schießen. Um zunächst einen Rhythmus zu bekommen, sollten am Anfang einige Runden lediglich mit „Wish“ gespielt werden. Ziel ist es einen andauernden Rhythmus zu bekommen und dann das Tempo zu steigern.</p> <p style="text-align: right;">(Lambrich, 2003)</p>	<p><i>Kinder stehen im Kreis</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Kein weiteres Material

Zusatzbausteine zur Vertiefung und Ergänzung				
NR	Dauer	Ziel	Übung/Methode	Materialien
04	10	<ul style="list-style-type: none"> • Konzentration und Aufmerksamkeit fördern • Unruhe reduzieren 	<p>„Knobelaufgaben“ Ein Kind zieht eine Knobelaufgabe und stellt sie den anderen. Wer als erstes die Antwort errät darf die nächste Knobelfrage ziehen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Knobelaufgaben
05	5–10	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung Artikulation • Spielerisch Sprechen vor anderen trainieren • Anker für Zuhause mitgeben 	<p>„Zungenbrecher-Übung“ 1) Leise lesen 2) Vor sich hinsprechen, langsam und leise 3) Langsam anderen vorsagen 4) Immer schneller werden 5) Dann: Wer traut sich den Zungenbrecher den anderen vorzutragen? 6) <i>Eventuell:</i> Zungenbrecher-Wettbewerb: Wer kann seinen am schnellsten, leisesten, langsamsten, etc. sprechen? 7) <i>Eventuell:</i> Wer kennt noch andere Zungenbrecher?</p> <p style="text-align: right;">(Belke, 2012)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Zungenbrecher-Kärtchen
06	10–15	<p>Gefühle (bei anderen)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wahrnehmen • Zulassen • Benennen <p>Dadurch andere besser verstehen</p>	<p>„Mit Emotionen Gehen“ <i>Durchführung:</i> Durch den Raum gehen mit unterschiedlichen Emotionen als Fantasiereise/Situation in die die Kinder sich hineinversetzen sollen.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Du gehst die Straße entlang und isst ein Eis. 2) Ein bellender Hund rennt hinter dir her und versucht dich zu erwischen. 3) Du siehst wie jemand deinen Bleistift nimmt und ihn zerbricht. 4) Du hast dein neues T-Shirt zerrissen. 5) Du hast eine Geburtstagsfeier. 6) Jemand mit einer Maske erschreckt dich. 7) Jemand sagt ein böses Schimpfwort zu dir. 8) Du hast ein Spiel gewonnen. 9) Du siehst, wie dein bester Freund zu dir kommt, um mit dir zu spielen. <p><i>Auswertung:</i> Wie verändert sich das Gehen in den Situationen? Was passiert, wenn man sich die Situationen vorstellt?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fantasiegeschichten

Zusatzbausteine zur Vertiefung und Ergänzung				
NR	Dauer	Ziel	Übung/Methode	Materialien
07	15–20	Eigene Gefühle <ul style="list-style-type: none"> • Wahrnehmen • Benennen • Ausdrücken 	<p>„Musik und Gefühl“ Musik kann ganz viele Gefühle ausdrücken, aber auch auslösen. Ich werde euch jetzt Musik anmachen und ihr bewegt euch zu der Musik, wie ihr möchtet und wie es zu der Musik passt. Wir machen das alle gleichzeitig. Ihr dürft euch trauen, man kann nichts falsch machen. Jeder bleibt ganz bei sich, ihr braucht nicht zu schauen was die anderen machen und wie die sich bewegen. Das ist ganz egal.</p> <p>Durchführung: Durch den Raum gehen zu unterschiedlicher Musik/sich bewegen zur Musik</p> <p>Auswertung: Was löst die Musik bei euch aus? Wie fühlt ihr euch? Was passiert mit euren Bewegungen? Wie sind die? Nach allen Stücken → Unterschiede in der Bewegung?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Musikstücke (freudig, traurig, gruselig, etc.) • CD-Spieler • Laptop • Lautsprecher
08	15	Bedeutung der Körpersprache → Besonders der Gestik	<p>„Sprechen ohne Hände“ Durchführung: → Zwei Begriff-Karten ziehen → Dazu eine Geschichte erzählen 1) Zum ersten Wort erzählen mit gefesselten Händen. 2) Beim zweiten Teil die Hände frei bewegen.</p> <p>Auswertung: Sprecher: Was hast du beim Sprechen gemerkt? Wie war das für dich? Was konnten die Beobachter wahrnehmen?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tücher • Begriff-Karten
09	15	<ul style="list-style-type: none"> • Bedeutung der Körpersprache • Wirkung auf andere • Ausdrücken durch nonverbale Haltungen • Man kann nicht nicht kommunizieren 	<p>„Auf dem Stuhl sitzen & verschiedene Haltungen einnehmen“ Durchführung: Ihr bekommt jetzt verschiedene Aufgaben von mir, wie ihr euch auf eurem Stuhl hinsetzen sollt. Macht das zuerst immer mit geschlossenen Augen. Dann, wenn ich sage dass ihr die Augen aufmachen könnt, macht sie auf. Bleibt aber noch genauso sitzen wie davor. Und schaut euch an, wie die anderen Kinder dasitzen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • „Verschiedene Haltungen“ Übersicht

Zusatzbausteine zur Vertiefung und Ergänzung				
NR	Dauer	Ziel	Übung/Methode	Materialien
		<ul style="list-style-type: none"> • Vorsicht vor Interpretation 	<p>Verschiedene Haltungen:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Setzt euch mit hochoberem Kopf und geradem Rücken an die Stuhlkante. 2. Lehnt euch im Stuhl weit zurück, Kopf hoch, Beine übereinander geschlagen und Arme verschränkt. 3. Lehnt euch im Stuhl weit zurück, lasst den Kopf hängen, das Kinn ruht auf der Hand. 4. Steht auf, lasst Kopf und Schultern hängen, verschränkt die Arme hinter dem Rücken. 5. Bleibt mit gesenktem Kopf stehen, kreuzt die Beine, Hände in die Taschen. 6. Bleibt stehen, Kopf hoch, Schultern zurück, Füße etwas auseinander, Arme verschränkt. 7. Bleibt stehen, Füße weit auseinander, Hände auf den Hüften. <p>Auswertung: Welches Gefühl löst diese Haltung bei euch aus? Welchen Eindruck vermittelt ihr damit auf andere? In welchen Situationen nehmt ihr diese Haltung ein?</p>	
10	10	<ul style="list-style-type: none"> • Lustiges Aktivierungsspiel • Gewöhnen an das Aktivwerden vor der Gruppe • Einsetzen, wenn die Gruppe lange sehr ernsthaft gearbeitet hat. Oder wenn sie ganz viel Albernheit herauslassen muss. 	<p>„Margerite“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alle stehen im Kreis. Wer anfängt, macht eine Bewegung und ein Geräusch. Die/der rechte Nachbarin/Nachbar macht es nach. • Danach macht es der rechte Partner nach und so weiter, bis alle die Bewegung und das Geräusch machen. • Wenn Bewegung und Geräusch wieder bei dem angekommen sind, der es vorgemacht hat, macht der rechte Nachbar etwas Neues vor. 	/
11	10	<ul style="list-style-type: none"> • Verständlichkeit → Einfachheit des sprachlichen Ausdrucks • Erklärung von Fachwörtern → Zielgruppen-spezifisch 	<p>„Spezialwörter erklären“</p> <p>Jeder überlegt sich ein Spezialwort (z. B. aus dem Tanzen, aus dem Deutschunterricht, aus der Musik, aus dem Sport, eine Schwimmart, etwas zu Fußball, etc.) → Aufgabe: Erklärt euer Spezialwort den anderen Kindern.</p> <p>Jedes Kinder erhält einen Zettel, auf den kann es ganz groß sein Spezialwort schreiben. Der Zettel wird dann an die Tafel gehängt, Kind kommt dazu und erklärt es. → Kinder erklären der Reihe nach ihre Wörter</p>	<ul style="list-style-type: none"> • AB „Mein Spezialwort“ • Spezialwort – Beispiel

Zusatzbausteine zur Vertiefung und Ergänzung				
NR	Dauer	Ziel	Übung/Methode	Materialien
		<ul style="list-style-type: none"> • Reflexion, welche Wörter sind Spezialwörter 	<p>Falls sinnvoll, eigenes Beispiel zuerst nennen: <i>Erklären was Rhetorik heißt: In meiner kurzen Erklärung möchte ich euch den Begriff Rhetorik verdeutlichen. Was ist Rhetorik?</i> <i>Wer in der Öffentlichkeit Reden halten muss, kommt ohne die Rhetorik nicht aus. Die Rhetorik ist eine Wissenschaft, die sich mit der Beredsamkeit, also dem Sprechen vor anderen beschäftigt. Das heißt, die Rhetorik ist eine Wissenschaft, die sich mit Fragen beschäftigt wie man mit anderen spricht, welche Mittel und Techniken man verwendet. Sie untersucht also Sachen rund um das Sprechen.</i></p>	
12	15	<ul style="list-style-type: none"> • Verständlichkeit • Bewusstsein für das Vorwissen des Hörers schaffen → Was weiß mein Zuhörer? • Schritt für Schritt erklären • Bildhaftes sprechen • Nicht zu kompliziert • Nicht zu lange erklären 	<p>„Verständlichkeit – Bildbeschreibung“ Bilder beschreiben (in zwei Gruppen, das gleiche Bild) Das erste Kind sieht das Bild, → erklärt es dem ersten, → dieses erklärt es dem zweiten/dritten/vierten → und das letzte Kind malt es.</p> <p>Was hat funktioniert? Was habt ihr gemacht, damit der andere wusste, wie das Bild aussieht? Wie sieht das Bild aus?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bilder zum Beschreiben (Leuchtturm, Uhr, etc.) • Leere Blätter zum Aufmalen
13	15–20	<ul style="list-style-type: none"> • Verständlichkeit • Bewusstsein für das Vorwissen des Hörers schaffen → Was weiß mein Zuhörer? • Schritt für Schritt erklären • Bildhaftes sprechen • Nicht zu kompliziert • Nicht zu lange erklären 	<p>„Verständlichkeit – Geometrische Figuren“ Durchführung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Kinder gehen zu zweit zusammen. • Jedes Kind malt eine Anordnung von 2–3 einfachen geometrischen Figuren. • Die Kinder setzen sich Rücken an Rücken. Ein Kind beschreibt sein Bild, das andere malt nach den Erklärungen. Das Bild darf aber noch nicht gezeigt werden! • Danach tauschen die Kinder. <p>Auswertung: Was hat funktioniert? Was habt ihr gemacht, damit der andere wusste, wie das Bild aussieht? Wie sieht das Bild aus?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leere karierte Blätter DinA5 • Stifte

Zusatzbausteine zur Vertiefung und Ergänzung				
NR	Dauer	Ziel	Übung/Methode	Materialien
14	5–10	<ul style="list-style-type: none"> • Bewusstmachen kommunikativer Prozesse • Rollen in der Kommunikation wahrnehmen → Wer führt wie die Kommunikation? • Wertschätzender Umgang in der Kommunikation 	<p>„Gemeinsam an einem Strang ziehen“</p> <p>Durchführung: Die Kinder stellen sich im Kreis auf und fassen mit beiden Händen an ein langes Seil. Sie bekommen dann die Aufgabe unterschiedliche Figuren mit dem Seil zu legen, ohne dass sie das Seil loslassen oder mit den Händen umgreifen dürfen.</p> <p>Beispielfiguren:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Viereck • Dreieck • Eine Acht • Etc. <p>Auswertung: Was müsst ihr machen, damit es klappt?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Miteinander reden • Zuhören • Auf einander achten • Einer lenkt das Ganze → Wie ist die Führung? → Unterschied wertschätzend vs. kommandierend o.Ä. <p>Was macht Probleme?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ein langes Seil

Literatur zu den Übungen

Belke, G. (2012). *Mit Sprache(n) spielen: Kinderreime, Gedichte und Geschichten für Kinder zum Mitmachen und Selbermachen; [Schülerband -] Textsammlung* (4. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Lambrich, J. (2003). *Spiele & Übungen für das Improvisationstheater*. Retrieved from http://www.impro-theater.de/dmdocuments/spielesammlung_zapalot.pdf

http://www.spielekiste.de/archiv/indoor/kennen/kennen_022.shtml [20.12.2014]

QUELLENANGABEN ZU DEN BILDERN

Seite 87: Kursmaterial	© Evelin Herbein, Universität Tübingen
Seite 113: Lampenfiebermännchen	© Evelin Herbein, Universität Tübingen
Seite 114: Lampenfieber-Sprechblase	© Evelin Herbein, Universität Tübingen
Seite 119: Stand (fest)	© Pia Strobl
Seite 119: Gestik (zeigend)	© Pia Strobl
Seite 119: Gestik (wild)	© Pia Strobl
Seite 119: Gestik (verschränkt)	© Pia Strobl
Seite 120: Blick	© Evelin Herbein, Universität Tübingen
Seite 121: Lautstärke	© Evelin Herbein, Universität Tübingen
Seite 121: Melodie	© Evelin Herbein, Universität Tübingen
Seite 121: Geschwindigkeit	© Pia Strobl
Seite 127: Auge	© https://openclipart.org/detail/856/eyes-by-molumen
Seite 127: Gestik (zeigend)	© Pia Strobl
Seite 128: Stand (fest)	© Pia Strobl
Seite 128: Mimik	© Evelin Herbein, Universität Tübingen
Seite 128: Blick	© Evelin Herbein, Universität Tübingen
Seite 129: Beispieltafelbild	© Evelin Herbein, Universität Tübingen
Seite 133: Fussballfeld	© https://pixabay.com/de/fu%C3%9Fballfeld-fu%C3%9Fball-fu%C3%9Fballplatz-1428839/
Seite 134: Ohr	© https://openclipart.org/image/800px/svg_to_png/202346/Ohr.png
Seite 135: Lautstärke	© Evelin Herbein, Universität Tübingen
Seite 135: Melodie	© Evelin Herbein, Universität Tübingen
Seite 135: Mund	© Evelin Herbein, Universität Tübingen
Seite 135: Geschwindigkeit	© Evelin Herbein, Universität Tübingen
Seite 136: Beispieltafelbild	© Evelin Herbein, Universität Tübingen
Seite 140: Beispieltafelbild	© Evelin Herbein, Universität Tübingen
Seite 151: Flugostampfomobil	© Evelin Herbein, Universität Tübingen
Seite 156: Gesicht - Sprecher	© https://openclipart.org/image/800px/svg_to_png/15243/roym-face2.png
Seite 156: Glühbirne	© https://openclipart.org/image/800px/svg_to_png/188607/lightbulb-icon.png
Seite 156: Beispieltafelbild	© Evelin Herbein, Universität Tübingen
Seite 157: Sanduhr	© https://openclipart.org/image/800px/svg_to_png/23920/Anonymous-Sandglass.png
Seite 161: Flugostampfomobil	© Evelin Herbein, Universität Tübingen
Seite 161: Sanduhr	© https://openclipart.org/image/800px/svg_to_png/23920/Anonymous-Sandglass.png
Seite 163: Schritte - Treppe	© https://openclipart.org/image/800px/svg_to_png/26609/johnny-automatic-big-shot-walking.png
Seite 163: Beispieltafelbild	© Evelin Herbein, Universität Tübingen
Seite 178: Beispieltafelbild	© Evelin Herbein, Universität Tübingen
Seite 178: Internet	© https://openclipart.org/image/800px/svg_to_png/179896/world-wide-web.png

- Seite 178: Schule © https://openclipart.org/image/300px/svg_to_png/192845/1397765364.png
- Seite 178: Regal © https://openclipart.org/image/800px/svg_to_png/2625/Machovka-Bookcase.png
- Seite 178: Zeitung © https://openclipart.org/image/300px/svg_to_png/182846/newspaper.png
- Seite 178: Computer © https://openclipart.org/image/300px/svg_to_png/20369/thilakarathna-Computer.png
- Seite 178: Buch © https://openclipart.org/image/800px/svg_to_png/7555/johnny-automatic-open-book.png
- Seite 178: Handy © https://openclipart.org/image/800px/svg_to_png/2937/torfnase-Smartphone.png
- Seite 178: Detektiv © https://openclipart.org/image/300px/svg_to_png/26996/DooFi-Consulting-detective-with-pipe-and-magnifying-glass-silhouette.png
- Seite 178: Schritte – Treppe © https://openclipart.org/image/800px/svg_to_png/26609/johnny-automatic-big-shot-walking.png

Anhang mit Kursmaterialien

Hinweis: Die mit dem Zulassungsantrag eingereichte Fassung der Dissertation und die Druckfassung weichen voneinander ab. Der Anhang mit Kursmaterialien ist nur Teil der mit dem Zulassungsantrag eingereichten Fassung.

Fostering Elementary School Children's
Public Speaking Skills:
A Randomized Controlled Trial

Herbein, E., Golle, J., Tibus, M., Schiefer, J., Trautwein, U., & Zettler, I. (2016). *Fostering elementary school children's public speaking skills: A randomized controlled trial*. Manuscript submitted for publication.

This research project was funded by a grant of the Hector Foundation II to the fifth author. Evelin Herbein and Julia Schiefer are doctoral students at the LEAD Graduate School & Research Network [GSC 1028], which is funded by the Excellence Initiative of the German federal and state governments.

Abstract

Mastering public speaking is a competence which is already required in elementary school. Surprisingly, however, systematic research on the promotion of public speaking competence among elementary school children is scarce. In order to address this gap, we developed and evaluated a public speaking training for elementary school children. The training—an extracurricular enrichment program—consisted of 12 units covering speech anxiety, nonverbal communication, and comprehensibility. A randomized controlled trial with repeated measures (N = 65 elementary school children) was used to investigate the training effects on public speaking skills and speech anxiety. The dependent variables were assessed via self-ratings (extent of public speaking skills, speech anxiety) and video ratings of a public speech (appropriateness of public speaking skills). Findings revealed positive training effects on public speaking skills overall: Participating in the training elicited more appropriate speeches in terms of nonverbal and organizational skills but did not influence speech anxiety.

Keywords: enrichment, elementary school children, public speaking, randomized controlled trial, video ratings

Fostering Elementary School Children's Public Speaking Skills: A Randomized Controlled Trial

The capability to communicate competently is essential for personal contentment, academic achievement, and professional career success. In the context of school and work, competent speakers are more successful in conveying their knowledge, ideas, and opinions. Further, being able to communicate competently can enhance relationships with peers, parents, and teachers (e.g., Hunt, Wright, & Simonds, 2014; Morreale & Pearson, 2008).

One important communicational situation is giving an informative public speech, i.e., presenting content to an audience (Schreiber, 2011). Mastering public speeches is acknowledged as a core competence for well-educated students (van Ginkel, Gulikers, Biemans, & Mulder, 2015), and it has been integrated into the educational standards of several countries such as Germany (Kultusministerkonferenz, 2005) or the United States (Common Core State Standards Initiative, 2010). Correspondingly, researchers have called for an early promotion of public speaking skills. Even elementary school children need to give informative public speeches, but the promotion of public speaking skills of this age group has been neglected in research and practice (Hunt et al., 2014). Specifically, the development of a competence model for public speaking in elementary schools is in the beginning stages (EDK, 2010; Morreale, Cooper, & Perry, 2000), and only very few teaching materials or other interventions to foster public speaking skills in this age group are available. Further, the effectiveness of the existing interventions has been investigated only sporadically, and the conducted investigations often show rather severe methodological limitations.

In the light of the importance of informative public speaking skills even among elementary school children and the lack of available, evaluated interventions, we developed and evaluated a pertinent enrichment program. Specifically, we developed a program that aimed at fostering elementary school children's informative public speaking skills and we evaluated the program via both self-reports and video ratings using a randomized controlled trial with repeated measurements.

Defining Public Speaking Competence

Scholars in fields such as communication studies, psychology, rhetoric, and speech science have researched public speaking competence (Backlund & Morreale, 2015). Across different points of view, public speaking competence is commonly attributed to individuals whose speeches are effective and appropriate. A speech is considered to be effective when the

communicational intention, for example, informing an audience, is reached. It is considered to be appropriate when the speaking behavior is adequate to the specific context (Morreale, Moore, Surges-Tatum, & Webster, 2007).

Although there are several definitions of public speaking competence (Backlund & Morreale, 2015), the construct is often considered to encompass three underlying dimensions: knowledge, motivation, and skills (Morreale et al., 2007). Whether or not a person is competent in public speaking does not depend on a single dimension, but on their combination (Backlund & Morreale, 2015; De Grez & Valcke, 2010).

Knowledge represents the theoretical background deployed in planning and delivering a speech. It includes knowledge about public speaking skills and their specific utilization (Morreale, Spitzberg, & Barge, 2013), e.g., knowing how to structure a speech, using nonverbal communication, and taking the characteristics of a specific audience into account. *Motivation* represents the willingness to communicate, i.e., the readiness to speak in a specific situation. Several variables underlie and influence the motivation, in particular self-perceived communication competence, communication apprehension, and speech anxiety. Whereas self-perceived communication competence is positively correlated with the willingness to communicate, communication apprehension and speech anxiety can result in avoiding certain communicational situations or can generally limit a speaker's ability to show competent public speaking (Croucher, 2013).

Finally, a repertoire of public speaking *skills* is necessary. Descriptions of public speaking skills encompass both macro- and micro-behaviors (Morreale et al., 2007). These behaviors are hierarchically organized. On the micro-level, the particular public speaking skills can be categorized into four dimensions, namely (i) nonverbal behavior–visual impression (e.g., eye contact, gestures, posture), (ii) nonverbal behavior–auditory impression (e.g., articulation, fluency, pitch, voice, volume), (iii) language usage (e.g., usage of rhetorical devices or technical terms), and (iv) organization (e.g., structuring the speech, reasonable selection of information; based on De Grez & Valcke, 2010; EDK, 2010; Pabst-Weinschenk, 2005; Schreiber, Paul, & Shibley, 2012). Macro-level skills are formed by combinations of micro-behaviors such as eye contact, gestures, and speech rate (Morreale et al., 2013). Examples of macro-level skills are the perceived empathy or credibility of a speaker.

Whether or not a public speaking performance is perceived as competent depends not only on the knowledge, motivation, and skills of the speaker but also on the context in which a speech is given. The context is defined by the specific situation, the target audience, the

communicational intention, the topic, norms, and standards. Different contexts require different (combinations of) skills to reach effectiveness and appropriateness (Morreale et al., 2013). Using specific micro-level skills and, if necessary, adapting these to a specific context are guided by the knowledge and motivation of the speaker (Backlund & Morreale, 2015). Overall, a competent speaker possesses a broad repertoire of skills, is able to appropriately choose from this range of skills and, if necessary, is able to make adaptations when giving a speech. Summarizing and integrating these and other research findings (e.g., De Grez & Valcke, 2010; EDK, 2010; Morreale et al., 2013; Schreiber et al., 2012), Figure 1 displays a conceptual framework of the underlying mechanisms that influence public speaking competence.

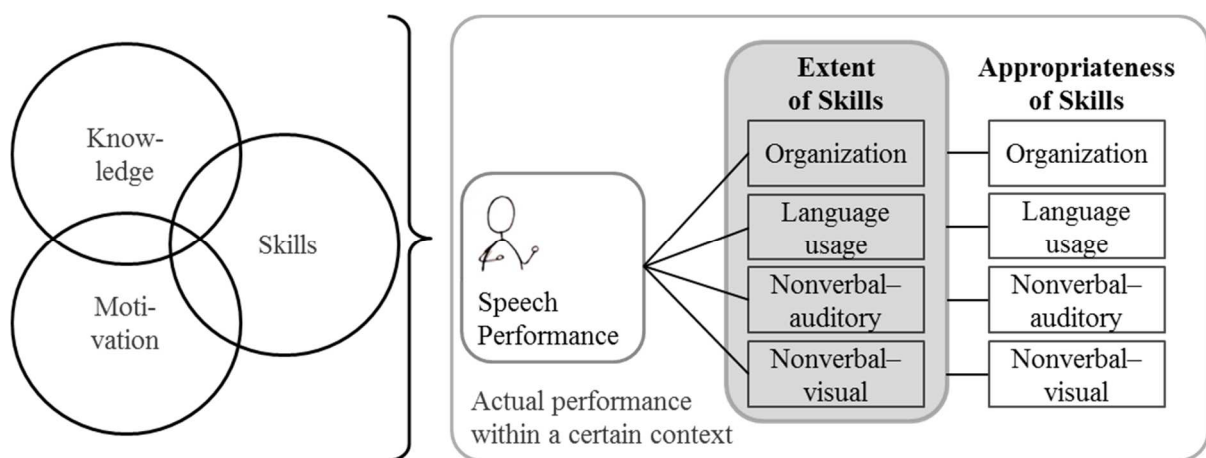


Figure 1. The three dimensions knowledge, motivation, and skills form the basis for the public speaking competence. Each speech is realized within a certain context. The context is defined by the specific situation, the target audience, the communicational intention, and the topic, and implies certain norms and standards. The speech performance is composed of micro-level skills which can be subdivided into four dimensions: nonverbal behavior–visual, nonverbal behavior–auditory, language usage, and organization. The finally perceived competence of a speaker derives of the shown extent of skills and whether or not a speaker appropriately addresses the context. The figure is based on, e.g., De Grez and Valcke (2010), EDK (2010), Morreale et al. (2013), and Schreiber et al. (2012).

Public Speaking in Elementary School

The most frequently set public speaking tasks in elementary school are narrating and informing (Common Core State Standards Initiative, 2010; Pabst-Weinschenk, 2005). The task of giving a narration is already quite familiar for elementary school children (Schick & Melzi, 2010), and corresponding interventions have been established (Pesco & Gagné, 2015). By contrast, the task of giving informative speeches is rather new for elementary school children (EDK, 2010). For this age group, the main goal is to inform peers about new topics. In order

to master this challenge, knowledge about the topic, verbal abilities, and public speaking competence are necessary.

The development of a competence model for public speaking at elementary school is vital. Differences across countries or curricula notwithstanding, the following public speaking skills can be considered as key to high public speaking competence of third to sixth graders (Backlund, 1985; Common Core State Standards Initiative, 2010; EDK, 2010; Günther, 2012; Morreale et al., 2000): Students should be able to manage eye contact, gestures, mimics, and posture to some degree (dimension of nonverbal behavior–visual), to speak clearly, fluently, and at an understandable speed (nonverbal behavior–auditory), to use appropriate and proper grammar and vocabulary (language), to use basic structural elements, and to consider audience characteristics (organization), in a one-minute presentation.

Though the question of how to promote public speaking competence in K–12 and higher education has gained increasing attention over the last 25 years, research on the public speaking among elementary and secondary school students—as compared to students in higher education—is still scarce (Hunt et al., 2014). Further, the majority of studies investigating the effectiveness of interventions for younger students have been characterized by a number of methodological limitations. For instance, studies did not randomize students to treatment (intervention) and control (no intervention) groups, or did not have any control group at all, or used one source of assessing effectiveness measures only (e.g., only students' self-reports), potentially resulting in less generalizable conclusions.

The Present Study

In order to address this gap in research, we developed a coherent speech training specifically targeting the abilities of elementary school children and the challenges they face, and evaluated its effectiveness. The content and didactics of the training were based on theory as well as effectiveness studies conducted in higher education (e.g., van Ginkel et al., 2015), covering the multiple dimensions of public speaking skills relevant for elementary school children (Backlund, 1985; Common Core State Standards Initiative, 2010; EDK, 2010; Günther, 2012; Morreale et al., 2000). Specifically, the aim of the training was to foster children's informative public speaking skills, including a reduction of speech anxiety. The training consisted of 12 course units covering the topics of speech anxiety, nonverbal behavior, and comprehensibility. To investigate the effectiveness of the intervention, we conducted a randomized controlled trial (RCT; Friedman, Furberg, & DeMets, 2010) in a natural setting. The control group also received a training covering 12 course units but the topic was different.

Public speaking skills were assessed on the micro-level by means of self-reports (extent of public speaking skills) and video ratings (appropriate use of public speaking skills). Speech anxiety was assessed by self-reports.

We first expected that children participating in the speech training would improve their public speaking skills, reflected by a higher extent of self-perceived public speaking skills (Hypothesis 1). Second, we assumed that children participating in the speech training would show more appropriate behavior in their public speech (Hypothesis 2). Third, we expected a reduction of speech anxiety in the training group (Hypothesis 3).

Method

Intervention

The speech training aimed at fostering third and fourth graders to give informative public speeches competently. It was conceptualized for groups of six to ten children and consisted of 12 course units of 90 minutes each. The content of the training was derived from theoretical and practical work in communication education, rhetoric, and speech science (e.g., EDK, 2010; Morreale et al., 2000; Pabst-Weinschenk, 2005). All three levels of public speaking competence (knowledge, motivation, and skills) were taken into account and the focus was set on the key components which are supposed to influence the interactional process between speaker and listeners in informative public speaking situations. The resulting training elements were stage fright, nonverbal communication, and comprehensibility including language usage and organization of speech. The order in which the topics were implemented in the training is displayed in Figure 2.

Course unit												
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Evaluation & Getting Started		Stage Fright	Nonverbal Communication		Comprehensibility		Presentation preparation & (Video) Feedback		Final Presentation		Evaluation & Wrap-up	
↓↑		↓↑	↓↑		↓↑		↓↑		↓↑			
Individual presentations of a scientific topic selection of topics, presentation preparation, and practice												
Gradually accustoming to presentation situation → increasing complexity of speaking tasks												

Figure 2. Content of the speech training.

After an introduction, the training continued with the course unit on stage fright. The children looked at personal stage fright and developed individual strategies to cope with it. Stage fright was placed at the beginning because it is essential for individual motivation and the handling of public speaking situations which in turn influences the degree of active participation in the training. The succeeding units dealt with nonverbal communication and aspects of comprehensibility, covering knowledge and skills on nonverbal–visual and nonverbal–auditory behavior, language usage, and organization. Across all units, each child worked on an individual speech. The training ended with the presentation of this speech.

The course structure gradually enabled the deepening of knowledge, the extension of the micro-level skills repertoire, and the reflection of effective and adequate behavior application within every unit. Thereby, teaching methods which have been reported in unevaluated teaching materials for elementary school children were combined with methods that had shown positive effects on public speaking skills in several studies in higher education (van Ginkel et al., 2015). First, awareness of different public speaking behaviors, their extent, and possible effects on others was acquired by working with videos and audio examples. Second, the work on the individual behavior was gradually implemented by different practical exercises getting more and more complex. This phase began with short impromptu and associated speeches while sitting in the group, and at its close each student's task was to prepare and deliver an informative public speech in front of the group. Third, different phases of feedback were included in the training (peer- and trainer-feedback), ending with individual video feedback. Finally, transfer of newly learned knowledge and skills was facilitated within every unit by giving the children the opportunity to work on their own scientific topic of speech.

Participants and Procedure

The speech training was conducted as a course offering within the Hector Children's Academy Program (HCAP) in the first term of the school year 2013/2014. The HCAP is an extracurricular enrichment program for talented elementary school children in the German state of Baden-Württemberg. Teachers nominate children for the HCAP, but not for specific courses. After acceptance by one of the approximately 60 local sites of the HCAP, children may attend extracurricular courses (for more information about the HCAP, see Rothenbusch, Zettler, Voss, Lösch, & Trautwein, 2016).

Before the study started, written parental consent was received. Participants were 65 third and fourth grade students (42% female) who were enrolled in one of four local sites of the HCAP which offered the training in public speaking. The children had a mean age of 8.74

years ($SD = 0.58$). The mean fluid intelligence (see Measures section) was 118.71 ($SD = 15.10$). Consequently, the sample forms a specific group of talented children having an IQ slightly more than one standard deviation above the average IQ in the norm population.

To evaluate the effectiveness of the speech training an RCT with repeated measures (pre-post measurement) was used (Friedman et al., 2010). The pretest measurements took place before the intervention started (embedded in the first two course units). The posttest measurements took place in the last two course units. At each local site, one control group participated in a different enrichment course, while all the courses took place at the same time. The control-group courses focused on fostering the understanding of science and covered topics such as notion of science, science communication, and inquiry based learning. Randomization was enabled by offering the two courses as a course-tandem titled *Talking about Science—With and to Others*. Enrollment was possible for the course-tandem only. After enrollment, blocked randomization based on computer generated random numbers was conducted. The blocked randomization resulted in equal numbers of students in control and experimental groups at each participating academy. In total, 33 children were randomly assigned to the speech training (age: $M = 8.75$, $SD = 0.58$; 45.5% female) and 32 to the alternative course (age: $M = 8.74$, $SD = 0.58$; 37.5% female). Subsequent to the study, all children were invited to participate in the respective other course.

Treatment Fidelity

To enable valid inferences on the effectiveness of the training, treatment fidelity needs to be ensured over all groups (Graham, Harris, & Zito, 2005). Hence, a course manual was prepared and pretested by offering the training to two groups of eight and nine children before the actual study was conducted. The final manual was scripted, including the introduction, explanation, conclusion, and transfer of each exercise. Within each treatment group in this study, all teaching materials were equal and the course content was presented in the same order. Furthermore, time frames were given for all exercises within one unit. The pretest of the training as well as the trainings at all four academies within the presented study were implemented by the first author who is a psychologist and a speech scientist. Doing this ensured that the training was conducted as intended (Graham & Harris, 2014).

Measures

All dependent variables were measured twice, at the beginning and at the end of the course. The variables can be summarized in three categories: 1) extent of public speaking skills,

2) appropriateness of public speaking skills, and 3) speech anxiety. The extent of public speaking skills was measured by one variable (self-reported). The appropriateness of public speaking skills was measured by 13 variables—including one global assessment—based on video ratings. Individual speech anxiety was measured as a single dependent variable via self-reports. In sum, 15 variables were assessed each at the pre- and posttest.

As control variables we included fluid and verbal intelligence—because the training was part of an enrichment program for talented children—as well as social and emotional skills—because speaking in front of others is a special form of social interaction, especially for young children. Additionally, the reason for enrollment to the course-tandem was assessed to exclude children who wanted to attend the course solely to enhance an understanding of science. All control variables were assessed at the first measurement point.

The public speaking task. To measure the extent and appropriateness of public speaking skills, the children gave short presentations on a scientific topic that were videotaped. To establish a standardized public speaking situation with equal preparation conditions the children performed the same task at the pre- and posttest. They were asked to draw a scientist (Chambers, 1983), to consider what the scientist does the whole day long, and afterwards to inform listeners about their picture and ideas via a speech. After a preparation time of 20 minutes in a group setting, children were randomly assigned to different test leaders who were blinded to the study aims. Each test leader took one child with her/him to a separate room in which the child presented her/his scientist to the test leader. This situation—presenting separately in front of one test leader instead of the class—was chosen in order to rule out imitation and learning effects by observation.⁴ The order in which the children presented was randomly assigned. Based on the presentation, both the extent of students' skills (self-assessment) and the appropriateness of the shown behavior (external assessment) were assessed.

Public speaking skills—extent. The self-perceived extent of public speaking skills was assessed by the German version of the Performance Questionnaire (child version; PQ-C; Cartwright-Hatton, Tschernitz, & Gomersall, 2005). The PQ-C was translated from English to German using established scientific standards of translation-retranslation (e.g., Brislin, 1980). One item “How loud and clear was your voice?” was split to assess loudness and clarity

⁴ In the pilot phase of the training, these speeches took place in front of the class. However, we then observed that many children borrowed ideas of the previous speakers. Therefore, we thoroughly discussed different presentation options among the research group and with other speech scientists, resulting in the described approach.

separately. Directly after presenting their drawings the children filled out the 11 items of the questionnaire. Responses were required on a 4-point Likert-type scale ranging from 1 = *not very much* to 4 = *very much*.

Public speaking skills—appropriateness. The assessment of the appropriateness of public speaking skills was based on the videotaped presentations, using a newly developed observation sheet. The observation sheet allows assessment of both the extent and the appropriateness of public speaking skills. Herein, however, we focus on the appropriateness of skills, because ratings of the extent and appropriateness of skills were highly correlated with each other in our study (88% of the item pairs had a correlation of $r \geq .50$). Comparable results for the effectiveness of the training were found for both types of the skills-assessment (see Appendices A and B for the results on the extent of public speaking skills), and we deemed the appropriateness of skills as more important for the quality of an informative public speech, because it reflects a higher level of public speaking competence (Rubin & Morreale, 1996).

We developed 34 items capturing the appropriateness of public speaking skills. Three external raters assessed the videotaped presentations on a 4-point Likert-type scale ranging from 1 = *strongly disagree* to 4 = *strongly agree*; a sample item is “The eye contact is appropriate.” Prior to the assessment of the presentations of our study, the raters were trained using videos from different children performing the same task (i.e., talking about their drawn scientist). All raters received a rater manual and participated in three repeated training sessions with feedback from a speech and rating expert. After training, all three raters rated all 110 videos (61 pretest and 49 posttest; mean video duration: 1.08 minutes, $SD = 0.49$). The order of video presentation was randomized and the raters were blinded to group membership. Based on this design, interrater reliability was examined by using two-way, absolute, average-measure ICCs. To achieve a satisfactory precision of the ICC estimates (Bonett, 2002) interrater reliability was assessed for each item across all 110 videos. For our study, we only included items with good (between .60 and .74) or excellent interrater reliabilities ($\geq .75$; Cicchetti, 1994), resulting in 13 items for the analyses (see Appendix C).

Of these 13 items, twelve can be assigned to the four dimensions of public speaking skills. Nonverbal behavior–visual: *posture, gestures, mimics, eye contact, and proxemics*; nonverbal behavior–auditory: *speech respiration, breaks, variation of breaks, and speech fluency*; organization of speech: *length of speech, length of conclusion, and reference to listener*. Note that no item of language usage had an $ICC \geq .60$. The thirteenth item represents an overall rating of the appropriateness of the given speech.

Speech anxiety. Speech anxiety was measured by the German version of the Performance Anxiety Questionnaire (Cox & Kenardy, 1993; German: Fehm & Hille, 2005), assessing cognitive and bodily symptoms. This questionnaire includes 20 items, from which three items were slightly reworded to make them more adequate for the age of the target group (e.g., “I feel uncertain.”). For the analyses on the effectiveness of the training, one item was excluded because of poor corrected item-total correlation ($r_{it} = .02$ for the first and $r_{it} = -.05$ for the second measurement occasion). Each item was answered on a 5-point Likert-type scale ranging from 1 = *never* to 5 = *always*. Prior to the completion of the questionnaire, the children were instructed to think about the public speaking situation in general.

Control variables. To increase the precision of the regression coefficients and to eliminate any bias that may be caused by differences between the two groups at the beginning of the study (Cohen, Cohen, West, & Aike, 2003), control variables were included. General fluid intelligence was measured via the German version of the Culture Fair Intelligence Test (CFT 20-R; Weiß, 2006). The test consists of four subtests, namely series, classifications, matrices, and typologies. Verbal intelligence was assessed by two subtests, vocabulary and word classification of the German Munich High Ability Test Battery for primary school level (Heller & Perleth, 2007).

Social and emotional skills were measured by the parental version of the Devereux Student Strengths Assessment (DESSA; LeBuffe, Shapiro, & Naglieri, 2009). Specifically, we administered the subscales self-awareness, social-awareness, self-management, relationship skills, and personal responsibility. The parents assessed their child on a 5-point Likert-type scale ranging from 1 = *never* to 5 = *very often*. Again, established scientific standards of translation-retranslation were used to translate the DESSA from English to German.

Parents assessed the reason for enrollment by means of four items (“My child was enrolled to the course because of his/her interest in mathematics and natural sciences/technical topics/verbal topics/creative topics.”). The extent of agreement was indicated on a 4-point Likert-type scale ranging from 1 = *strongly disagree* to 4 = *strongly agree*.

Analyses

Multiple linear regressions were used to estimate the effectiveness of the intervention. Analyses were conducted via Mplus Version 7 (Muthén & Muthén, 1998-2012) using maximum likelihood robust estimation (MLR). Over both groups the amount of missing data ranged between 2% and 25% (see Appendix C). The higher missing rate resulted from absence of students at posttest. However, there was no differential drop-out between treatment and

control group ($\chi^2(1,65) = .26; p = .614$). Furthermore, when comparing the means of the dependent variables at pretest for the children missing at posttest with children not missing at posttest, no significant differences were found (all p -values $>.05$). This is compatible with the assumption that missing data were missing at random (Enders, 2010), and thus the full-information maximum likelihood (FIML) estimator was used. One-tailed tests of significance were used with significance level (α) set at $.05$, because directed hypotheses were formulated for the effects of the training.

The dependent variables were the posttest measurements for each of the 15 variables (two self-reports, 13 observer ratings). For the video ratings, the mean of all three raters was used. In order to assess the effects of pretest differences and differential effects for children with low versus high pretest scores on the dependent variable, the pretest score and interaction term of course and pretest score were included as additional predictor variables. In case of a significant interaction term, the effect of course participation differed for children depending on their initial score on the dependent variable (Cohen et al., 2003). As the intervention and control group showed significant differences on social-awareness and personal responsibility at the pretest, both variables were further included as control variables. All continuous variables were standardized prior to the analyses. Each course was binary coded, with speech training = 1 and control group = 0. The size of the course or treatment effect is indicated by the standardized mean differences between the two groups (Hedges, 2007). Due to standardization, the regression coefficient of the course variable is the same as the effect size of the course effect. Given that there are no similar studies, we applied the commonly used classification of effect sizes as a reference standard: small: $d = 0.20$, medium: $d = 0.50$, large: $d = 0.80$ (Cohen, 1992).

Results

The descriptive statistics for both groups and measurement points are reported in Appendix C. The correlations among the dependent variables at pre- and posttest are shown in Appendix D. The training effects are shown in Tables 1 to 3.

First, we hypothesized that children participating in the speech training would improve the extent of their public speaking skills. In line with the hypothesis, the training had a positive effect on the development of self-perceived public speaking skills ($B = .70, p = .005$; Table 1): Children who participated in the speech training reported significantly higher scores of self-perceived public speaking skills as compared to children of the control group.

Table 1

Training Effects on Self-perceived Public Speaking Skills and the Appropriateness of Nonverbal–Visual Public Speaking Skills (Posttest)

	Speech Performance		Nonverbal–Visual									
			Posture		Gestures		Mimics		Eye Contact		Proxemics	
	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>
Course	.70*	.27	.69*	.26	.77*	.24	.03	.25	.45*	.22	.71*	.25
Pretest Score	.54*	.19	.41	.21	.51*	.16	.07	.20	.69*	.20	.32*	.16
Course x Pretest Score	-.32	.27	-.21	.23	-.14	.24	.21	.30	-.44	.24	.07	.23
Fluid Intelligence	.17	.10	.14	.11	.30*	.11	-.22	.21	.14	.11	-.14	.13
Verbal Intelligence	-.12	.15	.07	.16	.07	.13	.32	.16	.15	.15	.19	.12
Social-awareness	.14	.13	.14	.15	-.17	.12	-.03	.19	.09	.14	.40*	.11
Personal Responsibility	.05	.18	.14	.16	.31*	.11	.25	.17	-.13	.16	-.14	.12
Course Registration Verbal Interest	-.25	.13	-.12	.13	-.24*	.12	-.22	.14	-.14	.14	-.16	.12
Explained variance (R^2)	.25		.25		.49		.19		.28		.41	

Note. Speech Performance = Self-perceived extent of public speaking skills. All continuous variables were standardized prior to the analysis. Course was binary-coded (1 = intervention, 0 = control group). One-tailed significance levels are reported for Course.

* $p < .05$.

Second, we hypothesized that children participating in the speech training were better able to adapt and use their skills in light of a public speaking context. For four out of five nonverbal–visual behavior items, positive training effects were found: *posture* ($B = .69, p = .004$), *gestures* ($B = .77, p < .001$), *eye contact* ($B = .45, p = .022$), and *proxemics* ($B = .71, p = .003$); no significant effect was found for appropriate usage of *mimics* ($B = .03, p = .448$; Table 1). For three out of four nonverbal–auditory behavior items, positive effects were found: *breaks* ($B = .64, p = .008$), *variation of breaks* ($B = .76, p = .004$), and *speech fluency* ($B = .54, p = .011$); by contrast, children of the training group showed worse *speech respiration* after the training than the children of the control group ($B = -.70, p < .001$; Table 2). Concerning organizational skills, positive effects of the training were found for all three items (*length of speech*: $B = .54, p = .024$; *length of conclusion*: $B = .59, p = .034$; *reference to listener*: $B = .54, p = .002$; Table 3). Overall, children participating in the intervention used *eye contact*, *posture*, *gestures*, *proxemics* (nonverbal–visual), *breaks*, *variation of breaks*, *speech fluency* (nonverbal–auditory), *length of speech*, *length of conclusion*, and *reference to listeners* (organization) more appropriately, and *speech respiration* less appropriately as compared to children of the control condition. Finally, the course had a positive effect on the appropriateness of *global performance* ($B = .62, p = .001$; Table 3): Children of the intervention group showed a significantly more appropriate *global performance* when talking than did children of the control group.

With regard to differential effects depending on children's pretest scores, a significant interaction term of pretest score and course was only found for the variables *speech respiration* ($B = .70, p < .001$) and *length of conclusion* ($B = .53, p = .047$). Accordingly, children with higher appropriateness of speech respiration and length of conclusion at the pretest benefitted more from the course.

Finally, although we expected the training to produce a reduction in speech anxiety, no such effect was found ($p = .226$; Table 3). Children attending the course reported no different intensity in speech anxiety symptoms (i.e., perceived cognitive and bodily symptoms) than did the control group.

Table 2

Training Effects on the Appropriateness of Nonverbal–Auditory Public Speaking Skills (Posttest)

	Nonverbal–Auditory							
	Speech Respiration		Breaks		Variation of Breaks		Speech Fluency	
	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>
Course	-.70*	.21	.64*	.27	.76*	.28	.54*	.23
Pretest Score	.08	.15	.33	.18	.07	.20	.59*	.16
Course x Pretest Score	.70*	.17	-.14	.22	.26	.24	-.10	.20
Fluid Intelligence	-.05	.10	-.01	.11	.08	.14	.05	.11
Verbal Intelligence	-.08	.10	.49*	.14	.42*	.14	.30*	.13
Social-awareness	.10	.12	.03	.15	.06	.16	-.13	.16
Personal Responsibility	-.06	.09	.29	.17	.26	.19	.35*	.16
Course Registration Verbal Interest	.05	.09	-.13	.12	-.16	.13	-.20*	.10
Explained variance (R^2)	.57		.30		.29		.39	

Note. All continuous variables were standardized prior to the analysis. Course was binary-coded (1 = intervention, 0 = control group). One-tailed significance levels are reported for Course.

* $p < .05$.

Table 3

Training Effects on the Appropriateness of Organizational Skills, on Global Performance, as well as on the Reduction of Speech Anxiety (Posttest)

	Organization									
	Length of Speech		Length of Conclusion		Reference to Listener		Global Performance		Speech Anxiety	
	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>
Course	.54*	.28	.59*	.32	.54*	.19	.62*	.20	-.15	.20
Pretest Score	.58*	.20	.17	.25	.41*	.16	.79*	.19	.77*	.12
Course x Pretest Score	-.28	.24	.53*	.27	.07	.29	-.17	.22	-.06	.20
Fluid Intelligence	-.06	.08	.13	.13	-.10	.13	.12	.13	-.02	.12
Verbal Intelligence	.38*	.12	.05	.12	.31	.16	.32*	.13	-.01	.09
Social-awareness	.15	.14	.00	.14	.02	.18	-.06	.12	.05	.10
Personal Responsibility	.45*	.20	.07	.14	.16	.22	.35*	.13	-.06	.08
Course Registration Verbal Interest	-.27*	.12	-.14	.11	-.21	.13	-.21	.11	.13	.10
Explained variance (R^2)	.38		.38		.36		.58		.58	

Note. Speech Anxiety = Self-reported frequency of speech anxiety symptoms. All continuous variables were standardized prior to the analysis. Course was binary-coded (1 = intervention, 0 = control group). One-tailed significance levels are reported for Course.

* $p < .05$.

Discussion

Even young school children need to show public speaking competence. However, corresponding training offers are rare and have hardly been evaluated. In order to address this imbalance, we developed and evaluated a training which aimed at fostering third and fourth graders' public speaking skills. We applied a robust research design, including a treated control group, randomization, and repeated measures, to test the effectiveness of the training.

Generally, the findings revealed positive effects of medium size for both the extent of self-perceived public speaking skills and the appropriateness of public speaking skills assessed by external raters. In their presentations after the course, children participating in the training showed more appropriate public speaking skills for the dimensions nonverbal–visual, nonverbal–auditory, and organization, as well as a better global performance than children of the control group. However, the training did not affect *mimics* (nonverbal–visual) and speech anxiety of the children attending the course, who even showed worse *speech respiration* (nonverbal–auditory) after the course as compared to their counterparts.

Classification and Implication of the Training Effects

The results of our study indicate that the training—which adapted instructional designs from secondary and higher education to the context of elementary school—was successful in promoting public speaking competence of elementary school children. Including teaching methods such as the use of role models, the opportunity to practice, and different feedback methods, the training showed medium effects on a broad set of public speaking skills. Training effects were found on all considered dimensions of public speaking skills and were not isolated to single dimensions. Furthermore, children participating in the training not only showed a higher extent of public speaking skills (improvement at the basic level of public speaking competence), but they were also better able to adapt their skills in order to behave appropriately (advanced level of public speaking competence; Rubin & Morreale, 1996).

Due to the lack of similar studies assessing the effects of interventions on public speaking skills for elementary school children, a rather rough interpretation of our results can be done by pointing at the results of studies conducted in higher education. For instance, De Grez, Valcke, and Roozen (2009a, 2009b) assessed the effectiveness of two interventions on public speaking skills, combining several design principles. They found small effects on body language (nonverbal–visual) and medium to strong effects on length of conclusion, reference to listener, and length of introduction (organization). They did not observe any effects for eye

contact (nonverbal–visual) and vocal delivery (nonverbal-auditory). So, in general, the findings of these studies conducted in higher education are quite similar to our results.

Concerning speech anxiety, only small, non-significant effects were found. One reason for this result could be that the children participating in the course-tandem already showed low manifestations of speech anxiety before the training started ($M = 2.17$, $SD = 0.76$, on a 5-point Likert-type scale). This could have made it difficult to detect changes on speech anxiety based on the training. Another explanation could be that although the training enhanced certainty and self-perceived public speaking competence, it might also have heightened self-awareness concerning public speaking behavior. Together, this could have resulted in a persistence of the speech anxiety level as students tend to view their own behavior most critically. Further studies are needed to test these or other explanations.

Putting Public Speaking Competence on the Agenda of Research on Learning and Instruction

A main strength of the present study is the development of a training in informative public speaking competence specifically for the target group of elementary school children as well as the evaluation of the training using a robust study design. In elementary school, the ability to give informative public speeches competently is required not only in language lessons but also in subjects such as biology, geography, or history, in which children have to inform their peers about a certain topic. The student's performance influences the final grade in the subject in which the speech is delivered (Rubin & Morreale, 1996).

Further, the importance of public speaking competence continually increases from elementary to secondary up to higher education. In secondary school, the frequency and complexity of speeches across the whole curriculum increases steadily; in higher education, giving an informative public speech is often a necessary requirement for participating in a course; in both secondary and higher education, oral exams are part of many final exams; finally, in many professions public speaking competence is required (see Common Core State Standards Initiative, 2010; Girard, Pinar, & Trapp, 2011; Hristova, 2014).

Erroneously it is often assumed that after learning to talk, children learn to communicate competently without further instruction or specific educational support (Morreale et al., 2000). However, from the outset elementary school children vary in their public speaking abilities, and many students ultimately start their professional education with deficits in this regard (Hunt et al., 2014). Consequently, there have been calls for an early promotion of public speaking skills beginning at the elementary school level (Morreale et al., 2000). A successful

development of such skills among third and fourth graders may predict future public speaking competence. We thus hope that our study can serve as a starting point for more extensive research on public speaking skills among young students.

Limitations and Strengths

The promotion and assessment of public speaking competence entail various challenges. Similarly to previous research on this topic it is difficult to generalize findings to other public speaking situations. The appraisal as to whether a speaker is competent depends on the specific situation, the target audience, the communicational intention, the topic, and whether certain norms and standards are considered. Within this study, the children solved one specific public speaking task on a predetermined topic within one defined situation. However, the used situation is one of the most popular situations in elementary school. Children had to inform an audience about a topic that they prepared by themselves.

To assess public speaking competence, we used self-reports and external ratings to examine the extent and the appropriateness of the shown behavior. The advantage of this procedure is to get a more comprehensive view on actual public speaking competence, by considering the perspective of the speaker and the audience. However, the rater only assessed videotaped presentations and the person to whom the speech was actually directed did not rate the child's public speaking competence. It might have been interesting to include this in the study—we, as a first step, refrained from this approach to ensure that raters had no further information about and communication with the presenting children. By using external, trained, and independent observers who did not know the children and research question, we aimed at having an effective way to assess public speaking competence without strong biases.

Concerning the assessment of public speaking competence, future research is definitely necessary. Based on research from different areas, we developed an observation sheet covering relevant public speaking skills on a highly differentiated level. However, interrater reliabilities were not high enough to analyze all developed items. Especially the assessment of language usage skills seems to be challenging as it is more difficult for raters to distinguish high and low language proficiency (Cheng & Warren, 2005). Nevertheless, to the best of our knowledge this is the first study that applied a detailed observation sheet to assess extent and appropriateness of public speaking skills of elementary school children, using several external raters and taking interrater reliability into account.

Finally, the training was offered by one trainer within all four academies. This approach was chosen to ensure high fidelity and training integrity as well as a high degree of internal

validity (Graham et al., 2005). In a next step one might, for instance, evaluate the effectiveness of the training implemented by different trainers. Given the importance of the topic, further studies on how to foster young students' public speaking skills are needed. As our investigation shows, it is possible to improve diverse public speaking skills of elementary school students. We thus hope that more effective learning interventions will be made available for the students.

References

- Backlund, P. (1985). Essential speaking and listening skills for elementary school students. *Communication Education, 34*(3), 185–195. doi:10.1080/03634528509378606
- Backlund, P. M., & Morreale, S. P. (2015). Communication competence: Historical synopsis, definitions, applications, and looking to the future. In A. F. Hannawa & B. H. Spitzberg (Eds.), *Handbooks of Communication Science: Vol. 22. Communication Competence* (pp. 11–38). Berlin: De Gruyter.
- Bonett, D. G. (2002). Sample size requirements for estimating intraclass correlations with desired precision. *Statistics in Medicine, 21*(9), 1331–1335. doi:10.1002/sim.1108
- Brislin, R. W. (1980). Translation and content analysis of oral and written materials. In H. C. Triandis & J. W. Berry (Eds.), *Handbook of Cross-cultural Psychology. Methodology* (pp. 389–444). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Cartwright-Hatton, S., Tschernitz, N., & Gomersall, H. (2005). Social anxiety in children: Social skills deficit, or cognitive distortion? *Behaviour Research and Therapy, 43*(1), 131–141. doi:10.1016/j.brat.2003.12.003
- Chambers, D. W. (1983). Stereotypic images of the scientist: The Draw-A-Scientist Test. *Science Education, 67*(2), 255–265. doi:10.1002/sce.3730670213
- Cheng, W., & Warren, M. (2005). Peer assessment of language proficiency. *Language Testing, 22*(1), 93–121. doi:10.1191/0265532205lt298oa
- Cicchetti, D. V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological Assessment, 6*(4), 284–290. doi:10.1037/1040-3590.6.4.284
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin, 112*(1), 155–159. doi:10.1037/0033-2909.112.1.155
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aike, L. S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (3rd ed). Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Common Core State Standards Initiative (2010). *Common core state standards for English language arts & literacy in history/social studies, science, and technical subjects*. Retrieved from http://www.corestandards.org/wp-content/uploads/ELA_Standards.pdf
- Cox, W. J., & Kenardy, J. (1993). Performance anxiety, social phobia, and setting effects in instrumental music students. *Journal of Anxiety Disorders, 7*(1), 49–60. doi:10.1016/0887-6185(93)90020-L

- Croucher, S. M. (2013). Communication apprehension, self-perceived communication competence, and willingness to communicate: A French analysis. *Journal of International and Intercultural Communication*, 6(4), 298–316. doi:10.1080/17513057.2013.769615
- De Grez, L., & Valcke, M. (2010). Learning and instruction of oral presentation skills. In L. E. Kattington (Ed.), *Education in a competitive and globalizing world. Handbook of curriculum development* (pp. 177–208). New York, NY: Nova Science.
- De Grez, L, Valcke, M., & Roozen, I. (2009a). The impact of an innovative instructional intervention on the acquisition of oral presentation skills in higher education. *Computers & Education*, 53(1), 112–120. doi:10.1016/j.compedu.2009.01.005
- De Grez, L., Valcke, M., & Roozen, I. (2009b). The impact of goal orientation, self-reflection and personal characteristics on the acquisition of oral presentation skills. *European Journal of Psychology of Education*, 24(3), 293–306. doi:10.1007/BF03174762
- EDK (2010). *SCHULSPRACHE: Wissenschaftlicher Kurzbericht und Kompetenzmodell: Provisorische Fassung (vor Verabschiedung der Standards)* [School language: Scientific short report and competence model]. Retrieved from http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/L1_wissB_25_1_10_d.pdf
- Enders, C. K. (2010). *Applied missing data analysis. Methodology in the social sciences*. New York, NY: Guilford Press.
- Fehm, L., & Hille, C. (2005). Bühnenangst bei Musikstudierenden [Stage fright amongst students of music]. *Verhaltenstherapie und Verhaltensmedizin*, (2), 199–212.
- Friedman, L. M., Furberg, C., & DeMets, D. L. (2010). *Fundamentals of clinical trials* (4th ed.). New York, NY: Springer.
- Girard, T., Pinar, M., & Trapp, P. (2011). An exploratory study of class presentations and peer evaluations: Do students perceive the benefits? *Academy of Educational Leadership Journal*, 15(1), 77–94.
- Graham, S., & Harris, K. H. (2014). Conducting high quality writing intervention research: Twelve recommendations. *Journal of Writing Research*, 6(2), 89–123. doi:10.17239/jowr-2014.06.02.1
- Graham, S., Harris, K. H., & Zito, J. (2005). Promoting internal and external validity. In G. D. Phye, D. H. Robinson, & J. R. Levin (Eds.), *Empirical methods for evaluating educational interventions* (pp. 235–265). San Diego, CA: Elsevier Academic Press.

- Günther, H. (2012). *Sprechen und Zuhören: Wie Lehrerinnen und Lehrer Sprachunterricht ökonomisch und effektiv planen und durchführen* [Speaking and listening: How teachers plan and implement language instruction economically and effectively]. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hedges, L. V. (2007). Effect sizes in cluster-randomized designs. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 32(4), 341–370. doi:10.3102/1076998606298043
- Heller, K. A., & Perleth, C. (2007). *MHBT-P. Münchner Hochbegabungstestbatterie für die Primarstufe* [The Munich High Ability Test Battery, Primary Level]. Göttingen: Hogrefe.
- Hristova, Z. (2014). Using peers to assess oral presentations to foster learning. *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, 22(3), 74–80.
- Hunt, S., Wright, A., & Simonds, C. (2014). Securing the future of communication education: Advancing an advocacy and research agenda for the 21st century. *Communication Education*, 63(4), 449–461. doi:10.1080/03634523.2014.926016
- Kultusministerkonferenz (Ed.). (2005). *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4)* [Decisions of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany. Scholastic standards for German for elementary schools (grade 4)]. München.
- LeBuffe, P., Shapiro, V., & Naglieri, J. (2009). *The Devereux Student Strengths Assessment (DESSA)*. Lewisville, NC: Kaplan Press.
- Morreale, S. P., Cooper, P., & Perry, C. (2000). *Guidelines for developing oral communication curricula in kindergarten through twelfth grade*. Annandale, VA: National Communication Association.
- Morreale, S. P., Moore, M., Surges-Tatum, D., & Webster, L. (2007). *The Competent Speaker Speech Evaluation Form* (2nd ed.). Washington, D.C.: National Communication Association.
- Morreale, S. P., & Pearson, J. C. (2008). Why communication education is important: The centrality of the discipline in the 21st century. *Communication Education*, 57(2), 224–240. doi:10.1080/03634520701861713
- Morreale, S. P., Spitzberg, B. H., & Barge, J. K. (2013). *Communication: Motivation, Knowledge, Skills* (3rd ed.). New York, NY: Peter Lang Publishing, Inc.

- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998–2012). *Mplus User's Guide. Seventh Edition*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Pabst-Weinschenk, M. (2005). *Freies Sprechen in der Grundschule: Grundlagen; praktische Übungen* [Monologic speaking in primary school: Principles; exercises]. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Pesco, D., & Gagné, A. (2015). Scaffolding narrative skills: A meta-analysis of instruction in early childhood settings. *Early Education and Development*, 1–21. doi:10.1080/10409289.2015.1060800
- Rothenbusch, S., Zettler, I., Voss, T., Lösch, T., & Trautwein, U. (2016). Exploring reference group effects on teachers' nominations of gifted students. *Journal of Educational Psychology*. doi:10.1037/edu0000085
- Rubin, R. B., & Morreale, S. P. (1996). Setting expectations for speech communication and listening. *New Directions for Higher Education*, 1996(96), 19–29. doi:10.1002/he.36919969604
- Schick, A., & Melzi, G. (2010). The development of children's oral narratives across contexts. *Early Education & Development*, 21(3), 293–317. doi:10.1080/10409281003680578
- Schreiber, L. (2011). Informative speaking. In The Public Speaking Project (Ed.), *Public speaking. The virtual text* (pp. 1–16).
- Schreiber, L. M., Paul, G. D., & Shibley, L. R. (2012). The development and test of the public speaking competence rubric. *Communication Education*, 61(3), 205–233. doi:10.1080/03634523.2012.670709
- van Ginkel, S., Gulikers, J., Biemans, H., & Mulder, M. (2015). Towards a set of design principles for developing oral presentation competence: A synthesis of research in higher education. *Educational Research Review*, 14, 62–80. doi:10.1016/j.edurev.2015.02.002
- Weiß, R. H. (2006). *CFT 20-R mit WS/ZF-R: Grundintelligenztest Skala 2 – Revision (CFT 20-R) mit Wortschatztest und Zahlenfolgentest – Revision (WS/ZF-R)* [Culture Fair Intelligence Test-20 – Revision (CFT 20-R) with tests for vocabulary and numerical order – Revision (WS/ZF-R)]. Göttingen: Hogrefe.

Appendix A

Training Effects on the Extent of Nonverbal–Visual Public Speaking Skills (Posttest)

	Nonverbal–Visual									
	Posture		Gestures		Relaxed Mimics		Eye Contact		Proxemics	
	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>
Course	.66*	.26	.43	.27	-.19	.27	.45*	.21	.79*	.25
Pretest Score	.43*	.22	.41*	.16	.17	.17	.57*	.15	.35	.19
Course x Pretest Score	-.14	.24	-.03	.25	.24	.25	-.49*	.21	.03	.25
Fluid Intelligence	.13	.11	.17	.12	-.31	.20	.18	.12	-.21	.12
Verbal Intelligence	.10	.17	.20	.15	.22	.16	.14	.14	.22*	.10
Social-awareness	.04	.14	-.28*	.13	.05	.15	.02	.15	.32*	.12
Personal Responsibility	.14	.15	.30*	.12	.12	.13	-.08	.16	-.06	.12
Course Registration Verbal Interest	-.13	.14	-.30*	.11	-.15	.13	-.01	.14	-.13	.12
Explained variance (R^2)	.28		.44		.23		.25		.41	

Note. All continuous variables were standardized prior to the analysis. Course was binary-coded (1 = intervention, 0 = control group). One-tailed significance levels are reported for Course.

* $p < .05$.

Appendix B

Training Effects on the Extent of Nonverbal–Auditory and Organizational Public Speaking Skills (Posttest)

	Nonverbal–Auditory								Organization			
	Noiseless Speech Respiration		Breaks		Meaningful Breaks		Speech Fluency		Conclusion		Reference to Listener	
	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>
Course	-.92*	.22	-.90*	.28	.46*	.25	.64*	.24	.52	.33	.81*	.24
Pretest Score	.17	.12	.51*	.23	.53*	.22	.50*	.17	.13	.21	.26	.17
Course x Pretest Score	.68*	.17	-.50	.27	-.20	.24	-.07	.20	.62*	.25	.11	.25
Fluid Intelligence	-.08	.09	.07	.12	.01	.13	.07	.12	.18	.13	.02	.17
Verbal Intelligence	-.11	.08	-.22	.14	.42*	.15	.29*	.14	.03	.11	.27	.17
Social-awareness	-.06	.11	-.19	.18	.05	.14	-.10	.17	-.04	.16	.00	.17
Personal Responsibility	-.04	.09	-.05	.18	.27	.17	.38	.19	.08	.11	.19	.17
Course Registration Verbal Interest	.09	.09	.04	.12	-.13	.12	-.17	.11	-.09	.11	-.24	.13
Explained variance (<i>R</i> ²)	.66		.32		.32		.32		.39		.27	

Note. For *Length of Speech* and *Global Performance* only appropriateness was assessed. For the item *Breaks* lower values reflect better skills. All continuous variables were standardized prior to the analysis. Course was binary-coded (1 = intervention, 0 = control group). One-tailed significance levels are reported for Course.

* $p < .05$.

Appendix C

Means and Standard Deviations for each Measurement Point and Intervention Group

	Pretest					Posttest					Items	α	
	Speech Training		Control Group		MIS	Speech Training		Control Group		MIS		t1/t2	ICC
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>				
Dependent Variables (video ratings)													
Nonverbal–Visual													
Posture	2.89	0.74	2.90	0.67	6	3.08	0.63	2.75	0.96	25	1	.84	
Gestures	2.60	0.77	2.49	0.77	6	2.93	0.70	2.65	0.61	25	1	.75	
Mimics	3.30	0.68	3.42	0.62	6	3.67	0.44	3.73	0.33	25	1	.65	
Eye Contact	2.79	0.81	2.80	0.68	6	2.86	0.59	2.61	0.66	25	1	.68	
Proxemics	3.23	0.67	3.19	0.68	6	3.56	0.35	3.24	0.59	25	1	.61	
Nonverbal–Auditory													
Speech Respiration	3.44	0.68	3.58	0.49	6	3.26	0.64	3.73	0.40	25	1	.71	
Breaks	2.70	0.70	2.70	0.50	6	2.96	0.53	2.67	0.73	25	1	.64	
Variation of Breaks	2.80	0.59	2.82	0.46	6	3.08	0.51	2.75	0.78	25	1	.65	
Speech Fluency	2.82	0.79	2.89	0.68	6	3.11	0.60	2.95	0.76	25	1	.84	
Organization													
Length of Speech	2.52	0.89	2.49	0.62	6	2.82	0.69	2.76	0.76	25	1	.70	
Length of Conclusion	1.40	0.64	1.27	0.39	6	1.64	1.02	1.23	0.46	25	1	.80	
Reference to Listener	2.67	0.58	2.64	0.55	6	3.18	0.57	2.95	0.62	25	1	.67	
Global Performance	2.49	0.66	2.49	0.46	6	2.68	0.56	2.55	0.69	25	1	.81	
Dependent Variables (self-reports)													
Speech Performance	2.92	0.45	2.90	0.30	2	3.05	0.48	2.90	0.32	23	11	.64/.70	
Speech Anxiety	2.24	0.84	2.11	0.69	3	2.09	0.89	1.99	0.80	14	19	.91/.94	
Control Variables													
Fluid Intelligence	118.32	15.40	119.07	15.06	11						56	.77	
Verbal Intelligence	26.27	7.22	25.22	7.03	0						50	.84; .80 ^a	
Self-awareness	3.96	0.56	3.90	0.49	2						7	.69	
Social-awareness*	3.66	0.48	3.94	0.54	2						9	.79	
Self-management	3.82	0.42	3.85	0.56	2						11	.80	
Relationship Skills	4.01	0.59	3.95	0.61	2						10	.86	
Personal Responsibility*	3.77	0.51	4.06	0.53	2						10	.80	
Course Registration Verbal Interest	3.16	0.77	2.74	1.00	3						1		

Note. α t1/t2 = Cronbach's alpha at pretest/posttest. ^aReliability for verbal intelligence is reported separately for grade level 3 and 4. ICC = two-way, absolute, average-measure ICCs for all 110 pre- and posttest videos based on three raters. MIS = Missing data in %. The variation in sample size is due to occasional missing data. *On the asterisked variables the intervention and control group showed significant differences at the pretest.

Appendix D

Correlations of the Dependent Variables at the Pretest (Below Diagonal) and the Posttest (Above Diagonal)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
(1) Posture		.24	.19	.15	.41*	.09	.19	.24	.11	.19	.04	.30*	.28	.07	.10
(2) Gestures	.42*		.14	.28	.02	-.13	.50*	.49*	.56*	.46*	.28	.51*	.59*	.28*	-.29
(3) Mimics	.34*	.27*		.11	.17	.21	.29*	.32*	.42*	.42*	-.05	.42*	.50*	.14	.06
(4) Eye Contact	.00	-.15	.28*		.52*	-.06	.25	.24	.18	.13	.33*	.60*	.56*	.42*	-.05
(5) Proxemics	.29*	.26*	.45*	.32*		-.07	.17	.17	.05	.19	.22	.41*	.36*	.12	.19
(6) Speech Respiration	.05	-.02	.13	-.02	-.15		-.03	-.06	-.19	-.06	-.48*	-.12	-.02	-.16	.03
(7) Breaks	.18	.14	.34*	.25*	.13	-.01		.96*	.86*	.66*	.20	.51*	.71*	.30*	-.05
(8) Variation of Breaks	.15	.19	.33*	.17	.22	.01	.84*		.87*	.68*	.21	.56*	.72*	.30*	-.04
(9) Speech Fluency	.21	.24	.41*	.24	.19	-.01	.78*	.80*		.73*	.34*	.54*	.73*	.34*	-.09
(10) Length of Speech	.23	.32*	.23	-.07	.10	.09	.48*	.52*	.57*		.36*	.61*	.73*	.41*	-.12
(11) Length of Conclusion	-.03	.35*	.04	-.02	.11	-.21	.36*	.31*	.39*	.32*		.28*	.32*	.35*	.02
(12) Reference to Listener	.12	.22	.51*	.49*	.43*	-.16	.54*	.58*	.65*	.35*	.49*		.84*	.43*	-.02
(13) Global Performance	.38*	.44*	.49*	.29*	.36*	.00	.60*	.67*	.77*	.67*	.46*	.68*		.46*	-.10
(14) Speech Performance	.06	-.12	-.01	.17	.08	.00	-.10	-.03	.06	.21	-.05	.06	.09		-.34*
(15) Speech Anxiety	-.11	-.01	-.14	-.15	-.07	-.01	-.22	-.19	-.29*	-.12	-.10	-.14	-.18	-.43*	

Note. (1) to (13) are assessed by external ratings of the video-taped presentations. Variables (14) and (15) are based on self-reports.

* $p < .05$.

Putting a Speech Training into Practice:
Implementation and its Effects on Elementary
School Children's Public Speaking Skills

Herbein, E., Golle, J., Tibus, M., Zettler, I., & Trautwein, U. (2016). *Putting a speech training into practice: Implementation and its effects on elementary school children's public speaking skills*. Manuscript in preparation.

This research project was funded by a grant from the Hector Foundation II to the last author. Evelin Herbein is a doctoral student at the LEAD Graduate School & Research Network [GSC 1028], which is funded by the Excellence Initiative of the German federal and state governments.

Abstract

Putting an intervention successfully into widespread practice requires—in addition to an effective intervention—an effective implementation. Based on the repeated demand for public speaking promotion programs for elementary school children, a corresponding training program was recently developed and evaluated in an efficacy study (with positive treatment effects). Herein, we present an effectiveness study in which we investigated the effects of the speech training program after it was put into practice. Specifically, 61 children and eight trained course instructors participated in the study, which used a randomized wait-list control group design with repeated measures. We assessed the effects of the training program on organizational and nonverbal public speaking skills (via video ratings) and speech anxiety (via self-reports). Positive treatment effects were found for both organizational public speaking skills and speech anxiety. For nonverbal public speaking skills, no treatment effects were found. Thus, the findings revealed that the intervention was partly successful when put into practice. The results of this effectiveness study are, *inter alia*, compared and discussed with respect to the previous efficacy study.

Keywords: implementation, intervention, public speaking, randomized controlled trials, video ratings

Putting a Speech Training into Practice: Effects of the Training Implementation on Elementary School Children's Public Speaking Skills

To answer a defined need, educational interventions are developed to support the behavior, conditions, or development of a certain target group (e.g., Blase, van Dyke, Fixsen, & Bailey, 2012; Humphrey et al., 2016). An intervention is considered successful if its implementation results in an improvement in the intended outcomes (Fixsen, Blase, Metz, & van Dyke, 2013). In order to provide a successful intervention for dissemination in practice, different stages are necessary to ensure effectiveness and practicability (Humphrey et al., 2016). Specifically, after the development of an intervention (and, if necessary, after any adjustments to it), pilot, efficacy, and effectiveness studies should be conducted. Whereas an efficacy study examines whether an intervention is successful under optimal and controlled implementation conditions, an effectiveness study examines the effects of an intervention when implemented in the real world (Gottfredson et al., 2015). However, from a practical perspective, this crucial step of real-world implementation is often not evaluated (see Fixsen et al., 2013), fails (Spiel, Schober, & Strohmeier, 2016), or leads to reduced effects on the outcomes (e.g., Durlak & DuPre, 2008; Hulleman & Cordray, 2009). These findings highlight the importance of conducting systematic effectiveness investigations before applying an intervention in the field (Humphrey et al., 2016). In the current study, we examined the effectiveness of a speech training program for elementary school children that was previously investigated in an efficacy study (Herbein et al., 2016).

Indeed, for the target group of elementary school children, there has been a repeated call for interventions that are aimed at promoting public speaking skills (Hunt, Wright, & Simonds, 2014). This need reflects an increasing awareness that competence in giving public speeches is a core requirement for well-educated students (van Ginkel, Gulikers, Biemans, & Mulder, 2015). However, only a few interventions have been developed for this age group. Furthermore, research on how to promote elementary school children's public speaking competence is similarly sparse (Hunt et al., 2014) and also often suffers from rather severe methodological limitations (De Grez & Valcke, 2010). To close this gap, a speech training program for elementary school children was developed and evaluated in an efficacy study (Herbein et al., 2016). More precisely, a randomized controlled trial with only one course instructor for all intervention groups indicated that public speaking skills can already be fostered in elementary-school-aged children. Whereas this efficacy study showed a high level of internal validity, the generalizability of the effects remained unclear. Consequently, before

simply suggesting that this speech training be put into practice for general use, we tested its effectiveness with respect to the same outcomes as in Herbein et al. (2016) in a real-world implementation with several course instructors.

The Challenge of Successfully Implementing an Intervention

Before an intervention can be put into practice, its efficacy and practicability need to be ensured (Fixsen et al., 2013). This can be supported by passing through six different stages, whereby the single stages can be repeated if necessary (see Figure 1 based e.g., on Humphrey et al., 2016; Lendrum & Wigelsworth, 2013). First, the instructional goals are defined on the basis of the needs of the target group (Humphrey et al., 2016). Second, the content and methods are chosen on the basis of practical and theoretical considerations and research (Hulleman & Cordray, 2009). Third, in the piloting stage, the intervention's practicability, acceptability, and appropriateness and utility for the target group are examined (Humphrey et al., 2016). Fourth, after analyzing and integrating the feedback from the pilot phase, an efficacy study is conducted to examine the effectiveness of the intervention concerning improvements in predefined outcome variables (Bywater, 2012). To avoid confounding influences, the efficacy study is conducted in a controlled setting (Hulleman & Cordray, 2009). Based on the results of the efficacy study, decisions can be made about whether further implementing the intervention in the field is worth doing. If so, the implementation of the intervention is extended further (e.g., with different course instructors), while simultaneously assessing the effectiveness of the intervention by conducting effectiveness and scaling-up studies as the fifth and sixth stages. Thereby, scaling-up studies are aimed at increasing the impact of the intervention by broadening the intended target group and training context (Gottfredson et al., 2015).

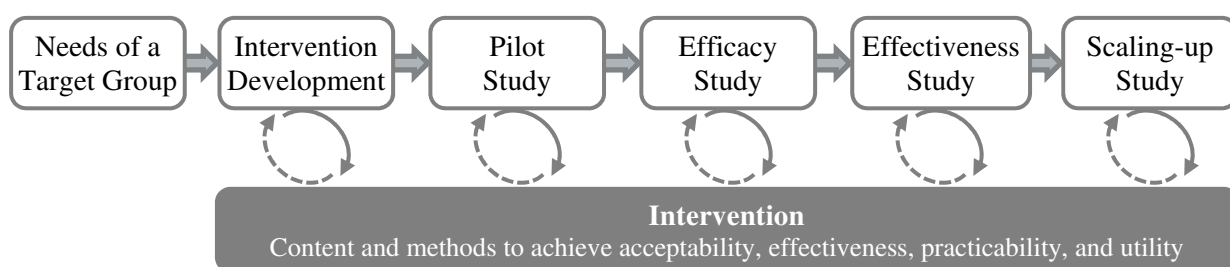


Figure 1. Putting an intervention into practice: The six stages from identifying the needs of a target group to scaling-up (based on e.g., Humphrey et al., 2016; Lendrum & Wigelsworth, 2013).

Putting an intervention into practice is called implementation (Fixsen, Naoom, Blase, Friedman, & Wallace, 2005). Across different frameworks, eight dimensions of implementation are typically distinguished (e.g., Durlak & DuPre, 2008; Humphrey et al., 2016; Nelson, Cordray, Hulleman, Darrow, & Sommer, 2012). These can be allocated to the behavior of the instructor (adherence, dosage, quality, adaption), the behavior of the participants (responsiveness, reach), and the characteristics of the intervention and control condition (program differentiation, monitoring of control conditions; Durlak & DuPre, 2008; Humphrey et al., 2016). Based on these dimensions, the extent to which the intervention is implemented as intended by the developer—called implementation fidelity—can be assessed (Humphrey et al., 2016). High implementation fidelity is the core of a successful intervention in practice. Generally, the closer the gaps between the intentions of the developer and the behavior of the instructor, the behavior of the participants, and the characteristics of the conditions, the higher the effects of the intervention on the intended outcomes (see Durlak & DuPre, 2008; O'Donnell, 2008). In addition, implementation fidelity needs to be assessed to examine whether (a lack of) improvements in the intended outcome are due to the (lack of) effectiveness of the intervention (Munter, Wilhelm, Cobb, & Cordray, 2014) or due to other factors (e.g., implementation or evaluation failure; Humphrey et al., 2016).

The shift from controlled efficacy studies to real-world implementations is often associated with a change in instructors, especially from the developers (often researchers who developed the intervention and ran a controlled efficacy study) offering the intervention to people working in the field in practice (often nonresearchers). This change is often associated with low implementation fidelity, and thus, reduced effects on intended outcomes typically occur (Hulleman & Cordray, 2009; Lendrum & Wigelsworth, 2013; Spiel et al., 2016). One reason for this low implementation fidelity is that in practice, instructors might not completely adhere to the intervention as outlined but might modify it (Humphrey et al., 2016). Thus, to promote effective implementations, the factors concerning the instructors and their behavior need to be addressed in particular. For example, this includes the development of support systems such as facilitating workshops for the instructors and the supply of information and teaching material concerning the intervention (Bywater, 2012; Humphrey et al., 2016; Souvignier & Mokhlesgerami, 2006). Supporting the instructors in such ways should lead to increased implementation fidelity (e.g., adherence to the intervention), thus allowing for a clearer examination of the hypothesized effectiveness of the intervention (Fixsen et al., 2005). After the theoretical description of the six stages of putting an intervention into practice, the

stages are hereinafter put into concrete terms for a public speaking training program for elementary school children.

Development and Efficacy of a Public Speaking Training Program for Elementary School Children

Need and status quo. In comparison with reading and writing skills, the promotion of speaking (and listening) skills is often neglected in education (EDK, 2010; Wilson, 1997). This is problematic because public speaking competence is required not only for a single subject (language arts) in school but for the whole curriculum as it serves as a tool for learning and knowledge assessment (Lee, Quinn, & Valdes, 2013). For instance, in school subjects such as mathematics and science, students need to be able to present their knowledge and ideas in informative speeches, and the ability to competently transmit one's knowledge influences assessments of that person's knowledge and skills (Min, 2014). Giving informative speeches is also relevant outside of the curriculum when students are involved in extracurricular activities (e.g., STEM competitions such as European Union Contest for Young Scientists) or, of course, later in work life (Morreale & Pearson, 2008; van Ginkel et al., 2015).

Even as early as elementary school, children face the task of needing to give informative public speeches (Common Core State Standards Initiative, 2010; EDK, 2010; Kultusministerkonferenz, 2005). However, research on public speaking and its promotion in elementary and secondary school students—as compared with students in higher education—is still scarce (Hunt et al., 2014). Further, the majority of studies examining the effectiveness of public speaking interventions for younger students have been characterized by a number of methodological limitations (De Grez & Valcke, 2010). For instance, some studies failed to randomize students into intervention and control groups, did not employ a control group at all, or used only one source for assessing effectiveness measures (e.g., only students' self-reports), potentially resulting in less generalizable conclusions. Based on the need for and the lack of public speaking interventions, a new speech training program for the target group of elementary school children was developed and aimed at promoting public speaking skills.

Content—defining public speaking competence. The speech training was developed on the basis of theoretical and practical approaches from different fields (e.g., communication studies, psychology, rhetoric, and speech science) and considered theoretical frameworks, empirical studies, educational standards, assessment tools, and training materials. For this purpose, a conceptual framework for public speaking competence was developed. It suggested that the ability to show competent public speaking behavior is influenced by the manifestation

and combination of three underlying dimensions of public speaking competence: knowledge, motivation, and skills (Backlund & Morreale, 2015; De Grez & Valcke, 2010; van Ginkel et al., 2015). *Knowledge* incorporates the theoretical background of how to prepare and deliver a speech (Morreale, Spitzberg, & Barge, 2013). *Motivation* comprises a person's willingness to communicate and is determined by different components (e.g., by communication apprehension or speech anxiety; Croucher, 2013). Finally, a repertoire of *skills* is required for a person to be able to speak competently. The skills can be grouped into four dimensions: (a) nonverbal behavior–visual impression (e.g., eye contact, gestures, posture), (b) nonverbal behavior–auditory impression (e.g., articulation, fluency, pitch, voice, volume), (c) language usage (e.g., use of rhetorical devices or technical terms), and (d) organization (e.g., structuring the speech, reasonable selection of information).

Overall, a speaker's public speaking competence depends on the effectiveness (i.e., the achievement of the communicational goal) and the appropriateness of the speech (Morreale, Moore, Surges-Tatum, & Webster, 2007). Thus, the perception of public speaking competence is based on a speaker's actual implementation of public speaking behavior within a specific context. To show contextually appropriate behavior (i.e., appropriate for the specific situation, the target audience, the communicational intention, the topic, and for certain norms and standards), specific skills need to be chosen, adapted, and used. This process is guided by the speaker's knowledge and motivation (Backlund & Morreale, 2015). Depending on the speaker's demonstrated extent of skills and whether or not he or she appropriately addresses the context, he or she is perceived as competent. For further background information, see Herbein and colleagues (2016).

Method—conceptualization of the public speaking training. The speech training program was designed for third and fourth graders and a group size of six to 10 students. The training consisted of 11 course units, each lasting 90 min. The contents of the training were derived from the conceptual framework of public speaking competence as described above. The final training program covered—in order of implementation—stage fright, nonverbal communication (visual and auditory impression), and comprehensibility (language usage and organization of speech). These topics were framed by introductory and closing parts of the course. The latter focused on the preparation and delivery of a final talk on a self-chosen subject (see Figure 2 for the course structure and contents). For all topics, the focus was set on the public speaking task of informing others.

Course unit										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Evaluation & getting started	Stage fright	Nonverbal communication	Comprehensibility		Presentation preparation & (video) feedback		Final presentation			Evaluation & wrap-up
↓↑	↓↑	↓↑	↓↑		↓↑		↓↑		↓↑	
Individual presentations of a scientific topic selection of topics, presentation preparation, and practice										
Gradually acclimating to the presentation situation → Increasing complexity of speaking tasks										

Figure 2. Contents of the speech training program (based on Herbein et al., 2016).

Across all of the units of the course, the course gradually enabled a deepening of knowledge, an extension of the student's repertoire of skills, an increase in confidence when speaking (i.e., motivation), and a reflection on the adequate application of behavior (contextual appropriateness). Thereby, the training applied different teaching methods (van Ginkel et al., 2015): behavior modeling, opportunity to practice, different forms of feedback (peer and trainer feedback), self-assessment via video feedback, and phases of transfer by giving the children the opportunity to work on their own scientific speech topics. For more details on the speech training, see Herbein et al. (2016).

Pilot and efficacy studies. In the piloting stage, the training was offered by the course developer to two groups of eight and nine children, respectively. After examining and incorporating the feedback into the training concept, the efficacy of the training program was evaluated. To do so, the course was offered as an extracurricular enrichment program for elementary school children. To ensure high implementation fidelity, the course was offered by one course instructor only, namely, the developer (a psychologist and speech scientist). A scripted manual was followed in implementing the course. The manual defined the sequence of all exercises and the time frames. In addition, the introduction, implementation, and interpretation of each exercise were included and the teaching materials were also the same in all groups.

To assess the efficacy of the training program, a randomized controlled trial with pretest and posttest measures was conducted. Sixty-five children participated in the study. They were randomly assigned to either the intervention group (speech training) or a treated control group, which received an alternative course on understanding of science. The effects of the training on public speaking skills were assessed with external ratings of videotaped presentations. In addition, the effect of the training on speech anxiety was assessed via self-reports.

The efficacy study demonstrated positive effects. For the dimensions of public speaking skills, Cohen's d ranged from 0.45 to 0.77 for nonverbal–visual, from 0.54 to 0.76 for nonverbal–auditory, and from 0.54 to 0.59 for organizational skills. For the appropriateness of the global performance, d was 0.62. More precisely, children in the speech training compared with the control group showed more appropriate public speaking skills for nonverbal–visual skills (i.e., *posture, gestures, eye contact, proxemics*), nonverbal–auditory skills (i.e., *breaks, variation of breaks, speech fluency*), and organizational skills (i.e., *length of speech, length of conclusion, reference to listener*) as well as a better *global performance*. No positive effect of the training was found for *mimics* (referring to nonverbal–visual, $d = 0.03$). Furthermore, worse *speech respiration* (referring to nonverbal–auditory, $d = -0.70$) was found for children participating in the training compared with the control group. The decline in speech respiration was not expected and needs to be assessed further. Concerning the effects of the training on speech anxiety, no significant reduction was found ($d = -0.15$; Herbein et al., 2016).

The findings revealed that the intervention successfully improved most of the intended outcomes. Based on this outcome, a broader implementation and evaluation of the training was our next aim. Keeping the basic conditions of the study identical (e.g., a training offered as an enrichment program for elementary school children with the same course structure and contents), the training program was offered by different course instructors (nonresearchers who had not developed the intervention).

Putting the Training into the Real World: The Present Study

On the basis of the repeated demand for public speaking interventions for elementary school children (Hunt et al., 2014) and the first promising results of a corresponding intervention (Herbein et al., 2016), we took the next step toward the practical implementation of the intervention. Specifically, the training was offered by different, nonresearch course instructors in a natural setting. To maximize implementation fidelity, course instructors participated in a workshop given by the course developer before the study began. In addition, they were given a course manual and all of the teaching materials. The speech training itself was the same as in the efficacy study (see Figure 2). The effectiveness of the training with respect to public speaking skills and speech anxiety was assessed in a randomized wait-list control group design. The same measures as used by Herbein and colleagues (2016) were applied: Public speaking skills were assessed with video ratings and speech anxiety was assessed with self-reports. Implementation fidelity was assessed with self-reports by the course instructors.

On the basis of the findings of the efficacy study by Herbein and colleagues (2016), we formulated two hypotheses: First, we expected that the training would foster the ability to adapt one's public speaking skills in terms of the context. Consequently, we hypothesized that after participating in the training, the children would show more appropriate public speaking skills than the control group (Hypothesis 1).⁵ Second, we predicted that the training would reduce speech anxiety. Specifically, we expected that the children in the training group would report fewer cognitive and bodily speech anxiety symptoms (Hypothesis 2).

Method

Preparing the Implementation and Assessing Fidelity

The key difference between the efficacy study (Herbein et al., 2016) and the effectiveness study (the present study) was the change in the instructors from the developer (who was also a researcher) to nonresearchers, respectively. Such a change can lead to a decrease in implementation fidelity and, thus, to smaller effects on the intended outcomes (Hulleman & Cordray, 2009; Lendrum & Wigelsworth, 2013; Spiel et al., 2016). To counteract this development and to successfully implement the speech training, several steps were taken to enhance correspondence between the developers' intentions and the new instructors' behaviors (i.e., implementation fidelity). On the basis of previous work (Bywater, 2012; Graham & Harris, 2014; Humphrey et al., 2016; Souvignier & Mokhlesgerami, 2006), we aimed to increase instructors' knowledge and acceptance of the intervention while simultaneously reducing their financial, personal, and temporal costs. Specifically, considering the varying professional backgrounds of the course instructors, we offered a scripted course manual⁶ and a 1-day workshop. The course manual comprised a description of the general theoretical background of public speaking competence, detailed explanations for each of the 11 course units, as well as information about the goal, introduction, implementation, conclusion, and transfer of each exercise. Furthermore, time frames were given for all exercises (for an extract from the manual, see Appendix A).

In addition to the scripted course manual, all course instructors attended a 1-day workshop. Two groups of five and six instructors participated, respectively. The workshop was

⁵ Given that Herbein and colleagues (2016) found high correlations between the extent and appropriateness of skills (with a *Mdn* correlation = .83), they considered only appropriateness in the analyses, on the basis of the assumption that the ability to behave appropriately reflects a higher level of public speaking competence (Rubin & Morreale, 1996; Staton & Tomlinson, 2001). We followed this approach.

⁶ The course manual was prepared and then pretested by three speech scientists offering the course.

offered by the first author who developed the course. The workshop consisted of four parts: First, the theoretical background of the course was given. Second, the course instructors were made familiar with the course manual and its construction and contents. Third, each course unit was introduced in more detail, including a short theoretical introduction, the goals, the exercises, and the related materials. Fourth, organizational matters were clarified with respect to the evaluation of the implementation of the course. The teaching methods included lectures, practical exercises, and (small group) discussions. To achieve a high level of implementation fidelity, the course instructors were given all of the teaching materials (e.g., all materials for conducting the exercises) in addition to the course manual.

The assessment of implementation fidelity is unique per se, as it strongly depends on the particular intervention (Abry, Hulleman, & Rimm-Kaufman, 2015). In this study, we assessed implementation fidelity by assessing *adherence* (i.e., compliance) to the exercises in the course manual. For this purpose, course instructors filled out a questionnaire after each course unit, identifying whether each exercise was conducted or not (item: “Was the exercise conducted?”; dummy-coded: 0 = *no*, 1 = *yes*). As the exercises differed in their importance for reaching the instructional goals, each exercise was additionally assigned weights that ranged from 1 = *little importance* to 3 = *great importance* by the course developer. To describe the implementation fidelity, the percentage of exercises that were conducted was calculated for each course instructor. Overall, the course consisted of 68 exercises. Weighing the exercises by importance led to a maximal total score of 181 for adherence. Calculating the percentage of exercises conducted by each instructor resulted in values between 73% and 95% ($M = 85.33$, $SD = 8.59$; see Appendix B).⁷ No remarkable omissions were observed except for one course instructor (A) who conducted only 37% of the exercises in Course Unit 8 due to technical problems.

Participants and Procedure

The speech training was offered in the second half of the 2014-2015 school year. It was part of the Hector Children’s Academy Program (HCAP), an extracurricular enrichment program for talented elementary school children. The HCAP is a statewide promotion program in the German state of Baden-Württemberg. This program addresses children who have been

⁷ A one-to-one match between intended and implemented interventions is often not realistic. In the review by Durlak and DuPre (2008), no study reported an implementation of 100% for all instructors. Improvement in the outcome had often been observed with implementation levels of around 60%, and only a few studies reached a level above 80%. Thus, the mean implementation fidelity of 85.33% across all course instructors in the present study is sufficient for further analyzing and interpreting the treatment effects.

nominated by their teacher. At 61 different local HCAP sites (as of June 2016), accepted children can be enrolled in a variety of extracurricular afternoon courses. The courses are offered not only by teachers but also by a large number of external course instructors who have different kinds of professional backgrounds (e.g., architects, computer scientists, engineers, graphic designers, or interpreters).

In order to acquire course instructors for the speech training, all local HCAP sites were sent informational material about the course contents and the implementation study 5 months before the study began. Eleven course instructors registered for the course, agreed to participate in the study, and provided written informed consent. However, two course instructors could not offer the course due to personal issues, and one instructor needed to cancel the course because only a small number of students enrolled. The remaining eight participating course instructors were all female and had a mean age of 46.50 ($SD = 14.21$) years. They worked between 0 and 13 years at a local HCAP site ($M = 4.71$, $SD = 4.15$ years) and had offered a mean number of 10 courses in the past ($SD = 11.85$). For more details on the course instructors, see Table 1.

Before the study started, written parental consent was received for the children's participation. The study participants consisted of 61 (46% female) third- and fourth-grade students. They were enrolled at one of the eight local HCAP sites that offered the public speaking training. The mean age of the children was 9.10 ($SD = 0.84$) years. They showed a mean verbal IQ of 110.90 ($SD = 15.05$; see Measures section).

Table 1

Descriptive Statistics for the Sample of Instructors (N = 8)

	<i>M</i>	<i>SD</i>
Age	46.50	14.21
Communication competence	82.24	12.31
Communication apprehension–public speaking	2.19	0.65
Theoretical knowledge (self-reports)		
Emergence of stage fright	3.43	0.54
Symptoms of stage fright	3.71	0.49
Handling stage fright	3.57	0.54
Nonverbal–visual	3.57	0.54
Nonverbal–auditory	3.57	0.54
Importance of nonverbal communication	3.71	0.49
Comprehensibility	3.86	0.38
Structure	3.86	0.38
Feedback rules	3.71	0.49
Video feedback	3.29	0.76
Notes	3.71	0.49
Visualization	3.86	0.38
	<i>Yes</i>	<i>No</i>
Pedagogical qualifications	5	3

Note. Communication competence was assessed with the Self-Perceived Communication Competence Scale (McCroskey & McCroskey, 1988). Instructors were asked to indicate in an open space next to each of the 12 items how competent they believed to be in the specific communication situation described; 0 = *completely incompetent* to 100 = *competent*. Communication apprehension–public speaking was assessed with six items from the Personal Report of Communication Apprehension (PRCA24; McCroskey, Beatty, Kearney, & Plax, 2009, 5-point Likert-type scale ranging from 1 = *strongly disagree* to 5 = *strongly agree*). Theoretical knowledge of the contents of the speech training was assessed at the pretest (i.e., after the workshop) on a 4-point Likert-type scale ranging from 1 = *strongly disagree* to 4 = *strongly agree*.

A randomized controlled trial with repeated measures (pretest and posttest measures; Humphrey et al., 2016) was conducted to assess the effectiveness of the training with respect to public speaking skills and speech anxiety. In contrast to the previous efficacy study (Herbein et al., 2016), a wait-list control group instead of a treated control group was used in our effectiveness study. In the previous study, Herbein and colleagues (2016) decided to use an active control group due to the challenge of randomly assigning students to the intervention and control groups. The advantage was that each child could participate in one of the provided courses and was therefore actively engaged in a course between the measurement points. The disadvantage was that the treatment effect was a differential effect (i.e., the difference between the two groups at the second measurement occasion). In the current study, we had the

opportunity to randomly assign students to either a wait-list control group or the intervention group and thus to examine more ecologically valid and simple treatment effects. Blocked randomization was conducted on the basis of computer-generated random numbers. Due to registration numbers smaller than seven, cluster randomization had to be carried out for three local HCAP sites. On the basis of the randomization, 28 children (61% female, age: $M = 9.17$, $SD = 0.86$) participated in the intervention group. They received the speech training on a weekly basis. The other 33 children (33% female, age: $M = 9.05$, $SD = 0.84$) joined the wait-list control group, receiving the training as a block course after the posttest. Before the participants found out whether they were assigned to the intervention or the control group, all children took the pretest. The pretest was conducted during the intervention group's first course unit. All children who were enrolled in the speech training (i.e., in either the intervention or the control group) at one local HCAP site participated. The course instructors as well as the test leaders were blind with respect to the randomization. The posttest took place during the intervention group's last course unit, in which again, all children of both groups participated. Afterwards, the control group participated in the training, offered as a block course.

Measures

The public speaking task. Public speaking skills were assessed on the basis of short videotaped presentations the children gave. As in the efficacy study, the public speaking context was the same for the pretest and posttest. Children faced the same task, preparation condition, material, and speaking situation at each measurement point. Namely, the children's task was to draw a scientist (Chambers, 1983) and to consider what the scientist might be doing throughout an entire day. In contrast to the previous study, the children also had to think about what they would be conducting their research on if they were a scientist. They were told that they were going to present information about their poster and ideas via a speech afterwards. The preparation of the speech took place in a group setting, lasted 15 min, and the children used a prepared sheet of paper and pencils. After preparing their speeches, the children were randomly assigned to one of three different test leaders. Next, each test leader took one child with her/him to a separate room where the subsequent presentation of each child took place. This speaking situation—presenting separately in front of one test leader instead of in front of the class—was chosen in order to prevent imitation and rule out effects of learning by observation (for a discussion of the advantages of this approach vs. having students present in front of the class, see Herbein et al., 2016). The order in which the children presented was randomly assigned.

Public speaking skills. The students' public speaking skills were rated on the basis of short videotaped presentations. A newly developed observation sheet was used to capture the appropriateness of the students' public speaking skills (i.e., the ability to adapt one's public speaking skills to a particular context). The appropriateness of the public speaking skills was assessed via 34 items (e.g., "The eye contact is appropriate"). Each public speaking skill was assigned to one of the four dimensions: nonverbal behavior–visual, nonverbal behavior–auditory, language usage, and organization of speech. Ratings were made with a 4-point Likert-type scale (ranging from 1 = *strongly disagree* to 4 = *strongly agree*). Three external raters were trained to use the observation sheet.⁸ All three raters rated all videotaped presentations. The videos were presented in a random order, and the raters were blind to measurement point and group membership. To achieve satisfactory precision in the interrater reliability estimates (Bonett, 2002), all available video data on comparable speeches by elementary school children were used. Thus, all three raters rated a total of 224 videos derived from this ($N = 114$) and the previous efficacy study ($N = 110$). With this design, interrater reliability was examined by using two-way, absolute, average-measure ICCs for each item across all 224 videos. We included only items with good (between .60 and .74) or excellent interrater reliabilities ($\geq .75$; Cicchetti, 1994), resulting in 11 items for the analyses (see Table 2). Ten of the 11 items could be assigned to the dimensions of public speaking skills as follows: nonverbal behavior–visual: *posture*, *gestures*, and *eye contact*; nonverbal behavior–auditory: *speech respiration*, *breaks*, and *speech fluency*; organization of speech: *length of speech*, *length of introduction*, *length of conclusion*, and *reference to listener*. For language usage, no item had an ICC $\geq .60$. The 11th item assessed the overall appropriateness of the given presentation. Note that in the previous study, which used the same observation sheet (Herbein et al., 2016), three further items showed an ICC $> .60$: *mimics* and *proxemics* (nonverbal behavior–visual) and *variation of breaks* (nonverbal behavior–auditory). Although excluded from the analyses in the current study, the effects of the training on these three items are reported in Appendix C. After the videos were rated, the effectiveness of the training was assessed on the 11 items and based on the subsample of videotaped presentations belonging to this study (114 videos; 61 pretest and 53 posttest; mean duration: 56 s, $SD = 25.27$).

⁸ They received a manual and three repeated practical training sessions offered by a speech and rating expert. In the training, videos of short presentations of children performing the same task were used. Afterwards, the ratings of the presentations conducted in this study began.

Table 2
Means and Standard Deviations of all Variables for each Measurement Point and Group

	Pretest					Posttest					Items	α t1/t2	ICC
	Speech training		Control group		MIS	Speech training		Control group		MIS			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>				
Dependent variables (video ratings)													
Nonverbal–visual													
Posture	3.13	0.67	3.08	0.49	0	3.42	0.54	3.10	0.58	13	1	.80	
Gestures	2.50	0.89	2.57	0.72	0	2.85	0.61	2.71	0.63	13	1	.74	
Eye contact	2.95	0.59	2.92	0.58	0	3.06	0.49	2.93	0.60	13	1	.63	
Nonverbal–auditory													
Speech respiration	3.44	0.78	3.39	0.54	0	3.44	0.46	3.24	0.69	13	1	.75	
Breaks	3.29	0.62	2.98	0.70	0	3.13	0.59	3.11	0.46	13	1	.64	
Speech fluency	3.47	0.55	3.18	0.55	0	3.49	0.48	3.28	0.43	13	1	.79	
Organization													
Length of speech	2.96	0.62	3.00	0.71	0	3.10	0.56	2.86	0.56	13	1	.66	
Length of introduction	2.13	0.47	2.14	0.59	0	2.59	0.96	2.02	0.84	13	1	.61	
Length of conclusion	1.33	0.29	1.41	0.53	0	1.78	0.71	1.33	0.45	13	1	.69	
Reference to listener	2.80	0.44	2.84	0.40	0	3.40	0.40	3.17	0.43	13	1	.61	
Global performance	2.88	0.50	2.87	0.50	0	3.06	0.38	2.78	0.54	13	1	.77	
Dependent variables (self-reports)													
Speech anxiety cognitive	2.21	0.85	1.86	0.71	0	1.94	0.94	1.99	0.85	13	9	.88/.93	
Speech anxiety bodily	1.96	0.72	1.70	0.51	0	1.79	0.70	1.77	0.63	13	9	.80/.82	
Control variables													
General fluid abilities	10.08	2.84	9.96	2.28	16						16	.57	
Verbal intelligence	110.11	15.60	111.58	14.77	0						30	.85	

Note. α t1/t2 = Cronbach's alpha at pretest/posttest. ICC = two-way, absolute, average-measure ICCs for the total sample of 224 videos (including pretest and posttest videos) based on three raters. Conducting the interrater reliability of these 11 items separately for the 114 videotaped presentations in this study, the ICCs ranged from .50 to .78 with six items having an ICC > .60. MIS = Missing data in %. The variation in sample size is due to occasional missing data except for the variable general fluid abilities: There, missing values trace back to nonimplementation of the test due to time problems at one local HCAP site.

Speech anxiety. The German version of the Performance Anxiety Questionnaire (Cox & Kenardy, 1993; German: Fehm & Hille, 2005) was used to assess speech anxiety. The questionnaire assesses cognitive (10 items) and bodily (10 items) symptoms. Two items were excluded because of poor corrected item-total correlations. These items came from the cognitive symptoms subscale “It is very important for me to give a good presentation” ($r_{it} = .08$ for t1 and $r_{it} = .10$ for t2) and the bodily symptoms subscale “I could faint” ($r_{it} = -.08$ for t1 and $r_{it} = .18$ for t2). Each item was answered on a 5-point Likert scale ranging from 1 = *never* to 5 = *always*. When answering the questionnaire, the children were asked to think about public speaking situations in general.

Control variables. *General fluid abilities* were measured via the subscale figural abilities from the BEFKI-short (Schroeders, Schipolowski, Zettler, Golle, & Wilhelm, 2016). The test consists of 16 items. *Verbal intelligence* was assessed with the vocabulary subtest from the German version of the Culture Fair Intelligence Test (CFT 20-R; Weiß, 2006).

Missing Data

Missing data occurred due to nonresponses to single items or the absence of students at the posttest measurement. Overall, missing data for all variables, both groups, and measurement times ranged from 0% to 16% (Table 2). A closer look at the missing data at posttest revealed that no differential drop-out between the treatment and control groups occurred because four children were missing from each group. However, a comparison of the means of the dependent variables at pretest for the children missing at posttest with the children who were not missing showed significant differences on the variables *posture*, $U(8, 53) = 113$, $p = .031$, and *global performance*, $U(8, 53) = 65$, $p = .001$, with lower scores for children missing at the posttest. For all other variables, no significant differences were found (all p -values $> .05$). As we assumed that the missing data were missing at random, we used the full-information maximum likelihood (FIML) estimator (Enders, 2010).

Analyses

We used multiple linear regressions to analyze the effectiveness of the training. Analyses were computed in Mplus Version 7 (Muthén & Muthén, 1998-2012) with maximum likelihood robust estimation (MLR). One-tailed tests of significance ($\alpha = .05$) were used for treatment, because directed hypotheses were formulated for the effects of the training. The treatment effects were investigated on 13 dependent variables. They covered public speaking skills and speech anxiety.

A model was run for each dependent variable, using its posttest value. For the dependent variables that came from the video ratings, the mean of all three raters was entered into the analysis. In addition, the pretest score on the respective dependent variable was included to eliminate any bias that may have been due to baseline differences between the two groups. To assess differential effects for children with low versus high pretest scores on the dependent variable, the interaction between the treatment and the pretest score was included as an additional predictor variable (Cohen, Cohen, West, & Aike, 2003). Furthermore, three control variables were included as predictor variables: general fluid abilities, verbal intelligence, and gender.

Prior to the analyses, all continuous variables (dependent and control variables) were standardized. Treatment was dummy-coded (1 = *speech training* and 0 = *control group*), and so was gender (1 = *boys* and 0 = *girls*). Due to the standardization of the dependent variable, the effect size was the same as the regression coefficient of the treatment indicator. According to the What Works Clearinghouse (2014), effect sizes of at least 0.25 standard deviations were regarded as substantively important even when they were not statistically significant.

Results

Descriptive statistics for all variables are reported in Table 2. The correlations between the dependent variables at pretest and posttest are reported in Table 3. The treatment effects are displayed in Tables 4 to 6. For Hypothesis 1, we expected that the training would positively affect the students' ability to use public speaking skills. Concerning the appropriateness of the *global performance*, in support of Hypothesis 1, we found a statistically significant positive effect of the training ($B = 0.56, p = .008$; Table 4). For the dimensions of public speaking competence, the following results were found: For the organization dimension, significant positive effects of the treatment were found for all four public speaking skills: *length of speech*: $B = 0.61, p = .004$; *length of introduction*: $B = 0.81, p = .001$; *length of conclusion*: $B = 0.89, p < .001$; and *reference to listener*: $B = 0.64, p = .010$ (Table 4). For the nonverbal–visual dimension, substantively important positive effects of the treatment were found for two of the three public speaking skills: *posture* ($B = 0.50, p = .056$) and *eye contact* ($B = 0.26, p = .185$). No significant effect was found for *gestures* ($B = 0.24, p = .170$; Table 5). For the nonverbal–auditory dimension, a substantively important positive treatment effect was found for one of the three skills: *speech fluency* ($B = 0.42, p = .064$). No significant effects were found for *speech respiration* ($B = 0.10, p = .324$) or *breaks* ($B = 0.03, p = .457$; Table 5). Overall, children participating in the speech training, compared with the control group, showed a more

appropriate *global performance* and were better able to adapt their organizational skills (*length of speech, length of introduction, length of conclusion, reference to listener*) to the specific context. Furthermore, they also substantively improved in the appropriateness of their *posture* and *eye contact* (nonverbal–visual), and *speech fluency* (nonverbal–auditory) compared with the control group. Concerning the remaining nonverbal public speaking skills *gestures* (nonverbal–visual), *speech respiration* and *breaks* (nonverbal–auditory), the children who participated in the speech training did not show more appropriate behavior than those in the control group.

For Hypothesis 2, we expected that the children in the intervention group would report less speech anxiety after participating in the training than those in the control group. In line with this hypothesis, significant negative effects of the treatment were found for speech anxiety–cognitive ($B = -0.68, p < .001$) and speech anxiety–bodily ($B = -0.48, p = .017$; Table 6). Children attending the training reported a lower intensity of speech anxiety symptoms compared with the control group.

Concerning the differential effects that depended on the initial manifestation of the dependent variables, no significant interaction between the treatment and pretest score was found except for *reference to listener* ($B = -0.52, p = .017$; Table 4). Thus, the children who used references to the listener in a less appropriate fashion at the pretest benefitted more from the training.

Table 3

Correlations between the Dependent Variables at the Pretest (Below Diagonal) and Posttest (Above Diagonal)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
(1) Posture		.17	.36*	.01	.15	.12	-.12	.00	.17	.10	.25	.04	-.09
(2) Gestures	.33*		.22	-.14	.21	.36*	.36*	.31*	.48*	.35*	.47*	-.20	-.09
(3) Eye contact	-.16	.08		.25	.43*	.27*	.15	.13	.20	.37*	.54*	.08	.05
(4) Speech respiration	.26*	-.04	-.13		.18	.04	-.03	-.15	-.05	-.04	.16	.14	.12
(5) Breaks	.36*	.35*	.06	-.02		.67*	.38*	.04	.22	.24	.41*	-.01	-.06
(6) Speech fluency	.34*	.40*	-.06	-.11	.82*		.53*	.21	.22	.29*	.61*	-.21	-.23
(7) Length of speech	.22	.31*	.26*	-.15	.40*	.50*		.26	.22	.25	.58*	.08	.05
(8) Length of introduction	.01	.29*	.24	-.26*	.26*	.26*	.37*		.53*	.57*	.39*	-.17	-.10
(9) Length of conclusion	-.06	.35*	.12	-.19	.16	.11	.27*	.34*		.33*	.40*	-.08	-.16
(10) Reference to listener	.02	.23	.30*	-.14	.32*	.33*	.22	.48*	.17		.57*	-.14	-.07
(11) Global performance	.37*	.46*	.41*	-.05	.52*	.51*	.63*	.55*	.37*	.52*		-.12	-.08
(12) Speech anxiety cognitive	-.20	-.25*	-.24	.02	.08	.00	-.15	.03	-.12	-.10	-.26*		.73*
(13) Speech anxiety bodily	-.07	-.04	-.24	.09	.04	.00	-.09	.16	-.06	-.05	-.10	.62*	

Note. Variables (1) to (11) were assessed with external ratings of the videotaped presentations. Variables (12) and (13) are based on self-report.

* $p < .05$.

Table 4

Treatment Effects on the Appropriateness of Global Performance and Organizational Skills (Posttest)

	Organization									
	Global performance		Length of speech		Length of introduction		Length of conclusion		Reference to listener	
	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>
Treatment	0.56 *	0.23	0.61 *	0.23	0.81 *	0.26	0.89 *	0.24	0.64 *	0.27
Pretest score	0.56 *	0.20	0.12	0.16	0.29 *	0.13	0.03	0.14	0.51 *	0.14
Treatment x Pretest score	-0.19	0.27	0.10	0.22	-0.09	0.29	0.33	0.26	-0.52 *	0.22
Gender	-0.11	0.24	0.62 *	0.19	0.53 *	0.27	0.53 *	0.24	0.11	0.28
General fluid abilities	-0.05	0.15	-0.01	0.12	-0.04	0.18	0.23 *	0.11	-0.18	0.15
Verbal intelligence	0.32 *	0.11	0.24	0.16	0.17 *	0.12	-0.01	0.11	0.22	0.12
Explained variance (<i>R</i> ²)	.39		.27		.26		.34		.27	

Note. All continuous variables were standardized prior to the analysis. Treatment was dummy-coded (1 = intervention, 0 = control group). Gender was dummy-coded (1 = boys, 0 = girls). One-tailed significance levels are reported for the treatment.

* $p < .05$.

Table 5

Treatment Effects on the Appropriateness of Nonverbal Public Speaking Skills (Posttest)

	Nonverbal–visual						Nonverbal–auditory					
	Posture		Gestures		Eye contact		Speech respiration		Breaks		Speech fluency	
	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>
Treatment	0.50	0.31	0.24	0.25	0.26	0.29	0.10	0.22	0.03	0.29	0.42	0.27
Pretest score	0.14	0.23	0.65*	0.20	0.35	0.21	0.79*	0.22	0.18	0.17	0.06	0.19
Treatment x Pretest score	0.44	0.30	-0.46	0.25	0.08	0.31	-0.46	0.27	-0.53	0.30	0.23	0.30
Gender	0.37	0.31	0.08	0.33	0.13	0.29	-0.37	0.25	-0.31	0.33	0.27	0.29
General fluid abilities	0.01	0.18	0.21	0.13	-0.05	0.22	0.30	0.16	0.21	0.13	-0.09	0.14
Verbal intelligence	0.04	0.11	0.06	0.09	0.12	0.10	-0.28*	0.14	0.33*	0.09	0.39*	0.10
Explained variance (<i>R</i> ²)	.23		.28		.18		.36		.22		.23	

Note. All continuous variables were standardized prior to the analysis. Treatment was dummy-coded (1 = intervention, 0 = control group). Gender was dummy-coded (1 = boys, 0 = girls). One-tailed significance levels are reported for the treatment.

* $p < .05$.

Table 6

Treatment Effects on the Reduction of Speech Anxiety (Posttest)

	Speech anxiety			
	Cognitive		Bodily	
	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>
Treatment	-0.68*	0.21	-0.48*	0.22
Pretest score	0.81*	0.08	0.87*	0.14
Treatment x Pretest score	-0.05	0.16	-0.23	0.20
Gender	-0.72*	0.25	-0.53*	0.21
General fluid abilities	0.24*	0.12	0.14	0.07
Verbal intelligence	0.10	0.08	-0.07	0.08
Explained variance (R^2)	.60		.58	

Note. Speech Anxiety = Self-reported frequency of speech anxiety symptoms. All continuous variables were standardized prior to the analysis. Treatment was dummy-coded (1 = intervention, 0 = control group). Gender was dummy-coded (1 = boys, 0 = girls). One-tailed significance levels are reported for the treatment.

* $p < .05$.

Discussion

In this study, we assessed the effectiveness of a speech training program after its implementation by nonresearch course instructors in the field. Given that moving from controlled to real-world instructional settings often results in smaller treatment effects (e.g., due to low implementation fidelity), the course instructors were thoroughly prepared and supported before they administered the training. Treatment effects were assessed by applying a randomized wait-list control group design with pretest and posttest measures. The target outcomes were public speaking skills assessed by external ratings of videotaped presentations and self-reported speech anxiety.

Implementation Fidelity

In order to analyze whether the effects of a training on specific outcomes are caused by the intended intervention, implementation fidelity needs to be assessed (Munter et al., 2014). In the current study, the mean implementation fidelity—assessed via self-reports—was 85.33% ($SD = 8.59$) across all course instructors. Compared with other investigations in which improvement in the outcomes was often observed with levels of implementation fidelity of around 60% (Durlak & DuPre, 2008), the implementation fidelity was very high in this study. Thus, the course instructors conducted most of the intended exercises, thereby laying the basis for further analyzing and interpreting the effects of the training.

From the Efficacy Study to the Effectiveness Study

Differences in treatment effects. Because moving from controlled to real-world instructional settings often results in smaller treatment effects, we compared the results of the previous efficacy study (Herbein et al., 2016) with the results of the present effectiveness study. In the previous efficacy study (with only one course instructor and a treated control group), positive treatment effects were found for public speaking skills on the following dimensions: *global performance*, organizational public speaking skills (*length of speech*, *length of conclusion*, *reference to listener*), nonverbal–visual skills (*posture*, *gestures*, *eye contact*), and nonverbal–auditory skills (*breaks*, *speech fluency*). In line with the efficacy study, we found positive effects that were medium to large in size for *global performance* and organizational public speaking skills (*length of speech*, *length of conclusion*, *reference to listener*). Furthermore, in comparison with the efficacy study, there was a positive but smaller effect of the training on the nonverbal–visual skills *posture* and *eye contact*, and the nonverbal–auditory skill *speech fluency*. For the nonverbal–visual skill *gestures* and the nonverbal–auditory skills

breaks and *speech respiration*, the effects diminished in the effectiveness study compared with the efficacy study. However, the effects on speech anxiety differed decisively between the two studies in favor of the effectiveness study. There were statistically significant treatment effects on both scales of speech anxiety (i.e., cognitive and bodily). In comparison, no significant reduction in speech anxiety was found in the efficacy study. For an overview of the effect sizes in both studies, see Table 7.

Table 7

Overview of the Treatment Effects for the Efficacy and Effectiveness Study

	Efficacy study	Effectiveness study
Global performance	0.62	0.56
Organization		
Length of speech	0.54	0.61
Length of conclusion	0.59	0.89
Reference to listener	0.54	0.64
Nonverbal–visual		
Posture	0.69	0.50
Gestures	0.77	0.24
Eye contact	0.45	0.26
Nonverbal–auditory		
Speech respiration	-0.70	0.10
Breaks	0.64	0.03
Speech fluency	0.54	0.42
Speech anxiety	-0.15	-0.48 and -0.68

Note. The treatment effects are reported as Cohen's *d*.

The varying effects between the efficacy and effectiveness study might be explained by differences between the studies concerning the characteristics of the course instructors and the control groups that were employed. Thus, one step may be to take a closer look at the instructors' professional competence, including for example, content knowledge, pedagogical content knowledge, and motivational aspects such as communication apprehension. More precisely, in order to teach public speaking, instructors need to be able to speak competently in front of the class (Book, 1989) because they are role models not only within the practical exercises but also across the entire course (Staton & Tomlinson, 2001). Having a good role model is important when acquiring new skills. In addition, teaching public speaking requires

knowledge about public speaking dimensions, their application, and their impact when used in a certain way in a specific context (Wilson, 1997). Furthermore, an awareness of the range of possible skills is required for giving detailed (video) feedback. Thus, future studies need to consider specific characteristics of course instructors (e.g., their public speaking competence) when analyzing treatment effects. Therefore, not only should their self-reported communication competence be measured, but external ratings of the instructors' public speaking skills should also be taken into account.

Referring back to the dimensions of implementation fidelity (instructors' behavior, participants' behavior, characteristics of the intervention and control groups), the two studies differed in the characteristics of the control group: treated versus wait-list. In the previous efficacy study, the control group was treated as they received a course on understanding of science. This course also included exercises in which the children had to present the results of an experiment in front of the other students. Thus, the children who participated in the treated control group may have increased their certainty in speaking in front of others to a certain extent, too. This may explain why students in the efficacy study did not report any differences in speech anxiety but why there was a meaningful effect on both scales of speech anxiety in the current effectiveness study. In comparison with the previous efficacy study, the control group in the current effectiveness study did not systematically speak in front of others.

Summary and classification of the treatment effects. Overall, positive treatment effects were found on most of the public speaking skills across both studies. Thus, the intervention fosters public speaking skills not only under standardized conditions (only one instructor) but also when placed in the real world (different course instructors). Children participating in the speech training, compared with a control group, showed a more appropriate *global performance* and were able to more adequately adapt their organizational skills (*length of speech, length of conclusion, reference to listener*) to the specific context. Furthermore, they also substantively improved the appropriateness of their *posture* and *eye contact* (nonverbal–visual) and *speech fluency* (nonverbal–auditory) compared with the control group.

However, the slightly less pronounced effects for nonverbal–visual as well as nonverbal–auditory public speaking skills in the effectiveness study are not surprising when considering the findings of previous studies (De Grez, Valcke, & Roozen, 2009a, 2009b). For example, a similar pattern of treatment effects on public speaking skills was observed in higher education. De Grez, Valcke, and Roozen (2009a, 2009b), for instance, found statistically significant positive effects on organizational skills (introduction, structure, conclusion, contact

audience), but they found no treatment effects for nonverbal skills (eye contact, vocal delivery). The authors discussed two possible reasons for their findings: Either the used training methods were inefficient, or fostering nonverbal public speaking skills is very difficult in general (De Grez et al., 2009b). Additional studies on nonverbal public speaking skills thus appear to be necessary, especially when considering that, under controlled conditions (efficacy study), Herbein and colleagues (2016) observed significant medium-sized effects on verbal and auditory nonverbal public speaking skills.

Limitations and Strengths

Several approaches are available for measuring the dimensions of implementation fidelity (e.g., instructors' behavior, participants' behavior; see Humphrey et al., 2016), and measurements vary due to the characteristics of the intervention (Abry et al., 2015; Munter et al., 2014). A combination of different fidelity measures is often suggested (Munter et al., 2014); however, in the current study, we used only the assessment of adherence. Although it is only a single measurement, it is a suitable, commonly accepted first step in an effectiveness study. By rating whether each exercise was conducted or not, we were able to provide a very detailed analysis of the implemented intervention structure and identify any elements that were (systematically) left out when the intervention was conducted. The assessment of the adherence also enabled us to examine whether the structure was feasible in the specific teaching context (e.g., in terms of time-related and organizational factors).

The effectiveness study provided one step in the process of putting the speech training into real-world practice and achieving a scaling-up. To design the effectiveness study with adequate power, we had to refer to the results of the efficacy study to get an estimate of the expected effect sizes, as—to the best of our knowledge—there are no other comparable studies on the promotion of public speaking skills in elementary school children. However, due to insufficient registrations of course instructors and children, the study had a somewhat smaller size than originally planned. The treatment effects for some dimensions of public speaking skills were so small that—to keep the treatment effects steady—a larger sample size would have been necessary to achieve a statistically significant effect. Although the sample size of the participating children did not exceed the sample size of the previous efficacy study, it can be judged as reasonable.

Due to the small sample size of instructors in the current study, systematic influences of their characteristics on the treatment effects could not be tested for significance. Given the fact that cluster randomization was used at three local HCAP sites, only five out of eight course

instructors offered the intervention to both groups, and thus, differences in the treatment effects could be explored only for these five instructors. The first initial analysis showed variation in the treatment effects (see Appendix D). These results highlight the necessity of looking at the characteristics of the instructors in more detail and of assessing whether they led to differential effects on students' outcomes. However, any variability that might depend on the course instructor was confounded by the local site and—given the small sample of instructors—provided only a first impression of the potential variation in effects across instructors. Here, sound studies that can clearly investigate the effects of this variable offer a promising next step. Nevertheless, teaching other course instructors to conduct the training is the only way to estimate whether positive treatment effects will also occur in a natural setting.

Conclusion

The current effectiveness study integrated the effects of a previously conducted efficacy study with an implementation approach that included a workshop for instructors and provided all of the course materials. The findings revealed the success of the intervention when put into practice, even though—compared with the efficacy study—some treatment effects were descriptively smaller in size. In addition, by teaching and supporting the course instructors and by assessing the fidelity of the implementation, further insights into the feasibility of the training program were obtained. This enables further revisions of the structure and processes of the intervention in order to improve its practicability in real-world settings as well as its effectiveness. Based on this stage of effectiveness and an evaluation of practicability, crucial considerations can be made toward scaling-up.

References

- Abry, T., Hulleman, C. S., & Rimm-Kaufman, S. E. (2015). Using indices of fidelity to intervention core components to identify program active ingredients. *American Journal of Evaluation, 36*(3), 320–338. doi:10.1177/1098214014557009
- Backlund, P. M., & Morreale, S. P. (2015). Communication competence: Historical synopsis, definitions, applications, and looking to the future. In A. F. Hannawa & B. H. Spitzberg (Eds.), *Handbooks of Communication Science: Vol. 22. Communication Competence* (pp. 11–38). Berlin: De Gruyter.
- Blase, K. A., van Dyke, M., Fixsen, D. L., & Bailey, F. W. (2012). Key concepts, themes, and evidence for practitioners in educational psychology. In B. Kelly & D. F. Perkins (Eds.), *Handbook of implementation science for psychology in education* (pp. 13–34). Cambridge, New York, NY: Cambridge University Press.
- Bonett, D. G. (2002). Sample size requirements for estimating intraclass correlations with desired precision. *Statistics in medicine, 21*(9), 1331–1335. doi:10.1002/sim.1108
- Book, C. L. (1989). Communication education: Pedagogical content knowledge needed. *Communication Education, 38*(4), 315–321. doi:10.1080/03634528909378770
- Bywater, T. (2012). Developing rigorous programme evaluation. In B. Kelly & D. F. Perkins (Eds.), *Handbook of implementation science for psychology in education* (pp. 37–53). Cambridge, New York, NY: Cambridge University Press.
- Chambers, D. W. (1983). Stereotypic images of the scientist: The Draw-A-Scientist Test. *Science Education, 67*(2), 255–265. doi:10.1002/sce.3730670213
- Cicchetti, D. V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological Assessment, 6*(4), 284–290. doi:10.1037/1040-3590.6.4.284
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aike, L. S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (3rd ed.). Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Common Core State Standards Initiative. (2010). *Common Core State Standards for English language arts & literacy in history/social studies, science, and technical subjects*. Washington D.C.
- Cox, W. J., & Kenardy, J. (1993). Performance anxiety, social phobia, and setting effects in instrumental music students. *Journal of Anxiety Disorders, 7*(1), 49–60. doi:10.1016/0887-6185(93)90020-L

- Croucher, S. M. (2013). Communication apprehension, self-perceived communication competence, and willingness to communicate: A French analysis. *Journal of International and Intercultural Communication*, 6(4), 298–316. doi:10.1080/17513057.2013.769615
- De Grez, L., & Valcke, M. (2010). Learning and instruction of oral presentation skills. In L. E. Kattington (Ed.), *Education in a competitive and globalizing world. Handbook of curriculum development* (pp. 177–208). New York, NY: Nova Science.
- De Grez, L., Valcke, M., & Roozen, I. (2009a). The impact of goal orientation, self-reflection and personal characteristics on the acquisition of oral presentation skills. *European Journal of Psychology of Education*, 24(3), 293–306. doi:10.1007/BF03174762
- De Grez, L., Valcke, M., & Roozen, I. (2009b). The impact of an innovative instructional intervention on the acquisition of oral presentation skills in higher education. *Computers & Education*, 53(1), 112–120. doi:10.1016/j.compedu.2009.01.005
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3–4), 327–350. doi:10.1007/s10464-008-9165-0
- EDK. (2010). *SCHULSPRACHE: Wissenschaftlicher Kurzbericht und Kompetenzmodell: Provisorische Fassung (vor Verabschiedung der Standards)*. [School language: Scientific short report and competence model.]. Retrieved from http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/L1_wissB_25_1_10_d.pdf
- Enders, C. K. (2010). *Applied missing data analysis. Methodology in the social sciences*. New York, NY: Guilford Press.
- Fehm, L., & Hille, C. (2005). Bühnenangst bei Musikstudierenden [Stage fright amongst students of music]. *Verhaltenstherapie und Verhaltensmedizin*. (2), 199–212.
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. Tampa, FL: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network (FMHI Publication #231).
- Fixsen, D. L., Blase, K., Metz, A., & van Dyke, M. (2013). Statewide implementation of evidence-based programs. *Exceptional Children*, 79(2), 213–230. doi:10.1177/001440291307900206

- Gottfredson, D. C., Cook, T. D., Gardner, F. E. M., Gorman-Smith, D., Howe, G. W., Sandler, I. N., & Zafft, K. M. (2015). Standards of evidence for efficacy, effectiveness, and scale-up research in prevention science: Next generation. *Prevention science: the official journal of the Society for Prevention Research*, 16(7), 893–926. doi:10.1007/s11121-015-0555-x
- Graham, S., & Harris, K. (2014). Conducting high quality writing intervention research: Twelve recommendations. *Journal of Writing Research*, 6(2), 89–123. doi:10.17239/jowr-2014.06.02.1
- Herbein, E., Golle, J., Tibus, M., Schiefer, J., Trautwein, U., & Zettler, I. (2016). *Fostering elementary school children's public speaking skills: A randomized controlled trial*. Manuscript submitted for publication.
- Hulleman, C. S., & Cordray, D. S. (2009). Moving from the lab to the field: The role of fidelity and achieved relative intervention strength. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2(1), 88–110. doi:10.1080/19345740802539325
- Humphrey, N., Lendrum, A., Ashworth, E., Frearson, K., Buck, R., & Kerr, K. (2016). *Implementation and process evaluation (IPE) for interventions in education settings: A synthesis of the literature*. Retrieved from Education Endowment Foundation website: https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Evaluation/Setting_up_an_Evaluation/IPE_Review_Final.pdf
- Hunt, S., Wright, A., & Simonds, C. (2014). Securing the future of communication education: Advancing an advocacy and research agenda for the 21st century. *Communication Education*, 63(4), 449–461. doi:10.1080/03634523.2014.926016
- Kultusministerkonferenz. (2005). *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4)*. [Decisions of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany. Scholastic standards for German for elementary schools (grade 4)]. München.
- Lee, O., Quinn, H., & Valdes, G. (2013). Science and language for English language learners in relation to next generation science standards and with implications for Common Core State Standards for English language arts and mathematics. *Educational Researcher*, 42(4), 223–233. doi:10.3102/0013189X13480524

- Lendrum, A., & Wigelsworth, M. (2013). The evaluation of school-based social and emotional learning interventions: Current issues and future directions. *The Psychology of Education Review*, 37(2), 70–76.
- McCroskey, J. C., Beatty, M. J., Kearney, P., & Plax, T. G. (2009). The content validity of the PRCA-24 as a measure of communication apprehension across communication contexts. *Communication Quarterly*, 33(3), 165–173. doi:10.1080/01463378509369595
- McCroskey, J. C., & McCroskey, L. L. (1988). Self-report as an approach to measuring communication competence. *Communication Research Reports*, 5(2), 108–113. doi:10.1080/08824098809359810
- Min, S. J. (2014). The basic course isn't really all that basic. *The Official Journal of the Georgia Communication Association, Inc.* (83), 48–52.
- Morreale, S. P., Moore, M., Surges-Tatum, D., & Webster, L. (2007). *The Competent Speaker Speech Evaluation Form* (2nd ed.). Washington, D.C.: National Communication Association.
- Morreale, S. P., & Pearson, J. C. (2008). Why communication education is important: The centrality of the discipline in the 21st century. *Communication Education*, 57(2), 224–240. doi:10.1080/03634520701861713
- Morreale, S. P., Spitzberg, B. H., & Barge, J. K. (2013). *Communication: Motivation, Knowledge, Skills* (3rd ed.). New York, NY: Peter Lang Publishing, Inc.
- Munter, C., Wilhelm, A. G., Cobb, P., & Cordray, D. S. (2014). Assessing fidelity of implementation of an unprescribed, diagnostic mathematics intervention. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 7(1), 83–113. doi:10.1080/19345747.2013.809177
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998–2012). *Mplus User's Guide. Seventh Edition*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Nelson, M. C., Cordray, D. S., Hulleman, C. S., Darrow, C. L., & Sommer, E. C. (2012). A procedure for assessing intervention fidelity in experiments testing educational and behavioral interventions. *The journal of behavioral health services & research*, 39(4), 374–396. doi:10.1007/s11414-012-9295-x
- O'Donnell, C. L. (2008). Defining, conceptualizing, and measuring fidelity of implementation and its relationship to outcomes in K–12 curriculum intervention research. *Review of Educational Research*, 78(1), 33–84. doi:10.3102/0034654307313793

- Rubin, R. B., & Morreale, S. P. (1996). Setting expectations for speech communication and listening. *New Directions for Higher Education*, 1996(96), 19–29. doi:10.1002/he.36919969604
- Schroeders, U., Schipolowski, S., Zettler, I., Golle, J., & Wilhelm, O. (2016). Do the smart get smarter? Development of fluid and crystallized intelligence in 3rd grade. *Intelligence*. doi:10.1016/j.intell.2016.08.003
- Souvignier, E., & Mokhlesgerami, J. (2006). Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster reading comprehension. *Learning and Instruction*, 16(1), 57–71. doi:10.1016/j.learninstruc.2005.12.006
- Spiel, C., Schober, B., & Strohmeier, D. (2016). Implementing intervention research into public policy—the “I3-Approach”. *Prevention Science*, 1–10. doi:10.1007/s11121-016-0638-3
- Staton, A. Q., & Tomlinson, S. D. (2001). Communication education outreach in elementary school classrooms. *Southern Communication Journal*, 66(3), 211–223. doi:10.1080/10417940109373200
- van Ginkel, S., Gulikers, J., Biemans, H., & Mulder, M. (2015). Towards a set of design principles for developing oral presentation competence: A synthesis of research in higher education. *Educational Research Review*, 14, 62–80. doi:10.1016/j.edurev.2015.02.002
- Weiß, R. H. (2006). *CFT 20-R mit WS/ZF-R: Grundintelligenztest Skala 2 - Revision (CFT 20-R) mit Wortschatztest und Zahlenfolgentest - Revision (WS/ZF-R)*. [Culture Fair Intelligence Test-20 – Revision (CFT 20-R) with tests for vocabulary and numerical order – Revision (WS/ZF-R)]. Göttingen: Hogrefe.
- What Works Clearinghouse. (2014). *What Works Clearinghouse procedures and standards handbook, version 3.0*. Retrieved from http://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/reference_resources/wwc_procedures_v3_0_standards_handbook.pdf
- Wilson, J. A. (1997). *A program to develop the listening and speaking skills of children in a first grade classroom*. University of Virginia.

Appendix A

Extract of the Course Manual—Exercise 19

Course Unit 3: “I spy with my little eye”—Nonverbal Communication—Visual					
Time	Duration	Goal	Content	Teaching Activities / Methods	Material
...
3.30	20 min	<ul style="list-style-type: none"> - Raising awareness of the relevance of nonverbal communication –visual impression - Knowledge about nonverbal–visual public speaking skills (eye contact, gestures, mimics, posture) - Awareness of the danger of interpreting nonverbal communication behavior 	<p>Nonverbal communication–visual impression → knowledge and skills</p>	<p>Exercise 19 “Silent Movie” <i>Transition and introduction:</i> As you saw in the exercise we just did, we can use our whole body to send messages and pass on information. Now I want to do an experiment with you. Together we want to find out how important the things we see are when we are talking with each other.</p> <p><i>Implementation:</i> I am showing you a short movie. But I am showing it without sound. <i>Film sequence “Give me the mobile phone”</i> 1) <i>The movie is watched without sound, then:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - What do you think: What is the movie about? → <i>The children discuss in pairs and note their ideas on the card “What is the movie about?”</i> - How did you recognize this? <p>2) <i>The movie is watched without sound one more time. Thereby, the movie is repeatedly stopped and the still image is analyzed:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - What do you think is happening in the movie right now? - What is spoken? What are the people perhaps thinking? → What makes you think that? <p><i>Examples for still images</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Woman (mother) 0:07 min • Child 0:19 min • What is happening at 0:29 min • Mother 0:54 min <p>3) <i>The whole movie is watched with sound.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - What is the movie about? - What did you guess right? What did you not guess right? - Is there anything that surprised you? <p><i>Interpretation and Conclusion:</i> What helps you understand the content of a message if you cannot hear the words?</p> <p><i>Call attention to the danger of interpretation!</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Movie - Computer - Projector - Speakers - Extension cord - Cards “What is the movie about?”

Appendix B

Implementation Fidelity

Course instructor	Course unit									Total
	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
A	100	100	79	85	100	57	37	88	50	77
B	100	80	86	100	100	100	95	58	64	87
C	100	100	79	92	100	86	68	100	100	92
D	92	93	86	77	100	86	89	100	71	88
E	100	87	79	92	63	57	68	58	50	73
F	100	93	100	100	100	100	100	100	64	95
<i>M</i>	98.67	92.17	84.83	91.00	93.83	81.00	76.17	84.00	66.50	85.33
(<i>SD</i>)	(3.27)	(7.73)	(8.18)	(8.90)	(15.11)	(19.62)	(23.47)	(20.67)	(18.44)	(8.59)

Note. Percentage of exercises conducted by each course instructor and in each course unit. Course units 1 and 11 are missing as the pretest and posttest were conducted during these units. Two course instructors are missing as they offered the block course only for the wait-list control group due to cluster randomization.

Appendix C

Table 1

Means and Standard Deviations of Dependent Variables for each Measurement Point and Group

	Pretest					Posttest					Items	ICC
	Speech training		Control group		MIS	Speech training		Control group		MIS		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Dependent variables (video ratings)												
Nonverbal–visual												
Mimics	3.70	0.44	3.69	0.32	0	3.74	0.28	3.72	0.30	13	1	.58
Proxemics	3.50	0.45	3.50	0.42	0	3.63	0.43	3.49	0.41	13	1	.57
Nonverbal–auditory												
Variation of breaks	3.22	0.49	2.99	0.47	0	3.15	0.48	3.03	0.53	13	1	.57

Note. ICC = two-way, absolute, average-measure ICCs for the total sample of 224 videos (including pre- and posttest videos) based on three raters. MIS = Missing data in %. The variation in sample size is due to occasional missing data.

Table 2

Treatment Effects on the Appropriateness of Nonverbal Public Speaking Skills (Posttest)

	Nonverbal–visual				Nonverbal–auditory	
	Mimics		Proxemics		Variation of breaks	
	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>
Treatment	0.11	0.29	0.38	0.27	0.29	0.28
Pretest score	0.27	0.20	0.42*	0.15	0.24	0.16
Treatment x Pretest score	-0.21	0.24	-0.30	0.22	-0.65*	0.21
Gender	0.22	0.32	-0.07	0.25	-0.25	0.32
General fluid abilities	0.02	0.15	-0.17	0.14	0.15	0.12
Verbal intelligence	0.30	0.16	0.24*	0.11	0.36*	0.11
Explained variance (R^2)	.17		.17		.27	

Note. All continuous variables were standardized prior to the analysis. Treatment was dummy-coded (1 = intervention, 0 = control group). Gender was dummy-coded (1 = boys, 0 = girls). One-tailed significance levels are reported for the treatment.

* $p < .05$.

Appendix D

Mean Treatment Effects across the Different Local HCAP Sites

	Treatment effects	
	<i>M</i>	<i>SD</i>
Global performance	0.39	0.65
Organization		
Length of speech	0.47	1.25
Length of introduction	0.75	0.51
Length of conclusion	0.74	0.67
Reference to listener	0.36	0.93
Nonverbal–visual		
Posture	0.38	1.11
Gestures	0.33	0.86
Eye contact	-0.05	0.43
Nonverbal–auditory		
Speech respiration	0.32	0.47
Breaks	-0.49	1.22
Speech fluency	-0.21	1.75
Speech anxiety		
Cognitive symptoms	-0.52	1.25
Bodily symptoms	-0.11	0.67

Note. Due to cluster randomization at three local HCAP sites, only five out of eight course instructors offered the intervention to both groups. Differences in the treatment effects could be explored only for these five instructors and are thus presented here.

5

General Discussion

5 General Discussion

The ability to inform others by giving a public speech is required across the lifespan and is mostly faced for the first time at elementary school. Public speaking is associated with various challenges, resulting from the characteristics of the task, e.g., a more formal audience, the complexity of the topic, or the unfamiliarity with the goal of informing. Already at elementary school, the competence to fulfill this communicational task influences a student's academic success. Furthermore, informative public speaking competence forms the basis for future (argumentative) communicational skills. Despite this relevance, research on the promotion of elementary school children's public speaking competence is scarce (Böhme, 2015; Fellenberg, 2008; Hunt, Wright, & Simonds, 2014).

Addressing the need for a corresponding public speaking training program and drawing on open research questions of K–12 communication education (see Böhme, 2015; Fellenberg, 2008; Hunt et al., 2014), the present dissertation encompassed the following steps: First, a new training program was developed, based on research and theoretical and practical approaches of different fields. Second, an implementation support system for future course instructors was developed, pretested, and applied. Third, an assessment tool suitable for the target group of elementary school children was used to examine public speaking skills. Finally, pilot, efficacy, and effectiveness studies were conducted in order to examine the practicability and acceptance, as well as the efficacy and effectiveness of the program. The three resulting papers which were presented in this dissertation are summarized and discussed in the following text. First, the general findings are outlined. Next, possible implications of the results for educational research, practice, and policy are delineated. This is followed by pointing out the limitations and strengths of the studies. The general discussion closes with considerations concerning future studies.

5.1 General Findings Across the Studies

Interventions are developed in response to a defined need of a certain target group, and they are expected to show positive effects on the intended outcomes when offered in practice (Blase & Fixsen, 2013; Humphrey et al., 2016). The foundation for a successful intervention in the field is, first of all, its effectiveness. Only an effective intervention provides the basis for all subsequent steps of implementation and research (Chambless & Hollon, 2012). However, shifting from a rather controlled and standardized setting (efficacy study) to practical implementations under real-world conditions (effectiveness study; Gottfredson et al., 2015) often leads to smaller effects on the intended outcomes (Hulleman & Cordray, 2009; Lendrum & Wigelsworth, 2013). An observed reduction of treatment effects can be traced back to different factors, amongst others, to implementation failure or to insufficient intervention effectiveness (Humphrey et al., 2016; Munter, Wilhelm, Cobb, & Cordray, 2014). Consequently, assumptions on the effectiveness of the program are only feasible if the intervention is provided as intended. Thus, in order to interpret and discuss any treatment effects found, implementation fidelity needs to be examined (Munter et al., 2014). Accordingly, the three papers of this dissertation will be summarized and discussed herein with regard to practicability and acceptance, as well as implementation fidelity first. Secondly, the treatment effects on public speaking skills and speech anxiety will be discussed.

5.1.1 Practicability and acceptance as basis for implementation fidelity

Implementation fidelity is influenced by multiple elements which can be assigned to five factors: the intervention, the participant, the instructor, the organization, and the external structure (Chaudoir, Dugan, & Barr, 2013; Humphrey et al., 2016). Across the factors, implementation fidelity is supported if the intervention is practicable and acceptable (Humphrey et al., 2016). Consequently, practicability (i.e., whether the intervention can be implemented successfully within a predefined setting) and acceptance (i.e., whether the intervention is judged satisfactory in terms of content and complexity; Petermann, 2014) are key components that need to be continuously assessed from intervention development on and across the stages of pilot, efficacy, and effectiveness studies (Gottfredson et al., 2015).

Paper 1 represents the detailed course manual which resulted from the stage of piloting. It includes the theoretical background of the training program, the delineation of the goals, and all exercises, their precise description and the corresponding teaching material. The exercises

represent the practical elements of the intervention. They were derived from the activities and core components as defined in the intervention model. The practicability and acceptance of all exercises were assessed in two pilot stages before being taken up in the final manual. For this purpose, the experiences and observations made by different course instructors, specifically the course developer and three students of speech science, were considered. This resulted in adjustments of the intervention's structure, content, and exercises, as well as in optimizations of the conceptualization of the workshop for the course instructors. The efficacy and the effectiveness studies used the adapted intervention and implementation material.

To further optimize the intervention and its implementation, practicability and acceptance were also assessed in the efficacy (*Paper 2*) and effectiveness (*Paper 3*) study. This is particularly relevant as the shift from the efficacy to the effectiveness study is often associated with a change in instructors, from researchers and/or highly trained persons to instructors working in the field. All course instructors gave feedback on the intervention and its implementation with regard to content, structure, and the timely realization of the exercises. Furthermore, they had the opportunity to provide suggestions for future optimizations. Based on the results on practicability and acceptance rated by the course instructors across the stages, the optimization of the intervention and the implementation was made possible.

In addition to the assessment of practicability and acceptance, implementation fidelity, i.e., the extent to which the training was implemented as intended, was assessed. Within the efficacy study, high implementation fidelity was ensured by having the developer of the intervention offering the course to all intervention groups. This ensured that within all courses, all exercises were conducted by applying the intended teaching materials. The exercises were offered in the same order while keeping given timeframes. Adaptations to the specific teaching situations were kept to a minimum. Within the effectiveness study, implementation fidelity was assessed on the dimension of adherence. Therefore, self-reports of the instructors were used. After each course unit, the instructor filled out a questionnaire indicating whether or not each exercise was conducted. A high implementation fidelity was found within this study, compared to other intervention studies (Durlak & DuPre, 2008).

In summary, the studies conducted within this dissertation provide indications that the developed public speaking training program was successfully implementable in the field. Course instructors of different professional backgrounds delivered the course with high adherence as intended by the developer. Due to the fact that implementation fidelity was

achieved to a high degree within the efficacy study and the effectiveness study, the treatment effects found can be discussed in the next step.

5.1.2 Treatment effects

The treatment effects of the training program on public speaking skills (in terms of extent and appropriateness) and speech anxiety were assessed in both the efficacy and effectiveness studies. Concerning speech anxiety, self-reports were used for assessment. Concerning public speaking skills, videotaped presentations were rated by external raters. Due to high correlations between the rated extent and the appropriateness of public speaking skills, only the treatment effects on the appropriateness of skills were considered. The treatment effects found in both studies are briefly outlined and summarized in the following section.

In the efficacy study (*Paper 2*), positive treatment effects were found on the appropriateness of public speaking skills. Children participating in the public speaking training program, when compared with the control group, showed a more appropriate *global performance* and more appropriate public speaking skills for organizational skills (i.e., *length of speech, length of conclusion, reference to listener*), nonverbal–visual skills (i.e., *posture, gestures, eye contact, proxemics*), and nonverbal–auditory skills (i.e., *breaks, variation of breaks, speech fluency*). No positive treatment effect was found for *mimics* (belonging to nonverbal–visual). In addition, worse *speech respiration* (belonging to nonverbal–auditory) was found for children of the training group compared with the control group.

In the effectiveness study (*Paper 3*), positive treatment effects were found on the appropriateness of global performance and organizational skills. Children of the public speaking training program showed a more appropriate *global performance* when giving their speech compared with the control group. Furthermore, they showed more appropriate organizational public speaking skills (i.e., *length of speech, length of conclusion, reference to listener*). These results are consistent with the results of the efficacy study. In contrast with the efficacy study, positive but smaller treatment effects were found on the nonverbal–visual skills *posture* and *eye contact*, and the nonverbal–auditory skill *speech fluency*. Children of the public speaking training program showed substantively more appropriate *posture, eye contact, and speech fluency*, compared with the control group. For the remaining public speaking skills *gestures* (nonverbal–visual), *breaks*, and *speech respiration* (nonverbal–auditory), no positive treatment effects were found in the effectiveness study.

Furthermore, the treatment effects on speech anxiety, including bodily as well as cognitive symptoms, were assessed in the efficacy and effectiveness study by using self-reports. In the efficacy study, no significant reduction of speech anxiety was found. By contrast, in the effectiveness study statistically significant treatment effects were found on bodily as well as cognitive symptoms of speech anxiety.

In summary, the results of the efficacy and the effectiveness study indicate that the newly developed public speaking training program was effective when targeting elementary school children who were nominated for an extracurricular enrichment program. Positive treatment effects were found on most of the intended public speaking skills and on speech anxiety across both studies. Nevertheless, the differences of the treatment effects between the efficacy and the effectiveness study, especially on nonverbal public speaking skills and speech anxiety, need to be discussed and borne in mind when drawing conclusions from the results. Reasons for the varying effects are discussed in detail in the corresponding paper (*Paper 3*). Briefly summarized, the different effects may possibly trace back to differences between both studies, concerning the characteristics of the course instructors (efficacy study: one researcher; effectiveness study: several nonresearch practitioners working in the field) and the control groups applied (efficacy study: treated control group; effectiveness study: wait-list control group). Within the effectiveness study, the instructors varied in their professional background. Consequently, future studies may also consider instructor characteristics (e.g., content knowledge, pedagogical content knowledge, communication apprehension) when analyzing the treatment effects.

5.2 Implications for Educational Research, Practice, and Policy

Despite the differences in treatment effects between the efficacy and the effectiveness study, the findings provide the basis for several implications. Research on public speaking competence of elementary school children is vital across different fields, such as communication education (see Hunt et al., 2014), German language arts (see Behrens & Eriksson, 2011), rhetoric (see Böhme, 2015), and speech science (see Pabst-Weinschenk, 2005). The research questions addressed within this dissertation are derived from different disciplines and are settled at the intersection of research and practice on public speaking competence of elementary school children. Thus, a close connection between research and practice was targeted across all stages of this dissertation. Consequently, when working at this junction, implications for research as well as for practice can be drawn. Furthermore, the validity of the implications is strengthened by a step-wise implementation in the field (Gottfredson et al., 2015; Humphrey et al., 2016) and the empirical findings based on robust study designs. Specifically, to the best of the author's knowledge, the studies reported within this dissertation are the first that used randomized control group designs with repeated measures to assess the effectiveness of a public speaking training program on elementary school children's public speaking skills by applying external ratings.

5.2.1 Public speaking competence in the field of educational research

Research on how to promote public speaking competence of elementary school children is scarce (Hunt et al., 2014). Only a few corresponding curricular and extracurricular training programs exist. In addition, the effectiveness of these programs is hardly examined. If effectiveness studies are conducted, they often suffer from methodological limitations (De Grez & Valcke, 2010). Over the last 25 years, the demand for research on K–12 communication education increased (Hunt et al., 2014). In their overview, Hunt and colleagues (2014) advocate the development and application of communication training programs for elementary school children. They suggest transferring approved discipline-specific design principles from higher education to K–12 communication education. Tackling that demand and based on the lack of evaluated public speaking training programs for elementary school children, the current public speaking training program was developed. Seven core components—derived from research on public speaking competence in higher education (van Ginkel, Gulikers, Biemans, & Mulder, 2015)—formed the foundation of the intervention. Deduced from higher education templates,

intervention activities were delineated and adapted to meet the requirements of elementary school children. Thereby, the theoretical and practical approaches of different fields were considered. After developing and piloting the training program, it was successively implemented under real-world conditions. The results of the efficacy and effectiveness studies indicate that the conceptualization of the new training program was successful. The conclusion can be drawn that the core components—chosen based on effectiveness studies of public speaking competence in higher education and adapted to the requirements of elementary school children—generated the intended outcomes when offered to the target group.

In parallel with a further suggestion of Hunt and colleagues (2014), the treatment effects of the training program were assessed within the efficacy study and the effectiveness study. The findings showed that it is possible to promote public speaking competence in elementary school children. Treatment effects were found on public speaking skills across all considered dimensions, i.e., organizational, nonverbal–visual, and nonverbal–auditory skills. Although the treatment effects found on nonverbal public speaking skills are descriptively smaller in the effectiveness study compared to the efficacy study, these findings are in line with results of effectiveness studies in higher education (see De Grez, Valcke, & Roozen, 2009a, 2009b). Future studies may tackle these findings in order to examine whether the results stem from the intervention's effectiveness or whether nonverbal skills are more difficult to promote compared to organizational skills.

Across the studies, the treatment effects of the training were assessed while gradually moving into the field. High treatment fidelity was reached within both studies. Although descriptively smaller effects were found in the effectiveness study compared to the efficacy study, the training program was effective under rather controlled as well as under real-world conditions of implementation. Consequently it can be concluded that the training program is effective when put into practice.

In summary, the findings of the efficacy and the effectiveness study may form essential connecting factors for extended research on the development and promotion of public speaking competence of young students. First, as public speaking skills were already promotable in elementary school children, future studies may examine the development of public speaking competence of young students in more detail. Second, the results indicate that the multi-component training program was effective. Future studies may extend the research on how to promote young students' public speaking competence, analyzing the effectiveness of the promotion program and its underlying core components more deeply. This would facilitate

gathering deeper knowledge on which instructional design principles are most effective in promoting elementary school children's public speaking skills (Abry, Hulleman, & Rimm-Kaufman, 2015). Third, the results indicate that the training program was successfully implemented into practice. These results point to future scaling-up studies with the aim of broadening the context and the target group (Gottfredson et al., 2015).

5.2.2 Public speaking competence in educational practice and policy

Based on the defined need for a public speaking training program for elementary school children, a corresponding program was developed. In order to achieve an effective training program which is effectively implementable in the field, the project passed through multiple stages, from the development of the training to the completion of the effectiveness study. Across all stages a close collaboration between research and practice was targeted to reach practicability, acceptance, and effectiveness of the training (Humphrey et al., 2016). Consequently, several implications can be drawn for educational practice and policy based on the findings of the studies.

The results of this dissertation indicate that the training program is effectively implementable into practice. In the effectiveness study the training program was offered by nonresearch course instructors working in the field. All of them participated in a workshop and received a scripted manual and all teaching materials required. When they offered the training, high implementation fidelity was found, as well as positive treatment effects on public speaking skills and speech anxiety. This indicates that the public speaking training program is successful when put into practice as an extracurricular enrichment program and when accompanied by an implementation support system. Furthermore, because the conceptualization of the new multi-component public speaking training program was successful, considerations can be made concerning the crucial characteristics of learning environments when targeting the promotion of elementary school children's public speaking competence.

The findings of high implementation fidelity and positive treatment effects of the training on most of the intended outcomes can be a starting point for placing more importance on public speaking competence in elementary education. Informative public speaking is required across the whole lifespan from elementary school on (Common Core State Standards Initiative, 2010; EDK, 2010; Kultusministerkonferenz, 2005; van Ginkel et al., 2015). It forms a tool to transfer knowledge to interlocutors (see Morreale, Spitzberg, & Barge, 2013) and constitutes the step prior to the more complex communicational goal of arguing (Beebe, Mottet,

& Roach, 2004; Neugebauer & Nodari, 2014). Moreover, teachers in higher education, and employers, repeatedly demand increased promotion of public speaking competence in young students (Hunt et al., 2014; Morreale, Cooper, & Perry, 2000). Nevertheless, despite the significance of informative public speaking competence for elementary school children, corresponding training programs, which have been evaluated are scarce. The findings of this dissertation may contribute to reduce this gap. The findings show that further deliberation on how to include public speaking promotion into elementary education is worthwhile. Based on the effectiveness of the training, further steps can be taken with regard to scaling-up.

5.3 Limitations and Strengths

In the following sections, the limitations and strengths of the dissertation are discussed. Three main areas are targeted: The design and the procedure used across all three papers, the considerations made with regard to the assessment of public speaking skills, and the assessment of implementation fidelity. Based on this analysis, possible future studies can be deduced.

5.3.1 Design and procedure

In an efficacy study, the success of an intervention is assessed under rather controlled conditions. In comparison, an effectiveness study assesses the intervention's success when put into practice. At the stage of an efficacy study, the instructors are mostly researchers and/or highly trained. Therewith, high standardization is targeted. Although employing researchers as instructors may have biasing effects, the emphasis on internal in contrast to external validity is reasonable at this stage of evaluation. During this phase, the goal is to assess whether the training program is efficacious for the intended target group at all. Therefore, the main focus is to provide the intervention to an initial representative target group. Correspondingly, the setting in which the intervention takes place as well as the characteristics of the instructors are highly controlled. Interventions that have proven to be efficacious under these conditions are worthy to be considered for further implementation (Chambless & Hollon, 2012; Gottfredson et al., 2015). Moving on to less controlled implementation conditions permits the assessment of the intervention's effectiveness when put into practice. Although less control is often found to result in smaller treatment effects (Hulleman & Cordray, 2009), the provision of implementation support systems or targeted adaptations to the learning context can buffer this drift. However, despite these revisions, the basis for successful implementation in the field is always an effective intervention, which needs to be designed well at the outset (Chambless & Hollon, 2012).

In order best to enable comparability of the findings, key components were kept identical across the studies. In all studies, the training program was implemented as a course offering within an extracurricular promotion program for talented elementary school children in the federal state of Baden-Württemberg (Germany). Participants were always third and fourth graders, nominated by their teachers. In the efficacy and effectiveness study, the training program (content, duration, structure, exercises, and teaching materials) was the same. To

assess the treatment effects on public speaking skills and speech anxiety, the same measurements were applied. Although necessary for comparing the results, this approach renders generalizability to other target groups and implementation settings, e.g., curricular implementation, impossible. Nevertheless, this approach is reasonable at the stages of efficacy and effectiveness examination. As Gottfredson and colleagues (2015) suggest, a broadening of the context and the target group only becomes reasonable at the stage of scaling-up. With regard to the public speaking training program, scaling-up may be realized by implementing the training within a curricular setting, e.g., in the framework of all-day schooling. Furthermore, the training program was developed as an enrichment program for elementary school children. Targeting fifth and sixth graders in the next step would permit the effectiveness of the training to be examined when addressing a less restricted group of participants. As scaling-up, and later dissemination, are only worth considering on the basis of positive results received in efficacy and effectiveness studies, the present dissertation can be regarded as the foundation for these future steps of broader implementation.

Randomized control group designs are seen as the gold standard to assess the effects of an intervention on defined outcomes (Humphrey et al., 2016). The random assignment of participants to either the intervention or control group reduces the likelihood that observed or unobserved characteristics of the participants covary with the treatment (Nelson, Cordray, Hulleman, Darrow, & Sommer, 2012). Thus, the usage of this rather rigorous study design in this dissertation allows for assessing the average effect of the treatment on public speaking skills and speech anxiety compared with the control group effect. Concerning the control group, a treated control group was used in the efficacy study, and a wait-list control group in the effectiveness study. In comparison to a wait-list control group, the use of a treated control group is more strict (see Graham & Harris, 2014). In the efficacy study, the control group received a training on the understanding of science. Amongst other elements, they also had to speak in front of the group, explaining the results of their experiments. This activity is assignable to the core component *opportunity to practice*. Because the core components of the intervention and control training overlapped to some degree, the contrast between the training conditions may be reduced. Consequently, this may lead to reduced treatment effects (Nelson et al., 2012). The different effects on speech anxiety found in the efficacy and the effectiveness study may be explained by this. However, in the effectiveness study, the students of the control group did not systematically have the opportunity to speak in front of their peers.

5.3.2 Assessment of public speaking skills

Observation sheet

A new observation sheet was developed to assess extent and appropriateness of public speaking skills. It was used by external raters to rate videotaped short presentations given by the children. This new instrument was developed and applied as, to the best knowledge, no assessment tool exists which is suitable to assess public speaking skills of elementary school children on a micro-level, considering all four dimensions of public speaking skills (i.e., nonverbal–visual, nonverbal–auditory, language usage, and organization), while simultaneously examining public speaking competence on a basic (extent) as well as on an advanced level (appropriateness). However, the application of the observation sheet was accompanied by different challenges. These are discussed below with suggestions for future studies.

Although the raters received a manual and participated in a training, it appeared to be rather difficult for them to rate public speaking skills on the micro-level. Specifically, skills assigned to the dimension of language usage seem to be especially difficult to rate. In the efficacy and effectiveness studies, the items representing language usage skills all showed unacceptable interrater reliability ($< .60$; Cicchetti, 1994). Comparably, studies assessing public speaking competence in higher education also report low interrater reliability on items related to language usage (e.g., Joe, Kitchen, Chen, & Feng, 2015). A difficulty in assessing language usage may stem from uncertainty with respect to the criteria that define high language proficiency (Cheng & Warren, 2005). Future studies will need to address this difficulty. Adaptations of the assessment tool and/or changes in the rater training and manual are possible next steps (Cheng & Warren, 2005; Joe et al., 2015).

External ratings versus self-reports

Despite the challenges associated with the use of video ratings, external assessments play a considerable role in supplementation to self-reports. Studies show that ratings of communication competence by the interlocutors show only a weak correlation with the self-evaluation of the speaker (Backlund & Morreale, 2015). Alwi and Sidhu (2013) also found discrepancies between self-assessment and external ratings of public speaking competence, noting that students overestimated their abilities with regard to organizational skills, delivery

of the speech, and content. No differences were found between students and raters in the evaluation of language abilities. Overall, relying solely on self-reports when assessing public speaking competence is not advisable (Morreale & Backlund, 2007). It is however useful to apply self-reports as well as external ratings to get a broader insight on the development of the participants. Self-perceived competence forms an additional distal outcome of the training, as certainty in speaking and self-perceived competence influence the actual performance.

Public speaking situation

To assess children's appropriateness in public speaking, they were asked to deliver a short presentation in front of one test leader. The speech was videotaped to allow external ratings. Although speeches in front of a single person are not characteristic for public speeches in the classroom, this type of testing situation offers some advantages (Morreale & Backlund, 2007). By presenting in front of one person, biases and possible influences caused by the reaction of the audience are reduced. However, to alleviate the consequences of the atypical audience, other characteristics of the speaking task were designed to best achieve authenticity. Thus, the public speaking task was placed in a context typical of elementary school. The children spoke in front of the blackboard in order to inform the listener about a familiar topic, using posters as mean of visualization.

Appropriateness and effectiveness of public speaking skills

Whether or not a speaker is perceived as competent depends on the appropriateness and effectiveness of his or her speech (Backlund & Morreale, 2015). In the efficacy and effectiveness study, external ratings were only used to assess the (extent and) appropriateness of public speaking skills. In order to assess whether information is constructed or transmitted effectively to the audience (Morreale et al., 2013), the listeners' knowledge on the topic also needs to be assessed. However, in research as well as in practice, this is seldom done (see Morreale & Backlund, 2007). Although following the common approach of the field of communication education, rhetoric, and speech science, future studies in the context of learning and instruction may additionally focus on the effectiveness of given speeches by assessing the audience's knowledge on the topic after listening to the speech.

5.3.3 Implementation fidelity

The definition and assessment of implementation fidelity strongly depends on the characteristics of the intervention (Abry et al., 2015; Munter et al., 2014). The decision to assess adherence by using self-reports of the instructors was reasonable in the present dissertation. However, variations in the assessment of the implementation fidelity could be applied over time. Based on the core components stated in the logic model, assessment tools should be developed which enable the assessment of adherence, dosage, and quality of the implemented course activities, as well as the evaluation of any adaptations made (i.e., instructor behavior; Nelson et al., 2012). Furthermore, the responsiveness of the participants could be included in future studies. Based on the logic model of the control intervention, the characteristics of the intervention provided to the control group can be monitored as well (Durlak & DuPre, 2008; Humphrey et al., 2016). In parallel with questionnaires for the instructors and participants, a broadly used approach to measure the extent to which the intervention is implemented as intended can be achieved via active or passive observer ratings (Chambless & Hollon, 2012). Based on the development of a broader approach to fidelity assessment, future effectiveness and scaling-up studies also need to consider how to handle fidelity in the analysis. The linkage of fidelity to the outcomes is rarely done in studies of educational research (Nelson et al., 2012). Several suggestions for dealing with fidelity in the analyses are stated, for example, by Nelson and colleagues (2012) or Sagarin and colleagues (2014).

5.4 Considerations for Future Research on the Effectiveness of the Program

The success of an intervention depends on its effective design and implementation. Based on the findings of the presented efficacy and effectiveness studies, conclusions can be drawn that the developed intervention, including the theoretically derived core components, has the intended effects on public speaking skills and speech anxiety when offered to elementary school children in the context of an extracurricular enrichment program. Furthermore, it was shown that the program was implementable with high fidelity under the given framework conditions (context of implementation and the provided support system for instructors).

However, keeping in mind the research questions on K–12 communication education (see Hunt et al., 2014), as well as the demand for an evidence-based promotion program which can be successfully applied in the real world, further studies are required. Several sets of research questions may be addressed. First, based on the finding *that* the developed program is effective, further studies may focus on *what works*, i.e., the active components responsible for the observed changes (Abry et al., 2015; Munter et al., 2014). Second, research questions on *how* the intervention works may be focused in detail, e.g., by the examination of differential effects, transfer effects, and the maintenance of the treatment effects (Hughes, 2015). Third, the factors related to an effective program implementation may be focused in future research. It is highly accepted that the size of the intended treatment effects on the outcomes is positively related to implementation fidelity (Humphrey et al., 2016; Nelson et al., 2012). However, the success of implementation is influenced by multiple elements, such as the characteristics of the instructors (Chaudoir et al., 2013; Humphrey et al., 2016). Consequently, the impact of instructor characteristics on the implementation may be examined. Fourth, following the step-wise procedure for putting an intervention successfully into practice, scaling-up studies form the consequential next step. Thereby it is examined, whether the treatment effects on the intended outcomes stay stable when broadening the context and the target group of program implementation (Gottfredson et al., 2015). Addressing these open questions contributes to the knowledge base in fundamental as well as applied research on the public speaking competence of elementary school children (Hunt et al., 2014; Leutner, 2010). The findings can be applied to further improve the effectiveness of the underlying intervention and to optimize implementation.

5.4.1 What works: Active ingredients of the intervention

The derivation of the core components was based on theoretical and empirical approaches, as described in the review of van Ginkel and colleagues (2015). Although different results are found concerning the effectiveness of the single core components on public speaking skills and communication apprehension, van Ginkel and colleagues (2015) suggest the application of all seven components (theoretical instruction, transfer, behavior modeling, opportunity to practice, provision of feedback, formative assessment, and self-assessment). Based on these core components as well as on further theoretical and practical approaches, the present public speaking training program was developed, forming a multi-component intervention. However, further research is necessary to verify the effectiveness of the single components applied in the framework of the intervention.

Determining which of the applied core components are essential to reach the intended treatment effects serves two main purposes (Abry et al., 2015; Blase & Fixsen, 2013). First, by getting to know which components are (the most) effective, the concept of the training program can be further adapted, increasing the program's effectiveness. Furthermore, this can help instructors to set priorities when implementing the program allowing for more flexibility which is often sought by practitioners (Blase & Fixsen, 2013; Nelson et al., 2012). Consequently, by enhancing effectiveness and reducing costs (e.g., required time and resources), the efficiency of the intervention is enhanced. Furthermore, thresholds for implementation fidelity (adherence, dosage, quality, adaptation) can be specified (Nelson et al., 2012). Second, by filtering out the core components that have the strongest effect on public speaking skills and speech anxiety, considerations can be made on how to integrate the components into the curriculum or other enrichment programs (leading to integrated interventions; Abry et al., 2015).

Regardless of which approach is chosen, tools to assess the implementation of the theoretically identified and operationalized core components are required. A reliable and valid assessment of implementation fidelity reinforces the theoretically derived change model by empirical data (Munter et al., 2014). One approach to identifying the active components of the public speaking training program is the detailed assessment of what is actually happening in the field when course instructors are offering the intervention. Therefore, the focus is set either on the extent to which the core components are implemented and the concomitant outcome (Humphrey et al., 2016), or on any overlooked but crucial factors that affect the outcome (Blase

& Fixsen, 2013). Consequently, data can be derived via intervention implementations of high as well as of low fidelity (Gottfredson et al., 2015).

If satisfactory treatment effects are found on the intended outcome while implementation fidelity is low, considerations have to be made concerning additional core components and activities that are used by the instructors but not stated in the manual or assessed by the fidelity measures (Blase & Fixsen, 2013). Despite the positive relationships found between implementation fidelity and treatment effect on the outcomes (Durlak & DuPre, 2008; Nelson et al., 2012; O'Donnell, 2008; Wigelsworth et al., 2016), some studies found positive effects on the outcomes when adaptations were made to the intervention (Durlak & DuPre, 2008). Instructors actively modify the training and are not strictly sticking to the intended intervention (Humphrey et al., 2016). Purposeful adaptations are made, for example, to enhance the cultural fit (e.g., adaptation to language, examples, metaphors used) or the practicability (e.g., reduce effort, costs; Blase & Fixsen, 2013). Consequently, it is important to examine to which extent the core components can be modified so that the intended treatment effects are still achieved (Gottfredson et al., 2015). Therefore, a detailed documentation of the actual quality and quantity of the implemented intervention is necessary. The strategies used by the instructors need to be assessed which requires adaptations to the fidelity measures.

A second approach to identify the active components of the intervention is based on purposeful manipulation of the components applied. In order to capture the effectiveness of the core components not only in combination but also separately, different assumptions have been made concerning adequate study designs (see Bonell, Fletcher, Morton, Lorenc, & Moore, 2012). By using randomized controlled trials with multiple arms or factorial trials, variations of component compositions may be tested against each other (Montgomery, Peters, & Little, 2003). In addition, laboratory studies provide further experimental settings in order to assess the effectiveness of single components (Leutner, 2010). However, the results of these studies need to be treated with caution and primarily as a preliminary step before moving to the field. Effectiveness studies conducted under a controlled laboratory setting are likely to show bigger treatment effects on the outcome (see Hulleman & Cordray, 2009). Furthermore, in the context of the promotion of public speaking competence, a combination of core components is seen as necessary in order to reach the intended outcomes (van Ginkel et al., 2015). Therefore, the derivation of single active components may be challenging, as the intervention combines multiple components which are hypothesized to interact, i.e., the implementation of the

intervention as a whole is more effective than offering single core components (Bonell et al., 2012).

In summary, different approaches can be chosen to identify the active components and to answer the research question *what works*. However, power analysis should be conducted in order to define the sample size required and avoid conducting underpowered studies (Moher et al., 2010). Subsequently, further efficacy and effectiveness studies are vital (Gottfredson et al., 2015) to assess the effectiveness of the optimized intervention, i.e., the subordinated core components and the implemented activities.

5.4.2 How it works: Differential, transfer-, and long-term, effects

The public speaking training program was developed in answer to the need of a certain target group. The content and instructional design were chosen with the purpose to promote public speaking skills of elementary school children participating in an extracurricular enrichment program. However, treatment effects on the intended outcomes were only assessed directly after completion of the training. Furthermore, potential transfer effects as well as differential effects were not examined. For several reasons, research questions covering these areas should be addressed in future studies.

Differential Effects

Educational trainings aim at fostering specific intervention goals in a particular target group (Blase, van Dyke, Fixsen, & Bailey, 2012). The instructional design of the training is conceptualized based on the defined goals, the group, and the context. Despite the target-group-specific conceptualization, individual differences may moderate the training effects. Students are active participants (dis)engaging in the training in different ways, thereby affecting the training process (Gully & Chen, 2011). How individual differences interact with interventions to influence training outcomes is investigated within the research on aptitude-treatment interactions (ATIs). As defined by Snow (1991), an aptitude can be any personal characteristic that is assumed to be necessary for the student to successfully achieve the training goals. Consequently, aptitudes can be cognitive, affective, or motivational characteristics. A variety of moderating variables has been assessed in the research on ATI (for a review see Gully & Chen, 2011). For public speaking interventions, the following variables are especially worthy of investigation: speech anxiety (Blood, Blood, Tellis, & Gabel, 2001), self-efficacy in public speaking (De Grez & Valcke, 2010; De Grez, Valcke, & Roozen, 2014; Tucker &

McCarthy, 2001), and self-concept in public speaking (Blood et al., 2001; Hinton & Kramer, 1998).

The manifestation of speech anxiety can influence the training effectiveness. Persons with high levels of speech anxiety find it more difficult to develop public speaking competence. In comparison, persons perceiving a normal manifestation of speech anxiety are more likely to practice the skills necessary in order to improve their competence (Blood et al., 2001). Additionally, both self-efficacy and self-concept are factors influencing academic motivation and learning outcomes. Self-efficacy, for example, influences the way students act within the training when facing different (practical) tasks. Furthermore, self-efficacy influences the way feedback is interpreted (Tucker & McCarthy, 2001). Moreover, communicational learning and development is influenced by a person's self-perceived public speaking ability (Blood et al., 2001).

The influence of students' characteristics on the effectiveness of public speaking interventions has been assessed, for example, by De Grez and colleagues (2009b, 2014) in the context of higher education. However, in parallel with a lack of studies on the effectiveness of public speaking training programs for elementary school children, research on differential effects of corresponding trainings are missing, as well. Future studies in the context of K–12 communication education may address this gap.

Transfer effects

Children are integrated into different systems, and thus changes within one system may entail changes on further outcomes (Hughes, 2015). Furthermore, the core components defined in the change model of the intervention are not specific for interventions on public speaking competence. Consequently, transfer effects on different outcomes might reasonably be expected (Gottfredson et al., 2015). In studies on public speaking competence, mainly in higher education, transfer effects of public speaking promotion programs are pondered. Positive effects are, for example, discussed for different skills assigned to the area of the language arts, i.e., dialogical skills (e.g., Pabst-Weinschenk, 2005), listening skills (e.g., Girard, Pinar, & Trapp, 2011), and writing skills (e.g., Yun, Costantini, & Billingsley, 2012). However, these views are mainly based on theoretical considerations. Studies assessing transfer effects of public speaking promotion programs for elementary school children are scarce. Thus, future studies may additionally include research questions addressing this lack.

Long-term effects

Intervention programs are accompanied by financial and time costs affecting all involved persons (children, parents, instructors, principals). In addition, a range of intervention is available for the target group, aiming at a big variety of instructional goals, for example, math or writing skills. In order to justify the implementation of the specific program and the associated efforts, the benefit of the program must be essential. This includes a high maintenance of the treatment effects on the intended outcomes after training conclusion. Consequently, to strengthen the relevance and the impact of the public speaking training program defined, future studies may choose a design which allows for follow-up measures over an extended period of time (Gottfredson et al., 2015; Hughes, 2015).

5.4.3 When it works: Influence of instructor characteristics

Within research on implementation science, a primary aim is to gain knowledge about the process of implementation and factors influencing it. This covers research questions on how changes in implementation fidelity occur and the resulting impact on the effectiveness of the treatment. One factor that influences fidelity is instructor characteristics, e.g., their professional competence, including content knowledge, pedagogical content knowledge, and motivational aspects, as well as attitudes towards the intervention (see Humphrey et al., 2016). Specifically, with regard to teaching public speaking competence, the following instructor characteristics may be considered in future studies.

When giving public speaking trainings, instructors need to be able to speak competently in front of the students (Book, 1989; Geldmacher, 2010). This means that they need the ability to combine knowledge, skills, and motivation, in order to present an appropriate and effective public speaking performance (Wilson, 1997). In addition, they need to be able to reflect on their public speaking performance deeply in order to transfer public speaking knowledge and promote students' speaking skills (Kaye, 1994). One core component of the current public speaking training is formed by the theoretical instructions. To teach the students, knowledge on how to situate, plan, and deliver a speech in order to reach appropriateness and effectiveness, is required of the course instructors (Wilson, 1997). Withal, knowledge of all four dimensions of public speaking, i.e., nonverbal–visual, nonverbal–auditory, language usage, and organizational skills is necessary. A further core component of the training is behavior modeling. Within the training, the instructor is an important role model (Geldmacher,

2010; Staton & Tomlinson, 2001; Wilson, 1997), supplemented by video models or audio examples. Instructors serve as role models not only within single practical exercises, but also whenever they speak in front of the group (Staton & Tomlinson, 2001). Whether or not an instructor is able to serve as a positive example depends on his or her public speaking competence (Eriksson, 2006). Furthermore, teachers have to provide feedback on students' public speaking performance (Geldmacher, 2010). To give detailed (video) feedback, instructors need an awareness of the range of possible micro-level public speaking skills. As Humphrey and colleagues (2016) stated, instructors' motivation and attitudes towards the training program can affect implementation fidelity as well. Thus, a further motivational aspect to consider might be, for example, communication apprehension.

In summary, future studies could take the described characteristics of the course instructors into account when analyzing the treatment effects. Thereby, questionnaires assessing knowledge on public speaking, communication apprehension, and self-perceived communication competence could be applied. In addition, the public speaking performance of the instructors could be assessed by using external ratings of videotaped speeches. Furthermore, instructors of different professional background could be employed in the studies in order to assess the impact of instructors' characteristics more deeply. In the setting of the extracurricular enrichment program of the Hector Children's Academy Program, the courses are offered by instructors working in varied fields, and include teachers as well as non-teachers. By engaging teachers (e.g., of the language arts) and nonteachers with a professional background related to communication (e.g., rhetoricians, speech scientists), further insight might be gained with regard to the significance of content knowledge and pedagogical knowledge due to greater variability between the instructors. For example, teachers are hardly trained on how to foster the public speaking competence of their students during teacher education (Fellenberg, 2008; Hess, 2015), whereas rhetoricians and speech scientists receive such training in depth.

A further aspect to consider in future studies is the implementation support system provided. To reach acceptance for the intervention and high implementation fidelity, the phase of implementation preparation is essential (Souvignier & Mokhlesgerami, 2006). In order to develop an appropriate implementation support system which is geared towards the need of the target instructors several considerations must be made. This concerns the method of implementation preparation (e.g., workshop, information material), the scope of information provided (e.g., knowledge on theoretical background and teaching methods), and the provided

teaching material. The aim is to reduce the associated costs and effort for the instructors (Graham & Harris, 2014). In the present effectiveness study, all course instructors participated in a one-day workshop and received a course manual and all teaching materials. Future studies may also vary in this regard, comparing implementation fidelity, for example, when providing a manual only to a group, versus receiving a manual as well as the teaching materials.

5.4.4 Treatment effects in the light of broader dissemination

Based on the positive treatment effects of the training on public speaking skills and speech anxiety in the efficacy and effectiveness studies, considerations can be made in terms of future effectiveness and scaling-up studies (Gottfredson et al., 2015; Humphrey et al., 2016). Within both studies presented in this dissertation the sample size was rather small. Thus, in the next step it might be reasonable to keep the context and target group stable and to conduct a further effectiveness study including a bigger sample size of course instructors and participating children. In addition to the aim of replicating the treatment effects found so far, analyses on how it works (e.g., differential effects) and when it works (impact of instructor characteristics) can be considered. Based on this second effectiveness study, a broadening of the context and the target group can be undertaken, for example, by engaging fifth and sixth graders in a curricular setting.

In summary, public speaking competence is viewed as a core component for well-educated students (van Ginkel et al., 2015). The present dissertation indicates that public speaking competence is effectively promotable within elementary-school-aged children. It provides a framework on how to train children and how to reach the intended outcomes when putting the training into practice. By gaining further information on what works, how it works, and when it works, future studies can strengthen research on the public speaking competence of elementary school children. Based on these results, future studies may be implemented in a broader context, targeting a wider group. By strengthening research in this area while working closely together, researchers along with practitioners in the field gain clarity on how to support public speaking education at school among young students.

References

- Abry, T., Hulleman, C. S., & Rimm-Kaufman, S. E. (2015). Using indices of fidelity to intervention core components to identify program active ingredients. *American Journal of Evaluation, 36*(3), 320–338. doi:10.1177/1098214014557009
- Alwi, N. F., & Sidhu, G. K. (2013). Oral presentation: Self-perceived competence and actual performance among UiTM business faculty students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 90*, 98–106. doi:10.1016/j.sbspro.2013.07.070
- Backlund, P. M., & Morreale, S. P. (2015). Communication competence: Historical synopsis, definitions, applications, and looking to the future. In A. F. Hannawa & B. H. Spitzberg (Eds.), *Handbooks of Communication Science: Vol. 22. Communication Competence* (pp. 11–38). Berlin: De Gruyter.
- Beebe, S. A., Mottet, T. P., & Roach, K. D. (2004). *Training and development: Enhancing communication and leadership skills*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Behrens, U., & Eriksson, B. (2011). Sprechen und Zuhören [Speaking and listening]. In A. Bremerich-Vos, D. Granzer, U. Behrens, & O. Köller (Eds.), *Lehrer-Bücherei Grundschule: Kompakt. Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen; mit CD-ROM* [Scholastic standards for elementary school: German in practice] (3rd ed., pp. 43–74). Berlin: Cornelsen.
- Blase, K. A., van Dyke, M., Fixsen, D. L., & Bailey, F. W. (2012). Key concepts, themes, and evidence for practitioners in educational psychology. In B. Kelly & D. F. Perkins (Eds.), *Handbook of implementation science for psychology in education* (pp. 13–34). Cambridge, New York, NY: Cambridge University Press.
- Blase, K., & Fixsen, D. L. (2013). *Core intervention components: Identifying and operationalizing what makes programs work. ASPE research brief*. US Department of Health and Human Services.
- Blood, G. W., Blood, I. M., Tellis, G., & Gabel, R. (2001). Communication apprehension and self-perceived communication competence in adolescents who stutter. *Journal of Fluency Disorders, 26*(3), 161–178. doi:10.1016/S0094-730X(01)00097-3

- Böhme, K. (2015). Didaktik der Rhetorik: Grundriss einer Didaktik der persuasiven Kommunikation [Didactics of rhetoric: Outline of a didactic of persuasive communication]. In J. Knappe (Ed.), *Neue Rhetorik 21* (pp. 1–339). Berlin: Weidler Buchverlag.
- Bonell, C., Fletcher, A., Morton, M., Lorenc, T., & Moore, L. (2012). Realist randomised controlled trials: A new approach to evaluating complex public health interventions. *Social Science & Medicine*, *75*(12), 2299–2306. doi:10.1016/j.socscimed.2012.08.032
- Book, C. L. (1989). Communication education: Pedagogical content knowledge needed. *Communication Education*, *38*(4), 315–321. doi:10.1080/03634528909378770
- Chambless, D. L., & Hollon, S. D. (2012). Treatment validity for intervention studies. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 529–552). Washington, D.C.: American Psychological Association. doi:10.1037/13620-028
- Chaudoir, S. R., Dugan, A. G., & Barr, C. H. I. (2013). Measuring factors affecting implementation of health innovations: A systematic review of structural, organizational, provider, patient, and innovation level measures. *Implementation science: IS*, *8*, 22. doi:10.1186/1748-5908-8-22
- Cheng, W., & Warren, M. (2005). Peer assessment of language proficiency. *Language Testing*, *22*(1), 93–121. doi:10.1191/0265532205lt298oa
- Cicchetti, D. V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological Assessment*, *6*(4), 284–290. doi:10.1037/1040-3590.6.4.284
- Common Core State Standards Initiative. (2010). *Common Core State Standards for English language arts & literacy in history/social studies, science, and technical subjects*. Washington D.C.
- De Grez, L., & Valcke, M. (2010). Learning and instruction of oral presentation skills. In L. E. Kattington (Ed.), *Education in a competitive and globalizing world. Handbook of curriculum development* (pp. 177–208). New York, NY: Nova Science.
- De Grez, L., Valcke, M., & Roozen, I. (2009a). The impact of goal orientation, self-reflection and personal characteristics on the acquisition of oral presentation skills. *European Journal of Psychology of Education*, *24*(3), 293–306. doi:10.1007/BF03174762

- De Grez, L., Valcke, M., & Roozen, I. (2009b). The impact of an innovative instructional intervention on the acquisition of oral presentation skills in higher education. *Computers & Education*, *53*(1), 112–120. doi:10.1016/j.compedu.2009.01.005
- De Grez, L., Valcke, M., & Roozen, I. (2014). The differential impact of observational learning and practice-based learning on the development of oral presentation skills in higher education. *Higher Education Research & Development*, *33*(2), 256–271. doi:10.1080/07294360.2013.832155
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, *41*(3–4), 327–350. doi:10.1007/s10464-008-9165-0
- EDK. (2010). *SCHULSPRACHE: Wissenschaftlicher Kurzbericht und Kompetenzmodell: Provisorische Fassung (vor Verabschiedung der Standards)* [School language: Scientific short report and competence model]. Retrieved from http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/L1_wissB_25_1_10_d.pdf
- Eriksson, B. (2006). *Bildungsstandards im Bereich der gesprochenen Sprache: Eine Untersuchung in der 3., der 6. und der 9. Klasse* [Educational standards in spoken language: An investigation in grades 3, 6, and 9]. *Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur: Vol. 85*. Tübingen: A. Francke.
- Fellenberg, M. (2008). *Praktische Rhetorik in der Schule: Eine empirische Untersuchung verschiedener Unterrichtsmethoden zur Vorbereitung von Schülervorträgen* [Practical rhetoric at school: An empirical study on different teaching methods for preparing student presentations] (Vol. 6). Augsburg: Wißner.
- Geldmacher, M. (2010). *Präsentationskompetenz im gymnasialen Deutschunterricht: Ziele, Inhalte und Methoden* [Public speaking competence in high-school German classes: Goals, contents, and methods] (1st ed.). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Girard, T., Pinar, M., & Trapp, P. (2011). An exploratory study of class presentations and peer evaluations: Do students perceive the benefits? *Academy of Educational Leadership Journal*, *15*(1), 77–94.

- Gottfredson, D. C., Cook, T. D., Gardner, F. E. M., Gorman-Smith, D., Howe, G. W., Sandler, I. N., & Zafft, K. M. (2015). Standards of evidence for efficacy, effectiveness, and scale-up research in prevention science: Next generation. *Prevention Science: The Official Journal of the Society for Prevention Research*, *16*(7), 893–926. doi:10.1007/s11121-015-0555-x
- Graham, S., & Harris, K. (2014). Conducting high quality writing intervention research: Twelve recommendations. *Journal of Writing Research*, *6*(2), 89–123. doi:10.17239/jowr-2014.06.02.1
- Gully, S., & Chen, G. (2011). Individual differences, attribute-treatment interactions, and training outcomes. In S. W. J. Kozlowski & E. Salas (Eds.), *The organizational frontiers series. Learning, training, and development in organizations* (pp. 3–64). New York, NY: Routledge.
- Hess, J. (2015). Making oral communication a successful part of the Common Core. *Communication Currents*, *10*(2). Retrieved from <https://www.natcom.org/CommCurrentsArticle.aspx?id=6010>
- Hinton, J. S., & Kramer, M. W. (1998). The impact of self-directed videotape feedback on students' self-reported levels of communication competence and apprehension. *Communication Education*, *47*(2), 151–161. doi:10.1080/03634529809379119
- Hughes, J. N. (2015). Integrating theory and empirical science in school psychology: Progress and remaining challenges. *School Psychology Review*, *44*(3), 262–270.
- Hulleman, C. S., & Cordray, D. S. (2009). Moving from the lab to the field: The role of fidelity and achieved relative intervention strength. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, *2*(1), 88–110. doi:10.1080/19345740802539325
- Humphrey, N., Lendrum, A., Ashworth, E., Frearson, K., Buck, R., & Kerr, K. (2016). *Implementation and process evaluation (IPE) for interventions in education settings: A synthesis of the literature*. Retrieved from Education Endowment Foundation website: https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Evaluation/Setting_up_an_Evaluation/IPE_Review_Final.pdf
- Hunt, S., Wright, A., & Simonds, C. (2014). Securing the future of communication education: Advancing an advocacy and research agenda for the 21st century. *Communication Education*, *63*(4), 449–461. doi:10.1080/03634523.2014.926016

- Joe, J., Kitchen, C., Chen, L., & Feng, G. (2015). A prototype public speaking skills assessment: An evaluation of human-scoring quality. *ETS Research Report Series*, 2015(2), 1–21. doi:10.1002/ets2.12083
- Kaye, M. (1994). Assessing the interpersonal communication competence of vocational teachers: Contemporary issues and dilemmas. *South Pacific Journal of Teacher Education*, 22(1), 69–80. doi:10.1080/0311213940220108
- Kultusministerkonferenz. (2005). *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4)* [Decisions of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany: Scholastic standards for German for elementary schools (grade 4)]. München.
- Lendrum, A., & Wigelsworth, M. (2013). The evaluation of school-based social and emotional learning interventions: Current issues and future directions. *The Psychology of Education Review*, 37(2), 70–76.
- Leutner, D. (2010). Perspektiven pädagogischer Interventionsforschung [Perspectives of educational intervention research]. In T. Hascher & B. Schmitz (Eds.), *Grundlagentexte Pädagogik. Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen* (pp. 63–72). Weinheim: Juventa.
- Moher, D., Hopewell, S., Schulz, K. F., Montori, V., Gotzsche, P. C., Devereaux, P. J., . . . Altman, D. G. (2010). CONSORT 2010 explanation and elaboration: Updated guidelines for reporting parallel group randomised trials. *British Medical Journal BMJ*, 340(mar23 1), 1–28. doi:10.1136/bmj.c869
- Montgomery, A. A., Peters, T. J., & Little, P. (2003). Design, analysis and presentation of factorial randomised controlled trials. *BMC medical research methodology*, 3, 26. doi:10.1186/1471-2288-3-26
- Morreale, S. P., & Backlund, P. M. (2007). *Large scale assessment in oral communication: P–12 and higher education* (3rd ed.). Washington, D.C.: National Communication Association.
- Morreale, S. P., Cooper, P., & Perry, C. (2000). *Guidelines for developing oral communication curricula in kindergarten through twelfth grade*. National Communication Association, Annandale, VA.
- Morreale, S. P., Spitzberg, B. H., & Barge, J. K. (2013). *Communication: Motivation, knowledge, skills* (3rd ed.). New York, NY: Peter Lang Publishing, Inc.

- Munter, C., Wilhelm, A. G., Cobb, P., & Cordray, D. S. (2014). Assessing fidelity of implementation of an unprescribed, diagnostic mathematics intervention. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 7(1), 83–113. doi:10.1080/19345747.2013.809177
- Nelson, M. C., Cordray, D. S., Hulleman, C. S., Darrow, C. L., & Sommer, E. C. (2012). A procedure for assessing intervention fidelity in experiments testing educational and behavioral interventions. *The Journal of Behavioral Health Services & Research*, 39(4), 374–396. doi:10.1007/s11414-012-9295-x
- Neugebauer, C., & Nodari, C. (2014). *Förderung der Schulsprache in allen Fächern: Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld; Kindergarten bis Sekundarstufe I* [Promotion of school language across all subjects] (3rd ed.). *Impulse zur Unterrichtsentwicklung*. Bern: Schulverlag plus AG.
- O'Donnell, C. L. (2008). Defining, conceptualizing, and measuring fidelity of implementation and its relationship to outcomes in K–12 curriculum intervention research. *Review of Educational Research*, 78(1), 33–84. doi:10.3102/0034654307313793
- Pabst-Weinschenk, M. (2005). *Freies Sprechen in der Grundschule: Grundlagen; praktische Übungen* [Monologic speaking in primary school: Principles; exercises] (1st ed.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Petermann, F. (2014). Implementationsforschung: Grundbegriffe und Konzepte [Implementation research: Basic terms and concepts]. *Psychologische Rundschau*, 65(3), 122–128. doi:10.1026/0033-3042/a000214
- Sagarin, B. J., West, S. G., Ratnikov, A., Homan, W. K., Ritchie, T. D., & Hansen, E. J. (2014). Treatment noncompliance in randomized experiments: statistical approaches and design issues. *Psychological Methods*, 19(3), 317–333. doi:10.1037/met0000013
- Snow, R. E. (1991). Aptitude-treatment interaction as a framework for research on individual differences in psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59(2), 205–216. doi:10.1037/0022-006X.59.2.205
- Souvignier, E., & Mokhlesgerami, J. (2006). Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster reading comprehension. *Learning and Instruction*, 16(1), 57–71. doi:10.1016/j.learninstruc.2005.12.006
- Staton, A. Q., & Tomlinson, S. D. (2001). Communication education outreach in elementary school classrooms. *Southern Communication Journal*, 66(3), 211–223. doi:10.1080/10417940109373200

-
- Tucker, M. L., & McCarthy, A. M. (2001). Presentation self-efficacy: Increasing communication skills through service-learning. *Journal of Managerial Issues*, 13(2), 227–244.
- van Ginkel, S., Gulikers, J., Biemans, H., & Mulder, M. (2015). Towards a set of design principles for developing oral presentation competence: A synthesis of research in higher education. *Educational Research Review*, 14, 62–80. doi:10.1016/j.edurev.2015.02.002
- Wigelsworth, M., Lendrum, A., Oldfield, J., Scott, A., Bokkel, I. ten, Tate, K., & Emery, C. (2016). The impact of trial stage, developer involvement and international transferability on universal social and emotional learning programme outcomes. A meta-analysis. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 347–376. doi:10.1080/0305764X.2016.1195791
- Wilson, J. A. (1997). *A program to develop the listening and speaking skills of children in a first grade classroom*. University of Virginia.
- Yun, K. A., Costantini, C., & Billingsley, S. (2012). The effect of taking a public speaking class on one's writing abilities. *Communication Research Reports*, 29(4), 285–291. doi:10.1080/08824096.2012.723270