

Kristin Wardetzky

Empirische Untersuchungen zur Wirkung des Erzählens im bildungspolitischen Kontext

Erzählen findet in Deutschland seit ca. 2005 immer stärkeren Eingang in den regulären Grundschul-Unterricht. Als Beispiele sei hier lediglich auf ‚Lippe erzählt‘, ‚Erzählen-Zuhören-Weitererzählen‘ in Freiburg, ‚ErzählZeit‘ in Berlin, ‚ErzählZeit Frankfurt‘ in Frankfurt am Main und ‚Erzählen macht stark‘ in Würzburg verwiesen. 2015 und 2016 tauschten die Erzählerinnen und Erzähler in zwei theoretisch grundierten Symposien ihre Erfahrungen aus und verabschiedeten zwei Memoranden, die an die Kulturministerin von Nordrhein-Westfalen übergeben wurden¹.

Dennoch bleibt das Interesse der Fachdidaktik, insbesondere auch der Didaktik für Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache, gering. Der theoretische Austausch über die Effizienz des Erzählens im Rahmen von Fachkongressen oder Publikationsorganen tendiert gegen Null. Bei Nachfragen wird auf zwei Defizite verwiesen: zum einen auf fehlende empirisch abgesicherte Untersuchungen, zum anderen auf den Mangel an Lehrkräften, die das Erzählen in der Lehrer*innenaus- und Weiterbildung vermitteln könnten.

Im Falle der Aus- und Weiterbildung gibt es nur verschwindend geringe Bemühungen der Universitäten, die Ausbildungsprogramme für den Einsatz von narrativen Verfahren im Bereich der Didaktik zu öffnen. Anders als das Interesse an digitalen Programmen bleibt die analoge Narration als universitäres Ausbildungsangebot eine Terra incognita.

Der Verweis auf das Defizit an empirischen Untersuchungen – insbesondere an quantitativen Studien - ist zwar für den deutschen Sprachraum berechtigt², übersieht aber die wachsende Aufmerksamkeit, die dieser Gegenstand in den USA im akademischen Bereich seit den 80er Jahren findet. Das Interesse an narrativen Lehr- und Lernverfahren gründet in dem Umstand, dass in verschiedenen Bundesstaaten *Storytelling* vor allem in *primary schools* Eingang gefunden hat. *For years, storytellers have been going to schools to share stories with children*, so beginnt Matthew Galletts seine Dissertation über *Storytelling and Story Reading*:

¹ Vgl. ‚Zeit für Geschichten‘ (2017), hg. v. Nikola Hübsch und Kristin Wardetzky. Hohengehren: Schneider.

² Die quantitative Untersuchung des Münchner IPP war ein erster Versuch: s. unter: Straus, Florian / Höfer, Renate: Evaluation ErzählZeit. IPP München, ISSN 1614-3159. Englische Übersetzung auf der Website des Vereins Erzählkunst e.V.

A Comparison of Effects on Children's Memory and Story Comprehension (2005). Er verweist zunächst auf die auch in Deutschland bekannten Vorurteile gegenüber dem Erzählen: Noch in den frühen 80er Jahren hatte Erzählen unter den Lehrer*innen in den USA eine *ragtag reputation*, und Erziehungswissenschaftler*innen reagierten mit Skepsis, solange die Wirkung dieses *tools* nicht durch quantitative Untersuchungen bewiesen ist (Gallets, 10).

In den 90er Jahren jedoch wuchs in den USA das Interesse an der theoretischen Auseinandersetzung mit den bildungsrelevanten Aspekten des Erzählens, und die Anzahl an Studien nahm zu. In den einschlägigen Veröffentlichungen dominieren deskriptive Darstellungen und ausführlich begründete Referate über den Effekt des Erzählens im schulischen Rahmen; quantitative Belege bleiben die meisten Studien auch hier schuldig³.

Im Folgenden werden drei Arbeiten aus den USA vorgestellt, die aus unterschiedlicher Perspektive und mit unterschiedlichem Equipment die Wirkung narrativer Verfahren im bildungspolitischen Kontext analysieren.

1: Sara Miller und Lisa Pennycuff: The Power of Story: Using Storytelling to improve Literacy Learning (2008)

Mit der Fokussierung auf Literacy wird die Bedeutung der Narration in einen weiten gesellschafts- und bildungspolitischen Zusammenhang gerückt wird.

Die Autorinnen geben zunächst einen informativen Überblick über die wichtigsten bis 2008 erschienenen Untersuchungen. Ausgangspunkt ihrer Expertise sind Erhebungen zur Lesekompetenz US-amerikanischer Kinder. Danach verfügt nur die Hälfte der weißen 17jährigen, weniger als ¼ der gleichaltrigen Latinos und weniger als 1/5 der ebenfalls 17jährigen Afro-Amerikaner über die vom *National Assessment of Education Progress* veranschlagte Lesekompetenz (Haylock&Huang 2001). Da, wie die beiden Autorinnen betonen, der Erfolg in allen Bereichen der Gesellschaft vom Innovationspotential der jungen Generation abhängig ist, kommt deren Literacy grundlegende Bedeutung zu. Denn Literacy zielt nicht nur auf Lese- und Schreibkompetenz. Sie ist die Grundlage für das Verständnis von Technik, Kommunikation, sozialer Kompetenz, Geschichte und gesellschaftspolitischem

³ Diese Studien verweisen in z.T. umfangreichen deskriptiven Darstellungen auf den Zuwachs an Sprachkompetenz, Konzentrations- und Imaginationsfähigkeit, an gemeinschaftlicher Partizipation, an Ausgeglichenheit, Selbstvertrauen und Kreativität der beteiligten Kindergarten- und Schulkinder (u.a. Cliatt und Shaw (1988), Meyers (1990), Erickson (1995) Hamilton & Weiss (1993), Trousdale & Hicks (1998), Walker (2000), Malo & Bullard (2000).

Handeln. Erzählen als Teilbereich von literacy vermittelt darüber hinaus ästhetische Zugänge zum kulturellen Erbe, zu Wissenschaft und Kunst.

Die Autorinnen verweisen auf Forschungsarbeiten, die belegen, dass schriftliche Instruktionen bei jüngeren Menschen eine höhere Effizienz haben, wenn sie in soziale Interaktionen und Kooperation mit anderen eingebunden sind. Deshalb sind Strategien notwendig, die an dem Bedürfnis junger Menschen nach verbalem Austausch und Interaktion anknüpfen. Eben hierin verorten sie den Synergieeffekt des Erzählens, da Erzählen eine sozial dominierte, interaktive Form der Vermittlung von Wissen und Erkenntnis darstellt. *Storytelling relies on both the listener and the teller, this strategy utilizes the social element of language (37)*. Außerdem aktiviert, wie das NCTE (1992) darstellt, das Erzählen die Sprachkompetenz vor allem derjenigen Schüler*innen mit geringer Lesekompetenz. *Some researchers have found that the weakest readers and writers are often the most adept at storytelling (37)*⁴.

Eisner (1985) untersucht primär die referentiellen Funktionen des Erzählens, die in Lernprozessen zum Tragen kommen. Über das Erzählen werden nicht Fakten vermittelt, sondern vor allem die individuelle bzw. universelle Bedeutung des Stoffes. Gleichzeitig wird die Freude am Nach- und Hinterfragen im Prozess des Erkenntnisgewinns geweckt.

Die durch Erzählen ausgelösten Verbesserungen im Bereich der Lesekompetenz belegen eine Vielzahl von Untersuchungen (u.a. Philipps 1999; Craig/Hull/Haggarty&Crowder 2001. Mello (2001) wertete z. B. verschiedene Studien zum Erzählen im pädagogischen Kontext aus. Diese zeigen den Gewinn im Bereich von Literacy in Bezug auf Wortschatzerweiterung, Schreibkompetenz, Erinnerungsfähigkeit, Vorstellungsvermögen, Selbstwahrnehmung und kulturellem Wissen.

Wie die soziale Funktion der Sprache durch narrative Partizipation positiv beeinflusst werden kann, untersuchten Craig et al (2001). Dieser Aspekt ist insbesondere im Bereich transkultureller Bildung von Bedeutung, da hier die Diversität der Sprachen, die in der Schule aufeinandertreffen, zu einem pädagogisch-didaktischen Kernproblem avanciert. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen außerdem, wie sich das Bewusstsein für literarische Muster

⁴eine Beobachtung, die Erzähler*innen, die in Langzeit-Erzählprojekten in Deutschland tätig sind, sowie Lehrer*innen, die diese Projekte begleiten, bestätigen. Ausführlich dokumentiert in: Wardetzky, Kristin: Ankommen (2019).

und Genres und deren Variabilität in unterschiedlichen Kulturen über die mündliche Vermittlung von Geschichten erweitert.

Verschiedene Studien wiederum fokussieren den Gewinn des Erzählens im Bereich der mündlichen Ausdruckskraft. Oralität ist ein Gefüge von Beziehungen zwischen den Aktanten, das Wechselseitigkeit einschließt. So konstatiert das NCTE (1992), *that, learners who regularly tell stories become aware of how an audience affects a telling, and they carry that awareness into the writing* (2/41). Mündlichkeit wirkt auf Schriftlichkeit zurück.

Die ästhetische Dimension von Literacy, also deren Funktion im Rahmen ästhetischer Weltvermittlung und –aneignung betont Kozol (2007). Er warnt vor einer Überbewertung des wissenschaftlich-abstrahierenden Gebrauchs der Sprache, der durch die Bush-Administration forciert wurde. Damit haben sich Lehr- und Lernstrategien *from an art to a science* verschoben. Letztere lassen sich durch quantitative Untersuchungen relativ gut erfassen. Storytelling – im Sinne der Vermittlung von Literacy - hat jedoch seine Wurzeln in den Künsten, und damit ist seine Wirkung über quantitative Messverfahren kaum abzubilden. *Attempts to evaluate the complex process of literacy instruction must include aesthetic knowledge to fully appreciate the benefits of this strategy* (41). Um der Verengung des Sprachgebrauchs zu begegnen, leiten Miller und Pennycuff die Forderung an Lehrkräfte ab, den künstlerischen Aspekt von literacy in ihren Unterrichtsprogrammen zu verstärken. Die wirkungsvollste Strategie, mit der alle Schüler*innen erreicht werden können, sei, wie sie betonen, Storytelling (41).

Mottley und Telfer (1996) fragen nach den notwendigen Voraussetzungen, um Lehrkräfte für den Einsatz narrativer Verfahren zu trainieren. Ihre Studie zu Ausbildungsprogrammen für Lehramtsstudierende lassen deutlich werden, dass die Mehrheit der an der Untersuchung beteiligten Studierenden *could recall experiences with storytelling, indicating that these experiences had a lasting impact* (41). Die Forscher betonen die Notwendigkeit, Storytelling als unverzichtbaren Bestandteil in das Ausbildungsprogramm von Lehrkräften zu implementieren.

Miller und Pennycuff schließen ihre Überblicksdarstellung mit der Überzeugung, dass Erzählen ein effektives Verfahren darstellt, um die ästhetische Seite der Wissensvermittlung zu stärken. *We hope [...] that teachers find ways to implement storytelling in the classroom*

and researchers continue to study the benefits of this pedagogical strategy on reading and writing achievement (42).

2: Fatemeh Hemmati, Zeinab Gholamrezapour und Gholamreza Hessamy: The Effect of Teachers' Storytelling and Reading Story Aloud on the Listening Comprehension of Iranian EFL Learners (2015)

In dieser Studie der Payame Noor Universität Teheran gehen die Autorinnen von der Grundannahme aus, dass *enhancing listening skills of students is a crucial part of every language teaching syllabus*, da mündliche Kommunikation Aspekte der Phonology, Grammatik, des Wortschatzes und der Bedeutungsvermittlung umfasst und damit unverzichtbar ist in der Vermittlung einer Zweit- oder Fremdsprache. In der Studie wird die Wirkung des freien Erzählens im Vergleich zum textgebundenen Vorlesen untersucht.

Die Autorinnen zitieren zunächst Untersuchungen, die das Potential von Geschichten für die Fremdsprachvermittlung fokussieren, und zwar unabhängig von ihrer Vermittlung. *Students who may not learn through lecture and discussion may find that they learn the same content more easily with the use of stories* (1483). Danach fördern Geschichten *listening skills* aufgrund ihres Spannungspotentials. Sie wecken emotionale Anteilnahme, stärken Imaginationsfähigkeit und Reflexivität und erweitern die Intensität und zeitliche Dauer des Zuhörens (u.a. Weiss 2000, Green & Brock 2000). Andere Studien belegen den Effekt der Vermittlung von Geschichten in Bereich des sozialen Lernens (Pierce 1996), der Ethik (Tappan & Brown 1989) und der Mathematik (Anderson 1995).

Die Ergebnisse der Untersuchungen, in denen der Unterschied zwischen textgebundenem Vorlesen und freiem Erzählen im Zentrum steht, sind widersprüchlich. Das erklärt sich nach Ansicht der drei Autorinnen primär aus der Fülle der Variablen, die in beiden Vermittlungsmedien zum Tragen kommen. Insbesondere Erzähler*innen verweisen darauf, dass beim Erzählen die Bindung an einen vorgegeben Text und damit der (Augen)Kontakt zum Buch wegfällt. Dadurch gewinnen sie die Freiheit, den Kontakt zu den Zuhörenden zu intensivieren und durch persönliche Assoziationen, Wertungen, Akzentuierungen, zeitliche Dehnungen oder Kürzungen den Text zu ‚individualisieren‘. Beim Vorlesen hingegen – so

einschlägige Studien – wächst das Verständnis für Geschichtenstrukturen und den Gebrauch literarischer Schriftsprache.

Die Untersuchung von Hemmati, Gholamrezapour und Hessamy ist eine der wenigen Studien, die mit statistischen Verfahren die Differenzen zwischen Erzählen und Vorlesen abzubilden versucht. Die Probanden sind Studierende der Anglistik aus Teheran. Die forschungsleitende Fragestellung ist die, inwiefern über Erzählen oder Vorlesen das mündliche Verständnis (*listening comprehension*) einer Geschichte erleichtert/verbessert werden kann und ob statistisch relevante Unterschiede zwischen Erzählen und Vorlesen im Bereich des Fremdsprachenerwerbs nachweisbar sind. Zwei Versuchsgruppen und eine Kontrollgruppe (insg. 99 Tn) nahmen an der Untersuchung teil. Den beiden Versuchsgruppen wurde in sechs Sitzungen eine Geschichte entweder frei vom Lehrpersonal erzählt oder vorgelesen. Die Kontrollgruppe hörte keine Geschichte. Durch einen Prätest wurde die Homogenität aller drei Gruppen bestätigt. Im Posttest beantworteten alle drei Gruppen 20 Multiple-Choice-Fragen zu neun mündlich vermittelten Situationen (genauere Qualifizierungen zu diesen *listening situations* fehlen).

Die Ergebnisse zeigen statistisch relevante Ergebnisse sowohl zwischen der Kontroll- und den beiden anderen Gruppen als auch zwischen der Vorlese- und der Erzählgruppe. *To sum up, the findings showed positive effects for both ways of presenting stories in EFL classroom; however storytelling had more positive effects than reading aloud on the learners' listening comprehension improvement (1486)*. Damit bestätigt diese Untersuchung die Ergebnisse quantitativer Studien, die auf den Effekt des Erzählens im Bereich der kindlichen Sprachentwicklung (u.a. Isbell et al. 2004), der Literacy (Kalfus and Van Der Schyff 1996; Peck 1989) und der Zuhörfähigkeit verweisen - sowohl die zeitliche Dauer als auch das Verständnis einer Geschichte betreffend (Mallan 1992; Brice 2004; Dragan 2001).

Diese Ergebnisse haben – so die Autorinnen – Folgerungen für die Lehrplan- und Lehrmittelgestaltung als auch für die Arbeit von Sprachlehrer*innen. Vor allem auch Fremdsprachenlehrer*innen können vom Einsatz oraler Verfahren profitieren.

Gleichzeitig verweisen sie auf die Notwendigkeit weiterer Untersuchungen, in denen u.a. eine größere Probandengruppe unterschiedlichen Alters und mit unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen einbezogen werden sollten. Ebenso müsste in folgenden

Studien die zeitliche Dauer erweitert werden. Auch von einer Fokussierung auf den Gender-Aspekt wären interessante Ergebnisse zu erwarten.

Als problematisch erweist sich in dieser und in der Mehrzahl der zitierten Studien der Umgang mit dem Begriff *story*. Er wird nicht qualifiziert, sondern als Überbegriff verwendet, ohne nach Genre, kultureller Herkunft und Überlieferungsmodus zu differenzieren. Das unterschiedliche Potenzial von *stories* wie Mythen, Märchen, Sagen, Schwänken, Novellen, autobiografischen und zeitgeschichtlichen Erzählungen sowie kinder- und jugendliterarischen Texten für die Entwicklung von Literacy, von Sprach- und Zuhörfähigkeit, von Erzählkompetenz insgesamt bleibt unberücksichtigt. Ebenso bleibt in den Ergebnisdarstellungen unerwähnt, ob Erzählende und Vorlesende identisch sind. Wenn dies der Fall ist, wie. u. a. in der eingangs erwähnten Untersuchung von Gallets (2005), dann sind Transfer-Effekte nicht auszuschließen. Die mündliche Vermittlung einer Geschichte – unabhängig davon ob erzählt oder vorgelesen – ist ein Geschehen, in dem persönlichkeitsrelevante Aspekte eine entscheidende Rolle spielen. So erklärt z. B. Gallets das Ergebnis seiner Studie, in der sich die Unterschiede zwischen Vorlesen und freiem Erzählen als nicht signifikant erwiesen, damit, dass Vorleser*in und Erzähler*in die jeweils gleiche Person waren und damit Transfereffekte wirksam wurden.

Eine ähnlich angelegte qualitative Studie untersucht den Einfluss des Erzählens im Vergleich zum Vorlesen auf drei- bis fünfjährige Kindergartenkinder (Isbell/Sobol/Lindauer/Lowranze 2004). Beim Vorlesen wurden den Kindern die Illustrationen eines Bilderbuches gezeigt.

Ausgewertet wurden Audio-Mitschnitte der Nacherzählungen der Kinder.

Untersuchungskriterien waren: formaler Aufbau der rekapitulierten Erzählung, deren Verständnis, Strukturierung nach Anfang – Mitte – Ende, Raum und Zeit, Konfliktlösung, Dialog, Figurenzeichnung, sprachliche Komplexität bzw. Diversität und Flüssigkeit. In dieser Studie zeigte sich ein genereller Zuwachs an Sprachkompetenz der Kinder, unabhängig von der Vermittlung der Geschichte. Bei deren Rekapitulation konnte nach dem freien Erzählen *an improved story comprehension* nachgewiesen werden, während *children of the reading group improved their language complexity*. Die Kinder der Vorlese-Gruppe waren bei der Rekapitulation fixiert auf die Beschreibung der Buchillustrationen, während die Kinder der Erzähl-Gruppe diverse eigene Imaginationen kreierte, die sie in die Geschichte integrierten. Darüber hinaus zeigten die Kinder der Erzählgruppe einen sicheren Umgang in der formalen

Markierung des Geschichtenenendes und in der Beschreibung der Personen. Auch in dieser Studie wird der Wert beider Verfahren bei der Vermittlung von Literacy betont: *Combining these approaches could provide powerful literature experiences to influence the oral language development and story comprehension of young children – critical factors in their literacy development (1487).*

3): Jack Zipes: Speaking out. Storytelling and Creative Drama for Children (2004)

Jack Zipes, Germanist an der University of Minnesota, reflektiert das Schulprojekt *Neighborhood Bridges*, in dessen Zentrum das Erzählen und Creative Drama stehen. *It intended to develop the critical and cultural literacy of children and to transform them into storytellers of their own lives (65).* An dem über einen Zeitraum von fünf Jahren angelegten Projekt waren Schüler*innen im Alter von 12 Jahren aus acht Grundschulen in Minneapolis und St. Paul beteiligt. Die Leitung lag in den Händen von Lehrer*innen und Schauspieler*innen, die Zipes in Intensiv-Seminaren an der Universität auf das Projekt vorbereitet hatte. Einbezogen waren in das Projekt neben den Schulen das *Minnesota Book Center for Arts* und das *College for Education at the University of Minnesota*. Erzählen und Creative Drama fanden jeweils zwei Stunden pro Woche über ein Schuljahr hinweg Eingang in den regulären Stundenplan.

Zipes beginnt mit einer Analyse der Erzählbewegung in den USA, die in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts ihren Anfang nahm. Dabei betont er nicht nur den beachtlichen Anstieg an Festivals und öffentlichen Veranstaltungen, durch die das Erzählen prominent geworden ist, sondern nimmt zugleich die zunehmende Kommerzialisierung dieser Bewegung in den Blick: *In North America began a vital movement, organized themselves, and became professional, they also began threatening to undermine their very own movement because they had to subject themselves to market conditions that transformed them into entertainers and performers, compelling to please audience and their costumers (27).*

Zipes stellt dieser Tendenz sein Konzept von *storytelling* entgegen, das seine Wurzeln in der sozialen Verankerung des traditionellen Erzählens hat, und er betont das subversive, antiautoritäre Potential überlieferter Geschichten, die – und er zitiert Jerome Bruner - das Potential haben, *to change our habits of conceiving what is real, what is canonical (3).* Er

unterscheidet zwischen *genuine* und *artificial storytelling*. Unter *genuine storytelling* versteht er das spontane, nicht geprobte oder geplante oder technisch erlernte Erzählen. Es ist das flexible, in einen sozialhistorischen, nicht artifiziellen Kontext eingebundene Erzählen, in dem Weltsichten hinterfragt und Zweifel an den 'ewigen Wahrheiten' so vermittelt werden, dass die Zuhörenden das Gehörte und eigene Haltungen kritisch reflektieren. Er verweist darauf, dass die Lebenskraft dieser Art des Erzählens in den USA gegenwärtig primär in den *Native American tribes* und den *African-American storytelling customs* zu finden sei. Die gemeinschaftsstiftende Tradition in diesen communities, in denen das genuine Erzählen einen Lebensnerv darstellt, unterliegen gegenwärtig einem unabsehbaren Transformationsprozess (23).

Das Konzept des Schulprojektes ist auf Langfristigkeit und Partizipation ausgelegt. Damit unterscheidet es sich grundsätzlich von der vielfach üblichen Praxis, nach der Erzähler*innen in eine Schule kommen, dort – gut bezahlt - vor einem großen Auditorium erzählen, Fragen beantworten, über Multikulturalismus reflektieren und am Ende Schüler*innen und Lehrer*innen *leave in awe* (27). Zipes sieht die Rolle der Erzähler*innen in dem von ihm initiierten Projekt als Animator*innen, *who uses story to empower his or her auditors and to establish a realm in which the students can explore themselves and the world in imaginative and critical way* (29). Die Schüler*innen sollen nicht als künftige Erzähler*innen ausgebildet werden. Vielmehr sollte das Klassenzimmer durch die Erzählungen und Gespräche zu einem *laboratory of life* werden. *If our young are to have a chance to ground their lives in any kind of tradition, they must learn hopeful skepticism, how to play creatively with the forces dictating their lives, and how to use storytelling to reshape these conditions that foster sham and hypocrisy* (33).

Das Repertoire der Erzähler*innen dieses Projektes setzt sich zusammen aus Zaubermärchen (u.a. aus der Sammlung der Brüder Grimm), Fabeln, Trickster-Geschichten aus internationalen Sammlungen, Legenden, Mythen (insbesondere aus der griechischen Mythologie), Tall Tales, Geschichten von Superhelden aus den aktuellen Medien sowie Familiengeschichten. Das Curriculum wird von Jahr zu Jahr verändert. Die Struktur bleibt flexibel. Das Erzählen wird ergänzt durch Malen, Schreiben, Lesen, Erfinden eigener Geschichten, Creative Drama, Diskussionen und Coaching. Den Abschluss am Ende des Schuljahres bildet eine Performance, vorbereitet vom Lehrpersonal, Schauspieler*innen und

Bühnenbilder*innen. Die Aufführung – als work in progress in das Gesamtkonzept eingebunden - basiert nicht auf einem festgelegten Text. Die Schüler*innen haben sich in der Vorbereitung mit drei oder vier Geschichten intensiv beschäftigt, haben sie im Präterium, Präsens und Futur erzählt, haben die Charaktere und den Plot verändert, das Ende offen gelassen oder eigene Schlusslösungen erfunden. Jeweils drei verschiedene Gruppen arbeiteten an ihrer jeweils eigenen Version der Geschichte und präsentierten sie den jeweils anderen Gruppen. Zur Abschlusspräsentation sind Eltern, Freunde, Verwandte und andere Gäste eingeladen.

Zipes schließt seine ausführliche Darstellung der Intentionen des Pilotprojektes, des methodischen Settings und der verwendeten Geschichten mit der Feststellung: *Student's speaking out and acting out are fundamental to their education. The fundamentals they learn help them cultivate their imagination and critical literacy. Storytelling and creative drama celebrate their individual talents* (236).

Ich danke Annegret Klassert sehr herzlich für die Recherche der englischsprachigen Artikel!

Literatur:

Eisner, E. (1985): Aesthetic modes of knowing. In: E. Eisner (ed): Learning and teaching the ways of knowing: Eighty-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: The University Chicago Press.

Gallets, Matthew (2005): Storytelling and Story Reading: A Comparison of Effects on Children's Memory and Story Comprehension. <http://dc.etsu.edu/1023>.

Hemmati, Fatemeh / Gholamrezapour, Zeinab / Hessamy, Gholamreza (2015): The Effect of Teachers' Storytelling and Reading Story Aloud on the Listening Comprehension of Iranian EFL Learners. In: Theory and Practice in Language Studies, Vol. 5, No. 7, 1482-1488.

Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., Lowrance, A. (2004): The effect of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. In: Early Childhood Education Journal, Vol. 32, No.3.

Kozol, J. (2007): *Letters to a young teacher*. New York, NY: Random House, Inc.

Mello, R. (2001): *Building Bridges: How Storytelling Influences Teacher/Student Relationships*. In: *Proceedings, storytelling in the American conference*. St. Catherine, ON: Brooks University Press ERIC Document Reproduction Service No. ED457088.

Miller, Sara / Pennycuff, Lisa (2008): *The Power of Story: Using Storytelling to Improve Literacy Learning*. In: *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*. Vol. 1, No.1, 36-43.

Mottley, R. & Telfer, R. (1996): *Storytelling to Promote Literacy: Prospective teachers' storytelling experiences and expectations*. ERIC Document Reproduction Service No. ED419221.

National Council of Teachers of English Position Statement from the Committee on Storytelling (NCTE) (1992). *Teaching Storytelling*. Retrieved June 25, 2006; <http://www.ncte.org/about/position/category/curr/107637>.

Zipes, Jack (2004): *Speaking Out. Storytelling and Creative Drama for Children*. London/New York: Routledge.