

**Seminararbeit zum Thema:
Narration in der Pädagogik**

**Merkmale von "wirkungsvollen" Geschichten am Beispiel
der Strudelwurmgeschichte aus dem Zürcher Ressourcen
Modell.**

eingereicht von:

Diana Binder
Boggsmatte
8934 Knonau
Tel: 076 378 89 55
E-mail: mail@dianabinder.ch

Matrikel-Nr. 99-705-709

Hauptfach: Pädagogik
1. Nebenfach: Publizistikwissenschaft
2. Nebenfach: Sonderpädagogik

Thema und Zeitpunkt des Seminars:

Narrative Impact
Frühlingssemester 2008

Dozenten der Lehrveranstaltung:

Prof. Dr. Werner Wirth / Dr. des Saskia Böcking
IPMZ-Institut für Publizistikwissenschaft und Medienforschung
der Universität Zürich
Andreasstrasse 15
8050 Zürich

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	3
2. Theoretische Grundlagen	4
2.1. Verarbeitung von Fiktion	4
2.2. Narrative Ansätze aus pädagogischer Sicht	7
2.3. Besonderheiten von mündlichen Erzählungen	8
3. Die Strudelwurmgeschichte	12
3.1. Analyse	13
4. Fazit	15
5. Literatur	16

1. Einleitung

Diese Arbeit entstand als Folge der intensiven Auseinandersetzung von Narrativen Ansätzen während des Seminarbesuches Narrative Impact. Da ich persönlich Pädagogik studiere und als selbständige Trainerin regelmässig Kurse geben, interessiert mich die Frage: Was machen denn wirkungsvolle Geschichten aus? Von welchen Komponenten hängt der Erfolg einer Geschichte zur positiven Beeinflussung von Lernprozessen bei den Zuhörern ab?

Eine der grössten Herausforderungen bei der Beschäftigung mit dem Thema war die Abgrenzung von Begriffen. So wurde zum Beispiel der Begriff Entertainment Education in den 1990-er Jahren durch fiktive Geschichten in Radiosendungen zur Aufklärung der Bevölkerung in Entwicklungsländern geprägt (vgl. Rogers et al. 1999, s. 193 ff). Da meine Mitstudentinnen Martina Livers und Aline Steiger sich in ihrer Seminararbeit mit der Untersuchung persuasiver Botschaften von Entertainment-Education-Formaten am Beispiel von Lazy Town, einer deutschsprachigen Fernsehsendung, inklusive der grundlegenden sozial psychologischen Theorien beschäftigen, wird hier nicht näher auf den Begriff der Entertainment Education eingegangen.

Doch ein Problem bleibt. Wo ist die Abgrenzung von Entertainment Education und didaktischen Formaten? Auch diese Frage zu beantworten würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

Aus der praktischen Erfahrung mit dem Einsatz der Strudelwurmgeschichte ist bekannt, dass es sich bei dieser Geschichte um ein sehr wirksames Instrument der Wissensweitergabe handelt. Da diese Geschichte allerdings nur mündlich weitererzählt wird, existieren keine publizierten Niederschriften. Ausserdem gibt es keine Studien über die Wirksamkeit dieser Geschichte im Vergleich zu einer sachlichen und informellen Wissensweitergabe. Dennoch gibt es theoretische Anhaltspunkte, wieso die Wissensvermittlung durch narrative Formate wirksam ist. Der theoretische Teil dieser Arbeit gliedert sich in drei Teile. Im ersten Teil wird die Wirksamkeit von fiktionalen Inhalten in Bezug auf "Non-Fiction", das heisst sachliche Inhaltsvermittlung, beleuchtet. Im zweiten Teil wird eine Klassifizierung von narrativen Ansätzen aus pädagogischer Sicht aufgezeigt und der dritte Teil beschäftigt sich mit Thematik des Erzählens. Es sei hier darauf hingewiesen dass im ersten und dritten Teil der Begriff "Fakt" in verschiedenen Kontexten auftaucht. Doch im ersten Teil handelt es sich um die Abgrenzung von Fakten zu fiktionalen Inhalten. Im dritten Teil wird eine theoretische Unterscheidung von Faktenwissen versus Geschichtenwissen vorgenommen. Da es sich bei Geschichtenwissen nicht unbedingt um fiktionale Inhalte handeln muss, ist diese Doppelspurigkeit hier nicht zu umgehen. Im praktischen Teil dieser Arbeit wird die Strudelwurmgeschichte vorgestellt. Am Beispiel dieser Geschichte wird die zentrale Fragestellung allerdings ohne endgültigen Aufklärungsanspruch, beantwortet. Im letzten Teil werden die Ergebnisse diskutiert und weitere Fragestellungen aufgezeigt.

2. Theoretische Grundlagen

2.1. Verarbeitung von Fiktion

Eine sehr enge Definition beschreibt Fiktion als "something invented by the imagination or feigned", also durch Vorstellungskraft erfundene Inhalte (Strange, 2002, S. 265).

Da hier nicht abschliessend auf die Problematik der Definition dieses Begriffes eingegangen werden kann, wird in den nächsten Abschnitten zwischen Fiktion, das heisst erfundenen Inhalten und "Non-Fiction", das sind sachliche und nachweisbar korrekte Inhalte, unterschieden.

In den folgenden Abschnitten wird darauf eingegangen, wieso fiktionale Inhalte die Einstellungen von Individuen beeinflussen können.

1. *Mere Comprehension: Akzeptanz fiktionaler Informationen aufgrund fehlender Motivation zur Evaluation*

Es gibt verschiedene Modelle um zu erklären, wie Einstellungen entstehen. Fiktion wird nicht systematisch verarbeitet. Unter einem systematischen Prozess verstehen Prentice & Gerrig (1999) ein logisches und kognitives Verarbeiten von Informationen. Vielfach mangelt es dem Leser an Motivation und der Möglichkeit dies zu tun. Je weniger der Leser sich engagiert um die Inhalte zu prüfen, desto mehr tendiert er also dazu, fiktionale Inhalte zu glauben (vgl. Prentice & Gerrig, 1999, S. 533).

Strange (2002, S. 275) beschreibt dazu das Paradoxon, dass Individuen gleichzeitig wissen, dass eine Aussage nicht bewiesen ist, sie mit einer angemessenen Skepsis betrachten und sie trotzdem in ihr Wertesystem (beliefs about the world) einfügen können. Er bezieht sich auf Gerrig (1993) und der wiederum schlägt als Folgerung dieser Tatsache vor, dass Individuen einen speziellen Aufwand betreiben müssen, damit fiktive Informationen die Einstellungen im Alltag nicht beeinflussen (vgl. Strange, 2002, S. 274). Doch Strange (2002) äussert auch Kritik da, nicht alle Formen der Fiktion berücksichtigt werden. So wurden zum Beispiel Träume ausgeklammert. Ausserdem ist eine gewisse Skepsis zu den Versuchen bezüglich der Einstellungen der Individuen gerechtfertigt. Es ist sehr schwer zu beurteilen, was die Individuen geglaubt hätten, wenn sie die Geschichten nicht gelesen hätten (vgl. Strange, 2002, S. 273).

2. *Heuristische Prozesse*

Ein weiteres nonsystematisches Modell (Tversky & Kahneman, 1974), das zu erklären versucht, wie fiktionale Inhalte überzeugen können, kommt aus der kognitiven Heuristik. Falls die Motivation oder die Möglichkeit um die fiktionalen Informationen systematisch zu prüfen fehlt, neigen Individuen dazu einfachere kognitive Strukturen zu benutzen. Bei anstehenden Beurteilungen tendieren Individuen auf einfachere Varianten der Informationsverarbeitung zurückzugreifen und fokussieren eher auf Informationen, die ihnen gerade in den Sinn kommen. Zum Beispiel benutzen sie die Strategie, dass man Expertenwissen trauen kann, und prüfen nicht mehr selber nach (vgl. Prentice & Gerrig, 1999, S. 533).

3. *Peripheral Cues: Erhöhung der Glaubwürdigkeit fiktionaler Inhalte durch äusserliche Faktoren*

Ein weiteres nonsystematisches Modell wird von Petty und Cacioppo (1986) vorgeschlagen.

Wenn die Motivation und Möglichkeit zur Überprüfung fiktiver Inhalte tief, resp. gering ist, tendieren Individuen dazu äussere Umstände zu berücksichtigen und aufgrund derer sich eher überzeugen

zu lassen. Das heisst, die Quelle, die Länge und der Kontext eines Textes spielen, bei geringer Motivation sich systematisch mit einem Text auseinanderzusetzen, eine Rolle.

Zum Beispiel haben Informationen aus verlässlichen Quellen mehr Überzeugungskraft, als solche aus unverlässlichen Quellen, lange Mitteilungen überzeugen eher als kurze, und zufällig mitgehörte Informationen mit positiver Grundhaltung werden eher geglaubt als negative.

Falls aber vom Leser die Bereitschaft zur systematischen Prüfung der Informationen gegeben ist, hat keiner dieser Faktoren einen Einfluss (vgl. Prentice & Gerrig, 1999, S. 535).

4. Verarbeitungsstil von fiktionalen Inhalten und Transported Theory

Wie oben schon erwähnt, spielt die Quellenangabe von Texten eine wichtige Rolle. Es gibt Hinweise, dass Geschichten oder Fiktionen anders verarbeitet werden als sachliche oder wissenschaftliche Informationen.

In einem Versuch wurden zwei Gruppen von Lesern die inhaltlich gleiche Geschichte mit unterschieden zusätzlichen Informationen präsentiert. Daraus ergaben sich folgende Resultate:

Leser, die glaubten eine Nachricht zu lesen, hatten länger zu lesen und konnten die Wortlaute besser wiedergeben. Leser, die glaubten einen Auszug aus einem Roman zu lesen konnten die situationalen Infos besser wiedergeben und hatten einen tieferen Verstehenssinn (vgl. Green, Garst & Brock, 2004, S. 166).

Wenn eine Geschichte als Fiktion deklariert wurde hatte sie mehr Überzeugungskraft, als wenn sie als Fakt präsentiert wurde. Die Begründung hierfür liefert wieder der dualistische Ansatz, dass bei der fiktiven Geschichte die Argumente nicht systematisch verarbeitet wurden. Schwache fiktive Argumente hatten eher einen meinungsbildenden Einfluss, weil sie weniger kritisch überprüft wurden (vgl. Prentice & Gerrig, S. 540).

Doch Green, Garst & Brock (2004, S. 173) weisen darauf hin, dass diese Verarbeitungsstile in Bezug auf Einstellungsänderungen noch nicht ausreichend erforscht sind. Sie unterteilen diese weniger kritische Verarbeitungsform von Fiktion in folgende Formen:

Unengagierte Form

Der Leser will entspannen und sich unterhalten lassen. Dennoch könnte er passiv beeinflusst werden.

Engagierte Form (Transportation):

Die engagierte Form der Verarbeitung von Fiktion nennen Green & Brock: Transportation into a narrative world. Leser verlieren sich in einem Buch und tauchen total in die fiktionale Welt ein, sie vergessen alles um sich herum und reagieren emotional auf fiktive Inhalte. "Transported Individuals" sind kognitiv und emotional in die Geschichte involviert und erleben die mentalen Bilder mit. Die "Transported Theory" (Green & Brock, 2000, 2002) ist anwendbar auf die meisten Unterhaltungsmedien (Nicht nur Bücher, sondern auch TV, Radio und PC-based stories). Je mehr eine Person "transported" ist, um so weniger kritisch ist sie den Erzählinhalten gegenüber. Die These dabei lautet, dass die mentalen Ressourcen so engagiert sind die Geschichte zu erleben, dass sie nicht in der Lage sind die Konklusionen der Geschichte zu hinterfragen.

Auch Gegenargumente werden durch Transportation reduziert. Das heisst, wenn die Leser in eine aufregenden Geschichte involviert sind, gehen sie selten zurück um Gegenargumente zu suchen. Denn dies würde das Lesevergnügen mindern (vgl. Green, Garst & Brock, 2004, S. 167 ff).

5. Vermischung von fiktionalen Inhalten und realen Beschreibungen

Vielfach finden erfundene Geschichten in einer realen Umwelt statt. Wenn zum Beispiel eine Liebesgeschichte in Rom beschrieben wird, sind die Charakteren und deren Handlungen erfunden, die Beschreibung der Umgebung kann aber durchaus der Realität entsprechen.

So hat der Leser keine Möglichkeit zu urteilen, was jetzt wirklich erfunden und was wahr ist.

Solange der Leser keinen offensichtlichen Grund hat, an der Geschichte zu zweifeln, tendiert er dazu anzunehmen, dass die Geschichte wahr ist (Prentice & Gerrig, 1999, S. 531).

Auch Green, Garst & Brock beschreiben, dass es ohne externe, zusätzliche Informationen für den Leser sehr schwer ist zwischen Informationen betreffend der realen Welt und fiktionalen Inhalten zu unterscheiden (Green, Garst & Brock, 2004, S. 165).

6. Vertrautheit mit der fiktionalen Umwelt und Betitelung der Geschichte als Fiktion

Weitere Faktoren, welche die Glaubwürdigkeit von fiktionalen Inhalten bestimmen sind die Vertrautheit mit der fiktionalen Umwelt und die Betitelung der Informationen entweder als Fiktion oder wahre Geschichte.

Je unbekannter die Hintergründe in einer fiktionalen Geschichte für die Leser waren, desto geringer war die Motivation die Informationen systematisch zu verarbeiten. Sie waren weniger kritisch und liessen sich eher von schwachen fiktionalen Argumenten überzeugen. Wenn aber ein Individuum mit der Umgebung der beschriebenen Geschichte vertraut war, hatten die fiktionalen Argumente viel weniger Überzeugungskraft. Je weniger Vorwissen ein Leser hat, desto eher lässt er sich durch fiktionale Inhalte beeinflussen (vgl. Green, Garst & Brock, 2004, S. 172).

2.2. Narrative Ansätze aus pädagogischer Sicht

In der Literaturwissenschaft wird zwischen narrativ-erzählenden und szenisch-darstellenden Geschichten unterschieden. In szenischen Darstellungen, also im Drama werden verschiedene Situationen dargestellt und von Figuren gespielt. Im Gegensatz zum Drama wird in narrativ-erzählenden Formen, zusätzlich zur Beschreibung der Handlung, die Geschichte vom Erzähler kommentiert und interpretiert. Somit bringt jeder Erzähler seine ganz persönliche Note mit ein. Daher erhalten die Rezipienten zusätzlich zum sachlichen Ablauf der Geschichte auch eine Wertung der Ereignisse durch den Erzähler. Diese narrativ-erzählenden Ansätzen können aus pädagogischer Sicht in Storytelling, Narration und Lerngeschichten eingeteilt werden (vgl. Wirth 2006, S. 2).

1. Storytelling

Storytelling bedeutet auf deutsch "Geschichten erzählen". Bei diesem Format werden bereits vorhandene Geschichten eingesetzt um Lernenden als Beispiel für das eigene Handeln zu dienen.

"Storytelling wird in pädagogischen Situationen genutzt, um Erfahrungen von Experten aus spezifischen Arbeits-, Problemlöse-, und Alltagssituationen darzustellen" (Wirth, 2006 S. 2).

Diese Methode wird in der Schule (vgl. Egan, 1989), Wirtschaft (vgl. Thier, 2006) und Psychotherapie (vgl. Grossmann, 2003) eingesetzt.

Prof. Dr. Frank Thiessen von der Hochschule für Medien Stuttgart weist in seinem Artikel "Geschichten erzählen: Das macht Sinn" (2008. S. 3) auf die zentrale Struktur der Geschichten hin. Jede Geschichte besteht aus einer zentralen Figur (Held, Hauptperson), steht für eine Haltung und hat eine Aufgabe oder ein Problem zu lösen. Dabei interagiert sie mit anderen Personen, die für Werte oder Prinzipien stehen.¹

2. Narration

Wenn Geschichten extra szenisch inszeniert werden, damit Lernende zum Handeln angeregt werden, spricht man in der pädagogischen Literatur von Narration.

Laut Karin Wirth (Wirth / Klauser, 2004: zitiert nach Wirth 2006, S. 2) hat sich in der pädagogischen Literatur dieser Begriff weitgehend durchgesetzt. Sie nennt als bekanntes Beispiel den Anchored Instruction Ansatz der Cognition and Technology Group at Vanderbilt (CtGV 1007, zitiert nach ebd.). In Videosequenzen betrachten die Lernenden eine Geschichte mit einer fiktiven Figur in einer realitätsnahen Umgebung und lösen danach die Probleme dieser Figur (ebd.). Dadurch erhalten die Lernenden nicht nur einen Einblick in die zu vermittelnde Thematik, sondern setzen diese auch gleich lösungsorientiert um.

¹ Quelle: Das weiterführende Buch "Storydesign. Geschichten gestalten für Lernen und Verstehen" erscheint leider erst im Jahr 2009 und detaillierte Auszüge sind gemäss Auskunft des Autors im September 2008 noch nicht druckreif.

3. *Lerngeschichten*

Bei Lerngeschichten werden weder bestehende Geschichten erzählt, noch Geschichten für Lernende konstruiert. Das Besondere an Lerngeschichten ist, dass die Lernenden ihre Erfahrungen in narrativer Form festhalten. Die Lernenden werden somit nicht aus Sicht von speziellen Lernparadigmas oder Theorien an das Thema herangeführt, sondern setzen das Gelernte praktisch um. So machen sie aus ihrer persönlichen Perspektive einen Bezug zu ihrer eigenen Erfahrungswelt.

Mandl et al. (1995, S. 10) beschreiben den Stellenwert von Geschichten wie folgt:

"Eine Geschichte bettet Informationen in einen bedeutungsvollen Rahmen ein, sie stellt sinnvolle Zusammenhänge her und beinhaltet in ihrem Kern im allgemeinen irgend ein Problem. Im Verlauf der Geschichte wird auch deutlich, wie dieses Problem entstanden ist und wie es bewältigt werden kann - und zwar in einer Art und Weise, die für den Leser oder Zuhörer unmittelbar nachvollziehbar ist. Genau das können und sollen auch unsere Lerngeschichten: Die Geschichten sind authentisch und zeigen, wie verschiedene reale Personen in unterschiedlichen Kontexten lernen, mit welchen Problemen sie konfrontiert werden, wie sie mit diesen Problemen umgehen und welche individuellen Lernerfahrungen sie dabei machen."

2.3. Besonderheiten von mündlichen Erzählungen

Nicht nur die Inhalte und die Struktur, sondern auch die Art und Weise der Weitergabe von Wissen in narrativer Form spielt eine Rolle. Daher wird in den nächsten Abschnitten beleuchtet, in welchen Punkten sich mündliche Erzählungen und schriftliche Dokumentationen von Geschichten unterscheiden. Im Gegensatz zum vorherigen Abschnitt wird hier nicht eine Einteilung verschiedener Ansätze aus pädagogischer Sicht, sondern eine Differenzierung zwischen mündlicher und schriftlicher Form der Weitergabe von Geschichten aufgezeigt. Daraus abgeleitet werden verschiedene Merkmale für ein erfolgreiches mündliches Erzählen aufgezeigt. Da der Blickwinkel auf die Thematik ein anderer, als bei der obigen Einteilung in verschiedene narrative Ansätze ist, können gewisse Doppelspurigkeiten, wie zum Beispiel der Hinweis auf die Struktur von Geschichten, nicht vermieden werden.

1. Mündliche Überlieferung

"Die Weitergabe von (individuellem oder kollektivem) Erfahrungswissen durch Erzählen und Weitererzählen steht in einer langen kulturgeschichtlichen Tradition [...]" (Totzke, 2005, S.22).

Das heisst, bevor die Schrift erfunden wurde, musste Wissen durch Erzählung weiter gegeben werden. Eine ganz besondere Eigenschaft dieser erzählten Wissensweitergabe ist die lebenspraktische Bedeutsamkeit. Im Sinne von Goody & Watt (1981; zitiert nach Totzke, 2005, S. 24) erfolgt die Aufführung von (mündlichen) Mythen in konkreten Situationen. "Dabei bleibt die mündlich weitergegebene Geschichte - ganz anders als eine schriftlich fixierte Erzählung - in Wortlaut und Inhalt nie völlig identisch. Sie wird vielmehr stets an die jeweilige Aufführungssituation und Zuhörerschaft, deren Informationsbedürfnisse, Interessen, Vorlieben und Kenntnisstand angepasst."

Ausserdem zeichnet sich das Erzählen resp. Sprechen durch Multimedialität aus. So spielen nicht nur das Wort und die Sätze, sondern auch Mimik, Gestik und Intonation eine Rolle bei der Wissensvermittlung durch Erzählung (vgl. Totzke, 2005, S. 24ff).

2. *Schriftlichkeit*

Die Erfindung der Schrift änderte die Wissensweitergabe und die Formen der Wissensdarstellungen. Die Schrift stellt ein effektives Speichermedium für die Wissensweitergabe dar. Doch es birgt im Vergleich zur Erzählung auch einige Nachteile. So muss das Wissen klar und verständlich niedergeschrieben werden. Da keine direkte Möglichkeit für Rückfragen an den Verfasser des Textes vorhanden ist, führte dies zu einer Versachlichung des sprachlichen Vokabulars.

"[...] Wissen wird als logisch und terminologisch konsistentes, durchgestyltes System von einzelnen Aussagesätzen konzipiert, die unabhängig von jeder konkreten Äusserungs- bzw. Rezeptionssituation immer verständlich und immer wahr sein sollen. Das heisst, es wird versucht, so viel wie möglich von dem explizit und damit kontrollierbar zu machen, was bei einer mündlichen Wissensdarbietung nicht explizit gesagt werden muss, was dort aber entweder durch Gestik und Mimik mitgemeint ist oder aufgrund der konkreten Kommunikationssituation für Sprecher und Hörer die gemeinsame geteilte implizite Verständigungsbasis darstellt [...]" (Totzke, 2005, S. 27).

Das heisst, es werden "Fakten" niedergeschrieben. Fakten definiert Totzke (2005, S. 27) als "Idee von einzelnen, situationsinvariant existierende Sachverhalten" und bezeichnet diese als "kontextinvariant ("immer") wahre Aussagesätze" (ebd.).

3. *Geschichtenwissen*

Walter Benjamin schreibt: "Erzählung legt es nicht darauf an, das pure ‚an sich‘ der Sache zu überliefern wie eine Information oder ein Rapport. Sie senkt die Sache in das Leben des Berichtenden ein, um sie wieder aus ihm herauszuholen" (Benjamin, 1984, S. 338). Mündlich erzählte Geschichten liefern lebenspraktische Motivationen und Sinnhorizonte, da sie komplexe Inhalte lebensnah, anschaulich und emotional vermitteln. "Das gegenseitige Erzählen von anschaulichen Erfahrungsgeschichten stärkt die soziale Bindung zwischen den Kommunikationspartnern - eine notwendige Voraussetzung für kooperatives Handeln (und kooperatives Lernen)" (Totzke, 2005, S. 30). Die Schilderung von konkreten Szenen oder Bildern sagt mehr aus als ein Begriff. Durch die Bildsprache kommt mehr ‚rüber‘ und schafft so mehr Beziehung als die logisch-begriffliche Faktenvermittlung. Doch auch die Einflussnahme durch den Erzähler hat seine Grenzen. Er kann nicht beeinflussen, wie schlussendlich der Hörer die Geschichte auf seinen eigenen Erfahrungshorizont bezieht.

Die Nachteile der narrativen Wissensweitergabe liegen im Vergessen. Wenn Geschichten erzählt werden, ist nicht garantiert, dass jedes Mal der genau gleiche Inhalt vermittelt wird.

Somit können aus Geschichten keine logische und kausale Schlüsse gezogen werden (ebd.).

4. *Faktenwissen*

Der Vorteil der logisch-begrifflichen Faktenvermittlung liegt in der Möglichkeit der kausalen Schlüsse. Es können aus den Argumenten logische Schlussfolgerungen gezogen werden. Durch die effektive Dokumentation von Wissen in Büchern oder Datenbanken "ermöglicht die logisch-begriffliche Darstellung so ganz neue Arten von Übersichten im Bereich des individuellen und kollektiven Erfahrungswissens und neue Formen von intersubjektiven Wissenskontrolle" (Totzke, 2005, S. 31).

Doch Fakten haben einen geringeren Unterhaltungswert, da sie meist handlungsfern sind und kaum Sinnesleistungsfunktionen übernehmen. Ausserdem sind sie meist relativ unanschaulich und enthalten meist weniger Spannungselemente als eine Geschichte. Daher müssen sie mit grösserer Anstrengung erlernt werden (ebd.).

5. *Erzählen*

Norbet Kober (2005, S. 120) definiert Erzählen als "der freie, mündliche, persönliche, sprachliche Ausdruck [...], der intentional und/oder als eigenwertiges sprachliches Handeln auftreten kann".

Das Modell von Goldmund e.V. (2002, zitiert nach Kober, 2005, S. 123) zeigt die Voraussetzungen für "gutes" Erzählen auf. Es beschreibt drei in einer Dreiecksform zueinanderstehende Voraussetzungen für "gutes" Erzählen, wobei mindestens eine Voraussetzung erfüllt sein muss, damit das Publikum die Erzählsituation als wertvoll und erfrischend empfindet. Im Idealfall treffen aber alle drei Faktoren zu.

1. *Voraussetzung: "Eine gute Geschichte"*

Eine "gute" Geschichte hat eine Handlung, die sich durch einen Spannungsbogen auszeichnet. "Der einfachste und bekannteste Spannungsbogen verläuft wie folgt: Im Anschluss an eine Exposition (wer, wann, wo) wird eine Komplikation (was) prozessiert (wie), die sich unerwartet bzw. unkonventionell auflöst [...]" (vgl. ebd.).

2. *Voraussetzung: "Sinnenhaftigkeit, paralinguistische und dramatische Mittel"*

Durch den bewussten Einsatz von paralinguistischen und dramatischen Mitteln (Stimmhöhe, Variation, Geschwindigkeit, Stimmfärbung, Dynamik etc.) soll der Zuhörer in die Erzählwelt entführt werden. Durch die spannende Erzählweise kann auch eine relativ triviale Handlung sehr grossen Unterhaltungswert beinhalten (vgl. ebd.).

3. *Voraussetzung: "Emotionalität des Erzählenden"*

Wenn der Erzähler sich selber als fühlenden Menschen zeigt, hat er eine Koppelung des eigenen emotionalen Erlebens mit den emotionalen Inhalten der Geschichte zugelassen und möchte dies mit der Zuhörerschaft teilen. Dies lässt ihn authentisch wirken. Als Beispiel nennt Kober die autobiografische Erzählung. Es gelingt Erzählern das Publikum mit ihrer persönlich erlebten Geschichte in den Bann zu ziehen, selbst wenn der Handlungsstrang der Geschichte ausbaufähig und die sprachästhetischen Mittel nicht ausgereizt sind (vgl. ebd.).

Diese drei Voraussetzungen für "gutes" Erzählen haben einen engen Zusammenhang mit der Rolle des Erzählers. Da somit die Wirksamkeit zur Beeinflussung von Lernprozessen durch Geschichte sehr viel mit der Art und Weise, wie eine Geschichte erzählt wird zusammen hängt, ist es unumgänglich, sich auch mit der Rolle und den Eigenschaften eines Erzählers auseinander zu setzen.

Kober (2005, S. 129) zeigt vier Kompetenzen auf, die einen guten Erzähler auszeichnen:

- **Fachkompetenz:** Ein Erzähler muss Spannungsbögen von Geschichten erkennen und weiter entwickeln, so dass eine spannende Geschichte entsteht. Er braucht also die Fachkompetenz "gute" Geschichten entwickeln zu können (vgl. ebd.). Auch Thiessen (2008) verweist in seinem Artikel auf die Struktur einer Geschichte als zentrales Element.
- **Sozialkompetenz:** Damit der Erzähler die richtige Geschichte auswählt und den Bedürfnissen des Publikums entsprechend aufbereiten kann, benötigt er ausreichend Sozialkompetenz. Die hier angesprochene Sozialkompetenz bezieht sich auf die Interaktion zwischen Erzähler und Publikum. Des Weiteren benötigt er Einfühlungsvermögen (Empathie), um die Wünsche des Publikums wahrzunehmen und auf sie einzugehen. Kober (2005, S. 127) beschreibt Empathie wie folgt: "Empathie, verstanden als Ausdruck emotionaler Intelligenz, ist, so Mayer, Caruso und Salovey (2000), die Fähigkeit emotionale Signale von Menschen zu erkennen und zielgerichtet darauf reagieren zu können. Empathie ist förderbar; sie ist Grundlage lebendiger Interaktion zwischen Erzähler und Publikum [...]".
- **Methodenkompetenz:** Zentral für einen guten Erzähler ist unter anderem auch die Sprechstimme, wobei deren Entwicklung und Beherrschung den paralinguistischen Fertigkeiten zugeordnet werden kann. Auch zu der Methodenkompetenz des Erzählens kann die Fähigkeit, schnell in verschiedene Rollen hinein - und hinausschlüpfen zu können, gezählt werden. Ein guter Erzähler muss also auch über dramatische Mittel verfügen (ebd.).
- **Selbstkompetenz:** Um eine Geschichte wirkungsvoll erzählen zu können, braucht es Selbstvertrauen und Authentizität. "Authentizität bedarf des Mutes des Erzählers, lebendig und offen auf seine Zuhörerschaft zuzugehen und [...] zu zeigen, worauf es ihm in der jeweiligen Geschichte ankommt [...], warum er sie gewählt hat und warum er aus den [...] Aspekten, [...], diesen oder jenen besonders betont. Dadurch wird der Mensch sichtbar" (Kober, 2005, S. 127).

3. Die Strudelwurmgeschichte

Das Züricher Ressourcen Modell ist ein Selbstmanagement-Training und wurde am Pädagogischen Institut der Universität Zürich entwickelt (vgl. Storch / Krause 2002). Unter anderem werden in diesem Training das emotionale Bewertungssystem und die Theorie der somatischen Marker nach Antonio Damasio (2001, S. 77) erklärt. Um diese eher komplexe Theorie besser erklären zu können, wurde die Geschichte des Strudelwurmes eingeführt. "Die Idee des Strudelwurms basiert auf Maja Storchs Vortrag über die positiven und negativen somatischen Marker. Darin wurde ausgeführt, dass die negativen somatischen Marker instinktiv unseren Vorfahren und den ersten Lebewesen (Einzeller) zum Überleben verholfen haben" (Fischer / Weber / Wiesmann, 2006).

"Ich werde ihnen jetzt den Strudelwurm vorstellen. Am Beispiel dieser Geschichte kann man erklären, wie sich im Laufe der Evolution ein Gehirnsystem entwickelt hat, das man in der Wissenschaft als erfahrungsbasiertes Überlebenssystem beschreibt. Der Strudelwurm wurde deshalb gewählt, weil Strudelwürmer ungeschlechtlich sind, also Männlein und Weiblein gleich sind. Sie haben sich mittels Zellteilung weitergepflanzt und hatten noch kein kompliziertes Gehirn, nur ein einige Nerven, die aneinander gekoppelt waren und so das Überleben gesichert haben.

Sie stellen sich also vor sie wären so ein Strudelwürmchen und sie würden an einem schönen warmen Sommernachmittag in der Ursuppe liegen. Es ist gerade sehr gemütlich und das Leben ist angenehm. Auf einmal fällt auf das Strudelwürmli ein Schatten. Da muss sich das Strudelwürmli blitzschnell entscheiden. Ist der Schatten etwas zum Fressen? Dann muss es schnell dort hinschwimmen. Ist es aber etwas Gefährliches, muss es flüchten und sich unter dem Felsen in Deckung bringen. Das Strudelwürmli hat also zwei Bedingungen zu erfüllen.

- 1. Es muss richtig entscheiden. Eine falsche Entscheidung ist ungünstig, da es sonst vielleicht vom Meteor getroffen und vernichtet werden würde.***
- 2. Es musste sich sehr schnell entscheiden. Daher kommen diese 200ms, diese blitzartige Geschwindigkeit mit der dieses Gehirnteil funktioniert.***

Überlebt haben die Strudelwürmli, die schnell und richtig entschieden haben. Sie konnten ihre Gene weitergeben. Die Strudelwürmli, die falsch oder zu langsam entschieden haben sind verhungert oder zerquetscht worden und sind verschwunden. Auf diese Art und Weise hat sich ein erfahrungsbedingtes Überlebensorgan herausgebildet, das wir Menschen auch in unserem Gehirn haben. Dieses Strudelwürmli ist unser Teil am tierischen Erbe. Dieses Strudelwürmli haben wir mit den Tieren gemeinsam und es hat eine Schlüsselfunktion bei allem was mit Motivation zu tun hat. Warum, weil es das älteste Überlebenssystem ist, das wir in uns drin haben."²

² Quelle: Maja Storch, mündliche Mitteilung (Publikation mit freundlicher Erlaubnis der Erfinderin)

3.1. Analyse

In den folgenden drei Abschnitten wird die Geschichte des Strudelwürmlis analysiert. Es wird aufgezeigt wieso es ein gutes Beispiel für eine wirkungsvolle Geschichte um Lernprozesse positiv zu beeinflussen ist. Im vierten Abschnitt wird aber auch auf die Gefahren und Nachteile der Geschichte hingewiesen.

1. Fiktionale Inhalte

Die Hauptfigur der Geschichte ist der Strudelwurm. Zwar existiert ein Tier mit dem Namen Strudelwurm tatsächlich, doch ein "Strudelwürmli" in der Ursuppe kann als fiktionaler Inhalt betrachtet werden, da kein Mensch die Ursuppe aus eigener Erfahrung kennt. Aufgrund des Mere Comprehension Ansatzes werden diese Informationen daher nicht systemisch verarbeitet und aufgrund fehlender Motivation zur Evaluation eher geglaubt als Fakten. Ausserdem tendieren Individuen dazu, bei mangelnder Motivation fiktionale Informationen systematisch zu prüfen, einfachere kognitive Strukturen zu benutzen (Heuristics). Das heisst, die Geschichte des Strudelwürmlis wird eher geglaubt als ein wissenschaftliches Referat über somatische Marker und das unterbewusste Entscheidungssystem.

Bei geringer Motivation sich systematisch mit einem Text auseinanderzusetzen, spielen auch die Quelle, die Länge und der Kontext eines Textes eine Rolle. (Peripheral Cues) Die Strudelwurmgeschichte eine kurze, sehr positiv und unterhaltend präsentierte Geschichte. Ausserdem stellt die Kursleitung meistens (im Idealfall !) eine glaubwürdige Quelle dar. Somit sind sämtliche Voraussetzungen gegeben, damit sich Individuen überzeugen lassen. Allerdings sind diese Argumente bei hoher Motivation sich systematisch mit einem Text auseinander zu setzen, nichtig. Falls also ein Kursteilnehmer sehr kritisch eingestellt ist, und er bereit ist, die Informationen systematisch zu prüfen, wirkt die Geschichte nicht und die sachliche Information wäre besser.

Wenn die Strudelwurmgeschichte gut erzählt wird, vergessen die Zuhörer alles um sich herum und werden emotional involviert ("Transported Theory"). Die mentalen Ressourcen werden dadurch so sehr beansprucht, dass der Zuhörer nicht mehr in der Lage ist, die Geschichte zu hinterfragen. Ein weiterer Grund, diese Hinterfragung zu unterlassen, liegt in der Minderung des Unterhaltungswertes. Da auch der Hintergrund der Geschichte fiktional ist, denn niemand kennt die Ursuppe aus eigener Erfahrung, lassen sich die Zuhörer eher durch die Inhalte beeinflussen. Denn Green, Garst & Brock (2004, S. 172) beschreiben, dass Personen, die mit der Umgebung der Geschichte vertraut waren, sich weniger von fiktionalen Argumenten überzeugen liessen.

2. Storytelling

Gemäss der Einteilung in narrativen Formate aus Sicht der Pädagogik nach Wirth (2006), handelt es sich bei der Strudelwurmgeschichte um Storytelling, da die Geschichte als Beispiel für einen komplexen zu vermittelnden Lernstoff steht.

Die Hauptfigur, das Strudelwürmli hat die zentrale Aufgabe zu überleben, und die Lösung des Problems liegt in der schnellen und richtigen Entscheidung. Dieser Spannungsbogen bildet die strukturelle Grundvoraussetzungen für eine wirkungsvolle Geschichte und ist somit erfüllt (Storydesign).

3. Erzählung

Die Strudelwurmgeschichte wird mündlich erzählt, dabei aber meist noch mit einer Visualisierung auf dem Flipchart ergänzt. Damit hängt ein grosser Teil der Wirksamkeit der Strudelwurmgeschichte von der Rolle und Umsetzung durch den Erzähler ab. Es kommt also auf ihn an, ob er durch Stimme, Mimik, Gestik und visuelle Unterstützung die Zuhörer in ihren Bann ziehen kann. Der Erzähler kann die Geschichte des Strudelwürmlis beliebig seinem Zielpublikum anpassen und so deren Informationsbedürfnisse, Interessen und Vorlieben berücksichtigen.

Ein guter Erzähler benötigt die Fachkompetenz gute Spannungsbögen zu entwickeln, Sozialkompetenz und die damit verbundene Empathiefähigkeit, um die Wünsche des Publikums zu spüren und auf sie einzugehen, Methodenkompetenz um paralinguistische und dramatische Elemente passend einzusetzen und Selbstkompetenz um authentisch aufzutreten.

Ein weiterer Vorteil der Strudelwurmgeschichte ist die bildhafte Sprache. Das Bild des Strudelwürmlis in der Ursuppe ist sehr einprägsam.

Da hier nur eine mündliche Überlieferung der Geschichte in niedergeschriebener Form untersucht wird, können die den Erzähler betreffende Aspekte nicht beurteilt werden.

4. Nachteile von erzählten Geschichten

Die mündliche Erzählung birgt auch Nachteile. Geschichten werden wieder vergessen und es kann nie garantiert werden, dass genau der gleiche Inhalt vermittelt wird.

Eine weitere Problematik an der Strudelwurmgeschichte ist, dass ihre Wirkung sehr stark vom jeweiligen Erzähler abhängt. So kann es vorkommen, dass es bei der Nacherzählung der Geschichte durch andere Trainer oder Seminarleiter Abweichungen gibt, die schlussendlich mehr Verwirrung stiften als neurobiologische Inhalte erklären. Da jeder Erzähler die oben erwähnten Kompetenzen verschieden einsetzt, kann nicht garantiert werden, dass die Geschichte, trotz optimalem Aufbau und Struktur, auch wirklich zur positiven Beeinflussung bei Lernprozessen beiträgt.

4. Fazit

Die Frage, was wirkungsvolle Geschichten ausmacht kann hier nicht abschliessend beantwortet werden. Dazu ist das Themengebiet der Narration zu komplex. Ein Problem der mündlichen Erzählung von Geschichten äusserte sich ausserdem in dieser Arbeit ganz konkret. Es gibt keine Publikation der Strudelwurmgeschichte, obwohl sie im ZRM-Trainerkurs regelmässig angewandt wird. Ausserdem wäre ein wissenschaftlicher Vergleich der Wissensvermittlung durch die Strudelwurmgeschichte mit einem wissenschaftlichen Referat der neurowissenschaftlichen Grundlagen sehr interessant. Dies hätte den Rahmen dieser Arbeit gesprengt. Aus der Praxis ist bekannt, dass die Strudelwurmgeschichte ein sehr erfolgreiches Instrument darstellt. Sie erfüllt die meisten der folgenden verschiedenen Merkmale einer "wirkungsvollen" Geschichte, um Lern- und Verstehensprozesse beim Publikum optimal zu beeinflussen:

1. Die Quelle der Geschichte muss verlässlich sein.
2. Der Aufbau der Geschichte weist eine klare Struktur und einen guten Spannungsbogen auf.
3. Die Geschichte besteht aus fiktionalen Inhalten. Diese werden eher geglaubt als Fakten, da sie nicht systemisch verarbeitet werden und oft die Motivation zur Überprüfung durch den Zuhörer fehlt.
4. Die Geschichte ist kurz, sehr positiv formuliert und weist eine bildhafte Sprache auf.
5. Die Geschichte hat einen hohen Unterhaltungswert und erlaubt es den Zuhörern sich in die Welt der Erzählung "transportieren" zu lassen.
6. Die Geschichte ist sinnhaft, und wird durch den Erzähler mit paralinguistischen und dramatischen Mitteln optimal untermalt.
7. Der Erzähler tritt authentisch auf und verfügt über Empathie um die Geschichte seinem Publikum entsprechend anzupassen. Dazu benötigt der Erzähler Fach-, Sozial-, Methoden- und Selbstkompetenz.

Die Rolle des Erzählers konnte hier nicht untersucht werden, da wie oben erwähnt, keine Publikation der Strudelwurmgeschichte existiert. Für genauere Analysen wären Videosequenzen der Präsentation der Strudelwurmgeschichte erforderlich.

Ausserdem gibt es sehr viele interessante weiterführende Fragen. Zum Beispiel interessiert die Frage der Abgrenzung von Entertainment-Education zu rein didaktischen Formaten. Der Begriff Entertainment-Education wurde wie bereits erwähnt in den 1990-er Jahren geprägt. Eine weitere interessante Vertiefung des Themas wäre beispielsweise auch der Vergleich der Geschichten des Jeremias Gotthelf (alias Albert Bitzios, 1797 - 1854), der in seinen Geschichten ganz konkrete Ratschläge für die Bauern aus seiner Zeit erteilte, mit Entertainment-Education Formaten wie Lazy Town. Ausserdem wären aus pädagogischer Sicht die Zusammenhänge von lerntheoretischen Grundlagen und der Verarbeitung von fiktionalen Inhalten mittels mündlich erzählten Geschichten sehr interessant. In diesem Zusammenhang stellt sich auch weiter die Frage nach den neurobiologischen Grundlagen von Lernprozessen und deren Zusammenhang mit der Verarbeitung von mündlich erzählter fiktionaler Information.

5. Literatur

- Benjamin, W. (1984). Der Erzähler. In W. Benjamin (1984), Allegorien kultureller Erfahrung (S. 380-406) Reclam, Leipzig.
- Damasio, A. (2001). Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins. List, München.
- Egan, K.(1989). Teaching as storytelling - An alternative approach to teaching and the curriculum. University of Chicago Press.
- Fischer, K., Weber, J., Wiesman, K. (2006). Das Zürcher Ressourcen Modell für Jugendliche und Erwachsene mit Essstörungen. [Seminararbeit, Universität Zürich] <http://www.zrm.ch/Download/Seminararbeiten/arbeit_9_11_06.pdf> (10.9.2008).
- Green, M. C., Garst, J. & Brock, T. C. (2004). The power of fiction: Determinants and boundaries. In L. J. Shrum (Hrsg.), The psychology of media entertainment: Blurring the lines between entertainment and persuasion (S. 161.-176).
- Grossmann, K.P. (2003): Der Fluss des Erzählens. Narrative Formen der Therapie. Carl-Auer-Systeme Verlag, Heidelberg.
- Kober, N. (2005). Die Förderung von Erzählkompetenz von Erwachsenen - Inhalte und Methoden. In G. Reinmann (Hrsg.), Erfahrungswissen erzählbar machen, Narrative Ansätze für Wirtschaft und Schule. Pabst Science Publishers, Lengerich.
- Mandl, H., Reinmann-Rothmeier, G., Kroschel, E. (1995). Lerngeschichten. Lernerfahrungen als wirksamer Zugang zum Lernen. Pabst Science Publishers, Lengerich.
- Prentice, D. A. & Gerrig, R. J. (1999). Exploring the boundary between fiction and reality. In S. Chaiken & Y. Trope (Hrsg.), Dual process theories in social psychology (S. 529-549). New York: Guilford.
- Rogers, E., M. et al. (1999): Effects of an Entertainment-Education Radio Soap Opera on Family Planning Behaviour in Tanzania. In: Studies in Family Planning 30, S. 193-211.
- Schrank R. C. & Berman, T. R. (2002). The pervasive role of stories in knowledge and action. In M. C. Green, J. J. Strange & T. C. Brock (Hrsg.), Narrative Impact: Social and cognitive foundation (S. 287-313).
- Storch, M. / Krause, F. (2002). Selbstmanagement-ressourcenorientiert. Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell. Verlag Hans Huber, Bern.
- Strange, J. J. (2002). How fictional tales wag real-world beliefs. In M. C. Green, J. J. Strange & T. C. Brock (Hrsg.), Narrative Impact: Social and cognitive foundation (S. 263-286).
- Thier, K. (2006): Storytelling. Eine narrative Managementmethode. Springer Medizin Verlag, Heidelberg.
- Thiessen, F.: Geschichten erzählen: Das macht Sinn. In: NeulandMAGAZIN, Nr.38 (2008), S. 3.
- Thiessen, F.: Story Design. Geschichten gestalten für Lernen und Verstehen <<http://www.multimedia-didaktik.de/storydesign/das-buch> >(10.9.2008).
- Totzke, R.(2005). Erinnern - Erzählen - Wissen: Was haben (Erfahrungs-)Geschichten mit echtem Wissen zu tun? In G. Reinmann (Hrsg.), Erfahrungswissen erzählbar machen, Narrative Ansätze für Wirtschaft und Schule. Pabst Science Publishers, Lengerich.