



Funded by
the European Union



Stories4All
Digital Storytelling For Inclusion

Eine systematische Literaturrecherche zum Thema „Digital Storytelling“ in vier Ländern (Tschechische Republik, Deutschland, Griechenland, Polen) und dessen Potenzial zur Förderung von sozialer Gerechtigkeit, Inklusion, Empathie und STEAM-Lernen.

SYSTEMATISCHE LITERATURREVUE ZUKÜNFT- LERISCHEM UND DIGITALEM STORYTELLING

ERASMUS+ PROJEKT

HATZIGIANNI MARIA, KATSIADA ELENI,
TELONIATI EKATERINI

Inhaltsverzeichnis

Einführung.....	Error! Bookmark not defined.
Methodik.....	3
i. Eignungskriterien (Einschluss- und Ausschlusskriterien)	5
ii. Informationsquellen.....	5
iii. Suchstrategie.....	6
iv. Auswahlverfahren	7
v. Datenerhebungsverfahren.....	8
vi. Datenelemente.....	8
vii. Bewertung des Verzerrungspotenzials der Studien	9
viii. Synthesemethode	9
Ergebnisse	10
Die historische Entwicklung des Schattenspieltheaters in vier Ländern	10
Griechenland.....	10
Polen	12
Tschechien	Error! Bookmark not defined.
Deutschland	Error! Bookmark not defined.
Traditionelle Erzähltechniken in vier Ländern	17
Griechenland.....	17
Polen	18
Tschechien	Error! Bookmark not defined.
Deutschland	Error! Bookmark not defined.
Die Rolle der Künste bei der Förderung sozialer Gerechtigkeit und integrativer Praktiken	20
Förderung von Inklusion, Empathie und sozialer Gerechtigkeit durch digitales Storytelling.....	22
Förderung von Inklusion, Empathie und sozialer Gerechtigkeit durch digitales Storytelling.....	23
Vorteile und Herausforderungen der Integration von Digital Storytelling (DST) in den STEAM-Ansatz	26
Entwicklung der Fähigkeiten, die für die Integration von digitalem Storytelling in die Bildung erforderlich sind.....	27
Fazit	29

Einführung

Dieser Überblick stellt detailliert die Entwicklung des Schattenspiels und des Puppentheaters als Erzählmethode in vier europäischen Ländern dar: Griechenland, Polen, Tschechien und Deutschland. Die traditionellen Erzählmethoden, die in diesen Ländern verwendet werden, werden untersucht und die Vorteile von Kunst, Geschichtenerzählen und digitalem Geschichtenerzählen im Bildungsbereich herausgestellt.

Das Geschichtenerzählen wird seit der Antike als Mittel zum Austausch von Geschichten und zur Zusammenführung von Menschen genutzt. Im Laufe der Jahre und in verschiedenen Kulturen haben sich verschiedene Formen des Geschichtenerzählens herausgebildet, darunter epische Gedichte, klassische Theaterstücke, Volksmärchen, Volkslieder, Fabeln, Mythen, Märchen, Sprichwörter und vieles mehr (Czarkowski, 2019; Jedličková & Kos, 2023; Honzíková et al., 2023; Skotheim, 2022). Es ist eine Form des Ausdrucks von Emotionen und Ideen und kann, wenn es in Bildungseinrichtungen eingesetzt wird, sowohl Schülern als auch Pädagogen zugutekommen (Giannakou & Klonari, 2019). Das Geschichtenerzählen als Kunstform, sei es durch Methoden wie Tandem-Geschichtenerzählen, Geschichten-Theater, Bilderbuchlesen, Zeichnen in Kombination mit Erzählungen, Fingerspielen, Rollenspielen oder der Verwendung von Gegenständen und Spielzeug wie Puppen und Schattenpuppen oder moderneren Formen wie digitalem Geschichtenerzählen, kann als wirkungsvolles Instrument zur Förderung von sozialer Gerechtigkeit und inklusiven Praktiken dienen (Grant & Berry, 2011; National Art Education Association, 2021). Das Geschichtenerzählen, sei es in seiner traditionellen Form oder in seiner modernisierten Version des digitalen Geschichtenerzählens, ist eine kostengünstige Methode, die bei unterrepräsentierten und marginalisierten Gruppen eingesetzt werden kann, darunter Frauen, Flüchtlinge, Einwanderer, Menschen mit Behinderungen und Studierende mit unterschiedlichem Hintergrund (Fish & Syed 2021; Giannakou & Klonari, 2019; Gkoutsioukosta & Apostodilou, 2023; Jager et al., 2017). All diesen Personen und Gruppen wird die Möglichkeit gegeben, sich zu äußern, indem sie ihre Geschichten erzählen können und eine Plattform erhalten, auf der ihre Stimmen gehört werden (Burgess, 2006; Moutafidou & Bratistis, 2018; Schuch, 2020). Insbesondere im Bildungskontext kann digitales Storytelling Schüler mit unterschiedlichen Fähigkeiten dabei unterstützen, eine Reihe von Soft Skills wie Empathie, Selbstbewusstsein, Reflexion und Zusammenarbeit sowie Hard Skills durch die Verbesserung ihrer digitalen Kompetenzen zu entwickeln (Giannakou & Klonari, 2019). Pädagogen fördern durch den Einsatz ansprechender digitaler Pädagogik in ihren Klassenzimmern, die Integration von Technologie durch digitales Storytelling und ihre Rolle als

Moderatoren ein inklusives und demokratisches Lernumfeld. Dieser Ansatz verbessert nicht nur das aktive Lernen und die akademischen Ergebnisse der Schüler, sondern stärkt auch die digitalen Fähigkeiten der Pädagogen und verbessert die Lehrer-Schüler-Beziehung (Anderson et al., 2020; Choi & Yi, 2016).

Diese systematische Überprüfung zielte darauf ab, die historische Entwicklung des Geschichtenerzählens und des Schattenspieltheaters in den vier Ländern sowie mögliche Verbindungen zu Themen der sozialen Gerechtigkeit, Empathie, Inklusion, interkultureller Kompetenz und interdisziplinärem Lernen (z. B. Wissenschaft, Technologie, Ingenieurwesen, Kunst und Mathematik [STEAM]) zu untersuchen. Der Schwerpunkt lag auf der Lehrerausbildung und der Frage, welchen Weiterbildungsbedarf angehende Lehrende gegebenenfalls im Hinblick auf die Umsetzung des digitalen Geschichtenerzählens in ihrer pädagogischen Praxis haben. Die verwendete Methodik und die Forschungsfragen werden im nächsten Abschnitt zur Methodik beschrieben. Die Ergebnisse werden dann thematisch dargestellt, wobei die Antworten auf die fünf Forschungsfragen gegeben werden. Abschließend fasst eine Schlussfolgerung die gesamte Untersuchung zusammen und gibt Empfehlungen für die zukünftige Forschung.

Methodik

Diese Studie analysiert die Entwicklung des Schattenspiels und des traditionellen Geschichtenerzählens in vier europäischen Ländern und untersucht, wie Kunst, Geschichtenerzählen und digitales Geschichtenerzählen Empathie, Inklusion und soziale Gerechtigkeit fördern können. Außerdem wird die Rolle des digitalen Geschichtenerzählens innerhalb der STEAM-Bildung (Wissenschaft, Technologie, Ingenieurwesen, Kunst und Mathematik) untersucht und schließlich wird erforscht, welche berufliche Weiterbildung Lehrer benötigen, um digitales Geschichtenerzählen effektiv einsetzen zu können. Fünf Forschungsfragen leiteten die Untersuchung:

- 1) Wie sieht die Geschichte des Schattenspieltheaters in Griechenland, Polen, Tschechien und Deutschland aus?
- 2) Welche traditionellen Erzählmethode werden in Griechenland, Polen, Tschechien und Deutschland verwendet?
- 3) Wie können Kunst, Geschichtenerzählen und digitales Geschichtenerzählen Inklusion, Empathie und soziale Gerechtigkeit fördern?
- 4) Wie lässt sich digitales Geschichtenerzählen mit dem STEAM-Ansatz verbinden? Was sind die Vor- und Nachteile?
- 5) Welche Art von beruflicher Weiterbildung benötigen Lehrkräfte, um digitales Geschichtenerzählen in ihre Unterrichtspraxis zu integrieren?

Der methodische Ansatz dieser Studie ist eine systematische Literaturrecherche. Eine systematische Literaturrecherche umfasst eine umfassende Suche nach allen relevanten Studien zu einem Thema, eine methodische Synthese der Ergebnisse und eine Bewertung des Umfangs, der Art und der Qualität der Evidenz in Bezug auf die Forschungsfragen (Siddaway et al., 2019). Sie bietet einen strukturierten Ansatz für die Sammlung und Bewertung wissenschaftlicher Evidenz zur Beantwortung von Forschungsfragen und zielt darauf ab, transparent und reproduzierbar zu sein, wobei alle relevanten Studien zu diesem Thema einbezogen und die Qualität der Evidenz kritisch bewertet werden sollen (Lame, 2019).

Bei der Durchführung der Überprüfung wurde die PRISMA-Erklärung (2020) (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) übernommen. PRISMA wurde entwickelt, um systematische Reviewer dabei zu unterstützen, den Zweck der Überprüfung, die verwendeten Methoden und die erzielten Ergebnisse klar darzustellen. Es hilft Forschern bei der Konzeption und Durchführung systematischer Reviews, indem es sicherstellt, dass alle empfohlenen Informationen vollständig berücksichtigt werden (Page et al., 2021).

Die PRISMA-Erklärung (2020) enthält eine Beschreibung der Entwicklung der Berichtsrichtlinie und eine erweiterte Checkliste mit detaillierten Empfehlungen für die Berichterstattung zu jedem Punkt (PRISMA, 2020). Diese systematische Literaturrecherche wurde gemäß der folgenden PRISMA-Checkliste organisiert:

- i. Eignungskriterien (Einschluss- und Ausschlusskriterien)
- ii. Informationsquellen
- iii. Suchstrategie
- iv. Auswahlverfahren
- v. Datenerhebungsverfahren
- vi. Datenelemente
- vii. Bewertung des Verzerrungspotenzials der Studien
- viii. Synthesemethoden

In Übereinstimmung mit den Kriterien der PRISMA-Checkliste und nach einer umfassenden Überprüfung der vorhandenen Literatur zu fünf Forschungsfragen (siehe Tabelle 1 unten) wurden eine thematische Analyse und Kodierung der Daten durchgeführt, um die Klarheit, Organisation und Synthese der Ergebnisse zu verbessern. Die thematische Analyse ist „eine der gängigsten und beliebtesten Methoden“ (Mwita & Mwilongo, 2025, S. 51) für die qualitative Datenanalyse. Bei diesem Ansatz versuchen Forscher, wiederkehrende Muster in den von ihnen gesammelten Daten zu entdecken und zu erkennen. Diese Methode erfordert eine gründliche Überprüfung der qualitativen Daten, woraufhin die Muster identifiziert, kategorisiert, analysiert und anschließend berichtet werden (Mwita & Mwilongo, 2025). Die Kodierung ist ein entscheidender Schritt in der thematischen Analyse, da sie die Gruppierung von Daten in sinnvolle Kategorien ermöglicht und damit den Prozess

der Vereinfachung der Informationen für ein klareres Verständnis einleitet (Mwita & Mwilongo, 2025).

i. Eignungskriterien

Einschlusskriterien

- Sprache und Erscheinungsdatum: Englisch oder Griechisch, veröffentlicht zwischen 2015 und 2025
- Umfang: Bildung, Kinder und Lehrer
- Quellentyp: Peer-Review-Artikel, Kapitel in wissenschaftlichen Büchern, Bildungseinrichtungen (z. B. Universitäten) und Websites aus jedem Land mit historischen Informationen zu Erzähltraditionen und Schattenspieltheatern

Ausschlusskriterien

- Beiträge, die die Aufnahmekriterien nicht erfüllen

Begründung für die Einbeziehung von Quellen aus der Zeit von 2015

Während die definierten Einschlusskriterien das Veröffentlichungsdatum auf den Zeitraum zwischen 2015 und 2025 beschränkten, wurden für die ersten beiden Forschungsfragen, die sich auf historische Informationen bezogen (die Geschichte des Schattentheaters und traditionelle Erzählmethoden), Ausnahmen gemacht. Daher wurden ausgewählte Dokumente, die vor 2015 veröffentlicht wurden, einbezogen, wobei das früheste Dokument für Forschungsfrage 1 aus dem Jahr 1855 und für Forschungsfrage 2 aus dem Jahr 1939 stammt. Insgesamt wurden für die ersten beiden Forschungsfragen 19 Dokumente aus der Zeit vor 2015 und 24 Dokumente aus der Zeit nach 2015 analysiert, um einen umfassenden Überblick über die historische Entwicklung des Schattentheaters und des traditionellen Geschichtenerzählens zu geben.

ii. Informationsquellen

Um die Transparenz zu erhöhen und die Relevanz für die Forschungsfragen sicherzustellen, wurde bei der Auswahl der Suchbegriffe ein systematischer Ansatz verfolgt. Dabei wurden spezifische und vielfältige Schlüsselwortkombinationen strategisch eingesetzt, die auf die vordefinierten Einschlusskriterien abgestimmt waren. Die Informationen stammten aus einer Vielzahl von Plattformen, darunter Datenbanken, Verlagsplattformen und renommierte Websites, um die Vollständigkeit und Validität der Ergebnisse zu gewährleisten.

Die Informationsquellen umfassten eine vielfältige und glaubwürdige Auswahl an Publikationen, darunter Dokumente aus international anerkannten, von Fachkollegen begutachteten Datenbanken wie ERIC, IEEE Xplore, EBSCO und Scopus. Darüber hinaus wurden wissenschaftliche Publikationen einbezogen, auf die über große Verlagsplattformen wie SpringerLink, SAGE Journals, Taylor & Francis und die ACM Digital Library zugegriffen wurde. Die Überprüfung umfasste auch akademische Dokumente, Konferenzberichte und Quellen wie das Kulturministerium von Tschechien (2024), die UNESCO (2016) und die International Puppet Union (Dubská Malíková, 2012; Kratochwil et al., 2013; Reusch, 2012; Waszkiel, 2015).

iii. Suchstrategien

Die Suchstrategie zum Abrufen von Informationen aus Suchmaschinen orientierte sich an vordefinierten Einschlusskriterien und wurde durch die systematische Anwendung von Suchzeichenfolgen, erweiterter Suche und booleschen Operatoren (wie „oder“, „und“, Klammern und Anführungszeichen, z. B. „digital storytelling AND inclusion“), Filtern und gezielten Schlüsselwörtern verfeinert. Als Filter für die Informationssuche wurden verwendet: das Datum, die Sprache der Veröffentlichung (Griechisch und Englisch), die Peer-Review-Bewertung der Studien, die Themen und die Schlüsselwörter.

Um eine umfassende und valide Datenerfassung zu gewährleisten, wurde eine breite Palette von Schlüsselwörtern und Schlüsselphrasen verwendet, die durch verschiedene Kombinationen unter Verwendung boolescher Operatoren in Übereinstimmung mit den fünf Forschungsfragen der Studie strukturiert wurden (siehe Tabelle 1). Angesichts des Umfangs und der Komplexität der Suchstrategie ist es nicht möglich, alle Schlüsselwortkombinationen im Detail darzustellen; daher wird eine Auswahl repräsentativer Beispiele zur Veranschaulichung des Ansatzes bereitgestellt..

Tabelle 1: Die fünf Forschungsfragen und Beispiele für verwendete Schlüsselwörter und Boolesche Operatoren

Forschungsfragen	Schlüsselwörter	Boolesche Operatoren
1. Wie sieht die Geschichte des Schattenspieltheaters in den vier Ländern aus? (Griechenland, Polen, Tschechien, Deutschland)	Schattentheater, Geschichte, Tradition, Folklore, Puppenspiel usw..	“Shadow puppetry”, AND history, OR Czechia OR Poland, “cultural heritage” AND puppetry etc.
2. Welche traditionellen Erzählmethoden werden in den einzelnen Ländern verwendet? (Griechenland, Polen, Tschechien, Deutschland)	mündliche Überlieferung, Geschichtenerzählen, Volksmärchen, Mythen, Erzähltechniken, etc.	„Traditionelles Geschichtenerzählen“, Geschichtenerzählen UND Griechenland, ODER Deutschland, „Mündliche Erzählmethoden“ etc.

3. Wie können Kunst/ST/DST Inklusion, Empathie und soziale Gerechtigkeit fördern?	Digitales Geschichtenerzählen, Inklusion, Empathie, soziale Gerechtigkeit, kunstbasierte Bildung, etc.	„Digitales Geschichtenerzählen“ UND (Inklusion ODER Empathie ODER „soziale Gerechtigkeit“), „kunstbasierte Bildung“ UND „marginalisierte Gruppen“ etc.
4. 4. Wie kann DST mit dem STEAM-Ansatz in Verbindung gebracht werden? Was sind einige Vor- und Nachteile?	Digitales Geschichtenerzählen, STEAM-Bildung, Integration, Naturwissenschaften, Mathematik, etc.	„Digitales Storytelling“ UND „STEAM-Bildung“, „digitales Storytelling“ UND (Vorteile ODER Herausforderungen ODER Einschränkungen) etc
5. Welche Art von beruflicher Weiterbildung benötigen Lehrkräfte, um DST in ihre Unterrichtspraxis zu integrieren?	Technologie, Integration, berufliche Weiterbildung, Umsetzung, etc.	„Digitales Storytelling“ UND pädagogische Innovation, „berufliche Weiterbildung“, Umsetzung UND pädagogische Strategien etc.

iv. Auswahlverfahren

Insgesamt wurden durch die Suchstrategie zunächst 357 Referenzen gefunden. Diese Dokumente wurden in mehreren Schritten sorgfältig geprüft, beginnend mit einer detaillierten Untersuchung gemäß den vorab festgelegten Einschluss- und Ausschlusskriterien der Studie und anschließend einer Bewertung der Titel und Abstracts, um die vorläufige Relevanz zu bestimmen. Als Ergebnis dieses Bewertungsprozesses wurden 122 Dokumente für die Aufnahme in die Übersicht ausgewählt, da sie als die relevantesten und für die Forschungsfragen am direktesten relevanten Dokumente bewertet wurden.

Insgesamt erfüllten 122 Datensätze die Zulassungskriterien, wobei für die erste und zweite Forschungsfrage, wie zuvor angegeben, bestimmte Ausnahmen galten. Der Ausschluss der übrigen Dokumente war auf verschiedene Faktoren zurückzuführen. In erster Linie handelte es sich dabei entweder um Abweichungen von den Einschlusskriterien (wie Veröffentlichungsdatum oder Sprachbeschränkungen) oder um eine mangelnde direkte Bezugnahme auf die Forschungsfragen.

v. Datenerhebungsverfahren

Der Datenerfassungsprozess wurde von Anfang an durch vordefinierte Eignungskriterien geleitet, die die zentrale Grundlage für die Identifizierung und Auswahl relevanter Quellen bildeten. Eine Vielzahl von Schlüsselwort- und Schlüsselphrasenkombinationen wurde verwendet, um systematische Recherchen in verschiedenen Suchmaschinen durchzuführen, darunter Google Scholar, Google und Microsoft Bing. Um die Genauigkeit der Ergebnisse zu verbessern, wurden, soweit verfügbar, erweiterte Suchfunktionen verwendet, insbesondere in Google und Google Scholar.

Die erste Auswahl erfolgte anhand der Relevanz der Titel und Abstracts in Bezug auf die Einschlusskriterien. Dokumente, die diese Kriterien erfüllten, wurden einer weiteren Prüfung auf Volltext-Ebene unterzogen, um ihre Relevanz zu bestätigen. Nachdem die endgültige Auswahl der Studien getroffen worden war, wurden die Ergebnisse einer thematischen Analyse und Kodierung unterzogen, um sie zusammenzufassen und die systematische Literaturrecherche klar und übersichtlich zu strukturieren.

Alle in der Übersicht enthaltenen Referenzen waren in englischer Sprache verfasst. Um ein genaues Verständnis des Inhalts zu gewährleisten, wurden bei Bedarf Übersetzungstools wie DeepL Translator (<https://www.deepl.com/translator>), Google Translate (<https://translate.google.com>) und auch KI-Sprachmodelle wie ChatGPT für Übersetzungszwecke und Grammatikprüfungen (<https://chatgpt.com/>) verwendet.

vi. Datenelemente

Um die fünf Forschungsfragen dieser Studie zu beantworten, wurden nach umfangreichen Recherchen Informationen aus 122 begutachteten Artikeln ausgewählt, die aus internationalen Datenbanken, begutachteten Fachzeitschriften (z. B. „Journal of Computers in Education“ und „Journal of Planning Education and Research“) und maßgeblichen Websites stammen. Die Auswahl der Studien wurde von vielen Variablen beeinflusst, darunter vor allem: Sprache, Veröffentlichungsdatum und Begutachtung der Artikel. Alle konsultierten Referenzen sind in englischer Sprache, mit einer Ausnahme: „Česká asociace orální historie (Tschechische Vereinigung für Oral History)“ (o. J.). Das Ziel war es, Dokumente aus dem letzten Jahrzehnt zu verwenden; aus den oben genannten Gründen wurden jedoch auch ältere Quellen einbezogen, um Forschungsfragen mit historischem Inhalt zu behandeln.

Die untersuchten Aspekte waren unterschiedlich und komplex, daher wurden zahlreiche Referenzen geprüft und relevante Daten durch Kodierung und thematische Analyse systematisch gesammelt. Ein prägnantes Beispiel im Zusammenhang mit dem traditionellen Geschichtenerzählen in Griechenland (Forschungsfrage 2) sind die Codes wie „Volksmärchen“, „Mythologie“ und „traditionelle Mündlichkeit“, die zur Analyse der Themen, zur Kategorisierung und zur Gruppierung der Daten verwendet wurden.

vii. Bewertung des Verzerrungspotenzials der Studien

Eine kleine Anzahl der Studien, die im Zusammenhang mit den ersten beiden Forschungsfragen identifiziert wurden, waren länderspezifisch und in den jeweiligen Landessprachen verfasst. Dies stellte eine Herausforderung hinsichtlich der Zugänglichkeit und Interpretation dar. Infolgedessen erfüllten diese Studien nicht die Einschlusskriterien für diese Übersicht und wurden aus der endgültigen Analyse ausgeschlossen.

Darüber hinaus wiesen einige Quellen in Bezug auf die erste und zweite Forschungsfrage, die sich auf historische, traditionelle und kulturelle Elemente konzentrieren, ein gewisses Maß an Subjektivität und Voreingenommenheit auf. Diese Voreingenommenheit zeigte sich besonders deutlich in Diskussionen über die Ursprünge des Schattenspieltheaters, wobei widersprüchliche Behauptungen dessen Entstehung China, der Türkei oder Indien zuschrieben. Solche Perspektiven wurden aus der Überprüfung ausgeschlossen, da sie für die untersuchten Forschungsfragen nicht aussagekräftig waren.

Darüber hinaus konzentriert sich der Großteil der nach 2015 veröffentlichten Literatur hauptsächlich auf digitales Storytelling (DST), wobei traditionelle Formen und Methoden des Geschichtenerzählens oft nur wenig Beachtung finden. Diese jüngste Verlagerung des Schwerpunkts spiegelt einen allgemeinen Trend in der Bildungsforschung wider, der ein größeres Interesse an modernen digitalen Tools zeigt.

viii. Synthesemethoden

Nach der Festlegung der Ein- und Ausschlusskriterien wurde eine umfassende Sammlung relevanter Dokumente identifiziert und geprüft. Jede Studie wurde hinsichtlich ihrer Relevanz für die vordefinierten Zulassungskriterien und Forschungsfragen bewertet. Bei den Studien, die die Kriterien erfüllten und aussagekräftige Erkenntnisse lieferten, wurden die wichtigsten Informationen extrahiert und in einer Datentabelle dokumentiert. Diese Tabelle enthielt die Forschungsfragen, thematischen Kategorien und detaillierten bibliografischen Angaben zu jeder Quelle (einschließlich Titel, Autor und Erscheinungsjahr).

Die Erstellung einer Datentabelle unterstützte die gesamte Überprüfung und thematische Analyse, indem sie zur Organisation und Strukturierung der Themen, der Literatur und der fünf Forschungsfragen beitrug.

Durch die thematische Analyse der Texte und die systematische Erfassung der Informationen in Tabellen kristallisierten sich mehrere wichtige thematische Kategorien heraus. Dazu gehören die historische Entwicklung des Schattenspieltheaters in vier kulturellen Kontexten (Griechenland, Polen, Tschechien und Deutschland), die Untersuchung traditioneller Erzähltechniken in diesen Ländern und die Erforschung der Rolle der Künste bei der Förderung sozialer Gerechtigkeit und inklusiver Praktiken. Weitere identifizierte Themen waren die

Möglichkeiten, wie digitales Geschichtenerzählen Inklusion, Empathie und soziale Gerechtigkeit fördern kann, die Vorteile und Herausforderungen der Integration von digitalem Geschichtenerzählen (DST) in den STEAM-Ansatz sowie die Entwicklung der notwendigen Fähigkeiten für die effektive Einbindung von DST in Bildungsumgebungen.

Ergebnisse

Die historische Entwicklung des Schattenspieltheaters in vier Ländern

Dieser Abschnitt befasst sich mit der ersten Forschungsfrage „Wie sieht die Geschichte des Schattenspieltheaters in vier Ländern aus?“ und untersucht dazu historische und verwandte Quellen. Er ist in vier Teile gegliedert, die jeweils einen historischen Überblick über eines der vier Länder geben. Die Diskussion beginnt mit Griechenland, gefolgt von Polen, der Tschechischen Republik und schließlich Deutschland.

Griechenland

Das Puppentheater in Griechenland lässt sich in zwei Kategorien einteilen: das Theater mit dreidimensionalen Puppen und das Theater mit flachen Figuren, die auf eine beleuchtete, durchscheinende weiße Leinwand projiziert werden. Die letztere Form des Geschichtenerzählens wird als Schattenspieltheater (oder einfach Schattenspiel) bezeichnet und ist weltweit anzutreffen, unter anderem in China, Indien, Indonesien, der Türkei und Europa (Chen, 2003). Das Schattenspieltheater in Griechenland erlebte Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts eine Blütezeit, verlor jedoch Mitte des 20. Jahrhunderts vor allem aufgrund des Aufkommens der Filmunterhaltung an Popularität (Myrsiades & Myrsiades, 2014), auch wenn es nach wie vor ein beliebtes Unterhaltungsmedium vor allem für Kinder ist, aber auch Erwachsene genießen es (Moraiti et al., 2016; Moumoutzis et al., 2022).

Das griechische Schattentheater hat seine Wurzeln im Nahen und Fernen Osten, wobei die beliebteste Schattenfigur, die von Karagiozis ist (Moumoutzis et al., 2022). Der Einfluss von Karagiozis auf das griechische Schattentheater war so groß, dass sein Name im kollektiven Bewusstsein zum Synonym für das gesamte Genre wurde. Selbst wenn andere Figuren in Aufführungen verwendet werden, bezeichnet das Publikum sie oft als „Karagiozis“. Diese Identifikation spiegelt die tiefen kulturellen Wurzeln der Figur und die zentrale Rolle wider, die sie bei der Entwicklung und Erhaltung des Schattentheaters in Griechenland gespielt hat. Die Tradition des Karagiozis reicht bis ins 18. Jahrhundert zurück (mindestens bis 1799) und hat ihre Wurzeln im Osmanischen Reich, da sie einem türkischen Vorbild aus dem 14. Jahrhundert nachempfunden ist, nämlich Karagoz (Myrsiades & Myrsiades, 2014). Die türkischen Karagoz-Schatten

verbreiteten sich mit der Expansion des Osmanischen Reiches weit und daher findet sich diese Tradition neben Griechenland auch in verschiedenen arabischen Ländern (Chen, 2003). Im griechischen Kontext ist Karagiozis ein zerlumpter Mann, der das griechische Volk in den Jahren repräsentiert, in denen Griechenland unter dem Osmanischen Reich stand. Er lebt mit seiner Frau und seinen drei Kindern in einer Hütte gegenüber dem Palast des Wesirs und versucht, oft mit groben und schelmischen Plänen, für sich und seine Familie über die Runden zu kommen (Hatzigianni et al., 2016). Karagiozis-Stücke behandeln aktuelle Themen aus den Bereichen Soziales, Wirtschaft und Geschichte und haben im griechischen Kontext eine bedeutende kulturelle Bedeutung, nicht nur weil sie zur persönlichen Ausdrucksweise und Unterhaltung genutzt werden können (Moraiti et al., 2016), sondern auch wegen ihres hohen didaktischen und pädagogischen Werts und weil sie Kreativität und Teamarbeit fördern (Hatzigianni et al., 2016; Moumoutzis et al., 2022). Darüber hinaus führte die Wirtschaftskrise in Griechenland im Jahr 2009 dazu, dass sich die Menschen wieder mehr traditionellen Formen der Unterhaltung zuwandten, was zu einer steigenden Popularität von Karagiozi führte (Hatzigianni et al., 2016). Heutzutage sind Karagiozis-Stücke im Sommer bei Open-Air-Festivals sehr beliebt, aber man kann das ganze Jahr über Aufführungen in Kindergärten und Grundschulen, Theatern oder sogar renommierten Veranstaltungsorten wie dem Megaron – The Athens Concert Hall (Megaron, 2025) finden. Einige digitalisierte Stücke sind auf YouTube zu finden, wobei einige davon weit über eine halbe Million Aufrufe haben (Hatzigianni et al., 2016).

All dies macht deutlich, dass das Schattentheater auch heute noch eine beliebte Form des dramatisierten Geschichtenerzählens in Griechenland (Moraiti et al., 2016), aber auch in griechischen Schulen im Ausland als Teil der Unterrichtspraxis (Hatzigianni et al., 2016) ist. Kinder in Griechenland sehen sich nicht nur traditionelle Schattentheaterstücke an und lernen in der Schule etwas darüber, sondern sie spielen auch mit Schattentheaterpuppen (Moumoutzis et al., 2018). Traditionelle Karagiozis-Stücke enthalten historische Informationen über das Leben der Epoche, in der das Stück spielt, und viele sarkastische Elemente über die damaligen Autoritäten, während Karagiozis als eine Figur dargestellt wird, die sich der Autorität widersetzt, sie austrickst und untergräbt, um soziale und politische Ungerechtigkeiten anzusprechen (Hatzigianni et al., 2016; Moumoutzis et al., 2018). Ein weiterer einzigartiger Aspekt des Schattentheaters ist, dass jedes Stück in der Regel ein einzigartiges lokales traditionelles musikalisches Thema hat, wodurch Kinder, die sich die Stücke ansehen, auch etwas über die verschiedenen musikalischen Traditionen Griechenlands lernen können (Moumoutzis et al., 2018).

Wahrscheinlich war es die große Beliebtheit des traditionellen Schattenspiels, die das Labor für verteilte Multimedia-Informationssysteme und -Anwendungen der Technischen Universität Kreta (eShadow, 2025) dazu veranlasste, es zu digitalisieren, wodurch es einem breiteren Publikum zugänglich gemacht und seine Modernisierung vorangetrieben wurde, indem neue Perspektiven sowohl für das Schattenspiel als auch

für das Geschichtenerzählen eröffnet wurden. Diese Transformation ermöglicht es Personen ohne Vorkenntnisse oder Fachwissen, mit diesem einzigartigen Erzählmedium zu interagieren und es zu nutzen, das zuvor nur spezialisierten Praktikern wie Schattenspielern vorbehalten war. Die modernisierte Version des digitalen Geschichtenerzählens wird durch den Einsatz des digitalen Tools „eShadow“ (Moumoutzis et al., 2022) erreicht. Das Ziel dieses kostenlos nutzbaren digitalen Tools ist es, die Tradition zu bewahren und zu modernisieren, indem es den Nutzern ermöglicht, digitale Schattentheateraufführungen zu erstellen, aufzuzeichnen und zu teilen. Darüber hinaus integriert die erweiterte Version des eShadow-Tools, eShadow+, Mixed-Reality-Technologien und ermöglicht es Lehrern und Schülern, ihre eigenen Figuren, Geschichten und digitalen Multimedia-Inhalte zu erstellen, aufzunehmen, zu teilen und anzusehen (Moumoutzis et al., 2018; Moumoutzis et al., 2022). Daher bietet eShadow+ eine neue Form des digitalen Geschichtenerzählens, indem es die Merkmale des traditionellen Schattenspiels mit denen des digitalen Geschichtenerzählens kombiniert. Man könnte argumentieren, dass es im griechischen Kontext und vielleicht auch international als moderne digitale Version des traditionellen Schattenspiels angesehen werden kann. eShadow kann auch dazu beitragen, das traditionelle Schattentheater als Lerninstrument populärer zu machen und interkulturelle Lehrveranstaltungen zu erleichtern, da es sowohl vor Ort als auch aus der Ferne genutzt werden kann (Moumoutzis et al., 2018). Insbesondere in Regionen mit einer langen Tradition des Schattenspieltheaters wie Asien, Indien, Indonesien, China und Westeuropa (Chen, 2003) könnte eShadow nicht nur zur Bewahrung, sondern auch zur Modernisierung der Tradition des Schattenspieltheaters genutzt werden.

Polen

Das Puppentheater existiert in Polen seit dem 15. Jahrhundert (Waszkiel, 2015). Polen hat also eine lange Tradition im Puppentheater (Wiśniewska & Suszczyński, 2019), jedoch nicht im Schattenspieltheater. Nichtsdestotrotz experimentierten verschiedene polnische Künstler, darunter Grzegorz Kwieciński, Tadeusz Wierzbicki und Adam Walny, unter anderem auch mit Licht und Schatten und nutzten die physikalischen Eigenschaften von Holz, Papier, Steinen, Spiegeln usw. während ihrer Aufführungen. Verschiedene Arten des Schattentheaters finden sich jedoch in zeitgenössischen Produktionen, die sich hauptsächlich an Erwachsene richten, darunter Wierzbickis visuelles Lichttheater und das 2007 in Krakau gegründete Teatr Figur [Theater der Figuren], das sich auf Schattenaufführungen spezialisiert hat (Wiśniewska & Suszczyński, 2019). Dennoch tauchte der Beruf des Puppenspielers in Polen erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts auf. (Waszkiel, 2015; Wiśniewska & Suszczyński, 2019). Bis dahin gab es in Polen Puppenspieler, die von italienischen, niederländischen und deutschen Puppenspielern beeinflusst waren. Puppentheateraufführungen erlebten Mitte des 18. Jahrhunderts eine Blütezeit, wahrscheinlich weil sie von Stanislas (Stanisław) August Poniatowski, dem letzten König Polens, Unterstützung erhielten. Gegen Ende des 18. Jahrhunderts bevorzugte das Publikum mechanische Theater (theatrum mundi), in denen entweder stationäre Figuren oder mechanisch bewegte

Figuren vor flachen oder speziell gestalteten gemalten Kulissen zu sehen waren, wobei die Bewegung durch den Einsatz von Zahnrädern oder Rädern erzielt wurde. (Waszkiel, 2015).

Ab den 1870er Jahren traten auf den Straßen Künstler auf, die Handpuppen im Stil des Wiener Kasperltheaters einsetzten. Das Puppentheater verlor zu Beginn des 19. Jahrhunderts an Bedeutung, gewann dann aber wieder an Popularität, vor allem aufgrund des Engagements der Puppenspieler für bewährte Methoden und klassische Repertoires, die die Richtung dieser Kunstform prägten, aber auch, weil sie die Vorstellungen aus den Großstädten und ihren großen Veranstaltungsorten in die Vororte verlegten, um dort ein Publikum zu finden (Waszkiel, 2015). Bis zum Ende des Jahrhunderts dominierten vor allem ausländische Marionettenspieler – die hauptsächlich Stabpuppen verwendeten – die polnische Puppenspielszene, darunter Zu Beginn des 20. Jahrhunderts erkannten intellektuelle Kreise das pädagogische Potenzial des Puppentheaters für kleine Kinder, und ein von Władysław Rybka in Warschau gegründetes Kindertheater kombinierte Puppen mit optischen Täuschungen, Zaubertricks und Tableaux vivants (Waszkiel, 2015). Darüber hinaus spielte der italienische Puppenspieler Vittorio Podrecca im 20. Jahrhundert eine bedeutende Rolle bei der Gestaltung des polnischen Puppentheaters. Das Puppentheater bewies seine Fähigkeit, die Geschichte Polens wiederaufleben zu lassen – insbesondere durch Szopka-Aufführungen –, während es gleichzeitig als Instrument für subtilen Widerstand und sogar als Ersatz für das konventionelle Theater diente. Im Laufe der Jahre wurden Puppenspiele in zahlreichen Privathäusern sowie in Gefängnissen und Konzentrationslagern wie Dachau, Ravensbrück, Auschwitz und Buchenwald aufgeführt, überall dort, wo Polen festgehalten wurden oder polnische Soldaten anwesend waren (Waszkiel, 2015). Heute ist das Puppentheater in Polen eine multidisziplinäre Kunstform, die über das traditionelle Puppenspiel hinausgeht und Objektanimation, Maskenaufführungen, Schattentheater, visuelles Theater und verschiedene hybride Formen umfasst, die unterschiedliche künstlerische Ausdrucksweisen miteinander verbinden (Wiśniewska & Suszczyński, 2019).

Tschechien

Auch wenn das Schattentheater in der Tschechischen Republik erst im 20. Jahrhundert entdeckt wurde (Dubská & Malíková, 2012), gilt dies nicht für das Puppentheater, das laut einigen Forschern sehr alte Wurzeln hat (Billing & Drábek, 2015). Tatsächlich gilt Prag als die Hauptstadt der Welt des Puppentheaters (Billing & Drábek, 2015). Der Grund dafür ist, dass 1911 der Tschechische Verband der Freunde des Puppentheaters (Český svaz přátel loutkového divadla) gegründet wurde, der älteste Puppentheaterverband der Welt, und wenige Jahre später, 1929, in Prag die Internationale Puppenspielervereinigung UNIMA (l'UNion Internationale de la MARionette) ins Leben gerufen wurde. All dies wurde dank der Bemühungen von Jindřich Veselý (1885–1939) Wirklichkeit, der 1912 auch die weltweit erste Puppenspielzeitschrift mit dem Titel „The Puppeteer“ (Loutkář) gegründet hatte (Billing & Drábek, 2015). Darüber hinaus organisierten tschechische Puppenspieler

verschiedene nationale und internationale Festivals, während im 20. und 21. Jahrhundert Puppenspielmuseen gegründet wurden, darunter das Puppenspielmuseum in Chrudim, das Puppenspielmuseum in Pilsen und das Museum für tschechische Puppen und Zirkus (Dubská & Malíková, 2012). Gleichzeitig begann eine Vielzahl von Gruppen, darunter Eltern, Lehrer, Schauspieler und Schriftsteller, ein großes Interesse am Puppentheater zu zeigen, dessen unterhaltsame, pädagogische und künstlerische Qualitäten sie hervorhoben und es als legitime Kunstform anerkannten (Dubská & Malíková, 2012). Darüber hinaus begannen junge Puppenspieler ihre Ausbildung an der Abteilung für Puppenspielkunst, die 1952 in Prag an der Akademie der darstellenden Künste gegründet und 1990 in Abteilung für alternatives Theater und Puppenspielkunst umbenannt wurde (Dubská & Malíková, 2012).

Das Puppentheater in Tschechien war jedoch nicht immer erfolgreich. Tatsächlich wurde es von vielen, als altmodisch angesehen, was Anfang des 20. Jahrhunderts zum Aussterben der lebendigen Volkstradition führte. Modernistischen und avantgardistischen Theaterkünstlern gelang es jedoch, es wiederzubeleben, was zur Bewegung „Puppetry Renaissance“ führte (Billing & Drábek, 2015, S. 18). Die Blütezeit des tschechischen Puppentheaters war im 18. und vor allem im 19. Jahrhundert (Billing & Drábek, 2015). Im 20. Jahrhundert, insbesondere im Jahr 1949, wurden nach der Umsetzung des Theatergesetzes von 1948 die meisten der heute existierenden professionellen tschechischen Puppentheater gegründet (Dubská & Malíková, 2012). Auch wenn verschiedene professionelle Volksmarionettenspieler behaupten, das Puppentheater habe alte Wurzeln, gibt es dafür keine Belege, wenn man es unter dem Blickwinkel moderner Konzepte wie nationale Traditionen, Institutionen, kulturelle Unternehmen oder Vorstellungen von materiellem und immateriellem Erbe betrachtet (Billing & Drábek, 2015). Dubská und Malíková (2012, Abs. 2) argumentieren jedoch, dass es „ikonografische Belege aus dem Mittelalter gibt, die die Verwendung von Fingerpuppen als Teil der Unterhaltungsvorstellungen von Komikern auf Märkten und Jahrmärkten dokumentieren.“

Im Tschechischen wurde das Puppentheater hauptsächlich zur Unterhaltung und Erziehung von kleinen Kindern und weniger von Erwachsenen genutzt, und die Aufführungen fanden vor allem auf dem Land, in Dörfern, Kleinstädten, Schulen usw. statt (Billing & Drábek, 2015), während im 19. Jahrhundert der Brauch des „Familientheaters“ weit verbreitet war, bei dem die Aufführungen auf kleinen Bühnen in Privathäusern stattfanden (Dubská & Malíková, 2012). Zu den Hauptthemen der Stücke gehörten biblische Geschichten wie die Weihnachtsgeschichte, die ursprünglich nur zu Weihnachten aufgeführt wurde, später aber zu einem eigenen Genre wurde, englische Tragödien, italienische Komödien, Opern, Maskenbälle, Stücke über Ritter und Räuber sowie historisch-patriotische Stücke namens „Hussiten“ (Billing & Drábek, 2015; Dubská & Malíková, 2012).

Die Modernisierung des tschechischen Puppentheaters umfasst dramaturgische Veränderungen sowie verschiedene Kombinationen wie Puppentheater und tschechischen Humor, aber auch Programme, die Zirkus mit Puppenspiel verbinden

(Dubská & Malíková, 2012). Laut Dubská & Malíková (2012) war die bedeutendste Errungenschaft des modernen tschechischen Puppentheaters die Förderung zahlreicher hochkarätiger Bühnenbildner und bildender Künstler, wodurch es eine Schlüsselrolle bei der Gestaltung der international angesehenen tschechischen Schule für Bühnenbild spielte. Dies ist jedoch nicht seine einzige Errungenschaft. Tatsächlich ist die Anerkennung des tschechischen Puppentheaters als Kulturgut sowohl durch die tschechische Regierung (Kulturministerium der Tschechischen Republik, 2024) als auch durch die UNESCO (2016) eine Bestätigung des kulturellen Wertes des tschechischen Puppentheaters nicht nur für die Tschechen, sondern für die gesamte Menschheit.

Deutschland

Verschiedene Puppenspielforscher, darunter Georg Jacob (1862–1937), der Begründer der Turkologie in Deutschland, begannen nach den Ursprüngen des Schattenspiels zu forschen und kamen zu dem Schluss, dass Indien der wahrscheinlichste Ursprungsort sei. Allerdings konnten sich nur wenige auf den genauen Weg einigen, den das Schattenspiel genommen hatte, um schließlich in Deutschland anzukommen (Brandt, 2018). In Deutschland wird das Schattenspiel als „Chinesische Schattenspiele“ bezeichnet, aber es ist wahrscheinlicher, dass die deutsche Tradition des Schattenspiels eher vom osmanischen Puppentheater beeinflusst wurde als direkt von chinesischen oder indischen Formen. Bemerkenswert ist, dass das osmanische Puppentheater selbst historische Wurzeln im chinesischen Schattenspiel hat (Chen, 2003). Jacob (1925) argumentiert, dass die osmanischen, italienischen und deutschen Puppentheatertraditionen kulturell miteinander verbunden sind, und zieht Parallelen zwischen der beliebten Puppe Karagoz und der komödiantischen Figur Hanswurst. Er vermutet, dass diese Verbindung wahrscheinlich durch den Einfluss italienischer Commedia dell'arte-Truppen entstanden ist, die in deutschsprachige Regionen reisten. Jacob (1907) argumentierte, dass Schattenvorstellungen, da sie nonverbal sind, besonders für internationale Theatergruppen geeignet seien, da sie ihre Shows unabhängig von der Sprache mit Pantomime bereichern könnten. Wenn ausländische Darsteller wie italienische Commedia dell'arte-Truppen vor lokalem Publikum auftraten, überbrückte das visuelle Element – durch Puppen oder Schatten – die Sprachbarriere. Die „Stille“ der Puppen ermöglichte es ihnen, Bedeutung ausschließlich durch Bewegung und Bildsprache zu vermitteln. Karagöz hingegen stützte sich in erster Linie auf Sprache und übertrieb dabei auf komische Weise den türkischen Akzent verschiedener ethnischer Gruppen, um Lacher zu erzielen. Auf diese Weise präsentierte es eine Form der Mehrsprachigkeit (Brandt, 2018).

Das Schattenspiel faszinierte die Romantiker und verbreitete sich ab 1780 in ganz Deutschland (Kratochwil et al., 2013). Zunächst wurde es auf Jahrmärkten und Festen in städtischen Gebieten aufgeführt und fand dann als Unterhaltungsform zu besonderen Anlässen wie Geburtstagen Eingang in Privathaushalte (Brandt, 2018). Allerdings

richtete es sich damals wie heute vor allem an Kinder als Hauptpublikum (Plassard, 2023). Die romantische Domestizierung des Schattenspiels wurde durch die damalige Popularität der Silhouette in Deutschland verstärkt, und diese beiden kleinen Kunstformen inspirierten sich gegenseitig (Brandt, 2018). Laut Tieck (1855) stehen in deutschen romantischen Schattenspielen, die nach der Französischen Revolution inszeniert wurden, Verwandlungen von Menschen in Tiere oft für anhaltende Ungleichheit und Klassenunterschiede. Obwohl romantische Schattenspiele theatralische Elemente aufgriffen, die die Aufklärung abgelehnt hatte – wie Improvisation, Körperkomik, visuelle Tricks und Standardfiguren aus der Commedia dell'arte –, nutzten sie diese Merkmale letztlich, um eine neue nationalistische, einsprachige Agenda zu unterstützen, die die reichhaltige Mischung der Dialekte des früheren Straßentheaters auslöschte. (Brandt, 2018).

Das Schattenspieltheater in Deutschland erreichte seinen Höhepunkt um 1850 und bestand bis zum Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts weiter (Brandt, 2018; Linden-Museum Stuttgart, 2015–2016), obwohl der Erste Weltkrieg seine Existenz gefährdete, da die Puppenspieler zum Militärdienst einberufen wurden und ihre Veranstaltungsorte entweder geschlossen oder zerstört wurden. Sie traten jedoch in Militärkrankenhäusern und Gefangenenlagern auf und hielten so die Tradition auch in dieser schwierigen Zeit am Leben (Plassard, 2023). Während der Weimarer Republik, einer Zeit künstlerischer Innovation in Deutschland, wurde das Schattenspiel Teil des kreativen Geistes dieser Epoche. Künstler und Theatermacher begannen mit Schattenspielen zu experimentieren und nutzten modernistische und expressionistische Ansätze, um die sozialen und politischen Unruhen der Zeit widerzuspiegeln. Eine herausragende Persönlichkeit war Lotte Reiniger, eine Pionierin der Schattenanimation. Sie war maßgeblich an der Produktion von „Die Abenteuer des Prinzen Achmed“ (1926) beteiligt, dem ältesten erhaltenen Animationsfilm der Welt. Der Film wurde aus mehr als 100.000 einzelnen Fotografien sorgfältig gestalteter Schattenszenen erstellt, die von Reiniger entworfen wurden (Doe, 2010).

Nach dem Zweiten Weltkrieg erlebte das Schattenspiel in Deutschland, wie auch andere Formen des Puppenspiels, eine Renaissance (Kratochwil et al., 2013). Eine bedeutende Entwicklung und zugleich Beweis für diese Renaissance ist die Gründung des Internationalen Zentrums für Schattenspieltheater im Jahr 1987 durch Rainer Reusch. Das Internationale Zentrum für Schattentheater hat seinen Sitz in Schwäbisch Gmünd und wurde unter der Schirmherrschaft der UNIMA (Union Internationale de la Marionnette) gegründet. Es ist die weltweit einzige Einrichtung, die sich der Erforschung, Förderung und Verbreitung des Schattentheaters widmet (Reusch, 2012; Schattentheater in Schwäbisch Gmünd, o. J.). Im 21. Jahrhundert hat sich das moderne Schattentheater in Deutschland zu einer angesehenen Kunstform entwickelt, die heute mit anderen Formen des Puppentheaters gleichgestellt ist (Reusch, 2012).

Traditionelle Erzähltechniken in den vier Ländern

Um die zweite Forschungsfrage „Welche traditionellen Erzählmethoden werden in den einzelnen Ländern verwendet?“ zu untersuchen, wird in diesem Abschnitt eine Analyse nach Ländern vorgestellt. Ausgehend von Griechenland werden anschließend Polen und die Tschechische Republik untersucht, bevor der Abschnitt mit Deutschland abschließt, wobei die besonderen Erzähltraditionen in jedem Kontext hervorgehoben werden.

Griechenland

Das Geschichtenerzählen hat in Griechenland eine lange Tradition, die bis in die Antike zurückreicht. Der vielleicht erste bekannte Dichter und mündliche Geschichtenerzähler war Homer mit seinen beiden Epen „Ilias“ und „Odyssee“. Wolf (1985) argumentiert, dass Homers Gedichte keine langen Geschichten waren, sondern vielmehr eine Kombination aus einer Reihe traditioneller Lieder. Laut Roots (2016, S. 9) wird diese Form des Geschichtenerzählens als „geschriebene Mündlichkeit“ betrachtet und es handelt sich dabei um „Geschichten, Gedichte und Lieder, die mündlich geschaffen, auditiv aufgenommen und dann getreu in ein textuelles Medium übertragen wurden, mit der Absicht, gelesen zu werden“. Im antiken Griechenland, aber auch während der hellenistischen und römischen Zeit, wurde das Geschichtenerzählen jedoch auch von Puppenspielern fortgesetzt, die als „Wundertäter“ (thavmatopehe) oder „Fadenzieher“ (nevrospasteh) bekannt waren und in verschiedenen Kontexten auftraten, darunter in den damals sehr beliebten Theatern mit kleinen Puppen und bei religiösen Festen mit phallischen Puppen (Skotheim, 2022). Heute sind nur zwei professionelle Puppenspieler aus der Antike bekannt: Potheinas, der im 4. Jahrhundert v. Chr. in Athen auftrat, und ein weiterer, dessen Name auf „-sion“ endet und der unter den Gewinnern eines Festivals auf Delos im Jahr 169 v. Chr. aufgeführt ist (Skotheim, 2022). Es bleibt jedoch ungewiss, ob Potheinas seine Puppen verwendete, um Mythen, Fabeln oder Volksmärchen wie die von Äsop darzustellen. Tatsächlich vermutet Skotheim (2022), dass Puppenspieler (nevrospasteh), die für Auftritte in Theatern und bei religiösen Festen engagiert wurden, Theaterdarsteller und nicht nur Bediener von Prozessionspuppen waren.

Die Verwendung von Theaterstücken als Medium des Geschichtenerzählens war im antiken Griechenland sehr beliebt. Zich (2015, S. 11) argumentiert, dass „das klassische griechische Theater eher mit dem Puppentheater als mit dem Theater mit lebenden Schauspielern verglichen werden kann – da die Gesichter der griechischen Schauspieler unter einer starren Maske verborgen waren und ihre körperliche Gestik aus der Ferne nur in ihren groben Zügen zur Geltung kam“. Das klassische griechische Theater umfasste verschiedene Genres wie Komödie, Drama und Tragödie und war eine organisierte und wirkungsvolle Form des Geschichtenerzählens, die sich an die breite Öffentlichkeit richtete. Diese Stücke erzählten oft Mythen und historische Geschichten

und stellten gleichzeitig moralische und ethische Dilemmata dar (Cowley, 2001; Mastrothanas & Grammatas, 2022). Auch heute noch ist das Theater sowohl in Griechenland als auch weltweit eine der am weitesten verbreiteten und beständigsten Formen des Geschichtenerzählens.

Polen

Polen hat eine reiche Erzähltradition, die bis vor die Einführung des Christentums zurückreicht. Über diese frühen mündlichen Überlieferungen ist jedoch wenig bekannt, da die Einführung des Christentums im Jahr 966 zur Unterdrückung polytheistischer Glaubensvorstellungen und alter Mythen führte (Malinowski & Pellowski, 2008). Mittelalterliche Dokumente zeigen, dass verschiedene Formen des Geschichtenerzählens in ganz Polen florierten. Zu den Formen des traditionellen Geschichtenerzählens gehören: a) epische Gedichte, die eine Mischung aus Gesang und Gesängen von Barden waren, b) gesungene Geschichten, sogenannte *piesnie dziadowskie*, die von wandernden Bettlern, den sogenannten *dziad*, auf Flohmärkten und religiösen Festen vorgetragen wurden, wobei sie ihre Darbietungen mit einem Instrument namens *lira korbowa* begleiteten, und c) Volksmärchen über Tiere und Geister oder humorvolle Geschichten, die von Dorfgeschichtenerzählern vorgetragen wurden, die ihre Geschichten mündlich während der Erntezeit oder anderen Versammlungen wie Festtagen lernten und weitergaben (Malinowski & Pellowski, 2008). Märchen (*Gaweda*) sind eine weitere Form des Geschichtenerzählens, die verschiedenen pädagogischen Zwecken wie Nachahmung und Vorbildfunktion dienen kann (Czarkowski, 2019), während ein Genre, das in vielen Ländern, darunter auch in der polnischen und tschechischen Volkstradition, zu finden ist, die Wetterkunde ist (Honzíková et al., 2023).

Die nationale Mythologie kann auch als eine Form des Geschichtenerzählens betrachtet werden, da sie nicht nur geschaffen, sondern auch durch verschiedene Medien wie Bücher, Karten, Denkmäler, Gemälde, Grabsteine und Proteste bewahrt und verbreitet wird (Zubrzycki, 2011). Laut Zubrzycki (2011) sind nationale Mythen historische Produkte; auch wenn sie nicht unbedingt historische Fakten sind, prägen historische Ereignisse Mythen und verwandeln sie in neue Erzählungen, da historische Fakten mit den (wahren oder falschen) Interpretationen dieser Fakten vermischt werden. Schließlich sind Sprichwörter eine wichtige Form des Geschichtenerzählens in Polen. Die größte Sammlung von Sprichwörtern in Polen ist die von Adalberg mit 30.000 Grundsprichwörtern und ebenso vielen Varianten, die dann von Krzyzanowski erweitert wurde, der versuchte, den Ursprung des Sprichworts und seine historische Entwicklung in Polen neben ihrer Bedeutung und ihrer Funktion darzustellen (Bienkowska, 1973). Die Bedeutung des volkstümlichen Geschichtenerzählens in Polen wird nicht nur durch seine Wiederbelebung in den letzten Jahren unterstrichen, sondern auch durch die Gründung des Storyteller Museum im Jahr 2002, das in der

Nähe von Warschau (in Konstancin-Jeziorna) eröffnet wurde und von Michail Malinowski gegründet wurde (Malinowski & Pellowski, 2008).

Tschechien

Ähnlich wie in Polen ist auch in Tschechien das Puppentheater die wichtigste Form des Geschichtenerzählens. Allerdings gibt es in beiden Ländern auch andere Formen des Geschichtenerzählens, wie Balladen, Legenden, Volksmärchen, Wetterweisheiten und Märchen (Jedličková & Kos, 2023). Nichtsdestotrotz haben die Tschechen eine lange Tradition des Geschichtenerzählens, die Legenden und Volksmärchen im Allgemeinen (Pisarík, 1989), aber auch Volksmärchen und Sprichwörter (pranostika) im Zusammenhang mit dem Wetter und Wetterweisheiten umfasst, die auch heute noch mündlich oder schriftlich weitergegeben werden (Honzíková et al., 2023). Das tschechische Geschichtenerzählen beschränkt sich nicht nur auf mündliche Erzählungen, sondern umfasst auch verschiedene Formen der Erzählkunst, darunter Theateraufführungen, Bücher und Filme (Papcunová et al., 2021). Eine bedeutende Form des Geschichtenerzählens in Tschechien ist die mündliche Überlieferung, die als historiografische Methode die einzige Informationsquelle über ein bestimmtes historisches Ereignis darstellt, wenn andere Quellen fehlen (Česká asociace orální historie, o. J.). Andere Formen des Geschichtenerzählens, wie patriotische historische Romane und Gedichte, waren in den Kriegsjahren unter österreichischer Besatzung wichtig, aber nach dem Krieg verbreitete sich die tschechische Literatur mit der Verbreitung von Zeitungen und Zeitschriften und dem Zustrom von Übersetzungen aus anderen Ländern, darunter England, Frankreich, Amerika und der Sowjetunion, auch in den unteren Schichten (Wellek, 1939).

Deutschland

In der deutschen Tradition findet man verschiedene Formen des Erzählens, darunter auch die berühmten Wetterweisheiten (Honzíková et al., 2023), die auch in anderen Traditionen wie Polen und Tschechien zu finden sind. Darüber hinaus sind Märchen eine weitere Form der Erzählkunst, die innerhalb von Familien mündlich von einer Generation zur nächsten weitergegeben wird (Cooper, 1996; Roots, 2016). Allerdings sind nicht viele mit der mündlichen Überlieferung von Volksmärchen einverstanden. Bottigheimer (2010) argumentiert beispielsweise, dass Märchen aus Büchern stammen, die im Italien des 16. Jahrhunderts von Giovanni Francesco Straparola geschrieben wurden.

Unabhängig davon, ob die Märchen schriftlich oder mündlich überliefert wurden, war Johann Gottfried Herder zweifellos die Schlüsselfigur hinter dem Aufkommen der Volksmärchensammlungen (Roots, 2016). Es waren jedoch die Brüder Grimm, die 156 Volksmärchen in zwei Bänden sammelten und veröffentlichten, einen 1812 und einen 1815 (Grimm & Grimm, 2015), und deutsche Volksmärchen weltweit bekannt

machten. Tatsächlich wurde kein anderes deutsches literarisches Werk so häufig übersetzt und verbreitet wie das der Brüder Grimm (Blamires, 1989). Die Märchen der Brüder Grimm wurden später verschiedenen Genres zugeordnet, darunter Wunder-, Romantik-, Fabel- und Formelmärchen (Cooper, 1996). Volksmärchen, aber auch Legenden und historische Romane wurden nach der Französischen Revolution bis 1815 von Intellektuellen genutzt, um den Deutschen historische Ereignisse näherzubringen, da diese in diesen Jahren mit ihrer Identität zu kämpfen hatten (Roots, 2016).

Darüber hinaus gelten Volkslieder auch als traditionelle Form des Geschichtenerzählens in Deutschland, wobei Clemens Brentano und Ludwig Achim von Arnim die einflussreichste Volksliedsammlung Deutschlands zusammengestellt haben (Roots, 2016). Eine weitere Form des Geschichtenerzählens ist das Vorlesen, bei dem Texte einer Gruppe von Zuhörern vorgelesen werden (Roots, 2016). Das Puppentheater ist jedoch auch heute noch die bedeutendste Form des Geschichtenerzählens in Deutschland, wobei Kasper die bekannteste und ikonischste Figur des traditionellen deutschen Puppentheaters ist (Zich, 2015). Außerdem ist Deutschland weithin als das Land mit der höchsten Anzahl an Theatern in Europa bekannt (Compendium of Cultural Policies and Trends, 2019), mit weit über 1.500 Theatern und Bühnen, darunter Opernhäuser, Schauspielhäuser und experimentelle Veranstaltungsorte (Deutschland.de, 2012). Daher sind Theaterstücke auch heute noch ein bedeutendes Mittel des Geschichtenerzählens.

Die Rolle der Künste bei der Förderung sozialer Gerechtigkeit und integrativer Praktiken

Die Antwort auf die dritte Forschungsfrage „Wie können Kunst, Geschichtenerzählen und digitales Geschichtenerzählen Inklusion, Empathie und soziale Gerechtigkeit fördern?“ ist zur besseren Übersichtlichkeit und Kohärenz in drei Teile gegliedert. Der erste Teil konzentriert sich auf die Rolle aller Künste bei der Förderung sozialer Gerechtigkeit und Inklusion. Der zweite Teil analysiert das Potenzial des traditionellen Geschichtenerzählens, und der dritte Teil befasst sich speziell mit dem digitalen Geschichtenerzählen zur Unterstützung sozialer Themen.

Die bisher diskutierten Kunstformen, wie das Geschichtenerzählen durch Theaterstücke, Gesang und Puppen- oder Schattenspieltheater, sowie bildende Künste wie Malerei und Bildhauerei, wurden nicht nur dazu verwendet, Geschichten zu erzählen, Emotionen und Ideen auszudrücken und Menschen als Gemeinschaft zusammenzubringen, sondern auch als Mittel, „um mit anderen zu kommunizieren, das Bewusstsein für soziale Themen zu schärfen, die Meilensteine und Kämpfe des Alltags der Menschen sichtbar zu machen, sich für diejenigen einzusetzen, die zurückgelassen wurden, Gemeinschaften mit komplexen Themen zu beschäftigen, neue Ideen einzuführen und soziale und politische Bewegungen zu unterstützen“ (Schiavo, 2024, S. 233). Schiavo (2024) argumentiert, dass die Nutzung der Künste als Kommunikationsform ein wertvoller und wirksamer Ansatz ist, um Gemeinschaften in die Gestaltung von Interventionen und Strategien einzubeziehen, Verhaltens-, Sozial-

und Gesundheitsergebnisse zu verbessern und Vielfalt, Gerechtigkeit und Inklusion in unseren Gesundheits- und Sozialsystemen zu fördern. Tatsächlich betont die National Art Education Association (National Art Education Association, 2021), dass eines der Hauptziele der Kunstpädagogik darin besteht, soziale Gerechtigkeit sowie Gleichheit, Vielfalt und Inklusion zu fördern, indem Ansätze und Systeme entwickelt werden, die verschiedene kulturelle Kunstformen integrieren. Es wurde argumentiert, dass neben der Nutzung von Kunst zur Förderung der Inklusion auch Empathie durch kunstbasierte Projekte mit Kindern (Grant & Berry, 2011) von der Vorschule über die Sekundarstufe (Morizio, 2021) bis hin zur Hochschulbildung (Harz et al., 2023) gefördert werden kann. Auch andere (Bentwich & Gilbey, 2017; Zazulak et al., 2015) haben die Fähigkeit der Kunstpädagogik hervorgehoben, Empathie zu fördern. Morizio (2021) argumentiert, dass visuelle Kunstmethoden wie Fotografie, Collage, Mischtechnik, Zeichnen usw. als kostengünstige Instrumente für den Einsatz in Programmen zur Förderung von Empathie auch zur Förderung von sozialer Gerechtigkeit und Inklusion beitragen. Andere Studien haben gezeigt, dass die Einbeziehung von Zusammenarbeit in die künstlerischen Aktivitäten von Kindern nicht nur Empathie und Inklusion in Schulen fördert, sondern auch die Entwicklung von Freundschaften unterstützt, die Stimmen von Kindern, insbesondere von denen mit Lern- und Sprachschwierigkeiten, verstärkt und die Bürgerwirksamkeit und soziale Gerechtigkeit fördert – wodurch Kinder befähigt werden, zu Akteuren des Wandels für mehr Gleichberechtigung zu werden (Hajisoteriou & Angelides, 2017). Darüber hinaus hat Murray (2021) herausgefunden, dass bildende Kunst dabei helfen kann, Sprachbarrieren zu überwinden, da sie Zeichen und Symbole verwendet, die in verschiedenen Kulturen gleich sind, was darauf hindeutet, dass dies die Inklusion verbessern kann.

Viele Autoren argumentieren, dass auch die bildende Kunst das Potenzial hat, positive soziale Veränderungen herbeizuführen, indem sie eindringliche Botschaften vermittelt, die zum Nachdenken anregen, zum Handeln inspirieren und Empathie fördern (Bhroin & Cleary, 2021; Nyamari, 2024; Zaeri & Roozafzai, 2024) und so zum Aufbau einer gerechteren Welt beitragen. Beispielsweise können Themen, mit denen sich die bildende Kunst befasst, wie Migration, Geschlechterungleichheit, Umweltschutz und technologische Innovation, zum Nachdenken anregen und die Betrachter zu einem tieferen Verständnis der dargestellten Themen führen und so Empathie und Verbundenheit mit den Betrachtern fördern (Zaeri & Roozafzai, 2024). Dies liegt daran, dass Kunstvermittlungsprojekte, die zur Förderung von Empathie eingesetzt werden, den Teilnehmern nicht nur helfen können, die Sichtweisen anderer Menschen zu verstehen, sondern auch zu übernehmen (Harz et al., 2023).

Kunstprogramme werden zur Inklusion marginalisierter Gruppen eingesetzt, darunter Kinder mit Behinderungen (Levy et al., 2017), aber auch ältere Menschen und Menschen mit psychischen Problemen (Cheung et al., 2019). Beispielsweise werden verschiedene Kunstprogramme in Ländern wie Großbritannien, Norwegen und Australien als Instrumente zur sozialen Inklusion und zur Anerkennung der therapeutischen Vorteile der Künste eingesetzt, da sie die Gesundheit, das

Wohlbefinden und die Lebensqualität dieser Menschen verbessern können (Cheung et al., 2019). Kraehe et al. (2016, S. 240) argumentieren, dass Kunstunterricht Kindern akademisch zugute kommt und zu besseren Lernergebnissen führt, aber auch ein Grundrecht für Kinder darstellt, das ihnen „gleiche Chancen zur Entwicklung ihrer gesamten menschlichen Intelligenz, Talente und Begabungen“ garantiert und so zu sozialer Gleichheit führt. Die Nutzung der Kunst zur Förderung sozialer Gerechtigkeit ist nichts Neues. Mehrere Autoren (Belliveau, 2006; McArdle et al., 2013; Tremblay, 2013) haben über die Vorteile des Einsatzes von Kunst bei kleinen Kindern diskutiert, um ihnen zu helfen, verschiedene Fragen der sozialen Gerechtigkeit zu verstehen und kritisch zu reflektieren.

Förderung von Inklusion, Empathie und sozialer Gerechtigkeit

Mit dem Schwerpunkt auf Storytelling und digitalem Storytelling in diesem Abschnitt wurde festgestellt, dass Storytelling im Allgemeinen ein wirkungsvolles Instrument für soziale Inklusion und zur Stärkung sozialer Bindungen zwischen Einzelpersonen und/oder Gruppen ist. Storytelling ist so alt wie die Welt (Sobczak, 2020) und gilt weithin als universelle Lehrmethode, was es zu einem wertvollen pädagogischen Instrument macht, das bei Lernenden jeden Alters Anklang findet. Darüber hinaus spielt es eine wichtige Rolle in der kulturellen Bildung, da es eine gemeinsame Praxis verschiedener Kulturen ist (Göksün & Gürsoy, 2022; Czarkowski, 2019). Storytelling gilt auch als ein hochwirksamer Ansatz zur Förderung der sozialen und moralischen Entwicklung von Kindern im Vorschulalter (Hatzigianni et al., 2016). Tatsächlich hat sich gezeigt, dass es Kindern hilft, Fragen der sozialen Gerechtigkeit in Bezug auf sich selbst und andere zu lernen und zu verstehen (Downey 2005; Hatzigianni et al., 2016; Phillips, 2010). Darüber hinaus kann das Geschichtenerzählen genutzt werden, um Kindern Vielfalt und Akzeptanz zu vermitteln (Coigley, 2021). Laut Phillips (2022, S. 15) „sind Geschichten eine integrative Form der Kommunikation, sie sprechen über Generationen und Kulturen hinweg und bauen Barrieren ab“. Diejenigen, die das Geschichtenerzählen nutzen, Pädagogen oder Kinder, können verschiedene Formen des Geschichtenerzählens anwenden, die es Kindern ermöglichen, ihre Emotionen auszudrücken oder grundlegende Konzepte, Regeln (Phillips, 2022) und Werte (Czarkowski, 2019) zu lernen. Zu diesen Erzählmethoden gehören Tandem-Geschichtenerzählen, Geschichten-Theater, Bilderbuchlesen, Zeichnen in Kombination mit Geschichtenerzählen, Fingerspiele, Rollenspiele und die Verwendung verschiedener Gegenstände und Spielzeuge zum Erzählen von Geschichten, darunter Puppen oder Schattenspielfiguren. Durch den Einsatz verschiedener Erzählmethoden können somit nicht nur die Lernkompetenzen und die Entwicklung der Kinder gefördert werden (Gajewska, 2020; Czarkowski, 2019; Hatzigianni et al., 2016; Phillips, 2022), sondern es kann den Kindern auch dabei geholfen werden, ihre Stimme zu artikulieren (Ketelle, 2017). Darüber hinaus kann das Geschichtenerzählen Pädagogen dabei unterstützen, „kritische, sozial gerechte Pädagogik zu entwickeln“ (Ketelle, 2017, S. 145). Abgesehen von den Vorteilen für die Bildung und Entwicklung junger Zuhörer

kann das Geschichtenerzählen auch zu ihrem Wohlbefinden beitragen (Czarkowski, 2019) und die Entwicklung von Beziehungen und Freundschaften fördern (Sobczak, 2020).

Förderung von Inklusion, Empathie und sozialer Gerechtigkeit durch digitales Storytelling

Digitales Storytelling stellt eine moderne Weiterentwicklung traditioneller Erzählmethoden dar und spielt eine wichtige Rolle bei Methoden wie dem Schattenspiel (Moumoutzis et al., 2018; Moumoutzis et al., 2022), da es deren Erhaltung und Weiterentwicklung im zeitgenössischen Kontext unterstützt (de Jager et al., 2017). So argumentiert beispielsweise Ngyuen (2023), dass digitales Storytelling nicht nur die Gemeinschaft verbindet, sondern auch zur Erhaltung des vietnamesischen Sprachkulturerbes beiträgt, indem es Ansätze verwendet, die sich von denen unterscheiden, die in traditionellen Erzählpraktiken im Zusammenhang mit Alphabetisierung und Sprache zu finden sind.

Digitales Storytelling wurde in großem Umfang bei unterrepräsentierten und marginalisierten Gruppen eingesetzt (de Jager et al., 2017). Dies ist wahrscheinlich darauf zurückzuführen, dass die Künste im Allgemeinen und das digitale Storytelling im Besonderen die Kraft haben, das Identitätsgefühl des Einzelnen zu stärken und ihm zu ermöglichen, seine persönlichen und kulturellen Werte zum Ausdruck zu bringen, während sie gleichzeitig Empathie, kulturelles Bewusstsein und die Wertschätzung von Vielfalt fördern (Anderson et al., 2020; Giannakou & Klonari, 2019; Ngyuen, 2023). Dies wurde, wie Jager et al. (2017) argumentieren, durch die Selbstdarstellung des Einzelnen und der Gruppe, zu der er oder sie gehört, erreicht.

Digitales Storytelling fördert auch die Inklusion bei der Arbeit mit marginalisierten Gruppen wie Flüchtlingen, Einwanderern und Menschen mit Behinderungen, aber auch mit Schülern mit unterschiedlichem Hintergrund (Fish & Syed 2021; Giannakou & Klonari, 2019; Gkoutsioukosta & Apostodilou, 2023; Jager et al., 2017), da es die Teamarbeit verbessert, starke Beziehungen zwischen den Schülern aufbaut und zu einem unterstützenden Klassenklima beiträgt (Barca, 2022). Digitale Storytelling-Tools können auch für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf äußerst vorteilhaft sein, nicht nur weil sie die Inklusion fördern, sondern auch weil sie die Kommunikation unterstützen, positive Interdependenz fördern und das aktive Zuhören verbessern (Filosofi et al., 2021). Forschungsergebnisse zeigen, dass digitales Storytelling nicht nur Kindern (mit oder ohne besonderen Bedürfnissen) helfen kann, Selbstvertrauen aufzubauen, sondern auch diejenigen stärken kann, die aufgrund ihres benachteiligten sozialen und kulturellen Hintergrunds unterdurchschnittliche Leistungen erbringen (Gkoutsioukosta & Apostodilou, 2023; Nilsson 2010).

Weitere Vorteile des digitalen Storytelling für Kinder sind die aktive Einbindung und Beteiligung der Kinder (Bryant 2023), die Förderung ihres kritischen Denkens (Hwang

et al. 2023) sowie die Stärkung ihrer Motivation und Kreativität (Kim & Li, 2020). Wenn Kinder ihre eigenen Geschichten erschaffen, erkunden sie imaginäre Welten und geben ihren Gedanken und Ideen Ausdruck. Tatsächlich fanden Kim und Li (2020) auch heraus, dass digitales Storytelling Kindern dabei helfen kann, ihre Stimme zu artikulieren und gleichzeitig ihre Identität zu entwickeln. Die Möglichkeiten, die Geschichten bieten, um Kindern zu ermöglichen, ihre Stimme zu artikulieren, wurden bereits bei traditionellen Erzählmethoden unterstützt (Ketelle, 2017). Darüber hinaus ermöglichen digitale Geschichten Migrantenschülern, ihre persönlichen Erfahrungen und Kulturen zu erkunden (Vinogradova et al. 2011). Wenn Schüler ihre eigenen Geschichten und die anderer betrachten, können sie unterschiedliche kulturelle Perspektiven erkennen. Dies hilft Kindern, interkulturelle Kompetenz aufzubauen, Stereotypen zu hinterfragen und ihre Identität als Weltbürger zu stärken (Anderson et al., 2020; Ribeiro, 2016). Weitere Vorteile des digitalen Storytelling für Kinder sind die aktive Einbindung und Beteiligung der Kinder (Bryant 2023), die Förderung ihres kritischen Denkens (Hwang et al. 2023) sowie die Stärkung ihrer Motivation und Kreativität (Kim & Li, 2020). Wenn Kinder ihre eigenen Geschichten erstellen, erkunden sie imaginäre Welten und bringen ihre Gedanken und Ideen zum Ausdruck. Tatsächlich fanden Kim und Li (2020) auch heraus, dass digitales Storytelling Kindern dabei helfen kann, ihre Stimme zu artikulieren und gleichzeitig ihre Identität zu entwickeln. Die Möglichkeiten, die Geschichten bieten, um Kindern zu ermöglichen, ihre Stimme zu artikulieren, wurden bereits bei traditionellen Erzählmethoden unterstützt (Ketelle, 2017). Darüber hinaus ermöglichen digitale Geschichten Migrantenschülern, ihre persönlichen Erfahrungen und Kulturen zu erkunden (Vinogradova et al. 2011). Wenn Schüler ihre eigenen Geschichten und die anderer betrachten, können sie unterschiedliche kulturelle Perspektiven erkennen. Dies hilft Kindern, interkulturelle Kompetenz aufzubauen, Stereotypen zu hinterfragen und ihre Identität als Weltbürger zu stärken (Anderson et al., 2020; Ribeiro, 2016). Weitere Vorteile des digitalen Storytellings für Kinder sind die aktive Einbindung und Beteiligung der Kinder (Bryant 2023), die Förderung ihres kritischen Denkens (Hwang et al. 2023) sowie die Stärkung ihrer Motivation und Kreativität (Kim & Li, 2020). Wenn Kinder ihre eigenen Geschichten erschaffen, erkunden sie imaginäre Welten und geben ihren Gedanken und Ideen Ausdruck. Tatsächlich fanden Kim und Li (2020) auch heraus, dass digitales Storytelling Kindern dabei helfen kann, ihre Stimme zu artikulieren und gleichzeitig ihre Identität zu entwickeln. Die Möglichkeiten, die Geschichten bieten, um Kindern zu ermöglichen, ihre Stimme zu artikulieren, wurden bereits zuvor bei traditionellen Erzählmethoden unterstützt (Ketelle, 2017). Darüber hinaus ermöglichen digitale Geschichten Migrantenschülern, ihre persönlichen Erfahrungen und Kulturen zu erkunden (Vinogradova et al. 2011). Wenn Schüler ihre eigenen Geschichten und die anderer betrachten, können sie unterschiedliche kulturelle Perspektiven erkennen. Dies hilft Kindern, interkulturelle Kompetenz aufzubauen, Stereotypen in Frage zu stellen und ihre Identität als Weltbürger zu stärken (Anderson et al., 2020; Ribeiro, 2016).

Frühere Studien haben gezeigt, dass digitales Storytelling die geeignetste, respektvollste und sinnvollste Methode ist, wenn man marginalisierte Gruppen wie Flüchtlinge und Menschen mit Behinderungen erforscht (Lenette & Boddy, 2013; Rise et al., 2015). Darüber hinaus ist die Methode des digitalen Storytellings für einige schutzbedürftige Gruppen, wie Menschen mit eingeschränkten sprachlichen und literarischen Fähigkeiten, leichter zugänglich (Manning, 2010) und stellt eine erschwingliche und kostengünstige Bildungsmethode dar (Szkłany et al., 2021), ähnlich wie andere Kunstformen (Morizio, 2021). Andere argumentieren, dass einige Methoden des digitalen Storytellings, wie z. B. das visuelle Storytelling, das bei Menschen mit Behinderungen eingesetzt wird, deren soziale Teilhabe und Lebensqualität verbessern kann (Szkłany et al., 2021).

Digitales Storytelling wird eingesetzt, um das Engagement zu steigern und die Inklusion in multikulturellen Klassenzimmern sowie in Fällen, in denen individuelle Unterschiede bestehen, zu fördern (González-Tennant, 2017). Dies liegt daran, dass es marginalisierte Gruppen oder Einzelpersonen in verschiedenen Kontexten stärkt, indem es ihnen die Möglichkeit gibt, ihre Geschichten zu erzählen und ihre Stimme zu Gehör zu bringen, und gleichzeitig die emotionale Intelligenz und das soziale Wohlbefinden fördert, da es Empathie für eine vielfältige Bevölkerung aufbaut (Burgess, 2006; Moutafidou & Bratistis, 2018; Schuch, 2020). Für Moutafidou und Bratistis (2018, S. 224) kann die Umsetzung von digitalem Storytelling die soziale Inklusion und den sozialen Zusammenhalt fördern, da es, wenn es in Bildungsumgebungen eingesetzt wird, „die Möglichkeiten erhöht, Erwachsene heranzubilden, die in der Lage sind, ihre Stimme zu erheben und ihre Rechte und ihre gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft einzufordern, aber auch Vielfalt und kulturelles Erbe zu respektieren, und so dazu beiträgt, soziale Ausgrenzung und Marginalisierung zu vermeiden“. Laut Schuch (2020) ist digitales Storytelling eine vielseitige Bildungsmethode, die auf die Fähigkeiten und Bedürfnisse der Nutzer zugeschnitten werden kann. Es unterstützt eine Reihe von Lernzielen, wie z. B. die Förderung von Mehrsprachigkeit und interkulturellem Verständnis, fördert gleichzeitig die Unabhängigkeit der Lernenden und ermutigt die Schüler, Verantwortung für ihren Bildungsprozess zu übernehmen.

Digitales Storytelling ermutigt Schüler dazu, persönliche Erfahrungen auszutauschen, wodurch es zu einem selbstreflexiven Prozess wird. Gleichzeitig bietet es Lehrern wertvolle Einblicke in den Lernfortschritt und das Engagement der Schüler (Tomczyk et al., 2019). Laut Tomczyk et al. (2019) ist die Zusammenarbeit bei der Erstellung digitaler Geschichten von entscheidender Bedeutung, wobei Lehrer eine Schlüsselrolle als Moderatoren spielen, die ein inklusives Umfeld fördern. Sie tragen dazu bei, dass alle Stimmen gehört werden, insbesondere indem sie Teilnehmer unterstützen, denen es möglicherweise schwerfällt, sich in Diskussionen zu äußern, die oft von lautstarken Personen dominiert werden. Darüber hinaus kann digitales Storytelling auch die Lehrer-Schüler-Beziehungen verbessern, da Lehrer ein besseres Verständnis für die Erfahrungen ihrer Schüler gewinnen (Choi und Yi 2016).

Vorteile und Herausforderungen der Integration von Digital Storytelling (DST) in den STEAM-Ansatz

Dieser Abschnitt wird sich nicht auf soziale Fragen konzentrieren, sondern die Vorteile und Herausforderungen der Nutzung von DST zur Förderung des interdisziplinären Lernens analysieren, beispielsweise zur Unterstützung des STEAM-Ansatzes (vierte Forschungsfrage: „Wie lässt sich Digital Storytelling mit dem STEAM-Ansatz verbinden? Was sind die Vor- und Nachteile?“).

Es ist klar, dass Digital Storytelling Schüler mit unterschiedlichem soziokulturellem Hintergrund und unterschiedlichen Fähigkeiten stärken kann, indem es eine Reihe von Soft und Hard Skills – wie Empathie, Selbstbewusstsein, Reflexion und Zusammenarbeit – entwickelt und gleichzeitig ihre kreativen und digitalen Kompetenzen verbessert. Es kann auch Lehrern zugutekommen, indem es personalisiertes Lernen erleichtert, Kerncurriculum-Inhalte sowohl durch Gruppenarbeit als auch durch individuelle Aktivitäten vermittelt und effektiv auf die Bedürfnisse einer vielfältigen Schülerschaft eingeht (Giannakou & Klonari, 2019). Tatsächlich kann digitales Storytelling ein wirksames Medium für den Unterricht einer Reihe von Kerncurriculum-Fächern sein, darunter Mathematik, Sprache, Technologie und Naturwissenschaften (Büyükkarcı & Müldür, 2021). Untersuchungen deuten auch darauf hin, dass es das Verständnis von Vorschulkindern effektiver fördert als traditionelle Erzählmethoden (Kocaman-Karoglu, 2015) und gleichzeitig ein wertvolles Instrument für den Fernunterricht darstellt (Tomczyk et al., 2019).

Ng et al. (2022, S. 2) argumentierten, dass das Verfassen digitaler Geschichten ebenfalls „ein wirksamer forschungsbasierter pädagogischer Ansatz zur Verbesserung der digitalen Kompetenzen des 21. Jahrhunderts ist, darunter Informations-, Medien- und Technologiekompetenz in verschiedenen Disziplinen wie STEAM-Bildung, Informatik und Gesundheitswissenschaften“. In ähnlicher Weise haben andere Studien hervorgehoben, dass digitales Storytelling nicht nur Technologie in den Unterricht integrieren, sondern auch die digitalen Kompetenzen der Schüler verbessern kann (Göksün & Gürsoy, 2022). Digitales Storytelling ermöglicht es den Schülern jedoch nicht nur, Geschichten zu erzählen, indem sie Technologie mit Lehrplaninhalten und persönlichen Erfahrungen verbinden, sondern schafft auch einen Raum für Reflexion und vertieftes Lernen (Kim & Li, 2020). Kim und Li (2020) betonen, dass multimodale Ressourcen den Lernenden auch sinnvolle Möglichkeiten bieten, ihre Emotionen effektiv auszudrücken. Darüber hinaus ist digitales Storytelling nicht nur ansprechend, unterhaltsam und motivierend, sondern kann, wenn es im Unterricht eingesetzt wird, auch die Sprach-, Schreib- und digitalen Fähigkeiten der Schüler sowie ihre Fähigkeiten zum Problemlösen und reflektierenden Denken verbessern (Demirer & Baki, 2018; Küngeru, 2016; Sarıtepeci, 2017; Yılmaz & Çelik, 2020) und somit den akademischen Erfolg steigern (Yuksel et al., 2011).

Andererseits identifizierten die Forscher einige Herausforderungen bei der Verwendung von Digital Storytelling im Bildungsbereich, die hauptsächlich mit den Kompetenzen von Pädagogen (oder angehenden Lehrern) bei der Umsetzung von Digital Storytelling in ihren Klassenzimmern zusammenhängen. So stellten beispielsweise Büyükkarçı und Müldür (2021) fest, dass angehende Lehrer oft nicht alle notwendigen Schritte bei der Produktion digitaler Geschichten befolgten und insbesondere Elemente wie Ton, Musik und Rhythmus vernachlässigten, die für die Erstellung einer wirkungsvollen digitalen Geschichte unerlässlich sind. Es gibt jedoch auch Herausforderungen im Zusammenhang mit den Kompetenzen der Pädagogen, digitale Geschichten in ihren Unterricht zu integrieren und ihr Wissen in eine Geschichte mit einem pädagogischen Ziel umzuwandeln (İncikabi & Kildan, 2013). Weitere Herausforderungen sind Schwierigkeiten beim Ausdruck, beim richtigen Sprachgebrauch und bei der Identifizierung der richtigen mathematischen Symbole (Büyükkarçı & Müldür, 2021). Darüber hinaus konzentrieren sich die meisten pädagogischen Studien zum digitalen Storytelling in erster Linie auf das Sprachenlernen und die Sprachkenntnisse, während die Forschung in den Naturwissenschaften und insbesondere in der Mathematik nach wie vor begrenzt ist (Wu & Chen, 2020), was es schwierig macht, wirksame Vorschläge für die Integration des digitalen Storytelling in den STEAM-Ansatz zu unterbreiten.

Entwicklung der Fähigkeiten, die für die Integration von digitalem Storytelling in die Bildung erforderlich sind

Dieser letzte Abschnitt der Ergebnisse liefert nützliche Erkenntnisse darüber, welche Fähigkeiten und welche berufliche Weiterbildung erforderlich sind, um Lehrkräfte bei der Integration von DST in ihre Unterrichtspraxis zu unterstützen. Dieser Abschnitt beantwortet die fünfte Forschungsfrage: „Welche berufliche Weiterbildung benötigen Lehrkräfte, um Digital Storytelling in ihre Unterrichtspraxis zu integrieren?“.

Auf den ersten Blick scheinen Informatikkurse in Bachelor-Studiengängen für Lehramtsstudierende ausreichend zu sein, um angehende Pädagoginnen und Pädagogen auf die Integration von Digital Storytelling im Unterricht vorzubereiten. Untersuchungen zeigen jedoch, dass diese Kurse oft nicht ausreichen, um angehenden Lehrkräften die praktischen Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln, die sie benötigen, um Technologie effektiv zur Verbesserung des Lernens der Schüler einzusetzen (Hare et al., 2002). Daher sind berufliche Weiterbildungsprogramme unerlässlich, um Lehrkräfte beim Übergang vom traditionellen Unterricht zu einem interaktiveren Unterricht zu unterstützen und ihre digitalen Kompetenzen zu verbessern (Anderson et al., 2020). Die Integration von digitalem Storytelling in den Bildungsprozess kommt den Schülern sowohl persönlich als auch akademisch zugute, hängt jedoch weitgehend von der Kompetenz der Lehrer ab, digitales Storytelling in den Lehrplan einzubeziehen. Genauer gesagt hängt es von der Fähigkeit der Lehrer ab, ihr Fachwissen in eine sinnvolle Erzählung umzuwandeln, die auf bestimmte pädagogische Ziele abgestimmt ist (İncikabi & Kildan, 2013). Dies ist jedoch nur der

zweite Schritt, da die erste Voraussetzung darin besteht, dass die Lehrkraft über digitale Kompetenz verfügt. Es hat sich gezeigt, dass Pädagogen in der frühkindlichen Bildung (ECE) und darüber hinaus über unzureichende digitale Kompetenzen verfügen und daher der Einsatz digitaler Technologien in der ECE begrenzt ist (Undheim, 2020).

Viele argumentieren, dass eine effektive Einbindung digitaler Technologien in die Bildung die Integration von technologischen Werkzeugen, pädagogischen Methoden und Fachinhalten erfordert, ebenso wie eine kritische Auswahl, wann Technologien in Aktivitäten einbezogen werden sollen und wie sie mit Kindern eingesetzt werden können (González-Tennant, 2017; Mishra & Koehler, 2006; Undheim, 2020). Personen mit fundierten Fachkenntnissen, aber begrenzter pädagogischer und technologischer Expertise können jedoch Schwierigkeiten haben, wenn sie versuchen, Technologie in ihren Unterricht zu integrieren (Göksün & Gürsoy, 2022). Daher plädieren Göksün und Gürsoy (2022) dafür, Schulungen zum digitalen Storytelling in alle Bachelor-Studiengänge der Lehrerausbildung aufzunehmen.

Wenn Lehrer digitales Storytelling in ihren Unterricht integrieren, ist es jedoch wichtig, dass sie die Rolle des Moderators übernehmen und die Gruppe oder die einzelnen Kinder unterstützen und dafür sorgen, dass alle Kinder einbezogen werden und ihre Geschichten und Ideen teilen, anstatt die Aktivität und ihre Durchführung zu kontrollieren (Barca, 2022; Tomczyk et al., 2019). Andere argumentieren, dass Lehrer in Storytelling-Projekten eine vermittelnde Rolle übernehmen sollten, damit sich die Rollen von Schülern und Lehrern während des Storytelling-Prozesses nach Bedarf verschieben können (Kearney, 2011). Dennoch sollten Lehrer das Abwechseln erleichtern und Aktivitäten koordinieren (Fleer 2018), aber sie müssen auch kompetent genug sein, um positiv mit Kindern zu interagieren, sie während des Prozesses zu unterstützen und zu kommunizieren (Letnes, 2014). Für Undheim und Jernes (2020, S. 256) sollte die Kommunikation von einem ermutigenden und unterstützenden Ton geprägt sein, während sie auch argumentieren, dass „die verschiedenen pädagogischen Strategien der Lehrer für den Prozess und das Ergebnis gleichermaßen wichtig sind: zum Dialog einladen, das Praktische erklären und auf Ergebnisse hinweisen“. Weitere pädagogische Strategien, die Pädagogen anwenden müssen, um ihre Schüler erfolgreich zu unterstützen, sind: Kindern aktiv zuhören, ihre Entscheidungen respektieren, auf ihre Körpersprache achten, aufrichtiges Interesse zeigen, sie ermutigen, ihre Ideen auszuarbeiten und zu verdeutlichen, Vorschläge und Erinnerungen anbieten und offene Fragen stellen (Brodie 2014).

Über diese Fähigkeiten und Strategien hinaus müssen Pädagogen auch in der Lage sein, ansprechende Unterrichtserfahrungen zu schaffen, ein Aspekt, der ebenso wichtig ist wie die Entwicklung ihrer Erzählfähigkeiten (Molthan-Hill et al., 2020). Darüber hinaus müssen sie in den spezifischen digitalen Tools geschult werden, die für die Umsetzung von digitalem Storytelling im Bildungsbereich erforderlich sind. Ihre Ausbildung sollte auch inklusive Praktiken, narrative Entwicklung, kollaboratives Lernen und den effektiven Einsatz von Storytelling-Methoden im Unterricht umfassen (Filosofi et al., 2021). In einigen Projekten nahmen Lehrer an Online-Workshops teil,

in denen sie lernten, wie sie digitales Storytelling mit bestimmten Schulfächern verbinden, eigene Lernszenarien entwerfen und geeignete Unterrichtsmaterialien identifizieren können – ein Ansatz, der sich als wirksam erwiesen hat, um ihnen bei der Umsetzung dieser Strategien in ihrer zukünftigen Unterrichtspraxis zu helfen (Gkoutsioukosta & Apostolidou, 2023).

Laut Anderson et al. (2020) sollten Lehrkräfte die Schüler dazu ermutigen, eigene Kriterien in Bezug auf Inhalte, Sprache und Multimedia-Nutzung zu entwickeln und anzuwenden, um kritisches Denken zu fördern und ihr Verantwortungsbewusstsein zu stärken. Lehrkräfte können dies durch verschiedene Scaffolding-Strategien erreichen, darunter: kollaborative Lernstrategien, Anpassung der Sprache an das Niveau der Lernenden, Körpersprache, Veranschaulichung/Modellierung, visuelle Unterstützung, grafische Organizer/Diagramme, multisensorische Ansätze, Referenzblätter/Poster und die Förderung der Selbstständigkeit der Schüler (Anderson et al., 2020). Darüber hinaus sind neue pädagogische Ansätze wie die „engagierte Pädagogik“ eine Möglichkeit, die Lehrer kennenlernen können, um digitales Storytelling in ihrem Unterricht zu unterstützen. Engagierte Pädagogik trägt dazu bei, den Unterricht für alle Beteiligten interessanter und angenehmer zu gestalten, da sie es Lehrern ermöglicht, neue Strategien in ihre Pädagogik einzubeziehen, die Vielfalt fördern, das Experimentieren mit neuen Aufgaben und Bewertungsstrategien unterstützen und sinnvolle Verbindungen zu den Schülern ermöglichen (González-Tennant, 2017).

Fazit

Diese systematische Überprüfung, die gemäß dem PRISMA-Protokoll durchgeführt wurde, untersuchte 122 Quellen, um fünf Forschungsfragen im Zusammenhang mit Storytelling und Digital Storytelling (DST) zu beantworten. Die Überprüfung bietet einen umfassenden Überblick über die Geschichte des Storytelling und des Schattenspieltheaters in vier europäischen Ländern und schafft damit eine solide Grundlage für Forschungsergebnisse. Die Ergebnisse unterstreichen das reichhaltige pädagogische Potenzial traditioneller Storytelling-Methoden und heben gleichzeitig die vielversprechenden Möglichkeiten hervor, die DST im heutigen Bildungskontext bietet. Herausforderungen und Weiterbildungsbedarf wurden ebenfalls untersucht und diskutiert, da festgestellt wurde, dass es nur begrenzte Ausbildungsmöglichkeiten für angehende Lehrkräfte gibt und diesem Bereich mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden muss, um die Vorteile des digitalen Storytelling zu nutzen.

Der historische Überblick hat gezeigt, dass sich die Wissenschaftler nicht über das Ursprungsland des Schattenspiels einig sind. Einige argumentieren, dass es Indien ist (Brandt, 2018; Orr, 1974), andere wiederum China (Chen, 2003). Ebenso wenig besteht Einigkeit darüber, auf welchem Weg das Schattenspiel nach Europa gelangte. Einige behaupten, dass es in Indien seinen Ursprung hatte, dann nach China und anschließend nach Japan gelangte, über das Osmanische Reich und das Mittelmeer reiste und schließlich um das 17. Jahrhundert in Nordeuropa Fuß fasste (Brandt, 2018). Darüber

hinaus vermuten diejenigen, die China als Ursprungsland des Schattenspiels betrachten, dass auch das europäische Schattenspiel seine Wurzeln im chinesischen Schattenspiel hat (Chen, 2003). In Europa, insbesondere in Griechenland und Deutschland, ist es jedoch am wahrscheinlichsten, dass das Schattenspieltheater seine Wurzeln im türkischen Schattenspieltheater hat, das sich mit der Expansion des Osmanischen Reiches in Europa und anderen arabischen Ländern verbreitete (Chen, 2003; Brandt, 2018). Das Schattentheater gewann im 18. Jahrhundert in Europa an Popularität (Chen, 2003) und zu Beginn des 20. Jahrhunderts war das Schattenspieltheater neben dem Marionetten- und Puppentheater in vielen Teilen Europas tief in den regionalen Kulturen verwurzelt, wobei es sich hauptsächlich an ein junges Publikum richtete, entweder zu Unterhaltungs- oder zu Bildungszwecken (Brandt, 2018; Hatzigianni et al., 2016; Moumoutzis et al., 2022; Plassard, 2023). Die beliebteste Figur des Schattenspieltheaters sowohl in Griechenland als auch in Deutschland ist Karagioz, dessen Wurzeln im Osmanischen Reich liegen. Von dort aus verbreitete es sich in Europa und diente sowohl Unterhaltungs- als auch Bildungszwecken (Brandt, 2018; Moumoutzis et al., 2022).

Das Puppentheater ist in Polen und Tschechien beliebt, während das Schattenspieltheater in Griechenland und Deutschland sehr populär ist. Beide Erzählformen haben sich in den letzten Jahrhunderten vor allem in diesen Regionen entwickelt. Es gibt jedoch zahlreiche Formen traditioneller Erzählmethoden, von denen einige ihre Wurzeln in der Antike haben, darunter epische Gedichte, klassische Theaterstücke, Volksmärchen, Volkslieder, Fabeln, Mythen, Sprichwörter usw. (Bienkowska, 1973; Malinowski & Pellowski, 2008; Papcunová et al., 2021; Roots, 2016; Skotheim, 2022; Zich, 2015). Einige dieser Formen des Geschichtenerzählens, wie beispielsweise das volkstümliche Geschichtenerzählen, haben in einigen Ländern, darunter Polen, in jüngster Zeit eine Renaissance erlebt (Malinowski & Pellowski, 2008).

Die Nutzung von Kunst, um Geschichten zu erzählen, Emotionen und Ideen zu erforschen und Menschen als Gemeinschaft zusammenzubringen, ist nichts Neues. Kunst wird jedoch auch von der Vorschule bis zur Hochschulbildung (Grant & Berry, 2011; Harz et al., 2023) als Mittel zur Förderung von Inklusion, Empathie und sozialer Gerechtigkeit eingesetzt (Bentwich & Gilbey, 2017; National Art Education Association, 2021; Schiavo, 2024). Der Einsatz von Kunstprojekten in der Bildung zur Förderung von Empathie, Inklusion und sozialer Gerechtigkeit ist nicht nur eine unterhaltsame und ansprechende Möglichkeit, Schüler zu motivieren, sondern auch eine kostengünstige. So können sie genutzt werden, um marginalisierte Gruppen wie Schüler mit unterschiedlichem Hintergrund und Kinder mit Behinderungen einzubeziehen (Levy et al., 2017). Außerdem helfen sie kleinen Kindern, verschiedene Themen der sozialen Gerechtigkeit zu verstehen und kritisch zu reflektieren (Belliveau, 2006; McArdle et al., 2013; Tremblay, 2013). Darüber hinaus helfen sie Kindern, die Perspektiven anderer Menschen zu verstehen und anzunehmen, und fördern durch die

aktive Beteiligung der Kinder das Einfühlungsvermögen der jungen Lernenden (Harz et al., 2023).

Eine weitere kostengünstige Methode, die bei marginalisierten Gruppen wie Frauen, Flüchtlingen, Einwanderern und Kindern mit Behinderungen eingesetzt werden kann, um Empathie, Inklusion und soziale Gerechtigkeit zu fördern, ist das digitale Storytelling (Fish & Syed 2021; Giannakou & Klonari, 2019; Ketelle, 2017). Darüber hinaus hat das Geschichtenerzählen, sei es in traditioneller Form wie Tandem-Storytelling, Story-Theater, Rollenspiele und Geschichtenerzählen mit verschiedenen Gegenständen und Spielzeugen wie Puppen oder Schattenpuppen oder in digitaler Form, verschiedene pädagogische und entwicklungsfördernde Vorteile für Kinder (Hatzigianni et al., 2016; Phillips, 2022). Dazu gehören das Erlernen von Werten (Czarkowski, 2019), Fragen der sozialen Gerechtigkeit in Bezug auf sich selbst und andere (Hatzigianni et al., 2016; Phillips, 2010), kulturelles Bewusstsein und Akzeptanz sowie die Wertschätzung von Vielfalt (Anderson et al., 2020; Coigley, 2021; Giannakou & Klonari, 2019; Ngyuen, 2023). Darüber hinaus fördert es ihr kritisches Denken (Hwang et al. 2023) und stärkt ihre Motivation und Kreativität (Kim & Li, 2020). In der frühkindlichen Bildung hat sich gezeigt, dass digitales Storytelling das Verständnis von Vorschulkindern effektiver fördert als traditionelle Erzählmethoden (Kocaman-Karoglu, 2015). Darüber hinaus können bestimmte Formen des digitalen Storytelling, wie beispielsweise visuelles Storytelling, bei Menschen mit Behinderungen nicht nur deren soziale Teilhabe verbessern, sondern auch ihre Lebensqualität steigern (Szkłanny et al., 2021). Wenn Pädagogen als Moderatoren beim Prozess der Erstellung von digitalem Storytelling durch ihre Schüler fungieren, stellen sie nicht nur sicher, dass alle Schüler zu Wort kommen und ihre Geschichten erzählt werden (Tomczyk et al., 2019), sondern gewinnen auch ein besseres Verständnis für die Erfahrungen ihrer Schüler und stärken ihre Beziehungen zu ihnen (Choi & Yi, 2016).

Studien haben gezeigt, dass digitales Storytelling ein wertvolles Instrument für den Unterricht verschiedener Kernfächer wie Mathematik (obwohl die Forschung in diesem Bereich begrenzt ist), Sprache, Naturwissenschaften und Technik ist (Büyükkarcı & Müldür, 2021). Damit Lehrer das Potenzial der Technologie und ihrer Schüler voll ausschöpfen können, müssen sie jedoch über eine Reihe von digitalen Fähigkeiten verfügen. Allerdings vermitteln digitale Technologiekurse in der Lehrerbildung angehenden Lehrern oft nicht die notwendigen Kompetenzen, um digitales Storytelling in ihren Unterricht zu integrieren und das Lernen der Schüler zu verbessern (Hare et al., 2002). So wurde beispielsweise festgestellt, dass selbst angehende Lehrer Schwierigkeiten haben, alle notwendigen Schritte der digitalen Geschichtenproduktion zu befolgen, um eine wirkungsvolle digitale Geschichte zu erstellen (Büyükkarcı & Müldür, 2021), während andere Studien ergaben, dass Lehrern die Kompetenz fehlte, ihr Wissen in eine Geschichte mit pädagogischem Ziel umzuwandeln (İncikabi & Kildan, 2013). Um digitales Storytelling in Kernfächern des Lehrplans effektiv einzusetzen und Schülern dabei zu helfen, wichtige Kompetenzen für das 21.

Jahrhundert zu entwickeln, benötigen Pädagogen eine dynamische, kontinuierliche und maßgeschneiderte berufliche Weiterbildung. Diese Ausbildungsprogramme sollten den Schwerpunkt auf die Entwicklung digitaler Fähigkeiten und Kompetenzen legen, aber auch pädagogische Fähigkeiten und Soft Skills in den Vordergrund stellen, wie z. B.: aktives Zuhören, Respektieren der Entscheidungen der Kinder, Stellen offener Fragen, Gestalten von Lernaktivitäten, Auswählen geeigneter Ressourcen, Fördern von Inklusion, Unterstützen der narrativen Entwicklung und Fördern des kollaborativen Lernens. (Brodie, 2014; Filosofi et al., 2021; Gkoutsioukosta & Apostolidou, 2023; Molthan-Hill et al., 2020).

Literatur

- Anderson, J., Macleroy, V., & Chung, Y.-C. (2020). *Critical Connections: Multilingual Digital Storytelling Project Handbook for Teachers*. https://goldsmithsmdst.files.wordpress.com/2014/08/critical-connections-handbook_web.pdf
- Barca, D. (2022). *INCLUDED: Digital storytelling for inclusion* (IO2 educational experimentation report, KA201—Strategic partnerships for school innovation). <https://drive.google.com/file/d/1ogzCdniyc0zb3SxlpuXmywQVR6srms/view>
- Belliveau, G. (2006). Engaging in drama: Using arts-based research to explore a social justice project in teacher education. *International Journal of Education & the Arts*, 7(5). <http://www.ijea.org/v7n5/>
- Bentwich, M. E., & Gilbey, P. (2017). More than visual literacy: art and the enhancement of tolerance for ambiguity and empathy. *BMC Medical Education*, 17(1), 200. <https://doi.org/10.1186/s12909-017-1028-7>
- Bhroin, M. N., & Cleary, A. (2021). Integrating visual arts with education for social justice and sustainability. In *Teaching for Social Justice and Sustainable Development Across the Primary Curriculum*, 87–105. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003003021-6>
- Bienkowska, D. (1973). History of Polish Folklore Research: 1945-70. *Journal of the Folklore Institute*, 10(3), 197. <https://doi.org/10.2307/3814196>
- Billing, C. M., & Drábek, P. (2015). Czech puppet theatre in global contexts: roots, theories and encounters. *Theatralia*, 2, 5–31. <https://doi.org/10.5817/TY2015-2-1>
- Bottigheimer, R. B. (2010). *Fairy Godfather*, Fairy-Tale History, and Fairy-Tale Scholarship: A Response to Dan Ben-Amos, Jan M. Ziolkowski, and Francisco Vaz da Silva. *Journal of American Folklore*, 123(490), 447–496. <https://doi.org/10.5406/jamerfolk.123.490.0447>
- Brandt, B. (2018). Taming Foreign Speech: Language Politics in Shadow Plays around 1800. *German Studies Review*, 41(2), 355–372. <https://doi.org/10.1353/gsr.2018.0059>
- Brodie, K. (2014). *Sustained Shared Thinking in the Early Years: Linking theory to practice* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315774497>

- Bryant, P. (2023). Student experience and digital storytelling: Integrating the authentic interaction of students' work, life, play, and learning into the co-design of university teaching practices. *Education and Information Technologies*, 28(11), 14051–14069. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11566-8>
- Burgess, J. (2006). Hearing Ordinary Voices: Cultural Studies, Vernacular Creativity and Digital Storytelling. *Continuum*, 20(2), 201–214. <https://doi.org/10.1080/10304310600641737>
- Büyükkarci, A., & Müldür, M. (2022). Digital storytelling for primary school Mathematics Teaching: Product and process evaluation. *Education and Information Technologies*, 27(4), 5365–5396. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10813-8>
- Česká asociace orální historie (Czech Oral History Association). (n.d.). *O nás [About us]*. <http://www.coha.cz/o-nas/>
- Chen, F. P. (2003). Shadow theaters of the world. *Asian Folklore Studies*, 62(1), 25–64. <https://www.jstor.org/stable/1179080>
- Cheung, A., Yu, C., Li, Q., & So, H. (2019). An international review of arts inclusion policies: lessons for Hong Kong. *Public Administration and Policy*, 22(2), 173–191. <https://doi.org/10.1108/PAP-09-2019-0019>
- Choi, J., & Yi, Y. (2016). Teachers' Integration of Multimodality Into Classroom Practices for English Language Learners. *TESOL Journal*, 7(2), 304–327. <https://doi.org/10.1002/tesj.204>
- Coigley, L. (2021). Lis'n Tell: live inclusive storytelling: Therapeutic education motivating children and adults to listen and tell. In *Storytelling, Special Needs and Disabilities* (pp. 45-52). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781003159087-5/lis-tell-live-inclusive-storytelling-louise-coigley>
- Compendium of Cultural Policies and Trends. (2019, August 15). *Germany: 3.3 Cultural institutions*. https://www.culturalpolicies.net/country_profile/germany-3-3/
- Cooper, C. S. E. (1996). *Storytelling and German culture*. ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED392044>
- Cowley, C. (2001). Moral dilemmas in Greek tragedies: A discussion of Aeschylus's Agamemnon and Sophokles's Antigone. *Etica & Politica / Ethics & Politics*, 3(1). <http://hdl.handle.net/10077/5612>
- Czarkowski, J. J. (2019). TALES (GAWĘDA) AND STORYTELLING AS A MEANS OF CARE AND UPBRINGING IN EARLY SCHOOL. *International Journal of New Economics and Social Sciences*, 10(2), 271–284. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0013.8104>
- de Jager, A., Fogarty, A., Tewson, A., Lenette, C., & Boydell, K. M. (2017). Digital storytelling in research: A systematic review. *The Qualitative Report*, 22(10), 2548–2582. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2017.2970>
- Demirer, V., & Baki, Y. (2018). Turkish teacher candidates' views and perceptions on the digital storytelling process. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(4), 718–747. <https://doi.org/10.30831/akukeg.392654>

- Deutschland.de. (2012, August 14). *Theatre in Germany*.
<https://www.deutschland.de/en/topic/culture/arts-architecture/theater>
- Doe, C. (2000). *Puppet Theater in the German-Speaking World*. Portland State University.
<https://doi.org/10.15760/etd.88>
- Downey, A. L. (2005). The transformative power of drama: Bringing literature and social justice to life. *English Journal*, 95(1), 33–38. <https://eric.ed.gov/?id=EJ726005>
- Dubská, A., & Malíková, N. (2012). Union Internationale de la Marionette. In *World encyclopedia of puppetry arts*. Czechia. <https://wepa.unima.org/en/czech-republic/>
- eShadow. (2025). *eShadow*. <http://eshadow.gr/>
- Filosofi, F., Alonso-Campuzano, C., Pasqualotto, A., & Iandolo, G. (2021). Teachers' perceptions about collaboration and inclusion using a tangible digital storytelling tool (i-theatre) in pre-school and primary education: the included project research pilot study. 1974–1983. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2021.0453>
- Fish, J., & Syed, M. (2021). Digital storytelling methodologies: Recommendations for a participatory approach to engaging underrepresented communities in counseling psychology research. *Journal of counseling psychology*, 68(3), 271–285.
<https://doi.org/10.1037/cou0000532>
- Fleer, M. (2018). Digital animation: New conditions for children's development in play-based settings. *British Journal of Educational Technology*, 49(5), 943–958.
<https://doi.org/10.1111/bjet.12637>
- Gajewska, K. (2020). Polish intermediate students' reception of storytelling-based games in EFL secondary school instructed speaking practice: An action research study. *Konińskie Studia Językowe*, 1, 85-109. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=989632>
- Giannakou, O., & Klonari, A. I. (2019). Digital storytelling in education using WebGIS. *European Journal of Geography*, 10(3). <https://eurogeojournal.eu/index.php/egj/article/view/190>
- Gkoutsioukosta, Z., & Apostolidou, V. (2023). Building Learning Communities through Digital Storytelling. *Social Sciences*, 12(10). <https://doi.org/10.3390/socsci12100541>
- Göksün, D. O., & Gürsoy, G. (2022). Digital Storytelling in Science Teacher Education: Evaluation of Digital Stories. *Science Education International*, 33(2), 251–263.
<https://doi.org/10.33828/sei.v33.i2.13>
- Grant, A. M., & Berry, J. W. (2011). The Necessity of Others is The Mother of Invention: Intrinsic and Prosocial Motivations, Perspective Taking, and Creativity. *Academy of Management Journal*, 54(1), 73–96. <https://doi.org/10.5465/amj.2011.59215085>
- González-Tennant, E. (2017). Digital storytelling in the classroom: New media techniques for an engaged anthropological pedagogy. In M. Nuñez-Janes, A. Thornburg, A. Booker, I. Penier, S. Pack, & A. Leverton (Eds.), *Deep stories: Practicing, teaching, and learning anthropology with digital storytelling* (pp. 152–169). De Gruyter.
<https://www.jstor.org/stable/j.ctvbkjvdr.14>

- Grimm, J., & Grimm, W. (2014). *The original folk and fairy tales of the Brothers Grimm: The complete first edition* (J. Zipes, Trans. & Ed.; A. Dezsö, Illus.). Princeton University Press. <https://www.jstor.org/stable/j.ctt6wq18v>
- Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2017). Collaborative art-making for reducing marginalisation and promoting intercultural education and inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 21(4), 361–375. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1197321>
- Hare, D., Pope, M., & Howard, E. (2002). Technology integration: Closing the gap between what preservice teachers are taught to do and what they can do. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(2), 191–203. https://www.researchgate.net/publication/347594264_Quality_Assessment_for_Digital_Stories_by_Young_Authors
- Harz, D., Begin, A. S., Alansari, R., Esparza, R., Zimmermann, C., Evans, B. D., Eisenberg, S., & Katz, J. T. (2023). The art of empathy: Teaching empathy through art. *The Clinical Teacher*. <https://doi.org/10.1111/tct.13643>
- Hatzigianni, M., Miller, M. G., & Quiñones, G. (2016). Karagiozis in Australia: Exploring principles of social justice in the arts for young children. *International Journal of Education & the Arts*, 17(25). <http://www.ijea.org/v17n25/>
- Honzíková, J., Krotký, J., Moc, P., & Fadrhonic, J. (2023). Weather Lore (Pranostika) as Czech Folk Traditions. *Heritage*, 6(4), 3777–3788. <https://doi.org/10.3390/heritage6040200>
- Hwang, G. J., Zou, D., & Wu, Y. X. (2023). Learning by storytelling and critiquing: A peer assessment-enhanced digital storytelling approach to promoting young students' information literacy, self-efficacy, and critical thinking awareness. *Education Tech Research Dev*, 71(4), 1079–1103. <https://doi.org/10.1007/s11423-022-10184-y>
- Incikabi, L., & Kildan, A. O. (2013). An analysis of early childhood teacher candidates' digital stories for mathematics teaching. *International Journal of Academic Research*, 5(2), 77–81. <https://doi.org/10.7813/2075-4124.2013/5-2/B.10>
- Jacob, G. (1907). *Geschichte des Schattentheaters: Erweiterte Neubearbeitung des Vortrags "Das Schattentheater in seiner Wanderung vom Morgenland zum Abendland"*. Mayer & Müller. <https://menadoc.bibliothek.uni-halle.de/publicdomain/content/titleinfo/1271919>
- Jacob, G. (1925). *Geschichte des Schattentheaters im Morgen- und Abendland* (2nd ed.). Orient Buchhandlung Heinz Lasaire.
- Jedličková, A., & Kos, M. (2023). Ballads and Legends: Media Transformations of Canonical Narratives in Polish and Czech Culture. *Poznańskie Studia Slawistyczne*, 23, 167–192. <https://doi.org/10.14746/pss.2022.23.8>
- Kearney, M. (2011). A learning design for student-generated digital storytelling. *Learning, Media and Technology*, 36(2), 169–188. <https://doi.org/10.1080/17439884.2011.553623>
- Ketelle, D. (2017). Introduction to the special issue: What is storytelling in the higher education classroom? *Storytelling, Self, Society*, 13(2), 143–150. <https://doi.org/10.13110/storselvesoci.13.2.0143>

- Kim, D., & Li, M. (2020). Digital storytelling: facilitating learning and identity development. *Journal of Computers in Education*, 8(1), 33–61. <https://doi.org/10.1007/s40692-020-00170-9>
- Kocaman-Karoglu, A. (2015). Telling stories digitally: an experiment with preschool children. *Educational Media International*, 52(4), 340–352. <https://doi.org/10.1080/09523987.2015.1100391>
- Kraehe, A. M. (2014). Toward a multidimensional framework for educational equity (Manuscript submitted for publication). <http://blog.apastyle.org/apastyle/2012/08/almost-published.html>
- Kratochwil, E.-F., Technau, S., & Reiniger, R. (2013). *Germany*. In Union Internationale de la Marionnette, *World Encyclopedia of Puppetry Arts* (P. Francis, Trans.). <https://wepa.unima.org/en/germany/>
- Küngerü, A. (2016). Digital storytelling as a means of expression. *Abant Journal of Cultural Studies*, 1(2), 33–45. <https://dergipark.org.tr/pub/akader/issue/28203/299481>.
- Lame, G. (2019). Systematic Literature Reviews: An Introduction. *Proceedings of the Design Society: International Conference on Engineering Design*, 1(1), 1633–1642. <https://doi.org/10.1017/dsi.2019.169>
- Letnes, M. A. (2014). *Digital dannelse i barnehagen: Barnehagebarns meningsskaping i arbeid med multimodal fortelling* [Doctoral dissertation, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/270339>
- Lenette, C., & Boddy, J. (2013). Visual ethnography and refugee women: Nuanced understandings of lived experiences. *Qualitative Research Journal*, 13(1), 72–89. <https://doi.org/10.1108/14439881311314621>
- Levy, S., Robb, A. J., & Jindal-Snape, D. (2017). Disability, personalisation and community arts: exploring the spatial dynamics of children with disabilities participating in inclusive music classes. *Disability & Society*, 32(2), 254–268. <https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1276433>
- Linden Museum Stuttgart. (2015–2016). *The world of shadow theater*. Linden Museum Stuttgart. https://lindenmuseum.de/the-world-of-shadow-theater/?lang=en&utm_source=chatgpt.com
- McArdle, F., Knight, L., & Stratigos, T. (2013). Imagining Social Justice. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 14(4), 357–369. <https://doi.org/10.2304/ciec.2013.14.4.357>
- Malinowski, M., & Pellowski, A. (2008). *Polish folktales and folklore*. Bloomsbury Publishing. <https://www.bloomsbury.com/uk/polish-folktales-and-folklore-9781598845020/>
- Manning, C. (2010). ‘My memory’s back!’ Inclusive learning disability research using ethics, oral history and digital storytelling. *British Journal of Learning Disabilities*, 38(3), 160–167. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2009.00567.x>
- Mastrothanasis, K., & Grammatas, T. (2022). *Reception of the values of the Aeschylus drama and mnemonic imprints by ancient tragedy spectators*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7213455>

- Megaron. (2025). *Megaron – The Athens Concert Hall: Karagiozis*. <https://www.megaron.gr/?s=KARAGKIOZIS>
- Ministry of Culture, Czech Republic. (2024). *The List of Intangible Elements of Traditional Folk Culture of the Czech Republic*. <https://www.mk.gov.cz/en/the-list-of-intangible-elements-of-traditional-folk-culture-of-the-czech-republic-en-1468?searchString=intangible+cultural+asset+of+traditional+folk%20/>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Molthan-Hill, P., Luna, H., Wall, T., Puntha, H., & Baden, D. (Eds.). (2020). *Storytelling for Sustainability in Higher Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429291111>
- Moraiti, A., Moumoutzis, N., Christoulakis, M., Pitsiladis, A., Stylianakis, G., Sifakis, Y., Maragoudakis, I., & Christodoulakis, S. (2016). Playful creation of digital stories with eShadow. *2016 11th International Workshop on Semantic and Social Media Adaptation and Personalization (SMAP)*, 139–144. <https://doi.org/10.1109/SMAP.2016.7753399>
- Morizio, L. J., Cook, A. L., Troeger, R., & Whitehouse, A. (2022). Creating Compassion: Using Art for Empathy Learning with Urban Youth. *Contemporary School Psychology*, 26(4), 435–447. <https://doi.org/10.1007/s40688-020-00346-1>
- Moumoutzis, N., Christoulakis, M., Christodoulakis, S., & Paneva-Marinova, D. (2018). Renovating the Cultural Heritage of Traditional Shadow Theatre with eShadow. *Digital Presentation and Preservation of Cultural and Scientific Heritage*, 8, 51–70. <https://doi.org/10.55630/dipp.2018.8.2>
- Moumoutzis, N., Christoulakis, M., Xanthaki, C., Maragoudakis, Y., Christodoulakis, S., Paneva-Marinova, D., & Pavlova, L. (2022). eShadow+: Mixed Reality Storytelling Inspired by Traditional Shadow Theatre. *Proceedings - 2022 IEEE 46th Annual Computers, Software, and Applications Conference, COMPSAC 2022*, 95–100. <https://doi.org/10.1109/COMPSAC54236.2022.00022>
- Moutafidou, A., & Bratitsis, T. (2018). Digital storytelling: Giving voice to socially excluded people in various contexts. *ACM International Conference Proceeding Series*, 219–226. <https://doi.org/10.1145/3218585.3218684>
- Murray, M. D. (2021). Toward a Universal Visual Language of Law. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3784979>
- Mwita, K., & Mwilongo, N. (2025). Thematic Analysis of Qualitative Research Data: A Seven-Step Guide. *Eminent Journal of Business and Management*, 1(1), 51–59. <https://doi.org/10.70582/4ajw7k14>
- Myrsiades, L., & Myrsiades, K. (2014). *Karagiozis: Culture and comedy in Greek puppet theater*. University Press of Kentucky. <https://books.google.gr/books?id=zMoeBgAAQBAJ>
- National Art Education Association. (2021, February). *2021–2025 strategic vision*. <https://www.arteducators.org/promo/strategicvision21>
- Ng, D. T. K., Luo, W., Chan, H. M. Y., & Chu, S. K. W. (2022). Using digital story writing as a pedagogy to develop AI literacy among primary students. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100054. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100054>

- Nguyen, M. T. T. (2017). The Digital and Story in Digital Storytelling. In M. Nuñez-Janes, A. Thornburg, A. Booker, I. Penier, S. Pack, & A. Leverton (Eds.), *Deep Stories: Practicing, Teaching, and Learning Anthropology with Digital Storytelling* (1st ed., pp. 72–89). De Gruyter. <http://www.jstor.org/stable/j.ctvbkjvdr.9>
- Nilsson, M. (2010). Developing voice in digital storytelling through creativity, narrative, and multimodality. *Seminar.net*, 6(2), 148–160. <https://doi.org/10.7577/seminar.2428>
- Nyamari, T. (2024). The Role of Visual Arts in Social Movements. *International Journal of Arts, Recreation and Sports*, 3(4), 52–64. <https://doi.org/10.47941/ijars.2071>
- Orr, I. C. (1974). Puppet Theatre in Asia. *Asian Folklore Studies*, 33(1), 69-84. <https://doi.org/10.2307/1177504>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S. & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Papcunová, V., Ondrušová, D., & Hudáková, J. (2021). Storytelling as a part of destination marketing in the Trenčín Region. *24th International Colloquium on Regional Sciences*, 286–293. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P210-9896-2021-35>
- Phillips, L. G. (2010). *Young children's active citizenship: Storytelling, stories, and social actions* (Doctoral dissertation). Queensland University of Technology. https://eprints.qut.edu.au/38881/1/Louise_Phillips_Thesis.pdf
- Phillips, L., Nguyen, T. T., Lespinasse, K., Sahong, P., & Bhati, A. (2022). Storytelling opens doors. *Practical Literacy*, 27(3), 15-17. <https://researchportal.scu.edu.au/esploro/outputs/journalArticle/Storytelling-opens-doors/991013058313702368>
- Pisarik, K. (1989). *Retelling a Czech legend to increase cultural awareness*. University of Northern Iowa. <https://scholarworks.uni.edu/grp/3956/>
- Plassard, D. (2023). Puppetry for a total war: French and German puppet plays in World War I. In J. Bell, M. I. Cohen, & J. Song (Eds.), *Representing alterity through puppetry and performing objects* (Chapter 6). University of Connecticut. https://digitalcommons.lib.uconn.edu/ballinst_alterity/6
- PRISMA. (2020). PRISMA 2020 checklist. <https://www.prisma-statement.org/prisma-2020-checklist>
- Reusch, R. (2012). *International Shadow Theatre Centre (Internationales Schattentheater Zentrum, ISZ)*. Union Internationale de la Marionette. (K. Foley, Trans.). In *World Encyclopedia of Puppetry Arts*. <https://wepa.unima.org/en/international-shadow-theatre-centre/#>

- Ribeiro, S. (2016). Developing intercultural awareness using digital storytelling. *Language and Intercultural Communication*, 16(1), 69-82. <https://doi.org/10.1080/14708477.2015.1113752>
- Rice, C., Chandler, E., Harrison, E., Liddiard, K., & Ferrari, M. (2015). Project Re•Vision: Disability at the edges of representation. *Disability & Society*, 30(4), 513–527. <https://doi.org/10.1080/09687599.2015.1037950>
- Roots, J. W. (2016). *(Re)Constructions of German culture: How folktales (re)create the past through oral storytelling, text, and fan fiction* (Doctoral dissertation, University of California, Irvine). ProQuest Dissertations Publishing. Retrieved from <https://escholarship.org/uc/item/5zf6t7c6>
- Saritepeci, M. (2017). Ortaokul Düzeyinde Dijital Hikaye Anlatımının Yansıtıcı Düşünme Becerisi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesine Yönelik Deneysel Bir Çalışma. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 167–1384. <https://doi.org/10.14686/buefad.337772>
- Schattentheater in Schwäbisch Gmünd. (n.d.). *The center*. Schattentheater. <https://www.schattentheater.de/Centre.html>
- Schattentheater in Schwäbisch Gmünd. (n.d.). *History of shadow theater*. Schattentheater. <https://www.schattentheater.de/History.html>
- Schattentheater in Schwäbisch Gmünd. (n.d.). *Literature*. Schattentheater. <https://www.schattentheater.de/literatur.html>
- Schiavo, R. (2024). Facilitating dialogue and engagement via arts-based communication: a prescription for diversity, equity, and inclusion. *Journal of Communication in Healthcare*, 17(3), 233–235. <https://doi.org/10.1080/17538068.2024.2404294>
- Schuch, A. (2020). *Digital storytelling as a teaching tool for primary, secondary and higher education*. Narr Verlag. <https://doi.org/10.2357/AAA-2020-0019>
- Siddaway, A. P., Wood, A. M., & Hedges, L. v. (2019). How to Do a Systematic Review: A Best Practice Guide for Conducting and Reporting Narrative Reviews, Meta-Analyses, and Meta-Syntheses. *Annual Review of Psychology*, 70(1), 747–770. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102803>
- Skotheim, M. A. (2022). The Puppet and the Puppet-Master in Ancient Greece: Fragments of an Art Form. *Open Library of Humanities*, 8(1). <https://doi.org/10.16995/olh.6568>
- Sobczak, K. (2020). *The Storytellers* (M. Macińska, Trans.). Grupa Studnia O. https://fest-network.eu/wp-content/uploads/2020/06/The-Storytellers_small.pdf
- Szklanny, K., Wichrowski, M., & Wiczorkowska, A. (2021). Prototyping Mobile Storytelling Applications for People with Aphasia. *Sensors*, 22(1), 14. <https://doi.org/10.3390/s22010014>
- Tieck, L. (1855). *Hanswurst als Emigrant: Ein Puppenspiel in drei Akten*. In R. Köpke (Ed.), *Ludwig Tieck's nachgelassene Schriften: Auswahl und Nachlese* (Vol. 1). Brockhaus.
- Tomczyk, Ł., Oyelere, S. S., Puentes, A., Sanchez-Castillo, G., Muñoz, D., Simsek, B., Akyar, O. Y., & Demirhan, G. (2019). Flipped learning, digital storytelling as the new solutions in adult education and school pedagogy. In J. Veteška (Ed.), *Adult education 2018 – Transformation in the era of digitization and artificial intelligence* (Proceedings of the 8th

- International Adult Education Conference). Charles University. https://www.researchgate.net/publication/332037495_Flipped_learning_digital_storytelling_as_the_new_solutions_in_adult_education_and_school_pedagogy
- Tremblay, G. (2013). Creating art environments that address social justice issues. *International Journal of Education & the Arts*, 14(SI 2.3). <http://www.ijea.org/v14si2/>
- Undheim, M. (2020). “We Need Sound Too!” Children and Teachers Creating Multimodal Digital Stories Together. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 15(3), 165–177. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2020-03-03>
- Undheim, M., & Jernes, M. (2020). Teachers’ pedagogical strategies when creating digital stories with young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(2), 256–271. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1735743>
- UNESCO. (2016). *Puppetry in Slovakia and Czechia*. UNESCO Intangible Cultural Heritage. <https://ich.unesco.org/en/RL/puppetry-in-slovakia-and-czechia-01202>
- Vinogradova, P. (2011). “Listen to my story and you will know me”: Digital stories as student-centered collaborative projects. *The Journal of Educational Technology*, 2(2), 173–202. <https://doi.org/10.5054/tj.2011.250380>
- Waszkiel, M. (2015). Union Internationale de la Marionette. In World encyclopedia of puppetry arts (P. Francis, Trans.). <https://wepa.unima.org/en/poland/>
- Wellek, R. (1939). Twenty years of Czech literature (1918-1938). *The Slavonic and East European Review*, 17(50), 329-342. <https://www.jstor.org/stable/4203491>
- Wiśniewska, M., & Suszczyński, K. (Eds.). (2019). *Puppetry in the 21st century: Reflections and challenges*. The Aleksander Zelwerowicz National Academy of Dramatic Art in Warsaw, Branch Campus in Białystok, Puppet Theatre Art Department. <https://atb.edu.pl/>
- Wolf, F. A. (1985). *Prolegomena to Homer* (A. Grafton, G. W. Most, & J. E. G. Zetzel, Trans.). Princeton University Press. (Original work published 1795). <https://archive.org/details/prolegomenatohom0000wolf>
- Wu, J., & Chen, D.-T. V. (2020). A systematic review of educational digital storytelling. *Computers & Education*, 147, 103786. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103786>
- Yılmaz, M., & Çelik, E. (2020). The effect of digital storytelling activities on creative problem solving and attitude towards computer. *Journal of Bayburt Education Faculty*, 15(30), 458–481. <https://doi.org/10.35675/befdergi.775568>
- Yuksel, P., Robin, B., & McNeil, S. (2011). Educational uses of digital storytelling all around the world. In M. Koehler & P. Mishra (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2011* (pp. 1264–1271). AACE. <https://digitalstorytelling.coe.uh.edu/survey>
- Zaeri, P., & Roozafzai, Z. S. (2024). Visual arts as a catalyst for social change: Communicating powerful messages. *International Journal of Arts and Humanities*, 6(1), 268–274. <https://doi.org/10.25082/IJAH.2025.01.001>
- Zazulak, J., Halgren, C., Tan, M., & Grierson, L. E. M. (2015). The impact of an arts-based programme on the affective and cognitive components of empathic development. *Medical Humanities*, 41(1), 69–74. <https://doi.org/10.1136/medhum-2014-010584>

Zich, O. (2015). Puppet theatre. *Theatralia*, 2, 505–513. <https://doi.org/10.5817/TY2015-2-23>

Zubrzycki, G. (2011). History and the National Sensorium: Making Sense of Polish Mythology. *Qualitative Sociology*, 34(1), 21–57. <https://doi.org/10.1007/s11133-010-9184-7>