



universität  
wien

# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Die Stellung von Märchenliteratur im Kontext  
Deutsch als Zweitsprache“

verfasst von / submitted by

Marijana Heigl, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Master of Education (MEd)

Wien, 2021 / Vienna 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

A 199 506 525 02

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach  
Deutsch Unterrichtsfach Psychologie und Philosophie

Betreut von / Supervisor:

Prof. i.R. Mag. Dr. Renate Faistauer



## Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die Arbeit selbständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet bzw. mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe (Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät, Universität Wien).

---

Datum

Unterschrift der/ des Studierenden



# Inhaltsverzeichnis

<b>Eidesstattliche Erklärung</b> .....	<b>5</b>
<b>Inhaltsverzeichnis</b> .....	<b>7</b>
<b>Abkürzungsverzeichnis</b> .....	<b>10</b>
<b>I. Einleitung</b> .....	<b>15</b>
<b>II. Theoretischer Rahmen</b> .....	<b>18</b>
<b>1 Märchen</b> .....	<b>19</b>
1.1 Begriffs- und Entwicklungsgeschichte.....	20
1.1.1 Zum Märchenbegriff .....	20
1.1.2 Entstehungs- und Verbreitungstheorien.....	22
1.2 Deutsche Buchmärchen als literarische Gattung .....	24
1.2.1 Deutsche Märchentradition .....	24
1.2.2 Märchen als globale Gattung.....	26
1.3 Märchen als literarisch-kulturelles Phänomen.....	32
1.3.1 Kulturübergreifende gemeinsame Deutungsmuster im Märchen.....	33
1.3.2 Mehrsprachigkeit und Transkulturalität mit Märchen .....	36
<b>2 Zugänge zu fremdsprachlicher Literatur</b> .....	<b>41</b>
2.1 Literaturdidaktische Überlegungen .....	42
2.1.1 Fremd- und zweitsprachliche Literaturdidaktik .....	42
2.1.2 Methodik und Didaktik im Zweitsprachenunterricht .....	43
2.1.3 Literarischer Kanon im Zweitsprachenunterricht .....	44
2.2 Märchenliteratur im Zweitsprachenunterricht .....	46
2.2.1 Zum Stellenwert des Märchens in der DaZ-Literaturdidaktik.....	46
2.2.2 Positive Aspekte von Märchenliteratur für den Zweitsprachenunterricht	49
2.3 Märchenillustration und/ oder Märchenfilm als ästhetische Textergänzung ...	53
2.3.1 Zum Vorteil von Bildern und Illustrationen für den Spracherwerb.....	53
2.3.2 Märchenillustration und Märchenfilm .....	56
<b>III. Empirischer Teil</b> .....	<b>60</b>
<b>3 Forschungsdesign</b> .....	<b>62</b>
3.1 Forschungsgegenstand und Fragestellungen .....	62
3.1.1 Eingrenzung des Forschungsgegenstandes .....	62

3.1.2	Fragestellungen zur empirischen Studie .....	67
3.2	Methodische Verfahren.....	68
3.2.1	Bestimmung des Ausgangs- und Interpretationsmaterials .....	68
3.2.2	Methode der Analyse .....	74
3.2.3	Auswertungsinstrument zur Ergebnisdarstellung .....	78
3.3	Gütekriterien und ethische Überlegungen .....	82
3.3.1	Gütekriterien der qualitativen Inhaltsanalyse.....	82
3.3.2	Ethische Überlegungen.....	84
<b>4</b>	<b>Auswertung der Leitfadeninterviews .....</b>	<b>86</b>
4.1	Datenaufbereitung .....	87
4.1.1	Literarische Textsorten im DaZ-Unterricht.....	88
4.1.2	Erfahrungen mit Märchenliteratur.....	89
4.1.3	Psychisch-emotionale Wahrnehmung von Märchenliteratur.....	92
4.1.4	Didaktisch-methodisches Potential von Märchen .....	93
4.1.5	Wirkung von Märchen auf den Sprachenlernprozess .....	97
4.1.6	Wünsche an einen zukünftigen DaZ-Literaturunterricht.....	98
4.2	Ergebnisdarstellung .....	99
<b>IV.</b>	<b>Resümee und Ausblick .....</b>	<b>102</b>
	<b>Quellen- und Literaturverzeichnis .....</b>	<b>109</b>
	Primärliteratur.....	109
	Sekundärliteratur .....	109
	Online-Quellen .....	117
	<b>Abbildungsverzeichnis.....</b>	<b>123</b>
	<b>Tabellenverzeichnis .....</b>	<b>124</b>
	<b>Abstract .....</b>	<b>127</b>
	<b>Anhang 1 .....</b>	<b>129</b>
	Interviewleitfaden .....	129
	<b>Anhang 2 .....</b>	<b>133</b>
	Transkriptionszeichen .....	133
	A1 Transkript des Interviews mit Person A.....	134
	A2 Analyse von Interview A.....	148
	B1 Transkript des Interviews mit Person B.....	154
	B2 Analyse von Interview B.....	167
	C1 Transkript des Interviews mit Person C .....	170
	C2 Analyse von Interview C .....	180
	D1 Transkript des Interviews mit Person D .....	186

D2 Analyse von Interview D.....	198
<b>Anhang 3</b> .....	<b>134</b>
Vorlage zur Einverständniserklärung.....	134

## Abkürzungsverzeichnis

ATU	Aarne-Thompson-Uther-Index (= eine Klassifikation von Märchen- und Schwankgruppen)
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
K	Kategorie
Z	Zeile
S	Spalte
F	Fragende
LP	Lehrperson





Für meine Eltern.

Das ewige Kind. –  
Wir meinen, das Märchen und das Spiel  
gehöre zur Kindheit: wir Kurzsichtigen!  
Als ob wir in irgendeinem Lebensalter  
ohne Märchen und Spiel leben möchten!

(Friedrich Nietzsche, Menschliches Allzumenschliches)



# I. Einleitung

In seiner philosophischen Schrift und berühmten Sammlung von Aphorismen bewertet Friedrich NIETZSCHE das Märchen und das Spiel als *allzumenschlich* und unentbehrlich. Er spricht damit zwei zentrale Ausdrucksformen menschlichen Verhaltens an, die zwar unterschiedliche Tätigkeitsformen betreffen, aber beide vielseitig, sowohl historisch und anthropologisch als auch kulturell bedeutsam sind. Als sehr alte literarische Ausdrucksform haben Märchen für viele Menschen einen besonderen Stellenwert. Nicht umsonst ist die Märchensammlung der Brüder Grimm eine der meistgedruckten und meistübersetzten Werke deutscher Literatur (vgl. WORTMANN 2015). Mit seiner kritischen Aussage über die Einordnung von Märchen zur Kinderliteratur bezeichnet NIETZSCHE Märchen als für den Menschen unabdingbar und von der Altersstufe unabhängig. Wenngleich sie gegenwärtig eher der Kinder- und Jugendliteratur zugeordnet werden, sind Märchen doch zeitlose Geschichten für Jung und Alt. Bis heute sind diese lehrreichen Erzählungen (fast) überall auf der Welt zu finden (vgl. LÜTHI 1975, 49). Dabei grenzen sie sich aufgrund ihrer typischen Merkmale und charakteristischen Kennzeichen wie ihrem strukturierten Aufbau, den inhaltlichen Typisierungen oder den sprachlichen Eigenheiten von anderen literarischen Gattungen beziehungsweise Textsorten ab. Viele dieser Charakteristika sind der Grund, warum Märchen vor allem für Kinder ansprechend sind, zeigen aber auch, dass sich Märchen ebenso auf die sprachliche Entwicklung von Kindern positiv auswirken können. Ziel dieser Forschungsarbeit ist es, herauszufinden, inwiefern Märchenliteratur als Unterstützungsmöglichkeit im Spracherwerb dienen kann. Der breite Fokus soll hierbei auf der Sprachentwicklung von Kindern liegen, die sich im sekundären Bildungsbereich befinden – also etwa zehn bis 14 Jahre alt sind.

Märchenliteratur ist in Österreich als Teil des schulischen Textsortenkatalogs verankert, sodass davon ausgegangen werden kann, dass doch die meisten Personen, die in Österreich schulisch sozialisiert wurden, mit einigen deutschsprachigen Märchen vertraut sind. Nun ist die sprachliche Situation an vielen Schulen in Österreich sehr heterogen und nicht immer ist Deutsch Erstsprache für alle Schüler\*innen einer Klasse.

Zunächst soll daher zwischen den Begriffen Erstsprache, Zweitsprache und Fremdsprache unterschieden werden, um klarzustellen, worauf der engere Forschungsfokus dieser Arbeit liegt. Menschen können Sprachen ungesteuert oder gesteuert lernen. Das bedeutet, der Spracherwerb kann durch das Interagieren und Kommunizieren mit anderen Menschen oder durch das Setzen bestimmter lernpädagogisch und kognitiv ausgerichteter Maßnahmen erfolgen. Die Erstsprache ist jene Sprache, die der Mensch ab seiner Geburt ungesteuert erwirbt (vgl. HERZOG-PUNZENBERGER & SPRINGSITS 2015, 7). Das können auch zwei oder mehrere Sprachen sein, je nach sozialem Umfeld, dem der Mensch ausgesetzt ist. Wenn in einer solchen Situation zwei oder mehrere Sprachen

gleichzeitig ungesteuert erworben werden, wird dies als *frühe Zweisprachigkeit* bezeichnet (vgl. JEUK 2015, 15). Daneben kann Zweitspracherwerb auch später stattfinden, wenn auf einem von der Erstsprache bereits existierenden sprachlichen System aufgebaut und eine Zweit(- oder Dritt)sprache gesteuert in Bildungsinstitutionen erlernt wird (vgl. HERZOG-PUNZENBERGER & SPRINGSITS 2015, 32). Diese Faktoren treffen zwar auch auf den Fremdspracherwerb zu, der sich aber dadurch unterscheidet, dass er in einem Land stattfindet, in dem die entsprechende Sprache nicht Nationalsprache ist, was ihn zumeist stärker institutionalisiert (vgl. JEUK 2015 17). Die vorliegende Studie soll sich verstärkt auf den Zweitspracherwerb des Deutschen (in Österreich) in der Institution Schule und dem Schultyp der Mittelstufe konzentrieren, da dieser Ausgangspunkt der empirischen Untersuchung ist.

Alle Schüler\*innen bringen eigene Fähigkeiten, Vorstellungen, Gewohnheiten und Erfahrungen mit in den Unterricht, mit unterschiedlichen kognitiven, sozialen, kulturellen und weiteren Einflussfaktoren. Hier können Märchen gut ansetzen: Die straffen Konventionen der Textsorte können Schüler\*innen einen Orientierungsrahmen bieten. Vor allem durch die verschiedenen medialen Ausdrucksmöglichkeiten, wie Bilderbuch, Märchenbuch, Hörbuch, Film oder ähnliche, gibt es unterschiedliche Wege, um Märcheninhalte zu vermitteln. Die meisten Schüler\*innen kennen bestimmte Märchenstoffe aus ihrer Erstsprache und können beim Erwerb der Zweitsprache optimal an diesen anknüpfen. Ob wegen ihrer Unterhaltungsfunktion, als pädagogischer Ratgeber und Erziehungsmittel, als Entwicklungsunterstützung und Lebenshilfe, als lernpädagogisch-didaktisches Instrument oder als Einbeziehungs- und Integrationshilfe – Märchen haben im Verlauf ihrer Überlieferung vielfältige Funktionen erfüllt. Viele davon sprechen auch für den Einsatz von Märchen im Zweitsprachenunterricht.

Ausgehend von diesen angesprochenen Vorteilen und Möglichkeiten, die Märchenliteratur für den Zweitsprachenunterricht haben kann, ist für die vorliegende Arbeit von Interesse, ob davon ein Nutzen für den Deutsch als Zweitsprachenunterricht erwartet werden kann. Welche messbaren Vorzüge kann die Beschäftigung mit Märchen im Zweitsprachenunterricht bringen? In der vorliegenden Arbeit sollen daher folgende Themenbereiche behandelt und empirisch überprüft werden:

- Was sind Märchen?
- Woher kommen Märchen?
- Was zeichnet Märchen aus?
- Können Märchen didaktisch-methodisch vorteilhaft eingesetzt werden?
- Haben Märchen sprachförderliche Aspekte?
- Gibt es einen Nutzen für den Zweitspracherwerb durch Märchen?

## Wo kann die Zweitsprachendidaktik ansetzen?

Die Arbeit ist in vier Teile gegliedert (I bis IV). Teil eins umfasst die Einleitung, Teil zwei die für diese Forschungsarbeit relevante Theorie. Das beinhaltet eine Abhandlung des Forschungsstandes und wissenschaftlicher Konzeptionen sowie wesentlicher Begriffsbestimmungen.

Zunächst wird ein theoretischer Rahmen geschaffen, in dem das Märchen definiert (Kapitel 1.1.1) und auf historische Entstehungs- und Verbreitungstheorien (Kapitel 1.1.2) eingegangen wird. Dabei wird in der Auseinandersetzung mit einschlägiger Literatur aufgezeigt, dass Märchen eine literarische Gattung mit weittragender Tradition sind (Kapitel 1.2), die durch ihre Charakteristik vielfältige Bearbeitungsmöglichkeiten (Kapitel 1.3; Kapitel 2.3) zulassen. Davon ausgehend werden spezielle aktuelle literaturdidaktische Überlegungen angestellt (Kapitel 2.1) und auf die Bedeutung von Märchenliteratur, auch für den Zweitsprachenunterricht (Kapitel 2.2), eingegangen.

Der dritte Teil widmet sich der Beantwortung der Forschungsfrage. Ausgehend vom Forschungsstand wird der Einsatz von Märchen für den Bereich des Deutschen als Zweitsprache exemplarisch anhand von Interviews empirisch untersucht. Durch die Arbeit soll ermittelt werden, ob und/ oder wie Märchen in ausgewählten Förderprogrammen für Deutsch als Zweitsprache eingesetzt werden. Dabei wird kein Anspruch auf Vollständigkeit oder allgemeine Gültigkeit erhoben. Aufgrund theoretischer Positionen und Forschungsansätze wird folgende Forschungsfrage gestellt:

Wie wird Märchenliteratur in Deutschförderkursen beziehungsweise -klassen an österreichischen (Neuen) Mittelschulen eingesetzt?

Dafür werden in Kapitel 3 der Forschungsgegenstand (Kapitel 3.1.1) und die Fragestellungen (Kapitel 3.1.2) ausführlich behandelt, um die Forschung zu fundieren. Im Weiteren werden die Forschungspartner\*innen für die empirische Forschung beschrieben und das methodische Verfahren bezüglich des Ausgangsmaterials (Kapitel 3.2.1), der Analyse (Kapitel 3.2.2) und des Auswertungsinstruments (Kapitel 3.2.3) dargelegt. Um das empirische Arbeiten planvoll, nachvollziehbar und kontrollierbar zu halten, werden Gütekriterien zur qualitativen Forschung aufgelistet (Kapitel 3.3.1) und ethische Überlegungen zur Forschung und zum Forschungsdesign gestellt (Kapitel 3.3.2). Die Kapitel 4.1, und 4.2 widmen sich der eigentlichen Datenaufbereitung (Kapitel 4.1) und Ergebnisdarstellung, der Analyse der Ergebnisse und der Beantwortung der Forschungsfrage (Kapitel 4.2).

Das Resümee in Teil vier zieht ein Fazit. Neben der Reflexion des Forschungsprozesses wird ein Ausblick auf das Forschungsfeld und auf die Bedeutung für die unterrichtliche Praxis formuliert.

## II. Theoretischer Rahmen

In der Einleitung wurden einige Aspekte und Funktionen von Märchen genannt und ihre mögliche Bedeutung für den Spracherwerb beziehungsweise die Sprachentwicklung speziell von Kindern und Jugendlichen sowie insbesondere Zweitsprachlernenden angeschnitten. Diese Funktionen und Bedeutungen können sehr divers sein und sind meist historisch gewachsen. Die Germanistik beziehungsweise Literaturwissenschaft, Psychologie, Soziologie, Theologie oder andere Disziplinen versuchen seit Jahrhunderten, Erkenntnisse über die Gattung und deren geschichtlichen oder aktuellen Funktionen und/oder Bedeutungen zu erlangen. Dabei werden unterschiedliche Märchen oder Märchentexte untersucht, verschiedenste Aspekte von Märchen oder Märchenstoffen beleuchtet und der Textsorte und zeitgeschichtlichen Epoche entsprechend, die jeweils gesellschaftliche, soziale oder von den politischen Umständen abhängige Geltung beigemessen. Vor allem in der Erzählforschung sind Märchen von großer Bedeutung. Neben ihrer Herkunft, Entwicklung und gattungsgeschichtlichen Einordnung werden auch die mündlichen und schriftlichen Überlieferungsformen sowie die Rezeption und Perzeption durch Hörer\*innen und/oder Leser\*innen untersucht (vgl. PÖGE-ALDER 2007).

Dieser Arbeit orientiert sich an einigen relevanten Abhandlungen, um den Forschungskern in einen theoretischen Rahmen zu betten und die Fragestellungen zur Thematik – beginnend mit: *Was sind Märchen?* – zu beantworten sowie die Etymologie des Begriffs und die Entwicklungsgeschichte und Charakteristik von Märchen, auf welchen die weitere Forschung aufbaut, zu skizzieren. Davon ausgehend, werden literaturdidaktische Überlegungen bezüglich fremd- und zweitsprachlicher Literaturdidaktik angestellt und ein spezieller Bezug zu Märchen und Märchenliteratur und deren Einsatzmöglichkeiten im Zweitsprachenunterricht geschaffen.

# 1 Märchen

Die heutige Vorstellung, dass Märchen kurze unterhaltsame Geschichten für Kinder sind, ist nicht zutreffend, da die Textgattung des Märchens zeitlose Geschichten sowohl für Jung als auch für Alt liefert (vgl. MÖNCKEBERG 1972, 121). Vor allem die im deutschen Sprachraum sehr bekannte Märchensammlung der Brüder Grimm hat mit der Bezeichnung als *Kinder- und Hausmärchen* viel zu dieser Zuordnung von Märchen zur Kinderliteratur beigetragen. Dem war aber nicht immer so. Die Vertreter der Märchenforschung sind sich einig, dass die primäre Zielgruppe von Märchen Erwachsene waren (siehe Kapitel 1). Obwohl sie ursprünglich nicht für Kinder geschaffen wurden, verschwinden – vor allem in Europa – allmählich die Traditionen, innerhalb derer das Märchenerzählen noch im Kreise Erwachsener stattfindet (vgl. LÜTHI 1975, 19). Das liege nach Max LÜTHI vor allem auch daran, dass die Poesie des Märchens im 19. Jahrhundert durch Märchensammler und -erzähler mehr und mehr dem formalen Vorstellungsvermögen von Kindern angepasst wurde. Ähnlich wie er, sieht auch Günther LANGE in seinen Ausführungen zur Märchenforschung und Märchendidaktik die Zuordnung von Märchen zur Kinderliteratur als unrichtig und legt fest, dass Märchen in erster Linie Literatur für Erwachsene waren (LANGE 2017, 21). Aufbauend auf den Untersuchungen von SCHERF (1978) und FREESE (1971) zu den jugendlichen Helden der Märchen belegt er diese These mit der Überlegung, dass in eben jenen Grimm'schen Märchen vor allem Probleme des Erwachsenwerdens der Protagonist\*innen, die meist zwischen zwölf und sechzehn Jahren alt seien, behandelt werden und die Handlungsstruktur der meisten Märchen in ihrem Aufbau einer Initiationsreise gleiche. Schon 1997 führte Karl-Ewald TIETZ Untersuchungen zur Wirkung von Märchen auf Jugendliche durch und bezeichnet diese als *Initiationsmärchen* (vgl. TIETZ 1997, 222). Derselben Ansicht ist auch Helga ZITZLSPERGER, die davon spricht, dass Märchen ursprünglich für Erwachsene erzählt wurden, und viele sprachliche Bilder für Heranwachsende aus deren Leben enthalten (vgl. ZITZLSPERGER 2017, 137). Laut Miriam MTCHEDLIDZE können sie somit als „Erwachsenengut“ (MTCHEDLIDZE 2010, 565 nach MÖNCKEBERG 1972,10) bezeichnet werden. Jens THIELE schreibt, dass Märchen als „gesammeltes Volksgut“ (THIELE 2017, 166) vorwiegend an (junge) Erwachsene adressiert waren und erst im 19. Jahrhundert an die kindlichen Bedürfnisse angepasst wurden. Er legt damit zugleich fest, dass Märchen, oder Märchenliteratur, sich in ihrer Form und Erscheinung über die Jahrhunderte entwickelt und verändert haben und auch der Märchenbegriff zu bestimmten Zeiten und Epochen anders konnotiert wurde.

Was aktuell darunter verstanden wird, hängt von der Betrachtungsweise der Märchenforschung – die sich als Teil der Erzählforschung in der Germanistik mit der Herkunft und Überlieferung, den Gattungsmerkmalen und Rezeptionsmöglichkeiten von Märchen auseinandersetzt – und vielen historischen Entwicklungen ab.

## 1.1 Begriffs- und Entwicklungsgeschichte

### 1.1.1 Zum Märchenbegriff

Märchenliteratur ist „eine sich seit Jahrhunderten mit Kunstformen beschäftigende Zunft von Dichtern und Schriftstellern [...]“, schreibt André JOLLES (2010, 236) schon 1930 und legt Märchen somit als literarische Form traditioneller Literatur fest. Wie er, sieht auch Max LÜTHI das Märchen als Kunstform, was formal-strukturelle und inhaltliche Kriterien betrifft (vgl. LÜTHI 2004, 3). Genauer gesagt handelt es sich beim Märchen um eine „epische Kurzform“ (LÜTHI 1975, 16), was Länge, Figuren, Handlung, Bauelemente und Motive anbelangt (vgl. ebd.). Märchen sind also kurze und einfache (vornehmlich) Prosatexte, die von wundersamen und übernatürlichen Begebenheiten erzählen. Im Sinne dieser Definition(en) werden Märchen mehr als schriftliche Literatur beschrieben und weniger als ein schriftlich fixiertes sprachliches Zeugnis mündlicher Überlieferung. Das liegt daran, dass sich die Konnotation des Märchenbegriffes mit der Sammlung und Verschriftlichung der *Kinder- und Hausmärchen* durch die Brüder Grimm 1812 (vgl. GRIMM 1837) von der einer mündlichen Erzählung zur literarischen Textform bewegte. Dies hatte Auswirkungen auf die Realisierung und Rezeption der Geschichten. Während Märchen vor der Veröffentlichung der Grimm'schen Sammelbänder als vorwiegend mündliche Geschichten verbreitet wurden, trugen die umfangreiche Sammlung und Verschriftlichung sowie Ergänzung und Überarbeitung dazu bei, dass ab Anfang des 19. Jahrhunderts unter Märchen eine literarische Textsorte verstanden wurde.

Die Bezeichnung des *Märchens* trat also schon vor dem 19. Jahrhundert und den Brüdern Grimm auf. Neben Geschichten, die der Textsorte im engeren Sinn entsprachen, bezeichnete der Begriff im 18. Jahrhundert auch verbal tradierte Feen-, Zauber und Geistermärchen oder -märlein sowie andere märchenähnliche Geschichten (vgl. JOLLES 2010, 118). Davor tauchte der Begriff unabhängig von der lose fixierten Klassifikation der Textsorte auf. Er wurde, wenngleich in abweichender Bedeutung, auch schon im Mittelhochdeutschen und in einigen althochdeutschen Schriften verwendet<sup>1</sup> (vgl. BMZ, Bd. 1, Sp. 2045; vgl. AWB, Bd. 6, Sp. 280).

---

<sup>1</sup> Die deutsche Sprache hat einige Sprachwandlungsprozesse durchlaufen, um zu der nun verwendeten Sprachform zu gelangen. Ihre Sprachgeschichte setzt dabei ungefähr im 8. Jahrhundert an und geht bis heute und noch weiter, da Sprachwandel nicht als abgeschlossener Prozess angesehen werden kann (vgl. HARTMANN 2018, 83). Klassischerweise werden vier Sprachstufen des Deutschen unterschieden, die meist von größeren Sprachwandelprozessen getragen werden. Diese auf SCHERER zurückgehende Periodisierung unterscheidet zwischen dem Althochdeutschen (ca. 500 – 1050), dem Mittelhochdeutschen (ca. 1100 – 1350), dem Frühneuhochdeutschen (ca. 1350 – 1650) und dem Neuhochdeutschen (ca. 1650 – Gegenwart). (vgl. ebd., 83f)

## *Versuch einer Begriffsbestimmung*

Die Grundbedeutung des Wortes kommt vom Althochdeutschen, also der ältesten Sprachstufe des Hochdeutschen. Das althochdeutsche Wort *mârî* stand in seiner Adjektivbedeutung für „bekannt, berühmt“ und hat sich ungefähr ab dem 11. Jahrhundert im Mittelhochdeutschen zur nominalen Verwendung *maere* für „Kunde, Bericht, Erzählung“ aber auch „Gerücht“ entwickelt (vgl. LANGE 2017, 7, 8; vgl. LÜTHI 2004, 1). An diesen sprachhistorischen Wurzeln sehen viele Märchenforscher, wie unter anderem Kathrin PÖGE-ALDER, den ersten Anhaltspunkt, dass Märchen(-stoffe) mündlich übermittelt wurden (vgl. PÖGE-ALDER 2011, 22). Die Brüder Jacob und Wilhelm Grimm selbst haben in ihrem umfassenden *Deutschen Wörterbuch* zur deutschen Sprache Wortbedeutungen und Belegstellen ab dem 16. Jahrhundert gesammelt und niedergeschrieben. Sie definieren das Substantiv *Mär(e)* mit seinem Diminutiv *Märlein* als verschlechternde Verkleinerungsform einer Erzählung, eines Berichtes oder einer Überlieferung bis hin zu einem weit getragenen Gerücht (DWB, Bd. 12, Sp. 1620).<sup>2</sup>

Etymologisch hat sich der Begriff so weiterentwickelt, dass diese weit verbreiteten Volkserzählungen gegen Ende des 18. Jahrhunderts, und unter französischem Einfluss, im deutschen Sprachraum immer größere Bedeutung erhielten. Der Begriff durchlief dadurch erneut einen Bedeutungswandel, welcher allerdings positiv war. „Unter Märchen verstand man nun eine fantastische Erzählung<sup>3</sup>, die mündlich überliefert war und von der die Brüder Grimm annahmen, dass sie vor allem im „niederem Volk erzählt wurde“ (LANGE 2017, 8), schreibt Günter LANGE und macht neben der oralen Tradition damit auf das *Wunderbare* oder *Außernatürliche* als ein erstes Merkmal der Gattung<sup>4</sup> des Märchens, wie sie gegenwärtig bekannt sind, aufmerksam. Im Märchen vereint die Fantastik das Unmögliche, Unerklärliche und Übernatürliche in einer ebenso unmöglichen, unerklärlichen und übernatürlichen Wirklichkeit (vgl. ABRAHAM 2012, 41).

## *Verwendung des Märchenbegriffs*

Außerhalb des Gattungsbegriffs ist das Wort nicht mehr sehr gebräuchlich und wird meist wertungsfrei verwendet. Im literarischen oder poetischen Sinne und sprichwörtlichen Kontext kann es sowohl positiv (*So schön, wie im Märchen!*), als auch negativ (*Erzähl' mir keine Märchen!*) verwendet werden (vgl. LÜTHI 2004, 1). Das Wort *Märchen* als Begriff für jene literarische Form findet sich nur im deutschen Sprachraum und hier auch

---

<sup>2</sup> Siehe hierzu auch meine Ausführungen in Kapitel 2.2 in der Seminararbeit *Sprachliche Bildung und Sprachförderung durch Märchenerzählen* aus dem SoSe 2020, die bei Mag. Maria Weichselbaum, B.A. MA verfasst wurde.

<sup>3</sup> Fantastische Erzählungen haben in der Literaturgeschichte innerhalb mündlich überlieferter Mythen eine lange Erzähltradition als fiktive Texte, in denen Naturgesetze verletzt und Unglaubliches, Wunderbares, Außernatürliches oder Großartiges geschieht (vgl. ABRAHAM 2012, 65).

<sup>4</sup> Neben der klassischen Einteilung literarischer Textgattungen in die Großgattungen *Epik*, *Lyrik* und *Dramatik*, werden oftmals auch Werkgruppen, Textarten oder -sorten wie *Märchen* als Gattungen bezeichnet (vgl. LÜTHI 2004, 6f).

nur im Hochdeutschen. Im Norddeutschen, Mitteldeutschen oder Westböhmisches<sup>5</sup> beispielsweise werden Märchen anders bezeichnet (*Löögschen, Verzälche, Gschichte, Rätsle*) und nicht so klar von den Nachbargattungen getrennt (vgl. LÜTHI 2004, 2; vgl. PÖGE-ALDER 2011, 20). Auch in anderen Sprachen gibt es verschiedene Namen für die Gattung (beispielsweise niederländisch *sprookje*, englisch *fairy tale*, französisch *conte de feés*, kroatisch *bajka*), die in ihrem Wesen meist jenen der Grimm'schen Sammlung entsprechen (vgl. JOLLES 2010, 119).

Die bisher erwähnten Gattungszuschreibungen und -abgrenzungen sind einer historischen Entwicklung entsprungen, auf die im Weiteren näher eingegangen wird, bevor auf die Besonderheiten der Gattung Bezug genommen wird.

### 1.1.2 Entstehungs- und Verbreitungstheorien

Es handelt sich beim Märchen um eine kurze (schriftlich festgehaltene) Erzählung. Wie schon beschrieben, war es mit hoher Wahrscheinlichkeit, mündlich tradierte Literatur, die eventuell im Volk beheimatet war und auf eine jahrhundertelange Tradition zurückblicken kann. Es wird angenommen, dass die Gattung diese enorm lange Lebensdauer einerseits der Rettung durch die Sammlung und Verschriftlichung der Brüder Grimm zu verdanken hat. Andererseits kam es durch die Schaffung einer neuen schriftlichen Gattung zu einer Beschleunigung der Verdrängung der Mündlichkeit jener ursprünglichen Erzählform. Ruth B. BOTTIGHEIMER kritisiert jene Annahmen, da die Untersuchung von Ursprung und Verbreitung der Märchen ihrer Meinung nach ohne tatsächliche Belege arbeiten muss und nur auf Vermutungen und Spekulation beruhen kann (vgl. 2009, 1, 2). In schriftlichen Quellen gibt es meist nur Verweise darauf, dass jemand mündliche Geschichten erzählt hat. Der tatsächliche Inhalt (sowie auch Stil oder Aufbau) der Erzählungen ist aber nicht nachprüfbar, was die historischen Spuren schwer fassbar macht.

Die Volkskunde und weitere Kultur- und Geisteswissenschaften, wie die Theologie, Psychologie, Anthropologie, Ethnologie, Literaturwissenschaft, und andere, wollen mehr über die Herkunft, Entwicklung und Überlieferung von Märchen erfahren (vgl. PÖGE-ALDER 2011, 14f). So liegt der Zeitpunkt oder die Zeitspanne, in der die mündlichen Erzählungen erstmals mit gattungstypischen Merkmalen aufgetreten sind, zwar im Dunkeln, es wird innerhalb dieser Wissenschaften aber angenommen, dass die Volkssage als solche schon sehr früh mündlich weitererzählt wurde und Märchen sich aus einzelnen

---

<sup>5</sup> Unter *Deutsch* wird eine Gruppe verschiedener, nach ihrer historischen Herkunft, Ausdehnung und Entwicklung, westgermanischer Sprachen verstanden. „Unter diesem Aspekt ist das Deutsche eine zur Standardsprache entwickelte Form des Hochdeutschen (das sind die Dialekte Mittel- und Süddeutschlands, die eine gemeinsame historische Entwicklung durchlaufen haben) [...]“ (ERNST 2011, 44f). Daneben umfasst das Areal historisch-verwandter westgermanischer Dialekte das Ost-Oberdeutsche, West-Oberdeutsche und Nord-Oberdeutsche – das im Süden Deutschlands, in Österreich und der Schweiz gesprochen wird – das Ost-Mitteldeutsche und West-Mitteldeutsche (vor allem in Deutschland) und das Ost-Niederdeutsche und West-Niederdeutsche im Norden Deutschlands (vgl. ebd.).

Motiven dieser Sagen entwickelt haben (vgl. LÜTHI 1975, 52).

Schon in schriftlichen Zeugnissen aus dem Altertum und Mittelalter finden sich laut LÜTHI Sagen und Erzählungen, die Märchenmotive und teilweise einen märchenähnlichen Ablauf haben (vgl. LÜTHI 2004, 43). Diese lassen sich erst ab dem 16. Jahrhundert eindeutiger als eigene Gattung erkennen und festlegen. André JOLLES sah die Anfänge der eigentlichen (europäischen) Märchengattung in der Toskana, wo innerhalb der Kunstform Novelle, die in sogenannten Novellensammlungen verfasst und verbreitet wurde, vereinzelt Novellen, die sich großer Beliebtheit erfreuten, jenen Sammlungen entnommen wurden (vgl. JOLLES 2010, 229). Die Inhalte dieser Novellen boten Grundlage für eine Reihe von Erzählungen, die (im Gegensatz zur Sage), ohne auf ein tatsächliches Geschehen Bezug zu nehmen, neben der toskanischen Novelle auftraten und auch genauso wie diese in eine Rahmenerzählung eingebettet waren. Im 16. Jahrhundert wurden diese Erzählungen vom wahrscheinlich ersten europäischen Märchensammler Giovanni Francesco Straparola in zwei Bänden als *Die ergötzlichen Nächte* publiziert (vgl. JOLLES 2010, 229). Dafür nutzte er unterschiedlichste Quellen aus dem arabischen Raum, aber auch aus der Bibel (vgl. NEUHAUS 2005, 45). Ein Jahrhundert später verfasste der Schriftsteller Giambattista Basile *Das Märchen der Märchen* – eine Geschichten- und Märchensammlung, deren Handlungen er aus volkstümlichen europäischen und orientalischen Überlieferungen und Geschichten der griechischen Mythologie schöpfte und die er in eine Rahmenhandlung, die selbst ein Märchen ist, fügte. Das Werk wurde posthum von seiner Schwester herausgegeben und unter dem Namen *Pentameron* bekannt (vgl. LÜTHI 2004, 48). Bereits in diesem Werk lassen sich die ersten Fassungen bekannter Märchen finden, die als Vorlage oder Anhaltspunkt für viele spätere Märchensammler und -verfasser dienten (vgl. ebd.).

Während im deutschen Sprachraum Hans Jakob Christoffel von Grimmelshausen in seinen Schriften Zeugnis für das Märchen ablegt, publiziert der französische Schriftsteller Charles Perrault acht Erzählungen, von denen laut LÜTHI „sieben offensichtlich echte Volksmärchen<sup>6</sup> sind“ (LÜTHI 2004, 49). Diese zeichneten sich durch den Dualismus zweier Welten (Realem und Surrealem) und dem Aufheben von Naturgesetzen (vgl. NEUHAUS 2017, 13) gegenüber dem zunehmend aufklärerischen Weltbild aus. So galt Perrault lange als Vorbild für das „französische Feenmärchen“, bis (erneut) zu Beginn des 18. Jahrhunderts Jean Antoine Galland mit der Übersetzung einer arabischen Handschrift mündlich tradierte Erzählungen aus dem Orient nach Europa brachte und die Schöpfung vieler orientalisches angehauchter Märchenerzählungen anregte (vgl. LÜTHI 2004, 51). Diese wurden in der deutschen Romantik einmal mehr, einmal weniger, mit

---

<sup>6</sup> Der Begriff des Volksmärchens wurde ab Ende des 18. Jahrhunderts durch den deutschen Märchensammler Johann Karl August Musäus geprägt (vgl. ebd.). In Kapitel 1.2.1 wird näher auf die Entstehung und Entwicklung dieses Begriffs eingegangen.

heimischen Volkserzählungen verbunden und beeinflussten die Entwicklung des europäischen (Volks-)Märchens.

Im 19. Jahrhundert wurde das Volksmärchen mit der Herausgabe der *Kinder- und Hausmärchen* durch die Brüder Jacob und Wilhelm Grimm schließlich buchfähig. Mit seiner nahezu weltweiten Verbreitung als Hausbuch wurde es eines der bekanntesten Zeugnisse deutscher Geistes-, Literatur und Kulturgeschichte (PÖGE-ALDER 2011, 117). Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die Brüder Grimm im Titel aber nicht explizit erwähnten, dass es sich in ihrem Werk um rein deutsche Märchen handelt, sondern sich eher als „Sammler und Bewahrer europäischer Märchenüberlieferung“ (RÖLLEKE 2017, 43) präsentierten. Die meisten ihrer Märchen stammten nämlich aus okzidental literarischen Vorlagen oder früheren Sammlungen (vgl. NEUHAUS 2017, 11) und Quellen waren meist gebildete Zeitgenoss\*innen aus dem Bürgertum (vgl. LANGE 2017, 16, RÖLLEKE 2012, 76, 68). BOTTIGHEIMER zufolge gaben im 18. und 19. Jahrhundert Bedienstete unterschiedlicher Herkunft und Nationalität Volksgeschichten und -märchen an ihre Dienstgeber\*innen weiter, die für die Brüder Grimm als Quellen beim Zusammentragen der Märchenstoffe fungierten (vgl. BOTTIGHEIMER 2009, 29).

Die Gattung des deutschen Märchens kann so als „Hybrid aus verschiedenen Gattungstraditionen und kulturellen Einflüssen“ verstanden werden (NEUHAUS 2017, 14). Vor allem im europäischen Raum werden darunter dennoch vorrangig die von den Brüdern Grimm gesammelten Erzählungen deutscher Märchentradition verstanden. Dieser Umstand entspringt einer Entwicklung der Textgattung, die im Folgenden näher erläutert wird.

## 1.2 Deutsche Buchmärchen als literarische Gattung

### 1.2.1 Deutsche Märchentradition

Die Brüder Grimm haben diese Erzählungen nicht nur zusammengetragen, sondern formale und inhaltliche Eingriffe vorgenommen und somit den Stil des deutschen *Buchmärchens*<sup>7</sup> (Begriff nach BLUHM 2000) geschaffen. Dies geschah schrittweise: Sie haben die Märchen ihrer Märchensammlung von Auflage zu Auflage bearbeitet und Veränderungen vorgenommen. Obwohl die Brüder in ihrer Vorrede zur zweiten Auflage von 1819 betonen, die Märchen nur gesammelt und nichts aus eigenen Mitteln hinzugefügt zu haben (vgl. GRIMM 1819), hat LANGE am Beispiel des Märchens *Hänsel und Gretel* einige Veränderungen beim Abgleich zwischen der Urfassung und den späteren Ausgaben

---

<sup>7</sup> Lothar BLUHM sieht den Begriff *Volksmärchen* aufgrund der Faktoren Idealbegriff und prototypisch für die gesammelten Märchen der Brüder Grimm (siehe Kapitel 1.2.1) und schlägt deshalb den Begriff *Buchmärchen* als passender und weniger missverständlich vor (vgl. NEUHAUS 2017, 10; vgl. BLUHM 2000, 12f).

feststellen können (vgl. LANGE 2017, 17-19). Diese umfassten unter anderem das Ausstatten mit Dialogen, die genauere Beschreibung der Protagonisten, das Hinzufügen einzelner Episoden, das Einfügen von wiederkehrenden Formeln (Es war einmal, usw.), das Einbetten christlichen Gedankenguts, die Vornahme gewisser sprachlicher Veränderungen sowie das Schaffen eines kindgerechten „Märchentons“ (LANGE 2017, 18), eben auch die logischen Bearbeitungen, pädagogischen Ermahnungen und die weitgehende Entsexualisierung der Geschichten. BOTTIGHEIMER und RITZ schreiben bezüglich der sprachlichen Veränderungen, dass die Brüder Grimm durch ihre Überarbeitungen ein Abbild des Volkstümlichen in die Märchengattung gebracht und die Erzählstimme des Volkes dadurch verändert haben (vgl. BOTTIGHEIMER 2009, 7; vgl. RITZ 2013, 18). Auch Heinz RÖLLEKE bezeichnet dies als einen vor allem durch Wilhelm Grimm eingeführten „Märchentons“ (RÖLLEKE 2017, 40). Er beschreibt es als künstliche und stilistische Überarbeitung, die sich aus dem neu Arrangieren von Textelementen oder Paratexten, der vermehrten Ausdruckssteigerung mittels Wortwiederholungen, gewissen Lautspielen, der Anschaulichkeit des Geschriebenen, einem leisen Humor, der Ersetzung des Präsens durch das erzählende Imperfekt sowie der indirekten durch die direkte Rede, der Ausmerzung von Fremdwörtern, der Einfügung von Sprichwörtern und Redensarten, der Häufung von Doppelausdrücken und dem Einsatz von Verkleinerungsformen ergibt (vgl. RÖLLEKE 2017, 45, 46). Wie LANGE sieht auch RÖLLEKE, dass in den neueren Auflagen erotische Anspielungen getilgt und gewisse Gottesbezüge in die Märchen eingearbeitet wurden und geht so weit zu sagen, dass sämtliche Obszönitäten, Sozial- oder Religionskritiken entweder komplett eliminiert oder völlig entschärft wurden (vgl. ebd., 40; vgl. RÖLLEKE 2019).<sup>8</sup>

All diese Veränderungen führten dazu, dass die europäischen Märchen in der Weise aufgeschrieben, festgehalten und weitergegeben wurden, wie sie gegenwärtig bekannt sind. Sie weisen so Gemeinsamkeiten und verbindende Merkmale auf, die zwar die Züge der mündlichen Erzähltradition verloren haben (siehe dazu den Begriff des *Buchmärchens*), aber die „Gattung Grimm“ (LANGE 2017, 19) als Märchengattung erst ausmachen. Der Grundstil des Märchens ist somit eigentlich verfälscht. Wenn im „westlichen Kulturkreis“ von Märchen gesprochen wird, dann wurden ab den Brüdern Grimm darunter meist die abgewandelten, fixierten und gesammelten Volksmärchen des 19. Jahrhunderts im europäischen Raum verstanden. Sie selbst definierten *mährchen* als eine „mit dichterischer phantasie entworfene erzählung: [...] besonders eine erzählung aus der zauberwelt“ (DWB, Bd. 12, Sp. 1620). Dadurch ergibt sich laut JOLLES eine „Kreislaufdefinition“: Das eigene Werk der *Kinder- und Hausmärchen* wurde von den Brüdern

---

<sup>8</sup> Siehe hierzu auch meine Ausführungen in Kapitel 2.2 in der Seminararbeit *Sprachliche Bildung und Sprachförderung durch Märchenerzählen* aus dem SoSe 2020, die bei Mag. Maria Weichselbaum, B.A. MA verfasst wurde.

Grimm als Definitionsrahmen für das Märchen als eine Erzählung, wie sie in den *Kinder- und Hausmärchen* zu finden ist, herangezogen (vgl. JOLLES 2010, 118,119).

### 1.2.2 Märchen als globale Gattung

Daneben gibt es Märchen und märchenähnliche Erzähl- oder Textgattungen, die sich in ihren Grundzügen und Typenmerkmalen gleichen, fast auf der ganzen Welt (PÖGE-ALDER 2011, 107). Die Märchenforscher Antti AARNE und Stith THOMPSON haben Anfang des 20. Jahrhunderts, auf den definierten Merkmalen aufbauend, ein Typenverzeichnis (*AaTh-Index*) für Märchen geschaffen, das die Gattung in *Tiermärchen* und eigentliche *Märchen* (Zaubermärchen, Legendenmärchen und religiöse Märchen, novellenartige und realistische Märchen, Formelmärchen, Märchen vom dummen Unhold) sowie *Schwänke* unterteilt (vgl. Arne-Thompson-Index 1961). Die Märchentypen sind darin in Kategorien unterteilt und in Gruppen geordnet und nummeriert. Erzählarchive auf der ganzen Welt sind nach diesem Index geordnet (vgl. UTHER 2004, 10). *Rotkäppchen* wurde darin beispielsweise den „Zaubermärchen mit einem übernatürlichen Gegenspieler“ (ATU 333) zugewiesen. Hans-Jörg UTHER hat 2004 auch eine neue Fassung des Typenverzeichnisses (*ATU-Index*) verfasst (vgl. UTHER 2011). Wenn in der Literaturwissenschaft von Volks- und Kunstmärchen gesprochen wird, ist im europäischen Raum im Sinne der Grimm'schen Definition meist der zweite Bereich der *eigentlichen Märchen* aus dem *AaTh-* oder *ATU-Index* gemeint, unter der sich auch die Zauber- und novellenartigen Märchen finden (vgl. LÜTHI 2004, 18). Spätere Werke wie *The Greenwood Encyclopedia of Folktales and Fairy Tales* von Donald HAASE bieten neuere Nachschlagewerke, die – wie AARNE und THOMPSON – Sagen und Legenden nicht ausklammern, sondern eine umfassende Ein- und Zuordnung von weltweiten Volkssagen und Volksmärchen ermöglichen. HAASE unterteilt das darin enthaltene Märchenfeld in einen geographischen und historischen Bereich, einen inhaltlichen Bereich und einen wissenschaftlichen Disziplinarbereich. Die Einträge werden weiters in acht Kategorien unterteilt, von denen sich eine näher mit dem Genre des Märchens auseinandersetzt und versucht, gattungstypische Merkmale festzulegen (vgl. HAASE 2008). Im Weiteren sollen diese Kriterien erläutert werden.

#### *Grundlegende Gattungsmerkmale*

Um Märchen in ihrer weltweiten Verbreitung und Erscheinungsform als eigene Gattung festlegen und die gattungstypische Zugehörigkeit der Erzählung bestimmen zu können, müssen spezifische Merkmale zutreffen, die nur bei dieser Form von Prosadichtung auftreten.

Ein konstitutives Merkmal von (Volks-)Märchen ist – entgegen der verbreiteten Annahme, die Brüder Grimm seien die Schöpfer ihrer gesammelten Märchen – das Fehlen

eines/einer namentlich erwähnten Verfassers\*in (vgl. LANGE 2017, 14). Das begründet sich vor allem aus den Bemühungen um Vereinheitlichung und den stilistischen Charakterisierungen, die von den Brüdern Grimm an den gesammelten Erzählungen vorgenommen worden waren und führt zu der im Vorigen erwähnten „Gattung Grimm“. Dass diese Veränderungen die eigentliche Erzählform zwar umwandelten, nun aber auch definieren, beschrieb FREUND mit der Unterscheidung zwischen Volksmärchen und Kunstmärchen (vgl. FREUND 1996, 7). Während Volksmärchen, als einfache mündliche Erzähltradition, ursprünglich in den unteren sozialen Schichten von Generation zu Generation weiter erzählt wurden und sich innerhalb dieser Weitergabe auch weiterentwickelten und veränderten, wurden beziehungsweise werden Kunstmärchen meist von einem/r Schriftsteller\*in, Autor\*in oder Dichter\*in geschaffen und orientieren sich in ihrer Komplexität und Figurenkonzeption an den ursprünglichen Volksmärchen (vgl. LANGE 2017, 14). Meist nehmen sie zudem Bezug zur zeitgenössischen Realität des/r Schriftstellers\*in, Autors\*in, Dichters\*in (vgl. ABRAHAM 2012, 41). Märchen und ihre Versionen, Adaptionen und Variationen haben sich als Gattung daher verändert und wurden dabei von bedeutenden Märchenerzähler\*innen und -sammler\*innen beeinflusst, um zur gängigen Form und Handlung zu gelangen. Obwohl häufig angenommen wird, dass es sich bei Märchen hauptsächlich um Prosadichtung handle, treten sie auch in anderen literarischen Formen auf (vgl. NEUHAUS 2017, 20). Als Erkennungsmerkmal reicht diese Eigenschaft allein daher nicht aus.

PÖGE-ALDER hat einige Gattungseigenschaften von Märchen gesammelt, die die Formelhaftigkeit der Erzählungen aufzeigen (vgl. PÖGE-ALDER 2011, 202). Dabei nennt sie mit Bezug auf OLRİK (1906) unter anderem folgende Charakteristika zu Struktur und Inhalt:

- Übersichtlichkeit der Handlungsstränge
- Szenische Zweiheit der handelnden Personen
- Einsträngigkeit der Handlungsfolgen
- Schematisierung inhaltlicher Entwicklungen
- Hervorhebung durch Wiederholung und detailreiche Schilderung
- Die Eigenschaften von Personen und Gegenständen werden innerhalb der Handlung ausgedrückt
- Trotz fantastischer Elemente entstammt der Ausgangspunkt immer dem täglichen Leben
- Polarität der handelnden Hauptpersonen: Protagonist und Antiheld.

(vgl. PÖGE-ALDER 2011, 202, 203)

Diese Charakteristika finden sich auch bei LANGE, der versucht, diese in Abgrenzung zu anderen epischen Kleinformen zu stellen. In den nachstehenden Unterkapiteln zur

*Erzählkonstruktion und Form* sowie zu *Fantastik und Inhalt* werden die Gattungseigenschaften von Märchen gesammelt.

#### Erzählkonstruktion und Form:

LANGE legt fest, dass Märchen in ihrem Aufbau entweder drei- oder fünfteilig (vgl. LANGE 2017, 14), laut LÜTHI auf alle Fälle aber „gesetzmäßig gegliedert“ sind (vgl. LÜTHI 2004, 4). Aber diese Erkennungszeichen allein machen die Gattung nicht aus, treffen sie doch auch auf andere epische Erzählformen wie zum Beispiel Großformen der Epik wie dem Roman oder Epos oder Kleinformen der Epik wie Novellen oder Essays zu. „Jacob Grimm [hat] das Märchen selbst als *einfache Form* erkannt [...]“, schreibt JOLLES (2010, S. 237) in seinem gleichnamigen Buch *Einfache Formen* – eine Abhandlung über kleine Formen der Epik. Neben Legende, Sage, Mythe<sup>9</sup>, Rätsel, Spruch, Kasus, Memorable und Witz (siehe JOLLES 2010) versteht er darin auch das Märchen aus literaturwissenschaftlicher und volkskundlicher Sicht als literarisch sprachliche Gattung, die in ihrer einfachen und ursprünglich mündlichen Form als sprachtypisch zu kategorisieren und von den komplexeren literarischen Formen zu unterscheiden ist. LANGE definiert die einfache Form genauer und legt das Märchen als epische Kleinform fest (vgl. LANGE 2017, 4). Dabei zeigen sich bei der Gattungszuordnung laut PÖGE-ALDER mehrere Schnittstellen und Schnittflächen zwischen den epischen Kleinformen und dem Märchen (vgl. PÖGE-ALDER 2011, 46). Wie es sich dabei von diesen anderen Gattungen epischer Klein- oder Volksformen wie Sage, Legende, Fabel, Schwank und Mythos abgrenzt, zeigt MTCHEDLIDZE:

- Die Sage hat einen historischen Kern, eine bestimmte Zeit und einen bekannten Ort. Das Märchen hat dies nicht.
- Eine Legende hat vorwiegend Heilige als Helden, was nicht auf das Märchen zutrifft.
- Die Fabel hat Tiere als Protagonisten. Im Märchen treten Tiere zwar auf, diese interagieren aber meist mit den Hauptprotagonisten – Menschen.
- Ein Schwank ist lustig-komisch, bis launisch, derb – was nicht wirklich auf das Märchen umgelegt werden kann.
- Ein Mythos hat immer Götter als tragende Figuren, die in (europäischen) Märchen keine Rolle spielen. (vgl. MTCHEDLIDZE 2010, 554, 555)

Nach der Herausgabe ihrer *Kinder- und Hausmärchen* haben die Brüder Grimm 1816 den ersten Band ihrer Sammlung *Deutsche Sagen* veröffentlicht, in dessen Vorrede sie

---

<sup>9</sup> JOLLES definiert hier das um 1800 aus dem Griechischen entlehnte Substantiv *Mythos* bzw. die *Mythe* (eingedeutschte Endung) oder den *Mythus* (latinisierte Endung) (vgl. DUDEN 2014, 581, Sp. 1) als ungläubliche Erzählung, unterscheidet sie diesbezüglich aber von Sagen und Märchen (JOLLES 2010, 91).

selbst eine Unterscheidung zwischen Sage und Märchen treffen, an der sich MICHÉLIDZE teilweise orientiert: „Das Märchen ist poetischer, die Sage [ist] historischer.“ (GRIMM 1999, 35). Sage und Legende beziehen sich stärker auf die Wirklichkeit, es sind andere inhaltliche Schwerpunkte als beim Märchen. LÜTHI spricht weiters von einem „kunstvolleren Aufbau“ von (Kunst-)Märchen und diesem als Erscheinungsmerkmal von Märchen (vgl. LÜTHI 2004, 9). Er hat die Meinungen einiger Literaturwissenschaftler zusammengetragen, die ähnliche Aussagen bezüglich der inneren und äußeren Form von Märchen im Vergleich zu den anderen epischen Kleinformen treffen. So sagt BENFEY: „Das Märchen wolle unterhalten, die Sage belehren.“ (BENFEY in: LÜTHI 1975, 23). LÜTHI stellt in Anlehnung an RANKE fest, dass der Unterschied der beiden Gattungen darin liege, dass „das Volk [anders als beim Märchen] an seine Sagen glaube“ (RANKE 1935 in: LÜTHI 1975, 23). Er zitiert Friedrich PANZER, der auf die inhaltlichen Unterschiede zwischen Märchen und Sage und darauf aufmerksam macht, dass „im Märchen Diesseitswelt und Jenseitswelt sich wie selbstverständlich kreuzen und vermischen [...]“, (PANZER 1973 in LÜTHI 1975, 23) und somit Wirklichkeit und Nichtwirklichkeit nebeneinander existieren und miteinander agieren. Die inneren Wesensmerkmale, Bauelemente, Themen und Motive des europäischen Märchens umfassen nach ihm sechs Aspekte, die sich teilweise auf Formales, teilweise auf Inhaltliches beziehen und auf die im Folgenden näher eingegangen wird:

- Eindimensionalität
- Flächenhaftigkeit
- abstrakten Stil
- Isolation und Allverbundenheit
- Sublimation und Welthaltigkeit
- Moral (vgl. PANZER 1973 in LÜTHI 1975, 23)

Die *Eindimensionalität* als Differenzmerkmal beim Märchen betrifft den Inhalt, die Zeit und die Elemente des Märchenstils. In Kapitel 1.1 wurden die Veränderungen, die an den durch die Brüder Grimm herausgegebenen Märchen vorgenommen wurden, genauer erläutert. Diese haben der Märchensprache laut JOLLES (2010, 235) einerseits gewisse Grenzen (Formelhaftigkeit, usw.) gesetzt, sie zugleich aber beweglich und allgemein gelassen. Stilistisch betrachtet zeichnen sich Märchen nach LANGE aus durch:

[...] parataktischen Satzbau, formelhafte Wendungen (z.B. Eingangs- und Schlussformeln), direkte Rede, Verse, durch Typisierung der Personen und Schwarzweißmalerei, durch Kontrastierung und Polarisierung (schön – hässlich, gut – böse), durch Symbolik (z.B. Zahlen- und Farbsymbolik) und schließlich durch das Happy End [...]. (LANGE 2017, 15)

Er bezeichnet die Erzählkonstruktion als einfach aber konsequent (vgl. LANGE 2017, 14). LÜTHI spricht im Zusammenhang mit der Sprache der Märchen von einem „*flächenhaften Stil*“ (vgl. LÜTHI 2004, 4). ZITZLSPERGER (2017) erklärt diesen Stil so, dass ein

„oberflächhafter Spiegel“ alles Innere im Menschen (beim/ bei der Leser\*in/ Hörer\*in) nach Außen kehrt. Märchen verwenden dafür eine betont sinnliche Sprache mit vielen Wahrnehmungs- und Tätigkeitsverben, um das Sehen, Hören, Riechen, Schmecken und Berühren zu betonen und die Geschichten auf diese Weise aus ihrer Eindimensionalität und Gegenstandslosigkeit zu holen (vgl. ZITZLSPERGER 2017, 140).

### Fantastik und Inhalt:

Der *abstrakte Stil* führt dazu, dass Räume unklar definiert und ungenau beschrieben werden, dennoch gehören sie in ihrer Spezifik der Märchenwelt an und werden als Teil dieser akzeptiert. Ort und Zeit der Handlung sind insofern *isoliert* und *allverbunden*, als dass sie nicht weiter in Historie oder Geographie eingebunden werden können (vgl. MÖNCKEBERG 1972, 121). Märchen spielen nie und immer, nirgends und überall (vgl. JOLLES 2010, 244). Zugleich scheinen die archetypischen Figuren und Geschehnisse an einem genauen Ort und zu einer bestimmten Zeit aufzutreten und stattzufinden. LANGE (vgl. 2017, 22) beschreibt die Orte der Handlung als Orte der Bewährung: Der/die Märchenheld\*in begibt sich aus einer Mangel- oder Konfliktsituation (vgl. LÜTHI 2004, 4) heraus, in die „Fremde [um] einen Mangel zu beheben oder den Konflikt zu lösen.“ (LANGE 2017, 14). Behandelt wird also meist ein gewisser Prozess der Selbstfindung und Reifung. Dabei handelt es sich um *welthaltige Motive* und menschliche Erfahrungen, die vereinfacht dargestellt, ihrem Ursprung enthoben und innerhalb der Erzählung immer mit fantastischen, übernatürlichen Elementen verbunden (*sublimiert*) werden (vgl. FREUND 1996, 10, 14). Meist sind es Tiergeschichten, Mythen, Geschichten mit erzieherischer Wirkung oder Geschichten aus dem Volk (vgl. BOTTIGHEIMER 2009, 7).

Vor allem während der Glanzzeit des Märchens im 18. und 19. Jahrhundert suchten Menschen nach Sinn und Erklärung für ihr Leben und ihre Umwelt. Diverse Vorstellungen und Theorien wurden in die unterschiedlichsten literarischen Werke eingebaut und auch Märchenstoffe sind Bestandteile der damaligen religiösen Weltanschauung, die durch die Erlebnisse der Figuren weitergetragen wurden (vgl. NEUHAUS 2017, 18). Bezüglich des Inhalts schreibt LÜTHI in Bezug auf JOLLES, dass es der „Sinn des Märchens sei [...], die naive Moral, d.h. das naive Bedürfnis nach Gerechtigkeit im Geschehen, zu befriedigen.“ (LÜTHI 1975, 47). Damit spricht er die von vielen Literaturwissenschaftler\*innen als grundlegendes Merkmal des Märchens angesehene moralische Befriedigung beziehungsweise Lösung an, welche die in der Erzählung aufgebaute Spannung aufheben soll. JOLLES macht ebenso auf das Märchen als unterhaltende, moralisch-orientierte Erzählung aufmerksam, indem er auf Charles Perraults Märchensammlung hinweist. In dessen Einleitung schreibt dieser von Märchen „avec de Moralités“ (zu dt. „mit Moral“) – also von Laster und Tugend (vgl. JOLLES 1975, 238). Die *Moral* sowie der

appellative Charakter wurde von ihm als kennzeichnendes Merkmal von Märchen eingeführt.

PÖGE-ALDER sammelt in ihrem Studienbuch zur Märchenforschung vierzehn Merkmale, die sich größtenteils mit den eben erwähnten Gattungsmerkmalen decken:

- Der Gattungskomplex Märchen beinhaltet literarische Produkte verschiedener Art
- Wunderbares, Fantastisches, Übernatürliches oder Unmögliches treten darin als Selbstverständliches auf
- Das zauberhafte Geschehen ist dabei in reale, soziale und interpersonale Verhältnisse und Konstellationen gebettet
- Fehlende Orts- und Zeitangaben, formelhafte Wendungen und Einschübe und weitere bestimmte Stilmittel erzeugen eine gewollte Fiktionalität
- Die Erzählungen sind meist an historische Denkweisen und Glaubensrealitäten gebunden, die sich überlagern
- Erzählgegenstände und -requisiten werden der Erzählumgebung angepasst
- Symbolische Interpretation von Handlungen und Aussagen in historischer Dimension
- Entindividualisierung der Handlung, die vor dem Hintergrund kollektiver Erfahrung gedeutet wird
- Unterschiede zwischen Volks- und Kunstmärchen (u.a. deutliche Struktur, bekannte/r Autor\*in)
- Klarer Aufbau der Handlung (stereotyper Ablauf: Beginn – Problem – Aufgabe – Begegnungen – Problemlösung – Ende; siehe BETTERMANN & BETTERMANN 2005, 9)
- Der Hörererwartung entsprechender Ausgang (guter oder schlechter Ausgang, je nach Märchentradition und moralisch belehrender Intention)
- Mündliche und/ oder schriftliche Realisierung als literarisch-künstlerisches Werk
- Verschiebung des Adressaten und zunehmende Rolle in der Kinder- und Jugendliteratur während der Konstitution der (klein-)bürgerlichen Familie im 18. Jahrhundert in Europa: Erziehungsmittel, Lesekanon, Vermarktung (siehe Kapitel 1.3)
- Mehrdimensionale Unterhaltungsfunktion (je nach historischem Kontext und Erzählsituation): Wissensvermittlung, Unterhaltung, Konfliktbewältigung, sozial-gesellschaftliche Funktion. (vgl. PÖGE-ALDER 2011. 24-30)

Aufgrund dieser formal-strukturellen und stofflich-inhaltlichen Wesenszüge und -merkmale, die sie meist länder- und grenzenübergreifend teilen, erhalten Märchen gesellschaftliche (und zugleich auch kulturelle) Bedeutung, auf die THIELE aufmerksam macht,

(vgl. THIELE 2017, 165). Das macht Märchen lebensnah: Sie „erzählen von Lebenserfahrungen, Einsichten und Wünschen der Menschen“ schreibt ZITZLSPERGER (2017, 136) und legt damit die sprach-, kultur- und nationenübergreifende Wirkung von Märchen zugleich auch als deren Funktion fest.

### 1.3 Märchen als literarisch-kulturelles Phänomen

Die Veränderungen und Abwandlungen der von den Brüdern Grimm gesammelten Volksmärchen führten dazu, dass die Zielgruppe, wie der Titel des Grimm'schen Märchenbuchs vorwegnahm, weniger Erwachsene als vielmehr Kinder waren. Mit der Verschriftlichung verschob sich vor allem im europäischen Raum aber die gesamte Zielgruppe und die Rezipient\*innen waren weniger das einfache Volk, als vielmehr das (vor-)lesende Bürgertum. Das zeigen für NEUHAUS auch die Inhalte der Geschichten, die meist eine höfische Gesellschaft präsentieren und für dieses geschrieben worden waren (vgl. NEUHAUS 2005, 53).

Seit den Forschungen der Brüder Grimm zum Märchen und seit der Herausgabe ihrer KHM haben Märchen in der Erziehung der Kinder vor allem in bürgerlichen Familien eine bedeutende Rolle gespielt, so dass sie zu einem zentralen Kulturgut unserer Gesellschaft geworden sind. (LANGE 2017, 6)

Auch LANGE beschreibt damit zum einen die veränderte Situation des Zielpublikums der Märchen und greift zum anderen mit der Bezeichnung von Märchen als „zentrales Kulturgut“ auf, was JOLLES (2010, 237) als „Stimmen der Völker“ und RITZ als „Spiegel der Epochen“ (RITZ 2013, 7) bezeichnet hat. Dieser sieht den Ursprung des Märchens in der Volksseele und legt Märchen als ein literarisch-kulturelles Phänomen dar, das gesamt-europäisch auftritt, sich aber auch außerhalb davon in ähnlichen Erzählungen manifestiert (ebd., 223; vgl. FREUND 1996, 7). HAAS ging sogar so weit, das Märchen als ältestes „literarisches Kulturgut“ zu bezeichnen (vgl. HAAS 1984, 296). Und auch PÖGE-ALDER (2007) bezeichnet das Märchen und das Märchenerzählen als wichtiges Kulturgut, das seit 2010 von der United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) auch als immaterielles Kulturerbe aufgenommen ist (vgl. [unesco.at/kultur/immaterielles-kulturerbe/maerchenerzaehlen](http://unesco.at/kultur/immaterielles-kulturerbe/maerchenerzaehlen) 2010).

Der ursprüngliche Motivbestand ist weltweit verbreitet, mit teilweise großen nationalen Unterschieden in der Erzähltradition, vor allem zwischen Märchen im europäischen Stil und Märchen aus dem östlichen Kulturkreis oder orientalischen Märchen. PÖGE-ALDER hat einige Entstehungs- und Verbreitungstheorien zusammengetragen, die an unterschiedlichen Ansichten ansetzen und entweder die historischen Wurzeln oder die Verbreitung von Märchenstoffen und -formen belegen wollen. Dabei nennt sie Vertreter der (natur-)mythologischen Schule, für die die Märchenanfänge in der Vorzeit, der (griechischen) Mythologie beziehungsweise in den alten Hochkulturen Indien oder China fußen

(vgl. LÜTHI 2004, 69; vgl. PÖGE-ALDER 2011, 66f, 81). Von diesem Ausgangspunkt wanderten die Märchen und Erzählstoffe laut der geografisch-historischen Auffassung über die Kontinente auch bis nach Europa (vgl. ebd. 82, 86). Die diversen Umformungen und Verarbeitungen von Märchen hingen und hängen laut der „Wanderthese“ oder auch der „indischen Theorie“ (RURAINSKI 2007, 226) von vielen Faktoren wie den unterschiedlichen Nationalitäten und Völkern, historischen und sozialen Zeiten, gesellschaftlichen Ständen, Erzähler\*innenpersönlichkeiten, und weiterem ab (vgl. LÜTHI 1975, 20; vgl. BECKET 2014, 4). THIELE bezeichnet Märchen daher als kulturelle Erzählangebote, „die eine Gesellschaft nach ihren jeweiligen Werten und Bedürfnissen immer neu und anders bewertet [...]“ und „zu einer dynamischen Auseinandersetzung mit dem historischen Erzählmaterial [...]“ anregt. (THIELE 2017, 183). Die allgemeine und subjektive Funktion und Bedeutung und die Form der Rezeption beziehungsweise Perzeption von Märchen hängt von der jeweiligen Zeit, den „jeweiligen sozialen, pädagogischen, literarischen und literaturästhetischen Kontexten“ (THIELE 2017, 163, 164) ab und eröffnet dadurch unterschiedliche Diskurse und unterschiedliche wissenschaftliche Perspektiven, sozialgeschichtliche oder rezeptionsästhetische Deutungsansätze (vgl. NEUHAUS 2005, 23). Um den Zusammenhang dieser mit Märchen zu verstehen, müssen zunächst der Kulturbegriff und das Konzept kulturübergreifender Deutungsmuster skizziert werden.

### 1.3.1 Kulturübergreifende gemeinsame Deutungsmuster im Märchen

Im Kontext der Fremdsprachenforschung innerhalb der Germanistik wurden für das Konzept kulturübergreifender gemeinsamer Deutungsmuster (vgl. ALTMAYER/ HAMANN/ MAGOSCH et al. 2016, 8). Begriffsdefinitionen aus der Anthropologie, Soziologie, Psychologie und Bildungswissenschaft und -politik verwendet, miteinander verbunden und in einen wissenschaftlichen Rahmen gesetzt. Das abstrakte Konzept soll nicht homogenisierend sein und als Modell einzelner grenzüberschreitender Nationalkulturen verstanden werden, sondern *Kultur* wird darin als etwas Immaterielles, als ein nicht greifbarer Gegenstand, der als Konzept sehr uneinheitlich definiert wird, festgelegt. Das mag unter anderem an seiner Vielschichtigkeit liegen, wie Hermann BAUSINGER erklärt:

Der Begriff der Kultur ist alles andere als eindeutig oder unproblematisch, er ist selbst kulturabhängig. (BAUSINGER 2003, 271)

Mit dieser Aussage macht BAUSINGER auf die Mehrdeutigkeit des Kulturbegriffs aufmerksam. Kultur ist nicht als „abgeschlossen und homogen zu betrachten [...]“ (ROST-ROTH 2013, 62), sondern die Heterogenität und die äußerlich gegebenen Bedeutungszuschreibungen sind immer mitzudenken und zu berücksichtigen. Lothar BREDELLA und Werner DELANOY sprechen von einem kollektiven Gedächtnis, welches das persönliche (Eigen- und Fremd-)Verstehen beeinflusst (vgl. BREDELLA & DELANOY 1999, 25). Auch Barbara BIECHELE sieht den wissenschaftlichen Begriff global uneinheitlich definiert und

beschreibt Kultur im Sinne hermeneutischer Sozialwissenschaften als ein deskriptives „System kollektiven Wissens [...]“ oder Gedächtnisses und „geteilter Sinnkonstruktionen“ sowie ein gemeinsames Werte-, Normen- und Symbolsystem und -verständnis, mit dessen „Hilfe Menschen ihre Wirklichkeit deuten [...]“ (BIECHELE 2006, 26) und das sich auch auf das soziale Verhalten auswirkt. Das Konzept steht damit in Zusammenhang mit menschlichem Handeln oder ist, wie ALTMAYER es beschreibt, ein „Produkt des menschlichen Geistes“ (ALTMAYER 2004, 82). Er charakterisiert den Terminus des *kulturellen Deutungsmusters* als

Zusammenhang zwischen sozi-ökonomischen Lebensformen auf der einen und den Formen des Denkens und Bewusstseins auf der anderen Seite [...]. (ALTMAYER 2004, 151)

Alexander THOMAS schreibt schon zu Beginn des 21. Jahrhunderts, dass die jeweilige Kultur das „Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln“ (THOMAS 2003, 112) einer oder mehrerer Personen oder Gruppen oder Organisationen beeinflusst und somit deren Zugehörigkeit zur Gesellschaft definiert (vgl. THOMAS 2003, 112).

Mitglieder einer bestimmten sozialen Gruppe haben eine bestimmte Art und Weise zu leben – dies umfasst verschiedene Bereiche ihrer Lebensweise und kann als kultureller „Habitus“ (TOMASELLO 2015, 121) bezeichnet werden. Der Kulturbegriff wird daher häufig mit Institutionen oder, weiter gefasst, institutionellen Künsten wie Theater, Literatur usw. oder anderen ästhetischen Hervorbringungen assoziiert. Für Claus ALTMAYER transportieren literarische Texte immer auch kulturelle Muster (vgl. ALTMAYER/ HAMANN/ MAGOSCH et al. 2016, 9; ALTMAYER/ DOBSTADT/ RIEDNER 2014, 3f), beziehungsweise verschieben, verändern, verdichten sie die Realität und bilden die Wirklichkeit eines/r Autors\*in ab (vgl. ABRAHAM 2012, 20). Und auch BAUSINGER und TOMASELLO weisen auf eine (semantische) Doppeldeutigkeit des Kulturbegriffs hin (vgl. BAUSINGER 2003). TOMASELLO sieht Sprache als eines jener kulturellen Phänomene an, die sozio-kultureller Anpassung unterliegen (vgl. TOMASELLO 2015, 7, 27). Texte erweisen sich als kulturelle Erzeugnisse und sozio-kulturelle Artefakte, die von Generation zu Generation übertragen werden und es heranwachsenden Menschen erlauben, durch kulturelles Lernen und Sozialisation beziehungsweise „Kultivierung“ (Begriff nach ALTMAYER 2004, 78) zu aktiven Teilnehmer\*innen ihrer kulturellen Umwelt zu werden (vgl. EHLERS 2001, 1344; TOMASELLO 2015, 27, 108). Sprechen als sozialer Akt vollzieht sich im Kontext sozialer Interaktion(en) und unterliegt laut Barbara BIECHELE zusätzlich den intersubjektiven Auslegungen, die Menschen sich von ihrer Umwelt machen (vgl. BIECHELE 2006, 26). Das „Orientierungssystem“ (THOMAS 2003, 112) wird vor dem Hintergrund eigener Kultur, Konventionen und Kommunikation wahrgenommen und beeinflusst und das Verständnis vom „Fremden“ oder „Neuen“ hängt zu einem hohen Grad vom „Eigenen“ ab, auf das es auch reduziert wird, wodurch es zu einer verzerrten Aufnahme kommt. Zugleich enthalten alle Diskurse auch individuelle Denk- und Deutungsschemata, die auf voran-

gehenden Erfahrungen und damit einhergehenden Erkenntnissen beruhen (vgl. ALTMAYER 2004, 115; SCHWERIN VON KROSIGK 2012, 265). Kultur und Kommunikation determinieren sich gewissermaßen gegenseitig, indem einerseits die Entstehungskultur und die individuellen Erfahrungsschätze der Autor\*innen und andererseits jene der Rezipient\*innen aufeinandertreffen (LITTERS 1995, 39). Diese Diskurse und Deutungsmuster kulturellen Gedächtnisses (vgl. ALTMAYER 2004, 156) kommen laut Peter KRUMPHOLZ in allen Kulturen vor. Es ist daher „[...] allen Menschen kulturübergreifend gemeinsam, dass sie in Kulturen leben [...]“ (KRUMPHOLZ o. J.) und innerhalb sowie außerhalb dieser Sprachgemeinschaften miteinander kommunizieren.

### *Völkerverbindende Erzeugnisse kollektiven Gedächtnisses*

In diesem Sinne werden unter kulturübergreifenden gemeinsamen Deutungsmustern Phänomene und Produkte und Formen von Kommunikation – also auch Formen von Literatur, wie beispielsweise das Märchen – verstanden, die in allen Kulturen in ähnlicher Weise auftreten oder inhaltlich oder strukturell vergleichbar sind.

Die von den Brüdern Grimm aufgestellte „indische Theorie“ zum Ursprung und der Entstehungszeit von Märchen geht davon aus, dass sich die Märchenmotive zwar völkerübergreifend aber unabhängig voneinander entwickelten (vgl. RURAŃSKI 2007, 226). Schon ab 1975 beschrieb LÜTHI, dass dies daran liege, dass „die wesentlichen inneren Erfahrungen, Entwicklungen und Erlebnisse“ (LÜTHI 1975, 12), oder zentrale Problemstellungen und/ oder Konflikte (vgl. BREDELLA 1997, 164) sowie Urwünsche, die in Märchen abgebildet und erzählt werden, als ähnliche Kulturerscheinungen bei allen Menschen in ihren groben Grundzügen dieselben sind und sich daher auch die Märchen in ihrem Inhalt in (fast) allen Teilen der Welt gleichen (vgl. LÜTHI 1975, 12; vgl. MITCHEDLIDZE 2010, 563, vgl. PÖGE-ALDER 2011, 98). Dieses Gemeinsame umfasst den Handlungsverlauf, die Figuren und die stilistisch-künstlerische Darstellungsart (vgl. LÜTHI 2004, 73). Im Sinne der Intertextualität nehmen Inhalte, die Figuren oder die Handlung betreffend, dabei immer Bezug auf andere Texte oder setzen ein bestimmtes Vorwissen – beispielsweise das Wissen, was eine Hexe ist und welche Eigenschaften mit der Figurenbezeichnung einhergehen – voraus (vgl. ABRAHAM 2012, 190). Dabei wird die Erzählform laut LÜTHI von verschiedenen kulturellen und historischen Faktoren sowie dem/der Verfasser\*in oder der Erzähler\*innenpersönlichkeit und seinen/ ihren Wertungen und Haltungen beeinflusst (vgl. LÜTHI 2004, 18). Jack ZIPES sagt sogar, dass auch Märchen die Kultur wesentlich beeinflussen, da sie sich auf Menschen und deren Erlebnisse beziehen (vgl. ZIPES 2012, 3). LÜTHI betont, dass Märchen nicht nur unabhängig voneinander entstanden oder sich entwickelten, sondern auch „[...] über Sprachgrenzen und Weltmeere hinweg [...]“ (LÜTHI 2004, 18) wanderten (vgl. hierzu *Wanderthese* in Kapitel 1.3) und übersetzt wurden.

### 1.3.2 Mehrsprachigkeit und Transkulturalität<sup>10</sup> mit Märchen

Soziokulturelle Phänomene, Produkte und Kommunikationsformen sind nicht starr und nur einer Kultur zugehörig, sondern können sich verändern und durch transkulturellen Austausch vermischen oder aufeinander übertragen werden. Als Beispiel können die Grimm'schen Märchen genannt werden, die bis heute in ungefähr 170 Sprachen und Dialekte übersetzt und so in unterschiedlichste Länder und Kulturen gebracht, dort adaptiert oder als Kulturgut aufgenommen oder mit dem eigenen durchmischt wurden (vgl. Brüder Grimm-Gesellschaft Kassel 2020).

Dabei treten Individuen sowie kleinere bis größere soziale Gruppen als Akteure transkultureller Kommunikation auf und Sprache kann als Instrument dieser Kommunikation fungieren. Diese inter- oder transkulturelle Kommunikation ist für Ulrike LITTERS eine mündliche oder schriftliche „Kommunikationssituation zwischen Mitgliedern verschiedener kultureller Gruppen“ (LITTERS 1995, 20). Sie geht von einer Vermischung einzelner Nationalkulturen aus, die aufeinandertreffen und sich vermischen. Dies kann unterschiedliche Gründe wie Migrationsbewegungen, vermehrten Tourismus, die zunehmende Globalisierung, usw. haben und in vielfältigen Formen auftreten.

Auch in den Bereichen des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts und beim Erlernen von sogenannten L2-Sprachen<sup>11</sup> kommt es zum Zusammentreffen und Austausch von Menschen mit unterschiedlichsten Erstsprachen. Schon BREDELLA machte auf das Verhältnis von Sprache und Kultur aufmerksam und postulierte für den Fremdsprachenunterricht, dass eine Fremdsprache erst dann angeeignet werden kann, wenn auch die Kultur begriffen wird (vgl. BREDELLA 1999, 87). Derzeit wird aber weniger von homogenen Einzelkulturen, sondern im Sinne eines Kulturrelativismus, mehr von einer Vernetzung und Vermischung moderner heterogener Gesellschaften ausgegangen. BREDELLA betont unter Bezugnahme auf KNAUF (1996), dass keine Kultur homogen ist, sondern immer auch regionale, soziale, ethnische, historische, oder andere Interferenzen einwirken (vgl. BREDELLA 1999, 98). Barbara BIECHELE legt daher mit Bezug auf BYRAM (1997) fest, dass interkulturelle (eigentlich transkulturelle) Kommunikation stattfinden kann zwischen:

- Menschen aus verschiedenen Ländern und mit verschiedenen Erstsprachen, wenn eine Person Kenntnisse in der anderen Sprache hat.

---

<sup>10</sup> Begriff im Kontext von Sprache, Literatur und Kultur nach LÜSEBRINK 2008, 9; sieht ein Gesellschaftskonzept vor, an dem alle Mitglieder unabhängig ihrer ursprünglichen Nationalität oder Kultur gleichberechtigt teilhaben.

<sup>11</sup> Als eine L2-Sprache kann sowohl eine Zweitsprache, die eine Person neben ihrer Erstsprache (L1) sprechen und verstehen kann, als auch eine zusätzlich erworbene Fremdsprache verstanden werden (vgl. KNIFFKA & SIEBERT-OTT 2012, 29, 44).

- Menschen, die im selben Land leben, aber verschiedene Sprachen sprechen, wenn die Personen, die nicht die Landessprache sprechen, sich diese als Zweitsprache aneignen.
- Menschen aus verschiedenen Ländern und mit verschiedenen Erstsprachen, die auf eine lingua franca als Verkehrssprache ausweichen. (BIECHELE 2006, 28)

Dass diese Punkte für die Fremd- und Zweitsprachenforschung von hoher Relevanz, interkulturelle oder „kulturreflexive“ (NAZARKIEVICZ 2016) beziehungsweise kulturrelativistische Zielsetzungen im Fremd- und Zweitsprachenunterricht *unumstritten*<sup>12</sup> sind (vgl. BIECHELE 2013, 222) und Fremd- oder Zweitsprachkurse als Orte der transkulturellen Begegnung fungieren, beschreibt neben Werner BIECHELE auch Ingrid GOGOLIN in ihrer Auseinandersetzung zur interkulturellen Erziehung und spricht im Zusammenhang des Lehren und Lernens fremder Sprachen von einer „Begegnung mit einer anderen Sprache und Kultur“ (GOGOLIN 2003, 99).

### *Kulturrelativistische Ansätze im DaF/ DaZ-Unterricht*

Dies ist eine Entwicklung, die sich schrittweise von der Ausländer- und Migrantenpädagogik der 1960er und frühen 1970er Jahre, wo Sprache mittels *audio-lingualer* und *audio-visueller*<sup>13</sup> Methode unterrichtet wurde, durch die Forderung nach *interkultureller Landeskunde* und aufgrund der zunehmenden Mobilität und Globalisierung im 21. Jahrhundert zu *interkulturellem Lernen* hin bewegte (vgl. ALTMAYER 2004, 83f; DOBSTADT & RIEDNER 2011/ 44, 6).

Sprachenunterricht war immer auch darauf ausgelegt, praktische Sprachverwendung zu vermitteln und sprachliche Handlungsfähigkeit zu ermöglichen. Literarische Texte wurden als höheres Bildungsgut mit künstlerisch gestalteter Sprache und daher als unbrauchbar für den Anfängerunterricht angesehen (vgl. DOBSTADT & RIEDNER 2011 ebd.). In den 70er und 80er Jahren des 20. Jahrhunderts änderte sich die Ausrichtung des bisherigen Fremdsprachenunterrichts unter anderem aufgrund von Harald WEINRICHS Plädoyer für die *Reliteralisierung* des Sprachenunterrichts (vgl. WEINRICH 1985, 241 in: DOBSTADT & RIEDNER 2011/ 44, 6) und der Sprachenunterricht wandte sich verstärkt

---

<sup>12</sup> Inter- oder transkulturelles Lernen kann primär als das Ziel kultureller (Handlungs-)Kompetenz und als solches auch als Teil des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts angesehen werden. Inwiefern „[...] das Vermögen [...], mit fremden Kulturen und ihren Angehörigen in adäquater, ihren Wertesystemen und Kommunikationsstilen angemessener Weise zu handeln, mit ihnen zu kommunizieren und sie zu verstehen [...]“ (LÜSEBRINK 2008, 9) in der aktuellen Forschungsdiskussion tatsächlich unumstritten ist, kann in dieser Abhandlung zur Stellung von Märchenliteratur im DaZ-Unterricht nicht umfassend behandelt werden.

<sup>13</sup> Dabei handelt es sich um eine Methode aus der Fremdsprachendidaktik. Nachdem Anfang 1900 die namensgebende *Grammatikübersetzungsmethode* und dann die *Direkte Methode* der Grammatikvermittlung lange Zeit vorherrschte, kam es ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zur *audiolingualen* und *audiovisuellen Methode*, später zur *Kommunikativen Didaktik* und dem *interkulturellen Konzept des Fremdsprachenlernens*. Teilweise finden diese Methoden auch gegenwärtig noch Anwendung im Fremd- und/ oder Zweitsprachenunterricht (vgl. u.a. FAISTAUER in: HELBIG u.a. 2001, 866f; NEUNER/ HUNFELD 2009, 127; GRÜNEWALD u.a. in: SURKAMP 2017, 6, 47-70).

literarischen Texten sowie literaturdidaktischen, fremdsprachenspezifischen und interkulturellen Aspekten zu, beschreibt Swantje EHLERS (vgl. EHLERS 2001, 1334). Die sich zu dieser Zeit etablierende *Interkulturelle Germanistik* sah vor allem die Verbindung von (deutscher) Literatur und die Entwicklung kultureller Kompetenzen als Leitziel fremdsprachlichen Unterrichtens und literarische Texte erhielten vor allem einen Platz innerhalb landeskundlichen Deutschunterrichts (vgl. EHLERS 2001, 1335, 1343). Dieses Leitbild der 80er Jahre steht in den letzten Jahrzehnten verstärkt in der wissenschaftlichen Kritik, da es bei interkulturellem Lernen immer zu einer Gegenüberstellung von Kulturen und Perspektiven und national oder ethisch beeinflussten Bedeutungszuschreibungen kommt (vgl. ALTMAYER 2006 in DOBSTADT & RIEDNER 2011/ 44, 7). Der Begriff der *Interkulturalität* ist daher umstritten, auch wenn das soziale und kulturelle Handeln, Verständigen und Kommunizieren durch Sprache (und Literatur) im Vordergrund gegenwärtiger Fremd- und Zweitsprachendidaktik stehen und den Lernenden eine gelungene Handhabung der verschiedensten (trans-)kulturellen Handlungs- und Deutungsmustern abverlangen (vgl. EHLERS 2001, 1334; vgl. DOBSTADT & RIEDNER 2011/ 44, 7). Sprachen und Kulturen sowie Identitätskonzepte sollen in transkulturellen Begegnungssituationen in diesem Sinne als gleichrangig angesehen und respektiert werden. Als Lernziel(e) interkultureller beziehungsweise transkultureller oder kulturreflexiver Kommunikation sieht Reinhard TENBERG die „Reflexion über die Kulturabhängigkeit des eigenen Denkens und Handelns [...]“ (TENBERG 1999, 70) und die daraus entstehende Relationsfähigkeit und Sensibilisierung eigener und fremder Interpretationen (vgl. ebd. 71; vgl. BREDELLA 1999, 90).

### *Kulturreflexive und transkulturelle Kommunikation*

Die intensivere Auseinandersetzung mit multi-, inter- oder transkultureller Kommunikation im Unterricht fand laut Martina ROST-ROTH relativ spät statt, führt schlussendlich aber dazu, dass nun sprachliche und kulturelle Kompetenzen in fremdsprachendidaktischen Konzeptionen eng aufeinander bezogen werden und unter kommunikativem Handeln immer auch kulturell geprägtes Handeln zu verstehen ist (vgl. ROST-ROTH 2013, 61). Das ergibt sich daraus, dass die Befassung sowohl mit (einer) anderen Sprache(n) als auch (einer) fremden Kultur(en) im Fremd- und Zweitsprachenunterricht wesentlich und vorherbestimmt ist. Emotionale und kognitive Lern- und Erfahrungsprozesse treten also nicht getrennt auf, sondern alle Erfahrungen, die Menschen machen, sind individuell, kulturbedingt beeinflusst und können beim Verstehen von Fremdem oder Neuem unterstützen (MTCHEDLIDZE 2010, 561; vgl. ROST-ROTH 2013, 65). Es gilt, diesen Umstand für den Einsatz von Literatur, in unserem Falle Märchenliteratur, im Zweitsprachenunterricht zu nutzen.

Kaspar SPINNER stellte schon 1997 zentrale Fragen an die Märchendidaktik und erklärte in diesem Zusammenhang wie BREDELLA & DELANOY (1999), THOMAS (2003), und BIECHELE (2006), dass Lernende Wissen und Lerninhalte nicht einfach übernehmen, sondern aus kognitionspsychologischer Sicht auf ihren eigenen Erfahrungen und Vorstellungen wie etwa zu Märchen(literatur) aufbauen (siehe dazu auch Kapitel 1.3). Literarische Texte beziehen sich (fast) immer auf unterschiedlichste kulturspezifische oder kulturell beeinflusste außertextuelle Wirklichkeitsbereiche und -ebenen und bilden diese beeinflussten Wertvorstellungen, Meinungen und Verhaltensweisen symbolisiert ab (vgl. EHLERS 2001, 1339, 1344). Die Lerner\*innen haben Annahmen ihrer eigenen, aber auch welche der „Ziel- oder Fremdkultur“ (BIECHELE 2006, 19), im Kopf, die ihre Fremd- und/oder Zweitspracherfahrungen beeinflussen. MTCHEDLIDZE (2010) untersucht die Gattung Märchen und die Begründung ihrer didaktischen Funktion im Fremdsprachenunterricht. Sie meint, dass in Erzählungen allgemein – und in Märchen im Besonderen – „die Entwicklungslinien eines Volkes, sein Verhältnis zur Welt, seine Vorstellungen zu menschlichen Werten, Tugenden und Untugenden“ sichtbar würden und „sich die geistig-moralische Einstellung eines Volkes sowie seine philosophische Sichtweise auf das Leben [...]“ (MTCHEDLIDTZE 2010, 558) offenbare. ZITZLSPERGER bezeichnete Märchen daher als völkerverbindend und verstand schon 1997 unter Märchenliteratur eine Möglichkeit, kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten innerhalb heterogener Lerner\*innengruppen herauszuarbeiten (vgl. ZITZLSPERGER 1997, 35). Sie sah in „einer Märchenpädagogik, die darauf setzt, die besonderen Märcheneigenheiten, Vielschichtigkeiten und Zugangsweisen zur Geltung zu bringen [...]“ (ZITZLSPERGER 1997, 45), wie auch SPINNER, eine entwicklungspsychologische und lernpädagogische Stärkung für Lernende einer (Fremd- und/ oder) Zweitsprache (vgl. ebd.; vgl. SPINNER 1997, 48). Vor allem im Sprachunterricht können Märchen aus verschiedenen Ländern eine Bereicherung darstellen (vgl. BETTERMANN & BETTERMANN 2005, 9).

Hannes SCHWEIGER und Claus ALTMAYER beschreiben dementsprechend, dass sowohl die eigene als auch die fremde Kultur in literarischen Texten vereinfacht und marginal dargestellt werden und auf den Vorstellungen um jene Kultur(en) und Zivilisation(en) beruhen (vgl. SCHWEIGER 2013, 61). Sie sind somit im Sinne der Rezeptionsästhetik von Autor\*in und Rezipient\*in abhängig. Als Ansatz inter- oder transkulturellen Lernens reicht das allein jedoch nicht aus (vgl. ebd.). Ein aktueller Kulturbegriff bezieht sich laut ALTMAYER auf die unterschiedlichen und individuellen Ebenen der Wirklichkeitsannahmen und Bedeutungszuschreibungen (vgl. ALTMAYER/ HAMANN/ MAGOSCH et al. 2016, 8). Kulturelle Zuschreibungen und Erzeugnisse liefern als Medium Informationen, die für die erfolgreiche Wahrnehmung, Einordnung und das Verständnis der Umwelt gebraucht werden (vgl. ebd.). Literatur im Unterricht sollte im Sinne kulturdidaktischer Überlegungen daher vielmehr als mehrdeutig, dynamisch und kontextbezogen angesehen werden und

auf die Entwicklung von Kompetenzen bezüglich des Umgangs mit einer solchen Vielfältigkeit abzielen (vgl. ebd.). Im Unterricht kann Literatur Vermittler unterschiedlicher Weltaspekte und Perspektiven sein. Das verspricht vor allem für den Fremd- aber auch für den Zweitsprachenunterricht kulturdidaktische aber auch literaturdidaktische Vorteile. Im nachfolgenden Kapitel 2 werden der Zugang zu fremdsprachlicher Literatur im Allgemeinen und literaturdidaktische Überlegungen dazu angeführt, um den Platz von Märchenliteratur im sprachlichen Bildungsbereich festzulegen.

## 2 Zugänge zu fremdsprachlicher Literatur

Literatur, oder spezifischer, fremdsprachliche Literatur, wurde seit Jahrhunderten auf mannigfaltige Weise und für unterschiedliche Zwecke im Bereich der Bildung und des Lehrens und Lernens eingesetzt, bis sie im 19. Jahrhundert, wo die Schulung von Logik und Verstand oberstes Bildungsziel war, vor allem aus dem Fremdsprachenunterricht verbannt wurde (vgl. KIM 2010, 29). Erst in den 1950er und 60er Jahren kam es zu Kritik und Auflehnung gegen die konservative Bildungspolitik, sodass auch im Fremd(- und Zweit)sprachenunterricht pragmatische Lehr- und Lernziele in den Vordergrund rückten (vgl. KIM 2010, 31). Seit der Etablierung der kommunikativen Didaktik in der Kommunikativen Wende in den 1970er Jahren, wo soziale Interaktionen und Kommunikationsprozesse im Unterricht in Lehr- und Lernzielen erklärt wurden, ist der Fremd- und Zweitsprachenunterricht vermehrt auf kommunikative und interkulturelle (transkulturelle) Ziele ausgerichtet und auf die Entwicklung mündlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten konzentriert (vgl. TENBERG 1999, 65; vgl. FEHRMANN 2000, 14). Aufgrund der zunehmenden Globalisierung, Internationalisierung und Modernisierung im 20. Jahrhundert fanden auch Medien wie Fernsehen, Radio, Film oder Musik vermehrt Eingang in den Fremdsprachenunterricht und spielen in fremd- und zweitsprachlichen Unterrichtssituationen nach wie vor eine Rolle (vgl. KIM 2010, 32). Eine Fremd- oder Zweitsprache soll nach Albert-Reiner GLAAP aber nicht nur als Verkehrssprache, sondern nach Möglichkeit ganzheitlich erworben werden, sodass auch die Aneignung von literarischen Kompetenzen und Lesekompetenzen und fremd- oder zweitsprachlicher Literaturunterricht eine Rolle spielen (vgl. GLAAP 2001, 37). Auch BREDELLA & DELANOY sprechen diesen Perspektivenwechsel durch literarische Texte zum Zwecke der Ganzheitlichkeit eigener Vorstellungen an (vgl. BREDELLA & DELANOY 1999, 26).

Schriftliche Texte im Zweitsprachenunterricht sollen gegenwärtig vor allem zweckhaft und alltagstauglich sein. Das Lesen als Kulturtechnik wird im (Fremd- und) Zweitsprachenunterricht jedoch meist auf ein Minimum beschränkt und der Text als Medium wird häufig „[...] zum Operationsfeld von Leseraktivitäten [...]“ (EHLERS 2001, 1340) oder für grammatische oder kommunikativ-pragmatische Übungs- oder Sprachlernzwecke herangezogen. Die Sprache der poetischen Literatur wird dabei – wenn überhaupt – hintangestellt und die eingesetzte Literatur ist von unterrichtsökonomischen Überlegungen, wie Lehr- und Lernziel, Zeitfaktor, usw., geprägt, da im Zweitsprachenunterricht häufig Zeitdruck beim Erlernen der Sprache besteht (vgl. EHLERS 2001, 1339).

Zweitsprachdidaktiker\*innen oder Deutschlehrer\*innen argumentieren häufig, dass Literatur Langeweile bei den Lernenden hervorrufe und kein großes Interesse daran bestehe, da die literarischen Texte oft veraltet, wenig handlungsbezogen oder nicht alltagsrelevant seien oder auch keine aktuellen landeskundlichen Informationen liefern würden

(vgl. KOPPENSTEINER & SCHWARZ 2012, 29). Auch werden die literarischen Texte als zu herausfordernd, was sprachlich-semantische, sprachästhetische oder hermeneutisch-interpretative Aspekte angeht, oder als überholt, was soziokulturelle Aspekte wie Geschlechterrollen oder geschlechtsspezifische Varietäten von Sprache betrifft, angesehen. Diese Ansichten von Didaktiker\*innen und Pädagog\*innen hat natürlich auf die Lesemotivation und in weiterer Folge auf die Leseleistung von Deutschlernenden Auswirkung.

## 2.1 Literaturdidaktische Überlegungen

### 2.1.1 Fremd- und zweitsprachliche Literaturdidaktik

Als wesentliche Ziele der Leseförderung werden an österreichischen Schulen unter anderem die Förderung des Interesses am Lesen, eine literarische Bildung oder die Entwicklung von Textkompetenz und lesedidaktischen Kompetenzen genannt (vgl. BmBWF 2020: Leseförderung – Literacy, 2017). Auch für Georg FEHRMANN soll Literaturunterricht durch die Förderung und „Vermittlung von verschiedenen Lese-, und Rezeptionstechniken einen eigenständigen Leseprozess [...]“ (FEHRMANN 2000, 30) bei L2-Sprecher\*innen fördern. KOPPENSTEINER & SCHWARZ fordern literarische Texte in diesem Sinne als integralen Bestandteil des Fremd(- und Zweit)sprachenunterrichts für zweit- oder mehrsprachliche Schüler\*innen und nennen wie ABRAHAM & KEPSEK die individuelle, soziale und kulturelle Bedeutsamkeit als Belege für die Relevanz von Literatur und die Bedeutung literarischen Lernens auch für den Deutsch als Zweitsprachenunterricht (vgl. KOPPENSTEINER & SCHWARZ 2012, 31; ABRAHAM & KEPSEK 2016, 19, 45). ABRAHAM & KEPSEK unterscheiden drei Funktionen, die vor allem Kinder- und Jugendliteratur erfüllen und durch die sie zur Bildung dieser Kompetenzen beitragen kann:

- Thematisch-inhaltliche Funktion
- Literarisch beziehungsweise medienästhetisch bildende Funktion
- Lesefördernde Funktion (vgl. ABRAHAM & KEPSEK 2016, 178).

Sie betrachten literarisches Lernen nicht isoliert, sondern sprechen von „literarästhetischer Bildung“ (ABRAHAM & KEPSEK 2016, 113), die sich positiv auf die Persönlichkeitsbildung und -entwicklung und den Sprachenlernprozess auswirken kann. KOPPENSTEINER & SCHWARZ sehen Literatur daher als Gesprächs- und Begegnungsangebote, die phantasiefördernd sind und viele Bereiche des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts unterstützen können (vgl. KOPPENSTEINER & SCHWARZ 2012, 31).<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Siehe hierzu auch meine Ausführungen in Kapitel 1.1.1 in der Seminararbeit *Sprachliche Bildung und Sprachförderung durch Märchenerzählen* aus dem SoSe 2020, die bei Mag. Maria Weichselbaum, B.A. MA verfasst wurde.

Im (Fremd- und) Zweitsprachenunterricht eingesetzt, kann Literatur laut Robert BUCZEK neben „[...] sprachorientierten Zielen, individuelle, soziale und kulturelle Bedeutsamkeiten [...]“ (BUCZEK 2007, 176) erfüllen sowie zur Entwicklung von Lesekompetenzen, Analysekompetenzen, Textverwendungskompetenzen, Partizipations- oder sozialen Kompetenzen, Urteils- oder Wertungskompetenzen und historischen oder kulturrelatierten Kompetenzen beitragen (vgl. ebd., 177). ABRAHAM & KEPSEK legen diese Ziele als literaturdidaktische Grundsätze von Kinder- und Jugendliteratur dar, die die allgemeine Leseförderung betreffen und die Förderung von

- Lesekompetenzen,
- literarischer Bildung und literaturhistorischem Wissen,
- medienreflexivem Literaturunterricht und
- einem Bewusstsein zur Internationalität und Transkulturalität von Literatur umfassen. (vgl. ABRAHAM/ KEPSEK 2009 in ABRAHAM 2012, 192)

Die ausgewählte Literatur soll Deutschlernenden helfen, über sich und ihre Umwelt zu sprechen, die Lernenden als handelnde Personen in den Mittelpunkt rücken, ihre kulturelle Bildung und Sozialisation fördern, die sprachliche und kulturelle Entwicklung der Teilnehmer\*innen vorantreiben und die soziokulturelle Einbettung und kulturvermittelnde Dimension der literarischen Texte durch die Herausarbeitung des gesellschaftlichen Gehalts der Erzählung ermöglichen (vgl. JARFE 1997, 13; vgl. BIECHELE 2013, 227). Sie soll laut SPINNER den kulturreflexiven Dialog als „verbindendes literarisches Medium“ (SPINNER 1997, 63) und durch „völkerverbindende[n] intertextuelle Bezüge“ (ebd.) fördern (siehe Kapitel 1.3.1). Als greifbare Texte, können literarische Texte einen Ausweg aus künstlich geschaffener Alltagskommunikation und stark systematisch-gesteuertem Unterricht bieten (vgl. ebd.). Dabei sollten die besonderen Bedingungen, die den Zweitsprachenunterricht betreffen, bedacht werden.

### **2.1.2 Methodik und Didaktik im Zweitsprachenunterricht**

Methodisch-didaktische Überlegungen des Zweitsprachenunterrichts bauen auf jenen der Fremdsprachendidaktik und Deutschdidaktik auf, sollten aber besonders flexibel, sensibel und taktvoll sowie situations- oder kommunikationsorientiert sein. KOPPENSTEINER & SCHWARZ sehen in literarischen Texten bei bedachter Auswahl

[...] folgende didaktische Vorzüge: Sie sind leichter einprägsam, weniger abnutzbar [...]. (KOPPENSTEINER & SCHWARZ 2012, 31)

Sie sprechen hier neben den positiven Aspekten des Einsatzes von Literatur im (Fremd- und) Zweitsprachenunterricht die Literaturauswahl als wichtigen Gesichtspunkt literaturdidaktischer Überlegungen an. Dies ist auch schon bei JARFE zu finden, der für eine Brauchbarkeit und Angemessenheit der ausgewählten Texte plädiert (vgl. JARFE 1997,

10). Die didaktische Problematik der Textauswahl – vor allem auch hinsichtlich literarischer Texte – wird für den Bereich Deutsch als Zweitsprache selten zur Diskussion gestellt und fremdsprachliche literarische Ziele oder methodisch-didaktische Überlegungen, wie spezielle Auswahlfaktoren, unterrichtspraktische Ansätze bezüglich des Lernstoffes oder der Lernziele hinsichtlich Unterrichtsinhalten, werden für die Literaturo Auswahl und den Einsatz nichtdeutscher Literatur im (Fremd- und) Zweitsprachenunterricht kaum berücksichtigt. Das mag daran liegen, dass die Teilnehmer\*innen sehr heterogen sind – unter anderem aufgrund des Alters, der Aufenthaltsdauer im deutschsprachigen Land und des Kontaktes zur Deutschen Sprache.

Das Lesen von fremd- und zweitsprachigen Texten hängt damit von verschiedenen Bedingungen (wie dem Lernniveau, der Lesefähigkeit beziehungsweise der Entwicklungsstufe von Lernenden, dem Verhältnis von Erst- und Fremd- oder Zweitsprache, usw.) ab, beziehungsweise müssen bestimmte Grundfertigkeiten (wie die Graphem-Phonem-Zuordnung, automatisierte Worterkennung, usw.) beim/ bei der Lerner\*in schon vorhanden sein (vgl. EHLERS 2001, 1340). Um Lernende nicht zu überfordern, werden daher häufig einfache Gebrauchstexte herangezogen, die auf diesen Grundfertigkeiten aufbauen und eher dem Ausbau der fremd- oder zweitsprachlichen Schreib-, Sprech- und Hörkompetenzen dienen und Lesekompetenzen vernachlässigen. Literarische Texte sollen als Teil der zielsprachigen Geisteswelt aber sensibilisieren und sowohl den rezeptiven als auch den produktiven Denk-, Lern-, Entwicklungs- und Deutungsprozess der Lernenden unterstützen.

### **2.1.3 Literarischer Kanon im Zweitsprachenunterricht**

Der österreichische Lehrplan für die Unter- und Oberstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schulen sowie für die (Neuen) Mittelschulen<sup>15</sup> (Stand 2020) erkennt zwar die Leseerziehung und -bildung als essentiell an, sieht für den schulischen Fremdsprachenunterricht einer ersten und zweiten *Lebenden Fremdsprache* (wie beispielsweise Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch, Tschechisch, usw.) aber keine konkrete Textsorte vor. Als Fachziel ist der allgemeine Umgang mit Text und Literatur als Bildungs- und Lehraufgabe verankert (vgl. Lehrplan für Allgemeinbildende Höhere Schulen/ Lebende Fremdsprache 2020, 55f; vgl. Lehrplan für Neue Mittelschulen/ Lebende Fremdsprache 2020, 36f). Daher sollte auch der Zweitsprachenunterricht in entsprechenden Förderklassen oder Kursen für Jugendliche dieses Alters nicht ohne literarische Texte auskommen. Da der Lehrplan keine konkrete Anweisung gibt bezüglich der Art der verschiedenen schriftlichen fremdsprachlichen Texte, die in den Lernprozess eingebaut werden

---

<sup>15</sup> Ab 30. Mai 2012 wurden die reinen Schulformen für die Sekundarstufe I – die österreichischen *Hauptschulen* – mittels eines Stufenplanes zu *Neuen Mittelschulen* (vgl. BGBl. 2012, II Nr. 185/2012).

sollen, stellt sich die Frage, welche Texte, Textsorten oder Textgattungen im *Lebenden Fremdsprachenunterricht* an der Schule beziehungsweise im außerschulischen oder schulintegrierten Zweitsprachenunterricht eingebracht werden sollen. So gibt es verschiedene Kanons der Weltliteratur, Nationalliteratur, Gegenwartsliteratur, Kinder- und Jugendliteratur, usw. oder diverse Unterkanons (vgl. ebd.). Laut FEHRMANN soll vor allem literarische Textarbeit sprachliche, (inter- oder trans-)kulturelle, soziale, ästhetische, ethische, produktive, emanzipatorische und methodische Kompetenzen von Lerner\*innen fördern, egal welchem Kanon sie entstammen oder zugeordnet werden (vgl. FEHRMANN 2000, 22). Dafür müssen laut MÜLLER-MICHAELS bestimmte Auswahlprinzipien beachtet werden:

- *Exemplarität* (die Beziehung eines Werkes zu seiner Epoche und/ oder Gattung);
- *Aktualität* (die Beziehung zwischen dem historischen Werkkontext und den Verstehensvoraussetzungen heutiger Lernender);
- *Wirkungsmächtigkeit* (die Beziehung zwischen dem Werk und dem Leser, der Leserin). (MÜLLER-MICHAELS 1997, 119f in: ABRAHAM & KEPSEK 2016, 111)

Der Lehrplan gibt keinen literarischen Kanon vor, sondern legt einen sachgerechten und kritischen Umgang der Lehrenden und Lernenden mit Texten und Medien im Sprachunterricht fest. Dafür müssen aktuelle Texte und historische literarische Werke mit realitätsnahen, lebensweltlichen Inhalten herangezogen werden, die international bedeutsam und bekannt sind. Aber nicht jeder dieser literarischen Texte eignet sich für den Einsatz im Zweitsprachenunterricht. Eine geeignete Literaturauswahl für zweitsprachliche Sprachförderung soll laut österreichischem Bildungsministerium vor allem als Werkzeug zur Leseförderung dienen und nach sprachlichen und thematischen Kriterien gewählt werden (vgl. BmBWF 2020: Leseförderung – Literacy, 2017). Ursula VENCES plädiert für den Einsatz authentischer Texte und „literarischer Ganzschriften“ (VENCES 2000, 286f) mit hoher literarischer Qualität wie Erzählungen, Kurzromane oder Jugendromane im frühen Anfänger- und Zweitsprachenunterricht, um die Lese- und Sprachkompetenzen von Lerner\*innen optimal zu fördern (vgl. VENCES 2000, 286f). Auch laut Irmgard ACKERMANN empfehlen sich vor allem literarische Texte für Jugendliche aus der Gegenwartsliteratur oder der traditionellen (deutschsprachigen) Literatur oder Texte, die aufgrund ihres Inhalts oder ihrer Ästhetik für die Lernenden relevant sind (vgl. ACKERMANN 2001, 1351). Gerade für Deutschlernende seien Märchen als Teil des Curriculums laut Werner NOWITZKI wichtig (vgl. NOWITZKI 2010, 27).

Neben den traditionellen Gattungen der Epik, Lyrik und Dramatik und anderer literarischer Formen eignen sich Märchen aufgrund der ästhetischen, sozialen, (psychologischen,) intellektuellen, kulturellen und universellen Inhalte und in Bezug auf die oben genannten Auswahlprinzipien besonders gut schon für den frühen Einsatz im Deutsch

als Zweitsprachenunterricht, da sie kurz, gut zu lesen und inhaltlich ansprechend sind (vgl. EHLERS 2001, 1338). Märchenliteratur bietet so viele literaturdidaktische Vorteile für fremd- oder zweitsprachliche Lerner\*innen jeden Alters.

## 2.2 Märchenliteratur im Zweitsprachenunterricht

### 2.2.1 Zum Stellenwert des Märchens in der DaZ-Literaturdidaktik

„Menschen schätzen an Literatur, dass diese sie mit ihren Fragen an das Leben nicht allein lässt[.]“ (BIECHELE 2013, 221), fasst Werner BIECHELE die Bedeutung von Literatur zusammen und beschreibt damit didaktische Überlegungen, die auch die Textsorte des Märchens betreffen. Als erzählende Geschichten sprechen Märchen nicht nur Philolog\*innen an, sondern können für aufgeschlossene Leser\*innen als Lebenshilfe, angesehen werden (vgl. FREUND 1996, 10, 14; ZITZLSPERGER 1997, 37). Oliver GEISTER spricht sogar von den pädagogischen Fähigkeiten eines Märchens (vgl. GEISTER 2010, 6). Die Inhalte betreffen allgemeine menschliche Thematiken wie Liebe, (Erotik,)<sup>16</sup> Jugend, Alter, Geburt, Tod, Individualität, Gemeinschaft, soziale Beziehungen, das Verhältnis zur Umwelt (vgl. NEUHAUS 2005, 372) und menschliche Grundkonflikte wie Gut und Böse, Glück und Unglück, Armut und Reichtum (vgl. BETTERMANN & BETTERMANN 2005, 9) oder Grundgefühle wie Freude, Angst, Eifersucht, usw. (ZITZLSPERGER 1997, 41). NEUHAUS bezeichnet diese als übernationale, globale Stoffe, die „so alt wie die Menschheit [sind]“ (NEUHAUS 2005, 9), zentrale menschliche Bedürfnisse abbilden und in der Gefühls- oder Erlebenswelt der Rezipient\*innen Resonanz finden (vgl. NEUHAUS 2005, 9). MTCHEDLIDTZE wie auch RURAISKI sprechen von Märchen sogar als „eine der ersten literarischen Gattungen, der man im Leben begegnet und die allen anderen literarischen Gattungen [...] zugrunde lieg[en]“ (MTCHEDLIDTZE 2010, 560) oder vorausgehen (vgl. RURAISKI 2007, 240). ABRAHAM & KEPSEK bezeichnen dies als „propädeutische Funktion“ von Kinder- und Jugendliteratur, die an (den Umgang mit) Erwachsenenliteratur heranführen soll (vgl. ABRAHAM & KEPSEK 2016, 171; vgl. KOPPEHELE 2013, 36). Laut RITZ treten Märchen daher als literarische Gattung auf, die für alle gemacht sind und ein Leben lang begleiten können (vgl. RITZ 2013, 56).<sup>17</sup>

Entgegen dieser Ansichten war die Gattung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts sehr unbeliebt. Nachdem europäische Märchen, historisch betrachtet, vor allem im 19.

---

<sup>16</sup> In Kapitel 1 wurde erläutert, dass jegliche sexuelle Konnotationen sowie anzügliche oder unschickliche Stellen der europäischen Märchen vor allem durch die Arbeit der Brüder Grimm gestrichen oder gemildert wurden. Zusätzlich finden sich nach wie vor in vielen Märchen oder märchenähnlichen Geschichten oder Mythen aus fernöstlichen Kulturkreisen offensichtliche Zugänge zur Sexualität (vgl. RÖHRICH 1988, 22f; vgl. AI-HUA 2009, 98, 101f).

<sup>17</sup> Siehe hierzu auch meine Ausführungen in Kapitel 2.2.2 in der Seminararbeit *Sprachliche Bildung und Sprachförderung durch Märchenerzählen* aus dem SoSe 2020, die bei Mag. Maria Weichselbaum, B.A. MA verfasst wurde.

Jahrhundert, aber auch zu Beginn des 20. Jahrhunderts, als Erziehungsmittel Anklang in allen gesellschaftlichen Schichten fanden (vgl. GEISTER 2010, 46), kam es in den 1960er, 1970er und 1980er Jahren zu einer negativen Sicht auf die Erzählgattung (vgl. NEUHAUS, 2005, 23). Hauptkritikpunkte waren die in Märchen dargestellte Ideologie und die Fragwürdigkeit ihrer Eignung für Kinder (vgl. RÖLLEKE 2012, 86). Neben der Grausamkeiten vieler originalgetreuer Fassungen vermitteln Märchen oftmals veraltete Wertvorstellungen oder archaische politisch-soziologische Gesellschaftssysteme (wie beispielsweise durch das Abbilden von Klassensystemen, die Festigung von Stereotypen oder die einseitige Typologisierung von Figuren und die dargestellte Stellung der Frau). Nach und nach wurden, vermutlich auch aufgrund des starken wissenschaftlichen Interesses, die Prosaerzählungen aber wieder angesehen, so dass die meisten Kinder im Laufe ihrer Entwicklung und in ihrem Bildungsverlauf einmal oder mehrmals mit Märchen, Märchenstoffen oder Märchenthemata in Berührung kamen. Schon im Jahr 1977 erforschte Bruno BETTELHEIM die Gattung und legte mit *Kinder brauchen Märchen* in Zeiten großer Märchenkritik in einer umfassenden Studie dar, warum das Genre nicht in Vergessenheit geraten sollte. Sein Hauptargument, dass Märchen dem kindlichen Denken und Erleben entsprechen, belegte er mittels theoretischer Überlegungen, praktischer Beobachtungen und psychoanalytischen Deutungen (vgl. BETTELHEIM 1977). Er betonte das familiäre Gefühl und die persönliche Nähe, die Märchen erzeugen und sah sie als eine unterstützende (Aufzeige-)Möglichkeit, zur Bewältigung von Problemen sowie in weiterer Folge, um die Persönlichkeitsentwicklungen der Protagonist\*innen nachzuvollziehen und Werte- und Normvorstellungen zu vermitteln oder einfach Interesse an Literatur zu wecken (vgl. BETTELHEIM 1977). Einige Jahre später begründete BREDELLA den Einsatz von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht damit, dass diese Einblicke in eine fremde oder neue Kultur und deren Geschichte geben und das Verstehen dieser positiv beeinflussen können (vgl. BREDELLA 1997, 163). Im Gegensatz zu vielen konstruierten Texten können Märchen und Märchenadaptionen als lang bestehende Texte herangezogen werden, die sich innerhalb der jeweiligen Kulturen mitentwickelt haben und das gegenwärtige Bewusstsein für die eigene und die anderen Kulturen sowie deren Überschneidungen und Gemeinsamkeiten schärfen.

### *Exkurs: Umfragen zur Aktualität von Märchen*

Eine Befragung des Internationalen Zentralinstitutes für das Jugend- und Bildungsfernsehen zu Märchen in München ergab unter anderem, dass Märchen und ihre bedeutsamen Lebenssituationen noch heute wertvoll für Kinder und die gesamte Familie (auch Erwachsene) sein können (vgl. GÖTZ, 2016).

Schon in den Jahren zuvor führte die Märchenforschung einige Studien und Umfragen dazu durch. Eine Umfrage aus 2003 vom Institut für Demoskopie Allensbach in

Deutschland untersuche beispielsweise, welche Märchen erwachsene Deutsche besonders gut in Erinnerung behalten haben. Im Westen Deutschlands erinnerten sich Erwachsene mit absteigender Prozentzahl vor allem an die Märchen *Hänsel und Gretel*, *Schneewittchen*, *Rotkäppchen* (21%), *Aschenputtel* und *Dornröschen*. In der ehemaligen DDR waren den Teilnehmer\*innen vor allem *Schneewittchen*, *Rotkäppchen* (34%), *Der Wolf und die sieben Geißlein* und *Dornröschen* gegenwärtig. (Vgl. ALLENSBACHER BERICHTE 2003/12, 1).

Ähnliche Ergebnisse erzielte auch eine Befragung des Essener Literaturmagazins *Bücher* aus 2007, das erwachsene Deutsche zur Bekanntheit und Beliebtheit von Märchen befragt hatte. *Schneewittchen* erwies sich dabei mit 51% eindeutig sowohl als das bekannteste als auch das beliebteste (Grimm'sche) Märchen – 13% gaben an, dass es sich bei *Schneewittchen* um ihr Lieblingsmärchen handle. Gefolgt von *Hänsel und Gretel* mit 44% Bekanntheit und 8% Beliebtheit und *Rotkäppchen* mit 32% Bekanntheit und 8% Beliebtheit (vgl. DER SPIEGEL, 2007). Zugleich wurde das Rezeptionsverhalten der über 18-jährigen befragt. Dabei gaben 55% der Befragten an, in den letzten 12 Monaten kein Märchen gelesen zu haben (vgl. DER SPIEGEL, 2007).

Eine entsprechende Umfrage mit deutschen Kindern ergab ähnliche Resultate. 2015 führte das Internationale Zentralinstitut für Jugend- und Bildungsfemsehen (IZI) München eine Befragung drei- bis 13-jähriger Kinder in Deutschland zur Bekanntheit diverser Märchentitel, der Beliebtheit jener Märchen allgemein, sowie der Beliebtheit von Märchenverfilmungen im Speziellen, durch. Dabei zeigte sich zum einen erneut, dass die in Deutschland bekanntesten Märchen ausschließlich der Märchensammlung der Brüder Grimm entstammen. Zum anderen wurden als bekannteste Märchen *Hänsel und Gretel*, *Rotkäppchen* und *Aschenputtel* (auch *Aschenbrödel* oder engl. *Cinderella*) genannt (vgl. IZI-FORSCHUNG, 2015). Die Befragung zur Beliebtheit von Märchen wies Geschlechterunterschiede auf, wobei bei den befragten Mädchen *Aschenputtel* und bei den Buben *Hänsel und Gretel* auf Platz eins stand (vgl. IZI-FORSCHUNG, 2015).<sup>18</sup>

Die Befragungen und Forschungen zeigen unter anderem die Aktualität von Märchen für Kinder und Erwachsene auf. Vor allem aber machen sie klar, „wie stark Volksmärchen im Bewusstsein der Bevölkerung verankert sind“, wie LANGE (2017, 7) es formuliert. Er legt Märchen als ein „unverzichtbares und unersetzliches Kulturgut unserer Gesellschaft“ (ebd.) fest, weil in Märchen – wie MÜLLER-MICHAELS in seinen Auswahlprinzipien von Literatur erkannte (siehe Kapitel 2) – die zeitgenössische Realität und das jeweilige Wirklichkeitsbild, das sozialgeschichtlich und sozialhistorisch durch Entstehungs- und Überlieferungsbedingungen beeinflusst wird, abgebildet werden (vgl. NEUHAUS 2005,

---

<sup>18</sup> Siehe hierzu auch meine Ausführungen in Kapitel 2.2.1 in der Seminararbeit *Sprachliche Bildung und Sprachförderung durch Märchenerzählen* aus dem SoSe 2020, die bei Mag. Maria Weichselbaum, B.A. MA verfasst wurde.

28). NEUHAUS (2005) und PÖGE-ALDER (2007) sehen im Märchen bis zu einem gewissen Grade eine der Grundlagen für die jeweils eigene Kultur und Literatur und NEUHAUS meint, dass die Erzählungen vermehrt als kollektiver, identitätsstiftender Erfahrungsschatz und als „Teil des kulturellen Erbes, mit dem sich das Kind vertraut machen muss, um sich in der Gesellschaft zurechtzufinden [...]“, (NEUHAUS 2005, 31) angesehen werden können. Zugleich können die übernational verbreiteten Märchen zeigen, dass Fremdheit das Ergebnis einer vom Menschen gemachten Praxis kultureller Zuschreibungen ist (vgl. NEUHAUS 2005, 28). Ihre pädagogische Leistung liegt also durchaus auch in der Offenheit ihrer Deutung (vgl. NEUHAUS 2005, 33), die von den unterschiedlichsten Bedingungen und Umständen abhängt und individuell ist. Das macht Märchenliteratur sehr wertvoll und bringt viele Vorteile für den Einsatz im Zweitsprachenunterricht.

### **2.2.2 Positive Aspekte von Märchenliteratur für den Zweitsprachenunterricht**

Als literarische kurze Form eignen sich vor allem Kurzgeschichten oder kurze Prosa – wie eben das Märchen – für den Einsatz im Unterricht, weil sie sich gut integrieren lassen, die „Grenze zwischen Kinder-, Jugend- und Erwachsenenliteratur überschreiten“ (ABRAHAM & KEPSEK 2016, 190) und sich positiv auf die Verstehensprozesse der Rezipient\*innen auswirken (vgl. ABRAHAM & KEPSEK 2016, 190f). Laut Lange sind sie deshalb auch bei einer nicht voll ausgebildeten Lesefähigkeit von Schüler\*innen geeignet und für Kinder wie auch für Jugendliche und Erwachsene besonders ansprechend und dabei höchst aktuell (vgl. LANGE 2017, 5). Märchenliteratur kann Einstieg in die deutsche Literatur sein und Sprachlernprozesse erleichtern. Neben anderen kleinen/ kurzen Formen der Epik bieten sich Märchen vor allem wegen ihrer Kürze auch für den Zweitsprachenunterricht an, um strukturelle Eigenschaften des Textes oder der Gattung zu besprechen oder grammatische Funktionen und inhaltliche Wirkungen, beispielsweise von Tempora oder bei Tempuswechsel, zu zeigen (vgl. SCHWERIN VON KROSIGK 2012, 266). Neben dem sprachlichen Mehrwert, der sich während der Bearbeitung und der Auseinandersetzung für Lernende ergibt, wird das Sprachbewusstsein durch den Einsatz von Märchenliteratur, vor allem aufgrund ihrer sprachlichen Besonderheiten gefördert. So können beispielsweise sprachliche Handlungen wie Nacherzählen oder Zusammenfassen geübt oder literarische Figuren, Charakterisierungen oder Inhalte besprochen oder rhetorische Stilmittel wie Reime oder der spezielle Wortschatz behandelt werden.

ABRAHAM & KEPSEK sowie HELLWIG sehen in (einfachen) fremdsprachlichen literarischen Textsorten wie Märchen eine Chance für den frühen (fremd- oder zweitsprachlichen) Deutschunterricht im Sinne der Ganzheitlichkeit und Handlungsorientierung (vgl. ABRAHAM & KEPSEK 2016, 190; HELLWIG 2007, 263). Für sie und JARFE steht am Anfang eines jeden (Text-)Verstehens die durch Vorwissen beeinflusste Wahrnehmung der

Leser\*innen, was Barbara BIECHELE als „kulturellen Orientierungsrahmen“ (BIECHELE 2006, 35) bezeichnet. Zugleich ergeben sich durch dessen Aktivierung im Literaturunterricht bestimmte Anknüpfungspunkte und Impulse, wodurch die individuellen Verstehensvoraussetzungen angesprochen werden. Das Verstehen heftet sich für JARFE „an Wörter, Bilder, Vorgänge und Sachverhalte, die dem Leser [...]“ (JARFE 1997, 22), aufgrund seiner/ ihrer kulturspezifischen Wahrnehmungen, vertraut sind und von den individuellen Lernkontexten, Lerntraditionen und Lernzielen des/ der Lerner\*in abhängig sind (vgl. EHLERS 2001, 1336). Er bezeichnet dies als eine „Subjektivität des Erstverstehens“ (JARFE 1997, 22) und beschreibt damit, einen Vorteil durch den Einsatz von Märchenliteratur im Deutschunterricht, der genau an jenen Erfahrungen und Erlebnissen, die Sprachenlernende mit Märchen gemacht haben, ansetzen kann. Es handelt sich bei den Märchenstoffen um populäre Geschichten, die mit ihrer einfachen (kindlich-)naiven Sprache (AI-HUA 2010, 319) ideal für Sprachanfänger\*innen und beim Erwerb einer neuen Sprache sind (vgl. AI-HUA 2010, 319). Daraus können sich für den fremdsprachlichen Literatur- aber auch den Fremd- und Zweitsprachenunterricht sprach- und kulturspezifische Vorteile für die Lernenden ergeben, die für den Einstieg in die Kommunikation und die Förderung von Sprachbewusstsein genutzt werden können.

#### *Lernaufgaben, die Märchen im Fremd- oder Zweitsprachenunterricht erfüllen*

Das Märchen, im Fremd- oder Zweitsprachenunterricht eingesetzt, sollte diesen Forderungen, gestellt an literarische Textsorten, entsprechen. RURAINSKI hat 2007 zum Einsatz von Märchen im Fremdsprachenunterricht einige allgemeine Lernziele und Funktionen, die Märchen erfüllen können, gesammelt, die auch für den Deutsch als Zweitsprachenunterricht zutreffen. Neben dem Aufbau literarischer Bildung und dem Abbau gewisser Ängste und Unsicherheiten, die mit dem Lesen fremdsprachiger Originaltexte auftreten können, sieht sie die Steigerung der Lesemotivation, die Vermittlung von Landeskunde, die Entwicklung und den Ausbau der Spracherwerbsfertigkeiten (Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören), sowie die Entwicklung von Literaturkompetenz und Genussfähigkeit oder den „Spaß am Lesen“ als Vorteile an, die für den Einsatz von Märchen im Sprachunterricht sprechen (vgl. RURAINSKI 2007, 244-249).

Sowohl LANGE als auch RÖLLEKE beschreiben ähnliche Lernaufgaben, die Märchen erfüllen. LANGE spricht neben der allgemeinen und individuellen Wirkung, die Literatur auf die (kindliche) Wirklichkeit der Lernenden haben kann, weiters von Märchen als einem „literarischen Modellfall“ (LANGE 2017, 24) (vorwiegend mündlicher Erzählungen), der anderen literarischen Gattungen, wie dem Drama, vorausgeht (vgl. MICHEDLITZE 2010, 560; vgl. RÖLLEKE 2010, 626). RÖLLEKE sieht außerdem die inhaltliche Funktion von Märchenliteratur in der Vermittlung von Lebensregeln, -motiven und -weisheiten. Märchen spielen vor allem bei Kindern eine Rolle in der Auseinandersetzung mit ihren

Ängsten und der Meisterung individueller Lernaufgaben (vgl. ebd.). Ursula BEHR fasst dies in drei Begründungsebenen zusammen, die (vor allem) für den Einsatz von Märchen im fremdsprachlichen Grundschulunterricht sprechen, aber auch darüber hinaus ihre Gültigkeit haben und ähnlich ausgerichtet sind wie die zuvor genannten Funktionen von Kinder- und Jugendliteratur nach ABRAHAM & KEPSEK. Märchen verfügen für BEHR über ein überfachliches, kulturreflexives und didaktisch-sprachliches Potential (vgl. BEHR 2007, 171). Für RITZ und ZITZLSPERGER sind sie geistes-geschichtlich(es) und zeithistorisch(es) (beeinflusstes) Material und können als zeittypischer Erfahrungsschatz mit affektiv-emotionaler Wirkungsmöglichkeit betrachtet werden, der die Schwierigkeiten des Lebens kennt und mögliche Wege aus diversen Problemen zeigt (vgl. RITZ 2013, 17; vgl. ZITZLSPERGER 1977, 36). Märchengeschichten spenden Trost und machen Mut, Schwierigkeiten und Probleme des Alltags zu bewältigen, wie Jürgen BARTHELMES es formuliert (vgl. BARTHELMES 2016, 36). Für SPINNER bedeutete dies, dass Märchen eine enge Verknüpfung mit lebensweltlichen Erfahrungen aufweisen, die als symbolische Abbilder der Wirklichkeit fungieren (vgl. KOPPEHELE 2013, 29; vgl. SPINNER 1997, 62). Aber auch in aktuellerer Forschung wird Märchenliteratur ein hoher Bildungswert zugeschrieben, da entwicklungspsychologische, sprachliche, kognitive, ästhetische und inter- oder transkulturelle Aspekte abgebildet werden (vgl. ZITZLSPERGER 2017, 139, 147).

In einem Interview äußert sich der Märchenforscher RÖLLEKE zur Beschäftigung mit Märchen im Unterricht und den sich daraus ergebenden positiven Aspekten:

Märchen spiegeln 'zeitlos' menschliche Urfahrungen, die unsrem rationalen Bewusstsein längst abhanden gekommen sind. Sie lehren nicht abstrakt, aber in lebenslänglich nachwirkenden Bildern, wie man die Welt verstehen und sich in ihr zurecht finden kann [...], [s]ie gestatten durch die Typenhaftigkeit ihrer Figuren und Situationen intensive Identifikationen, die auch von Erwachsenen noch gern wahrgenommen werden[,] und [...] sind der beste Einstieg in Beschäftigung mit Literatur [...]. (RÖLLEKE 2013)

Damit beleuchtet er die Gattung aus unterschiedlichen Gesichtspunkten und fasst die bisher erwähnten allgemeinen Vorteile, die Märchen für den Unterricht bringen können, zusammen. Weiters bezeichnet auch er sie als „literarische Kostbarkeiten, an denen sich (früh) gutes Sprachgefühl lernen und entwickeln lässt“ (RÖLLEKE 2013). Er macht darauf aufmerksam, dass Kinder bei der Rezeption von Märchen einen großen Wert auf die genaue Beibehaltung des Wortlautes legen (vgl. KOPPEHELE 2013, 12; vgl. RÖLLEKE 2013), ein Umstand, der nur beim Märchen mit seinen repetitiven Einleitungsformeln oder einprägsamen Dialogen in dieser Form auftritt und speziell für den Einsatz von Märchen im (Fremd- und) Zweitsprachenunterricht spricht.<sup>19</sup> Das wurde bereits 1997 von JARFE als großer Vorteil für den Dekodierungsprozess durch Lernende bei

---

<sup>19</sup> Siehe hierzu auch meine Ausführungen in Kapitel 2.2.2 in der Seminararbeit *Sprachliche Bildung und Sprachförderung durch Märchenerzählen* aus dem SoSe 2020, die bei Mag. Maria Weichselbaum, B.A. MA verfasst wurde.

fremdsprachigen Texten angesehen (vgl. JARFE 1997, 23), da Sinnbildungsprozesse beim Lesen „[...] von den subjektiven Vorerfahrungen des Lesers ihren Ausgang nehmen und diese zur Voraussetzung haben[.]“ (JARFE 1997, 15). Die Vorerfahrungen binden sich an eigene Ereignisse und Erlebnisse (siehe Kapitel 1.3.1). Alle neuen Erfahrungen, die ein Mensch macht, werden konstruktiv „[...] in bereits vorhandene integriert [...]“ (ZITZLSPERGER 2017, 139) assimiliert und interpretiert und bilden das „Denkvermögen, Gedächtnis und bildliche Vorstellungsvermögen aus[.]“ (ebd.), wodurch Kommunikation beeinträchtigt, aber auch bereichert werden kann – schreibt ZITZLSPERGER, mit Bezug auf SCHMIDT (1992). Das Text- oder Literaturangebot beziehungsweise die entsprechende Lektüre für den Unterricht soll aufgrund der Fremdsprachlichkeit in seinem beziehungsweise ihrem Umfang und seiner beziehungsweise ihrer Menge natürlich begrenzt sein. Sie nennt als Beispiel den Fremd- und Zweitsprachenunterricht, in dem die Auseinandersetzung mit Märchen ansetzen kann.

### *Literaturdidaktik und Leseverständnis*

In ihren Ausführungen zum Leseverstehen und dessen Förderung betont Nicola WÜRFEL in der Auseinandersetzung mit (Märchen-)Literatur im Fremd- und/ oder Zweitsprachenunterricht in Bezug auf CHRISTMANN/ GROEBEN (1999) nicht nur das Textverständnis, sondern die Bedeutung von Märchen für den fremd- und zweitsprachlichen Leseprozess, der sich stufenweise auf drei Ebenen vollzieht. Die erste Ebene betrifft die Fähigkeit, Buchstaben zu erkennen und dadurch Wörter und Wortbedeutungen erfassen zu können (vgl. CHRISTMANN/ GROEBEN 1999, 148 in: WÜRFEL 2013, 131). Die zweite Ebene umfasst das Herstellen semantischer und syntaktischer Relationen zwischen Wortfolgen und Sätzen und die dritte Ebene meint das Verständnis der globalen Gesamtbedeutung des Textes (vgl. ebd.). Das hat auch für den Fremd- und/ oder Zweitsprachenunterricht und bezüglich des (kulturellen) Orientierungs- und Wissensrahmens eine hohe Bedeutsamkeit. Beim Fremd- oder Zweitsprachenlernen können fehlende Kompetenzen oder Kenntnisse in der Fremd- oder Zweitsprache als zusätzliche Problematik auftreten und Auswirkungen auf den (fremd/zweit)sprachigen Leseprozess haben. Fehlende Ressourcen auf den unteren Ebenen wirken sich auf die höherstufigen Verstehensprozesse aus (vgl. WÜRFEL 2013, 133).

Gleichzeitig hat die Forschung aber auch gezeigt, dass mangelnde Sprachkenntnisse durch eine in der Erstsprache erworbene (*universelle?*) Lesefähigkeit in einem gewissen Maß ausgeglichen werden können [...]. (SCHRAMM 2001, 81 in: WÜRFEL 2013, 133)

Lesestrategien und Leseerfahrungen, die eine bestimmte Gattung oder Textsorte betreffen, können als kognitive Handlungen angesehen werden, die den Wissenserwerb und die Bewältigung einer Leseaufgabe positiv beeinflussen.

Für eine Textauswahl sind laut EHLERS daher Aspekte wie „die Vertrautheit mit Themen,

sprachliche Schwierigkeiten, das vorausgesetzte kulturelle Vorwissen und die Länge der Texte [...]“ (EHLERS 2001, 1336) zu berücksichtigen. Der Motivbestand von Märchen tritt, wie in Kapitel 1.3 näher erläutert, weltweit auf. Die Kenntnis eines solchen oder das Vorwissen um ähnliche Erzählungen sowie im Zusammenhang mit Märchen entwickelte Lesestrategien in den Erstsprachen können sich daher durch den Einsatz von Märchen im Fremd- und/ oder Zweitsprachenunterricht positiv auf die Verstehensprozesse im fremdsprachlichen Leseprozess auswirken und zeigen die Bedeutung auf, die die Gattung in diesem Bereich spielen kann. WÜRFEL legt im Zusammenhang mit der Förderung fremd- und zweitsprachlicher Lesekompetenz vier kognitive Lesestrategien fest, die sich förderlich auf die eigentlichen Lese- und Verstehensprozesse auswirken können:

- Fremdsprachliche Bedeutungs-Determinierungsstrategien
- Nutzung grammatischer Regeln
- Übersetzen auf Satz- und Textebene
- Fremdsprachliche Textverstehensstrategien (vgl. WÜRFEL 2013, 135).

Für den Einsatz von Märchenliteratur im Zweitsprachenunterricht sind vor allem der erste und letzte Punkt von Bedeutung. Sie umfassen unter anderem Strategien, die von Lernenden eingesetzt werden. (Fremd-) und/ oder zweitsprachliche Bedeutungs-Determinierungsstrategien sind zum Beispiel das Übersetzen aus dem Vorwissen, semantisches Assoziieren einzelner Wörter oder die soeben angesprochene Nutzung des Kontextes. (Fremd-/ oder die im Zuge dieser Arbeit bedeutsameren zweitsprachliche Textverstehensstrategien, können im entsprechenden Zusammenhang zum Beispiel die Nutzung von Bildinformationen bedeuten. Damit spricht WÜRFEL einen weiteren Punkt an, wie Verstehensprozesse bei der Arbeit mit epischen Kurzformen – hier insbesondere den Märchen – im (Fremd-) und Zweitsprachenunterricht unterstützt werden können. Die Verwendung von Märchen im Sprachunterricht ist didaktisch besonders reizvoll, da die literarischen Texte und Vorlagen mit vielen medialen Adaptionen multimedial verbunden werden können. Vor allem im Zweitsprachenunterricht können Lernende von einer didaktischen Aufbereitung mit Bild und/ oder Ton profitieren.

## **2.3 Märchenillustration und/ oder Märchenfilm als ästhetische Textergänzung**

### **2.3.1 Zum Vorteil von Bildern und Illustrationen für den Spracherwerb**

Bevor Menschen beginnen sich mit den Kulturtechniken des Lesens und Schreibens zu beschäftigen, setzen sie sich auf unterschiedlichste Weise mit abstrakten Bildern, Zeichen oder Symbolen, Abbildern von Gegenständen oder menschlich produzierten

Bildnissen auseinander. Bilder treten damit schon sehr früh in der menschlichen Entwicklung als Informationsträger und Unterstützer von Verstehens- und Lernprozessen auf. Inge SCHWERDTFEGER setzte sich bereits Ende der 1980er Jahre mit der Verbindung von Sehen und Verstehen auseinander und sah den Einsatz von Bildern im Sprachunterricht nicht nur als Ergänzungs- oder Abwechslungsmaterial zur Sprache, sondern als alternative Sprachübung an (vgl. SCHWERDTFEGER 1993). Sie rief dazu auf, die positive Wirkung, die artifizielle Bilder mit einem „Verweisungs- und Zeichencharakter“ (SACHS-HOMBACH 2002, 11), auf das Sprachverständnis haben, nicht zu unterschätzen (vgl. SCHWERDTFEGER 1993, 24f). Der große Vorteil eines Wissenserwerbs mit Bildern im (Fremd- oder) Zweitsprachenunterricht liegt für SACHS-HOMBACH darin, dass sie kein Grammatikverständnis voraussetzen. Auch Carola HECKE und Carola SURKAMP sprachen sich dafür aus, Bilder im Sprachunterricht einzusetzen. Sie schreiben, dass Bilder literarische Texte im Literaturunterricht eröffnen und mit Hilfe visueller Medien fremdsprachliche Lehr- und Lernprozesse effektiver gestaltet werden können (vgl. HECKE & SURKAMP 2015, 20f). HECKE und SURKAMP beziehen sich auf Steffen-Peter BALLSTAEDT, der das Verstehen von Bildern in einen Zusammenhang mit innerer Versprachlichung brachte und als bewusste Strategie von Lernenden beim Fremdsprachenlernen ansah:

Wenn Bilder benannt oder beschrieben werden, dann verbessert sich die Behaltensleistung. Verbalisierung ist eine effektive Strategie der Bildverarbeitung und des Wissenserwerbs mit Bildern. (BALLSTAEDT 1995, 67)

Durch die veränderte Medienkultur und die medialen Entwicklungen im 20. und 21. Jahrhundert haben Bilder eine starke Präsenz und nehmen aktuell eine immer größere allgegenwärtige Bedeutung ein (vgl. THIELE 2017, 172).<sup>20</sup> Vor allem für junge Menschen sind die verschiedenen Formen von Bildern im Alltag präsent und die Begegnung mit ihnen ist beinahe unausweichlich (vgl. PAUL 2008, 14). Die meisten Lehrwerke – auch jene für den Fremd- und/ oder Zweitsprachenunterricht (des Deutschen) – sind stark visualisiert. Sei es die Eröffnung von Lektionen mittels Bildern, die Darstellung bestimmter Sachverhalte oder das Schaffen von Sprech- oder Schreibanlässen, das durch Visualisierungen angeregt wird – Bilder, Illustrationen und inhaltliche Visualisierungen unterstützen, eingesetzt in Sprachlehrwerken, das Sprachenlernen und helfen, Verstehensprozesse anzuregen (vgl. BIECHELE 2006, 17) sowie die Denk- und/ oder Behaltensleistung von Lernenden für einen Text zu stärken (vgl. LIN 2010, 319). Jörg SIEBOLD fasst diese gegenseitige Beeinflussung und deren Bedeutung für das Lernen im (Zweit-) und Fremdsprachenunterricht zusammen:

Bilder, literarische Texte und Musik haben bekanntermaßen die Kraft, Vorstellungen für das innere Auge zu erzeugen [... und] Gesehenes, Gehörtes, Gelesenes oder

---

<sup>20</sup> Siehe hierzu auch meine Ausführungen in Kapitel 2.2.3 in der Seminararbeit *Sprachliche Bildung und Sprachförderung durch Märchenerzählen* aus dem SoSe 2020, die bei Mag. Maria Weichselbaum, B.A. MA verfasst wurde.

Erlebtes mental zu repräsentieren und daraus neue Gedankenbilder zu schaffen.  
(SIEBOLD in: SURKAMP 2017, 133)

Das wechselseitig dialogische Verhältnis zwischen Bild und Text, die sogenannte *Bild-Text-Interdependence* (Begriff nach THIELE 2003), hat sich dabei vor allem im 20. Jahrhundert verändert und wird zunehmend differenzierter, schreibt THIELE (vgl. THIELE 2017, 169). Schon 1992 sprach William John Thomas MITCHELL von einem *pictorial turn* und verwies darauf, dass jenes Abhängigkeitsverhältnis von Visuellem und Schriftlichem sich mehr in Richtung Bild und bildlicher Darstellungen beziehungsweise Illustrationen verschiebe (vgl. MITCHELL 2014, 45). Gegenwärtig handelt es sich weniger um eine Abhängigkeits-, sondern mehr um eine Wechselbeziehung zwischen den beiden Systemen, die nicht mehr rein präsentativ beziehungsweise diskursiv auftreten, sondern ganzheitlich verstanden werden und in vielfältiger Weise zum Einsatz kommen (vgl. THIELE 2017, 167).

Als einfach wahrnehmbare Zeichen helfen Bilder, Sinneseindrücke zu verarbeiten und Verknüpfungen herzustellen. Als kulturelle Produkte wiederum repräsentieren Bilder (wie auch Texte) „die Perspektive der jeweiligen Kultur, eingeschlossen kulturbedingte Konventionen [...]“, schreibt Barbara BIECHELE (2006, 19) und legt das Verstehen und Erzeugen von mentalen Bildern als erfahrungsabhängig fest. Hier zeigt sich eine ähnliche Wirksamkeit auf die Verstehensprozesse von Rezipient\*innen und Lernenden, wie sie schon für die bekannten Gattungen und das Märchen in Kapitel 1.3.2 beschrieben wurde. Hinsichtlich des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts ergeben sich daraus für HECKE und SURKAMP (2015) sowie für BIECHELE (2006) Möglichkeiten und Voraussetzungen des Bildeinsatzes im Kontext des kulturreflexiven Lernens. BIECHELE kritisiert zudem aber die übliche Praxis, was den Einsatz von Bildern und/ oder Illustrationen im Zweitsprachenunterricht angeht. Viele Visualisierungen werden kaum vorbereitet und sind nicht auf lerner\*innen- und bildgerechtes Arbeiten ausgelegt (vgl. BIECHELE 2006, 17, 18). Das verfehle ihr Potential und so treten Bilder häufig nur als zusätzliche, nicht eingeführte Ergänzungen zu Texten auf (vgl. ebd.). Vor allem Märchen werden in ihrer medialen Realisation (beinahe) immer mit visuellen Stimulationen ergänzt. Dieser Umstand sollte im Hinblick auf den Einsatz von Märchenliteratur und die Lernaufgaben, die sie im Fremd- und Zweitsprachenunterricht erfüllen können, genutzt werden. Insgesamt sei die genaue Wirkung von Bildern im Sprachenlernprozess aber zu wenig erforscht (vgl. ebd.). Die Effektivität, die Bilder und Illustrationen im Lernprozess, auch im Kontext Deutsch als Zweitsprache beispielsweise zur Unterstützung des Verständnisses literarischer Texte, wie eben Märchen, eindeutig haben können, sollte deshalb nicht vernachlässigt werden.

### 2.3.2 Märchenillustration und Märchenfilm

Nach THIELE handelt es sich bei Märchentext und Märchenillustration<sup>21</sup> um zwei narrative (Symbol-)Systeme (vgl. THIELE 2017, 165). Diese ergänzen sich ideal und lassen eine Bilder- und Phantasiewelt als Ausgangspunkt für die Entwicklung eines Symbol- und Dichtungsverständnisses entstehen (vgl. HEINDRICHS 1997, 14). Dabei treten die Bilder eines Märchens für LÜTHI nicht nur als Symbole oder Sinnbilder auf, sondern stehen zugleich auch für die eigentliche Aussage des Märchentextes (vgl. LÜTHI 1975, 11). Es handelt sich also um (Ab-)Bilder von etwas, die zugleich als ein Bild für etwas stehen (vgl. ebd.). THIELE versteht die individuelle *ideelle Verbundenheit*<sup>22</sup> eines Bildes mit dem Märchentext als wesentliches Merkmal einer Märchenillustration (vgl. THIELE 2017, 167). Er macht weiters darauf aufmerksam, dass diese Märchenbilder und -illustrationen zu- meist auch materiell an ein Märchenbuch (vgl. ebd.) oder andere Printmedien/ Buch- medien wie illustrierte Märchenbücher, Bilderbücher, Zeitschriften, Comics oder Mär- chenhefte gebunden sind (vgl. ebd., 163). Als Minimalvoraussetzung betont THIELE aber den erkennbaren Bezug der Illustration zum Märchentext und legt fest, dass die Mär- chenillustration „konkret oder nachweisbar oder assoziativ mit einem Märchentext in Ver- bindung und nicht zu frei stehen [soll].“ (THIELE 2017, 167). In ihren Ausführungen zur *Interkulturelle[n] Vermittlung von Volksmärchen im DaF-Unterricht*, findet Lin AI-HUA eine ähnliche Definition. Für sie „erfasst [die Märchenillustration] meistens eine für das Ge- schehen wichtige Szene und signalisiert die zentrale Botschaft des Märchens.“ (AI-HUA 2010, 324).<sup>23</sup>

Historisch betrachtet setzt die frühe Phase bildlicher Gestaltungen (europäischer) Mär- chenausgaben etwa ab dem Ende des 17., Anfang des 18. Jahrhunderts, mit der Her- ausgabe von Märchen und märchenartigen Verserzählungen von Charles Perrault, vor allem in Frankreich, an (vgl. UTHER 2012). Als die Brüder Grimm ein Jahrhundert später ihre Märchensammlung veröffentlichten, erschien diese zunächst ohne Illustration(en). Erst die zweite Auflage – die *Kleine Ausgabe* – beinhaltete jeweils einen Kupferstich als Tiefdruckverfahren, der als bildhafte Ergänzung zu den Märchentexten fungierte (vgl. THIELE 2017, 164). Die Illustrationen zeichneten sich dadurch aus, dass sie Landschaft, Raum und Einzelheiten darlegten und teilweise genauer abbildeten, als der Märchentext dies tat (vgl. AI-HUA 2010, 321). „Dass im Vordergrund der frühen Märchenausgaben

---

<sup>21</sup> Für den Begriff der Märchenillustrationen gibt es keine eindeutige, einheitliche Definition. Allgemein werden unter (Märchen-) Illustrationen im Sinne der lateinischen Ursprungswörter *lustrare* und *illustrare* (DUDEN 2014, 400, Sp. 1) – was mit „erläutern“, „ausschmücken“ und „[ver]anschauliche[n]“ übersetzt werden kann – Zeichnungen verstanden, die den (Märchen-)Text untermalen, verschönern und zugleich besser verständlich machen.

<sup>22</sup> Bei der von THIELE angesprochenen *ideellen Verbundenheit* ist die den Gehalt betreffende (durchaus subjektive) Vorstellung vom Inhalt des Textes in Zusammenhang mit dem Bild gesetzt.

<sup>23</sup> Siehe hierzu auch meine Ausführungen in Kapitel 2.2.3 in der Seminararbeit *Sprachliche Bildung und Sprachförde- rung durch Märchenerzählen* aus dem SoSe 2020, die bei Mag. Maria Weichselbaum, B.A. MA verfasst wurde.

der Text steht, hängt mit den eingeschränkten Möglichkeiten der Reproduktionstechnik für Bilder zusammen[.]“ (UTHER 2012), schreibt Hans-Jürgen UTHER zur Entwicklung europäischer Märchenillustrationen. Als sich der Adressat\*innenkreis mit den Veröffentlichungen der Brüder Grimm, aber weg vom Kreise adeliger Erwachsener hin zu (klein-)bürgerlichen Kindern wandte, zeichnete sich bereits der Vorteil ab, den illustrierte Märchen hatten: Aufgrund der mangelnden Lesefähigkeit vieler Kinder konnte sich die Märchenillustration, die zumeist die Schlüsselszene der Märchen erfasste, unterstützend auf das Verständnis der Handlung und die Merkfähigkeit der jungen Rezipient\*innen auswirken. Zudem haben Bilder bis heute eine starke Anziehungskraft auf Kinder und fördern ihre Vorstellungskraft.

Mit dem neuen Jahrtausend entstanden ungefähr ab 1900 vor allem in Westeuropa und Nordamerika viele Neubearbeitungen oder Märchenneufassungen (vgl. Märchenfilm-Info 2019). Das umfasste Lyrikadaptionen, Theaterbearbeitungen, Prosatexte oder Karikaturen, die teilweise auch vertont oder verfilmt wurden (vgl. RURAISKI 2007, 241). So wurde das Märchen *Aschenputtel* (engl. *Cinderella*, franz. *Cendrillon*) nach Vorlage Perraults als Stummfilm in Schwarzweiß schon im Jahre 1898/ 1899 verfilmt und veröffentlicht (vgl. ETTLEMAN 2017; vgl. First Versions/ Cinderella; vgl. International Movie Database IMDb/ Cinderella). 1950 bis 1980 gab es eine schaffensreiche Phase dieser Bearbeitungen sowie Stumm-, Spiel-, und später auch Trick- oder Animationsfilme für Kino oder Fernsehen (vgl. ebd.). Als eine Form der Märchenadaptionen entwickelte sich auch jene des Märchenfilms über die Jahrzehnte hinweg und übte Einfluss auf die klassische Erzählweise und (vor allem in den letzten vergangenen Jahren) teilweise auf den Handlungsverlauf oder Inhalt von Märchen. Ein Beispiel dafür wären die Walt Disney Animation Studio-Produktionen *Küss den Frosch*, *Rapunzel – Neu verhöhnt* oder *Die Rotkäppchen-Verschwörung*, die von Blue Yonder Films unter Mitarbeit von Kanbar Entertainment produziert wurde. Diese beruhen auf einem (oder mehreren) klassischen Märchen oder beziehen sich inhaltlich oder mit dem Titel darauf.

Der Begriff des Filmes steht in diesen Ausführungen als Hyperonym für eine mit technischen Mitteln medial reproduzierte Form ästhetischer Wahrnehmungen (vgl. MÜLLER 2003, 387). Er kann also als „*Bewegtbild ohne oder aber mit Synchronon*, [...] die Gestalt verschiedener Filmsorten und -genres annehmen [...]“ (ebd.). Das umfasst die historischen Entwicklungen vom stehenden zum bewegten Bild, vom Stummfilm zum Tonfilm oder vom Schwarzweißfilm zum Farbfilm, und beeinflusst auch die unterschiedlichen Produktionsmöglichkeiten der Filmkunst. Das Medium Film ist also ein komplexes audiovisuelles Kommunikationsmittel, im Sinne eines Massenmediums, das (meist) akustische (sprachliche und/ oder musikalische) und visuelle (bildliche) Zeichensysteme miteinander vereint. Diese treten simultan oder zeitversetzt, aber aufeinander bezogen auf und werden als Einheit wahrgenommen. Zumeist stellen sie, bis zu einem gewissen

Grad, ein Abbild menschlichen Erlebens, der Welt oder Wirklichkeit dar oder beruhen auf menschlichen Erlebnissen und (transkulturellen) Erfahrungen (vgl. ebd.). Als solches stellen sie einen Kommunikationsprozess dar

„[...] bei dem idealtypisch Produzent (Regisseur) und Rezipient (Zuschauer) miteinander in Verbindung treten und durch das jeweilige Werk ästhetische Erfahrungen vermittelt bzw. konstituiert werden [...]“ (FAULSTICH 2008, 19)

Die angesprochene Verbindung zwischen Märchentext und Märchenillustration oder Märchenverfilmung legt eine historische Einbindung der Bilder nahe. Märchenillustrationen gehen damit, wie auch die Verfilmungen, zumeist mit dem Zeitgeist und können nicht so einfach wie Märchentexte für die jeweilig passende (Unterrichts-)Situation adaptiert und aktualisiert werden. THIELE hat diesbezüglich Bedenken, ob eine zeitlose Bildsprache im Hinblick auf Märchen überhaupt möglich sein kann (vgl. THIELE 2017, 166). Entgegen vieler weiterer kritischer Stimmen, die den Märchenvariationen und Veränderungen ablehnend gegenüber stehen, sieht RURAŃSKI mit Bezug auf KAMIŃSKI (1986) die Neubearbeitungen alter Märchenmotive als Zeichen ihrer Zeitlosigkeit, Aktualität und Universalität an (vgl. RURAŃSKI 2007, 241). Die Funktionen von Märchenillustrationen macht AI-HUA in Informationsunterstützung, Belehrung, zusätzlicher Textgestaltung und ästhetischer Stimulierung fest (vgl. AI-HUA 2010, 324).

Im Unterricht sollen dafür ausdrucksvolle, ästhetische Märchenbilder, Märchenillustrationen sowie Märchenfilme ausgewählt und eingesetzt werden. Es gibt ein umfangreiches Konvolut sowohl an unterschiedlichsten, historisch entwickelten Märchenschriftstücken als auch an Märchenillustrationen, aus denen Lehrer\*innen ausdrucksvolle, ästhetische und zeitlose Bilder auswählen können. Für die didaktische Planung und den Einsatz im Zweitsprachenunterricht sollte bedacht werden, dass bei Bildern und Illustrationen die Wahrnehmungsmodalitäten eingeschränkt sind und hauptsächlich die visuelle Wahrnehmung angesprochen wird. Für den optimalen Einsatz im Unterricht ist daher eine Verbindung von Märchenillustration und Märchentext notwendig.

Barbara BIECHELE hat einige Richtlinien und Vorgaben für einen erfolgreichen und positiven Einsatz solch adäquater Bilder, Illustrationen und (filmischer) Bearbeitungen im Fremdsprachenunterricht gegeben, was sowohl für den Zweitsprachenunterricht gilt als auch auf den Einsatz von Märchen, Märchenillustration beziehungsweise Märchenfilm generell im Unterricht umgelegt werden kann. Die visuellen Medien sollen demnach an den Erfahrungswert der Lernenden anknüpfen, funktionsgerecht sein und eine ideale Verbindung aus Vertrautem und Ungewohntem/ Unerwartetem bilden (vgl. BIECHELE 2006, 41f). Die Darstellungsformen können dabei verschiedenartig sein und mehrere (Bild-)Genres und Quellen können zum Einsatz kommen (vgl. ebd.). Sie sollen weiters inhaltliche Leerstellen aufweisen und zum Recherchieren anregen und keine Tabuthemen aufgreifen (vgl. ebd.). Mit Bezug auf das Märchen und dessen Inhalte stellt sich jedoch die Frage, ob es nicht gerade Tabus ansprechen sollte. Themen wie Rassismus,

Sexismus und Stereotype kommen in vielen Märchen (wie bspw. *Geschichten von Tausendundeiner Nacht*, *Dornröschen*, *Brüderchen und Schwesterchen*) vor und könnten für eine umfassende Auseinandersetzung damit thematisiert werden.

In Kapitel 1.3.1 wurden Märchen als kulturübergreifend charakterisiert, was auch für eine Bildauswahl unter fremd- und transkulturellem und kulturreflexivem Aspekt spricht. Generell sollte der gesamte Interpretationsraum einer Märchenillustration oder eines Märchenfilmes kritisch betrachtet werden, da kulturreflexives Lernen immer vor der Herausforderung steht, unterschiedliche Rollen- und Lerner\*innenerwartungen vereinen zu wollen und mit verschiedenen Lernerfahrungen und unterschiedlichen Lerntraditionen konfrontiert zu sein (vgl. ROST-ROTH 2013, 65). So sind auch Märchenillustrationen und Märchenfilme und die Erfahrungen mit ihnen stark kulturell geprägt und unterliegen den technischen und medialen Veränderungen und Entwicklungen einer Gesellschaft.

Das kann für den Deutsch als Zweitsprachenunterricht genutzt werden, zeigt aber zugleich die Wichtigkeit einer Einführung und Vorbereitung der Bilder, Illustrationen oder Filme auf. Vor allem, wenn mit Märchenillustrationen gearbeitet wird, sollten alle inhärenten Möglichkeiten von Bedeutungen, die ein Bild haben kann, berücksichtigt werden. Denn, obwohl die Vorteile des Einsatzes erläutert wurden, die sich ergeben können, wenn Vorwissen zu einer Geschichte oder einer Textgattung bei den Lernenden vorhanden ist, kann es aufgrund gemachter Erfahrungen beziehungsweise aufgrund des vorhandenen (Vor-)Wissens um ein Bild oder eine Illustration auch zu Fehlwissen oder Fehldeutungen oder *kulturellen Interferenzen* kommen. Die in Kapitel 2.1.1 angesprochene Offenheit der Deutung von Märchentexten und der große Interpretationsraum von Märchenillustrationen sollte daher vor allem für den pädagogisch-didaktischen Einsatz im Unterricht kritisch betrachtet werden.

### III. Empirischer Teil

Aus der bisherigen Abhandlung geht hervor, dass Märchen, Märchenillustrationen und Märchenfilme zunehmend an kindliche Adressaten und deren Bedürfnisse angepasst wurden. Dass Lehrer\*innen, Vermittler\*innen, Illustrator\*innen, Filmemacher\*innen, Produzent\*innen oder andere mit ihren individuell beeinflussten ästhetischen Urteilen und Vorstellungen Einfluss auf die Gestaltung der Bilder (vgl. THIELE 2017, 166) und Filme oder bei deren Vermittlung haben, darf für die didaktischen Überlegungen bei Märchenliteratur im Zweitsprachenunterricht nicht unterschätzt werden. Für einen optimalen Einsatz im Unterricht müssen daher sprachliche und kulturelle Kompetenzen entwickelt und innerhalb zweitsprachendidaktischer Konzeptionen aufeinander bezogen werden (vgl. ROST-ROTH 2013, 61). Die dafür notwendige Entwicklung und Bildung visueller Kompetenz (Bildkompetenz) kann nicht Aufgabe des Deutsch als Zweitsprachenunterrichts werden. Um Verständnisschwierigkeiten hintanzuhalten und angemessen kommunizieren und visuelle Botschaften erkennen, analysieren, evaluieren und produzieren zu können (vgl. LACY 1984, 219) ist diese aber notwendig, um nicht nur sprachliche Kommunikation zu ermöglichen, sondern einen umfangreichen Zugang zu fremdsprachiger Literatur zu bieten. Der dargelegte Einsatz von Märchenliteratur im Zweitsprachenunterricht steht also, trotz der Vorteile fremdsprachiger (Märchen-)Literatur, vor einigen Herausforderungen und Schwierigkeiten.

In Kapitel 2 wurden vor allem theoretische Grundlagen dargelegt und pädagogisch-didaktische Zusammenhänge modelliert. Entsprechende Studien gibt es aber wenige und es ließ sich keine Wirkungsforschung in der Zweitsprachendidaktik zum Thema Märchen finden. Die betreffenden Erfahrungsberichte und Didaktisierungsvorschläge bieten nämlich keine Möglichkeit, langfristigen Lernerfolg festzumachen, da meist nur didaktische Vorschläge gebracht oder praktische Einsatzmöglichkeiten geschildert werden. Das mag unter anderem daran liegen, dass es schwierig ist, für den Einsatz von (Märchen-)Literatur (im Fremd- und Zweitsprachenunterricht) Kriterien zu schaffen, woran der Lernerfolg – also die Zunahme von sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten – von Lernenden gemessen werden kann. Generell legen die genannten Autor\*innen<sup>24</sup> aber klar fest: Der Einsatz von Märchen kann sich im Sprachunterricht positiv auf die Verstehensprozesse und in weiterer Folge auf den Lernerfolg von Lerner\*innen auswirken.

---

<sup>24</sup> Siehe dazu unter anderem BREDELLA 1997; HEINDRICHS 1997; SPINNER 1997; TIETZ 1997; ZITZLSPERGER 1997; BREDELLA & DELANOY 1999; VENCES 2001; WELLER 2001; KRENN 2003; KRUMM & PORTMANN-TSELIKAS 2003; EHLERS 2004; KIRSCH 2005; TÉGLÁS & TÉGLÁS 2005; BEHR 2007; HELLWIG 2007; PÖGE-ALDER 2007; RURAINSKI 2007; AI-HUA 2010; GEISTER 2010; EDER 2010/2015; MICHEDLIDZE 2010; ENGEL 2011; ABRAHAM 2012; LANGE 2012; SCHWERIN VON KROSIGK 2012; APELTAUER 2013A; KOPPEHELE 2013; ROST-ROTH 2013; LANGE & WOLFRUM 2015; ABRAHAM & KEPSER 2016; BARTHELMES 2016; LANGE 2017; THIELE 2007; ZITZLSPERGER 2017

Die bisherigen Darlegungen stellen damit die Grundalge für die Forschung, die im Zuge dieser Arbeit durchgeführt wurde. In Kapitel 1 und 2 wurde gezeigt, dass relativ viel Material zur Märchentheorie und einige Forschungsarbeiten zur Märchenliteratur vorliegen sowie viele Didaktisierungen zu Märchenliteratur im (Fremd- und Zweit-)Sprachenunterricht existieren. Insgesamt zeigte sich aber, dass die Wirkung und der Einsatz von Märchen im Zweitsprachenunterricht bisher kaum (empirisch) untersucht wurden. Es gibt zwar viele didaktisch pädagogische Unterrichtsvorschläge sowie Berichte im Zusammenhang mit Märchen auch im Fremd- oder Zweitsprachenunterricht, doch noch keine Studien zu den theoretisch dargelegten Vorteilen, die sich aus der Arbeit mit Märchenliteratur im Zweitsprachenunterricht ergeben können.

Um die Realität möglichst nah abzubilden und die theoriegeleiteten Annahmen zu überprüfen, wird das Forschungsfeld der Märchenliteratur im Deutsch als Zweitsprachenunterricht daher auf die Deutschförderkurse und -klassen an österreichischen (Neuen) Mittelschulen beschränkt. Die Forschungsfrage beschäftigt sich demgemäß mit der Stellung von Märchenliteratur im Kontext Deutsch als Zweitsprache und lautet:

Wie wird Märchenliteratur in Deutschförderkursen beziehungsweise -klassen an österreichischen (Neuen) Mittelschulen eingesetzt?

Auf die genaue(n) Forschungsfrage(n) und die Umsetzung des empirischen Teiles dieser Arbeit wird in Kapitel 3 zum Forschungsdesign näher eingegangen, bevor in Kapitel 4 die tatsächliche Forschung präsentiert wird.

## **3 Forschungsdesign**

Im Kapitel zum Forschungsdesign wird der Forschungsgegenstand mit seinen Fragestellungen und seinem Prozess genau eingegrenzt und erläutert. Dafür werden der Forschungsgegenstand, die Forschungsfragen, das methodische Verfahren der empirischen Untersuchung, das Forschungsfeld und die Planung der Datenerhebung, den klassischen und qualitativen Gütekriterien entsprechend, genauer beschrieben und innerhalb ethischer Überlegungen in einen professionellen qualitativ-wissenschaftlichen Rahmen gesetzt.

### **3.1 Forschungsgegenstand und Fragestellungen**

#### **3.1.1 Eingrenzung des Forschungsgegenstandes**

Im Zentrum der Untersuchung steht die Stellung von Märchenliteratur im Kontext Deutsch als Zweitsprache. Ausgehend von den im Theorieteil beschriebenen positiven Aspekten, die der Einsatz von Märchen(-literatur) im Deutschunterricht, sowie im Deutsch als Zweitsprachenunterricht für Sprachenlernende haben kann, wird im Weiteren exemplarisch untersucht, welche Rolle Märchenliteratur aktuell im Deutsch als Zweitsprachenunterricht einnimmt. Der schulische Deutsch als Zweitsprachenunterricht lässt sich vorwiegend in drei Organisationsarten unterscheiden:

- Deutschförderung von Schüler\*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im Rahmen einer Regelklasse
- Deutschförderung von Schüler\*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, die eine Regelklasse besuchen und zusätzlich Förderunterricht in Form eines begleitenden Kurses erhalten
- Deutschförderung von Schüler\*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch innerhalb eigener Vorbereitungsklassen.

Für eine Eingrenzung des Forschungsgegenstandes und der Forschungsfrage(n) liegt der Fokus dieser empirischen Untersuchung auf den letzten beiden Organisationsformen, also den Deutschförderkursen und Deutschförderklassen und darin, ob oder, falls ja, wie Märchenliteratur dort eingesetzt wird. Ausgehend vom im Theorieteil angesprochenen Potential, das die Gattung für jenen Bereich verspricht, soll die empirische Erhebung die tatsächliche Situation im Zweitsprachenunterricht mittels Befragungen von entsprechenden Deutsch als Zweitsprache-Lehrpersonen erheben. Dafür werden zunächst die Rahmenbedingungen und Voraussetzungen geklärt.

### 3.1.1.1 Deutschförderkurse und Deutschförderklassen

Mit dem Schuljahr 2018/2019 wurden in Österreich durch das *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung* Deutschförderkurse beziehungsweise Deutschförderklassen an österreichischen Schulen von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II eingeführt. Diese sollen unter anderem als eigene Vorbereitungsklassen oder unterrichtsparallele Förderkurse der besseren Eingliederung in die Klasse und das österreichische Schulsystem sowie der Deutschförderung *außerordentlicher* beziehungsweise *ordentlicher* Schüler\*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch und unzureichenden Kenntnissen in der deutschen Unterrichtssprache, dienen (vgl. BGBl. 2018, I Nr. 35/2018, 2). Schüler\*innen, die nach einer Sprachstandsprüfung nicht genügend Deutschkenntnisse haben, um dem Unterricht zu folgen, werden innerhalb eines speziellen Deutschförderunterrichts gefördert. Dieser kann, je nach Sprachstand, unterschiedliche Formen und Ausmaße haben. So gibt es die erwähnten *Deutschförderkurse* und *Deutschförderklassen*. Daneben gibt es den *Besonderen Förderunterricht DAZ* oder Fördermaßnahmen im Regelunterricht des Unterrichtsfaches Deutsch nach dem *Lehrplan-Zusatz DAZ* (vgl. BmBWF 2019: Deutschförderklassen und Deutschförderkurse).

Für eine weitere Eingrenzung des Forschungsgegenstandes, wird sich die empirische Untersuchung auf Schultypen der mittleren Bildung, also von der fünften bis zur achten Schulstufe, beschränken. Diese umfassen die Unterstufe Allgemein Höherbildender Schulen sowie die österreichischen (Neuen) Mittelschulen, welche für die empirische Forschung relevant sind. Abbildung 1 gibt einen ersten Einblick in das Modell der Deutschförderung für außerordentliche Schüler\*innen in jenen Schultypen.

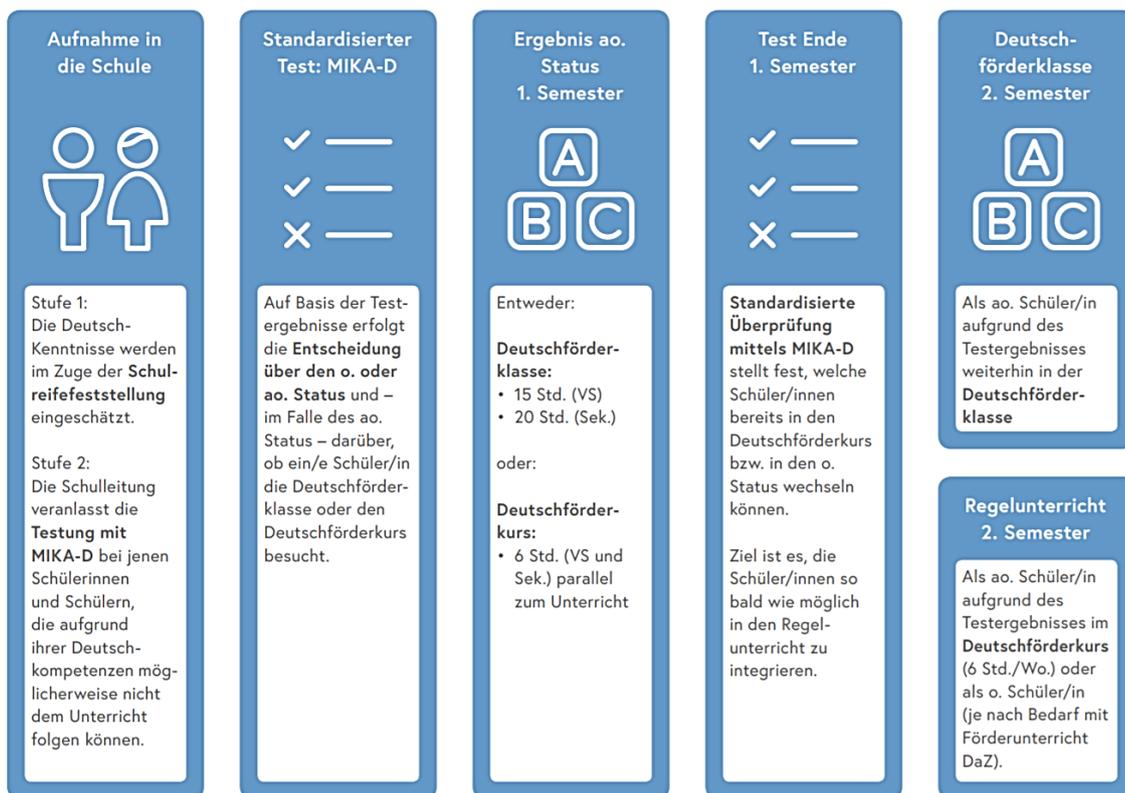


Abbildung 1: Modell der Deutschförderung für außerordentliche Schüler\*innen, (Quelle: BmBWF 2019)

In österreichischen Deutschförderklassen in der Sekundarstufe I sollen Schüler\*innen, die mangelnde Kenntnisse in der Unterrichtssprache aufweisen und dem Unterricht nicht für einen ausreichenden Lernerfolg folgen können, als *außerordentliche Schüler\*innen* 20 Wochenstunden pro Semester in Deutsch gefördert werden (vgl. BGBl 2018, Nr. 472/1986: Schulunterrichtsgesetz, 6f; BGBl. 2018, I Nr. 35/2018 25, 30; RIS 2018: Lehrplan Neue Mittelschulen, 26). Die grundsätzlich ein Semester andauernde Fördermaßnahme im Deutschunterricht hat zum Ziel, den entsprechenden Schüler\*innen erste Kenntnisse der deutschen Sprache zu vermitteln und sie in die Unterrichts- und Bildungssprache Deutsch einzuführen (vgl. BmBWF 2019: Deutschförderklassen und Deutschförderkurse). Der Sprachstand wird halbjährlich mittels eines Testverfahrens überprüft. Wenn das Lehrziel nicht erreicht wird, kann die Fördermaßnahme verlängert und die Deutschförderklasse bis insgesamt maximal vier Semester besucht werden (vgl. BGBl. 2018, I Nr. 35/2018, 30; RIS 2018: Lehrplan Neue Mittelschulen, 126).

Das bedeutet, dass in Deutschförderklassen ausschließlich Schüler\*innen mit nichtdeutscher Erstsprache unterrichtet werden. Die Schüler\*innen haben unterschiedliche Erstsprachen, unterschiedliche Sprachstände und besuchen nicht zwingend dieselbe Schulstufe. Es handelt sich daher rechtlich gesehen bei der Deutschförderklasse um keine tatsächlich definierte Klasse und die Schüler\*innen müssen über die 20 Wochenstunden hinausgehend auch Schulstunden in weiteren Pflichtgegenständen oder verbindlichen Übungen gemäß ihres Stundenplans verbringen.

Deutschförderkurse haben dasselbe Ziel wie die Deutschförderklassen, jedoch werden die Schüler\*innen als *außerordentliche* oder *ordentliche Schüler\*innen* durch zusätzliche Förderkurse mit einem Ausmaß von sechs bis 15 Wochenstunden sowie auch innerhalb des Regelunterrichts vor allem in Deutsch gefördert (BGBl. 2018, I Nr. 35/2018, 25). Die Maßnahme hat zum Ziel, jene Schüler\*innen zu unterstützen, die dem Regelunterricht nicht ohne spezielle Deutschförderung folgen können. Die Beurteilung erfolgt für *ordentliche Schüler\*innen* dann „unter Berücksichtigung ihrer Sprachschwierigkeiten“ (BmBWF 2019: Deutschförderklassen und Deutschförderkurse, 16).

Laut Lehrplan sind bestimmte Zielkompetenzen und sprachliche Fähigkeiten beziehungsweise Fertigkeiten beschrieben, die jene Schüler\*innen erreichen müssen, um als *ordentliche Schüler\*innen* in die Regelklasse wechseln zu können (vgl. BGBl. 2018, I Nr. 35/2018, 30f). Die Organisation der Förderklassen beziehungsweise -kurse hängt stark von den individuellen Lernvoraussetzungen des/ der betreffenden Schülers\*in und den (unterrichts-)organisatorischen Möglichkeiten der jeweiligen Schule ab, orientiert sich aber natürlich an den dafür seit 2018 eingeführten Änderungen in den Lehrplänen.

### 3.1.1.2 Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache

Lehrplangrundlage für den Unterricht in Deutschförderkursen sind die bestehenden Lehrplan-Zusätze für das Unterrichtsfach Deutsch. (BmBWF 2019: Deutschförderklassen und Deutschförderkurse)

Für die (Neuen) Mittelschulen in Österreich bedeutet das, dass neben den Deutschförderklassen die Bestimmungen für die Deutschförderkurse unter die allgemeinen Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache und nicht die einzelnen Fachlehrpläne fallen. Das umfasst besondere didaktische Grundsätze, die in den einzelnen Unterrichtsfächern und in den Deutschförderkursen bedacht und umgesetzt werden müssen, wenn ein/e Schüler\*in oder mehrere Schüler\*innen an der (Neuen) Mittelschule eingeschult werden, die Deutsch als Zweitsprache haben.

Für die vorliegende Arbeit ist der Bereich Literatur relevant. Der Einsatz von Literatur ist während des Schulverlaufs im Lehrplan für die entsprechenden Schulstufen fünf bis acht festgelegt (vgl. BGBl. 2018, I Nr. 35/2018, 34). Die Bildungs- und Lehraufgabe für Deutschförderklassen und -kurse reicht vom „Aufbau von Sprachkompetenzen in der Alltags- und Bildungssprache“ (BGBl. 2018, I Nr. 35/2018, 30), zur „Sicherstellung der kontinuierlichen Förderung“ (ebd.) in verschiedenen Kompetenz- und Lernbereichen. Die Schüler\*innen sollen kurze (auch literarische) gesprochene oder schriftliche Texte verstehen oder lesen und ihnen gezielt wesentliche Informationen oder deutsche Vokabeln entnehmen können (vgl. BGBl. 2018, I Nr. 35/2018, 34, 35).

Bei vielen Kindern dieser Altersgruppe eröffnen sich oft, wie in Kapitel 2 dargelegt, große Probleme bezüglich der Fähigkeiten, einzelne Wörter, Sätze, Phrasen oder kurze Texte lesen zu können und den Textzusammenhang dieser zu verstehen. Die Lesefähigkeit

und Literalität (im Sinne allgemeiner Lese- und Schreibkompetenz) von Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache sollten daher entsprechend gefördert werden und literarisches Lernen soll die Lernenden in ihrer Sprachentwicklung unterstützen, „indem sie neue Wörter im Textzusammenhang erschließen, schriftsprachliche Ausdrucksweisen hören[/lesen] und bei vorgelesenen Texten die korrekte Aussprache erfahren.“ (BGBl. 2018, I Nr. 35/2018, 32). So wird den Schüler\*innen der Zugang zu jeglichem Lernen (im deutschsprachigen Unterricht) erst ermöglicht und weiters werden viele Selbstkompetenzen gefördert (vgl. ebd.) Das macht die frühen Zugänge zu fremdsprachiger Literatur nicht nur zur Möglichkeit, sondern vielmehr zur Notwendigkeit im Regelunterricht, aber auch außerhalb davon.

Als literarische Textform kann Märchenliteratur somit als im Lehrplan der Mittelschule verankert angesehen und eingesetzt werden. Vor allem in den unterrichtsbegleitenden Deutschförderkursen sollte die Textsorte daher zum Lehrstoff gehören. Aber auch in den schul- und unterrichtsvorbereitenden Deutschförderklassen sollten Märchen als fördernde Unterstützungsmöglichkeit von Kindern (mit mangelnden Deutschkenntnissen) nicht vernachlässigt werden. Konkret ausformuliert steht im Lehrplan für den Deutschförderunterricht an österreichischen Mittelschulen für diese beiden Bereiche auszugsweise Folgendes:

Der/ die Schüler\*in –

- versteht die Hauptaussage einfacher und kurzer (auch literarischer) gesprochener Texte sowie klar strukturierter Situationen (zB Rollenspiele).
- liest einfache (auch literarische) Texte zu vertrauten Themen mit vorwiegend bekanntem Wortschatz, versteht sie global und entnimmt ihnen gezielt die wesentlichen Informationen.
- versteht kurze und einfache authentische Texte zu vertrauten Themen global und entnimmt ihnen gezielt Detailinformationen (zB Texte aus Jugendzeitschriften, Zeitungsartikel, Fernseh/Veranstaltungsprogramme, Gebrauchsanweisungen, Formulare, Prospekte, Broschüren, Fahrpläne u. Ä.).
- nutzt Textsignale (Überschrift, Zwischenüberschrift, Hervorhebungen, Absätze, Einrückungen, Gliederungszeichen, begleitende Bildelemente) zum Textverständnis. (RIS 2018: Lehrplan Neue Mittelschulen, 131f)

### 3.1.1.3 Eingesetzte Lehrwerke und Materialien

Bezüglich der Unterrichtsmittel, Lehr- und Lernmaterialien sowie Schulbücher für *außerordentliche* und *ordentliche* Schüler\*innen mit nichtdeutscher Erstsprache in Deutschförderkursen und -klassen gelten dieselben Limitbestimmungen wie für alle anderen *ordentlichen* Schüler\*innen in den Regelklassen (vgl. BmBWF 2019: Deutschförderklassen und Deutschförderkurse; BmBWF 2019/20: Schulbuchaktion, Schulbuchliste Neue Mittelschulen/ Erläuterungen zur Schulbuchliste; BmB 2016, Nr. 6/2016-17, 16). Zusätzlich können jene *außerordentlichen* oder *ordentlichen* Schüler\*innen in Deutschförderkursen beziehungsweise -klassen im Sinne des Lehrplanzusatzes *Deutsch als Zweitsprache* für den speziellen Sprachförderunterricht Unterrichtsmittel und Schulbücher aus den Schulbuchlisten oder aus eigener Wahl beanspruchen (vgl. BmBWF 2019/20: Schulbuchaktion, Schulbuchliste Neue Mittelschulen/ Allgemeine Bemerkungen). Diese sollen dem Erlernen der Unterrichtssprache Deutsch dienen und müssen vom Hersteller mit der Bezeichnung *Deutsch als Zweitsprache* gekennzeichnet sein und von der zuständigen pädagogischen Lehrkraft begutachtet, eingeschätzt und genehmigt werden (vgl. BmBWF 2019: Deutschförderklassen und Deutschförderkurse). Die Schulbuchliste stellt neben Wörterbüchern, Bilderwörterbüchern und sprachsensiblen Lernmaterialien, spezielles Fördermaterial bezüglich Alphabetisierung oder der Entwicklung der Basiskompetenzen wie Lese-, Schreib- und/oder Sprachtraining (vgl. BmBWF 2019/20: Schulbuchaktion, Schulbuchliste Neue Mittelschulen, 12-29; 86-93; 133-142).

Die zusätzlichen Lehrmittel lassen zunächst einen eher problematischen Zugang zu einheitlichen Lehrwerken vermuten, jedoch wird auch festgelegt, dass Schüler\*innen, die Deutschförderkurse oder -klassen besuchen, die gleichen Unterrichtsmittel, Materialien und Schulbücher beziehen, wie die Schüler\*innen der Regelklassen. Das bedeutet, dass Literatur auch in den Deutschförderkursen und -klassen Bedeutung beigemessen werden sollte. Das schließt auch Märchenliteratur, die als Textsorte im literarischen Gattungsunterricht der Unterstufe beziehungsweise der Mittelschule vorkommt, nicht aus. Nun stellt sich die Frage, ob Märchenliteratur tatsächlich in konkreten Unterrichtssituationen in Deutschförderkursen oder -klassen Anwendung findet. Diese und weitere Fragen sollen unter anderem durch die vorliegende Arbeit beantwortet werden.

### 3.1.2 Fragestellungen zur empirischen Studie

Die Forschungsfrage, die im Rahmen der Masterarbeit behandelt wird, beschäftigt sich mit dem Einsatz von Märchen im Deutsch als Zweitsprachenunterricht. Märchen eignen sich sehr gut als erster Zugang zu fremdsprachiger Literatur. Ihre Zeitlosigkeit, klare Form und einfache Sprache macht sie besonders unterrichtsökonomisch. Zudem bieten Märchen den meisten Lernenden einen Orientierungs- und Wissensrahmen oder An-

knüpfungspunkte aufgrund persönlicher Vorerfahrung(en) mit der Textgattung. Märchenliteratur hat wegen ihrer inter- oder transkulturellen Aspekte sprach- und kulturspezifische Vorteile und kann aufgrund vielseitiger medialer Aufarbeitung oder intertextueller Bezüge ästhetisch sehr ansprechend für Lerner\*innen sein.

Ausgehend von diesen theoretischen Überlegungen und den erläuterten Lehrplanbestimmungen stellt sich die Frage, ob, und wenn ja, in welcher Weise, Märchen in Deutschförderkursen beziehungsweise -klassen an der (Neuen) Mittelschule in Österreich eingesetzt werden. Daraus ergeben sich folgende Fragestellungen:

- Welchen Stellenwert hat Märchenliteratur in Deutschförderkursen beziehungsweise -klassen beziehungsweise -kursen an der (Neuen) Mittelschule?
- In welcher Weise werden Märchen in den entsprechenden Kursen eingesetzt?
- Welche Vorteile werden von Lehrpersonen durch den Einsatz von Märchenliteratur im Deutsch als Zweitsprachenunterricht erwartet?
- Sehen die Expert\*innen das entstehende Verhältnis von Sprache und Sehen bei der Verwendung von Märchenillustrationen oder Märchenfilmen als gezielte Fördermaßnahme, um Verstehensprozesse in Gang zu setzen?
- Welchen Einfluss hat den Expert\*innen zufolge der Einsatz von Märchen im Zweitsprachenunterricht auf den Sprachenlernprozess?

Um diese Fragestellungen in Bezug auf die Forschungsfrage *wie Märchenliteratur in Deutschförderkursen beziehungsweise -klassen an österreichischen (Neuen) Mittelschulen eingesetzt wird* hin beantworten zu können, wurde eine qualitative Studie durchgeführt. Der empirische Teil dieser Arbeit widmet sich der Vorbereitung, Realisierung, Aufbereitung und Analyse der halbstrukturierten, interpretativ ausgewerteten Expert\*inneninterviews (vgl. CASPARI/ KLIPPEL/ LEUGTKE/ SCHRAMM in: CASPARI 2016, 62) woran die Funktion von und Arbeit mit literarischen Texten im Zweitsprachenunterricht am Beispiel des Märchens untersucht wurde. In Kapitel 3.2 werden dafür zunächst die methodischen Verfahren, Erhebungs-, Analyse-, und Auswertungsinstrumente sowie die Planung des Forschungsverlaufs dargelegt.

## **3.2 Methodische Verfahren**

### **3.2.1 Bestimmung des Ausgangs- und Interpretationsmaterials**

Während der Recherche zum Forschungsbereich und der theoretischen Auseinandersetzung mit der Thematik, wurde klar, dass es allgemein wenig Studien zum Potential von Märchenliteratur, und keine empirisch angelegten Studien zum Einsatz von Märchenliteratur im Bereich Deutsch als Zweitsprache gibt. Da es sich beim gewählten

Forschungsfeld um eine Thematik handelt, die den Stellenwert von Märchen in einem spezifischen Bildungssektor untersucht, sollte auch das entsprechende Berufsfeld in der empirischen Untersuchung vertreten sein. Die qualitative Forschung ist daher so angelegt, dass Lehrpersonen zur Thematik sowie ihren eigenen Erfahrungen, Einstellungen, und Perspektiven zu Wort kommen können.

Schon vorab wurde daher das Interview als qualitative Forschungsmethode für die empirische Erforschung und Beantwortung der Forschungsfrage meiner Arbeit gewählt. Ich entschied mich, als Erhebungsmethode Experten\*inneninterviews mit einigen jener Lehrpersonen zu führen, die Deutsch als Zweitsprache im Schulsektor unterrichten und dadurch ein spezifisches Handlungs- und Erfahrungswissen zur Thematik mitbringen. Lehrer\*innen, die an einer Mittelschule tätig sind und (zusätzlich) Deutschförderkursen beziehungsweise -klassen unterrichten, wurden so zu potentiellen Forschungspartner\*innen. Als Interviewpartner\*innen standen sie repräsentativ für das bestimmte Handlungsfeld der Deutschförderkursen beziehungsweise -klassen im Bereich Deutsch als Zweitsprache und sollten stellvertretend für den im Bereich tätigen Lehrkörper, ihre Handlungs- und Sichtweisen zur Forschungsthematik darlegen. Innerhalb der qualitativen Expert\*inneninterviews traten die Befragten also als „Spezialisten [...] auf [...]“ (MAYRING 2015, 33), wobei es darum ging, „die Erfassung von Deutungen, Sichtweisen und Einstellungen der Befragten selbst [...]“ (ebd.) abzubilden. Das qualitative Interview bot als eine Erhebungsmethode, bei der die betroffenen Lehrer\*innen selbst zu Wort kommen, die Möglichkeit eines Abbildens realer, die Thematik betreffender, Unterrichtssituationen und eines Rückschließens auf die theoretischen Ausführungen zum zu untersuchenden Gegenstand. Es ist klar, dass die Interviews dabei die subjektive Meinung der Expert\*innen widerspiegeln. Da aber die aktuelle Stellung von Märchenliteratur im Kontext Deutsch als Zweitsprache im Mittelpunkt des Forschungsinteresses steht, waren dabei auch jene individuellen Perspektiven der Interviewpartner\*innen relevant.

Im August 2020 begann die erweiterte Suche nach Interviewpartner\*innen für das Forschungsprojekt. Die aus den in Kapitel 3.1.1 beschriebenen Faktoren der Eingrenzung des Forschungsgegenstandes wirkten sich auch auf die Auswahl der als Forschungspartner\*innen infrage kommenden Zielgruppe aus. Diese umfasste Deutschlehrende, die an Wiener Mittelschulen in Deutschförderkursen und/ oder Deutschförderklassen unterrichten. Der Website der Bildungsdirektion Wien habe ich die Standorte von 20 Wiener Mittelschulen entnommen, die (eine) Deutschförderklasse(n) führen und/ oder (einen) Deutschförderkurs(e) anbieten (vgl. Bildungsdirektion Wien/ Schulführer 2020). Bei der Auswahl der Schulen, deren Direktionen ich im nächsten Schritt anschrieb, verfuhr ich nach dem Zufallsprinzip und versuchte, mindestens eine Schule aus jedem Bezirk zu erreichen. Obwohl die Rückmeldungen aus den Schuldirektionen stets freundlich und entgegenkommend waren, meldeten sich nur sehr wenige Lehrpersonen für das

Interview.

Aufgrund der COVID-19-Pandemie, auf deren Umstände ich im Rahmen dieser Arbeit nicht näher eingehen möchte, kam es auch im Bildungssektor zu vorübergehenden unterrichtsorganisatorischen Umstrukturierungen sowie gesundheitspolitischen Erlässen und Verordnungen. Schulexternen Personen wurde aufgrund von Hygiene- und Schutzmaßnahmen der Zutritt zu Schulen und Schulpersonal verwehrt. Abwechselnde Phasen zwischen Fernunterricht und Schulbesuch sowie digitalem online-Learning und analogem Lernen erschwerten die Unterrichtsplanung und Arbeitsorganisation für Lehrkräfte. Es war daher schwierig, Proband\*innen zu finden, wodurch es zu Verzögerungen im Zeitplan kam. Die gesamte Datenerhebung nahm schließlich einen Zeitraum von drei Monaten und deutlich mehr Zeit als geplant in Anspruch.

Bei den Interviews, die im Rahmen der empirischen Untersuchung dieser Masterarbeit durchgeführt wurden, kam es daher zu persönlichen Treffen unter Einhaltung der Abstandsregeln sowie Videotelefonaten via eines internetbasierten Messaging-Dienstes. Die Form der Interviewdurchführung hatte durchaus auch Auswirkung auf die formalen Eigenschaften der Interviews. Ich konnte aber aus beiden Formen Vorteile ziehen:

- Als Interviewende konnte ich sowohl beim persönlichen Treffen als auch bei den Telefonaten gut auf die Antworten der Proband\*innen eingehen und Rückfragen stellen.
- Das Führen ausführlicher Interviews war bei beiden Interviewformen möglich.
- Die Terminvereinbarung für die Videotelefonate war flexibel und kurzfristig zu verwirklichen.
- Die genauere Untersuchung der Körpersprache oder nonverbaler Kommunikationsformen konnte für meine Forschungsfrage vernachlässigt werden.

Bei den Forschungs- beziehungsweise Interviewpartner\*innen handelte es sich schlussendlich um vier Lehrpersonen, die an unterschiedlichen Mittelschulen in Wien arbeiten und dort (teilweise neben der Lehrtätigkeit im Regelschulbetrieb) entweder in Deutschförderkursen und/ oder Deutschförderklassen unterrichten. Die vier Teilnehmer\*innen sind an Schulen in vier unterschiedlichen Wiener Gemeindebezirken angestellt und haben teilweise unterschiedliche Ausbildungswege absolviert.

Im Einzelfall handelte es sich bei den Interviewpartner\*innen um:

- Interview A: eine Mittelschullehrerin an einer Neuen Mittelschule in Wien, zwei Jahre Diensterfahrung im Mittelschul-Bereich, sowohl in Deutschförderklassen als auch in Deutschförderkursen

- Interview B: eine Mittelschullehrerin an einer Neuen Mittelschule in Wien, elf Jahre Dienst Erfahrung im Mittelschul-Bereich<sup>25</sup>, unterrichtet dort unter anderem in einem Deutschförderkurs
- Interview C: eine Mittelschullehrerin an einer Neuen Mittelschule in Wien, ein Jahr Dienst Erfahrung im Mittelschul-Bereich, unterrichtet sowohl in Deutschförderkursen als auch Deutschförderklassen
- Interview D: ein Mittelschullehrer einer Neuen Mittelschule in Wien, drei Jahre Dienst Erfahrung im NMS-Bereich in Deutschförderkursen und -klassen und zusätzlich in Deutschbasiskursen der Wiener Volkshochschulen.

Das Material besteht somit aus der Transkription von vier Expert\*inneninterviews, die mit Lehrer\*innen vier verschiedener Wiener Mittelschulen geführt wurden. Die geführten Interviews dauerten meist knapp 30 Minuten und wurden entlang standardisierter und halbstandardisierter Leitfragen und Fragestellungen geführt, um auf Reaktionen und Antworten der Proband\*innen eingehen zu können. Es wurde dabei, wie MAYRING es formuliert, „bewusst auf voll standardisierte Instrumente wegen des Gegenstandsbezuges verzichtet[.]“ und darauf geachtet, während der einzelnen Interviews vor allem auf die für die Forschungsfrage relevanten Punkte einzugehen. Inwieweit diese Kriterien tatsächlich eingehalten wurden, hing zum Großteil von den einzelnen Interviewpartner\*innen und dem Verlauf der Interviewsituationen ab. Das bedeutet, die Reihenfolge der Fragen war zwar standardisiert, da ich aber im erstellten Fragebogen zwischen Schlüsselfragen und Rückfragen unterschied, konnten letztere einen Einfluss auf den Verlauf des weiteren Interviews ausüben. Die Rückfragen wurden als Vertiefung beziehungsweise Weiterführung zu einzelnen Schlüsselfragen konzipiert und auch so eingesetzt. Außerdem konnten Fragen ausgelassen werden, wenn der- oder diejenige Interviewpartner\*in diese schon in einer vorangehenden Frage beantwortet hatte. Ein solches Ausklammern einer Frage wurde von mir während des entsprechenden Interviews kommuniziert, um die Bestätigung des/ der Interviewpartners\*in einzuholen. Die Fragen waren unterschiedlich konkret formuliert, sodass geschlossene Fragen erwartungsgemäß zu einem knappen Antwortformat führten und offene Fragen mehr Spielraum für die Antwort boten. Um gezielt die subjektiven Einstellungen der Interviewpartner\*innen einzuholen, wurden speziell Meinungsfragen zu diesen Haltungen und Einstellungen beziehungsweise auch zu deren Motiven, Wünschen und Erwartungen gestellt.

Die dargestellte Tabelle zeigt den entwickelten Interviewleitfaden mit den Leitfragen. Die genauere Strukturierung des Leitfadens inklusive der gewählten Frageformate findet

---

<sup>25</sup> Nach der Umwandlung der österreichischen *Hauptschulen* mit dem Schuljahr 2015/16, zu *Neuen Mittelschulen*, wurden diese mit dem Schuljahr 2020/21 die Bezeichnung *Mittelschulen* für diese Schulform eingeführt (vgl. BMBWF 2020: Die Mittelschule, 7).

sich in Anhang 1.

Einstiegsfragen

1. Wie lange arbeiten Sie schon an Ihrer Schule?
2. Wie gestaltet sich der Zweitsprachenunterricht an Ihrer Schule?
3. Wie lange sind Sie im Bereich DaZ tätig?
4. Arbeiten Sie rein mit Schüler\*innen aus Deutschförderklassen bzw. -kursen zusammen oder sind Sie daneben auch in anderen Bereichen als Deutschlehrer\*in tätig?

Einleitende Fragen

5. [Falls neben Deutschförderklassen bzw. -kursen auch regulärer Deutschunterricht]: Arbeiten Sie allgemein mit literarischen Texten im Deutschunterricht?
6. Setzen Sie literarische Texte im Bereich DaZ ein?
7. [Falls ja]: Welche literarischen Gattungen bevorzugen Sie?  
[Falls nein]: Können Sie mir ein paar Ihrer Beweggründe nennen, warum Sie keine literarischen Texte einsetzen?
8. Setzen Sie Märchen bzw. Märchenliteratur in Ihrem DaZ-Unterricht ein?
9. Was denken Sie, welchen Stellenwert hat Märchenliteratur im Deutschförderkurs an Ihrer Schule?
10. Welchen Stellenwert hat Märchenliteratur im Kontext DaZ für Sie?

Hauptfragen

11. In welchem Unterrichtssetting setzen Sie Märchen im Deutschförderkurs/ in der Deutschförderklasse ein? Bzw. in welchem Unterrichtssetting könnten Sie sich vorstellen, Märchen in entsprechender Umgebung einzusetzen?
12. [Falls ja]: Wann und wie oft setzen Sie Märchen im Unterricht ein?  
[Falls nein]: Was spricht für Sie gegen den Einsatz von Märchen im DaZ-Unterricht?
13. Können Sie mir aus Ihrer Erfahrung berichten, welche Märchen sich gut für den DaZ-Unterricht eignen würden?
14. [Falls ja]: Setzen Sie diese in Ihren Kursen bzw. Klassen ein?/  
Welche Märchen setzen Sie in den DaZ-Kursen/ DaZ-Klassen ein?

Diskussionsfragen

15. [Falls ja]: Wie gestalten Sie den Einsatz von Märchen in Deutschförderkursen bzw. -klassen?
16. [Falls ja]: Greifen Sie auf Märchenadaptionen oder -ergänzungen wie Bilder, Filme, Comics, usw. zurück?
17. [Falls ja]: Wieso setzen Sie auf den (vielfältigen) Einsatz von Märchen?
18. Sehen Sie die Verbindung von Sprache und Sehen bzw. Text und Bild als didaktischen Vorteil im Deutschunterricht an?
19. Welche Vorteile erwarten Sie sich durch den Einsatz von Märchenliteratur im Deutsch als Zweitsprache-Unterricht?
20. Können Sie sich die Verwendung von Märchenillustrationen oder Märchenfilmen als gezielte Fördermaßnahme für die Verstehensprozesse Lernender im DaZ-Unterricht vorstellen?
21. Welchen Einfluss hat der Einsatz von Märchen im Zweitsprachenunterricht auf den Sprachenlernprozess Ihrer Meinung nach?

*Tabelle 1: Der Interviewleitfaden, (eigene Darstellung)*

Wie der Kategorisierung der Leitfragen zu entnehmen ist, handelt es sich bei den ersten vier Fragen um Einstiegsfragen, die einerseits statistische Daten zum professionellen Werdegang des/ der Interviewpartners\*in erheben und andererseits einen Gesprächseinstieg ermöglichen sollten. Die folgenden Fragen fünf bis zehn sollten auf die Forschungsfrage hinführen und die Möglichkeit einer Einführung in das Thema geben. Die Fragen elf bis 17 behandeln schließlich die Hauptinterviewfragen zum eigentlichen Thema der Märchen im Deutsch als Zweitsprachenunterricht und werden mit vier Argumentationsfragen zum Potential, das Märchen für den Deutsch als Zweitsprachenunterricht haben kann, abgerundet.

Alle Interviews wurden mittels eines Diktiergerätes akustisch aufgezeichnet, um dann in einen Text umgewandelt und vollständig transkribiert zu werden. Das dafür erstellte und benutzte Transkriptionssystem baut auf dem Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem (2) von SELTING et al. auf und wurde durch eigene Zeichen und Kürzel ergänzt (vgl. SELTING et al. 2009, 354). Die Transkriptionsregeln sind überschaubar und die nicht-verbalen Informationen wenig detailliert (siehe Anhang 2). Auf den Audiomitschnitt und die anonymisierte Verarbeitung der personenbezogenen Daten wurde während der einzelnen Interviews hingewiesen und im Anschluss an jedes Interview um eine schriftliche Einverständniserklärung gebeten. Die Vorlage zu dieser findet sich im Anhang (Anhang 3) und enthält detaillierte Informationen zur Verwendung der aus dem Interview gezogenen Informationen des Forschungsprojekts sowie zur Möglichkeit der Einwilligung. In der

Einverständniserklärung versichere ich den Interview-partner\*innen, ihre Daten zu anonymisieren, weshalb die unterschriebenen Einverständniserklärungen auch nicht dem Anhang beigelegt, sondern in Originalform gesammelt und aufbewahrt wurden.

Die vollständigen Transkriptionen der einzelnen Interviews, die dann auch für die Datenauswertung herangezogen wurden (dazu mehr in Kapitel 3.2.2), sowie Informationen zu den verwendeten Transkriptionsregeln und -zeichen, finden sich in Anhang 2, Interview A bis D. Während der Interviews wurden handschriftliche Notizen gemacht, die die Transkription sowie auch die spätere Datenauswertung und -interpretation unterstützen sollten und ebenfalls in Originalform aufbewahrt wurden.

### **3.2.2 Methode der Analyse**

Nachdem nun die Auswahl der Zielgruppe eingegrenzt und näher bestimmt wurde, soll der Objektbereich der Forschung genauer beschrieben werden. Bei der empirischen Forschung zum Stellenwert von Märchenliteratur im Bereich Deutsch als Zweitsprache sollte der von den Lehrpersonen subjektiv eingeschätzte Stellenwert von Märchenliteratur in den Deutschförderkursen oder -klassen an Wiener Mittelschulen mittels Interviews erhoben und exemplarisch untersucht werden.

Nach FLICK et al. (2017) gibt es unterschiedliche Forschungsperspektiven qualitativer Forschung, die sich aufgrund ihrer Forschungsziele unterscheiden. Je nach Ziel wird abgeleitet, für welche Forschungsfrage sich die jeweilige Forschungslinie eignet (vgl. FLICK et al. 2017, 19). Für die vorliegende Forschung sollte ein Zugang zu den subjektiven Einstellungen und Sichtweisen der Forschungspartner\*innen ermöglicht werden. Als eine Sonderform des Interviews, sollte innerhalb des Expert\*inneninterviews, das spezifische Wissen der Interviewpartner\*innen zu einem ausgewählten und zuvor eingegrenzten Themenbereich erfasst werden. Daher wurde die Methode des Leitfadentinterviews für die Datenerhebung herangezogen. Damit das Datenmaterial in seiner Gesamtheit qualitativ gut erfasst werden konnte, sah ich als Auswertungsmethode die qualitative Inhaltsanalyse vor.

Philipp MAYRING hat ab den 1980er Jahren als Ergänzung zur bestehenden quantitativen Inhaltsanalyse die qualitative Inhaltsanalyse entwickelt (vgl. MAYRING 2015, 7). Dabei handelt es sich um eine Datenauswertungsmethode, die es ermöglicht, Daten im Rahmen wissenschaftlicher Gütekriterien zu ordnen, zu kategorisieren und zu strukturieren (vgl. ebd. 17). Seine qualitative Inhaltsanalyse zeichnet sich durch eine theoriegeleitete Verfahrensweise aus, bei der die Erhebung, Aufbereitung, Analyse und Interpretation der Daten einem geregelten und zuvor festgelegten Ablauf folgt, um die Überprüfbarkeit zu gewährleisten (vgl. ebd. 11, 12). Die qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING ist systematisch und regelgeleitet. Deshalb gibt es verschiedene Ablaufmodelle, die je nach empirischer Untersuchungssituation ausgewählt. Als Analyseinstrument ist die quali-

tative Inhaltsanalyse nicht standardisiert, sondern immer an die Situation der Datenerhebung, das Datenmaterial und die Forschungsfrage angepasst, um ihrem qualitativen Charakter gerecht zu werden. MAYRING hat die einzelnen Analyseschritte festgelegt, um darauf ein allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell der Datenanalyse zu erstellen (MAYRING 2015, 61).

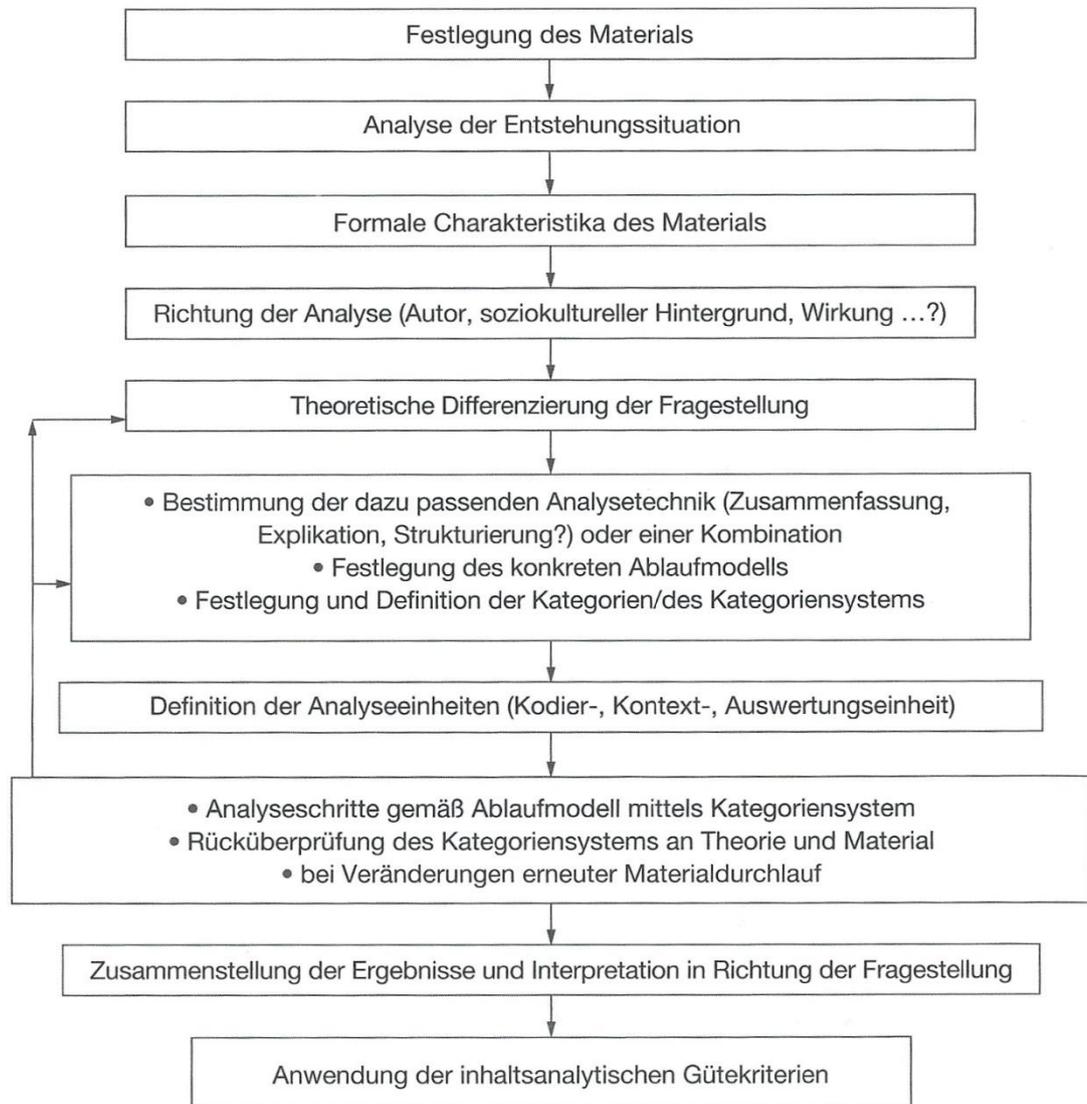


Abbildung 2: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell, (Quelle: MAYRING 2015, 61)

Da in dieser Arbeit qualitativ geforscht wird, bedarf es eines an die Forschungsfrage und Ausgangssituation angepassten Ablaufmodells, das die Bestimmung des Ausgangsmaterials, die Auswahl der Interviewpartner\*innen, die Ausrichtung der Analyse und das Konzept für die Kategorienbildung und das Kategoriensystem sowie die Kategorisierung festlegt. Für die vorliegende qualitative Inhaltsanalyse wurden ausgehend von diesem allgemeinen inhaltsanalytischen Modell daher weitere von MAYRING beschriebene Formen und Ablaufmodelle miteinander verbunden, die am besten zum Forschungsinteresse passen. Das *inhaltsanalytische Ablaufmodell* nach MAYRING (2015, 62) wurde im

Kontext der Forschungsfrage an die konkrete Analyse des Datenmaterials angepasst. Dafür wurden qualitative und quantitative Analyseschritte aus dem *Allgemeinen inhaltsanalytischen Ablaufmodell* nach MAYRING (siehe MAYRING 2015, 62) und seinem *Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse* (siehe MAYRING 2015, 98) sowie der *zusammenfassenden Inhaltsanalyse* (siehe ebd. 70) miteinander verbunden, um ein konkretes Ablaufmodell für diese empirische Studie zu entwickeln.

### Konkretes Ablaufmodell qualitativer Inhaltsanalyse

1. Formulierung der Fragestellungen zur empirischen Forschung	Datenerhebung
2. Festlegung des Materialkorpus	
3. Richtung der Analyse	
4. Theoretische Differenzierung der Fragestellungen in Anbetracht des Datenmaterials	Methodische Verfahren
5. Bestimmung der Analysetechnik	
6. Festlegung des konkreten Ablaufmodells	
7. Theoriegeleitete Kategorienformulierung	
8. Definition der Analyseeinheiten und Kodierregeln	Datenaufbereitung
9. Erster Materialdurchgang: Analyseschritte am Datenmaterial gemäß des Kodierleitfadens	
10. Rücküberprüfung des Kategoriensystems an Theorie und Material	
11. Induktive Ergänzung des Kategoriensystems	
12. Zweiter Materialdurchgang: Analyseschritte am Datenmaterial gemäß des Kodierleitfadens	
13. Paraphrasierung der Textstellen	
14. Generalisierung der Paraphrasen	
15. Endgültiger Durchgang des gesamten Materials	

16. Ergebnisdarstellung des Materials	Datenauswertung
17. Analyse und Interpretation in Bezug auf die Hauptfragestellung unter Einbezug der inhaltsanalytischen Gütekriterien	Datenanalyse

Abbildung 3: Konkretes Ablaufmodell, (eigene Darstellung)

Dieses Ablaufmodell soll nun als Fundament für die schrittweise Beschreibung der qualitativen Forschung dienen.

### *Schrittweise Vorbereitung der qualitativen Analyse*

Nach der Bestimmung und Eingrenzung der Ausgangssituation sowie der Festlegung der Analyseausrichtung wurden ausgehend vom erarbeiteten theoretischen Hintergrund und in Bezug auf die Forschungsfrage theoriegeleitete Fragestellungen erstellt, die mit dem Datenmaterial beantwortet werden sollen. Diese vier Fragestellungen lauteten:

- Was sind die hauptsächlichen Erfahrungen von Lehrer\*innen in Deutschförderkursen beziehungsweise -klassen mit Märchenliteratur?
- Ergeben sich, aufgrund der Erfahrungsberichte der Lehrpersonen, didaktische Vorteile durch den vielfältigen Einsatz von Märchen (Märchenliteratur, Märchenergänzungen, Märchenadaptionen) im Bereich Deutsch als Zweitsprache?
- Lässt sich aus diesen Erfahrungen mit dem Einsatz von Märchen auf eine positive Beeinflussung von sprachlich-inhaltlichen Verstehensprozessen schließen?
- Welche Wünsche äußern die Lehrpersonen für zukünftige Unterrichtssituationen im Zusammenhang mit Märchen?

Damit diese Fragen an das Datenmaterial herangetragen werden können, mussten im Vorfeld die Schritte fünf bis acht aus dem konkreten Ablaufmodell durchgeführt werden – wobei sich Schritt sechs aus der Festlegung des konkreten Ablaufmodells ergibt und daher in dieser Auflistung ausgeklammert wird. So wurde zunächst die zu verwendende qualitative Analysetechnik der inhaltlichen Strukturierung bestimmt.

Ziel [dieser] Analyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen. (MAYRING 2015, 67)

Das bedeutet, dass bestimmte Inhaltsbereiche aus dem Text- und Datenmaterial extrahiert werden, um dann in ein festgelegtes Kategoriensystem eingeordnet zu werden. Das Kernstück der qualitativen Inhaltsanalyse ist die Entwicklung eines solchen Kategoriensystems und seine Anwendung auf das Datenmaterial. Die Kategorienentwicklung war zunächst deduktiv und erfolgte durch Generalisieren der erstellten Fragestellungen. Das

heißt, die Kategorien leiteten sich aus den oben genannten Fragestellungen ab und wurden dann an das Datenmaterial herangetragen. Dadurch ergaben sich für jedes Interview fünf Oberkategorien mit jeweiligen Unterkategorien. Diese lauteten wie folgt:

- Die Verwendung von literarischen Gattungen beziehungsweise Textsorten im Deutsch als Zweitsprache-Unterricht
- Gemachte Erfahrungen mit dem Einsatz von Märchenliteratur im Bereich Deutsch als Zweitsprache
  - Positive Erfahrungen mit dem Einsatz von Märchenliteratur
  - Negative Erfahrungen mit dem Einsatz von Märchenliteratur
- Das didaktisch-methodische Potential von Märchen für den Bereich Deutsch als Zweitsprache
  - Das didaktisch-methodische Potential von Märchenliteratur
  - Das didaktisch-methodische Potential von medialen Märchenergänzungen
  - Das didaktisch-methodische Potential von Märchenadaptionen
- Die Wirkung von Märchen auf den Sprachenlernprozess
- Vorstellungen für zukünftigen Literaturunterricht im Bereich Deutsch als Zweitsprache

Später wurden sie durch drei induktiv gebildete Kategorien ergänzt, die aus dem Datenmaterial entwickelt wurden. Dafür wurden Aspekte aus dem Material gezogen und zu Kategorien verallgemeinert. Das so erstellte Kategoriensystem bestand aus Haupt- und Unterkategorien und sollte eine Art übergreifenden „Suchraster“ darstellen, um das Datenmaterial auf für die Fragestellungen relevante Textstellen hin zu filtern. Ziel war es, die erhobenen Daten zu reduzieren, ohne das Material inhaltlich zu verfälschen. Damit die erstellten Kategorien genau voneinander abgegrenzt werden können, wurden sie im Vorfeld definiert. Ebenso wurden die Analyseeinheiten bestimmt und Kodierregeln aufgestellt. Darauf wird im nachfolgenden Kapitel zu den *Auswertungsinstrumenten* näher eingegangen.

### **3.2.3 Auswertungsinstrument zur Ergebnisdarstellung**

Die qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING ist „keine feststehende Technik“ (MAYRING 2015, 52), sondern wird von einzelnen Modellentwürfen und Analyseschritten getragen. Die qualitative Forschung ist damit an theoretische Konzepte geknüpft und mögliche technische Unschärfen während der Klassifizierung von Kategorien oder dem Kodieren des Datenmaterials „werden durch theoretische Stringenz ausgeglichen“ (ebd.). Daher wurde, von der Fragestellung ausgehend, mittels der Schaffung eines Kategorien-

systems ein Analyseinstrument entwickelt, durch dessen Anwendung Ausprägungen nach festgelegten Interpretationsregeln bestimmt und als Fundstellen definiert werden konnten (vgl. ebd., 109). Die Kategorien wurden im Vorfeld eigens definiert, damit festgelegt werden konnte, welche inhaltlichen Aspekte oder Aussagen eine Textstelle enthalten muss, um einer bestimmten Kategorie zugeordnet werden zu können. Um Abgrenzungsschwierigkeiten zwischen den Kategorien oder Zuordnungsprobleme einzelner Textstellen zu vermeiden, wurden die Kategorien mit weiterführenden Erklärungen oder möglichen Antwortbereichen versehen.

Tabelle 2 zeigt das erstellte Kategoriensystem inklusive der verwendeten Kodierregel:

Kategorie	Definition	Kodierregel
<b>K1: Verwendung von literarischen Gattungen/ Textsorten im DaZ-Unterricht</b>	Der Einsatz von literarischen Textsorten (der drei großen Gattungen) im Deutsch als Zweitsprachenunterricht	Epik, Lyrik, Dramatik: Romane, Kurzgeschichten, Märchen, Fabeln, Erzählungen; Gedichte; Komödie, Tragödie...
<b>K2: Erfahrungen mit dem Einsatz von Märchenliteratur</b>	Subjektiv gemachte Erfahrungen der Lehrpersonen mit Märchenliteratur im Deutsch als Zweitsprachenunterricht	Wann wurden welche Märchen bei welcher Lerner*innengruppe wie eingesetzt?
K2.1: positive Erfahrungen	Positiv empfundene Erfahrungen mit Märchenliteratur im Deutsch als Zweitsprachenunterricht	Positive Anwendungsmöglichkeiten und Beispiele
K2.2: negative Aspekte	Negativ empfundene Aspekte von Märchenliteratur im Deutsch als Zweitsprachenunterricht	Problematische Anwendungsmöglichkeiten, negative Aspekte, Bedenken und Beispiele
<b>K3: psychisch-emotionale Wahrnehmung von Märchenliteratur</b>	Das subjektive Empfinden der Lehrpersonen in Zusammenhang mit Märchenliteratur im Deutsch als Zweitsprachenunterricht	Positive oder negative Gefühle
<b>K4: Didaktisch-methodisches Potential von Märchen für den DaZ-Bereich</b>	Annäherung an das didaktische Potential von Märchen im Deutsch als Zweitsprachenunterricht, um Lehr- und Lernziele zu erreichen	Didaktisch-methodische Konsequenzen, Förderung allgemeiner Erziehungsziele
K4.1: - von Märchenliteratur	Didaktisch-methodisches Potential von Märchenliteratur	Kurze Texte, einfache Sprache, interessante Inhalte
K4.2: - von medialen Märchenergänzungen	Didaktisch-methodische Unterstützung durch mediale Ergänzungen	Bilder, Audios

		<p>Klassische Medien: TV, Funk, Zeitschriften, Zeitungen</p> <p>Neue Medien: elektronische, digitale, interaktive Medien</p>
K4.3: - von Märchenadaptationen	<p>Didaktisch-methodisches Potential von Märchenadaptationen; also: Textumformungen oder Neuproduktionen, in denen eine Abwandlung, Verarbeitung oder Veränderung stattfindet.</p> <p>Arten der Märchenadaption: Neuerzählung, Perspektivenänderung, experimentelle Veränderung, Neuinterpretation</p>	Märchenfilme, Hörbücher, Hör-CDs und Lieder, Märchencomics, Graphic Novels,...
<b>K5: Wirkung von Märchen auf den Sprachenlernprozess</b>	Beeinflussung von Prozessen und Strategien der Aufnahme, Anknüpfung und Speicherung von Informationen zum Sprachgebrauch (Lexikologie, Semantik, Grammatik und Syntax) durch Märchen	<p>Wirkung auf die Fertigkeiten des Lesens, Schreibens, Sprechens, Hörens und Hör-Seh-Verstehens wie generell bei literarischen Texten</p> <p>Vokabeln, Grammatik, Tempus, Textsortenwissen</p>
<b>K6: Vorstellungen für zukünftigen DaZ-Literaturunterricht</b>	<p>Änderungen im zukünftigen DaZ-Literaturunterricht</p> <p>Was sollte sich hinsichtlich des Literaturunterrichts in Deutschförderkursen und/oder Deutschförderklassen ändern?</p>	<p>Literaturdidaktische und/oder lesedidaktische Aspekte, organisatorische Aspekte</p> <p>Textauswahl, Literaturauswahl, Literaturumfang, Materialien, Anknüpfungspunkte an den Unterricht, Zeitmanagement, Gewichtung von Literatur,...</p>
K6.1: Intentionen für literarischen Gattungsunterricht	<p>Absichten für den literarischen Gattungsunterricht</p> <p>Was will die Lehrperson mit Literatur beziehungsweise durch den Einsatz von literarischen Gattungen oder Textsorten im DaZ-Unterricht erreichen?</p>	Gattungsauswahl, Textsortenauswahl, Umfang und Gewichtung der Texte im DaZ-Unterricht
K6.2: Wünsche an einen zukünftigen Märchenunterricht	Wünsche und Vorstellungen für den Märchenunterricht	Zeitmanagement, Materialvorstellungen, Anknüpfungspunkte an den Unterricht,...

	Was möchte die Lehrperson für ihren Märchenunterricht in Deutschförderkursen und/ oder Deutschförderklassen?	
--	--	--

Tabelle 2: Konkretes Kategoriensystem, (eigene Darstellung)

Nachdem die Kategorien bestimmt und definiert waren, musste in einem nächsten Schritt klar festgelegt werden, was genau analysiert wird und als kodierte Textstelle in eine Kategorie fallen kann. Mayring bezeichnet das als Kodier- und Kontexteinheiten – also der kleinste beziehungsweise größte Materialanteil, der in eine Gruppe fallen kann (vgl. MAYRING 2015, 61). Dabei habe ich mich an den Kodierregeln nach KUCKARTZ et al. orientiert:

- Beim Kodieren wird nach Sinneinheiten gesucht. Diese müssen mindestens aus einem Satz bestehen, können aber auch aus mehreren Sätzen bestehen. Die gewählte Textstelle sollte ohne zusätzlichen Text verständlich sein. Ist dies nicht der Fall, können auch ergänzende Textstellen hinzugefügt werden.
- Gleiche Informationen innerhalb eines Interviews werden nur einmal je Kategorie kodiert. (vgl. KUCKARTZ et al 2008, 39).

Um den Gütekriterien wissenschaftlichen Arbeitens zu entsprechen, wurden jene „gleichen Informationseinheiten“ mittels Skalenbildung normiert. Dabei kam eine Nominalskala zum Einsatz, dessen Auswahlkriterien die *Gleichheit* beziehungsweise *Verschiedenheit* der ausgewählten Einheiten betrafen (vgl. MAYRING 2015, 18). Das bedeutet, die Ausprägungen schließen sich logisch aus, was die Auswahl sehr subjektiv erscheinen lässt und die Bedeutung der qualitativen Verfahrensdokumentation betont. (Siehe dazu die Gütekriterien der qualitativen Inhaltsanalyse im folgenden Kapitel 3.3.1).

Daraufhin verschaffte ich mir zunächst einen Überblick über das Textmaterial, indem ich alle Interviews las. Da das erhobene Interviewmaterial auch für die Beantwortung der Forschungsfrage nicht erforderliche Informationen enthielt, musste die Datenmenge reduziert werden. Dafür ging ich inhaltlich-strukturierend vor. Um für die Forschung relevante inhaltliche Aspekte zu identifizieren, beziehungsweise diese dem ausgearbeiteten Kategoriensystem zuzuordnen und sie so zu systematisieren, wurde das Datenmaterial kodiert. Das bedeutet, bestimmte Textstellen aus dem Interviewmaterial wurden den erstellten Kategorien zugeordnet, um die inhaltlichen Aspekte zu repräsentieren (vgl. MAYRING 2015, 71). Für einen ersten Materialdurchgang wurden dabei Textstellen gesucht, die genau einer Kategorie zuzuordnen sind, beziehungsweise diese laut Definition und Kodierregel genau abbilden. Diese kodierten Textstellen, die *Ankerbeispiele*, waren für das weitere Kodieren und die weiteren Materialdurchgänge relevant (vgl. ebd.).

Um die Kodierungseinheiten der einzelnen Interviews sprachlich zu vereinheitlichen, wurden die kodierten Aussagen paraphrasiert (vgl. ebd.). Dabei habe ich darauf geachtet, möglichst nah an der originalen Formulierung zu bleiben, damit das Ausgangsmaterial noch repräsentiert wird. Um das Interviewmaterial aber weiter zu bündeln, wurden inhaltsgleiche Kodier- oder Kontexteinheiten gestrichen beziehungsweise zusammengefasst. Dies wurde belegt und ebenso wie die Transkriptionen und Analysen der einzelnen Interviews in den Anhang beigefügt (siehe Anhang 2). Für die spätere Auswertung und -analyse der Daten wurden die paraphrasierten Textstellen durch Generalisierung verallgemeinert auf ein abstrakteres Sprachniveau gebracht (vgl. ebd.). Erneut wurde im Sinne der Gütekriterien qualitativer Forschung ihre Nähe zum Originaltext überprüft. Die Signifikanz jener Kriterien wird im nachstehenden Kapitel genauer aufgeschlüsselt.

### **3.3 Gütekriterien und ethische Überlegungen**

#### **3.3.1 Gütekriterien der qualitativen Inhaltsanalyse**

Um das entwickelte qualitative Forschungsverfahren auf seine Eignung zu überprüfen, bedarf es der Kontrolle durch qualitative Gütekriterien. Im Folgenden sollen daher die klassischen Gütekriterien für empirische Forschungsarbeiten angeführt und durch Gütekriterien, die der qualitativen Forschungslogik entspringen, ergänzt werden.

Die klassischen Gütekriterien der *Reliabilität* und *Validität* werden in der qualitativen Sozialforschung hervorgehoben.

Unter *Reliabilität* wird die Genauigkeit des gesamten empirischen Vorgehens und die sich davon ableitende Zuverlässigkeit dessen sowie des gesamten Ergebnisses verstanden (vgl. FRIEDRICHS 1973 in MAYRING 2015, 123). Dabei wird zwischen drei Überprüfungsformen der Reliabilität einer Forschung unterschieden. Diese heißen *Re-Test*, *Parallel-Test* und *Konsistenz* (vgl. MAYRING 2015, 123). Die Namensgebungen sind hier auch Programm für ihren jeweiligen Ablauf. Für diese empirische Studie wurde die erste Überprüfungsstrategie der *Re-Testung* gewählt. Dabei wird die „Forschungsoperation [...] ein zweites Mal vorgenommen und überprüft, ob sie zu den selben Ergebnissen führt.“ (ebd.). Dies wurde dadurch gewährleistet, dass die Forschungsschritte der Kategorienfindung und Kodierung laut konkretem Ablaufmodell wiederholt wurden und damit ihre Reproduzierbarkeit bezeugten.

Die *Validität* beleuchtet den zu untersuchenden Gegenstand und die Gültigkeit der Ergebnisse (vgl. FRIEDRICHS 1973 in MAYRING 2015, 123). Durch dieses Gütekriterium soll überprüft werden, ob der zu untersuchende Gegenstand innerhalb der Forschungspraxis tatsächlich untersucht wird. Die vorliegende Forschung soll untersuchen, wie Märchen-

literatur in Deutschförderkursen beziehungsweise -klassen an Mittelschulen eingesetzt wird. Erneut wird für diese Überprüfung der Ergebnisse zwischen Unterkategorien der Überprüfungsformen unterschieden. Unter dem *Außenkriterium*, der *Vorhersagevalidität*, der *Extremgruppe* und der *Konstruktvalidität* wurden die erste und letzte Unterform des Gütekriteriums für die Forschungsüberprüfung ausgewählt. Bei ersterem sollen „Untersuchungsergebnisse, die in engem Zusammenhang mit der eigenen Fragestellung und dem Untersuchungsgegenstand stehen [...] als Vergleichsmaßstab [...]“ herangezogen werden. Da es aber bisher keine vergleichbaren empirischen Studien zum Stellenwert von Märchenliteratur im Kontext Deutsch als Zweitsprache gibt, konnte sich hier nur auf dem Forschungsbereich zugehörige Forschungsergebnisse bezogen werden. Die Gültigkeit der Ergebnisse sollte daher noch durch die *Konstruktvalidität* überprüft werden. Diese besagt, dass „die Ergebnisse [in meinem Fall während der Datenanalyse] anhand bewährter Theorien auf ihre Plausibilität hin überprüft[.]“ (MAYRING 2015, 124) werden.

Vor allem bei einer qualitativen Inhaltsanalyse wird daher noch die *kommunikative Validierung* als bewährtes Kriterium hinzugezogen. Diese Überprüfungsform ist eine von mehreren von MAYRING erwähnten spezifischen Gütekriterien, die er ergänzend zu den klassischen Gütekriterien beschrieben hat. Da die klassischen Gütekriterien meist auf quantitative empirische Forschung hin ausgerichtet sind und auch jener Forschungslogik entspringen, sollten zusätzlich folgende Gütekriterien während des qualitativen Forschungsverfahrens eingehalten werden:

- *Transparenz*: bedeutet die klare Kommunikation und Dokumentation der einzelnen Forschungsschritte und des gesamten Forschungsprozesses,
- *Intersubjektivität*: wird dadurch erreicht, dass die Forschungsergebnisse unabhängig von der Person, die sie erhebt, dieselben sind (vgl. MAYRING 2015, 61),
- *Verfahrensdokumentation*: bezeichnet das Nachvollziehbarmachen des Forschungsprozesses durch Begründung und Dokumentation der Forschungsschritte,
- *Regelgeleitetheit*: heißt, dass die festgelegten Analyseschritte eingehalten werden müssen, um die Intersubjektivität der Interpretation zu gewährleisten (siehe konkretes Ablaufmodell Kapitel 3.2.2),
- *Argumentative Interpretationsabsicherung*: betrifft die Forschungsschritte der Datenauswertung und Analyse und bedeutet, dass alle gemachten Interpretationen begründet werden und logisch schlüssig sein müssen,
- *Nähe zum Gegenstand*: heißt, die qualitative Forschung soll nahe an der Alltagswelt sein und zugleich am wissenschaftlichen Forschungsfeld anknüpfen,

- *Kommunikative Validierung*: bedeutet, dass die Gültigkeit der Interpretationen dadurch bestätigt wird, dass die Forschungspartner\*innen insofern in den Auswertungsprozess einbezogen werden, als dass sie zur Richtigkeit bestimmter Analysen befragt werden, um Verzerrungen ihrer Aussagen zu vermeiden (vgl. MAYRING 2002, 44-47).

Zusätzlich möchte ich darauf verweisen, dass sich die Vergleichbarkeit der einzelnen Interviews zueinander durch die beruflich-institutionelle Ausgangssituation, die sich alle Proband\*innen teilen und vor dessen Hintergrund sie an den Interviews teilnahmen, ergab (siehe dazu Kapitel 3.2.1).

### **3.3.2 Ethische Überlegungen**

Wie schon im Kapitel zur *Bestimmung des Ausgangsmaterials* erwähnt, wurden alle Interviews akustisch aufgezeichnet und transkribiert. Um dem Prinzip der Freiwilligkeit zu folgen, wurde für den Audiomitschnitt eine informierte Einwilligung von den Interviewpartner\*innen eingeholt. Die Vereinbarung war vor den Interviews zunächst mündlich, um den Interviewpartner\*innen die Möglichkeit auf Widerruf ihrer Einwilligung zu geben und wurde dann in Form eines Informationsschreibens an die Forschungsteilnehmer\*innen nachgereicht, um eine schriftliche Bestätigung einzuholen. Die Einverständniserklärung beinhaltet nähere Informationen zu meiner Person, den Zweck der zu erhebenden Daten, weitere Informationen zur Verarbeitung dieser Daten sowie den Hinweis auf Anonymisierung und die vertrauliche Verwendung der Angaben. Die Vorlage zur Einverständniserklärung findet sich im Anhang (Anhang 3).

Besonders im Bereich qualitativer Forschung ist die Anonymität der Forschungsteilnehmer\*innen wichtig, da diese ihre subjektiven Ansichten, Erfahrungen und/ oder Erlebnisse schildern. Die personenbezogenen Daten wurden daher mit Vertraulichkeit behandelt und die Namen der Interviewpartner\*innen, sowie genauere Informationen zur Schule, an der sie unterrichten, werden, im Rahmen der Masterarbeit, nicht genannt. Um jedoch, im Sinne der in Kapitel 3.3.1 erwähnten Gütekriterien qualitativer Sozialforschung, die Wissenschaftlichkeit zu wahren, wurden die Interviews mittels einer alphabetischen Liste gegliedert und die Interviewpartner\*innen mit Buchstabenfolgen versehen, um das Datenmaterial zuordenbar und die Datenauswertung nachvollziehbar zu machen.

Für die Interviews selbst versuchte ich, viele der Fragestellungen möglichst offen und neutral zu formulieren. So unterschied ich zwischen offenen Fragen, die großen Spielraum für die Antwortmöglichkeit zuließen, geschlossenen Fragen, zur Ermittlung bestimmter Tatsachen und Meinungsfragen zur Erhebung der subjektiven Haltungen und Meinungen (siehe dazu die Fragen aus dem Interviewleitfaden in Anhang 1). So sollte

sichergestellt werden, dass die Interviewpartner\*innen sich nicht in eine Antwortrichtung gedrängt fühlten. Zusätzlich wurde vor und teilweise auch während des Interviews darauf verwiesen, dass es sich bei der Erhebung um eine Erhebung von aktuellen Erfahrungsberichten von Lehrer\*innen und dem Versuch des Abbildens und Ableitens aktueller Unterrichtssituationen das Thema betreffend handelt, auch um eine Rechtfertigungshaltung der Teilnehmer\*innen zu verhindern.

Die Ergebnisse wurden nach jedem Interview zusammengefasst und in Rücksprache mit der Person bestätigt, damit eine Verfälschung der Daten vermieden werden kann, aber auch, um die Integrität der Proband\*innen zu sichern und die Wichtigkeit ihrer Antworten hervorzuheben. Für die Auswertung der Ergebnisse wurden die Inhalte daher möglichst objektiv interpretiert, um die tatsächlichen Ansichten der Teilnehmer\*innen abzubilden und Erfahrungen wiederzugeben und sie in einen wissenschaftlichen Rahmen einbetten zu können.

In diesem Sinne widmet sich das folgende Kapitel der Datenaufbereitung und -auswertung, da die methodischen Vorgehensweisen der empirischen Studie nun eingehend thematisiert wurden. Die Leitfadeninterviews werden darin mittels der *strukturierenden Inhaltsanalyse* untersucht. Dabei handelt es sich um eine Auswertungsmethode, die das sprachliche Ausgangsmaterial analysiert und auf für die Fragestellung relevante Aspekte hin filtert. Das Material wird dabei in „seinem Kommunikationszusammenhang verstanden“ (MAYRING 2015, 56) und für die Auswertung in thematische Einheiten gebündelt und nach geschaffenen Kriterien und Interpretationsregeln (vgl. MAYRING 2015, 10) verarbeitet.

## 4 Auswertung der Leitfadeninterviews

Kapitel 4 widmet sich der Durchführung der Datenanalyse, der Datenaufbereitung und der Rücküberprüfung des Materials an die Theorie sowie der Ergebnisdarstellung und Interpretation der Datenanalyse in Bezug auf die Hauptfragestellung.

Nachdem die Methode der Analyse und die Analysetechnik bestimmt, die Fragestellungen formuliert und an das Materialkorpus gestellt und das konkrete Ablaufmodell sowie die Kategorien, Analyseeinheiten und Kodierregeln festgelegt waren, wurde das Datenmaterial für die weitere Analyse aufbereitet.

Um Ausgangs- beziehungsweise Interpretationsdaten zu schaffen, wurde das sprachliche Material in die deduktiven Kategorien eingeordnet. Diese deduktiv erstellten Kategorien mussten in einer ersten Überprüfung am Material getestet werden. Das heißt, die bisher beschriebenen Analyseschritte wurden gemäß des Kodierleitfadens an einem Teil des gesamten Datenmaterials probeweise durchgeführt. Für eine übersichtliche Zuteilung wurden den einzelnen Kategorien Farben zugewiesen und die entsprechenden Textstellenfunde mit unterschiedlichen Farben markiert. Dabei wurden für jede Kategorie meist mehrere Textstellen gefunden und waren dann richtig kodiert, wenn sie eindeutig einer Kategorie zuzuordnen waren. Zusätzlich zeigten sich weitere Textstellen, die als interessant befunden, im erstellten Kategoriensystem jedoch nicht abgebildet wurden. Ich entschied mich daher, die bisher festgelegten Kategorien um induktiv, aus dem Datenmaterial gezogene, zu ergänzen. Dafür wurden die entsprechenden inhaltstragenden Textstellen paraphrasiert, gebündelt und abstrahiert, um die Aussagen abzubilden (vgl. MAYRING 2015, 65, 57). Das Kategoriensystem wurde so um zwei weitere Kategorien ergänzt, wovon eine die *psychisch emotionale Wahrnehmung von Märchenliteratur* und eine andere die *Vorstellungen für zukünftigen Literaturunterricht im Bereich Deutsch als Zweitsprache* betraf.

In einem nächsten Schritt sollte das so erstellte Kategoriensystem sowohl an die im theoretischen Teil dieser Arbeit erfasste Theorie als auch am Material rücküberprüft werden, um die Validität der Kategorien zu überprüfen. Die Rücküberprüfung an die Theorie erfolgte insofern, als dass die Kategorien deduktiv aus jenen Fragestellungen gebildet wurden, die aus der theoretischen Auseinandersetzung mit der Forschungsfrage entstanden. Zudem erfolgt im weiteren Verlauf dieser empirischen Untersuchung eine theoretische Einbettung der einzelnen Kategorien mit anschließender Interpretation der Daten.

Beim zweiten Materialdurchgang wurden die Analyseschritte gemäß des Kodierleitfadens am gesamten Datenmaterial durchgeführt. Dafür wurde das von MAYRING kostenlos zur Verfügung gestellte digitale Datenverarbeitungsprogramm *QCAmap* (eine webbasierte, interaktive Software für Qualitative Content Analysis – also für die Techniken

qualitativer Inhaltsanalyse) verwendet. Der Kodierungs- und Systematisierungsablauf wurde so digitalisiert und vereinfacht.

Um das Datenmaterial zu komprimieren, aber auch um inhaltsgleiche Textstellen zu filtern, zu streichen beziehungsweise zusammenzufassen, wurden die Fundstellen als Nächstes paraphrasiert. Zugleich wurden dadurch Sinnzusammenhänge zwischen den einzelnen Interviews deutlich und klar, welchen Kategorien besondere Bedeutung von den einzelnen Interviewpartner\*innen zugemessen wurden. Danach wurden diese Paraphrasen generalisiert, um sie auf einen wissenschaftlicheren Standard zu heben und um für die Interpretation allgemeingültigere Aussagen zu schaffen. Beim endgültigen Materialdurchgang wurde überprüft, ob die kodierten Textstellen richtig kodiert worden waren und die Interviews repräsentieren und ob eventuell wichtige Passagen unbeachtet blieben. Das Datenmaterial wurde in tabellarischer Form aufbereitet und im Sinne der Verfahrensdokumentation an diese Arbeit angehängt, um es für die Interpretation und Auswertung überschaubar darzustellen und vergleichbar zu machen (siehe Anhang 2).

Diese Datenaufbereitung wurde für die folgende kategorienbasierte Auswertung herangezogen. Dabei orientierte ich mich an der kategorienbasierten Auswertung nach KUCKARTZ, der nach der Paraphrasierung, Generalisierung und Zusammenfassung der Textfunde je Interview, die Beschreibung und Auswertung der Ergebnisse je Kategorie sowie im weiteren Verlauf die interpretative Einordnung der Ergebnisse in den theoretischen Kontext vorsieht, um zu einer wissenschaftlichen Beantwortung der Forschungsfrage zu kommen. (KUCKARTZ 2008, 43-49).

## **4.1 Datenaufbereitung**

Die einzelnen Kategorien sind, wie im Vorigen erklärt, aus den Fragestellungen entstanden, die im Vorfeld gestellt wurden und durch die empirische Datenerhebung, Datenanalyse und Interpretation beantwortet werden sollen. Die thematischen Einheiten beziehen sich daher auf unterschiedliche Dimensionen, die in Zusammenhang mit der Forschungsfrage stehen und sollen im Folgenden einzeln beschrieben werden. Für die Erstellung der Kategorien stützte ich mich auf die Erkenntnisse aus den theoretischen Kapiteln, für die Auswertung der einzelnen Kategorien auf das vorliegende Datenmaterial, also die Beantwortungen der Fragestellungen durch die Expert\*innen. Die aus den Kategorien erstellten Einheiten werden einzeln beschrieben und interpretiert und an die Theorie, beziehungsweise an den Kategorien der Theorie, rücküberprüft. (Siehe hierzu Schritt 10 des konkreten Ablaufmodells, das in Anlehnung an MAYRINGS inhaltsanalytisches Ablaufmodell erstellt wurde in Kapitel 3.2.3). Dabei werden die Unterkategorien für die Interpretation in ihre Über- oder Hauptkategorien eingebunden und als Teil dieser

nach vorab festgelegten Regeln der Textanalyse systematisch beschrieben und ausgewertet (vgl. MAYRING 2015, 50).

#### **4.1.1 Literarische Textsorten im DaZ-Unterricht**

##### *Beschreibung*

Die erste Kategorie (K1) behandelt die *Verwendung von literarischen Gattungen/ Textsorten im DaZ-Unterricht*. Die Einheit bezieht sich dabei auf literaturdidaktische Überlegungen zur fremd- und zweitsprachlichen Literaturdidaktik.

Schriftliche Textsorten können literarisch oder nicht-literarisch sein. Während im Regel- und Pflichtschulbereich meist die klassischen literarischen Textgattungen der Epik, Lyrik und Dramatik behandelt werden, kommen im Bereich Deutsch als Zweitsprache hauptsächlich Sachtexte zur Förderung und Steigerung von Text- und Lesekompetenzen zum Einsatz. Die erste Frage soll sich daher explizit auf die Verwendung von literarischen Textsorten und deren Einsatz in Deutschförderkursen und/ oder -klassen beziehen.

Wie in Kapitel 2.1.1 festgestellt, sollen an österreichischen Schulen im Sinne der Leseförderung das Interesse am Lesen, die literarische und medienästhetische Bildung, die Entwicklung von Lese- und Textkompetenzen sowie die Entwicklung lesedidaktischer Kompetenzen gefördert werden (vgl. BmBWF 2020: Leseförderung – Literacy; vgl. ABRAHAM & KEPSEK 2016, 178), wobei die Entwicklung von Textverständnis im Mittelpunkt steht. Diese Forderungen werden auch an den fremd- und zweitsprachlichen Deutschunterricht gestellt. In der Praxis des Zweitsprachenunterrichts gestaltet sich der Einsatz von literarischen Texten jedoch oft aufgrund geringer Wortschatzkenntnisse, unzureichender Mittel zur Textverknüpfung oder fehlenden Vorkenntnissen zum Textthema problematisch (vgl. MÜLLER 2007, 37).

##### *Auswertung*

Die Einheit sollte zunächst beantworten, ob die Interviewpartner\*innen literarische Textsorten im Deutschförderkurs beziehungsweise in der Deutschförderklasse einsetzen. Für die Beantwortung muss aber zwischen diesen beiden Formen der Deutschförderung differenziert werden. Wie in Kapitel 3.2.2 zur Ausrichtung der Analyse beschrieben, unterrichten nur drei der vier Proband\*innen Deutschförderklassen. Interviewpartnerin B führt derzeit keine Deutschförderklasse und hat sich während des Interviews daher auch nur zum Einsatz von literarischen Textsorten in Deutschförderkursen geäußert. Das spiegelt sich in den Antworten wider. So beschreibt Interviewpartnerin B die literarischen Gattungen als Bestandteil des Lehrplans und sieht insofern auch eine gewisse Bedeutung für den Deutschförderkurs (vgl. Anhang 2, B2: K1 S I, II): „Ja--(.) also im normalen

Deutschunterricht ist das ein fixer Bestandteil. Auch das Thema Märchen ist ein fixer Bestandteil des Lehrplans“ (Anhang 2, B1: Z 103-104) . Insgesamt sieht sie aber, wie auch die restlichen Interviewpartner\*innen, den Einsatz von Literatur für Leseanfänger als eher ungeeignet (kaum angemessene Literatur, was Inhalt oder Sprachniveau betrifft / vgl. Anhang 2, B2: K1 S II, III) beziehungsweise problematisch (Schulbücher zielen auf Sachtexte und Rechtschreib- oder Grammatikthemen ab / vgl. Anhang 2, B2: K1 S II, C2: K1 S I, D2: K1 S I):

[...] im (..) Deutschförderkurs (..) hab ich eigentlich das Problem - haben glaube ich alle - dass es relativ wenig geeignete Literatur (..) gibt. [...] Es gibt ja mittlerweile reichlich Schulbücher (..) schon auch (..) auf diesen Niveaus A1, A2, die sind sehr / zielen sehr ab auf Alltagssituationen und Alltagswortschatz und auch Alltags-Textsorten[.] (Anhang 2, B1: Z 105-109) [...] wie zum Beispiel Briefe, Postkarten, Stellenanzeigen oder Erlebnisberichte. (Anhang 2, B2: K1 S II)

Dennoch haben alle Interviewpartner\*innen berichtet, literarische Textsorten wie Märchen, Lieder, Reime, Kurzgeschichten, Gedichte oder Sagen vor allem in den Deutschförderkursen einzusetzen (vgl. Anhang 2, A2: K1 S I, B2: K1 S IV, D2: K1 S II), was auch damit begründet wurde, dass im Deutschförderkurs meist Themen aus dem Regelunterricht aufgearbeitet oder vertieft werden (siehe Deutschförderkurse in Kapitel 3.1.1.1).

#### **4.1.2 Erfahrungen mit Märchenliteratur**

##### *Beschreibung*

Kategorie zwei (K2) sollte, die *Erfahrungen*, die Lehrer\*innen *mit dem Einsatz von Märchenliteratur* bisher im entsprechenden Kontext der Deutschförderkurse und/ oder -klassen an ihren jeweiligen Mittelschulen gemacht haben, erheben. Darunter fielen die gemachten Erlebnisse der Interviewteilnehmer\*innen mit Märchen im Deutsch als Zweitsprachenunterricht. Das umfasste einerseits die Gesamtheit aller von ihnen gemachten Erfahrungen, unabhängig ihrer emotionalen Konnotation, andererseits aber auch deren affektive Wahrnehmung und empfindliche Verarbeitung. Das bedeutet, dass neben der allgemeinen Erhebung zu den gemachten Erfahrungen eine weitere Unterscheidung zwischen *positiven Erfahrungen* und *negativ wahrgenommenen Aspekten* in Bezug auf Märchenliteratur im Bereich der Deutschförderkurse beziehungsweise -klassen getroffen wurde. Die Interpretation und Zuordnung eines Erlebnisses als „gute“ oder „schlechte“ Erfahrung wurde aufgrund der mitgeteilten (Aus-)Wirkung, die jenes Erlebnis auf den Zweitsprachenunterricht, beziehungsweise die Sprachlernenden, hatte, getätigt.

##### *Auswertung*

Dabei zeigt die Analyse der Interviews, dass alle Proband\*innen Märchenliteratur in ihrem Deutsch als Zweitsprachenunterricht einsetzen und schon Erfahrungen mit

diesem Einsatz der Textsorte gemacht haben.

Die Interviewpartner\*innen C und D unterschieden dabei nicht zwischen dem Einsatz von Märchenliteratur in Deutschförderkursen oder -klassen, sondern fassten den gesamten Bereich unter dem Deutsch als Zweitsprache-Kontext zusammen. Während Interviewpartnerin B keine Deutschförderklassen unterrichtet und sich so nur zum Einsatz von Märchenliteratur in ihren Deutschförderkursen äußern konnte, unterschied Interviewpartnerin A genau zwischen den beiden Formen der Sprachförderung. Interessanterweise scheint Märchenliteratur an der entsprechenden Schule einen größeren Stellenwert in den Deutschförderklassen einzunehmen als in den Deutschförderkursen (vgl. Anhang 2, A2: K2 S III).

Des Weiteren deckten sich einige der genannten Märchenbeispiele bei den Interviewpartner\*innen. Genannt wurden unter anderem Rotkäppchen, *Die Schöne und das Biest*, *Dornröschen*, *Rapunzel*, *Aschenputtel* und *Hänsel und Gretel* (vgl. Anhang 2, A1: Z 293-299, B2: Z 270-273, 277, C2: Z 204, 205, 219, D2: Z 237, 242, 245). Das Märchen vom *Rotkäppchen* wurde von allen genannt. Bei den angeführten Märchen handelt es sich um europäische Märchen, die von den Brüdern Grimm zusammengetragen und vereinheitlicht worden sind (vgl. Grimm 1819). Daneben wurde auch ein im deutschsprachigen Raum eher unbekannteres französisches Märchen im Unterricht eingesetzt (vgl. Anhang 2, D2: K2 S X). Märchen oder märchenähnliche Erzählungen gibt es aber, wie im Theorieteil dieser Arbeit schon abgehandelt, auf der ganzen Welt (siehe Kapitel 1.2.2). Interviewpartner\*in B und D haben diesbezüglich auch jeweils ihre Bemühungen, den Märchenunterricht danach auszurichten, was den Schüler\*innen aus ihren Erstsprachen bekannt ist, explizit gemacht. So betont vor allem Interviewpartner D, sich nicht auf ein bestimmtes Märchen für seinen Märchenunterricht festzulegen, sondern auf die Erfahrungen der Schüler\*innen einzugehen (vgl. Anhang 2, D2: K2 S VIII).

Diese Tendenz zeigte sich bei allen Interviewpartner\*innen. Als einen Vorteil des Einsatzes von Märchenliteratur in Deutschförderkursen oder -klassen erwähnten sie, dass Märchen bei der Planung des Unterrichts viele Ansatzmöglichkeiten bieten (vgl. Anhang 2, A2: K2.1 S I, B2: K2.1 S III, C2: K2 S I, D2: K2 S VII, XI). Interviewpartnerin A und C erzählten, dass sie Märchen und Märchenfiguren als einen guten Anknüpfungspunkt für erste Sprechübungen verwenden, beziehungsweise Märchenliteratur als Sprechanreiz oder guten Ansatz für mündliche Besprechungen sehen (vgl. Anhang 2, A2: K2.1 S VI, C2: K2.1 S II).

Insgesamt haben alle Interviewpartner\*innen berichtet, positive Erfahrungen mit Märchenliteratur in Deutschförderkursen und -klassen gemacht zu haben (vgl. Anhang 2, B2: K2.1 S I, D2: K2.1 S III), da ihre Schüler\*innen ein Interesse für (bekannte) Märchen haben (vgl. Anhang 2, A2: K2.1 S VII) und gut auf Märchenliteratur ansprechen (vgl. Anhang 2, A2: K2.1 S II, IV, B2: K2.1 S II).

Im Einzelnen hat Interviewpartnerin A berichtet, dass vor allem die Verfilmungen von den Grimm'schen Märchen dazu beitragen, dass die meisten Schüler\*innen diese auch kennen (vgl. Anhang 2, A2: K2.1 S V). Sie selbst zog Märchen für Grammatikübungen und -spiele sowie für Verständnis- und Hörübungen heran (vgl. Anhang 2, A2: K2 S VII, VIII). Forschungspartner\*in B berichtete, dass es ihr wichtig ist, Märchen auf einem gemeinsamen Sprachlevel für alle Schüler\*innen verständlich zu machen (vgl. Anhang 2, B2: K2 S II). Auch die Lehrperson aus Interview C geht von einem gewissen sprachlichen Basisniveau aus, das für einen erfolgreichen Märchenunterricht erreicht sein muss. Sie setzt die Textsorte insgesamt vor allem für zehn- bis elfjährige Schüler\*innen ein, um kurze Märchen oder Märchenausschnitte mit ihnen zu lesen oder auf Märchenfiguren und Figurenkonstellationen einzugehen (vgl. Anhang 2, C2: K2 S III, IV, VII, K2.1 S I). Interviewpartner D beschreibt Märchenliteratur als sehr ergiebig für den Unterricht. So zieht er Märchen heran, um die Textsorte beziehungsweise deren typische Märchenfiguren anhand kurzer Textbeispiele oder -ausschnitte zu behandeln, erarbeitet im Märchentext enthaltenes Vokabular oder setzt Märchen für Schreibübungen ein (vgl. Anhang 2, D2: K2 S III, IV, V).

Dementgegen bleiben aber auch negative Aspekte und Erfahrungen zum Einsatz von Märchenliteratur nicht unerwähnt. Allgemein sehen es die Interviewpartner\*innen problematisch, dass der Einsatz von Märchenliteratur sehr viel Vorbereitungszeit und Vorarbeit bedarf, sowohl seitens der Lehrperson als auch seitens der Schüler\*innen.

Das betrifft einerseits die Problematik, sprachlich passendes Textmaterial zu finden (vgl. Anhang 2, A2: K2.2 S I, C2: K2.2 S IV, D2: K2.2 S VI), andererseits auch die zusätzliche Vorbereitungszeit für die Vorarbeit, die die heterogene Schülerschaft benötigt (vgl. Anhang 2, C2: K2.2 S V, D2: K2.2 S III). Die meisten Schüler\*innen in Deutschförderkursen und vor allem in den Deutschförderklassen sind literarische Texte nicht sehr gewöhnt (vgl. Anhang 2, D2: K2.2 S I). Zusätzlich sind Märchenfassungen oft sprachlich veraltet und nicht aktuell, geschweige denn ist das Vokabular besonders (alltags-)relevant für die Schüler\*innen, was eine Sprachbarriere darstellen kann (vgl. Anhang 2, D2: K2.2 S IV, VII). Das bedeutet, dass Märchentexte häufig vor allem für niedrige Sprachkompetenzniveaus unpassend sind (vgl. Anhang 2, C2: K2.2 III). Interviewpartnerin B formuliert die Problematik folgendermaßen:

[...] also im DaF DaZ-Kontext wärs halt schöner, wenn es da dann noch geeignetere Fassungen gäbe, sozusagen. [...] Also eigentlich wirklich ein Hindernis ist auch die Verwendung des Präteritums. Ja, das ist die Erzählzeit. Aber das ist die Zeit, die die Schüler relativ spät erst lernen. Also die bewegen sich ja ganz lange nur im Präsens. Und dann kommt [...] das Perfekt [...] oder das] Präteritum dann relativ. Und dann sind sie eigentlich auch schon so weit, dass sie dann in den normalen Unterricht wechseln können. [...] Wenn sie dann das Präteritum schon beherrschen, dann sind sie wahrscheinlich eh schon auf dem Level, wo sie auch dem regulären Unterricht langsam folgen oder besser folgen können. (Anhang 2, B1: Z 197-205)

Das zeigt, dass Märchenliteratur keinen unbedingten konkreten Nutzen im Bereich der Deutschförderung hat (vgl. Anhang 2, D2: K2.2 S VII) und eventuell auch, weshalb (Märchen-)Literatur im Deutsch als Zweitsprachenunterricht nicht im Fokus der Bildungs- und Lehrziele steht (vgl. Anhang 2, C2: K2.2 S I).

### **4.1.3 Psychisch-emotionale Wahrnehmung von Märchenliteratur**

#### *Beschreibung*

Die dritte Kategorie (K3) behandelt, wie die Proband\*innen selbst *Märchenliteratur psychisch-emotional wahrnehmen*. Die Einheit betrifft das subjektive Empfinden von Märchenliteratur im Deutsch als Zweitsprachenunterricht und baut auf den positiven, negativen oder neutralen Erfahrungen der Lehrpersonen auf, die sie mit Märchen(-literatur) gemacht haben. Die meisten psychisch-kognitiven Begebenheiten und Erfahrungen sind in die emotionale Wahrnehmung und in affektive Prozesse eingebunden. Daher waren die Erzählungen der Forschungspartner\*innen ebenfalls mit emotionalen Äußerungen (verbal wie auch nonverbal) verbunden.

Da die para- und außersprachlichen Handlungen bei der ersten und zweiten Sichtung des Datenmaterials nicht bei allen Interviewpartner\*innen eindeutigen Aussagen oder Textstellen der emotionalen Wahrnehmung zuzuordnen waren, habe ich mich dazu entschlossen, nur explizit versprachlichte emotionale Anmerkungen oder Einschübe, für die Kodierung einzubeziehen. Dabei wurde auf verbale Äußerungen wie „ich freue mich“, „es hat mir Spaß gemacht“, usw. geachtet, um entsprechende Stellen für die Einheit zu berücksichtigen.

#### *Auswertung*

Im gesamten Datenmaterial existieren vereinzelt solche Abschnitte oder Aussagen, an denen sich die psychisch-emotionale Empfindung der Interviewpartner\*innen bezüglich des Forschungsthemas abzeichnen. Ihr Gegenstandsbezug ist oftmals aber interpretativ, weshalb nicht alle den Gütekriterien im Sinne der Objektivität und Reliabilität entsprechen und nur konkrete Emotionsäußerungen beim Kodieren berücksichtigt wurden.

Vor allem bei Interviewperson B und D lässt sich in eindeutigen Ausschnitten erkennen, dass sie Märchenliteratur auch im Bereich Deutsch als Zweitsprache einen hohen Stellenwert beimessen und den Unterricht mit Märchen auch selbst gerne machen (vgl. Anhang 2, A2: K3 S I, B2: K3 S I, D2: K3 S II, III). So sagt Interviewpartnerin A, dass ihr der Märchenunterricht „[...] so präsent in Erinnerung geblieben [ist], weil das so wichtig und schön war, die ganzen Merkmale und Märchenfiguren und so weiter zu erarbeiten.

(Anhang 2, A2: K3 S I). Auch Interviewpartner D formuliert seine Wahrnehmungen bezüglich Märchenliteratur im Sprachförderunterricht ähnlich:

Ich glaube einfach (.) dass man mit den Märchen (..) einfach auch ihre, ihre eigenen Kindheitserinnerungen ein bisschen mehr in den Unterricht einbringen kann. Und eine Brücke bauen kann zwischen ihren Kindheitsgeschichten und dann auch unseren Kindheitsgeschichten (.) weil man damit echt (..) einfach schöne Bilder, schöne Erinnerungen hat und gut vergleichen kann und der Text auch einfach sehr viel Kreativität zulässt. Und das finde ich auch immer ganz schön zu sehen (.) was da eigentlich für, für tolle Texte entstehen und nette Geschichten. (..) Also ich mach' den Märchenunterricht immer super gerne und freue ich immer total (.) wenn sie mit dem Thema Märchen in den Förderunterricht kommen. Also im Deutschförderkurs oder bei der VHS. Ähm (..) weil das sind dann einfach immer lustige aufgelockerte Stunden mit vielen schönen Geschichten. Und-- ja ich finde diese Textsorte hat sehr viel Potential und (..) lockert auch diesen ganzen strengen Textsortendruck (.) den man so ein bisschen hat (.) finde ich (.) einfach auch ein bisschen auf. (Anhang 2, D1: Z 328-342)

Die Bedeutsamkeit dieses Unterrichts lässt sich auf unterschiedliche Annahmen stützen, wie in den Kapiteln 1.3 und 2.2 ausführlich dargelegt wurde. So sind Märchen nicht nur bei Kindern, sondern auch bei Erwachsenen bekannt und beliebt. Viele psychologische, pädagogische oder trans- und interkulturelle Aspekte, literaturdidaktische oder lesedidaktische Vorteile (beispielsweise die Förderung der Lesekompetenz), sprachdidaktische Vorteile (wie Sprechkanäle schaffen, die Ausdrucksfähigkeit verbessern) oder lerndidaktische Vorteile (wie die Unterstützung der Merkfähigkeit) sprechen für den Einsatz von Märchen im Fremd- und Zweitsprachenunterricht. Für die Forschungspartner\*innen liegen ähnliche Gründe vor. Märchen sind vor allem als Quelle der Inspiration sowie für die Analyse und als traditionelles Kulturgut von Bedeutung für den Unterricht (vgl. Anhang 2, B2: K3 S I) und bieten zahlreiche Möglichkeiten der methodischen oder didaktischen Umsetzung.

#### **4.1.4 Didaktisch-methodisches Potential von Märchen**

##### *Beschreibung*

Die vierte Kategorie (K4) ergibt sich aus dem *didaktisch-methodischen Potential*, das die Textsorte Märchen birgt, um Lehr- und Lernziele im Deutsch als Zweitsprachenunterricht zu erreichen. Die didaktisch-methodischen Konsequenzen der Einheit umfassen dabei, wie der Lern- und Unterrichtsinhalt dargeboten und unterrichtet werden sollte, um das Unterrichtsziel zu erreichen. In Kapitel 2.1 wurde erläutert, dass sprachliche und kulturelle Ziele und Kompetenzen in fremd- und zweitsprachdidaktischen Situationen immer auch aufeinander bezogen werden (vgl. ROST-ROTH 2013, 61), was für die in K3 angesprochene kulturelle Bedeutung spricht, die Märchen für den Zweitsprachenunterricht haben können. Märchen treten aber nicht (mehr) als ausschließlich literarische Gattung auf. Es gibt zahlreiche Textergänzungen oder Textumformungen, die teilweise ebenso bekannt und verbreitet sind, wie die eigentlichen Ausgangsmärchen. Und zu diesen

wiederum existiert eine Vielzahl an medialen Ergänzungen oder medialen Adaptionen wie auch Möglichkeiten der multimedialen Erweiterung. Innerhalb der vorliegenden Einheit wurden dafür die in den Interviews angesprochenen didaktischen Vorzüge von Märchenliteratur, medialen Märchenergänzungen und Märchenadaptionen behandelt.

### *Auswertung*

Die methodisch-didaktischen Lehr- und Lernziele im Zweitsprachenunterricht sollten vielfältig, flexibel und kontextbezogen sein (vgl. KOPPENSTEINER & SCHWARZ 2012, 31). Allgemein konnten dem Datenmaterial folgende didaktische Vorzüge von Märchen entnommen werden:

- Märchen sind meist kurz. Das kommt natürlich immer auf die gewählte Version an, aber da die meisten der aktuellen (europäischen) Märchenversionen, wie im Theorieteil behandelt, nicht nur inhaltlich, sondern auch sprachlich an die kindlichen Bedürfnisse angepasst worden sind, kann Märchenliteratur, die aus unkomplizierten oder kurzen Texten besteht, auch schon bei niedrigen Sprachkompetenzniveaus gut eingesetzt werden (vgl. Anhang 2, A2: K4.1 S I, B2: K4 S III, C2: K4 S II, D2: K4.1 I).
- Das macht Märchen für die Schüler\*innen sprachlich gut verständlich (vgl. Anhang 2, A2: K4 S IV, C2: K4.1 S II).
- Zudem kommt Märchenliteratur bei den Schüler\*innen gut an, da sie spannend und unterhaltsam ist (vgl. Anhang 2, B2: K4.1 S I).
- Außerdem sind Märchen sehr ergiebig und können so gut in den Unterricht eingebaut werden (vgl. Anhang B2: K4 S IV, C2: K4 S III).
- Die Textsorte hat sehr viel Potential (vgl. Anhang 2, D2: K4.1 S III). Durch Märchenliteratur können Schüler\*innen ohne Druck ein erstes Gefühl für literarische Textsorten aufbauen (vgl. Anhang 2, A2: K4 S III, C2: K4 S IV, K4.1 S I, D2: K4.1 S IV). Weiters können mit literarischen Texten gut Inhalte befördert werden, weshalb sie sich für diverse mündliche oder schriftliche Bearbeitungsaufgaben eignen. So können beispielsweise grammatische Phänomene anhand von Märchenliteratur bearbeitet oder landeskundliche Informationen vermittelt werden (vgl. Anhang 2, A2: K4.1 S II, C2: K4 S V).
- Märchen lassen in ihrer Bearbeitung viel Kreativität zu, was sie ansprechend macht und Interesse, Motivation und Freude bei den Schüler\*innen auslösen kann (vgl. Anhang 2, C2: K4.1 S III, D2: K4 S I, II, V).
- Märchen bieten gute Anknüpfungspunkte oder Parallelen zu bereits bekannten Märchen oder gemachten Erfahrungen oder zu den Erstsprachen der Schüler\*innen. Das heißt, dass Schüler\*innen aus dem Deutschförderkurs Anknüpfungspunkte an

den Deutschunterricht haben, aber auch, dass Verbindungen zu Märchen geschaffen werden können, die die Schüler\*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch aus dieser kennen. Im Unterricht lassen sich die verschiedenen Märchen und Märchenversionen gut vergleichen. Diese Verbindungen können eine positive Stimmung für den Sprachenlernprozess der Schüler\*innen schaffen. (vgl. Anhang 2, A2: K4 S II, V, B2: K4 S I, C2: K4 S VIII, D2: K4 S IV, VI).

- Durch diese Vergleiche von Märchen aus aller Welt, oder der Einführung deutscher Märchen als ein im europäischen Raum traditionelles Kulturgut, wird ein (trans-)kultureller Kontext geschaffen. Die Schüler\*innen werden zur Reflexion angeregt, was durchaus motivierend und gewinnbringend für den Unterricht sein kann (vgl. B2: K4 S II, C2: K4 S VI, D2: K4 S VII).
- Märchenliteratur lässt sich gut mit diversen Unterrichts- oder Lehrmitteln verbinden (vgl. Anhang 2, A2: K4 S III).

Der letzte Punkt verweist auf die in den Kategorien 4.2 und 4.3 gesammelten Vorzüge von medialen Märchenergänzungen und Märchenadaptionen, die im Weiteren genauer ausgewertet werden sollen:

- Der Einsatz von medialen Ergänzungen (zum Beispiel visuell oder auditiv) beziehungsweise Adaptionen (zum Beispiel Comics oder Graphic Novels) kommt im Märchenunterricht gut bei Schüler\*innen an und lockert den Unterricht auf (vgl. Anhang 2, A2: K4.2 VII, A2: K4.3 III, D2: K4.2 II). Das hat mehrere Gründe, die sowohl individuell als auch allgemein medienpädagogisch sein können.
- Mediale Märchenergänzungen und Märchenadaptionen können mehrere Sinne ansprechen (vgl. Anhang 2, A2: K4.2 IV, C2: K4.2 IV).
- Die meisten Schüler\*innen kennen bekannte mediale Ergänzungen beziehungsweise Märchenverfilmungen. Sie können im Unterricht dann an diesem Vorwissen anknüpfen, weshalb sich Märchenillustrationen oder -filme als Fördermaßnahme für die Verstehensprozesse der Sprachlernenden erweisen können. (vgl. Anhang 2, A2: K4.3 I, C2: K4.3 II).
- Durch den Einsatz von medialen Märchenergänzungen oder Märchenadaptionen, wie Bilder oder Videos, kommt es zu einer Verbindung von Sprache und Sehen. Das kann sich unterstützend auf das inhaltliche Textverständnis auswirken und so inhaltliche Erklärungen beschleunigen. Märchenbilder können sich als veranschaulichende Unterstützung positiv auf die Verständnis-, Behalte- und Aufnahmefähigkeit von Schüler\*innen auswirken. Das ist vor allem dann von Vorteil, wenn die Schüler\*innen über keinen bis wenig deutschen Wortschatz verfügen und/ oder die Schüler\*innengruppe sehr heterogen ist und viele verschiedene Erstsprachen hat

beziehungsweise die Schüler\*innen einen sehr divergierenden Sprachstand haben. (vgl. Anhang 2, A2: K4.2 I, III, IX, X, B2: K4.2 I, C2: K4.2 I, II, III, V, D2: K4.2 III)

- Mediale Märchenergänzungen können sich unterstützend auf das Merk- und Behaltvermögen von Schüler\*innen auswirken (vgl. Anhang 2, A2: K4.2 III, D2: K4.2 I). Vor allem visuelle Lerntypen werden durch visuelle Ergänzungen wie Bilder oder Videos angeregt (vgl. Anhang 2, A2: K4.2 II, C2: K4.2 I).

Die kurze Schilderung einiger Unterrichtssequenzen von Interviewpartner D soll das nun erwähnte didaktisch-methodische Potential von Märchen für den Zweitsprachenunterricht exemplarisch darstellen und zeigen, wie ein solcher Märchenunterricht konkret aussieht:

Es gibt in den Schulbüchern auch meistens unterschiedliche Beispiele (.) die ich mir mal angeschaut habe und dann habe ich aus dem Schulbuch eben auch noch ein Märchen herausgenommen. [...] Ich frag' sie oft (.) was sie für Märchen kennen oder auch im Unterricht kennengelernt haben. (..) Äh-- da kommen dann auch immer die unterschiedlichsten Antworten / Und ich schau dann (.) dass ich mir jetzt auch eines nehme (.) was ich selbst auch noch nicht gekannt habe (.) davor und-- dann eben eins aufgreife (.) das sie als Kind schon mal gelesen haben und das ihnen bekannt ist. (Anhang 2: D1 Z 217-224). [...] [I]ch würde schon sagen (.) dass es einfach (..) fördernd sein kann wenn Kinder durch ihre eigenen literarischen Erfahrungen oder eben Erinnerungen / hier eine Brücke gebaut wird und es dadurch schon einen sehr großen Stellenwert hat weil einfach durch diese Vergleiche auch eine positive Stimmung im ganzen Lernprozess geschaffen werden kann. Und ich glaube (.) dass das der größte Gewinn ist (.) den Märchen bringen. (Anhang 2: D1 Z 373-378).

[...] ich habe auch das Gefühl (.) dass wenn dann eben mit bunten farbigen Bildern arbeitet man sich gewisse Wörter besser merken kann und-- dann eben auch einfach diese Bilder leichter in den Gedanken verankern kann und dann weiß: Ah (.) ich habe da in der Förderklasse da mal diesen dunkelgrünen Wald beim Märchen gesehen und dann wissen sie: Ah ja (..) der Wald ist ja ein wichtiger Ort für ein Märchen und können das einfach leichter verknüpfen. [...] Oder auch eben mit einem Tafelbild (.) das sie selber zeichnen. Dann ist eben mal die ganze Tafel bunt und voll mit einem Schloss und einer Prinzessin und einem Prinzen. Und (..) ja dann dann merken sie sich das einfach (.) wie sie das gezeichnet haben. Und (..) ich habe das Gefühl (.) dass das einfach eine große Gedankenstütze ist. (Anhang 2: D1 Z 291-305).

Ich habe auch einen Würfel mal gebastelt. Da-- sind auch unterschiedliche Personen drauf und Orte / Und es gibt einen Würfel für Orte, Personen für etwas Lustiges / Was passiert im Märchen und dann würfelt man das halt zusammen und sie können dann selbst (.) äh Märchen mit ihren gewürfelten Merkmalen schreiben. Dann kommt auch meistens immer was Lustiges raus. (Anhang 2: D1 Z 189-194).

Dennoch muss auch festgehalten werden, dass die Interviewpartner\*innen einige Bedenken bezüglich des Einsatzes von medialen Märchenergänzungen oder Märchenadaptionen in Deutschförderkursen oder -klassen hatten. So hat Interviewpartnerin B festgehalten, dass Märchenfilme meist ein zu hohes Sprechtempo haben, um im Deutschunterricht für Sprachanfänger\*innen optimal so eingesetzt zu werden, dass Schüler\*innen folgen können (vgl. Anhang 2, B2: K2.2 II). Interviewpartnerin C hat dementsprechend auch berichtet, dass Märchenadaptionen oft verwirrend für die Schüler\*innen sein können (vgl. Anhang 2, C2: K2.2 II).

#### 4.1.5 Wirkung von Märchen auf den Sprachenlernprozess

##### *Beschreibung*

In der fünften Kategorie (K5) werden jene Aussagen zusammengefasst, die die mögliche *Wirkung von Märchen auf den Sprachenlernprozess* der Deutschlernenden betreffen. Damit ist die Beeinflussung von Prozessen und Strategien der Aufnahme, Anknüpfung und Speicherung von Informationen zum Sprachgebrauch durch Märchen, was Lexikologie, Semantik, Grammatik und Syntax angeht, gemeint. Die Frage ist also, wie der Einsatz von Märchen in Deutschförderkursen oder -klassen sich auf die Entwicklung oder Weiterentwicklung der Fertigkeiten Lesen, Schreiben Sprechen und Hör-Seh-Verstehen auswirken kann.

##### *Auswertung*

Die Analyse der Einheit zeigt, dass sich die Proband\*innen durchaus Auswirkungen von Märchen auf den Sprachenlernprozess vorstellen können beziehungsweise auch schon positive Erfahrungen diesbezüglich gemacht haben. Wie in Kategorie 4 schon angeschnitten, kann durch Märchen ein erstes Gefühl für literarische Textsorten erworben werden (vgl. Anhang 2, A2: K5: S III). In Kapitel 2.2.2 wurden einige positive Aspekte von Märchenliteratur für den Zweitsprachenunterricht gesammelt. Vor allem LANGE (2007) und RÖLLEKE (2010) haben sich diesbezüglich geäußert und das Märchen als „literarischen Modellfall“ (LANGE 2017, 24) bezeichnet, das als epische Kleinform mit seiner Formelhaftigkeit vielen anderen literarischen Gattungen erzählender Literatur vorausgeht (vgl. RÖLLEKE 2010, 626). Durch den Umgang mit Märchenliteratur im Zweitsprachenunterricht, werden Schüler\*innen, wie auch bei anderen literarischen Gattungen und Texten, mit Textsorten, Textstrukturen, Satzmustern, Ausdrücken und Vokabeln vertraut. Die Interviewpartner\*innen A und B sehen, wenn auch nicht unkritisch, beispielsweise für die Aneignung der deutschen Tempora (Präteritum) und von Vokabeln einen Vorteil, (vgl. Anhang 2, A2: K5: S IV, B2: K5 S I).

„[...] das Problem ist ein bisschen, dass viele [...] der textgetreuen Märchenfassungen auch schon sehr alt sind und damit auch etwas unpassend für den DaZ-Unterricht werden. Diese [...] veraltete Sprache kann dann durchaus eine Sprachbarriere sein. [Aber] ich denke schon, dass man das auch überbrücken könnte mit einer sehr guten Wortschatzarbeit davor.“ (Anhang 2, D1: Z 350-355)

Anders als nicht-literarische Texte sind Märchen aber, wie in den Kapiteln 2.2 und 2.3 beschrieben, ästhetisch sehr ansprechend und können so das Interesse der Lernenden am Spracherwerb fördern oder aufrechterhalten. Märchen haben viele Anknüpfungspunkte, um Schüler\*innen zum Sprechen zu motivieren (vgl. Anhang 2, B2: K5 S II). Das wirkt sich positiv auf den gesamten Sprachlernprozess und besonders auf die Sprach-, Schreib- und Lesekompetenzen der Schüler\*innen aus (vgl. Anhang 2, C2: K5 S I, II,

IV).

Da sie auch einen Effekt auf die Emotionen der Schüler\*innen ausüben, können sie sich positiv auf die Persönlichkeitsbildung und -entwicklung auswirken. Dabei bieten Märchen auch sprachlich-inhaltlich viele Anknüpfungspunkte: Durch den Vergleich von verschiedenen, ähnlichen oder gleichen Märchen unterschiedlicher Sprachen, lassen sich Parallelen zu den eigenen Erfahrungen oder Kindheitserinnerungen ziehen und Gemeinsamkeiten entdecken oder Unterschiede herausarbeiten (vgl. Anhang 2, A2: K5 S I, II, C2: K4 S VIII, D2: K5 S II). Das kann eine positive Stimmung und Motivation für den gesamten Lernprozess schaffen (vgl. Anhang 2, D2: K5 S II).

#### **4.1.6 Wünsche an einen zukünftigen DaZ-Literaturunterricht**

##### *Beschreibung*

Die sechste Kategorie (K6) behandelt die *Vorstellungen, Intentionen und Wünsche an einen zukünftigen Märchenunterricht*. Das umfasst organisatorische, literaturdidaktische oder lesedidaktische Ideen und Aspekte (wie Literatúrauswahl, Textumfang, Materialien), die den Literaturunterricht – und damit zusammenhängend, den Unterricht mit Märchen – im Deutsch als Zweitsprache-Bereich betreffen. Daneben schließt es aber auch die persönlichen, von den Interviewpartner\*innen gesetzten, Intentionen – betreffend Gattungswahl oder Textsortenwahl – für zukünftigen Literatur- beziehungsweise Gattungsunterricht ein.

##### *Auswertung*

Allgemein konnte festgestellt werden, dass die Interviewpartner\*innen Vorstellungen und Wünsche für den zukünftigen Literaturunterricht im Bereich Deutsch als Zweitsprache haben. Diese entsprangen zum Großteil unterrichts- und zeitorganisatorischen Umständen. So haben sich alle Interviewpartner\*in (A, B, C und D) zur Problematik geäußert, ein Zeitproblem damit zu haben, literarische Texte neben den anderen gesetzlichen Bildungs- und Lehraufträgen in der Unterrichtszeit für Deutschförderkurse oder vor allem für Deutschförderklassen einzubringen (vgl. Anhang 2, A1: Z 202, C2: K2.2 S V, K6. S I, D2: K2.2 S III, K6.2 S I).

Aus den Antworten lässt sich aber ableiten, dass die Lehrenden sich einen höheren Stellenwert für Literatur im Deutsch als Zweitsprachenunterricht (an den Mittelschulen) wünschen würden. Vor allem Interviewpartner D hat geäußert, dass er zukünftig literarische Texte stärker im Förderunterricht einbauen möchte (vgl. Anhang 2, D2: K6 S I, II, K6.1 S I).

Zusätzlich haben die Interviewpartner\*innen auch Wünsche speziell für ihren Unterricht mit Märchen geäußert. So möchte Interviewpartnerin A zukünftig auch Märchen aus anderen Sprachen oder Ländern einsetzen und diese unterschiedlichen Märchen vergleichend im Unterricht besprechen (vgl. Anhang 2, A2: K6.2 S I, II). Dafür wünscht sie sich, wie auch Interviewpartnerin B, spezielle Fassungen, die sprachlich für den Deutsch als Fremd- oder Zweitsprachenunterricht geeignet sind (vgl. Anhang 2, B2: K6.2 S I). Weiters möchten sie Märchentexte zukünftig gerne stärker bearbeiten (vgl. Anhang 2, C2: K6.2 S I, D2: K6.2 S III) sowie mediale Ergänzungen oder Märchenadaptionen im Unterricht einsetzen (vgl. Anhang 2, A2: K6.1 S III, C2: K6.2 II, D2: K6.2 S I, II).

## 4.2 Ergebnisdarstellung

Nachdem in Kapitel 4.1 das Datenmaterial aufbereitet und den einzelnen Kategorien zugeordnet worden war, wurde es beschrieben und vor dem Hintergrund der entstandenen Einheiten ausgewertet. Im folgenden Abschnitt sollen nun alle Dimensionen in ihrer Gesamtheit betrachtet und in ihrem Kommunikationszusammenhang auf die Forschungsfrage hin analysiert werden. Ziel der Analyse ist es, dies so zu konkretisieren, um eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu schaffen. Für die Analyse und Interpretation werden dabei die abstrahierten Aussagen der Interviewpartner\*innen herangezogen, um sie theoretisch zu untersuchen. Dabei zeigten sich auch quantitative Ergebnisse, ähnlich wie bei *Häufigkeitsanalysen*, insofern, als dass ähnliche Fundstellen gehäuft auftraten und somit eine gewisse Relevanz vermittelten. Das heißt, dass sich bei den Aussagen der einzelnen Lehrpersonen zum Einsatz von Märchen im Deutsch als Zweitsprachenunterricht klare Parallelen zeigten. Während der Datenanalyse und Interpretation ließen sich so Annahmen über die Gewichtung einzelner Textbestandteile machen.

Insgesamt zeichnet das Ergebnis der Befragung ein eher positives, wenn auch differenziertes Bild. Die ausgewählten Lehrpersonen haben allesamt schon Märchen für literarischen Unterricht in ihren Deutschförderkursen beziehungsweise -klassen herangezogen. Sie würden den bisherigen Gebrauch – in den unterschiedlichsten Formaten – als gelungen bezeichnen. Vor allem zwei der vier Interviewpartner\*innen betonten auch die psychisch-emotionale Wirkung, die der Märchenunterricht auf sie selbst als Lehrende ausübt. Dennoch beschreiben sie alle auch hinderliche Umstände beziehungsweise hemmende Aspekte, die beim Einsatz von Märchen im Bereich von Deutsch als Zweitsprache beachtet werden sollten.

Der Einsatz von Märchen im Deutsch als Zweitsprachenunterricht erscheint den Interviewpartner\*innen zunächst einmal als positiv, da Märchen einen sehr guten ersten Zugang zur deutschsprachigen (Kinder- und Jugend-)Literatur ermöglichen. Dabei betonen sie vor allem sprachlich-didaktische Vorzüge: Märchen sind meist kurz und aufgrund

ihrer einfachen Sprache für die Schüler\*innen ziemlich gut verständlich. Daneben bekräftigen sie, was BETTELHEIM 1977 festgestellt hat (siehe Kapitel 2.2.1): Märchen haben (vor allem) auf Kinder eine hohe Anziehungskraft und sie schließen daraus, dass diese daher im (Zweitsprachen-)Unterricht sehr gut ankommen. Das hat verschiedenste Gründe, die im theoretischen Teil dieser Arbeit schon umfassend beschrieben wurden, auf die die Interviewpartner\*innen aber nicht näher eingehen. Insgesamt lässt sich festhalten, dass Märchen vor allem von Kindern als spannend und unterhaltsam wahrgenommen werden. Weiters führen die Lehrer\*innen einige methodisch-didaktische Vorteile von Märchenliteratur und dem allgemeinen Einsatz von Märchen im Sprachunterricht an: Märchen lassen sich gut mit diversen Unterrichtsmitteln verbinden und sind daher als Lehrmittel besonders ergiebig und vielseitig einsetzbar. Dieses Potential und die kreative Umsetzung kommen, laut den Interviewpartner\*innen, den Schüler\*innen zugute und sie könnten daraus auch Vorteile ziehen: Neben den möglichen positiven Auswirkungen auf Vorgänge der Sprachaneignung und Entwicklung (Erlernen von Textstrukturen, Satzmustern, Vokabeln, spezifischen Sprachausdrücken) bieten sich Märchen auch für Sprachvergleiche und, damit zusammenhängend, transkulturelles Lernen sowie zur Vermittlung landeskundlicher Inhalte an. Dies kann sich auch positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung auswirken.

Allgemein zeigte sich bei der Auswertung des Datenmaterials, dass die interviewten Lehrpersonen an Märchen besonders schätzen, dass bei den meisten Lernenden schon Vorwissen in Form von persönlichen Vorerfahrungen mit Märchen vorhanden sind, an die sie anknüpfen und an denen sie sich orientieren können. Dieser Orientierungs- und Wissensrahmen erleichtere allgemeine und auch sprachliche Lernprozesse wesentlich. In diesem Zusammenhang ist weiters hervorzuheben, dass die Lehrpersonen hauptsächlich mit europäischen Märchen (beispielsweise *die Schöne und das Biest*) und Märchen aus der Märchensammlung der Brüder Grimm arbeiteten (vgl. ATU 425C). Dabei wurden am häufigsten die Märchen *Domröschen*, *Rapunzel*, *Aschenputtel* und *Hänsel und Gretel* genannt, wobei sich eindeutige Überschneidungen zu Kapitel 2 und den Studien zur Aktualität und Beliebtheit von den erfassten Märchen zeigten, wo *Schneewittchen* als das beliebteste Märchen gekürt wurde, gefolgt von *Hänsel und Gretel*, *Rotkäppchen* und *Aschenputtel* (vgl. DER SPIEGEL 2007, vgl. ALLENSBACHER BERICHTE 2003/12, 1). Drei der vier Interviewpartner\*innen erwähnten auch, neben diesen, im deutschen Sprachraum klassischeren Märchen, auf Märchen beziehungsweise Märchenstoffe aus aller Welt zurückzugreifen und sich dabei vor allem an den Erfahrungen der Schüler\*innen zu orientieren, um ihnen spannendes Material zu bieten und das Interesse der Kinder zu wecken, aber auch, um die soeben erwähnten positiven Auswirkungen von Märchen bezüglich transkulturellem Lernen oder den lernpsychologischen Vorteilen zu nutzen.

Fast alle Interviewpartner\*innen haben festgehalten, dass ihnen für einen förderlichen Einsatz von unterschiedlichsten Märchen, beziehungsweise verschiedensprachigen Märchenversionen, das geeignete Material fehle. Allgemein war eine große Bereitschaft erkennbar, die benötigten Unterrichtsmittel und -materialien selbst zu organisieren, wobei zugleich der Wunsch geäußert wurde, gerne auch in diesem Bereich extra für den Zweitsprachenunterricht entwickeltes Material zur Verfügung zu haben.

Die Lehrer\*innen hielten auch fest, den Märchenunterricht oder den Einsatz von Märchen in den Deutschförderkursen oder -klassen nicht umfassender gestalten zu können, da die Zeit dafür fehle. Hier spielt das nicht vorhandene Märchenmaterial natürlich eine große Rolle, da es erst von den Lehrer\*innen aufbereitet werden muss, um auch den geforderten Lehr- und Lernzielen zu entsprechen. Das Problem betrifft nicht nur die Textsorte Märchens, sondern (vgl. Kapitel 2; vgl. Kapitel 4.1) die Literatur selbst. Ihr wird nur wenig Raum und Zeit im Kontext Deutsch als Zweitsprache beigemessen, da vor allem Alltagssprache und Alltagstexte im Zentrum des Unterrichts stehen.

All dies zeigt, dass Literatur einen geringen Stellenwert in den entsprechenden Förderprogrammen einnimmt. Das trifft auch auf die Textsorte Märchen im Bereich Deutsch als Zweitsprache zu (siehe Kapitel 2.2.1).

## IV. Resümee und Ausblick

Die Forschungsfrage mit den sich aus ihr ergebenden Fragestellungen (siehe Kapitel 3.1.2) konnte durch die Expert\*inneninterviews beantwortet werden. Die Fragen betreffen:

- den Stellenwert von Märchenliteratur in Deutschförderkursen beziehungsweise -klassen an der (Neuen) Mittelschule
- den Einsatz von Märchen in den entsprechenden Kursen
- die damit zusammenhängenden und von den Lehrpersonen erwarteten Vorteile von Märchen(-literatur)
- die Verwendung von Märchenillustrationen oder Märchenfilmen als gezielte Fördermaßnahme für sprachliche Verstehensprozesse
- den möglichen Einfluss auf den Sprachenlernprozess von Märchen im Zweitsprachenunterricht.

Sie wurden, wie in Kapitel 3 dargelegt, durch die Haltung, Aufbereitung und Analyse von Interviews innerhalb des methodischen Verfahrens der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING (2015) beantwortet. So geht aus der Datenauswertung und Datenanalyse hervor, dass Märchen in den Deutschförderkursen beziehungsweise Deutschförderklassen, in denen die Interviewpartner\*innen arbeiten, eingesetzt werden und für die Lehrpersonen im Deutschunterricht eine gewisse Relevanz haben. Diese ergibt sich aus den der Literaturgattung eigentümlichen Vorteilen und der vielseitigen (multimedialen) Einsetzbarkeit. Damit sind unter anderem mediale Ergänzungen wie Bilder oder Märchenillustrationen oder Märchenadaptionen wie Märchenfilme gemeint, die, als unterstützende Fördermaßnahme und Orientierungs- oder Anknüpfungspunkt, Verstehensprozesse aktivieren oder begünstigen können. „Märchen vereinen in sich einerseits eine Vielzahl von universalen und andererseits regional sehr unterschiedlichen Elemente[n]“ (ENGEL, 2011, 60), was sie zu Trägern von historisch und/ oder kulturell beeinflussten, aber auch allgemeinen Glaubens-, Wert- oder Sozialvorstellungen sowie landeskundlichen Inhalten macht. Zusätzlich wurde ersichtlich, dass die Lehrpersonen sich durch den Einsatz von Märchen im Zweitsprachenunterricht gewisse Einflüsse auf die Sprachaneignung, den Sprachenlernprozess, das (trans)kulturelle Lernen und in Folge mitunter auch auf die Persönlichkeitsentwicklung erwarten. Ebenso wurde aber der allgemeine und auch persönliche Stellenwert von Märchenliteratur als eher gering eingestuft, da es an entsprechendem, dem Zweitsprachenunterricht angepassten Unterrichtsmaterial sowie Zeit fehle. Dabei wurde ersichtlich, dass Literatur oder literarische Textsorten vor allem in diesen Deutschförderklassen, aber auch in den Deutschförderkursen einen sehr geringen Stellenwert haben und anderen Kernpunkten der Sprachförderung nachgereicht sind.

Gründe wie die internationale Vernetzung, Globalisierung und (berufliche) Mobilität wirken sich seit der Mitte des 20. Jahrhunderts auch auf die Erwartung an die Fremd(- und Zweitsprach)kompetenzen von Sprachenlernenden aus (siehe Kapitel 2). Damit sind auch der Fremd- und Zweitsprachenunterricht nach wie vor „primär auf den Erwerb von sprachlicher Handlungsfähigkeit in Alltagszusammenhängen ausgerichtet.“ (DOBSTADT & RIEDNER 2001, 6). WEINRICH hat schon vor rund 35 Jahren dafür plädiert, den Sprachunterricht wieder verstärkt zu *reliteralisieren*, um das Interesse der Lernenden am Lesen und an Literatur durch ästhetische Beispiele zu steigern (vgl. WEINRICH 1985, 239). So kam es in den letzten Jahrzehnten auch zu unterschiedlichen Konzeptionen von fremd- und zweitsprachlichem Literaturunterricht, die einen bestimmten Fokus wie die landeskundliche, kulturreflexive, handlungs- und produktionsorientierte, grammatikalisch-sprachbetrachtende oder rezeptionsästhetisch-orientierte Förderung durch literarische Texte vorsahen. Gegenwärtig zeichnet sich Fremd- und Zweitsprachenunterricht vor allem durch einen (post)kommunikativen Ansatz aus. Literarische Texte werden darin, wenn überhaupt, nicht-literarischen Texten nachgereiht, die dem Erwerb realer Kommunikationssituationen dienen sollen. Auch im Lehrplan für Zweitsprachenunterricht innerhalb von Deutschförderkursen und -klassen stehen die Vermittlung handlungsorientierter und kommunikativer Kompetenzen an oberster Stelle (vgl. BGBl. 2018, I Nr. 35/2018, 30f). Sprachliche Teilkompetenzen sollen nur vermittelt werden, um erfolgreiche mündliche und/ oder schriftliche Kommunikation zu unterstützen. Die Literarizität von Sprache scheint damit gegenwärtig vor allem im Zweitsprachenunterricht aber kaum von Bedeutung. DOBSTADT & RIEDNER begründen dies folgendermaßen:

[...] die ästhetische Sprachfunktion, die auf Verfremdung und Verlangsamung der Wahrnehmung hin angelegt ist, ist mit einem Fremdsprachenunterricht nur bedingt vereinbar, der den Erwerb einer möglichst reibungslosen kommunikativen (Alltags-) Kompetenz zum Ziel hat. (DOBSTADT & RIEDNER 2001, 7)

Literatur scheint dem Erwerb umfangreicher Sprachkompetenzen im Sinne des kommunikativen Deutschunterrichts im Weg zu stehen. Dabei sollten all die erwähnten Fördermöglichkeiten erst-, zweit- und fremdsprachlichen Literaturunterricht ausmachen, um Lernmöglichkeiten im Sinne der Ganzheitlichkeit zu schaffen und ein solches Lernen zu ermöglichen. Damit die Vielschichtigkeit von Sprache verstanden und ein umfangreicher Spracherwerb zugelassen werden kann, gehört ein Sprachbewusstsein dazu, das die Bekanntmachung mit Literatur schon auf allen Niveaustufen vorsieht. Und gerade ein Blick auf den Ansatz der Rezeptionsästhetik zeigt, dass Texte immer in eine bestimmte Lebenswelt eingebunden sind, welche als Kontextwissen für Sprachenlernende dienen kann. Literatur soll als Zusatzmaterial nicht bloß motivationsfördernd sein, sondern die Lernenden ansprechen und ihre sprachlichen Kompetenzen (wie die Fähigkeit, Fragen zu stellen oder Meinungen zu äußern, das Erschließen unbekannter Wörter, die Fähigkeit, wörter- und satzübergreifend zu lesen, die Befähigung, Gesamtbedeutungen eines

Textes zu erschließen und Sinn zu konstruieren oder die Möglichkeit, bestimmte sprachliche Stilmittel zu erkennen und anzuwenden,...) fördern und Sprachproduktion dadurch anregen. VENCES hält in ihrem Beitrag zum *literarischen Kanon und Fremdsprachenunterricht* fest, dass „authentische Ganzschriften“ (VENCES 2000, 282) gewählt werden müssen, die keinen allzu hohen Schwierigkeitsgrad aufweisen, eine multimodale beziehungsweise multimediale Leseerleichterung oder -unterstützung ermöglichen, nicht zu umfangreich und leicht verständlich sind (vgl. ebd.). Literarische Texte sollten im Fremd- und Zweitsprachenunterricht dabei nicht nur der Informationsentnahme dienen, sondern soziale Interaktion und Kommunikation und selbstständige Sprachhandlungen sowie die eigenständige Beschäftigung mit Literatur fördern (vgl. GLAAP 2001, 38, 39) und als interessantes Textangebot und Motivationsfaktor die Lust am fremd- oder zweitsprachlichen Lesen steigern (vgl. EHLERS 2001, 1334). Ein breites und heterogenes Textsortenangebot sollte daher schon von Anbeginn des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts – also ab einem frühen Sprachniveau – in diesen eingebracht werden (vgl. GLAAP 2001, 38f; vgl. EHLERS 2001, 1334).

All diesen Aspekten kann auch Märchenliteratur im Spracherwerb oder während der Sprachförderung gerecht werden. Als jahrhundertlang anthropologisch gewachsene Ausdrucksform sind Märchenstoffe in den verschiedensten Erscheinungsformen fast auf der ganzen Welt verbreitet und sprechen als solche die Menschen in ihren unterschiedlichsten Lebensphasen (immer wieder) an. Durch die charakteristischen Merkmale und Kennzeichen der literarischen Gattung können Märchen eben solch einen Rezeptionsästhetischen Bezugsrahmen für Sprachlernende darstellen. Christel & Rainer BETTERMANN fassen das Potential von Märchen für den Fremdsprachenunterricht, welches sich natürlich auch auf den Zweitsprachenunterricht umlegen lässt, folgendermaßen zusammen:

- Märchen treten als Bindeglied zwischen Vergangenheit und Gegenwart, Fantasie und Wirklichkeit und den verschiedenen Welten auf,
- die Sprache der Märchen ist einfach und wenngleich auch veraltet, dennoch vertraut,
- die vielfältigen medialen Möglichkeiten bieten umfangreiche Einsatzmöglichkeiten,
- Märchen können ratgebend und unterstützend in den unterschiedlichsten Lebensphasen sein,
- Märchen fördern (trans)kulturelles Lernen,
- Märchen können den Spracherwerb positiv beeinflussen beziehungsweise unterstützen (vgl. BETTERMANN & BETTERMANN 2005, 9).

Diese Vorteile sollten, obgleich der Problematiken bezüglich Praxistauglichkeit (wie unter anderem: Zeitdruck in den entsprechenden Sprachförderkursen, unklare

Verankerung im Lehrplan, Mangel an pädagogisch-didaktischem Material und, damit zusammenhängend, sprachlich veraltete oder zu anspruchsvolle Primärtexte), nicht ungenutzt bleiben. Kultur-, Fortbildungs- und/ oder Sprachinstitutionen wie das *Goethe-Institut e. V.* (2021)<sup>26</sup>, der *Norddeutsche Rundfunk* (o. J.)<sup>27</sup>, die *Zentrale für Unterrichtsmedien im Internet e. V.* (2020)<sup>28</sup>, die *Deutsche Welle* (2021)<sup>29</sup> und die Homepage *Grimmsmärchen.net* (2009)<sup>30</sup> bieten daher mit ihren mannigfaltigen Unterstützungsmöglichkeiten in Form von zur Verfügung gestellten Didaktisierungen, Unterrichtsvorschlägen und/ oder Unterrichtsmaterial vielfältige Möglichkeiten, um durch Märchen(texte) eine erste Hinführung zu den literarischen Textsorten auch im Zweitsprachenunterricht zu ermöglichen und so eine inhaltliche Auseinandersetzung, die Entwicklung von Leseverstehen und Lesekompetenz, Schreibkompetenz oder Sprachkompetenz zu ermöglichen und europäische sowie internationale Märchen im Deutsch als Zweitsprachenunterricht einzusetzen.

---

<sup>26</sup> Angelika LUNDQUIST-MOG hat für den Bereich *Bildungskooperation Deutsch* des Goethe-Instituts 2012 mit „Märchenhaft“ Unterrichtsvorschläge und Didaktisierungen rund um das Thema Märchen und für verschiedene Lerner\*innenzielgruppen und Sprachniveaus geschaffen.

<sup>27</sup> Der Norddeutsche Rundfunk (NDR) leistet mit seinen barrierefreien Angeboten einen Beitrag zur Textpraxis und bietet wissenschaftlich geprüfte Märchenadaptionen in leichter Sprache zum Lesen und Anhören an, die als Zusatzangebot zu Ausgangstexten auch im DaF/DaZ-Bereich eingesetzt werden können. Der Nutzen eines solchen sollte zuvor mit den zusammenhängenden Problematiken abgewogen werden, die die Unnatürlichkeit der Sprache, Störungen der Kohäsionsmittel und der Textkohärenz oder die Heterogenität der Adressat\*innengruppe betreffen, was die Wirksamkeit und Funktionalität vereinfachter Sprache nicht garantieren kann.

<sup>28</sup> Die Zentrale für Unterrichtsmedien im Internet (ZUM Deutsch Lernen) präsentiert Informationen und Links zu projektorientiertem Lernen mit DaF-Märchenprojekten, Märchenausstellungen sowie interaktive Übungen zum Thema Märchen.

<sup>29</sup> Der Auslandsrundfunk der Bundesrepublik Deutschland, die Deutsche Welle, sammelte innerhalb einer Multimedia-Reihe zum Thema, Märchen aus aller Welt. Das Material in Originalsprache wurde „von Mitarbeitern des deutschen Auslandssenders aus Ländern wie Australien, Afghanistan, China, Dänemark, Indien und vielen mehr[.]“ (landeskunde.wordpress, 2010) gesammelt und anschließend auf Deutsch übersetzt.

<sup>30</sup> Auf der Homepage *Grimmsmärchen* werden 188 Märchen der Brüder Grimm gesammelt und sowohl als Text, als auch im Mp3-Format als Hörspiel kostenlos zur Verfügung gestellt. Einige davon repräsentieren auch regionale Sprachvarietäten.







# Quellen- und Literaturverzeichnis

## Primärliteratur

- BETTELHEIM, Bruno (1977): Kinder brauchen Märchen. Stuttgart: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- GRIMM, Wilhelm und Jakob (1819): Kinder- und Hausmärchen. In: Lizenzausgabe der Wissenschaftlichen Buchgesellschaft. 14. Auflage. München/ Zürich: Artemis & Winkler 1949 u. ö. (vollständige Ausgabe, Einleitung Hermann Grimm, Vorrede von 1819).
- GRIMM, Wilhelm und Jakob (1837): Kinder- und Hausmärchen/ Deutsche Sagen. Hrsg. u. kommentiert von Heinz Rölleke. 2 Bände. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1999.
- NIETZSCHE, Friedrich (1886): Menschliches, Allzumenschliches. Ein Buch für freie Geister. Zweiter Band, 270, Leipzig: Verlag von E. W. Fritsch, S 449.

## Sekundärliteratur

- AARNE, Antti & THOMPSON, Stith (1961): *The types of the folktale. A classification and bibliography*. Helsinki (Folklore Fellows' communications 184).
- ABRAHAM, Ulf (2012): Fantastik in Literatur und Film. Eine Einführung für Schule und Hochschule. [The Fantastic in Literature and Film. An Introduction for Schools and Universities]. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- ABRAHAM, Ulf (2018): Kompetenzen und Standards für den Deutschunterricht. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie: ZPT; der evangelische Erzieher. Bd. 70(4). Berlin: de Gruyter, S. 386-396.
- ABRAHAM, Ulf & KEPSEK, Matthis (2016): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung, 4., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag (Grundlagen der Germanistik).
- ACKERMANN, Irmgard (2001): Fragen des literarischen Kanons. In: G. Helbig; L. Götze; G. Henrici; H.-J. Krumm (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache*. Ein internationales Handbuch. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft/ Handbooks of Linguistics and Communication Science (HSK). Bd. 19(2). Berlin: de Gruyter.
- AI-HUA, Lin (2010): Märchenillustrationen und -karikaturen und ihr Einsatz im DaF-Unterricht. In: *Der Internationale Deutschlehrerverband Juli 2010/82*, Bd. 2. Jena/ Weimar.
- ALTMAYER, Claus (2004): Kultur als Hypertext. zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium Verlag.
- ALTMAYER, Claus/ DOBSTADT, Michael/ RIEDNER, Renate (2014): Literatur in sprach- und kulturbezogenen Lehr- und Lernprozessen im Kontext von DaF/DaZ. Eine Einführung in den Themenschwerpunkt. *Deutsch als Fremdsprache* 51:1, S. 3-10.

- ALTMAYER, Claus/ HAMANN, Eva/ MAGOSCH, Christine/ et al. (2016): Einführung. In: C. Altmayer: *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. A2-B2. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- APELTAUER, Ernst (2013a). Mehrsprachigkeitserziehung mit Märchen? In I. Gawlitzek & B. Kümmerling-Meibauer (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Stuttgart: Filibach Klett, S. 215-239.
- APELTAUER, Ernst (2013b): Perspektiven sprachlicher Frühförderung. In: Y. Decker-Ernst & I. Oomen-Welke (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache: Beiträge zur durchgängigen Sprachbildung*. Stuttgart: Filibach bei Klett, S. 119-138.
- BALLSTAEDT, Steffen-Peter (1995): Bildverstehen und Sprache. In: B. Spillner (Hrsg.): *Sprache. Verstehen und Verständlichkeit. Kongressbeiträge zur 25. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL e.V.)*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, S. 63-70.
- BAUSINGER, Hermann (2003): Kultur. In: A. Wierlacher & A. Bogner (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 271-276.
- BECKETT, Sandra L. (2014): Revisioning Red Riding Hood around the world: an anthology of international retellings. Detroit: Wayne State University Press (Series in fairy-tale studies).
- BEHR, Ursula (2007): Märchen – eine Fundgrube für den Russischunterricht der Grundschule. In: A. Kierepka; E. Klein; R. Krüger (Hrsg.): *Fortschritte im frühen Fremdsprachenunterricht. Auf dem Weg zur Mehrsprachigkeit. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 171-183.
- BETTERMANN, Christel & BETTERMANN, Rainer (2005): Helft Schneewittchen. Märchen verstehen und verändern. In: *Frühes Deutsch. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarbereich*, Heft 4, S. 9-14.
- BIECHELE, Werner (2013): Deutsch als Fremdsprache. Deutschunterricht. In: *Theorie und Praxis*. Bd. 10, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 221-230.
- BLUHM, Lothar (2000): Märchen. Versuch einer literatursystematischen Beschreibung. In: *Märchenspiegel (MSP)*, 11(2000), Heft 1, S. 12 + 13.
- BOTTIGHEIMER, Ruth B. (2009): *Fairy Tales. A new history*. Albany, N.Y.: Excelsior Editions/State University of New York Press.
- BREDELLA, Lothar (1997): Interkulturelles Verstehen im Fremdsprachenunterricht: Do the Right Thing; von Spike Lee. In: M. Beyer; H.-J. Diller; J. Kornelius; E. Otto; G. Stratmann (Hrsg.): *Literaturdidaktik – konkret. Theorie und Praxis des fremdsprachlichen Literaturunterrichts*. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter, S. 9-28.
- BREDELLA, Lothar (1999): Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. In: L. Bredella & W. Delanoy (Hrsg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.
- BREDELLA, Lothar & DELANOY, Werner (1999): Was ist interkultureller Fremdsprachenunterricht? In: L. Bredella & W. Delanoy (Hrsg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.

- BUCZEK, Robert (2007): Literatur im Unterricht. Literarische Bildung. In: E. Bialek & C. Karolak (Hrsg.): *Schuhnummer oder Leben!* Beiträge zur Literaturdidaktik und zum kinder- und jugendliterarischen Schrifttum. Bd. 60, Dresden: Neisse Verlag, S. 176-182.
- CASPARI, Daniela (2016): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- DELANOY, Werner (2002): Fremdsprachlicher Literaturunterricht. Theorie und Praxis als Dialog. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- DENECKE, Ludwig (1993): Märchen verbinden die Völker, In: D. Röth & W. Kathn (Hrsg.): *Märchen und Märchenforschung in Europa*. Ein Handbuch, Frankfurt am Main: Haag+Herchen Verlag, S. 14-19.
- DIEDERICHS, Ulf (2006): Who's who im Märchen. Düsseldorf: Albatros Verlag.
- DOBSTADT, Michael; RIEDNER, Renate (2011): Fremdsprache Literatur. Neue Konzepte mit Literatur im Fremdsprachenunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch: 2011 Heft 44*, Berlin: Hueber Verlag, S. 5-14.
- DUDENVERLAG (2014): Duden-das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache. Berlin: Dudenverlag, Bd. 7<sup>5</sup>.
- KLUGE, Friedrich & SEEBOLD, Elmar (2002): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, 24., durchges. und erw. Aufl. Berlin: Walter de Gruyter.
- EDER, Ulrike (2015): Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur In: U. Eder (Hrsg.): *Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Zweitsprachenunterricht*. Wien: praesens (= Kinder- und Jugendliteratur im Sprachenunterricht, Bd. 1).
- EDER, Ulrike (2010): Kinder- und Jugendliteratur im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache- Unterricht. In: H.-J. Krumm; C. Fandrych; B. Hufeisen; C. Riemer (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache*. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York: De Gruyter, S. 1577-1582.
- EHLERS, Swantje (2001): Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache- Unterricht: Gegenstände und Ansätze. In: H.-J. Krumm (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache*. Ein internationales Handbuch. Berlin/ New York: de Gruyter, S. 1335 – 1345.
- EHLERS, Swantje (2004): Märchen und Fremdsprachenlernen. In: *ÖDaF-Mitteilungen*; 2004, Heft 1, S. 64-76.
- ENGEL, Sofie (2011): Fremdsprache Literatur. Neue Konzepte mit Literatur im Fremdsprachenunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch: 2011*, Heft 44; Berlin: Hueber Verlag, S. 60-63.
- ERNST, Peter (2011): Germanistische Sprachwissenschaft. Wien: Facultas.
- EUROPARAT: COSTE, Daniel/ NORTH, Brian/ TRIM, John (2020): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen [Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2]. Hrsg. v. Marion Butz & John L. M. Trim. München: Klett-Langenscheidt, 2013, S. 36.

- FAISTAUER, Renate (2001): Lehren als didaktisch-methodischer Gegenstand III: Methoden des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts. Zur Rolle der Fertigkeiten. In: G. Helbig; L. Götze; G. Henrici; u. a. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*, Berlin: de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft [HSK]).
- FAULSTICH, Werner (2008): Grundkurs Fernsehanalyse, Paderborn: Fink (UTB Medienwissenschaft, Kommunikationswissenschaft).
- FEHRMANN, Georg (2000): Literarischer Kanon und Fremdsprachenunterricht. In: G. FEHRMANN & E. KLEIN (Hrsg.) (2001): *Literarischer Kanon und Fremdsprachenunterricht: Beiträge zur 4. Tagung des FMF-Nordrhein am Institut für Romanische Philologie der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule am 12. September 2000 in Aachen*, Bonn: Romanistischer Verlag (Aachener Schriften zur Fremdsprachendidaktik).
- FISSENEBERT, Hannah: Das Märchen im Drama. Eine Studie zu deutschsprachigen Märchenbearbeitungen von 1997 bis 2017. In: C. Balme (Hrsg.) *Forum neues Theater*, Bd. 55. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- FLICK, Uwe/ KARDORFF, Ernst von/ STEINKE, Ines (Hrsg.) (2017): *Qualitative Forschung: ein Handbuch*, 12. Auflage, Originalausgabe. Reinbek bei Hamburg: rowohltts enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rororo Rowohltts Enzyklopädie).
- FREUND, Winfried (1996): *Deutsche Märchen. Eine Einführung*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- GEISTER, Oliver (2010): *Kleine Pädagogik des Märchens*. Erste Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- GLAAP, Albert-Reiner (2001): Literatur im Fremdsprachenunterricht – eine alte Frage neu gestellt. In: FEHRMANN, Georg; KLEIN, Erwin (Hrsg.): *Literarischer Kanon und Fremdsprachenunterricht*. Beiträge zur 4. Tagung des FMF-Nordrhein am Institut für Romanische Philologie der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule am 12. September 2000 in Aachen, Bonn: Romanistischer Verlag.
- GOGOLIN, Ingrid (2003), Interkulturelle Erziehung und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: K.-R. Bausch; H. Christ; H.-J. Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: Francke, S. 96-102.
- GRÜNEWALD, Andreas (2017): Alternative Lehr-/Lernformen. Audio-linguale Methode, Audio-visuelle Methode, Blended Learning, Community Language Learning (CLL), Computer Assisted Language Learning (CALL), E-Learning, Grammatik-Übersetzungs-Methode, learn-software, Medien, Mediendidaktik, Medienkompetenz, Nativistische Ansätze, Natural Approach, Suggestopädie, Total Physical Response (TPR). In: C. Surkamp (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze-Methoden-Grundbegriffe*, 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.
- HAAS, Gerhard (1984): *Kinder- und Jugendliteratur: ein Handbuch*, 3., völlig neu bearb. Aufl. Stuttgart: Reclam.
- HAASE, Donald (2008): *The Greenwood Encyclopedia of Folktales and Fairy Tales*. Westport, Conn: Greenwood Press; Vol. 1-3.

- HARTMANN, Stefan (2018): Deutsche Sprachgeschichte. Tübingen: A. Francke Verlag.
- HECKE, Carola & SURKAMP, Carola (2015): Bilder im Fremdsprachenunterricht: neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden, 2., unveränderte Auflage. Tübingen: Narr Verlag (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), S. 9-24.
- HEIGL, Marijana (2020): Sprachliche Bildung und Sprachförderung durch Märchenerzählen. Ein unterstützendes Erzählangebot im Elementarbereich (vor allem) für Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache. Seminararbeit, Universität Wien.
- HEINDRICHS, Heinz Albert (1997): Märchen heute – warum? In: K. Wardetzky & H. Zitzlsperger (Hrsg.): *Märchen in Erziehung und Unterricht heute*. Bd. 1, Beiträge zu Bildung und Lehre. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- HELLWIG, Karlheinz (2007): Einfache Formen – Arbeit mit Minitexten im DaF-Unterricht. In: E. Bialek & C. Karolak (Hrsg.): „*Schuhnummer oder Leben!*“. Beiträge zur Literaturdidaktik und zum kinder- und jugendliterarischen Schrifttum. Bd. 60. Dresden: Neisse Verlag, S. 261-273.
- HERZOG-PUNZENBERGER, Barbara & SPRINGSITS, Birgit (2015): Sprachliche Bildung und Sprachförderung – ein Konzept für Österreich. Machbarkeitsstudie. Linz.
- JARFE, Günther (1997): Theorie und Praxis des fremdsprachlichen Literaturunterrichts – eine Bestandaufnahme. In: M. Beyer; H.-J. Diller; J. Kornelius; E. Otto; G. Strammann (Hrsg.): *Literaturdidaktik - konkret: Theorie und Praxis des fremdsprachlichen Literaturunterrichts*. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter, S. 9-28.
- JEUK, Stefan (2015): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnostik – Förderung. 3. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- KIM, Chi-yöng (2010): Frauenliteratur im universitären DaF-Unterricht in Südkorea: eine literaturdidaktische Konzeption unter kommunikativen, interkulturellen und geschlechtsspezifischen Aspekten, 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaften (VS Research Literaturwissenschaft /Kulturwissenschaft).
- JOLLES, André (2006): Einfache Formen. Legende, Sage, Mythe, Rätsel, Spruch, Kasus, Memorable, Märchen, Witz, Tübingen: Max Niemeyer Verlag; Reprint Walter de Gruyter GmbH & Co. KG.
- KIRSCH, Dieter (2005): Es war einmal. Zur Funktion von Märchen im frühen Fremdsprachenunterricht. In: *Frühes Deutsch. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarbereich*; 4, S. 4-8.
- KNAUF, Diethelm (1996): Cultural Studies im Englischunterricht. Bremen: Edition Temmen.
- KNIFFKA, Gabriele & SIEBERT-OTT, Gese (2007). Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. Stuttgart: UTB
- KOPPEHELE, Gabi (2013): Handbuch Märchen. Basiswissen zur zeitgemäßen Gestaltung von Märchen. Donauwörth: Auer Verlag
- KOPPENSTEINER, Jürgen & SCHWARZ, Eveline (2012): Literatur im DaF/DaZ-Unterricht: eine Einführung in Theorie und Praxis, komplett überarbeitete und aktualisierte Neuauflage. Wien: Praesens Verlag (Bachelor studies).

- KRENN, Wilfried (2003): Garnierung oder Hauptgericht? Überlegungen zum Einsatz literarischer Kurztexte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“, In: H.-J. Krumm & P. R. Portmann-Tselikas (Hrsg.): *Schwerpunkt: Literatur im DaF-Unterricht veröffentlicht in Zusammenarbeit mit der Österreich Kooperation*, Innsbruck u.a.: Studien Verlag, S. 15-40.
- KRUMM, Hans-Jürgen & PORTMANN-TSELIKAS, Paul R. (2003), *Schwerpunkt: Literatur im DaF-Unterricht veröffentlicht in Zusammenarbeit mit der Österreich Kooperation*, Innsbruck u.a.: Studien Verlag.
- KUCKARTZ, Udo (2008): *Qualitative Evaluation: der Einstieg in die Praxis*, Wiesbaden: VS, (Verl. für Sozialwiss.)
- LANGE, Günter, (2012): Einführung in die Märchenforschung und Märchendidaktik, In: G. Lange (Hrsg.): *Märchen- Märchenforschung- Märchendidaktik*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 3-32.
- LANGE, Günther (2017): *Märchen. Märchenforschung Märchendidaktik*. (=Schriftenreihe Ringvorlesungen der Märchenstiftung Walter Kahn. Herausgegeben v. Franz, Kurt. Band 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- LANGE, Günter & WOLFRUM, Erich (2015): *Taschenbuch des Deutschunterrichts: klassische Form, Trivialliteratur, Gebrauchstexte. 2: Literaturdidaktik, Jubiläumsausg., 6., vollst. überarb. Aufl.* Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- LITTERS, Ulrike (1995), *Interkulturelle Kommunikation aus fremdsprachendidaktischer Perspektive. Konzeption eines zielgruppenspezifischen Kommunikationstrainings für deutsche und französische Manager*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- LÜSEBRINK, Hans-Jürgen (2008): *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- LÜTHI, Max (1975): *Volksmärchen und Volkssage. Zwei Grundformen erzählender Dichtung*. Bern: A. Francke AG Verlag.
- LÜTHI, Max (2004): *Märchen. 10., aktualisierte Auflage*. Stuttgart Weimar: Verlag J.B. Metzler (Sammlung Metzler).
- LÜTHI, Max (2005): *Das europäische Volksmärchen: Form und Wesen, 11., unveränderte Auflage*. Tübingen Basel: A. Francke Verlag (UTB für Wissenschaft).
- LACY, Lyn (1984): *An interdisciplinary approach for students K-12 using visuals of all kinds*. In: R. A. Braden; u.a. (Hg.): *Visible & viable. The role of images in instruction and communication*. Commerce: East Texas State University.
- MAYRING, Philipp (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken, 5., überarbeitete und neu ausgestattete Auflage*. Weinheim Basel: Beltz Verlag (Beltz-Studium).
- MAYRING, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. überarbeitete Aufl.* Weinheim u. Basel: Beltz.
- MITCHELL, William John Thomas (2014) *Der Pictorial Turn*, übersetzt v. Christian Höller. In: M. Rimmeie; K. Sachs-Hombach; B. Stiegler (Hrsg.): *Bildwissenschaft und Visual Culture*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 45.
- MÖNCKEBERG, Vilma (1972): *Das Märchen und unsere Welt. Erfahrungen und Einsichten*. Erste Auflage. Düsseldorf: Eugen Diedrichs Verlag

- MULLER, Chantal (2007): „Begegnung mit dem multikulturellen und vielsprachigen Europa durch Sagen und Märchen“ – Bericht über ein Computerprojekt. In: Kierepka, Adelheid/ Klein, Eberhard/ Krüger, Renate (Hrsg.): Fortschritte im frühen Fremdsprachenunterricht. Auf dem Weg zur Mehrsprachigkeit. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 153-171.
- MÜLLER, Corinna (2003): Vom Stummfilm zum Tonfilm. München: Wilhelm Fink Verlag.
- MTCHEDLIDZE, Miriam (2010): Die Gattung Märchen und die Begründung ihrer didaktischen Funktion im Fremdsprachenunterricht. In: *Beiträge der IDT 2009 Jena/Weimar/* Sektion: Deutsch weltweit: Schule – Studium – Sprachenpolitik, Kultur und Sprache & Texte auf Deutsch. Magazin des Internationalen Deutschlehrerverbandes; Bd. 2(82), S. 553-570.
- NEUHAUS, Stefan (2005): Märchen. Tübingen: Francke Verlag.
- NEUHAUS, Stefan (2017): Kindler kompakt Märchen. Stuttgart: J.B. Metzler.
- NEUNER, Gerhard & HUNFELD, Hans (2009): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: eine Einführung, Berlin: Langenscheidt (Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache Fernstudieneinheit).
- NOWITZKI, Werner (2010): Rumpelstilzchen goes Hip-Hop – ein interaktives PuppenspielMitmach-Musical. In: *Frühes Deutsch*. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarbereich, S. 19; 27-29
- OOMEN-WELKE, Ingelore (2015): Zwei- und Mehrsprachigkeit: Lernwege und Potenziale. In: Z. Kalkavan-Aydin (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache – Didaktik für die Grundschule. Berlin: Cornelsen, S. 67-78.
- PANZER, Friedrich (1973): Märchen, In: F. Karlinger (Hrsg.): *Wege der Märchenforschung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 84- 128.
- PÖGE-ALDER, Kathrin (2007): Märchenforschung. Theorien, Methoden, Interpretationen. Erste Auflage. Tübingen: Gunter Narr Verlag
- PÖGE-ALDER, Kathrin (2011): Märchenforschung. Theorien, Methoden, Interpretationen, Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag (Narr Studienbücher).
- RITZ, Hans (2013): Die Geschichte vom Rotkäppchen – Ursprünge, Analysen, Parodien eines Märchens. Kassel: Muriverlag.
- ROST-ROTH, Martina (2013): Interkulturelle Kommunikation. In: B. Ahrenholz; I. Oomen-Welke (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache*. Reihe: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Bd. 10. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, S. 60-71.
- RÖHRICH, Lutz (1988): Erotik und Sexualität im Volksmärchen. In: J. Janning; L. Gobyn (Hrsg.): *Liebe und Eros im Märchen*. Im Auftrag der Europäischen Märchengesellschaft. Kassel. S. 20-47.
- RÖLLEKE, Heinz (2017): Die Brüder Grimm als Märchensammler und -bearbeiter. In: G. Lange (Hrsg.): Märchen. Märchenforschung, Märchendidaktik. 2010. Baltmannsweiler: Schneider Verlag (2. Aufl.), S. 33-50
- RÖLLEKE, Heinz (2012): Die Märchen der Brüder Grimm. Eine Einführung, Stuttgart: Reclam.

- RURAINSKI, Joanna (2007): Zum Einsatz von Märchen im Fremdsprachenunterricht. Dargestellt an Grimms Märchen und deren modernen Versionen. In: E. Bialek; C. Karolak (Hrsg.): „Schuhnummer oder Leben!“. Beiträge zur Literaturdidaktik und zum kinder- und jugendliterarischen Schrifttum; Bd. 60. Dresden: Neisse Verlag, S. 221-260.
- SCHWERDTFEGER, Inge C. (1993): Sehen und Verstehen: Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, 5. Aufl. Berlin: Langenscheidt (Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis).
- SCHWERIN VON KROSIGK, Ulrike (2012): Fabeln im Spanischunterricht. Hrsg. 2001, Literarischer Kanon und Fremdsprachenunterricht. Beiträge zur 4. Tagung des FMF-Nordrhein am Institut für Romanische Philologie der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule am 12. September 2000 in Aachen, Bonn: Romanistischer Verlag.
- SCOLLON, Ron & Wong SCOLLON, Suzanne (1995): Intercultural Communication. A Discourse Approach. Oxford UK: Blackwell Publishers.
- SELTING, M./ AUER, P./ -WEINGARTEN, D./ BERGMANN, J./ BERGMANN, P./ BIRKNER, K./ COUPER-KUHLEN, C./ DEPPERMAN, A./ GILLES, P./ GÜNTNER, S./ HARTUNG, M./ KERN, F./ MERTZLUFFT, C./ MEYER, C./ MOREK, M./ OBERZAUCHER, F./ PETERS, J./ QUASTHOFF, U./ SCHÜTTE, W./ STUKENBROCK, A./ UHMANN, S. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, 10, S. 353-402.
- SPINNER, Kaspar H. (1997): Märchendidaktik heute. In: K. Wardetzky & H. Zitzlsperger (Hrsg.): *Märchen in Erziehung und Unterricht heute*. Bd. 1 Beiträge zu Bildung und Lehre. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- SURKAMP, Carola (Hrsg.) (2017): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze-Methoden-Grundbegriffe, 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.
- TÉGLÁS Zsolt & TÉGLÁS Szilárd (2005): Kultur und Tradition im Deutschunterricht. Märchen, Gedichte, Kinderlieder, Sprechspiele und noch zahlreiche Ideen zum motivierenden Sprachunterricht. Sárospatak: Szerző, Sprachschule Hansa.
- TENBERG, Reinhard (1999): Theorie und Praxis bei der Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen In: L. Bredella & W. Delanoy (Hrsg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. [Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik]. Tübingen: Narr.
- TIETZ, Karl-Ewald (1997): „Märchen sind was für die Kleinen!“. Zur Wirkung von Märchen auf Jugendliche. In: K. Wardetzky & H. Zitzlsperger (Hrsg.): *Märchen in Erziehung und Unterricht heute*. Bd. 1 Beiträge zu Bildung und Lehre. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- THIELE, Jens: (2003): Das Bilderbuch. Ästhetik, Theorie, Analyse, Didaktik, Rezeption. 2. erw. Aufl. Bremen: Universitätsverlag Aschenbeck & Isensee, S. 42–87.
- THIELE, Jens (2017): Was macht das Bild mit dem Märchen? In: G. Lange (Hrsg.), *Märchen – Märchenforschung - Märchendidaktik*. 2. Auflage, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 163-184.

- THOMAS, Alexander (2003), *Psychologie interkulturellen Handelns*. Göttingen/ Bern/ Toronto/ Seattle: Hogrefe-Verlag.
- TOMASELLO, Michael (2015): *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens*. 5. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- UTHER, Hans-Jörg (1996): *Die schönsten Märchen der Weltliteratur*. 3. Auflage. München: Diederichs (Die Märchen der Weltliteratur).
- UTHER, Hans-Jörg (2004): Zum neuen internationalen Typenkatalog. In: *Märchenspiegel* (MSP) 15(2004), S. 10–14.
- UTHER, Hans-Hörg (2011): The types of international folktales: a classification and bibliography, based on the system of Antti Aarne and Stith Thompson. In: *FF communications*, no 284-286. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia, Academia Scientiarum Fennica
- VENCES, Ursula (2000): Ein Jugendroman im Spanischunterricht. Hrsg., 2001, *Literarischer Kanon und Fremdsprachenunterricht*. Beiträge zur 4.Tagung des FMF-Nordrhein am Institut für Romanische Philologie der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule am 12.September 2000 in Aachen, Bonn: Romanistischer Verlag.
- WEBER, Hans (1979): Literaturunterricht als Fremdsprachenunterricht. In: H. Weber: *Aufforderungen zum literaturdidaktischen Dialog*. Paderborn, S. 117+118.
- WEINRICH, Harald (1985): *Wege der Sprachkultur*, Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- WELLER, Franz Rudolf (2001): Wozu ‚Schulausgaben‘ im Fremdsprachenunterricht? Überlegungen aus textdidaktischer Sicht. Hrsg., 2001, *Literarischer Kanon und Fremdsprachenunterricht*. Beiträge zur 4.Tagung des FMF-Nordrhein am Institut für Romanische Philologie der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule am 12.September 2000 in Aachen, Bonn: Romanistischer Verlag.
- WALLNER-PASCHON, Christina/ ITZLINGER-BRUNEFORTH, Ursula/ SCHREINER, Claudia (Hrsg.). (2017). *PIRLS 2016. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Erste Ergebnisse*. Graz: Leykam.
- ZIPES, Jack (2012): *The Irresistible Fairy Tale. The Cultural and Social History of a Genre*. Erste Auflage. New Jersey: Princeton University
- ZITZLSPERGER, Helga (1997): Haben Märchen einen Bildungswert? In: K. Wardetzky & H. Zitzlperger (Hrsg.): *Märchen in Erziehung und Unterricht heute*. Bd. 1 Beiträge zu Bildung und Lehre. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- ZITZLSPERGER, Helga (2017): Märchen in Pädagogik und Didaktik. In: G. Lange (Hrsg.): *Märchen. Märchenforschung, Märchendidaktik*; 2. Aufl. 2010. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 136-162.

## Online-Quellen

- AI-HUA, Lin (2009): Interkulturelle Vermittlung von Volksmärchen im DaF-Unterricht. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. 14:1, 96-101. Online unter: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jp-14-1/beitrag/Lin.pdf>, 20.6.2020.

AWB = Althochdeutsches Wörterbuch. Auf Grund der von Elias v. Steinmeyer hinterlassenen Sammlungen im Auftrag der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig. Bearbeitet und herausgegeben von Elisabeth Karg-Gasterstädt und Theodor Frings. Leipzig 1952-2015ff. Online unter:

<https://perma.cc/2UMQ-R7Q3>, 16.4.2020.

BARTHELMES, Jürgen (2016, 29.1.): Aschenputtel – wo liegen die Chancen der Märchen für Kinder? Online unter:

[https://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/televizion/29\\_2016\\_1/Barthelme-Aschenputtel\\_wo\\_liegen\\_die\\_chancen.pdf](https://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/televizion/29_2016_1/Barthelme-Aschenputtel_wo_liegen_die_chancen.pdf), 20.6.2020.

BIECHELE, Barbara (2006). Anmerkungen zum interkulturellen Bildverstehen. *interculture journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien*, 5(1), S.17-50. Online unter:

<https://perma.cc/4RMK-5T7Y>, 12.12.2020.

Bildungsdirektion Wien: Schulführer. Online unter:

<https://schulfuehrer.bildung-wien.gv.at/schoolguide/>, 10.8.2020.

BMZ = Mittelhochdeutsches Wörterbuch von Benecke, Müller, Zarncke.

„mære, stn.“, Mittelhochdeutsches Handwörterbuch von Matthias Lexer, digitalisierte Fassung im Wörterbuchnetz des Trier Center for Digital Humanities, Version 3.0. Online unter:

<https://perma.cc/GYH4-G6NU>, 28.1.2020.

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (bifie), (2010): Praxishandbuch für „Deutsch“ 5. – 8. Schulstufe. Band 1. Online unter:

<https://perma.cc/AWE7-HEKQ>, 3.9.2020.

Brüder Grimm-Gesellschaft, (2020): „Hin und zurück“ – Grimms Märchen in den Sprachen der Welt. Online unter:

<http://www.grimms.de/de/content/hin-und-zurueck-grimms-maerchen-den-sprachen-der-welt>, 31.8.2020.

Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, Jahrgang 2012 (BGBl. II Nr. 185/2012). NMS-Umsetzungspaket. Online unter:

<https://perma.cc/PV7W-PNXN>, 18.1.2021.

Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, Jahrgang 2018 (BGBl. I Nr. 35/2018). Änderung des Schulorganisationsgesetzes, des Land- und forstwirtschaftlichen Bundesschulgesetzes, des Schulunterrichtsgesetzes und des Schulpflichtgesetzes 1985. Online unter:

<https://perma.cc/GEC6-KH7Q>, 20.10.2020.

Bundesministerium für Bildung/ BMB (2016): Informationsblätter zum Thema Migration und Schule Nr. 6/2016-17, Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Online unter:

[http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule\\_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info6-16-17.pdf](http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info6-16-17.pdf), 7.8.2020.

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung/ BmBWF (2020): Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/dfk.html>, 7.8.2020.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung/ BmBWF (2019): Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter. Online unter: <https://perma.cc/J4KY-5U3C>, 7.8.2020.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung/ BmBWF (2019/20): Schulbuchaktion, Schulbuchliste Neue Mittelschulen. Online unter: [https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:ffc8958b-cf34-4e4f-99b2-705c897e6840/1920sbl\\_0300.pdf](https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:ffc8958b-cf34-4e4f-99b2-705c897e6840/1920sbl_0300.pdf), 2.2.2021.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung/ BmBWF (2020): Die Mittelschule – Änderungen ab dem Schuljahr 2020/21 im Überblick. Online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/ms.html>, 18.1.2021.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung/ BmBWF (2020): Leseförderung – Literacy, Grundsatzlerlass Leseerziehung (2017). Online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/literacy.html>, 22.10.2020.
- Der Spiegel (2007, 21.11). Märchen-Umfrage – Schneewittchen schlägt Rotkäppchen. DER SPIEGEL, Online unter: <https://perma.cc/EL32-RXQY>, 18.6.2020.
- Deutsche Welle (2021): Märchen aus aller Welt. Online unter: <https://perma.cc/8TFE-5YX6>, 1.2.2021.
- Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm. 16 Bände. in 32 Teilbänden. Leipzig 1854-1961. Quellenverzeichnis Leipzig 1971. Band 12, Sp. 1620: Online-Version vom 16.04.2020. <https://perma.cc/H7JZ-7HJ6>, 16.4.2020.
- ETTLEMAN, Tristan (2017): Before Disney's Cinderella, There Was Méliès'. Online unter: <https://perma.cc/73E7-QXPV>, 20.11.2020.
- First Versions (o. J.): Cinderella. Online unter: <https://perma.cc/7VM6-X52M>, 20.11.2020.
- Goethe-Institut (2020): Märchen. Märchen im Unterricht. Online unter: <https://www.goethe.de/lrn/prj/mlg/miu/mak/deindex.htm>, 1.2.2021.
- GÖTZ, Maya (2016, 29.1.). Aschenputtel ist das beliebteste Märchen bei Mädchen – Hänsel und Gretel bei Jungen. Neue Studienergebnisse zum Thema „Kinder und Märchen“, Online unter: <https://perma.cc/L39L-ZRLV>, 22.6.2020.
- Grimms Märchen (2009): Hörspiele kostenlos. Online unter: <https://www.grimmsmaerchen.net/hoerspielekostenlos.html>, 1.2.2021.
- Institut für Demoskopie Allensbach (2003, 12). Allensbacher Berichte. Online unter:

[https://www.ifd-allensbach.de/fileadmin/kurzberichte\\_dokumentationen/prd\\_0312.pdf](https://www.ifd-allensbach.de/fileadmin/kurzberichte_dokumentationen/prd_0312.pdf), 23.6.2020.

International Movie Database IMDb/ Cinderella 1898 (2021). Online unter:

<https://perma.cc/FV39-C9W3>, 20.11.2020.

Internationales Zentralinstitut für Jugend- und Bildungsfernsehen/ IZI (2015). Repräsentative Befragung zum Thema „Kinder und Märchen“, Online unter:

[https://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/forschung/Sonstige\\_Forschungsprojekte/Maerchen/Maerchen\\_Repraesentativ.htm](https://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/forschung/Sonstige_Forschungsprojekte/Maerchen/Maerchen_Repraesentativ.htm), 18.6.2020.

KRUMPHOLZ, Peter (o. J.): Migration und interkulturelle Kommunikation. Online unter:

<https://www.risp-duisburg.de/de/forschungsgruppen/mikom/>, 5.5.2020.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: Märchenerzählen als immaterielles Kulturerbe. Online unter:

<https://www.unesco.at/kultur/immaterielles-kulturerbe/oesterreichisches-verzeichnis/detail/article/maerchenerzaehlen>, 5.9.2020.

Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät, Universität Wien: Eidesstattliche Erklärung im Rahmen von schriftlichen Arbeiten. Online unter:

<https://perma.cc/TE34-F596>, 5.2.2021.

Lehrplan für Allgemeinbildende Höhere Schulen, online unter:

<https://perma.cc/5TSP-WP8K>, 30.9.2020.

LUNDQUIST-MOG, Angelika (2012): Märchenhaft. Unterrichtsvorschläge rund um das Thema Märchen. Online unter:

<https://perma.cc/6HA9-SLYT>, 1.2.2021.

Märchenfilm-Info (2019). Die Welt der Märchenfilme. Online unter:

<http://www.maerchenfilm.info/images/maerchenfilmliste2019.pdf>, 27.8.2020.

NAZARKIEWICZ, Kirsten (2016, 8): Kulturreflexivität statt Interkulturalität?. *interculture journal: Online Zeitschrift für interkulturelle Studien*, [S.I.], v. 15, n. 26, p. 23-32. Online unter:

<http://www.interculture-journal.com/index.php/icj/article/view/278/362>, 8.7.2020.

Norddeutscher Rundfunk (o. J.): Märchen in leichter Sprache. Online unter:

[https://www.ndr.de/fernsehen/barrierefreie\\_angebote/leichte\\_sprache/Maerchen-in-Leichter-Sprache,maerchenleichtesprache100.html](https://www.ndr.de/fernsehen/barrierefreie_angebote/leichte_sprache/Maerchen-in-Leichter-Sprache,maerchenleichtesprache100.html), 30.1.2021.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development): Programme for international student assessment (PISA)- Results from PISA 2018. Ländernotiz. Online unter:

[http://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/PISA2018\\_CN\\_AUT.pdf](http://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/PISA2018_CN_AUT.pdf).

Rechtsinformationssystem (RIS) zum Thema Lehrplan Neue Mittelschulen (2018, 9).

Lehrplan der Neuen Mittelschule. Online unter:

<https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40207228/NOR40207228.pdf>, 2.9.2020.

RÖLLEKE, Heinz (2013, 27.10.). Interview mit dem Märchenforscher Heinz Rölleke.

Online unter:

[http://www.maerchenpaedagogik.de/interview\\_roelleke.pdf](http://www.maerchenpaedagogik.de/interview_roelleke.pdf), 23.6.2020.

RÖLLEKE, Heinz (2019). Erotik in den Märchen der Brüder Grimm? Eine immer erneut diskutierte Frage. Heinz Rölleke für die Musenblätter. Online unter:

<https://perma.cc/NSV9-FDCA>.

UTHER, Hans Jörg (2012): Europäische Märchenillustrationen in Geschichte und Gegenwart. Zur Entwicklung einer gemeinsamen Bildersprache. Überarbeitet am 21.6.2016. Online unter:

<https://literaturkritik.de/id/17411>, 23.5.2020.

WORTMANN, Martin (2015, 3.9.). Neues Museum mit Hoffnung auf gutes Ende. Online unter:

<https://sciencev2.orf.at/stories/1762500/index.html>, 1.2.2021

Zentrale für Unterrichtsmedien im Internet (2020): Märchen im DaF-Unterricht. Online unter: <https://perma.cc/K4EH-T4JT>, 30.1.2021.



## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Modell der Deutschförderung für außerordentliche Schüler*innen, BMBWF 2019, (S. 7).....	644
Abbildung 2: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell, MAYRING 2015, (S.62) .	755
Abbildung 3: Konkretes Ablaufmodell, eigene Darstellung .....	777

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Der Interviewleitfaden, eigene Darstellung .....	732
Tabelle 2: Konkretes Kategoriensystem, eigene Darstellung .....	79





## Abstract

In dieser Masterarbeit wird die Stellung von Märchenliteratur im Kontext Deutsch als Zweitsprache untersucht. Die Aufbereitung innerhalb der theoretischen Ausarbeitungen zeigt, dass kaum Studien zum Potential oder Einsatz von Märchenliteratur im Bereich Deutsch als Zweitsprache existieren. Die Forschung geht daher der Frage nach, wie Märchenliteratur in Deutschförderkursen beziehungsweise -klassen an österreichischen (Neuen) Mittelschulen eingesetzt wird. Das Ziel der Forschungsarbeit ist es, herauszufinden ob, und wenn ja, in welcher Weise, Märchen in diesen ausgewählten Förderprogrammen für Deutsch als Zweitsprache eingesetzt werden.

Um diese Forschungsfrage beantworten zu können, werden in einer qualitativen Studie Lehrende dieser Kurse befragt und mittels halbstrukturierter, interpretativ ausgewerteter Expert\*inneninterviews die Arbeit mit literarischen Texten im Zweitsprachenunterricht am Beispiel des Märchens untersucht. Dabei steht nicht die quantitative oder statistische, sondern die inhaltliche Repräsentativität der Aussagen im Vordergrund. Das aus den individuellen Erfahrungen, Einstellungen und Perspektiven der Interviewpartner\*innen bestehende Material wird mittels der Qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING (2015) aufbereitet. Davon ausgehend werden, entlang der Fragestellung, ein Analyseinstrument und Kategoriensystem entwickelt, die eine empirische Analyse ermöglichen.

Dabei stellt sich heraus, dass Literatur, und auch Märchenliteratur, oft aufgrund angenommener problematischer Praxistauglichkeit einen geringen Stellenwert in den entsprechenden Förderprogrammen einnimmt. Zugleich zeigt sich, dass der Wunsch nach Veränderung bei den Forschungspartner\*innen vorhanden ist. Dies resultiert daraus, dass sich Märchen und Märchenliteratur als erster Zugang zu fremdsprachiger Literatur aufgrund ihrer Charakteristiken und Besonderheiten sehr gut für den sprachlichen Förderunterricht eignen, um Literatur im Deutsch als Zweitsprachenunterricht nicht als bloßes Zusatzmaterial einzusetzen, sondern Sprachbewusstsein und sprachliche Kompetenzen zu fördern und die Sprachproduktion anzuregen.



# Anhang 1

## Interviewleitfaden

Guten Tag! Vielen Dank, dass Sie sich kurz für mich Zeit nehmen. Mein Name ist Marijana Heigl, ich studiere Lehramt an der Universität Wien und schreibe gerade meine Masterarbeit im Fach Deutsch im Bereich DaF/Z. Mein Thema ist der **Stellenwert von Märchenliteratur im Kontext Deutsch als Zweitsprache**. Ich würde Ihnen dafür in den nächsten paar Minuten gerne ein paar Fragen stellen. Für die spätere Transkription möchte ich das Interview im Audioformat aufnehmen, falls das für Sie in Ordnung ist. Dies dient meiner persönlichen Dokumentation und wird natürlich anonymisiert verarbeitet und nicht an Dritte weitergegeben.

Es geht in diesem Interview um die Erhebung von aktuellen Erfahrungsberichten von Lehrer\*innen und dem Versuch des Abbildens dieser und davon Ableitungen aktueller Unterrichtssituationen, das Thema betreffend, anzustellen. Nehmen Sie sich ruhig die Zeit, die Sie zur Beantwortung der Fragen brauchen, und wenn eine Frage unverständlich oder für Sie nicht ganz zutreffend ist, lade ich Sie ein, mir dies zu kommunizieren.

Ich möchte zunächst ein paar Informationen zu Ihrem professionellen Werdegang bzw. Ihrer Schule erfragen. Dann folgen einige Fragen zur Einführung in das Thema, die dann zu den Hauptinterviewfragen überleiten. Sobald Sie bereit sind, können wir starten.

<b>Einleitende Fragen</b>	<i>Einstiegsfragen:</i>
Datenerhebung bezüglich des/r Interviewpartner*in	1. Wie lange arbeiten Sie schon an Ihrer Schule? OF 2. Wie gestaltet sich der Zweitsprachenunterricht an Ihrer Schule? OF
	<i>Rückfragen:</i>
	1. Wie lange sind Sie im Bereich DaZ tätig? OF 2. Arbeiten Sie rein mit Schüler*innen aus Deutschförderklassen bzw. -kursen zusammen oder sind Sie daneben auch in anderen Bereichen als Deutschlehrer*in tätig? GF

<p><b>Kategorie 1: Stellenwert</b> von Märchenliteratur</p> <p>Einführung in das Thema</p>	<p><i>Schlüsselfragen:</i></p> <p>1. [Falls neben Deutschförderklassen bzw. -kursen auch regulärer Deutschunterricht]: Arbeiten Sie allgemein mit literarischen Texten im Deutschunterricht? GF</p> <p>2. Setzen Sie literarische Texte im Bereich DaZ ein? GF</p> <p><i>Rückfragen:</i></p> <p>1. [Falls ja]: Welche literarischen Gattungen bevorzugen Sie?</p> <p>OF, RF</p> <p>[Falls nein]: Können Sie mir ein paar Ihrer Beweggründe nennen, warum Sie keine literarischen Texte einsetzen? OF, RF</p> <p>2. Setzen Sie Märchen bzw. Märchenliteratur in Ihrem DaZ-Unterricht ein? GF, RF</p> <p><i>Schlüsselfragen:</i></p> <p>1. Was denken Sie, welchen Stellenwert hat Märchenliteratur im Deutschförderkurs an Ihrer Schule? MF, SF</p> <p>2. Welchen Stellenwert hat Märchenliteratur im Kontext DaZ für Sie? OF, MF, SF</p>
<p><b>Kategorie 2: Einsatz</b> von Märchen im DaZ-Unterricht</p> <p>Hauptinterviewfragen</p>	<p><i>Schlüsselfrage:</i></p> <p>In welchem Unterrichtssetting setzen Sie Märchen im Deutschförderkurs/ in der Deutschförderklasse ein? OF, SF</p> <p>Bzw. in welchem Unterrichtssetting könnten Sie sich vorstellen, Märchen in entsprechender Umgebung einzusetzen? MF, SF</p> <p><i>Rückfrage:</i></p>

	<p>[Falls ja]: Wann und wie oft setzen Sie Märchen im Unterricht ein? RF</p> <p>[Falls nein]: Was spricht für Sie gegen den Einsatz von Märchen im DaZ-Unterricht? MF, RF</p> <p><i>Schlüsselfrage:</i></p> <p>Können Sie mir aus Ihrer Erfahrung berichten, welche Märchen sich gut für den DaZ-Unterricht eignen würden? GF, tw. OF</p> <p><i>Rückfragen:</i></p> <p>[Falls ja]: Setzen Sie diese in Ihren Kursen bzw. Klassen ein?! Welche Märchen setzen Sie in den DaZ-Kursen/ DaZ-Klassen ein? OF, RF</p> <p><i>Schlüsselfrage:</i></p> <p>[Falls ja]: Wie gestalten Sie den Einsatz von Märchen in Deutschförderkursen bzw. -klassen? OF, SF</p> <p><i>Rückfragen:</i></p> <p>[Falls ja]: Greifen Sie auf Märchenadaptionen oder -ergänzungen wie Bilder, Filme, Comics, usw. zurück? GF, RF, SF</p> <p>[Falls ja]: Wieso setzen Sie auf den (vielfältigen) Einsatz von Märchen? OF, RF, SF</p>
<p><b>Kategorie 3: Vorteile</b> des Einsatzes von Märchen im DaZ-Unterricht</p>	<p><i>Schlüsselfragen:</i></p> <p>1. Sehen Sie die Verbindung von Sprache und Sehen bzw. Text und Bild als didaktischen Vorteil im Deutschunterricht an? GF</p>

<p>Diskussionsfragen; Interviewpartner drückt eigene Position aus</p>	<p>2. Welche Vorteile erwarten Sie sich durch den Einsatz von Märchenliteratur im Deutsch als Zweitsprache-Unterricht? OF, SF</p> <p><i>Rückfrage:</i></p> <p>1. Können Sie sich die Verwendung von Märchenillustrationen oder Märchenfilmen als gezielte Fördermaßnahme für die Verstehensprozesse Lernender im DaZ-Unterricht vorstellen? GF, RF</p> <p><i>Schlüsselfrage:</i></p> <p>1. Welchen Einfluss hat der Einsatz von Märchen im Zweitsprachenunterricht auf den Sprachenlernprozess Ihrer Meinung nach? MF, RF, SF</p>
<p>Zusammenfassung; Ergebnis, Beobachtung besprechen</p>	

Vielen Dank für die Teilnahme!

Ihre persönlichen Daten sowie die Informationen bezüglich der Schule werden natürlich anonymisiert und rein für die qualitative Forschung im Zuge dieser Masterarbeit herangezogen. Ich bin schon sehr gespannt auf die Ergebnisse!

## Anhang 2

### Transkriptionszeichen

Kommentierung, Zeichen	Erklärung
[ ]	Überlappungen, Simultansprechen
(.)	Sehr kurze Pause
(..)	Längere Pause
(...)	Lange Pause
((... X Sek.))	Unterbrechung mit Vermerk der Sekunden
äh, ähm, öhm, usw.	Pausenfüller, Verzögerungssignale
hm, mhm, usw.	Reaktionen, Rezeptionssignale
<u>XXX</u>	Besondere Betonung
((lacht)), ((hustet)), usw.	Para- und Außersprachliche Handlungen
<<lachend> X>	Sprachbegleitende Para- und Außersprachliche Handlungen
(X)	Vermuteter Wortlaut bei undeutlichen Passagen
/	Wortabbrüche, Satzabbrüche
[-]	Abbruch in Erwartung einer Antwort vom Gegenüber
--	Längenzeichen

## A1 Transkript des Interviews mit Person A

1 #00:00:01#

2 *F:* Ja (.) guten Tag und hallo ((lacht)). Danke (.) dass du dir Zeit genommen hast (.)  
3 heute das Interview mit mir zu führen. Ähm (.) (wir) kennen uns nun ja schon. Ich  
4 studier' eben Lehramt und schreib' jetzt grad' (.) meine Masterarbeit. Äh--(.) in  
5 Lehramt (.) eben im Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Und mein  
6 grobes Thema (.) worüber ich die Arbeit schreib' ist eben der Stellenwert von  
7 Märchenliteratur im (.) Bereich Deutsch als Zweitsprache. Und ich würd dir da  
8 gerne in den nächsten paar Minuten ein paar Fragen diesbezüglich stellen und (.)  
9 ja. Für die spätere Transkription möchte ich das Interview eben per Audioformat  
10 aufzeichnen (.) falls das für dich in Ordnung ist (.) und (..) das wird natürlich  
11 anonymisiert alles (.) und (.) nicht an Dritte weitergegeben. Ja (.) und ich schick' dir  
12 dann später noch die Einverständniserklärung <<lachend> zum Unterschreiben  
13 bitte>.

14 00:00:36

15 *LP A:* Geht in Ordnung (.) ja.

16 00:00:57

17 *F:* Ja. Es geht in dem Interview eigentlich rein um die Erhebung von (.) ah der  
18 aktuellen Situation. Also ich möcht' einfach schau'n wie ist die Unterrichtssituation  
19 (.) und (.) das irgendwie abbilden oder ableiten von den Antworten (.) die ich erhalt  
20 (.) von meinen Interviewpartnern. Und (.) ja. Nimm dir ruhig die Zeit(.) die du (.)  
21 brauchst (.) zum Beantworten der Fragen. Und falls eine Frage ähm nicht ganz  
22 treffend formuliert ist (.) kannst mir das gerne kommunizieren. (..) Äh (.) zunächst  
23 möcht' ich ein paar Fragen zum professionellen Werdegang beziehungsweise zur  
24 Schule erfragen. Und dann folgen einige Fragen zur Einführung in das Thema (.)  
25 die dann zu (den) Hauptinterviewfragen überleiten. Sobald Sie / Sobald du bereit  
26 bist (.) können wir starten.

27 00:01:46

28 *LP A:* Ich bin bereit.

29 00:01:50

30 *F:* Ok. Wie lange arbeitest du schon an deiner Schule?

31 00:02:05

32 *LP A:* Ohm. ((lacht)) Seit nicht ganz zwei Jahren. Im Oktober vor zwei Jahren hab  
33 ich angefangen (.) dort zu arbeiten.

34 00:02:09

35 *F:* Und (.) wie lange bist du da im Bereich DaZ tätig?

36 00:02:09  
37 *LP A:* In dem Schuljahr (.) wo ich im Oktober angefangen hab' (.) war ich das ganze  
38 Schuljahr über in der Deutschförderklasse (.) alle 20 Stunden und zusätzlich (glaub)  
39 zwei Stunden im Deutschförderkurs. Und in diesem Jahr war ich ein bis zwei  
40 Stunden in der Deutschförderklasse.

41 00:02:33  
42 *F:* <<zustimmend> Mhm> (.) Äh (.) das (.) bringt mich eh gleich zu meiner nächsten  
43 Frage nämlich (.) wie gestaltet sich der Zweitsprachenunterricht an deiner Schule?  
44 Also (..)

45 00:02:46  
46 *LP A:* Inwiefern? ((lacht))

47 00:02:46  
48 *F:* Äh (.) wie werden Schüler oder Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache an  
49 deiner Schule gefördert?

50 00:02:54  
51 *LP A:* Genau (.) wir haben ziemlich hauptsächlich / Also wie's davor war (.) weiß  
52 ich nicht (.) es hat vorher Förderungsmaßnahmen gegeben (.) bevor das mit der  
53 Deutschförderklasse gekommen ist.

54 00:02:57  
55 *F:* [<<zustimmend> Mhm>].

56 00:03:08  
57 *LP A:* [Und] jetzt ist es wirklich nur (.) die Deutschförderklasse und  
58 Deutschförderkurs.

59 00:03:08  
60 *F:* <<zustimmend> Mhm>. Also die zwei Maßnahmen (gibt's).

61 00:03:09  
62 *LP A:* Genau.

63 00:03:16  
64 *F:* Ok. Äh (..) Genau und dazu arbeitest du rein mit Schüler oder Schülerinnen aus  
65 Deutschförder/ (.) äh (.) na (.) Nicht aus Deutschförderklassen sondern äh (..) rein  
66 in Deutschförderklassen oder Deutschförderkursen (.) oder (.) arbeitest du auch (.)  
67 an deiner Schule in einem anderen Bereich also (.) als Deutschlehrerin oder [in  
68 einem anderen Fach]?

69 00:03:48  
70 *LP A:* [Genau] In diesem Jahr jetzt hauptsächlich als Deutschlehrer (.) und Sport  
71 hab ich noch gehabt. Und die Sozialkompetenz-Gruppe.

72 00:03:48  
73 *F:* Das kommt jetzt also neu dazu?

74 00:03:48  
75 *LP A:* Das war jetzt im vergangenen Jahr.

76 00:03:48  
77 *F:* [Aha]

78 00:03:48  
79 *LP A:* [Also] im ersten Jahr wie gesagt (.) nur Deutschförderklasse und  
80 Deutschförderkurs. Jetzt im zweiten Jahr nur noch weniger Deutschförderklasse  
81 und dafür aber (im) Regelunterricht in Deutsch, Sport und die Sozialkompetenz-  
82 Gruppe.

83 00:04:05  
84 *F:* Okay.

85 00:04:08  
86 *LP A:* Ich weiß nicht (.) wie das kommende Jahr auch relevant ist [aber ich glaub  
87 nicht]

88 00:04:13  
89 *F:* [Es geht eigentlich um die] [-] Genau (.) es geht um die Erfahrungen (.) die du  
90 bist jetzt gesammelt hast. Danke.

91 00:04:14  
92 *F:* Gut. Das bringt mich dann eh schon (.) zu den (.) allgemeineren Fragen. Ähm (.)  
93 Arbeitest du (.) neben den Deutschförderklassen und Deutschförderkursen (.) also  
94 im regulären Unterricht (.) auch mit literarischen Texten im Deutschunterricht?

95 00:04:42  
96 *LP A:* I-- .. Ja und nein. ((lacht)) Doch schon (.) also ich habe jetzt als (.) als  
97 Verantwortliche eine erste Klasse gehabt und da haben wir eigentlich mit Märchen  
98 gearbeitet (.) also passend zum Thema ((lacht)).

99 00:04:55  
100 *F:* Ja das war eigentlich e meine Rückfrage (.) äh welche literarischen Gattungen  
101 beziehungsweise Textsorten du da eben einsetzt. Okay nun hast du mit Märchen  
102 gearbeitet und (.) welche würdest du bevorzugen? Ist es auch eine Gattung (.) die  
103 du bevorzugst?

104 00:05:07  
105 *LP A:* Ich fand's gut zu arbeiten (.) ähm weil die Kinder / Es waren sehr viele Kinder  
106 mit anderen Erstsprachen. (Und) ich glaube schon (.) dass da auch immer wieder  
107 Anknüpfungspunkte gibt (.) weil die es einfach aus ihrer eigenen Erfahrung kennen  
108 (.) oder in ihrer eigenen Sprache kennen.

109 00:05:44  
110 *F:* <<zustimmend> Mhm>.

111 00:05:44  
112 *LP A:* Wenn es kurze Texte sind (.) und (.) sofern sie jetzt nicht mehr so die ganz  
113 altertümliche Sprache haben von früher dann sind sie eigentlich auch ganz gut  
114 verständlich.

115 00:05:44  
116 *F:* <<zustimmend> Mhm>. Ah (..) Das heißt (..) Also ich hab hier eben die Frage:  
117 Setzt du Märchen beziehungsweise Märchenliteratur in deinem DaZ-Unterricht  
118 ein? Das wär dann die Gegenfrage zu den Deutschförderklassen oder  
119 Deutschförderkursen.

120 00:05:57  
121 *LP A:* Genau. Ist zum Einsatz gekommen. Und (.) es hat den Kindern eigentlich  
122 Spaß gemacht (.) weil sie eben (.) das in ihrer eigenen Sprache kennen und dann  
123 Parallelen gezogen haben (.) wie heißt das in ihrer Sprache. Und die Märchen  
124 verglichen haben untereinander und draufgekommen sind das die Titel sehr oft  
125 dann ähnlich sind. Ja ((lacht)).

126 00:06:23  
127 *F:* [Interessant]

128 00:06:23  
129 *LP A:* [Ist gut angekommen]

130 00:06:23  
131 *F:* [Super] Ähm. Ab/ Unabhängig von den Märchen (.) hast du auch andere  
132 literarische Texte im Bereich Deutsch als Zweitsprache eingesetzt?

133 00:06:44  
134 *LP A:* Oh Gott. Ich versuche mein Hirn zu / (...) literarische Texte-- (..)?

135 00:06:45  
136 *F:* Ja (..) Textsorten oder Gattungen.

137 00:06:54  
138 *LP A:* Ja ich glaub so kurze so Lieder hama mal gemacht. Oder so in Reim /  
139 Reimform (.) Sachen. Ja eben so, so Geschichten oder so (.) kurze Geschichten  
140 (..) Aber sonst weiß ich's jetzt gar nicht mehr.

141 00:07:19  
142 *F:* Okay.

143 00:07:19  
144 *LP A:* Das war letztes Jahr war auch relativ viel wieder Märchen im Kurs. Ja.

145 00:07:29  
146 *F:* Also nur Märchen ist dir in Erinnerung <<lachend> geblieben>? ((lacht))

147 00:07:31  
148 *LP A:* Absolut (.) ja! ((lacht))

149 00:07:38  
150 *LP A:* Ja (.) und weil sie einfach auch (.) auch mit den (..) mit Lehrmitteln einfach  
151 gut überbar ist und. Ja (..) Es war letztes Jahr auch ein Chaos (.) auch in der  
152 Deutschförderklasse und eine Lehrperson ist dann zurückgekommen und hat dann  
153 gleich mit den Märchen angefangen. Deshalb sind sie ja auch so präsent in  
154 Erinnerung geblieben. Weil das auch so wichtig und schön war. Die ganzen  
155 Merkmale erarbeiten (.) und (.) ja (..) Märchenfiguren (.) und so <<lachend>  
156 weiter>.

157 00:08:05  
158 *LP A:* Sehr interessant (.) Was denkst du (.) welchen Stellenwert hat  
159 Märchenliteratur im Deutschförderkurs an deiner Schule gesamt (.) also nicht nur  
160 für dich persönlich, sondern insgesamt?

161 00:08:18  
162 *LP A:* (...) Schwer zu sagen. Weil (.) ich bin noch nicht so lange dabei. Im ersten  
163 Jahr hab ich ja nicht die Leitung von der / (.) Meinst du jetzt Kurs oder Klasse oder  
164 beides?

165 00:08:27  
166 *F:* Na (.) beides insgesamt.

167 00:08:28  
168 *LP A:* Ja (.) also in der Deutschförderkurs ist es bei uns eigentlich so (.) dass wir  
169 sehr viel (.) die Schüler (.) bei den Dingen, die sie im Regelunterricht machen,  
170 unterstützen. Das heißt (.) bei diesem Kurs geht es darum (.) dass man dann  
171 Unterrichtsthemen noch einmal aufarbeitet und diese Dinge macht. Da wird jetzt  
172 Märchen nicht so eine besonders große Rolle spielen (.) außer sie machen das  
173 gerade im Unterricht. In der Klasse hab's ich eben schon gemacht und die eine  
174 Lehrperson (.), die vergangenes Jahr quasi (.) die Leitung quasi übernommen hat  
175 (.), die hat's auch gemacht(.) weil's ihr auch recht wichtig ist. Aber so viel mehr kann  
176 ich ja (.) mit den zwei Jahren Erfahrung[-]

177 00:09:11  
178 *F:* Aber in diesen beiden Jahren zumindest[-]

179 00:09:11  
180 *LP A:* [Hat's] durchaus einen Stellenwert gehabt. Ja.

181 00:09:20  
182 *F:* Ä--hm. Und dann wieder auf Ihre / auf deine persönliche Meinung: Welchen  
183 Stellenwert hat Märchenliteratur im Kontext Deutsch als Zweitsprache für dich?

184 00:09:32  
185 *LP A:* Ja (.) ich hab's, glaube ich, (.) e auch schon so (bissel) (.) [gesagt]

186 00:09:38  
187 *F:* [beantwortet ja] ((lacht))

188 00:09:38  
189 *LP A:* Kann mich eigentlich nur wiederholen. Dass ich's schon wichtig find (.), dass  
190 es Bezugspunkte gibt (.) weil die Texte kurz sind (.) sofern eben entsprechend  
191 sprachlich angepasst (.) doch gut verständlich (.) wenn man einfach gut auch die  
192 Parallelen finden kann zu dem, was sie kennen (.) Was mich eigentlich  
193 interessieren würde (.) wozu ich dann aber nie wirklich gekommen bin. Ist auch  
194 wirklich Märchen aus den Kulturkreisen von ihnen zu nehmen. Weil wir halt schon  
195 hauptsächlich die genommen haben (.), die für mich eigentlich bekannt sind. Das  
196 hab' ich dann aber irgendwie nicht geschafft oder was ich ur gern gemacht hätt (.)  
197 wäre vielleicht Märchen (.) überhaupt in ihrer Erstsprache herzunehmen in den  
198 unterschiedlichen Erstsprachen und vielleicht (.) ja damit zu arbeiten und das hab'  
199 ich auch nicht geschafft. Das ist / Das alles (.) hätt' ich alles gern gemacht (..) aber  
200 es ist (..) /

201 00:10:27  
202 *F:* Ja das ist immer ein großes Zeitproblem auch.

203 00:10:30  
204 *LP A:* Genau. Und das (.) wo bekomme ich das her? Dass ich weiß (.) das sind  
205 dann wirklich gute Texte und (.) wenn man die Sprachen selber nicht kann (.) ist  
206 das immer schwierig.

207 00:10:44  
208 *F:* <<zustimmend> Mhm>. Okay (.) ja. Danke. (.) Äh. In welchem Unterrichtsetting  
209 setzt du Märchen im Deutschförderkurs beziehungsweise in der  
210 Deutschförderklasse ein? (...) Also wie ist die Umgebung (.) gestaltet (.) wie ist die  
211 Vorbereitung (.) ähm (.) also wie bereitest du dich vor?

212 00:10:44  
213 *LP A:* Also (.) meinst du jetzt in der Hinsicht (.) was ich dann damit erreichen will (.)  
214 also wenn ich jetzt sag (...) /

215 00:11:13  
216 *F:* Mh (.) eigentlich eher (.) da geht's eher um die Vorbereitung und (.) ja (.) wie sind

217 die Vorbereitungen (.) die du triffst damit du Märchen dann im entsprechenden Kurs  
218 oder in der Klasse einsetzt. Oder auch wie würdest du's einsetzen?

219 00:11:39

220 *LP A:* Ja es ist. Was ich immer gemacht hab ist (.) dann Texte suchen (.) sich  
221 überlegen (.) was man damit erreichen möchte. Also ich hab' (.) das Allererste (.)  
222 glaub' ich (.) was ich mit ihnen gemacht hab (..) war Sterntaler oder so. Und es war  
223 eben das erste Mal (eben) so einen Text auch zu lesen. Und es ist im Prinzip  
224 eigentlich nur darum gegangen (.), dass man mal versucht einmal (.) die Handlung  
225 (.) zu erklären. Dann war eben viel (auch) mit Präteritum (.) dass man da dann auch  
226 Übungen (.) dazu macht (.) mit (..) Ich weiß' (nicht) ob es das ist (.) was du jetzt  
227 <<lächelnd> meinst>.

228 00:11:54

229 *F:* Jaja!

230 00:11:54

231 *LP A:* Äh (.) weiß' ich nicht. Märchen halt herannehmen und Verben unterstreichen  
232 lassen. Entweder ins Präteritum setzen lassen oder vielleicht auch umgekehrt ins  
233 Präsens. Je nachdem (.) was man damit arbeitet. Oder ich habe dann die Verben  
234 herausschreiben lassen auf so Kärtchen (.), dass sie dann alle drei Stammformen  
235 rausschreiben (.) auf Kärtchen. Und so selber (so) ein Übungsspiel quasi machen  
236 (.) wo sie (.) ja (.) wo am Ende quasi ein Spiel entsteht. Weiß' nicht mehr wie das  
237 war. Ich glaub' vorne ist der Infinitiv gestanden und hinten dann die drei  
238 Stammformen und sie sollten sich dann gegenseitig abfragen. Also ja-- (...) /

239 00:12:39

240 *F:* Also in spielerischer Form.

241 00:12:39

242 *LP A:* Genau (..) Oder ((5 Sekunden)) /

243 00:12:39

244 *F:* Super!

245 00:13:03

246 *LP A:* Hab auch mal was vorgesprochen (.) (also) einen Hörtext gehabt. Video hätte  
247 ich gerne mal gemacht (.) aber das ist auch schwierig bei uns mit den  
248 Voraussetzungen (.), weil wir nicht überall Beamer haben ((4 Sekunden)) /

249 00:13:17

250 *F:* Da ist die schulische Ausstattung nicht ganz da.

251 00:13:17

252 *LP A:* Genau. Es wird grad nachgerüstet ((lacht)). Aber zu dem Zeitpunkt (..) hat's  
253 ein bisschen gefehlt. Ja (...) /

254 00:13:28  
255 *F:* Okay. Verstehe. Okay. Ähm (.) genau (.) dann wär' eben die Frage: Wann und  
256 wie oft hast du Märchen (.) eingesetzt? (...) Also damit hab' ich gemeint[-]

257 00:13:45  
258 *LP A:* Ich überleg' nur gerade. Ähm (..) Ja (.) ich habe es am Anfang. Es war  
259 (eigentlich) glaub ich / Ich glaub wirklich (.), dass es die erste Geschichte (.) die ich  
260 mit ihnen damals gelesen habe (.) ein Märchen war.

261 00:13:52  
262 *F:* Das heißt (.) zum Einstieg gleich?

263 00:13:52  
264 *LP A:* Nein (.) später erst. Ein bisschen später (.) wie sie schon ein paar Wörter  
265 gekonnt haben. Aber (.) weil (.) die haben ja wirklich null (.) null gesprochen.  
266 ((lacht)) Und (.) dann eigentlich hauptsächlich beim (.) beim Präteritum. Es war  
267 eigentlich / (..) Ich überleg' grad' wie es letztes Jahr war (...)/

268 00:14:16  
269 *LP A:* Letztes Jahr war es so (.) dass (.) / Bei uns war es ein bisschen kompliziert  
270 (.) da eine Kollegin lange im Krankenstand war (.) und die ist letztes Jahr  
271 zurückgekommen und hat dann die Deutschförderklasse übernommen. Und die hat  
272 dann gleich mit Märchen gestartet (.), weil sie aber auch wollte (.) Märchen sind in  
273 der ersten Klasse im Regelunterricht. Und sie möchte alle sechs Textsorten (.) die  
274 dann im Unterricht vorkommen (.) der Reihe nach abhandeln. Und hat halt  
275 deswegen mit Märchen quasi gestartet. Also wir haben dieses Vorgehen irgendwie  
276 gehabt (.), dass sie die die Textsorten der Reihe nach machen.

277 00:14:56  
278 *F:* [-]Sorry (.) dass ich jetzt / Deutschförderkurs oder Deutschförderklasse?

279 00:14:56  
280 *LP A:* In der Klasse.

281 00:14:56  
282 *F:* Also (.) sozusagen als Vorbereitung?

283 00:14:58  
284 *LP A:* Genau. Und letztes Jahr war's so (.), dass die Kinder dann auch schon-- mehr  
285 gesprochen haben. Also vor allem wie sie gekommen sind (.) dann warn schon (.)  
286 so die ersten Sprachhürden einmal abgebaut.

287 00:15:16  
288 *F:* <<zustimmend> Mhm>. Sehr interessant! Äh (.) wegen. Du hast es eh kurz  
289 schon angesprochen. Die Frage wär (.), ob du mir aus deiner Erfahrung berichten

290 kannst (.) welche Märchen sich gut (.) eignen (.) ähm (.) für den-- Deutsch als  
291 Zweitspracheunterricht (.) oder eben in den Kursen oder Klassen?

292 00:15:31

293 *LP A:* Ich habe eigentlich so die ganz klassischen gemacht: Äh (..) Rotkäppchen ist  
294 (.) Das kennen die (.), das haben auch alle gekannt. Das ist gut angekommen.  
295 Aschenputtel. Wenn man dann sagt (.) es heißt Cinderella (.) dann klickts. Also (.)  
296 ich glaube eigentlich (.), dass wo es viele Sachen über so Disneyverfilmungen gibt.  
297 Das kennen sie. Wenn sie es nicht selber gelesen haben in ihrer Sprache. Dann  
298 haben doch die meisten irgendeinen Film gesehen. Hab' ich das Gefühl gehabt.  
299 Oder die Schöne und das Biest.

300 00:16:00

301 *F:* <<zustimmend> Mhm>.

302 00:16:00

303 *F:* Das haben wir uns [glaub' ich] auch am Schulschluss angeschaut. Fällt mir grad'  
304 ein ((lacht)).

305 00:16:13

306 *LP A:* Ja (.) also (.) das. Ja (.) also diese / Wenn's Verfilmungen gibt (.) dann ist  
307 glaub' ich die Chance relativ groß (.), dass sie's kennen (.) und ich glaube schon  
308 (.), dass es nicht unpraktisch ist (.), wenn sie diese so ein bisschen kennen. Oder  
309 (sicher) eben auch mehrere Märchen aus ihrem Kulturkreis (.) aber da hab' ich  
310 eben noch zu wenig Einblick.

311 00:16:34

312 *F:* Genau. Aber du hast dann doch im Unterricht erkannt (.), dass dann einiges doch  
313 bekannt war. Beziehungsweise auch (.), dass es Überschneidungen gibt (.) oder  
314 so?

315 00:16:37

316 *LP A:* Absolut (.) ja (..) Es war auch / Wir haben auch / (.) Mir fällt das Buch nicht  
317 mehr ein. Irgendwann (.) wo ich dieses Jahr die Deutschförderklasse gehabt habe  
318 (.) habe ich irgendwann auch so ein Buch bekommen (.) so ein Deutschbuch. Und  
319 (.) da war auch ein Kapitel zu Märchen. Da war auch so eine Übersichtsseite (.) mit  
320 unterschiedlichen Märchenfiguren und da ist auch stark herausgekommen (.) was  
321 sie alles kennen (.) als sie dann zum Sprechen angefangen haben und eben (.) wie  
322 das bei ihnen heißt. Und (.) es ist ein sehr guter Anknüpfungspunkt (.) find' ich (.)  
323 gewesen.

324 00:17:09

325 *F:* Super! (.) Äh (.) Ja (.) das wiederholt sich auch ein wenig. Weil (.) das wär' jetzt  
326 die Frage (.), wie gestaltest du den Einsatz von Mädchen in den

327 Deutschförderklassen beziehungsweise -kursen? Aber das (.) hast du mir  
328 eigentlich schon (.) erklärt. Ich glaub' das können wir auch (.) auslassen.

329 00:17:25

330 *LP A:* <<zustimmend> Mhm>.

331 00:17:29

332 *F:* Ähm. Und (.) Das auch ein wenig. Das überschneidet sich auch ein wenig. Weil  
333 meine Frage dazu wär' (.) ob du auf Märchenadaptionen oder -ergänzungen (.) wie  
334 Bilder, Comics, Filme (.) und so weiter zurückgreifst (.) wenn du Märchen in  
335 Deutschförderklassen oder -kursen unterrichtest.

336 00:17:47

337 *LP A:* Film haben wir geschaut. Bilder habe ich halt dann so gemacht (.), dass (.),  
338 wenn ich den Kindern einen Text gegeben habe (.), dass dann ein oder zwei Bilder  
339 dabei sind. Weil es ihnen auch hilft. Dann sehen sie das Bild und wissen schon oft.  
340 Was es dann ist oder worauf es dann inhaltlich hinaus will. Oder auch zum Wörter  
341 erklären (.) ist es ganz praktisch. Also zum Beispiel die Spindel (.) bei Dornröschen  
342 ist es eine Spindel (.) und wenn man's dann (.) ja (.) abbildet (.) ist es auch leichter.  
343 (...) Comics nicht (.) gibt's sowas?

344 00:18:13

345 *F:* Ja (..) hauptsächlich eigentlich sogenannte Graphic Novels (.) [falls dir das was  
346 sagt.]

347 00:18:24

348 *LP A:* [Ah ja!]

349 00:18:26

350 *F:* Aber es gibt glaub' ich auch Märchencomics. Aber ich kenn' auf jeden Fall einige  
351 Graphic Novels im Bereich Märchen. Weil eben interessanterweise (.) eben eh  
352 wahrscheinlich aus den Gründen (.) die du jetzt schon genannt hast (.) äh (.) es  
353 auch praktisch ist (.) wenn man keinen Text hat (.) sondern nur das Märchen (.)  
354 und das dann (.) selbst (.) vertonen kann oder selbst erklären kann (.) erzählen  
355 kann und dann eben auch auf die anderen Sprachen (.) die Herkunftssprachen (.)  
356 der Schüler und Schülerinnen eingehen kann. Äh (.) genau. Und dann wär' die  
357 Frage (.) warum du (.) ähm (.) auf den vielfältigen Einsatz zurückgreifst. Also warum  
358 du für dich entschieden hast (.) ich erklär jetzt die Gattung oder das Märchen mittels  
359 eines Textes (.), sondern ich greif' auch auf Adaptionen und Ergänzungen zurück?

360 00:19:18

361 *LP A:* Ja (.) weil's den Kindern leichter fällt (.) das Ganze zu verstehen (.) zu  
362 behalten (.) aufzunehmen. Weil es ihre Sinne auch anspricht. Und man merkt

363 allgemein (.) auch bei den Schülern in den Regelklassen (.), dass sie zum Beispiel  
364 Comics oder auch Graphic Novels einfach gern haben (..) /

365 00:19:31

366 *F:* <<zustimmend> Mhm>. Also da ist ein Interesse da?

367 00:19:42

368 *LP A:* Genau. Absolut. Einfach Bilder ((lacht)) Bilder ansehen. Lesen nicht so gerne  
369 (.) aber Bilder ansehen ist immer gut.

370 00:19:47

371 *F:* ((lacht)) Ist auch einfacher ((lacht)).

372 00:19:47

373 *LP A:* Und (.) ja (.) absolut!

374 00:19:59

375 *LP A:* Nein (.) es ist (.) es hilft ihnen glaub' ich einfach auch beim Verstehen (...)  
376 Und es lockert halt den Unterricht natürlich auch auf (.), wenn es jetzt nicht immer  
377 nur Text, Text, Text ist.

378 00:20:21

379 *F:* <<zustimmend> Mhm>. Super. Äh (..) Siehst du eine Verbindung (.) genau dazu  
380 eben. Zwischen Sprache und Sehen beziehungsweise Text und Bild und siehst du  
381 das als didaktischen Vorteil, wenn man das eben nutzt?

382 00:20:38

383 *LP A:* Ja (.) ich denk' schon. (..) Verbindung von Sprache und Sehen. Also ja (.)  
384 sicher. Aber (..) Also ich glaub (.) man behält es einfach leichter. Also gerade in der  
385 Deutschförderklasse (.) habe ich (.) oder ich glaub alle anderen (.) einfach sehr viel  
386 mit Bildern gearbeitet (.) einfach auch um (.) Sachen zu erklären. Weil man dann  
387 auch sicher sein kann (.) dass es so ankommt (.) wie es ankommen soll. Wie wenn  
388 man dann irgendwie mit Google Translate oder (irgendsoetwas) ((lacht)) sich da  
389 versucht zu behelfen. (...)

390 00:21:16

391 *LP A:* Es geht halt einfach (.) auch schneller und es kommt glaub' ich gut an und  
392 man (.) es merken sich viele einfach auch leichter (.) wenn diese Verknüpfung auch  
393 irgendwie da ist. Hab' ich das Gefühl zumindest.

394 00:21:29

395 *F:* <<zustimmend> Mhm>. Ja (.) kann ich mir vorstellen. Äh (..) ja. Welche Vorteile  
396 erwartest du dir durch den Einsatz (.) aber das haben wir jetzt eigentlich (.) eh auch  
397 schon. Ich glaub' das kann man machen wenn's jemand nicht einsetzt. Aber du  
398 hast es jetzt eh schon erklärt (.) also ich glaub' (.) die Frage können wir einfach  
399 auslassen. (..) Äh (..) Kannst du dir die Verwendung von Märchenillustrationen oder

400 Märchenfilmen als gezielte Fördermaßnahme für Verstehensprozesse von  
401 Lernenden vorstellen? Das ist eh zu der Frage (.), die du grad gesagt hast (.), dass  
402 die Verbindung von Sprache und Sehen aber jetzt geht's eben dann direkt um die  
403 Märchenillustrationen oder die Märchenfilme.

404 00:22:20

405 *LP A:* Verstehensprozesse (.) Dass sie's einfach dann besser verstehen?

406 00:22:23

407 *F:* Genau. Also (.) ob du dir vorstellen kannst (.) dass es (.) äh (.) die Verwendung  
408 von Märchenillustration oder -film eine gezielte Fördermaßnahme für diese  
409 Verstehensprozesse sein kann?

410 00:22:37

411 *LP A:* Ich denke schon. Wenn es eben darum geht (.) dass es dann (.) dass die  
412 Kinder das dann besser nachvollziehen können (..) dann auf jeden Fall.

413 00:22:50

414 *F:* <<zustimmend> Mhm>. Ja (.) also darum geht's eigentlich ((lacht)) zumindest  
415 für mich in dieser Frage.

416 00:22:55

417 *LP A:* Genau. Weil man eben das (.) was man zum Beispiel nicht versteht (.) einfach  
418 sieht und dem Ganzen ja dann trotzdem folgen kann. Und das wird dann sicher  
419 nicht so große Probleme machen (.), wenn ich jetzt einen größeren Teil vielleicht  
420 doch nicht verstehe (.) wenn ich den Text neben mir hab' und dann versteh' ich den  
421 ganzen Absatz nicht und weiß nicht was passiert. Aber wenn ich's seh', dann (.)  
422 kann ich's ja nachvollziehen.

423 00:23:17

424 *F:* <<zustimmend> Mhm>. Also als visuelle Unterstützung ist es auf jeden Fall eine  
425 gute Fördermaßnahme?

426 00:23:26

427 *LP A:* Ja genau.

428 00:23:26

429 *F:* Okay. Und welchen Einfluss hat der Einsatz von Märchen im  
430 Zweitsprachunterricht auf den Sprachenlernprozess deiner Meinung nach?

431 00:23:33

432 *LP A:* Schwierige Frage. ((lacht)) (...)

433 00:24:08

434 *LP A:* Hm-- (...) Ich überleg' grad. (...) Meinst du (.) hinsichtlich. Ich mein' ich kann  
435 einfach nur das sagen (.) was ich gesagt habe schon. Dass sie auch irgendwie ein

436 Gefühl für literarische Textsorten kriegen (.), dass man dieses Formelhafte auch  
437 einmal kennenlernt. Aber das ist ja dann nicht der Sprachlernprozess. Was genau  
438 meinst du mit Sprachlernprozess?

439 00:24:25

440 *F:* Äh (.) Eben (.) die äh Zunahme von sprachlichen Fähigkeiten. Und ob (.) deiner  
441 Meinung nach (.) der Mädcheneinsatz da unterstützen kann oder ob es auch  
442 wirklich eine Auswirkung hat. Also vorher ging es eher um die Unterstützung im  
443 Unterricht (.) ja es kann eine Unterstützung sein. Aber jetzt gehts darum (.) ob es  
444 eine positive Auswirkung auf den (.) Sprachlernprozess (.) also auf die Zunahme  
445 von sprachlichen Fähigkeiten hat?

446 00:24:52

447 *LP A:* Das find' ich voll schwer zu beantworten (..)

448 00:24:59

449 *F:* Stimmt ((lacht)) Ist eine schwierige Frage.

450 00:24:59

451 *F:* Weil ich das eigentlich so jetzt nicht so isoliert betrachten kann. (..) So wie (..)  
452 wie soll ich sagen? (...)

453 00:25:08

454 *LP A:* Wie ich mit den 20 Stunden zum Beispiel drinnen war (.) da haben wir dann  
455 nicht (.) 20 Stunden lang jetzt eine Woche 20 Stunden lang nur Märchen gemacht  
456 (.), sondern (.) ein paar Stunden (.) über ganze Woche verteilt. Und die anderen  
457 Stunden, andere Dinge. (...) Ich weiß' es nicht. Ich kann nur mutmaßen (.), dass es  
458 vielleicht doch bei (..) äh (..) bei (.) vor allem Präteritum hilft (.) oder dass das  
459 Vokabular hängen bleibt. Aber so wirklich wissen (.) tu ich's nicht.

460 00:25:46

461 *F:* Okay (.) na das (.) ist ja in Ordnung. Ist ja eine (.) Meinungsfrage. Ja. ähm. Vielen  
462 Dank für die Teilnahme ((lacht)). Eh wie gesagt (.) ich wird' die persönlichen Daten  
463 und die Informationen bezüglich der Schule natürlich anonymisiert verwerten und /  
464 Es ging ja hauptsächlich eigentlich nur um / darum (.), wie du eben mit dem Thema  
465 umgehst. Wenn ich das jetzt so zusammenfassen kann (.) dann ((... 10 Sek.))  
466 Wenn ich das jetzt so grob zusammenfassen kann (.) dann (.) ja (.) du setzt  
467 Märchen ein (.) du hast (.) eigentlich ganz gern damit gearbeitet (.), weil du gemerkt  
468 hast (.), dass es schon (.) ähm (.) Vorteile bringen kann beziehungsweise schon (..)   
469 gute Ansätze gibt oder der Einsatz (.) sich positiv auswirken kann oder einfach eine  
470 Vereinfachung für die Schüler und Schülerinnen darstellt. Und (.) kannst du  
471 nochmal kurz (.) wiederholen (.), ob du sie sowohl in den Deutschförderkursen als  
472 auch im Deutschförderklassen einsetzt? Das habe ich jetzt vergessen.

473 00:27:06  
474 *LP A:* Ich hab's. Also (.) was ich gesagt (.) war (.), dass es in Deutschförderklassen  
475 eingesetzt habe. In Deutschförderkurs nicht gemacht habe (.) weil (.)[-]

476 00:27:17  
477 *F:* [Ah genau]

478 00:27:17  
479 *LP A:* [da] eigentlich das abgehandelt wird (.), was sie im Regelunterricht brauchen.  
480 Das heißt (.) falls Sie es brauchen würden (.) wird's gemacht. So hab' ich das  
481 zumindest auch gemacht (.) aber sonst nur das (.), was sie halt benötigen. Und in  
482 der Klasse ja (.), weil ich jetzt auch eine erste Klasse gehabt hab und da sowieso  
483 Märchen gemacht werden in der ersten Klasse.

484 00:27:41  
485 *F:* Okay. Ja genau (.) das waren so meine Beobachtungen. Ich hab' mir auch alles  
486 notiert und ich werde das Interview dann auch transkribieren[-]

487 00:27:47  
488 *LP A:* [Viel] Spaß! ((lacht))

489 00:27:53  
490 *F:* ((lacht)) Dankeschön! Und dann (.) eben auswerten und es war jedenfalls sehr  
491 interessant und (..) ich muss sagen (.) ich hab' wirklich Spannendes (.) genau (.)  
492 Spannendes erfahren (.) ja (.) durch deine Unterstützung. Danke!

493 00:27:59  
494 *LP A:* Gerne! Viel Erfolg!

## A2 Analyse von Interview A

Kategorie	Paraphrase(n)	Generalisierung
<b>K1: Verwendung von literarischen Gattungen/ Textsorten im DaZ-Unterricht</b>	Ja und nein. (96) Im Deutschförderkurs haben wir Märchen, Lieder, Reime und Kurzgeschichten gemacht. (97, 138-140) Dabei ging es darum, alle sechs Textsorten, die dann im Unterricht vorkommen (273) sowie Unterrichtsthemen aus dem Regelunterricht noch einmal aufzuarbeiten. (171, 172)	Literarische Textsorten wie Märchen, Lieder, Reime und Kurzgeschichten wurden im Deutschförderkurs eingesetzt, da Unterrichtsthemen aus dem Regelunterricht aufgearbeitet wurden.  (I)
<b>K2: Erfahrungen mit dem Einsatz von Märchenliteratur</b>	In der ersten Klasse haben wir mit Märchen gearbeitet und daher ist Märchenliteratur auch im DaZ-Unterricht zum Einsatz gekommen. (96-97, 121)	Märchenliteratur ist im DaZ-Unterricht in der ersten Klasse zum Einsatz gekommen.  (I)
	Letztes Jahr war relativ viel mit Märchen im Deutschförderkurs. (144)	Im Vorjahr wurde viel Lehrstoff zu Märchen im Deutschförderkurs gemacht.  (II)
	An sich spielt Märchenliteratur aber im Deutschförderkurs keine so große Rolle, außer sie machen das gerade im Unterricht. (170-173)	Grundsätzlich spielt Märchenliteratur im Deutschförderkurs keine große Rolle.  (III)
	In der Deutschförderklasse habe ich Märchenliteratur schon gemacht. (173)	Märchenliteratur wurde in der Deutschförderklasse eingesetzt.  (IV)
	Märchenliteratur hat also in diesen beiden Jahren im DaZ-Bereich durchaus einen Stellenwert gehabt. (180)	Märchenliteratur hatte in den vergangenen zwei Jahren im DaZ-Bereich einen Stellenwert.  (V)
	Dabei habe ich hauptsächlich die Märchen genommen, die für mich bekannt sind. (195) Das Allererste, was ich mit ihnen gemacht hab' war Sterntaler. (221, 222, 258-260)	Hat hauptsächlich ihr selbst bekannte Märchen verwendet.  (VI)
	Da ist es im Prinzip eigentlich nur darum gegangen, die Handlung zu erklären oder dann auch Grammatikübungen und -spiele damit zu machen. (223-238)	Zog Märchen heran, um die Handlung zu erklären und Grammatikübungen und -spiele zu machen.  (VII)

	Ich hab' auch mal [ein Märchen] vorgesprochen, und so einen Hörtext gehabt. (246)	Hat ein Märchen vorgesprochen. (VIII)
	Ich hab eigentlich die klassischen Märchen gemacht, wie Rotkäppchen, Aschenputtel oder die Schöne und das Biest. (293-299)	Hat die im deutschen Sprachraum klassischen Märchen der Brüder Grimm durchgemacht. (IX)
	In der Deutschförderklasse hatten wir auch ein Deutschbuch und darin war ein Kapitel zu Märchen. Da war auch eine Übersichtsseite mit den unterschiedlichen Märchenfiguren. (316-323)	In einem Deutschbuch der Deutschförderklasse gab es ein Kapitel zu Märchen mit einer Übersichtsseite zu Märchenfiguren. (X)
	Wir haben auch einen Märchenfilm geschaut. (303, 337)	Hat einen Märchenfilm mit den Schüler*innen geschaut. (XI)
K2.1: positive Erfahrungen	Ich fand es gut, damit zu arbeiten, da es für die Kinder immer wieder Anknüpfungspunkte aus ihren Erfahrungen oder Erstsprachen gibt. (105-108)	Fand es gut, mit Märchen zu arbeiten, da es viele Anknüpfungspunkte für die Kinder gibt. (I)
	Wenn es kurze Texte sind, und sofern sie nicht mehr die altertümliche Sprache haben, sind sie ganz gut verständlich. (112-114)	An den modernen Sprachgebrauch angepasste Märchen sind als kurze Texte leicht verständlich. (II)
	Es hat den Kindern eigentlich Spaß gemacht. (121, 122)	Der Märchenunterricht hat den Kindern Spaß gemacht. (III)
	Rotkäppchen haben sie alle gekannt und das ist gut angekommen. (293, 294)	Alle Kinder kannten Rotkäppchen und es kam gut bei ihnen an. (IV)
	Wenn's Verfilmungen gibt, ist die Chance relativ groß, dass sie [das Märchen] kennen. (306, 307)	Verfilmungen tragen dazu bei, dass die Schüler*innen die meisten europäischen Märchen kennen. (V)
	Im Buch war ein Kapitel zu Märchen und den unterschiedlichen Märchenfiguren. Das war dann ein sehr guter Anknüpfungspunkt, als sie zum Sprechen angefangen haben. (319-323)	Ein Kapitel zu Märchen und Märchenfiguren aus dem Buch war ein guter Anknüpfungspunkt für erste Sprachübungen. (VI)
	Das Interesse dafür bei den Schülern ist da. (368-369)	Das Interesse für Märchen ist bei den Schüler*innen vorhanden. (VII)

K2.2: negative Aspekte	Ein Problem ist auch die Frage, woher ich die fremdsprachlichen Materialien [für sprachübergreifenden Märchenunterricht] bekomme, dass ich weiß, dass das wirklich gute Texte sind. (204-206)	Sieht eine Problematik darin, qualitative, fremdsprachliche Materialien für sprachübergreifenden Märchenunterricht zu finden. (I)
<b>K3: psychisch-emotionale Wahrnehmung von Märchenliteratur</b>	Wir haben letztes Jahr gleich mit den Märchen angefangen. Die sind mir auch so präsent in Erinnerung geblieben, weil das so wichtig und schön war, die ganzen Merkmale und Märchenfiguren und so weiter zu erarbeiten. (153-156)	Hat Märchen präsent in Erinnerung, da im Vorjahr gleich zu Schulbeginn mit Märchenliteratur begonnen wurde und die Erarbeitung von Merkmalen und Märchenfiguren auch im DaZ-Unterricht sehr wichtig und schön war. (I)
<b>K4: Didaktisches Potential von Märchen für den DaZ-Bereich</b>	Für die Kinder gibt es immer wieder Anknüpfungspunkte an ihre Erfahrungen oder Erstsprachen. (105-108)	Märchen bieten Anknüpfungspunkte an die Erfahrungen oder Erstsprachen der Kinder. (II)
	Märchen sind mit Lehrmitteln gut übbar. (150, 151)	Märchen sind mit Lehrmitteln gut übbar. (III)
	Märchen sind gut verständlich. (112-114, 191)	Märchen sind gut verständlich. (IV)
	Sie liefern Parallelen zu dem, was [die Kinder] kennen - (192) eben zu Märchen aus ihrem Kulturkreis. (309)	Europäische Märchen liefern Parallelen zu den Märchen, die die Kinder kennen. (V)
K4.1: - von Märchenliteratur	Wenn es kurze und modernisierte Texte sind, sind sie gut verständlich. (112-114, 191)	Kurze und modernisierte Märchenliteratur ist gut verständlich. (I)
	An Märchen lassen sich gut Verben herausarbeiten, ins Präteritum oder umgekehrt ins Präsens setzen. - Je nachdem was man damit arbeitet. (131-138)	Mit Märchen lässt sich gut an grammatischen Phänomenen wie Verben und Tempora arbeiten. (II)
	Die Schüler bekommen ein Gefühl für literarische Textsorten (435-436)	Durch Märchenliteratur bekommen Schüler*innen ein erstes Gefühl für literarische Textsorten. (III)
K4.2: - von medialen Märchenergänzungen	Wenn bei einem Text ein oder zwei Bilder dabei sind, hilft ihnen das auch. Dann sehen sie das Bild und wissen oft schon, worauf es inhaltlich hinaus will. (338-340)	Bilder wirken sich unterstützend auf das inhaltliche Textverständnis aus. (I)

	Bilder sind auch zum Wörter erklären ganz praktisch. Zum Beispiel ein Abbild von der Spindel bei Dornröschen. (340, 342)	Bilder können das Unterrichten von Vokabeln unterstützen. (II)
	Ich greif auf Märchenergänzungen zurück, weil's den Kindern leichter fällt, Märchen zu verstehen, zu behalten und aufzunehmen. (361, 364)	Greift auf Märchenergänzungen zurück, um Verständnis, Speicher- und Aufnahmefähigkeit der Kinder zu unterstützen. (III)
	Märchenergänzungen sprechen die Sinne an. (362)	Märchenergänzungen sprechen die Sinne an. (IV)
	Bilder ansehen ist immer gut mit den Kindern, anders als Lesen. (368, 369)	Die Kinder bevorzugen das Ansehen von Bildern zum Lesen. (VI)
	Es lockert den Unterricht auf, wenn es nicht immer nur Text, Text, Text ist. (376-377)	Mediale Märchenergänzungen lockern den Unterricht auf. (VII)
	Ich hab zumindest das Gefühl, dass viele Schüler*innen sich Inhalte leichter merken, wenn diese Verknüpfung (von Sprache und Sehen) irgendwie da ist. (391-393)	Die Verknüpfung von Sprechen und Sehen unterstützt das Merk- und Behaltevermögen bezüglich der Inhalte. (VIII)
	Gerade in der Deutschförderklasse habe ich sehr viel mit Bildern gearbeitet, um Sachen zu erklären. (386, 387) So kann man auch sicher sein, dass Inhalte so ankommen, wie sie ankommen sollen, (389) weil man das, was man zum Beispiel nicht versteht, sieht und [dem Unterricht] folgen und nachvollziehen kann. (419-422)	Durch Bilder kann abgesichert werden, dass Lerninhalte wie geplant ankommen. (IX)
	Das [Erklären] geht dann einfach auch schneller (391) und kommt gut an. (392)	Mediale Märchenergänzungen beschleunigen inhaltliche Erklärungen. (X)
K4.3: - von Märchenadaptionen	Wenn es Disneyverfilmungen gibt, kennen das die Schüler*innen. Auch wenn sie [das Märchen] nicht selber gelesen haben in ihrer Sprache, dann haben doch die meisten irgendeinen Film [dazu] gesehen. (296-299)	Die meisten Schüler*innen kennen bekannte Märchenverfilmungen. (I)
	Märchenadaptionen sprechen die Sinne der Schüler*innen an. (362)	Märchenadaptionen sprechen die Sinne an. (II)

	Man merkt allgemein, dass Schüler zum Beispiel Comics oder auch Graphic Novels einfach gern haben. (362-364)	Adaptionen wie Comics oder Graphic Novels sind bei Schüler*innen beliebt. (III)
<b>K5: Wirkung von Märchen auf den Sprachenlernprozess</b>	Es gibt immer wieder Anknüpfungspunkte, weil die Kinder Märchen einfach aus ihrer eigenen Erfahrung oder ihrer eigenen Sprache kennen. (106-108)	Märchen bieten sprachliche Anknüpfungspunkte. (I)
	So können sie dann Parallelen ziehen: wie heißt das in ihrer Sprache? (123) Dann haben sie die Märchen verglichen untereinander und sind draufgekommen, dass die Titel oft ähnlich sind. (124, 125)	Durch den Vergleich von Märchen verschiedener Sprachen lassen sich Parallelen ziehen und Ähnlichkeiten entdecken. (II)
	Durch Märchen können Schüler*innen irgendwie ein Gefühl für literarische Textsorten kriegen und dieses Formelhafte auch mal kennenlernen. (435-437)	Durch Märchen kann ein Gefühl für literarische Textsorten erworben und Formelhaftigkeit kennengelernt werden. (III)
	Ich kann nur mutmaßen, dass Märchen vor allem beim Präteritum helfen, oder dass das Vokabular hängen bleibt. (457-459)	Nimmt an, dass Märchen vor allem beim Erwerb des deutschen Präteritums unterstützen können oder auch das Vokabular durch Märchen besser gelernt werden kann. (IV)
<b>K6: Vorstellungen für zukünftigen DaZ-Literaturunterricht</b>	-	-
K6.1: Intentionen für literarischen Gattungsunterricht	-	-
K6.2: Wünsche für zukünftigen Märchenunterricht	Wozu ich nie wirklich gekommen bin, ist Märchen aus den Kulturkreisen von ihnen [den Schüler*innen] zu nehmen. (192-194)	Möchte zukünftig auch anderssprachige Märchen im Märchenunterricht einsetzen. (I)
	Was ich gern gemacht hätt', wäre vielleicht Märchen in ihrer Erstsprache herzunehmen und in den unterschiedlichen Erstsprachen und damit zu arbeiten. (196-199)	Würde gerne mit unterschiedlichen Märchen in den unterschiedlichen Erstsprachen der Schüler*innen vergleichend arbeiten. (II)

	Ein Video [zu Märchen] hätte ich gern mal gemacht, aber das ist auch schwierig bei uns mit den Voraussetzungen, weil wir nicht überall Beamer haben. (246-248)	Würde gerne ein Video zu Märchen einsetzen. (III)
--	--	---

1 **B1 Transkript des Interviews mit Person B**

2 #00:00:01#

3 *F:* Dann würde ich jetzt starten (.) wenn das für Sie auch in Ordnung ist.

4 00:00:05

5 *LP B:* Ja (.) gerne.

6 00:00:09

7 *F:* Also ich hab mich e schon bei Ihnen vorgestellt. Mein Name ist eben Heigl  
8 Marijana. Ich studiere Lehramt an der Uni Wien und schreibe gerade meine  
9 Masterarbeit im Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache.

10 00:00:19

11 *LP B:* Ja.

12 00:00:19

13 *F:* Und mein grobes Thema ist äh der Stellenwert von Märchenliteratur im Kontext  
14 Deutsch als Zweitsprache. Und (.) Dafür würde ich Ihnen gerne ein paar Fragen in  
15 den nächsten Minuten stellen. Und-- wie gesagt (.) für die Transkription möchte ich  
16 das Interview aufzeichnen. Und dann schicke ich Ihnen dann noch eine  
17 Einverständniserklärung per Mail (.) die Sie mir dann bitte unterschrieben  
18 zurücksenden.

19 00:00:45

20 *LP B:* Ja (.) machen wir das so.

21 00:00:46

22 *F:* Okay äh. Genau. Im Interview geht es rein um die Erhebung von aktuellen  
23 Erfahrungsberichten von Lehrerinnen und Lehrern. Und ich möchte eben ein / Eine  
24 Abbildung oder ein Ableiten von aktuellen Unterrichtssituationen das Thema  
25 betreffend machen. Und genau (.) dafür mache ich ähm zunächst ein paar / Dafür  
26 hätte ich gern zunächst ein paar Informationen zu Ihrem professionellen  
27 Werdegang und, und dann ein paar Fragen zur Einführung in das Thema.

28 00:01:16

29 *LP B:* Ja.

30 00:01:16

31 *F:* Meine erste Frage wäre dann: Wie lange arbeiten Sie an Ihrer Schule?

32 00:01:21

33 *LP B:* Ähm-- drei Jahre. An der Schule davor / vor meinem Schulwechsel / waren  
34 es neun Jahre an der Hauptschule.

35 00:01:28  
36 *F:* <<zustimmend> Mhm>. Und äh wie lange sind Sie dort im Bereich DaF DaZ  
37 tätig?

38 00:01:31  
39 *LP B:* Auch diese drei Jahre.

40 00:01:31  
41 *F:* Aha (.) okay.

42 00:01:34  
43 *F:* Ah. Und wie gestaltet sich der Zweitsprachenunterricht an Ihrer Schule?

44 00:01:42  
45 *LP B:* (..) Ähm. Es ist so (.) dass Kinder (.) die ganz frisch kommen (.) einen  
46 Anspruch darauf haben (.) in einer Deutschförderklasse 20 Wochenstunden (.)  
47 unterrichtet zu werden in DaZ DaF.

48 00:01:54  
49 *F:* <<zustimmend> Mhm>.

50 00:01:54  
51 *LP B:* Und (.) Kinder (.) die schon etwas länger da sind beziehungsweise die auch  
52 schon einen ersten / eine erste Testung durchlaufen haben / Sie kennen  
53 wahrscheinlich diesen MIKA-D Test /

54 00:02:11  
55 *F:* Ja.

56 00:02:11  
57 *LP B:* Die den mit mangelhaft bestanden / Also bestanden ((lacht)) / nicht mehr (.)  
58 Ungenügend haben (.) sondern mangelhaft / Haben dann doch Anspruch auf 6  
59 Stunden (..) Deutschförderkurs--

60 00:02:29  
61 *F:* Genau.

62 00:02:30  
63 *LP B:* Und äh-- nach zwei Jahren ist das Ganze vorbei. Da verlieren sie ihren  
64 außerordentlichen Status auch sowieso (.) und (sie sind) / Also ganz unabhängig  
65 davon (.) ob sie dann nach zwei Jahren den MIKA-Test mit Genügend bestehen  
66 oder nicht (.) dann Teil der Klassengemeinschaft. Das Ganze kommt immer ein  
67 bisschen an seine Grenze—Äh (.) dadurch (.) dass wir nicht immer genügend  
68 Kinder haben. Also wir haben zum Beispiel im letzten Jahr eine  
69 Deutschförderklasse gehabt. Heuer ist es aber so (.) dass es zu wenig (.) Kinder  
70 gibt (.) die / (..) um eine Deutschklasse zu eröffnen--

71 00:03:09  
72 *F:* <<zustimmend> Mhm>. Ok.

73 00:03:09  
74 *LP B:* Dann gibt es für alle nur diesen Sprachförderkurs.

75 00:03:13  
76 *F:* [Aha]. Verstehe. Okay (.) <<zustimmend> mhm>.

77 00:03:15  
78 *LP B:* Und die Lehrerinnen (.) in deren Klassen sie sind / Die Klassenvorstände  
79 sind angehalten natürlich soweit es geht irgendwie Rücksicht zu nehmen (nicht)  
80 und da irgendwie extra Angebote zu machen.

81 00:03:25  
82 *F:* Ja (.) ist klar. Und Sie arbeiten sowohl äh / also Sie führen sowohl / na okay / Es  
83 gibt jetzt gerade keine. Aber haben Sie schon auch schon eine  
84 Deutschförderklasse geführt [oder haben Sie/]?

85 00:03:35  
86 *LP B:* [Nein] Das haben (.) das haben zwei Kolleginnen sich geteilt.

87 00:03:38  
88 *F:* Okay (.) <<zustimmend> mhm> [-]

89 00:03:39  
90 *LP B:* [Mit] jeweils 10 Wochenstunden letztes Jahr. Und ich war nicht dabei. Ich  
91 hatte den Deutschförderkurs [-].

92 00:03:44  
93 *F:* Okay (.) das heißt (.) Sie führen die Deutschförderkurse. <<zustimmend> mhm>  
94 (.) gut. (..) Arbeiten Sie in Ihrem / Äh nein (.) eine Frage noch: Hätten Sie neben  
95 den Deutschförderkursen / haben Sie dann auch noch Deutschunterricht [an Ihrer  
96 Schule]?

97 00:04:02  
98 *LP B:* [Ja genau].

99 00:04:04  
100 *F:* Und arbeiten Sie allgemein in diesem Deutschunterricht- also egal ob jetzt im  
101 Deutschförderkurs oder im regulären Deutschunterricht- mit literarischen Texten?

102 00:04:14  
103 *LP B:* Ja--(.) also im normalen Deutschunterricht ist das ein fixer Bestandteil. Auch  
104 das Thema Märchen ist ein fixer Bestandteil des Lehrplans (.) und im (..) Deutschförderkurs (.) hab ich eigentlich das Problem - haben glaube ich alle - Dass  
105 es relativ wenig geeignete Literatur (.) gibt. Also (.) dass dieser ganze Deutsch/  
106

107 dass diese ganze, ganze / ganzen Schulbücher / Es gibt ja mittlerweile reichlich  
108 Schulbücher (.) schon auch (.) auf diesen Niveaus A1, A2, die sind sehr / zielen  
109 sehr ab auf Alltagssituationen und Alltagswortschatz und auch Alltags-Textsorten.

110 00:05:03

111 *F:* Ja (.)genau. Das stimmt. Und welche literarischen Gattungen beziehungsweise  
112 Textsorten würden Sie dann bevorzugen (.) wenn dort alles sehr auf den Alltag abz/  
113 also auf die Alltagstexte abzielt?

114 00:05:14

115 *LP B:* Na ja (.) also ich verwende natürlich das(.) was es da gibt. Also sei es Briefe.  
116 sei es Stellenanzeigen-- Was auch immer. Äh (.) Postkarten ((lacht))(.) <<lachend>  
117 was da alles so verwendet wird<. Ähm. Erlebnisberichte. Ähm (.) aber ich möchte  
118 das immer gerne auch immer ein bisschen ergänzen (..) und habe dann zum  
119 Beispiel etwas (.) was es auch schon lange gibt. Es gibt bei Langenscheidt so A1  
120 Krimis / A1, A2 Krimis. Die sind (.) aber fast schon ein bisschen zu fordernd--.

121 00:05:50

122 *F:* Okay--

123 00:05:50

124 *LP B:* Für die Schüler.

125 00:05:52

126 *F:* Ja (.) für das Niveau der Schüler.

127 00:05:55

128 *LP B:* Ja also in manchen Situationen war das so. Es ist fast schon zu viel Text und  
129 fast schon zu viel Wortschatz (.) der da verlangt wird. Ähm. Und (..) Und was jetzt  
130 so (...) Texte betrifft. Es gibt ja Lit-/ Es gibt ja Literatur für Leseanfänger (.) aber  
131 eigentlich für Volksschüler. Das ist thematisch dann wieder nicht sehr geeignet.  
132 Also ich habe eigentlich immer gesucht (.) ob ich was finde.

133 00:06:24

134 *F:* [<<zustimmend> Mhm>].

135 00:06:24

136 *LP B:* [Ich] habe ab und zu mal kleine Gedichte gefunden (.) die sie lesen können.  
137 Und ich habe eben auch mich so ein bisschen beholfen (.) indem ich zum Beispiel  
138 Märchen mit ihnen gemacht habe (.) die ich halb vorgelesen und halb erzählt habe.  
139 Um die irgendwie verständlich zu machen (.) und die irgendwie auf ein Sprachlevel  
140 (.) das die Schüler haben (.) zu bringen.

141 00:06:44

142 *F:* Okay (.) ja. Das heißt (.) sie haben Märchen beziehungsweise Märchenliteratur

143 eingesetzt. Aber dann nicht Originaltexte (.) sondern diese adaptiert und dann noch  
144 mit eigenen Worten auch das verständlicher gemacht?

145 00:07:00  
146 *LP B:* So kann man das sagen. Also ich habe zwar mein Grimm'sches  
147 Märchenbuch mitgenommen in den [Unterricht]

148 00:07:04  
149 *F:* [Okay (.) ja]

150 00:07:04  
151 *LP B:* [Und] dann im Grunde genommen so frei (.) frei nacherzählt und nur einzelne  
152 Sätze wirklich wortwörtlich vorgelesen.

153 00:07:13  
154 *F:* Okay (.) und hat es gut funktioniert?

155 00:07:16  
156 *LP B:* Ja-- (.) das hat eigentlich gut funktioniert (.) weil die Schüler manches auch  
157 schon ein bisschen kannten aus dem Deutschunterricht äh. Und-- eigentlich auch  
158 drauf angesprungen sind. Also das erlebe ich sowieso generell (.) dass die Kinder  
159 auf Märchen anspringen. Auf jeden Fall mal in der ersten-- äh Klasse Mittelschule.

160 00:07:38  
161 *F:* [Okay].

162 00:07:38  
163 *LP B:* [In der] zweiten wahrscheinlich auch noch.

164 00:07:40  
165 *F:* Okay (.) super. Verstehe. Äh-- Was denken Sie? Welchen Stellenwert hat  
166 Märchenliteratur an Ihrer Schule im Deutschförderkurs allgemein? Also jetzt nicht  
167 nur für Sie persönlich (.) sondern (..) was nehmen Sie an >>lachend< (.) was es  
168 allgemein< in Ihrer Schule ist?

169 00:07:56  
170 *F:* Sie haben eh schon angesprochen (.) dass es--

171 00:07:59  
172 *LP B:* <<lachend> [Gering]<.

173 00:07:59  
174 *F:* [Ja] genau.

175 00:08:00  
176 *LP B:* [Um es mit einem Wort] beantworten zu können. ((lacht))

177 00:08:04  
178 *F:* ((lacht)) Ah okay (.) Na (.) das ist in Ordnung. Es geht hier ja um die Erhebung.

179 Ähm (..) Und für Sie persönlich? Also wenn Sie es schon eingesetzt haben (.) ist  
180 es Ihnen dann auch ein Anliegen (..) Märchenliteratur (.) vielleicht dann auch mehr  
181 / nicht nur in Ihrer Schule (.) sondern generell auch für die (.) literarischen  
182 Gattungen beziehungsweise Textsorten dort mehr zu verankern und mehr  
183 hervorzubringen?

184 00:08:28

185 *LP B:* Also so im normalen Lehrplan kommt es eh (.) vor.

186 00:08:32

187 *F:* Genau.

188 00:08:33

189 *LP B:* Und ist eh gut verankert (.) würde ich sagen.

190 00:08:35

191 *F:* Genau

192 00:08:36

193 *LP B:* Also das passt eh.

194 00:08:36

195 *F:* Und im Kontext DaZ dann? Also Deutsch als Zweitsprache-Bereich?

196 00:08:40

197 *LP B:* Genau also im DaF DaZ-Kontext wär's halt schöner (.) wenn es da dann noch  
198 geeignetere Fassungen gäbe (.) sozusagen. Vielleicht / Also / Märchen (.) sind in  
199 der Regel eh recht kurz (.) eventuell nochmal leicht verkürzt und sprachlich  
200 vereinfacht. Eine Sache (.) ist ja auch die / Das betrifft ja (.) die gesamte Literatur  
201 (.) / Also eigentlich wirklich ein <<lachend> Hindernis> ist auch die Verwendung  
202 des Präteritums. Ja (.) das ist die Erzählzeit. Aber das ist die Zeit (.) die die Schüler  
203 relativ spät erst lernen. Also die bewegen sich ja ganz lange nur im Präsens. Und  
204 dann kommt der Gipfel (.) ähm (.) das Perfekt dazu. Wenn sie dann erzählen-- (.)  
205 was sie am Wochenende gemacht haben oder wie auch immer--.

206 00:09:28

207 *F:* Ja.

208 00:09:28

209 *LP B:* Und (.) ein / Dieses Präteritum kommt dann relativ spät. Und dann sind sie  
210 eigentlich auch schon so weit (.) dass sie dann in den normalen Unterricht wechseln  
211 können. Aber ob sie da jetzt das Präteritum dann erkennen können?

212 00:09:44

213 *F:* Verstehe ja. Es ist ja auch so (.) dass die Deutschförderkurse ja Vorbereitung  
214 sein sollen für die für die regulären Klassen.

215 00:09:52  
216 *LP B:* Genau.

217 00:09:52  
218 *F:* Und dann ist eben (.) wie Sie sagen: Wenn sie dann das Präteritum schon  
219 beherrschen (.) dann sind sie wahrscheinlich eh schon auf dem Level (.) wo sie  
220 auch dem regulären Unterricht langsam folgen oder besser folgen können.

221 00:10:03  
222 *LP B:* Genau. Genau.

223 00:10:05  
224 *F:* Verstehe ich. <<zustimmend> Mhm> (...) Okay (.) dann geht's (.) jetzt in ein paar  
225 Fragen zum, zum Einsatz von Märchen. Also eben dem (.) wie Sie es eingesetzt  
226 haben. Nämlich (.) In welchem Unterrichtssetting haben Sie bis jetzt / Oder setzen  
227 Sie Märchen im Deutschförderkurs (.) / Ja beziehungsweise würden Sie es in der  
228 Deutschförderklasse einsetzen?

229 00:10:29  
230 *LP B:* Die Frage habe ich nicht ganz verstanden. Akustisch. Bitte nochmal.

231 00:10:31  
232 *F:* In welchem Unterrichtssetting setzen Sie Märchen im Deutschförderkurs ein?

233 00:10:36  
234 *LP B:* (..) Unterrichtssetting meinen Sie jetzt was genau?

235 00:10:42  
236 *F:* Also wann-- würden Sie es im Schuljahr oder zu / in der Stunde oder--

237 00:10:50  
238 *LP B:* [Ja--]

239 00:10:51  
240 *F:* [Ja] genau.

241 00:10:53  
242 *LP B:* Achso. Okay. Na also im Prinzip in zwei Settings (.) wenn man so will. Also  
243 einmal (.) wenn die Schüler das eh gerade im normalen-- Unterricht haben. Ich  
244 versuche eh immer-- so ein bisschen (.) zu erfragen (.) was macht ihr gerade? Was  
245 ja auch / Die nehmen ja teilweise auch am normalen Unterricht teil.

246 00:11:10  
247 *F:* Ja.

248 00:11:11  
249 *LP B:* Und sie bringen auch mal was mit aus dem normalen Unterricht. Also wenn  
250 sie dann das Thema Märchen eh gerade haben (.) dann bietet es sich ja an (.) dass

251 ich (..) dann das auch aufgreife. Oder das andere ist (.) dass ich es immer mal  
252 wieder einstreue (.) so wie eben auch andere literarische Texte. Ich immer mal  
253 wieder ein Gedicht versuche einzustreuen. Oder eine Geschichte oder sowas.

254 00:11:35  
255 *F:* Okay.

256 00:11:35  
257 *LP B:* Ja (.) das ist einfach / So dass es einfach immer mal wieder kehrt.

258 00:11:40  
259 *F:* Okay. Das heißt Sie (..) machen das dann auch an irgendwelchen  
260 grammatischen Phänomenen (.) die Sie gerade durchnehmen fest. Oder es geht  
261 es dann schon um den (die) literarische Gattung (.) die Sie immer wieder mal  
262 durchbringen wollen?

263 00:11:55  
264 *LP B:* Ja (.) also mit Grammatik / An die Grammatik würde ich es jetzt eher nicht  
265 knüpfen. Ähm. (..) Jetzt dann in ein bisschen Zusammenhang mit  
266 Wortschatzerweiterungen in alle und alle Richtungen (...)

267 00:12:14  
268 *LP B:* Okay. (..) Können Sie mir aus Ihrer Erfahrung berichten (.) welche Märchen  
269 sich gut für den DaZ-Unterricht eignen oder eignen würden?

270 00:12:26  
271 *LP B:* ((lacht)) Hmm. Mh (.) das ist schwierig. Also ich habe eh (.) eben so die  
272 Klassiker verwendet. Was weiß ich. Über Rotkäppchen und Dornröschen bis  
273 Rapunzel oder solche >>lachend< Sachen halt<. Und ab und zu auch mal Märchen  
274 aus anderen Ländern.

275 00:12:43  
276 *F:* Aha (.) auch?

277 00:12:44  
278 *LP B:* Ja (.) auch ein Buch mit russischen Märchen zum Beispiel. Und ja (.) und  
279 [fand es vorbildlich].

280 00:12:51  
281 *F:* [Sehr interessant].

282 00:12:52  
283 *LP B:* [an der Schule. Märchen] aus verschiedenen Kulturen.

284 00:12:55  
285 *F:* Haben Sie das dann (.) angemacht in den Sprachen beziehungsweise an den

286 Kindern aus dem aus dem Deutschförderkurs? Oder haben Sie einfach geschaut  
287 (.) welche Märchen Sie finden und welche sich gut anbieten (..) würden?

288 00:13:10

289 *LP B:* Ja. Also ich habe hier teilweise auch ein bisschen gefragt (.) was sie denn  
290 kennen aus ihren Muttersprachen--. Und ja (.) (da) hab ich vereinzelt dann was  
291 gefunden. Aber ansonsten ging es eigentlich darum (.) Märchen zu finden (.) die  
292 irgendwie (.) vielleicht ganz unterhaltsam und ganz spannend sind (.) auf die sie  
293 auch irgendwie ansprechen. Also Märchen sind ja nun auch in verschiedenen  
294 Kulturen teilweise auch ein bisschen ähnlich oder haben gewisse ähnliche  
295 Elemente. Und meiner Erfahrung nach sprechen sie da schon drauf an. Oder Sie  
296 erinnern sich. Ah (.) so was Ähnliches kenne ich. Sowas gibts bei uns auch. Oder  
297 so.

298 00:13:51

299 *F:* Ja (.) ja. Sehr interessant. Ähm (...) Ja (.) das hab ich eigentlich schon (..) Wie  
300 gestalten Sie dann den Einsatz von Märchen in den Deutschförderkursen? Also  
301 das mit dem Märchenbuch haben Sie schon erwähnt. Gibt's da noch andere  
302 Möglichkeiten (.) wie Sie es einsetzen?

303 00:14:13

304 *LP B:* Ähm. Könnte ich jetzt nicht so (..)

305 00:14:17

306 *F:* Also sprich: Greifen Sie auf Märchenadaptionen oder -ergänzungen wie Bilder,  
307 Filme oder Comics und so weiter zurück?

308 00:14:28

309 *LP B:* Jetzt mit Märchen habe ich das dann noch nicht gemacht. Aber wir haben  
310 natürlich auch ab und zu mal schon Filme gesehen oder Comics angeschaut oder  
311 / Gut (.) das ist jetzt wieder etwas anderes: Peter und der Wolf (..) das Musikstück.  
312 (..) Ja.

313 00:14:43

314 *F:* Ja (.) okay. Also eigentlich beim Märchen direkt geht's eher um das klassische  
315 Märchenbuch oder eben da das Erzählen.

316 00:14:53

317 *LP B:* Genau.

318 00:14:53

319 *F:* Okay.

320 00:14:58

321 *F:* Ja ähm. Es geht bei mir / Oder in meiner Masterarbeit viel auch um die

322 Verbindung (.) von Sprache und Sehen beziehungsweise eben Text und Bild.  
323 Deshalb habe ich es jetzt auch [auf]

324 00:15:09  
325 *LP B:* [Ja--]

326 00:15:09  
327 *F:* --die Märchenadaptionen oder um die Märchenadaptionen gefragt.

328 00:15:14  
329 *LP B:* [Ja--]

330 00:15:14  
331 *F:* Es macht ja nichts (.) dass Sie es nicht einsetzen (.) sondern nur generell: Sehen  
332 Sie die Verbindung von Sprache und Sehen oder Text und Bild als didaktischen  
333 Vorteil im Deutschunterricht?

334 00:15:25  
335 *LP B:* Ja auf jeden Fall! Also ich arbeite irrsinnig viel mit Bildern. Also gerade ganz  
336 am Anfang (.) wenn sie selber noch über keinen Wortschatz verfügen. Und auch  
337 später ist es immer wieder nett (.) wenn man immer mal wieder auf Bilder zugreifen  
338 kann. Oder auch wenn das Buch illustriert ist (.) mit dem man arbeitet.

339 00:15:47  
340 *F:* Ja.

341 00:15:47  
342 *LP B:* Ja (.) also das ist gar keine Frage.

343 00:15:49  
344 *F:* Okay (.) super. Und können Sie sich dann die Verwendung von  
345 Märchenillustrationen oder Märchenfilmen als gezielte Fördermaßnahme vorstellen  
346 (.) die Verstehensprozesse im DaZ-Unterricht in Gang setzen?

347 00:16:06  
348 *LP B:* Mh. Unter Umständen schon. Also (.) ich meine Filme sind wieder so eine  
349 spezielle Schwierigkeit. Filme haben oft ein hohes Sprechtempo--

350 00:16:19  
351 *F:* Richtig!

352 00:16:19  
353 *LP B:* Ja also (.) da muss man halt erst mal hinkommen. Dass die einem Film folgen  
354 können. Kann man aber vereinzelt machen (.) klar. Natürlich!

355 00:16:28  
356 *F:* Okay ja. Oder eben auch die Illustrationen dann (.) wenn Sie sagen vor allem zu  
357 Beginn schätze ich mal--

358 00:16:34  
359 *LP B:* Ja! Auf jeden Fall ständig. Also am Anfang ist es ja ganz viel Arbeit mit  
360 Bildkarten. Also ja (.) auf jeden Fall. Auf jeden Fall (.) ja.

361 00:16:43  
362 *F:* Super. Und welche Vorteile würden Sie sich dann erwarten durch den Einsatz  
363 von Märchenliteratur im Deutsch als Zeit- und (.) Zweit- und  
364 Fremdsprachenunterricht?

365 00:16:58  
366 *LP B:* Ja (.) das ist die Frage (.) welchen eigentlichen Vorteil man sich jetzt generell  
367 schon mal von Literatur verspricht.

368 00:17:04  
369 *F:* Ja.

370 00:17:04  
371 *LP B:* Also ich finde (.) es ist ja irgendwie schon ein bisschen so ein kultureller  
372 Kontext (.) den man da auch schafft.

373 00:17:11  
374 *F:* Ja--

375 00:17:11  
376 *LP B:* Und zu dem die Märchen irgendwie als traditioneller-- / traditionelles Kulturgut  
377 irgendwie dazugehören.

378 00:17:19  
379 *F:* Genau ja (.) <<zustimmend> mhm>.

380 00:17:22  
381 *LP B:* Ja (.) insofern würde ich das dann auch nicht / finde ich das schon sehr  
382 wertvoll (.) das dann einzusetzen und (.) es freut mich dann auch.

383 00:17:28  
384 *F:* Ja (.) sehr interessant. Also ich habe mich eben schon sehr vertieft und auch  
385 schon viel darüber gelesen. Und es wurde eben auch genau alles was Sie  
386 ansprechen (.) wurde auch in der Literatur angesprochen. Ähm. Abschließend hab'  
387 ich nur noch die Frage (.) welchen Einfluss der Einsatz von Märchen im  
388 Zweitspracheunterricht auf den Sprachenlernprozess Ihrer Meinung nach hat? Also  
389 eben auf die Vorteile bezogen (.) war's ja jetzt gerade bei der letzten Frage und  
390 jetzt geht sehr spezifisch um den Sprachenlernprozess. Ob Sie sich vorstellen  
391 können (.) dass eben (.) Märchenliteratur hier einen direkten Einfluss haben oder  
392 ausüben kann?

393 00:18:07  
394 *LP B:* <<sinnierend> Hmhmhm>. Schwierig zu sagen. Also auf jeden Fall ist es so  
395 (.) finde ich (.) dass man in Deutschförderkurs eigentlich permanent auf der Suche  
396 ist nach Sprechanlässen. Das unterscheidet ja auch sehr den Deutschförderkurs  
397 oder die Deutschförderklasse vom normalen Unterricht in der-- (.) großen Klasse--

398 00:18:30  
399 *F:* Ja--

400 00:18:30  
401 *LP B:* Dass die Kinder wirklich viel sprechen sollen. Also (.) dass man Ihnen ganz  
402 viel Gelegenheit gibt über Dinge zu sprechen. Und ich finde schon (.) dass Märchen  
403 (.) ergiebig sind. Also (.) dass man da viele (.) viele Anknüpfungspunkte hat (.) um  
404 sie zum Sprechen zu bringen und auch / also durchaus / Also sie sind auch  
405 durchaus engagiert dabei. Gerade auch wenn sie etwas erinnern oder irgendwas  
406 schon kennen oder / Sie wollen dann auch selber erzählen / Wollen erzählen (.)  
407 was sie für Geschichten oder Märchen kennen.

408 00:19:05  
409 *F:* [Super]!

410 00:19:05  
411 *LP B:* [Also] ja.

412 00:19:07  
413 *F:* Okay (.) ja sehr interessant. Sehr schön. Ja (.) vielen Dank (.) das waren sehr  
414 tolle Antworten.

415 00:19:22  
416 *LP B:* [Ja (.) gerne!]

417 00:19:22  
418 *F:* [Ich kann auf jeden Fall] gut anknüpfen.

419 00:19:22  
420 *LP B:* Ja (.) schön! Das freut mich.

421 00:19:22  
422 *F:* Vielen Dank. Dann bedanke ich mich für das Interview. Ich schicke Ihnen per  
423 Mail nochmal (.) ähm (.) dann die Einverständniserklärung (.) dass ich's auch auditiv  
424 eben aufgenommen habe. Ja und dann haben wir's eigentlich.

425 00:19:36  
426 *LP B:* Ja!

427 00:19:36  
428 *F:* Ja (.) dann (.) wären wir eigentlich fertig.

429 00:19:43

430 *LP B*: Ja (.) gut. Dann wünsche ich Ihnen viel Erfolg noch (.) dass Sie da noch viele

431 Interviewpartner finden und alles Gute für Ihre Arbeit.

432 00:19:46

433 *F*: Dankeschön!

## B2 Analyse von Interview B

Kategorie	Paraphrase(n)	Generalisierung
<b>K1: Verwendung von literarischen Gattungen/ Textsorten im DaZ-Unterricht</b>	Ja, im Deutschunterricht ist das fixer Bestandteil des Lehrplans. (104)	Literarische Gattungen sind im Deutschunterricht Bestandteil des Lehrplans. (I)
	Im Deutschförderkurs habe ich das Problem, dass es relativ wenig geeignete Literatur gibt und die Schulbücher sehr auf Alltagssituationen, Alltagswortschatz und auch Alltags-Textsorten abzielen (105-109) wie zum Beispiel Briefe, Postkarten, Stellenanzeigen oder Erlebnisberichte. (115-117)	Für den Deutschförderkurs gibt es relativ wenig geeignete Literatur. Schulbücher zielen auf Alltagssituationen, Alltagswortschatz und Alltagstextsorten ab. (II)
	Literatur hat meist fast schon zu viel Text und Wortschatz, der verlangt wird und Literatur für Leseanfänger ist dann thematisch wieder nicht sehr geeignet. (128-131)	Literatur verlangt meist zu viel Text und Wortschatz. Literatur für Leseanfänger ist thematisch nicht sehr geeignet. (III)
	Ich habe mich beholfen, indem ich kleine Gedichte oder Märchen gemacht habe (136-138)	Hat kurze Gedichte oder Märchen als einfache literarische Texte eingesetzt. (IV)
<b>K2: Erfahrungen mit dem Einsatz von Märchenliteratur</b>	Ich setze Märchen im Deutschförderkurs ein, wenn die Schüler das im normalen Unterricht haben und streue sie auch immer wieder mal ein. (241, 250-252)	Setzt Märchen im Deutschförderkurs ein, wenn diese auch im Normunterricht vorkommen. Unterrichtet Märchen auch zusätzlich. (I)
	Ich habe Märchen halb aus meinem Grimm'schen Märchenbuch vorgelesen und halb erzählt, um sie irgendwie auf dem Sprachlevel, das die Schüler haben, verständlich zu machen. (140, 146)	Hat Märchen aus dem Grimm'schen Märchenbuch halb vorgelesen, halb erzählt, um sie auf dem Sprachlevel der Schüler*innen verständlich zu machen. (II)
	Dabei habe ich die Klassiker verwendet: über Rotkäppchen und Dornröschen bis zu Rapunzel und ab und zu auch Märchen aus anderen Ländern. (270-273) Zum Beispiel ein Buch mit russischen Märchen. (277)	Hat klassische europäische Märchen wie zum Beispiel Rotkäppchen, Dornröschen, Rapunzel sowie auch Märchen aus anderen Ländern unterrichtet. (III)
	Ich habe auch teilweise gefragt, was sie kennen aus ihren Muttersprachen und	Hat erfragt, was die Schüler*innen aus ihren Erstsprachen kennen um den

	dann vereinzelt was dazu gefunden. (189, 190)	Märchenunterricht danach auszurichten. (IV)
K2.1: positive Erfahrungen	Der Einsatz von Märchen und Märchenliteratur hat eigentlich gut funktioniert. (156)	Der Einsatz von Märchen und Märchenliteratur hat gut funktioniert. (I)
	Ich erlebe sowieso generell, dass Kinder auf Märchen anspringen – vor allem in der ersten Klasse Mittelschule. (158, 159, 194)	Erlebt meist, dass Kinder gut auf Märchen ansprechen. (II)
	Da man viele Anknüpfungspunkte hat, um sie zum Sprechen zu bringen, sind sie durchaus auch engagiert dabei. (403, 404)	Märchen bieten viele Anknüpfungspunkte, um die Schüler*innen zu engagieren und zum Sprechen zu bringen. (III)
K2.2: negative Aspekte	Ein Hindernis stellt die Verwendung des Präteritums als Erzählzeit dar. Das ist die Zeit, die die Schüler erst relativ spät lernen. (200-202) Dann sind sie eigentlich auch schon so weit, dass sie in den normalen Unterricht wechseln können. (208-210)	Die Verwendung des Präteritums als Tempus, das im Lernprozess eher spät angeeignet wird, stellt ein Hindernis für den Einsatz von Märchen im DaZ-Bereich dar. (I)
	(Märchen)Filme haben oft ein hohes Sprechtempo, da muss man erst mal hinkommen, dass die dem Film folgen können. (348, 352)	Märchenfilme haben oft ein zu hohes Sprechtempo. (II)
<b>K3: psychisch-emotionale Wahrnehmung von Märchenliteratur</b>	Ich finde Märchen als traditionelles Kulturgut schon sehr wertvoll einzusetzen und es freut mich auch. (380, 381)	Findet Märchen als traditionelles Kulturgut wertvoll. Hat Freude daran. (I)
<b>K4: Didaktisches Potential von Märchen für den DaZ-Bereich</b>	Es [der Märchenunterricht] hat immer gut funktioniert, weil die Schüler manches schon ein bisschen aus dem Deutschunterricht kannten. (156, 157)	Beim Märchenunterricht konnten die Schüler*innen des Deutschförderkurses an den Deutschunterricht anknüpfen. (I)
	Es ist ein kultureller Kontext, den man schafft und Märchen gehören als traditionelles Kulturgut da irgendwie dazu. (170-176, 375, 376)	Durch Märchen, als traditionelles Kulturgut, wird ein kultureller Kontext geschaffen. (II)
	Märchen sind in der Regel kurz. (197, 198)	Märchen sind meist kurz. (III)
	Märchen sind ergiebig. (403)	Märchen sind ergiebig. (IV)
K4.1: - von Märchenliteratur	Märchen sind ganz spannend und vielleicht ganz unterhaltsam. (292)	Märchenliteratur ist spannend und unterhaltsam. (I)

	Märchenliteratur bietet Sprechanelässe. (395)	Märchenliteratur bietet Sprachanelässe. (II)
K4.2: - von medialen Märchenergänzungen	Ich sehe auf jeden Fall die Verbindung von Sprache und Sehen als didaktischen Vorteil im Deutschunterricht. Gerade ganz am Anfang, wenn die Schüler*innen noch über keinen Wortschatz verfügen, arbeite ich irrsinnig viel mit Bildern (335-338) oder Bildkarten. (360)	Die Verbindung von Sprache und Sehen ist vor allem zu Semesterbeginn ein Vorteil, wenn Schüler*innen noch über keinen bis wenig Wortschatz verfügen. (I)
K4.3: - von Märchenadaptionen	-	-
<b>K5: Wirkung von Märchen auf den Sprachenlernprozess</b>	An die Grammatik würde ich [Märchen] eher nicht knüpfen. Eher im Zusammenhang mit Wortschatzerweiterungen in alle Richtungen. (264-266)	Setzt Märchen in Zusammenhang mit Übungen zu Wortschatzerweiterungen ein. (I)
	Ich finde, dass Märchen ergiebig sind und man da viele Anknüpfungspunkte hat, um [die Kinder] zum Sprechen zu bringen. (403, 404)	Märchen haben viele Anknüpfungspunkte, um Schüler*innen zum Sprechen zu motivieren. (II)
<b>K6: Vorstellungen für zukünftigen DaZ-Literaturunterricht</b>	-	-
K6.1: Intentionen für literarischen Gattungsunterricht	-	-
K6.2: Wünsche für zukünftigen Märchenunterricht	Im DaF/ DaZ-Kontext wär's halt schöner, wenn es da dann noch geeignetere Fassungen gäbe. Eventuell nochmal leicht verkürzt und sprachlich vereinfacht. (197-200)	Wünscht sich geeignetere Fassungen für den DaF/ DaZ-Kontext, die leicht verkürzt und sprachlich vereinfacht sind. (I)

## 1 **C1 Transkript des Interviews mit Person C**

2 #00:00:02#

3 *F:* Ja (.) hallo und guten Tag! Danke (.) dass du dir Zeit genommen hast (.) heute  
4 mit mir das Interview durchzuführen. Mein Name ist Marijana Heigl. Ich studiere  
5 Lehramt an der Universität Wien und-- schreib gerade meine Masterarbeit im--  
6 Fach Deutsch und im Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Und mein  
7 grobes Thema der Master ist eben der Stellenwert von Märchenliteratur im Kontext  
8 Deutsch als Zweit/ Zweitsprache. Und dafür würd ich dir gerne in den nächsten  
9 paar Minuten ein paar Fragen stellen. Für die spätere Transkription muss ich das  
10 Interview bitte aufnehmen im Audioformat. Und-- ja (.) falls es für dich in Ordnung  
11 ist.

12 00:00:48

13 *LP C:* Kein Problem. Gerne.

14 00:00:50

15 *F:* Das dient eben meiner persönlichen Dokumentation und wird dann natürlich  
16 anonymisiert verarbeitet. Und nicht an Dritte [weitergeleitet.]

17 00:00:59

18 *LP C:* [Okay]

19 00:01:02

20 *F:* [Ähm--]. Ja (.) es geht im Interview rein um die Erhebung von aktuellen  
21 Erfahrungsberichten von Lehrerinnen und Lehrern und-- äh das ganze Interview  
22 dient dem Versuch eines Abbildens oder Ableiten aktueller Unterrichtssituationen  
23 das Thema betreffend. Äh falls irgendeine Frage eben umständlich formuliert ist  
24 oder falls du irgendwie länger Zeit brauchst sie zu / zu beantworten (.) dann lad' /  
25 dann lad' ich dich ein (.) dass du dir die Zeit nimmst und falls du dich irgendwo nicht  
26 auskennst (.) dann lad ich dich ein (.) dass du mir das kommunizierst.

27 00:01:35

28 *LP C:* Okay (.) alles klar.

29 00:01:37

30 *F:* Okay. Sobald du bereit bist (.) können wir starten.

31 00:01:40

32 *LP C:* <<zustimmend> Mhm>. Ich bin bereit.

33 00:01:42

34 *F:* Okay. Wie lange arbeitest du schon an deiner Schule?

35 00:01:50

36 *LP C:* Ähm. Naja-- (...) Ein Jahr.

37 00:01:55  
38 *F:* <<zustimmend> Mhm>. Und wie gestaltet sich der Zweitsprachenunterricht an  
39 deiner Schule?

40 00:02:06  
41 *LP C:* Also ich gebe Deutschförderkurse und habe -klassen mit so zirka acht  
42 Schülern (.) die Deutsch als Zweitsprache haben als additiven Unterricht (..) ähm  
43 in eigenen Gruppen (.) die sind immer / haben alle im alle ungefähr das gleiche  
44 Niveau. Ähm. Und (.) das findet außerhalb des Unterrichts statt. Also (.) des  
45 regulären Unterrichts.

46 00:02:34  
47 *F:* <<zustimmend> Mhm>. Und die Schüler und Schülerinnen sind die  
48 außerordentliche Schüler?

49 00:02:44  
50 *LP C:* Ähm -- teilweise. (...) Ja-- nur mit der Zeit nach spätestens zwei Jahren sind  
51 es dann nicht mehr außerordentliche Schülerinnen und es kann aber sein (.) dass  
52 dann immer noch in meinem Unterricht sitzen.

53 00:03:04  
54 *F:* Ok. Wie lange bist du im Bereich DaZ tätig?

55 00:03:11  
56 *LP C:* So seit (..) drei Jahren jetzt.

57 00:03:15  
58 *F:* Okay. [Und arbeitest/]

59 00:03:19  
60 *LP C:* [Also ich hab' studiert/] Ich studiere Deutsch als Fremd- und Zweitsprache  
61 bin ich / studiere ich auch seit (.) zwei Jahren ((überlegt)) zwei Jahren und (.) aber  
62 bin schon eigentlich länger jetzt in der DaZ-Förderung tätig.

63 00:03:37  
64 *F:* Und arbeitest du rein mit Schüler und Schülerinnen aus Deutschförderklassen  
65 beziehungsweise -kursen? Oder hast du daneben auch / arbeitest du daneben  
66 auch in anderen Bereichen als Deutschlehrer (.) / in.

67 00:03:50  
68 *LP C:* Ja (.) ich arbeite auch noch im normalen Deutschbereich (.) wo auch oft DaZ  
69 vorkommt. Ganz automatisch. In Wien.

70 00:04:03  
71 *F:* Okay (.) dann kommen wir zur Einführung in das Thema. (.) Äh arbeitest du  
72 allgemein mit literarischen Texten im Deutschunterricht?

73 00:04:15  
74 *LP C:* Ja-- schon. Also im normalen / Soll ich jetzt differenzieren? [Zum  
75 Deutschunt/]

76 00:04:20  
77 *F:* [Genau.] Ja (.) es kommt später / Ja (.) genau (.) es kommt nämlich später noch  
78 eine explizite Frage zu DaZ.

79 00:04:25  
80 *LP C:* Okay (.) ja im Deutschunterricht kommt's schon sehr oft vor. Vor allem (.)  
81 weil man oft mit den Schülern-- / Also literarische Texte bieten sich sehr an (.) um  
82 die Lesekompetenz zu fördern-- um die-- Schüler im Leseverständnis zu fördern.  
83 Und sie sind halt aber auch Teile des Lehrplans. Und man kann sehr gut mit  
84 literarischen Texten ähm Inhalte (.) befördern (.) die man dann auch wieder  
85 mündlich bearbeitet und das so ganzheitlich dann für die Schülerinnen (.) ähm in  
86 ihrer Sprachkompetenz, in ihrer Schreibkompetenz und in ihrer Lesekompetenz (..)  
87 gut ist.

88 00:05:20  
89 *F:* Okay. Und äh (.) setzt du literarische Texte im Bereich DaZ ein?

90 00:05:28  
91 *F:* Teils. Ähm (.) also es ist schon vorgekommen (.) aber nicht regulär (.) weil  
92 meistens so eher Rechtschreibung-, Grammatikthemen Vorrang haben. Oder auch  
93 / ja viel, viel auch möglich gemacht wird (.) aber-- in / Es ist schon vorgekommen  
94 (.) zum Beispiel mit einem Märchen zu arbeiten. Die (.) also erst mal mündlich  
95 wiedergegeben werden und dann muss entschieden werden (.) einfach ob  
96 überhaupt die Schülerinnen des Märchen kennen. Selbst ein Schreiben ist auch  
97 schon vorgekommen (.) aber nur anhand / Also das kann man dann erst machen  
98 (.) wenn ein Basisniveau erreicht ist. Also ich würd sagen (.) ab A2 B1 würd ich das  
99 dann einsetzen oder setze ich das dann ein. Ähm (.) manchmal werden auch  
100 Märchen-- kurze Märchen gelesen oder zumindest Ausschnitte daraus. Aber wie  
101 gesagt (.) es kommt sehr vereinzelt vor.

102 00:06:34  
103 *F:* Okay. Ja (.) sehr interessant. Weil meine nächste Frage (.) wär eben eh schon  
104 bezüglich der Gattungen gewesen: Welche literarische Gattung beziehungsweise  
105 Textsorte du bevorzugst (.) wenn du eben literarische Texte einsetzt. Also okay (.)  
106 ähm einmal haben wir die Märchen <<lächelnd> gibt's noch andere>?

107 00:06:52  
108 *LP C:* Ja also (.) genau das was ich gesagt habe. Märchen werden dann kommen  
109 / dann (.) wenn's / (..) Ja (.) die bieten sich zum Teil auch an wenn's / wenn das

110 Niveau noch nicht so hoch ist (.) aber dann dürfen es halt nicht so lange Texte sein  
111 (.) weil die werden sonst nicht verstanden. Also da müssen es dann nur  
112 ausgewählte Abschnitte oder (.) eventuell auch Zusammenfassungen sein (.)  
113 obwohl ich nicht so ein Freund von Zusammenfassungen bin.

114 00:07:22

115 *F:* Okay. Das heißt (.) kurze Texte und Märchen sind die hauptliterarischen  
116 Gattungen oder (..) Textsorten (.) die du einsetzt (.) wenn du Literatur einsetzt.

117 00:07:34

118 *LP C:* Ja. Es sind auch schon Fabeln vorkommen (.) weil Fabeln doch auch oft (.)  
119 von der Länge her gut reinpassen. Und (.) meistens nicht so schwer geschrieben  
120 sind (.) und (.) ja. Balladen eher nicht. Ja (.) sowas ist-- zu schwer.

121 00:07:57

122 *F:* Na (.) sehr interessant. Äh (.) und genau das (..) genau (.) habe ich schon. (.)  
123 Was denkst du-- welchen Stellenwert hat Märchenliteratur im Deutschförderkurs?  
124 Ganz allgemein.

125 00:08:14

126 *LP C:* Eher eine geringen-- Ähm. Es ist halt nicht das erste (.) woran man denkt (.)  
127 dass man das fördern sollte. Aber man kann es gut einbauen. Zum Üben, zum  
128 Leseverständnis. Um, um die Kinder gleichzeitig auch (.) mit Märchen gleichzeitig  
129 vertraut zu machen die sie vielleicht noch nicht kennen. Oft kommen sie aus  
130 anderen Kulturkreisen und kennen diese Märchen dann gar nicht. Da kann man  
131 dann auch super-- ähm Märchen aussuchen (.) die (.) man ihnen vorliest. Und man  
132 geht dann gemeinsam-- den Inhalt durch. Oder man bespricht überhaupt einmal (.)  
133 wer sie kennt (.) was passiert. Ja (..) Aber der Stellenwert an sich (.) ist jetzt nicht  
134 das erste (.) woran man denkt (.) wenn man an DaZ-Unterricht denkt.

135 00:09:09

136 *F:* Okay (.) <<zustimmend> mhm>. Ah (..) Und welchen Stellenwert hat  
137 Märchenliteratur im Kontext DaZ für dich (.) Also für dich persönlich? (...) Also (.)  
138 von der Gewichtung her?

139 00:09:27

140 *LP C:* Mh-- (.) 10 Prozent vom ganzen DaZ-Unterricht. [Ich verwende schon/]

141 00:09:30

142 *F:* [((lacht)) Okay (.) danke. Sehr spezifisch.]

143 00:09:36

144 *LP C:* [Ich setze sie schon/] Ich setze sie ein (.) wenn, wenn es / wenn ich auf der  
145 Suche nach einem Text bin (.) den die Kinder verstehen (.) wenn es zum Beispiel  
146 eher so Zehn- bis Elfjährige sind. Also neben Fabeln. Ja.

147 00:09:57  
148 *F:* Okay (.) das bringt mich nämlich (..) auch schon zur nächsten Frage: In welchem  
149 Unterrichtsetting du eben Märchen im Deutschförderkurs oder in der  
150 Deutschförderklasse einsetzt. Also eben wie du schon erzählt hast (.) du bist auf  
151 der Suche nach Texten (.) die-- leicht verständlich sind. Genau. Wie würdest du es  
152 dann einsetzen? Der Ablauf wie, wie gestaltet sich der also?

153 00:10:24  
154 *LP C:* Also oft ist es als Anregung für mündliche-- Besprechungen. Für / Als  
155 Anregung einfach gut um dann ins Reden zu kommen (..) um (.) erst mal  
156 besprechen (.) ob's alle verstehen. Weil doch ab und zu Wörter vorkommen (.) die  
157 nicht im (.) alltagssprachlichen Gebrauch so oft verwendet werden. (..)

158 00:10:55  
159 *F:* Stimmt.

160 00:10:56  
161 *LP C:* Also erstmal um (.) ja auch landeskundlich ein bisschen was zu machen. Und  
162 dass die-- Kinder irgendwie so (.) von der Kultur was kennenlernen (.) eben. Sie  
163 kennen vielleicht ganz andere Märchen. Und dann spreche ich mit ihnen darüber.  
164 Also viel mündlich. Oder-- gehe zu Bearbeitungsaufgaben (.) oder was ich schon  
165 gemacht habe ist (.) dass ich ein Märchen lesen lass. Aber da mussten die  
166 Schülerinnen mindestens auf A2 sein. Und sie in verschiedene Reihenfolgen  
167 ordnen. Also (.) dass sie durcheinander sind / Der Text ist durcheinander.  
168 Insgesamt vielleicht einer A4-Seite. Und dann müssen Sie sie in die Reihe ordnen  
169 nach der Reihe ordnen. (..) Dann muss man eben schon vorher auch ein bisschen ein  
170 Vorwissen zu den Märchen geben und vielleicht schon mündliche Vorarbeit leisten.  
171 (..) Ähm (.) noch (...) Schon noch (.) aber sonst habe ich noch selten was dazu  
172 gemacht.

173 00:12:10  
174 *F:* Ja (.) sehr interessant. Okay. Ah (.) okay (.) die Frage hast du hauptsächlich eh  
175 schon beantwortet. Wann und wie oft setzt du Märchen im Unterricht ein? Okay  
176 das haben wir jetzt schon gehabt. Vielleicht wäre noch interessant das wann. (...)  
177 Also laut Niveau hast du das jetzt eh schon angesprochen (.) dass im / eher beim  
178 späteren Niveau ist. Dann wär vielleicht noch interessant (.) eben ob es (.) vielleicht  
179 als Unterrichtseinstieg oder zum Beenden des Unterrichts ist eher. Oder ob du eine  
180 ganze Stunde damit gestaltest.

181 00:12:56  
182 *LP C:* Ja (.) oft schon. Also wenn man ein Märchen bespricht (.) dann dauert es  
183 meistens schon länger (.) meistens auch über mehrere Stunden hinweg (.) weil

184 man zuerst erst einmal beginnt: Wer kennt überhaupt ein Märchen? Das ist im DaZ-  
185 Unterricht auch nicht selbstverständlich (.) dass die Kinder jetzt die Märchen alle  
186 kennen. Und dann (..) verbringt man sicherlich eine Stunde (.) um ein Märchen zu  
187 besprechen. Es erst mal entweder zu lesen oder zu erzählen und dann Inhalte zu  
188 klären. Also da kann man gut eine Stunde verwenden. Das mache ich auch (.) das  
189 kombiniere ich nicht mit anderem Stoff auch noch. (..) Was ich noch anbieten würde  
190 (.) ist (.) dass man zu einer Märchenstunde irgendwie (.) wenn es eine Auflockerung  
191 sein soll / (.) einfach mal ein Märchen zu lesen und gar nichts irgendwie großartig  
192 zu bearbeiten (.) einfach mal nur (.) dass sie das Märchen irgendwie kennen oder  
193 (.) eine Stunde zu halten (.) wo die Kinder gar nicht so viel machen müssen (.)  
194 sondern eher (.) wo vielleicht auch jemand erzählt (.) welches Märchen er oder sie  
195 kennt und ob gleichzeitig mit dem (..) Märchen ihrer Heimat oder Herkunftskultur  
196 zu vergleichen und auch auf die einzugehen weil da können die Schülerinnen gut  
197 auf ihre / (..) an ihrer Herkunftskultur anschließen und können selbst welche  
198 erzählen und-- gleichzeitig die Sprachkompetenz üben (..) können.

199 00:14:38

200 *F:* <<zustimmend> Mhm> (.) super. Kannst du mir aus deiner Erfahrung berichten  
201 (.) welche Märchen sich dann sehr gut für den Einsatz im Deutsch als  
202 Zweitspracheunterricht eignen?

203 00:14:53

204 *LP C:* Also ich hab schon verwendet Rotkäppchen (.) weil-- weil es nicht zu lang  
205 ist. Dann habe ich schon verwendet Dornröschen. (...) Ähm. Ist auch nicht so lang.  
206 Also ich würd jetzt nicht zu komplexe nehmen. Rumpelstilzchen ist allein wegen  
207 dem Namen schon kompliziert. Habe ich jetzt noch nicht verwendet. Könnte man  
208 aber auch verwenden. Wahrscheinlich. Es gibt ja auch (eher) lange Märchen. Die  
209 würde ich dann eher nicht verwenden. Höchstens auf einem hohen Niveau. Wenn  
210 die Schülerinnen schon auf einem hohem Niveau sind. Dass man die dann doch  
211 verwendet.

212 00:15:40

213 *F:* Okay (.) passt. Dankeschön! ((5 Sekunden)) Greifst du auch auf  
214 Märchenadaptionen oder -ergänzungen zurück (.) wenn du Märchen einsetzt? Das  
215 heißt wie Bilder, Comics, Filme-- und so weiter.

216 00:16:05

217 *LP C:* <<zustimmend> Mhm>. Ja klar (.) Also das bietet sich an (.) wenn man / Ja  
218 sicher (.) also ich habe schon einen Film gezeigt (.) aber nur ausschnittsweise. Ähm  
219 (.) ah Aschenputtel habe ich vorher vergessen. (..) Und da habe ich auch den Film  
220 ausschnittsweise gezeigt. Aber (.) sonst eher so Konstellationen wie Personen / (..)

221 Also / Personen / Auf Personen (.) / auf einzelne Personen im Märchen  
222 einzugehen. Aber eher nicht so Medien im / abrufbar im Internet oder Adaptionen  
223 sowas eher nicht. (..) Könnte man aber. Wäre wahrscheinlich eine gute Idee.

224 00:16:57

225 *F:* Okay (.) also du gehst eher weniger auf die Medienadoptionen oder so (.)  
226 sondern du erweiterst einfach das Feld rund um den Text / um den Märchentext.

227 00:17:09

228 *LP C:* Ja (.) genau ähm im Unterricht selbst. Und-- die Schüler / Ich glaube (.) es  
229 ist mal schon eher gut (.) wenn die Schüler überhaupt das Märchen kennenlernen  
230 und ich will sie nicht verwirren durch Adaptionen.

231 00:17:26

232 *F:* Okay. Insofern du aber dann doch eben Personenbeschreibungen, Bilder oder  
233 so vielleicht dann einsetzt für diese Personenbeschreibungen / Äh-- warum setzt  
234 du da auf den vielfältigen Einsatz von (..) ja doch (.) den Medien auch.

235 00:17:48

236 *LP C:* Mh-- Es ist natürlich viel, viel anschaulicher (.) wenn man auch etwas anderes  
237 wie ein Bild oder ein, ein Video vielmehr miteinbezieht. Es macht es greifbar und--  
238 die Schülerinnen (.) die vielleicht nicht alle am gleichen Niveau sind. Also wenn  
239 man in einem Kurs / in einer Gruppe arbeitet (.) wo nicht alle am gleichen Niveau  
240 sind (.) kann es als Erleichterung dienen (.) wenn man's auch sieht. Und (..) ja.  
241 Auch wenn sie jetzt nicht nur vom Lesen oder vom Hören sich den Inhalt so gut  
242 vorstellen können (.) dann kann es helfen (.) dass es auch mit Bildern gearbeitet  
243 wurde.

244 00:18:39

245 *F:* <<zustimmend> Mhm>. Okay (.) das heißt: Kannst du dir die Verbindung von  
246 Sprache und Sehen beziehungsweise Text und Bild als didaktischen Vorteil im  
247 Deutschunterricht (.) oder im Deutsch als Zweitsprache Unterricht ein/ vorstellen?

248 00:18:53

249 *LP C:* Ja (.) auf jeden Fall.

250 00:18:55

251 *F:* Okay [-]

252 00:18:55

253 *LP C:* So wie im Unterricht eigentlich. Also-- ich bin generell dafür (.) dass man sehr  
254 viel über alle verschiedenen Sinne arbeitet und nicht nur-- sich auf einen  
255 beschränkt ((lacht)).

256 00:19:10

257 *F:* Das heißt (.) welche Vorteile erwartest du dir? Ok (.) das hast du schon

258 angesprochen mit Anschaulichkeit, Greifbarkeit und Erleichterung. Gibt's dann  
259 noch weitere Vorteile (.) die du dir erwartest durch den Einsatz von Märchenliteratur  
260 eben im Deutsch als Zweitspracheunterricht?

261 00:19:26

262 *LP C:* Ja es ist wahrscheinlich auch ansprechender, motivationsfördernder. Die  
263 Schülerinnen können sich vielleicht leichter daran wieder erinnern (.) weil visuelle  
264 Typen sind oft sehr auf Bilder und, und / können sich an die Bilder gut erinnern. (..)  
265 Ja (.) und aber vor allem / Also der erste Grund ist halt einfach es ist anschaulicher  
266 und wird verständlicher dadurch.

267 00:19:54

268 *F:* Gut. Für Verständlichkeit (.) also als Unterstützungsmöglichkeit?

269 00:19:56

270 *LP C:* Ja es ist Entlastung.

271 00:20:05

272 *F:* Kannst du dir dann die Verwendung von Märchenillustrationen oder  
273 Märchenfilmen als gezielte Fördermaßnahme für die Verstehensprozesse von  
274 Lernenden im Deutsch als Zweitspracheunterricht vorstellen?

275 00:20:20

276 *LP C:* Ja-- wenn die auf Deutsch als Zweitsprache hin ausgerichtet sind und-- extra  
277 dafür gemacht sind auf jeden Fall. Ansonsten sehe ich bei niedrigen Niveaus oft  
278 auch das Problem (.) dass Sie noch nicht passend sind und vom Sprachniveau her  
279 (.) oder (.) ja. Aber auf jeden Fall.

280 00:20:48

281 *F:* Okay. Das heißt (.) die Probleme / die Problematik siehst du hauptsächlich darin  
282 (.) dass die (.) Adoptionen (.) die es jetzt gibt (.) einfach noch nicht für / dass es zu  
283 wenige gibt (.) die gut genug ausgelegt sind auch für den [Anfängerunterr/]

284 00:21:02

285 *LP C:* [Genau. Man müsste vorher Begriffsarbeit] einbauen und äh Workshops oder  
286 Übungen (.) damit dann auch das Märchen verstanden werden kann und nicht auf  
287 (..) Unverständnis bei den Schülern und Desinteresse dadurch trifft.

288 00:21:19

289 *F:* Okay. Dann kommen wir zur letzten Frage. Äh (.) nämlich (.): Welchen Einfluss  
290 hat der Einsatz von Märchen im Zweitspracheunterricht auf den  
291 Sprachenlernprozess deiner Meinung nach?

292 00:21:40

293 *LP C:* Naja-- (.) erstmal so wie bei allen Texten: Die Sprachflüssigkeit, die  
294 Sprachmelodie kann (.) geübt werden (...) Tja (.) Was noch? ((5 Sekunden)) Es, Es

295 kann viel mündlich damit gemacht werden (.) und dadurch die mündliche  
296 Sprachkompetenz geübt werden. Und-- (..) die Schülerinnen werden dazu angeregt  
297 (.) ähm (.) vielleicht auch ihre eigenen Märchen zu reflektieren und dadurch sind  
298 sie motiviert (.) viel zu sprechen und darüber zu sprechen. Ähm (...) Ja-- Ja weiteres  
299 fällt mir jetzt eh nichts ein.

300 00:22:47

301 *F:* Das waren schon sehr gute Antworten. Das ist auf jeden Fall sehr ergiebig.  
302 Vielen Dank!

303 00:22:53

304 *LP C:* Gerne.

305 00:22:56

306 *F:* Also ich kann das jetzt so zusammenfassen: Meine Beobachtungen (.) die ich  
307 dazu gestellt habe / dass du weniger gern mit literarischen Texten arbeitest (.) weil  
308 oft auch der Zeitfaktor oder was auch immer nicht da ist. Aber-- dass du schon  
309 literarische Texte wichtig findest und dabei auch (.) Märchenliteratur gerne einsetzt  
310 (.) weil sie eben Vorteile haben wie: Sie sind schon vielen Schülerinnen und  
311 Schülern bekannt. Sie sind oft kurz [formuliert oder es sind kurze Texte.]

312 00:23:32

313 *LP C:* [Ja genau!] Stimmt also deswegen weil es irgendwie so / Wenn es kurze sind  
314 (.) dann passt es (.) wenn es zu lange sind dann spielt der Zeitfaktor eine Rolle.  
315 Generell beim Einsatz von Texten spielt immer der Zeitfaktor eine Rolle.

316 00:23:46

317 *F:* Genau. Also du siehst auch. (..) Eben das die Problematik (.) dass der Anfänger  
318 und Anfängerinnenunterricht eben (.) dann nicht immer ausgelegt ist dafür (.) dass  
319 man-- umfangreich (.) solche Bearbeitungen macht.

320 00:24:07

321 *LP C:* <<zustimmend> Mhm>.

322 00:24:07

323 *F:* Okay. Ja (.) sehr interessant. Vielen Dank für die Teilnahme an meinem  
324 Interview.

325 00:24:14

326 *LP C:* Gerne.

327 00:24:16

328 *F:* Deine persönlichen Daten sowie die Informationen zur Schule werden natürlich  
329 eben anonymisiert verarbeitet und dienen rein eben der qualitativen Forschung im  
330 Zuge der Masterarbeit. Und-- ja. Ich werde dir noch eine Einverständniserklärung  
331 schicken (.) die du mir dann bitte unterschrieben zurücksendest.

- 332 00:24:34  
333 *LP C*: Kein Problem.  
334 00:24:38  
335 *F*: Danke und ich bin schon sehr gespannt auf die Ergebnisse!

## C2 Analyse von Interview C

Kategorie	Paraphrase(n)	Generalisierung
<b>K1: Verwendung von literarischen Gattungen/ Textsorten im DaZ-Unterricht</b>	Im Deutschunterricht kommt's sehr oft vor und ist Teil des Lehrplans. (80-81) Im DaZ-Bereich kommt es nicht regulär vor, weil Rechtschreib- oder Grammatikthemen Vorrang haben. (91, 92) Es ist schon vorgekommen, mit Märchen oder Fabeln zu arbeiten. (94, 118)	Literarische Gattungen kommen als Teil des Lehrplans oft im Deutschunterricht vor. Im DaZ-Bereich haben Rechtschreib- oder Grammatikthemen Vorrang. (I)
<b>K2: Erfahrungen mit dem Einsatz von Märchenliteratur</b>	Wenn wir mit Märchen arbeiten werden die erstmal mündlich wiedergegeben und dann wird entschieden, ob die Schüler*innen das Märchen kennen. (95-97)	Erarbeitet als ersten Schritt, ob die Schüler*innen das gewählte Märchen kennen. (I)
	Schreiben von Märchen ist schon vorgekommen, aber das kann man dann erst ab A2, B1 machen, wenn ein Basisniveau erreicht ist. (97, 98)	Das eigenständige Verfassen von Märchen ist erst ab einem bestimmten erreichten sprachlichen Basisniveau möglich. (II)
	Manchmal haben wir auch kurze Märchen gelesen oder Ausschnitte daraus. (99, 100)	Kurze Märchen oder Märchenausschnitte wurden gelesen. (III)
	Ab Sprachniveau A2 habe ich schon ein Märchen lesen oder ordnen lassen. Da muss aber schon Vorwissen zu Märchen vorhanden und Vorarbeit geleistet worden sein. (166-169)	Hat nach dem Aufbau von Vorwissen zu Märchenliteratur ab diesem Basisniveau Märchen lesen oder durcheinandergebrachte Märchen ordnen lassen. (IV)
	Wenn man Märchen bespricht, dauert es meistens über mehrere Stunden hinweg, weil man erst einmal beginnt damit, wer überhaupt Märchen kennt und dann die Märchen bespricht und dann erst zu lesen oder zu erzählen beginnt. (182-188)	Märchenunterricht nimmt meist mehrere Stunden in Anspruch. (V)
	Ich habe Rotkäppchen verwendet, weil es nicht zu lang ist und Dornröschen und Aschenputtel. (204, 205, 219)	Hat eher kurze europäische Märchen wie Rotkäppchen, Dornröschen und Aschenputtel verwendet. (VI)

	Dabei bin ich auf Konstellationen, wie Personen im Märchen eingegangen. (219, 222)	Ging auf Personenkonstellationen ein. (VII)
K2.1: positive Erfahrungen	Ich setze [Märchen] ein, wenn ich auf der Suche nach einem Text bin, den die zehn- bis elfjährigen Kinder verstehen. (144-146)	Setzt Märchen als verständlichen Text für zehn- bis elfjährige Schüler*innen ein. (I)
	Oft sind [Märchen] auch Anregung für mündliche Besprechungen oder gut um ins Reden zu kommen. (154-156)	Märchen dienen der Anregung für mündliche Besprechungen und als Sprechansatz. (II)
K2.2: negative Aspekte	Märchenliteratur ist nicht das erste, woran man denkt, dass man das fördern sollte. (133, 134)	Märchenliteratur steht nicht im Fokus der Lehrziele. (I)
	Ich glaube, es ist schon mal gut, wenn die Schüler das Märchen kennenlernen. Da will ich sie nicht verwirren durch Adaptionen (229, 230)	Märchenadaptionen können verwirrend für Schüler*innen sein. (II)
	Ansonsten sehe ich bei niedrigen Niveaus oft auch das Problem, dass die Texte noch nicht passend sind für das Sprachniveau. (276-279)	Häufig sind Märchentexte unpassend für niedrige Sprachkompetenzniveaus. (III)
	Da müsste man vorher Begriffsarbeit, Workshops und Übungen einbauen, damit das Märchen dann auch verstanden werden kann und nicht auf Unverständnis und Desinteresse bei den Schülern trifft. (285-287)	Der Einsatz von Märchenliteratur bedarf viel Vorbereitung und Vorarbeit. (IV)
	Beim Einsatz von Texten spielt immer der Zeitfaktor eine Rolle. (313-315)	Der Zeitfaktor spielt beim Einsatz von Texten eine Rolle. (V)
<b>K3: psychisch-emotionale Wahrnehmung von Märchenliteratur</b>	-	-
<b>K4: Didaktisches Potential von Märchen für den DaZ-Bereich</b>	Märchen bieten sich zum Teil an, wenn das Niveau noch nicht so hoch ist. (108-110)	Märchen können bei niedrigen Sprachkompetenzniveaus gut eingesetzt werden. (I)
	Aber dann dürfen es halt nicht so lange– also nur ausgewählte Abschnitte oder Zusammenfassungen – oder komplizierte Texte (205) sein, die werden sonst nicht verstanden. (110-113)	Dafür sollen unkomplizierte, kurze oder zusammengefasste Texte oder Ausschnitte verwendet werden. (II)

	Man kann Märchen gut [in den Unterricht] einbauen. (127)	Märchen können gut in den Unterricht eingebaut werden. (III)
	Sie bieten sich zum Üben an. (127)	Märchentexte bieten sich zum Üben von literarischen Texten an. (IV)
	Gleichzeitig kann man Kinder mit Märchen vertraut machen, die sie noch nicht kennen. (128, 129)	Die Schüler*innen können ihnen unbekannte Märchen kennenlernen. (V)
	Oft dienen sie als Anregung für mündliche Besprechungen. (154-156)	Märchen können als Anregung für mündliche Besprechungen dienen. (VI)
	Ich setze auch Märchen ein, um landeskundlich was zu machen. (161)	Setzt Märchen ein, um landeskundlich zu arbeiten. (V)
	Ich setze Märchen ein, sodass die Kinder von der Kultur was kennenlernen. Sie kennen ja vielleicht ganz andere Märchen. (162, 163)	Setzt Märchen ein, um (trans-)kulturell zu arbeiten. (VI)
	Oder ich mache damit Bearbeitungsaufgaben. (164, 294)	Setzt Märchen für Bearbeitungsaufgaben ein. (VII)
	Märchen lassen sich gut mit den Märchen ihrer Heimat oder Herkunftskultur vergleichen, worauf man dann eingehen kann (195-197) und wo die Schüler*innen selbst welche erzählen können, um ihre Sprachkompetenz zu üben. (198)	Die klassischen, europäischen Märchen können im Unterricht mit unbekannteren oder außereuropäischen Märchen verglichen werden. Hier können Schüler*innen selbst zu Wort kommen, was ihre Sprachkompetenz fördert. (VIII)
	Die Schülerinnen werden angeregt, ihre eigenen Märchen zu reflektieren und das motiviert. (296- 299)	Märchenunterricht regt zur Reflexion an und motiviert dadurch. (IX)
K4.1: - von Märchenliteratur	Generell kann man mit literarischen Texten sehr gut Inhalte befördern, die man dann wieder mündlich bearbeitet. (83-85)	Mit literarischen Texten können Inhalte gut befördert werden. (I)
	Bei Märchenliteratur handelt es sich um Texte, die Kinder gut verstehen. (145)	Märchentexte werden von Schüler*innen gut verstanden. (II)
	Märchenliteratur ist ansprechend und motivationsfördernd. (262)	Märchenliteratur ist ansprechend und motivationsfördernd. (III)

K4.2: - von medialen Märchenergänzungen	Es ist viel anschaulicher, wenn man auch etwas anderes wie ein Bild oder ein Video miteinbezieht. (264, 237)	Die Ergänzung durch Bilder oder Videos veranschaulicht Märchenliteratur. (I)
	Das macht es [das Märchen] greifbar. (237)	Mediale Ergänzungen machen Märchen greifbar. (II)
	Wenn man in einem Kurs arbeitet, wo nicht alle am gleichen Niveau sind, kann es als Erleichterung dienen, wenn man's auch sieht. Wenn sie sich nur vom Lesen oder Hören den Inhalt nicht so gut vorstellen können, kann es helfen, dass dieser auch mit Bildern bearbeitet wurde (241-243)	In einem sprachlich heterogenen Deutschförderkurs können mediale Märchenergänzungen eine erleichternde Unterstützung sein, um Inhalte für alle zu verdeutlichen. (III)
	Ich bin generell dafür, dass man über alle Sinne arbeitet, und sich nicht nur auf einen beschränkt. (253, 255)	Mediale Märchenergänzungen sprechen mehrere Sinne an. (IV)
	Wenn Schülerinnen visuelle Typen sind, können sie sich vielleicht leichter an den Inhalt erinnern. (263, 264)	Visuelle Lerntypen können Lerninhalte durch mediale Ergänzungen leichter behalten. (V)
	Durch Bilder wird Märchenliteratur anschaulicher und verständlicher. (265, 266) Das ist eine Entlastung (270)	Mediale Märchenergänzungen machen Märchenliteratur anschaulicher und verständlicher. (VI)
K4.3: - von Märchenadaptionen	Ich habe schon einen Film ausschnittsweise gezeigt, um eher so auf Konstellationen wie Personen und so weiter einzugehen. (218-222)	Hat einen Märchenfilm gezeigt, um auf Personenkonstellationen einzugehen. (I)
	Ich kann mir das [die Verwendung von Märchenillustrationen oder Märchenfilmen als gezielte Fördermaßnahme für die Verstehensprozesse von Lernenden im Zweitsprachenunterricht] vorstellen, wenn die auch auf Deutsch als Zweitsprache ausgerichtet sind. (276-279)	Kann sich Märchenillustrationen oder -filme als Fördermaßnahme für die Verstehensprozesse von Sprachenlernenden vorstellen, wenn diese extra auf Deutsch als Zweitsprache ausgerichtet sind. (II)
<b>K5: Wirkung von Märchen auf den Sprachenlernprozess</b>	Also literarische Texte bieten sich sehr an um die Lesekompetenz zu fördern und um die Schüler in ihrem Leseverständnis zu fördern. (82-86, 128)	Literarische Texte bieten sich an, um Lesekompetenz und Leseverständnis der Schüler*innen zu fördern. (I)

	Man kann damit sehr gut Inhalte befördern, die man dann auch wieder mündlich bearbeitet, was ganzheitlich für die Schüler*innen in ihrer Sprachkompetenz, in ihrer Schreibkompetenz und in ihrer Lesekompetenz gut ist. (83-87, 194-198)	Die mündliche Bearbeitung der Inhalte fördern Sprach-, Schreib- und Lesekompetenz. (II)
	Märchen dienen oft als Anregung für mündliche Besprechungen oder als Anregung um einfach gut ins Reden zu kommen und um erst einmal zu besprechen, ob's alle verstehen. Weil doch ab und zu Wörter vorkommen, die im Alltagssprachlichen Gebrauch nicht so oft verwendet werden. (154-158)	Märchen können als Anregung für mündliche Besprechungen dienen. (III)
	Die Auswirkung auf den Sprachenlernprozess ist wie bei allen Texten: Die Sprachflüssigkeit, die Sprachmelodie kann geübt werden. (293, 294) Es kann viel mündlich damit gemacht werden und dadurch die mündliche Sprachkompetenz geübt werden. (295, 296) Und die Schüler*innen werden dazu angeregt, vielleicht auch ihre eigenen Märchen zu reflektieren. (297) Dadurch sind sie motiviert zu sprechen und darüber zu sprechen. (298)	Wie auch andere Texte, wirkt Märchenliteratur auf den Sprachenlernprozess ein: Sprachflüssigkeit, Sprachmelodie und Sprachkompetenz können geübt werden. (IV)
<b>K6: Vorstellungen für zukünftigen DaZ-Literaturunterricht</b>	Wenn es lange Märchen sind, spielt der Zeitfaktor eine Rolle. Generell beim Einsatz von Texten spielt immer der Zeitfaktor eine Rolle. (308, 33-315)	Der Zeitfaktor spielt beim Einsatz von Texten immer eine Rolle. (I)
K6.1: Intentionen für literarischen Gattungsunterricht	-	-
K6.2: Wünsche für zukünftigen Märchenunterricht	Was ich noch anbieten würde ist, einfach mal ein Märchen zu lesen und gar nichts irgendwie großartig zu bearbeiten. Dass sie [die Schüler*innen] das Märchen irgendwie kennenlernen oder vielleicht auch jemand erzählt, welches	Möchte Märchen im Unterricht ohne weitere Bearbeitungen anbieten, lesen und darüber sprechen. (I)

	<p>Märchen er oder sie kennt weil da können die Schüler*innen gut an ihrer Herkunftskultur anschließen und können selbst erzählen und vergleichen und gleichzeitig die Sprachkompetenz üben. (189-198)</p>	
	<p>Märchenadaptionen, die abrufbar im Internet sind, wären wahrscheinlich eine gute Idee. (222, 223)</p>	<p>Möchte Märchenadaptionen aus dem Internet verwenden. (II)</p>

## 1 **D1** Transkript des Interviews mit Person D

2 #00:00:04#

3 *F:* Na gut (.) ähm also danke nochmal (.) dass du dir Zeit genommen hast (..) für  
4 mich heute [-]

5 00:00:08

6 *LP D:* ((lacht)) Gerne.

7 00:00:10

8 *F:* vorstellen brauche ich mich hier nicht mehr (.) weil das hab ich ja im Vorfeld  
9 schon gemacht. Und (.) ja du weißt daher eh (.) dass ich Lehramt studiere an der  
10 Uni Wien. Da schreibe ich gerade meine Masterarbeit im Fach Deutsch und im  
11 Bereich DaF/DaZ.

12 00:00:24

13 *F:* <<zustimmend> Mhm>.

14 00:00:24

15 *F:* Und-- mein grobes Thema ist der Stellenwert von Märchenliteratur im Kontext  
16 Deutsch als Zweitsprache.

17 00:00:30

18 *LP D:* Okay--

19 00:00:32

20 *F:* Und dafür machen wir jetzt das Interview ((lacht)).

21 00:00:34

22 *LP D:* [Okay ((lacht))].

23 00:00:34

24 *F:* [Genau]. Und da werde ich dir ein paar Fragen stellen. Und-- für die spätere  
25 Transkription im Audioformat aufnehmen-- (.) falls das für dich in Ordnung ist.

26 00:00:45

27 *LP D:* Ja.

28 00:00:46

29 *F:* Genau. Achso diese / Äh (.) das wird natürlich anonymisiert verarbeitet / das  
30 ganze Interview und nicht an Dritte weitergegeben (.) sondern dient halt rein (.) der  
31 Erhebung von Erfahrungsberichten von Lehrerinnen und Lehrern.

32 00:00:59

33 *LP D:* Okay.

34 00:01:00

35 *F:* Genau. Gut (..) äh dann starte ich mal mit der ersten Frage. Nämlich: Wie lang

36 arbeitest du schon an deiner Schule (.) beziehungsweise zusätzlich in deinem  
37 Institut?

38 00:01:14

39 *LP D:* Das ist eine sehr gute Frage. Ich muss kurz nachschauen / Es wird (.) glaube  
40 ich (.) drei Jahre (.) wenn ich das richtig in Erinnerung habe. Ja (.) ich bin seit drei  
41 Jahren an der Schule und seit fünf Jahren bei der VHS.

42 00:01:25

43 *F:* Und wie gestaltet sich der Zweitsprachenunterricht (.) ähm an der Schule oder  
44 Institution?

45 00:01:33

46 *LP D:* Also in der Schule und an der VHS gibt es spezielle-- ähm Deutschkurse für  
47 Kinder mit Migrationshintergrund (.) die gerade auch jetzt erst nach Österreich  
48 gekommen sind und die Sprache von Grund auf lernen. Das sind die Deutschbasis-  
49 beziehungsweise Deutschförderkurse oder -klassen. Und-- die laufen halt eben  
50 auch so ab (.) dass man als Lehrperson eine Zusatzqualifikation im DaF/DaZ-  
51 Bereich braucht und diese auch nachweisen muss / bei der Schule / beim Institut  
52 und dort wird man da meist auch zu zweit eingeteilt in die Kurse (.) damit man dann  
53 die unterschiedlichen Niveaus sehr speziell betreuen kann.

54 00:02:07

55 *F:* Mhm <<zustimmend> mhm> (.) Okay verstehe. Und wie lange bist du beim  
56 Bereich DaZ schon tätig? Also insgesamt generell.

57 00:02:17

58 *LP D:* Also ich hatte ein Jahr lang einen Deutschbasiskurs (.) bei dem ich wie ein  
59 Mädchen ganz besonders betreut habe (.) das von Grund auf die deutsche Sprache  
60 gelernt hat. Also wir haben wirklich viel Vokabeln gelernt und die Verben gelernt  
61 und dann einfach mit der Satz äh (.) -stellung angefangen und eben auch viele  
62 Hörübungen gemacht. Viele Sprechübungen und auch Ausspracheübungen und--  
63 ähm (.) sonst bin ich im Bereich der Deutschförderklassen tätig. Da hab ich die  
64 Schüler mit Migrationshintergrund zum ersten Erlernen von Deutsch in der Klasse  
65 sitzen und da mache ich auch eigentlich / Also ich lerne auch Vokabel mit ihnen (.)  
66 / Aber ich gehe besonders auf grammatische Themen ein (.) die für sie besonders  
67 schwer sind und versuche sie dahingehend noch zusätzlich zu unterstützen (.) auch  
68 im Hinblick auf / damit Sie die Schulaufgaben besser meistern können.

69 00:03:06

70 *F:* Ah (.) okay. Das wäre nämlich eh meine nächste Frage gewesen (.) ob du rein  
71 mit Schülerinnen und Schülern aus Deutschförderklassen oder -kursen

72 zusammenarbeitest oder ob du eben auch in anderen Bereichen tätig bist. Und--  
73 genau das hast jetzt eigentlich beantwortet.

74 00:03:22

75 *LP D:* <<zustimmend> Mhm>.

76 00:03:24

77 *F:* Okay (...) Äh (.) die Frage-- ob du daneben eben auch noch in anderen Bereichen  
78 als Deutschlehrerin tätig bist (.) leitet über zu meiner Frage (.) ob du darin-- dann  
79 allgemein mit literarischen Texten arbeitest (.) also in (.) diesem Deutschunterricht.

80 00:03:45

81 *LP D:* Ähm. Sehr sehr selten. Also (.) in den Deutschförderklassen oder  
82 Basiskursen eigentlich nie. Also da bin ich wirklich mit sehr viel Bildern unterwegs  
83 und (vielleicht auch) ab und zu mal ein Video oder so und schau (.) dass wir die  
84 Wörter immer mit Bildern verknüpfen können. Weil es da wirklich eben um die  
85 absoluten Grundkenntnisse geht (.) und auch um mal um die Alphabetisierung  
86 generell. Und-- in den Förderkursen-- oder auch manchmal in den Förderklassen--  
87 (.) wenn es sich einmal / Also wenn es das Ganze zulässt (.) dann mache ich  
88 vielleicht mal etwas mit Kurzgeschichten. Aber auch da habe ich das eher selten  
89 gemacht (.) weil es meistens einfach darum geht (.) die Schüler in ihren Aufgaben  
90 von der Schule zu unterstützen und ihnen da zu helfen. Und ich muss sagen (.)  
91 dass ich auch bei den Schulaufgaben so gut wie nie literarische Texte sehe. Also  
92 sie lernen vielleicht mal ein Gedicht auswendig oder so (.) aber ansonsten geht's  
93 viel um Grammatik und vor allem Texte schreiben.

94 00:04:40

95 *F:* Okay. (.) Ähm (.) das heißt / Außer Kurzgeschichten / Welche literarischen  
96 Gattungen beziehungsweise Textsorten bevorzugst du noch? Okay (.) Gedichte  
97 hast du noch angesprochen. Gibt's dann noch andere (.) die du vielleicht  
98 bevorzugen würdest (.) aber da nicht so gut ansetzen kannst?

99 00:04:56

100 *LP D:* Also wenn es ums Märchenschreiben oder ums Gruselgeschichtenschreiben  
101 geht und sie das in der Schule lernen (.) komme ich schon auch meistens dann mit  
102 einem kurzen Textbeispiel--

103 00:05:04

104 *F:* [Aha]

105 00:05:05

106 *LP D:* [Oder] kurzen Textausschnitten und versuche dann die gemeinsam zu lesen  
107 und anhand von denen zum Beispiel den Aufbau dieser Textsorte zu besprechen.  
108 Und dann können wir auch gleich mal in den Wortschatz eintauchen und Adjektive

109 sammeln oder Geräusche (.) bei den Gruselgeschichten zum Beispiel. Oder  
110 generell werden die Sinnesorgane dort angesprochen (.) dass die Geschichte  
111 schön lebendig wird. Also (.) sowas versuche ich dann schon einzubringen (.) wenn  
112 es die Zeit zulässt. Weil oft kommt das Thema / also in den Förderkursen dann kurz  
113 vor der Schularbeit und da muss man dann auch schauen (.) wie man das kurz und  
114 prägnant eben einbinden kann. Aber ich versuche schon sie immer wieder mal mit  
115 äh (.) kleinen kurzen Beispielen vielleicht (.) sie ein bisschen anzuregen. (..) Also  
116 ich würde sagen (.) Märchen, ein paar Gruselgeschichten, Beispielen / ab und zu  
117 mal was mit einer Kurzgeschichte--.

118 00:05:50

119 *F:* <<zustimmend> Mhm>.

120 00:05:50

121 *LP D:* Ähm (.) ja. ansonsten mach ich noch so Zungenbrecher lesen (.) aber das  
122 hat jetzt nichts mit literarischen Texten generell zu tun.

123 00:05:59

124 *F:* Okay (.) verstehe. Das heißt (.) wenn es die Zeit zulässt (.) dann setzt du auch  
125 Märchen oder Märchenliteratur im DaZ-Unterricht ein.

126 00:06:09

127 *LP D:* Genau genau. Einfache Sagen zum Beispiel (.) das könnte man auch noch  
128 machen. Beim Thema Sagen hab' ich auch schon (..) kurze (.) Beispiele gehabt (.)  
129 die wir dann gelesen haben.

130 00:06:21

131 *F:* Super perfekt. Gut (.) was denkst du hast welchen Stellenwert hat  
132 Märchenliteratur daher im Deutschförderkurs oder in der Deutschförderklasse?

133 00:06:33

134 *LP D:* Ähm ich finde (.) sie hat leider keinen sehr großen Stellenwert. Ich finde  
135 generell Literatur sollte einen viel größeren Stellenwert haben und [ich] /

136 00:06:40

137 *F:* [<<zustimmend> Mhm>!]

138 00:06:40

139 *LP D:* [habe] auch oft die Erfahrung (.) dass wenn wir mal einen Text lesen (.) dass  
140 / Der Beginn vom Text ist immer schwierig (.) weil ich das Gefühl habe (.) sie sind  
141 das nicht besonders gewöhnt--. Aber wenn man dann mal liest / in einen Text  
142 eintaucht und diesen auch analysiert und aufbauend vom Wortschatz her / ist das  
143 Interesse da und die Freude kommt. Also ich finde (.) man könnte daher Texte viel  
144 mehr einbauen und gerade auch im Unterricht selbst viel mehr einbauen. (.) Ähm

145 weil ich habe das Gefühl ich bin / dass ich oft auch die Einzige bin, die diese  
146 literarischen Textbeispiele bringt. Und-- dann ist es immer so: Uh ein großer langer  
147 Text (.) oh Gott oh Gott. Und ja (.) also ich finde (..) leider (.) dass der Stellenwert  
148 von literarischen Texten im Deutschunterricht immer mehr zurückgeht und  
149 besonders auch dort. Aber (..) ich finde (.) er hätte ihn mehr <<lächelnd> verdient>.

150 00:07:24

151 *F:* Okay (.) verstehe. Und (.) das heißt / Also für dich hat Märchenliteratur im Kontext  
152 DaZ dann eher einen guten Stellenwert (.) nur ist es schwierig in der Umsetzung.  
153 Oder wie sieht der Stellenwert von Märchenliteratur im Kontext DaZ für dich  
154 persönlich aus?

155 00:07:45

156 *LP D:* Also ich würde sagen (.) er hat einen eher geringeren Stellenwert generell im  
157 Unterricht-- (.) den-- ich auch praktiziere (.) weil es die Zeit auch nicht zulässt. Und  
158 auch in dem Unterricht (.) den die Schülerinnen bekommen und mit dessen  
159 Unterlagen oder Grundlagen sie dann in meinen Unterricht kommen.

160 00:08:01

161 *F:* Aha (.) okay.

162 00:08:02

163 *LP D:* Also auch dort ist das quasi / ist Literatur gar nicht vorhanden quasi--

164 00:08:06

165 *F:* Verstehe.

166 00:08:08

167 *LP D:* Ja (.) aber meiner Meinung nach könnte man da durchaus daran arbeiten (.)  
168 dass es so ein bisschen mehr integriert wird in den (.) Normunterricht als auch in  
169 den Förderunterricht.

170 00:08:18

171 *F:* Okay, okay <<zustimmend> mhm> (..). Gut—dann / In welchem  
172 Unterrichtssetting setzt du diese literarischen (..) Texte oder eben Märchen im  
173 Deutschförderkurs oder in der Deutschenförderklasse ein? Also beziehungsweise  
174 in welchem Unterrichtssetting könntest du dir dann (.) unter den angesprochenen  
175 Voraussetzungen (.) vorstellen (.) Märchen in entsprechender Umgebung  
176 einzusetzen?

177 00:08:42

178 *LP D:* Also-- ich unterrichte generell immer in Kleingruppen. Es sind vor Corona  
179 waren es 10 bis 15 Schüler in einer Gruppe-- jetzt sind es höchstens acht. Ähm--  
180 das heißt (.) die Gruppen haben sich vermindert. Auch die Klassen (.) die ich

181 unterrichte sind klein und ich finde je kleiner die Gruppe (.) desto besser / also kann  
182 man auch besser mit Literatur auch arbeiten-- Ähm-- ich bringe das meistens eher  
183 auch wieder mit Bildbeispielen (.) mit Bildern zum Beispiel / arbeiten oder auch auf  
184 der Tafel ein Schloss aufzeichnen und mal schauen (.) welche Leute wohnen in  
185 einem Schloss und von was könnte das Schloss umgeben sein? Das sind so die  
186 typischen Merkmale und Figuren eines Märchens. Und dann würde ich danach  
187 einsteigen (.) mit einem Lesebeispiel (.) das eben passend zu den Sätzen und den  
188 Bildern ausgewählt wurde. Und-- dann damit weiterarbeiten / den Wortschatz  
189 besprechen und-- eintauchen in die Thematik. Ich habe auch einen Würfel mal  
190 gebastelt. Da-- sind auch unterschiedliche Personen drauf und Orte / Und es gibt  
191 einen Würfel für Orte, Personen für etwas Lustiges / Was passiert im Märchen und  
192 dann würfelt man das halt zusammen und sie können dann selbst (.) äh Märchen  
193 mit ihren gewürfelten Merkmalen schreiben. Dann kommt auch meistens immer  
194 was Lustiges raus.

195 00:09:54

196 *F:* Ja das klingt nett!

197 00:09:57

198 *LP D:* Genauso also sowas habe ich dann auch schon gemacht.

199 00:09:59

200 *F:* Super. Wow (.) sehr schön. (..) Und wann und wie oft setzt du Märchen dann  
201 ein? Kannst du es vielleicht halbwegs so-- in Zahlen fassen? ((lacht)).

202 00:10:12

203 *LP D:* ((lacht)) Ähm (.) Das ist schwierig. Ähm (.) Also sie haben in der ersten Klasse  
204 Märchen geschrieben / Sozusagen letztes Jahr hatte ich dann einen Kurs / und da  
205 haben wir ungefähr würde ich sagen (.) drei-- bis vier Einheiten mit dem Thema  
206 Märchen-- äh uns befasst. Eine Einheit geht zwei Stunden. Das heißt / Ja also so  
207 ungefähr.

208 00:10:33

209 *F:* <<zustimmend> Mhm>. Okay (.) Na das ist eh sehr, sehr konkret. Danke.

210 00:10:36

211 *LP D:* Bitte ((lacht)).

212 00:10:36

213 *F:* Super! Ähm (.) kannst du mir aus deiner Erfahrung berichten (.) welche Märchen  
214 sich dann gut eignen für den Einsatz im Unterricht?

215 00:10:46

216 *LP D:* Ähm-- ich hab' da meistens die klassischen Märchen tatsächlich gewählt--.

217 Ähm (.) Es gibt in den Schulbüchern auch meistens unterschiedliche Beispiele (.)  
218 die ich mir mal angeschaut habe und dann habe ich aus dem Schulbuch eben auch  
219 noch ein Märchen herausgenommen. (..) Ähm ich frag' sie oft (.) was sie für  
220 Märchen kennen oder auch im Unterricht kennengelernt haben. (..) Äh-- da  
221 kommen dann auch immer die unterschiedlichsten Antworten / Und ich schau dann  
222 (.) dass ich mir jetzt auch eines nehme (.) was ich selbst auch noch nicht gekannt  
223 habe (.) davor und-- dann eben eins aufgreife (.) das sie als Kind schon mal gelesen  
224 haben und das ihnen bekannt ist. Also ich kann gar nicht sagen (.) ich habe jetzt  
225 ein Märchen (.) das ich immer mache. Das habe ich nicht.

226 00:11:26

227 *F:* Verstehe (.) ja ist eh klar. Okay. (..) Und setzt du diese Märchen (.) von denen  
228 du eben gesprochen hast (.) dann in den Kursen ein oder beziehungsweise welche  
229 Märchen setzt du in deinen Deutschförderkursen oder -klassen ein?

230 00:11:44

231 *LP D:* Also du brauchst jetzt direkt ein-- ?

232 00:11:46

233 *F:* Ja (.) Beispiele wären (..) ganz toll.

234 00:11:51

235 *LP D:* Okay (.) Ähm-- ich muss nachdenken. Das letzte Mal ist jetzt auch schon so  
236 ein bisschen her. ((lacht)) Äh-- Lass mich da kurz (.) äh (..) / Also ich habe einmal  
237 Rotkäppchen gemacht. Ganz klassisch.

238 00:12:05

239 *F:* Super (.) ja!

240 00:12:05

241 *LP D:* Ich hab einmal ein französisches Märchen gemacht (.) dessen Namen ich  
242 jetzt / der mir nicht einfällt. Wir haben auch einmal Hänsel und Gretel besprochen  
243 (.) mit der Figur der bösen Frau und einem anderen Märchen verbunden (.) das sie  
244 kannten. Und zur Weihnachtszeit hatte ich mal eine Gruppe / die hatten / die wollten  
245 Märchen / in der Schule. Die haben wir mit Aschenputtel aufgearbeitet. Also (.) ich  
246 habe dann oft auf die Grimms zurückgegriffen (.) wenn von ihnen nicht so viel kam.  
247 Ähm-- (.) und eben dann gab es auch mal Beispiele von ihnen. Einmal diese  
248 Abwandlung dieses französischen Märchens (.) dass ich / Ich kann dir / aber mir  
249 fällt der Titel gerade nicht / Ich kann es dir aber nachschauen und noch nachreichen  
250 wenn du möchtest.

251 00:12:44

252 *F:* Ja (.) also (..) eventuell. Muss aber nicht sein.

253 00:12:48  
254 *LP D:* [Okay]

255 00:12:48  
256 *F:* [Es waren] schon einige gute Beispiele auch (..) Ähm-- Also da du auch gesagt  
257 hast (..) dass du hauptsächlich von den Brüdern Grimm / mit den Märchen arbeitest.  
258 Aber auch auf die Erfahrungen eingehst beziehungsweise auch die Erfahrungen  
259 aufgreifst von den Schüler und Schülerinnen.

260 00:13:03  
261 *LP D:* Genau. Also ich, ich schaue immer (..) dass ich da sehr viel auf sie eingehe  
262 und es eben nicht immer nur dieses Klassische ist (..) sondern vielleicht auch eben  
263 ein Märchen von ihrer Kindheit mal aufgegriffen wird.

264 00:13:13  
265 *F:* [Super!]

266 00:13:13  
267 *LP D:* [Und] wir uns da die Ähnlichkeiten eigentlich mal anschauen (..) können.  
268 Vielleicht auch was vielleicht gleich ist / Vom Wortschatz her, wenn man das  
269 übersetzen würde / Dass man da auch wirklich einfach mal da darauf ein bisschen  
270 eingehen. Ich finde das macht es auch gleich interessanter und viel anschaulicher.

271 00:13:26  
272 *F:* Auf jeden Fall ja. Super. Und greifst du auf Märchenadaptionen oder -  
273 ergänzungen wie Bilder, Filme, Comics und so weiter zurück in deinem Unterricht?

274 00:13:39  
275 *LP D:* Ähm-- (..) Mit Bildern ja--. Aber ich suche da Bilder einfach generell raus (..)   
276 die ich passend finde. Also ich schau dann nicht (..) zum Beispiel (..) wo ist jetzt das  
277 Märchenbilderbuch oder ein Märchen adaptiert oder illustriert. Das mache ich jetzt  
278 nicht. Ich / ja. Ich suche mir da passende Bilder raus (..) die ich für mich dann einfach  
279 passend finde. Mit denen ich glaube (..) dass sie dann auch gut arbeiten können.

280 00:14:00  
281 *F:* Okay. Okay (..) das heißt visuelle Unterstützung schon (..) aber eher weniger die  
282 Märchenadaptionen (..) sondern du ergänzt es selbst durch Material.

283 00:14:08  
284 *LP D:* Genau!

285 00:14:14  
286 *F:* Gut-- Wieso setzt du auf den vielfältigen oder eben visuellen Einsatz von  
287 Märchen? Gibt's da / Also / Wie würdest du es erklären?

288 00:14:23  
289 *LP D:* Ja ((lacht)). Generell (..) also ich versuche immer zu Beginn des Semesters

290 (.) wenn ich eine Fördergruppe bekomme (.) herauszufinden (.) welche Lerntypen  
291 sind sie. Ich habe da so einen kleinen Lerntypentest. Und ich habe auch das Gefühl  
292 (.) dass der visuelle Typ da sehr stark vertreten ist. Und --ich habe auch das Gefühl  
293 (.) dass wenn dann eben mit bunten farbigen Bildern arbeitet man sich gewisse  
294 Wörter besser merken kann und-- dann eben auch einfach diese Bilder leichter in  
295 den Gedanken verankern kann und dann weiß: Ah (.) ich habe da in der  
296 Förderklasse da mal diesen dunkelgrünen Wald beim Märchen gesehen und dann  
297 wissen sie: Ah ja (..) der Wald ist ja ein wichtiger Ort für ein Märchen und können  
298 das einfach leichter verknüpfen. Also ich habe das Gefühl (.) dass es mit den  
299 Bildern immer ganz gut ankommt und den Unterricht ein bisschen auflockert und  
300 eben auch dazu führt (.) dass sie sich die die wichtigen-- (.) Punkte einfach auch  
301 leichter merken können. Oder auch eben mit einem Tafelbild (.) das sie selber  
302 zeichnen. Dann ist eben mal die ganze Tafel bunt und voll mit einem Schloss und  
303 einer Prinzessin und einem Prinzen. Und (..) ja dann dann merken sie sich das  
304 einfach (.) wie sie das gezeichnet haben. Und (..) ich habe das Gefühl (.) dass das  
305 einfach eine große Gedankenstütze ist.

306 00:15:34

307 *F:* Genau (.) na auf jeden Fall. Super. Okay-- Das heißt / Siehst du eine Verbindung  
308 von Sprache und Sehen beziehungsweise von Text und Bild als didaktischen  
309 Vorteil im Deutschunterricht an?

310 00:15:51

311 *LP D:* Ganz klar ja. Ganz klar ja.

312 00:15:53

313 *F:* <<zustimmend> Mhm> super.

314 00:15:54

315 *LP D:* Also auch bei den Alphabetisierungskursen. Wenn man da das Bild vom  
316 Baum hat (.) und dann eben lernt: der Baum und so weiter. Das hat so geholfen (.)  
317 dass wir auch ein Klassenraum herumgehen konnten und das Bild oder Ähnliches  
318 (..) / und das anfassen konnten und sehen konnten und dadurch dann das Wort  
319 lernen konnten. Ähm (.) ich finde (.) das ist eine ganz (.) ganz, ganz wichtige Sache.

320 00:16:14

321 *F:* <<zustimmend> Mhm>. Ja (.) da bin ich auch deiner Meinung. Auf jeden Fall!  
322 Das heißt dann auch / Die Vorteile (.) die du durch den Einsatz von Märchenliteratur  
323 im Deutsch als Zweitsprache Unterricht siehst / Das hast du mir eigentlich eh schon  
324 ein bisschen erklärt (.) warum du / mit dem warum du zurückgreifst auf  
325 Märchenergänzungen. Hast du noch irgendwas (.) das du noch ergänzen  
326 möchtest? Irgendwelche Vorteile (.) die du speziell an Märchenliteratur--

327 00:16:42

328 *LP D:* Also die Vorteile von Märchen eben? (...) Eine gute Frage. Ich glaube einfach  
329 (.) dass man mit den Märchen (..) einfach auch ihre, ihre eigenen  
330 Kindheitserinnerungen ein bisschen mehr in den Unterricht einbringen kann. Und  
331 eine Brücke bauen kann zwischen ihren Kindheitsgeschichten und dann auch  
332 unseren Kindheitsgeschichten (.) weil man damit echt (..) einfach schöne Bilder,  
333 schöne Erinnerungen hat und gut vergleichen kann und der Text auch einfach sehr  
334 viel Kreativität zulässt. Und das finde ich auch immer ganz schön zu sehen (.) was  
335 da eigentlich für, für tolle Texte entstehen und nette Geschichten. (..) Also ich mach'  
336 den Märchenunterricht immer super geme und freue ich immer total (.) wenn sie  
337 mit dem Thema Märchen in den Förderunterricht kommen. Also im  
338 Deutschförderkurs oder bei der VHS. Ähm (..) weil das sind dann einfach immer  
339 lustige aufgelockerte Stunden mit vielen schönen Geschichten. Und-- ja ich finde  
340 diese Textsorte hat sehr viel Potential und (..) lockert auch diesen ganzen strengen  
341 Textsortendruck (.) den man so ein bisschen hat (.) finde ich (.) einfach auch ein  
342 bisschen auf.

343 00:17:54

344 *F:* <<zustimmend> Mhm> (.) verstehe. Ja stimmt (.) stimmt. Kannst du dir die  
345 Verwendung von Märchenillustrationen oder Märchenfilmen dann als gezielte  
346 Fördermaßnahme für die Verstehensprozesse von Lernenden im DaZ-Unterricht  
347 vorstellen?

348 00:18:13

349 *LP D:* Ja (.) warum nicht? Also (.) hätte ich mehr Zeit (.) würde ich vielleicht schon  
350 noch mit Filmausschnitten arbeiten. Ja das Problem ist ein bisschen (.) dass viele-  
351 - vielleicht der textgetreuen Märchenfassungen auch schon sehr alt sind (.) und  
352 damit auch etwas unpassend für den DaZ-Unterricht werden. Diese alte veraltete  
353 Sprache kann dann durchaus eine Sprachbarriere sein. Also ich denke schon (.)  
354 dass man das auch überbrücken könnte mit einer sehr guten Wortschatzarbeit  
355 davor-- (.) aber ja die Problematik / Man könnte ja zum Beispiel auch nur gewisse  
356 Szenen rauspicken und die dann vielleicht nachstellen oder nachspielen lassen und  
357 eben nur diese Szenen bearbeiten und behandeln. Vielleicht geht das dann auch  
358 ein bisschen modernisiert (.) / Warum nicht? Ähm (.) also ich denke schon (.) dass  
359 man Märchen auch im DaZ-Bereich vielfältig einsetzen könnte. Es bedarf halt  
360 einfach nur sehr viel Zeit und Vorbereitung seitens der Lehrperson.

361 00:18:27

362 *F:* Ja ja. Da sollte auf jeden Fall einiges noch passieren (.) bevor man Märchen  
363 dann wirklich auch sinnvoll einsetzen kann. Okay (.) danke! Dann kommen wir zur

364 letzten Frage (..) / Ja. Nämlich: Welchen Einfluss hat der Einsatz von  
365 Märchenunterricht im Zweitsprachenunterricht auf den Sprachenlernprozess deiner  
366 Meinung nach? Oder gibt es da für dich / Siehst du da für dich überhaupt einen  
367 Einfluss?

368 00:19:17

369 *LP D:* <<grübelnd> Hmm> (..) Ich glaube schon, dass es da (..) einen Einfluss gibt.  
370 Ich glaube aber schon auch (..) dass Wörter wie jetzt der Prinz oder die Königin  
371 oder so / dass das einfach generell nicht besonders aktuell für die Schüler / oder  
372 auch die Relevanz / Ich würde sagen das hat jetzt nicht den größten Lehrwert oder  
373 den größten Gewinn (..) aber (..) ich würde schon sagen (..) dass es einfach (..)   
374 fördernd sein kann wenn Kinder durch ihre eigenen literarischen Erfahrungen oder  
375 eben Erinnerungen / hier eine Brücke gebaut wird und es dadurch schon einen sehr  
376 großen Stellenwert hat weil einfach durch diese Vergleiche auch eine positive  
377 Stimmung im ganzen Lernprozess geschaffen werden kann. Und ich glaube (..)   
378 dass das der größte Gewinn ist (..) den Märchen bringen. Ich würde jetzt sagen (..)   
379 ja vom Vokabular her ist es jetzt nicht (..) / Also ich glaube (..) dass das nicht wirklich   
380 das ist (..) was sie mal brauchen werden. Aber dass der kulturelle Aspekt im  
381 Hintergrund viel gewinnbringender sein kann. Also ich finde (..) dass Textbeispiele  
382 immer gewinnbringend sind (..) weil man einfach daran eben am besten / Also weil  
383 damit am besten gearbeitet werden kann. Und deshalb versuche ich schon im  
384 Förderunterricht auch wenn es die Zeit zulässt (..) einfach auch damit zu arbeiten.  
385 Erstens weil es das Leseverständnis einfach auch fördert und (..) einfach auch um  
386 ein positives Beispiel für Textarbeit zu bieten oder auch den Text dann wirklich  
387 zerpfückt oder (..) auch dann wirklich am Vokabular arbeitet. Es kam einfach bis  
388 jetzt auch einfach sehr gut an und es waren (..) denke ich (..) auch für die Kinder  
389 schöne und ergiebige Stunden und (..) äh das (..) ist das Ziel.

390 00:23:41

391 *F:* Okay super! Sehr spannender Einblick. Wenn ich das zusammenfassen kann:  
392 Dann sagst du (..) ist es schwierig (..) mit literarischen Texten zu arbeiten (..) weil  
393 der Stellenwert eher gering ist und auch die Vorgaben / Du versuchst aber dennoch  
394 Literatur und unter anderem eben (..) Märchen in deinen Förderunterricht  
395 einzubringen und-- (..) es gelingt dir auch sehr gut (...) von deinen Erzählungen und  
396 Berichten her geschlossen (..) die du jetzt erbracht hast. Du hast weiters noch die  
397 Problematiken (..) die die Textsorte durchaus umgeben angesprochen (..) aber bist  
398 auch der Meinung (..) dass sie dennoch einen didaktischen Vorteil für den  
399 Zweitsprachenunterricht bringen / (..) sein können.

400 00:24:27  
401 *LP D*: Ja richtig. Das ist so die grobe Zusammenfassung ((lacht)).  
402 00:24:57  
403 *F*: Dann vielen Dank für die Teilnahme!  
404 00:25:03  
405 *LP D*: Sehr gerne!  
406 00:25:10  
407 *F*: Also wie gesagt (.) deine persönlichen (..) Daten werden eben anonymisiert  
408 verarbeitet und dienen rein der qualitativen Forschung im Zuge dieser Masterarbeit.  
409 Ich bin schon sehr gespannt auf die Ergebnisse!

## D2 Analyse von Interview D

Kategorie	Paraphrase(n)	Generalisierung
<b>K1: Verwendung von literarischen Gattungen/ Textsorten im DaZ-Unterricht</b>	Sehr, sehr selten. (81) In den Deutschförderklassen oder Basiskursen eigentlich nie, weil es da um die Grundkenntnisse und Alphabetisierung geht. (84-89)	Setzt literarische Gattungen in den Deutschförderklassen und Basiskursen sehr selten ein, da es dort hauptsächlich um die Erarbeitung von Grundkenntnissen und die Alphabetisierung geht. (I)
	Wenn es das Ganze zulässt, mache ich in den Förderkursen und manchmal in den Förderklassen vielleicht mal so etwas wie Kurzgeschichten oder ein Gedicht oder Märchen oder Gruselgeschichten oder einfache Sagen, wenn es in den Schulaufgaben darum geht. (87-95, 100-102, 114-117)	Macht in den Förderkursen und -klassen – wenn möglich und auch in den Schulaufgaben gefordert – Kurzgeschichten, Gedichte, Märchen, Gruselgeschichten oder einfache Sagen. (II)
<b>K2: Erfahrungen mit dem Einsatz von Märchenliteratur</b>	Wenn es in der Schule ums Märchenschreiben geht, komme ich auch meistens mit einem kurzen Textbeispiel (100-102) oder kurzen Textausschnitten und versuche die dann gemeinsam zu lesen und anhand davon zum Beispiel den Aufbau dieser Textsorte zu besprechen. (106-110)	Bespricht die Textsorte des Märchens anhand kurzer Textbeispiele oder Textausschnitte. (III)
	Dann tauchen wir in den Wortschatz ein oder sammeln Adjektive, wenn es die Zeit zulässt. (108-109)	Erarbeitet das enthaltende Vokabular eines Märchentextes oder -ausschnittes. (IV)
	Wir haben in der ersten Klasse auch Märchen geschrieben. (203, 204)	Hat Schüler*innen auch Märchen schreiben lassen. (V)
	Ich habe meist die klassischen Märchen gewählt. Da gibt es in den Schulbüchern auch unterschiedliche Beispiele, woraus ich dann ein Märchen genommen habe. (217-219)	Hat meist die klassischen europäischen Märchen der Brüder Grimm gewählt. (VI)
	Wenn ich frage, welche Märchen sie im Unterricht kennengelernt haben, kommen die unterschiedlichsten Antworten. (219, 221)	Geht auf die Erfahrungen der Schüler*innen mit Märchen ein. (VII)

	Dann schaue ich, dass ich eines nehme, das ich selbst auch noch nicht gekannt habe und das sie als Kind schon mal gelesen haben und ihnen bekannt ist. (221-224) Ich schaue immer, dass ich viel auf die Erfahrungen der Kinder eingehe und nicht nur die klassischen Märchen mache, sondern vielleicht auch mal ein Märchen aus ihrer Kindheit aufgreife. (261-263)	Versucht, den Schüler*innen aus ihrer Kindheit bekannte Märchen zu erarbeiten. (VIII)
	Also kann ich nicht sagen, dass ich ein Märchen hätte, das ich immer mache. (225)	Legt sich nicht auf ein bestimmtes Märchen fest. (IX)
	Aber ich habe schon ganz klassisch Rotkäppchen, Hänsel und Gretel und Aschenputtel (237, 242, 245) und einmal ein französisches Märchen gemacht. (241)	Hat unter anderem schon Rotkäppchen, Hänsel und Gretel, Aschenputtel und ein französisches Märchen unterrichtet. (X)
	Da schauen wir uns dann die Ähnlichkeiten und Gleichheiten an (267)	Vergleicht die Ähnlichkeiten und Gleichheiten verschiedener Märchen mit den Schüler*innen. (XI)
K2.1: positive Erfahrungen	Ich habe einmal einen Würfel gebastelt mit unterschiedlichen Personen und Orten darauf, mit dessen Hilfe die Schüler*innen Märchen mit ihren gewürfelten Merkmalen schreiben konnten. Da kommt meistens etwas Lustiges raus. (289-294)	Hat einen Märchenwürfel mit Märchenfiguren und Märchenorten gebastelt und diesen erfolgreich im Märchenunterricht eingesetzt. (I)
	[Der Märchenunterricht] sind immer lustige, aufgelockerte Stunden mit vielen schönen Geschichten. (338, 339)	Empfindet den Märchenunterricht als lustige, aufgelockerte Stunden. (II)
	Es kam bis jetzt sehr gut an. (388)	Hat gute Erfahrungen mit Märchen im DaZ-Unterricht gemacht. (III)
	Es waren für die Kinder schöne und ergiebige Stunden. (388., 389)	Märchenunterricht ist ergiebig. (IV)
K2.2: negative Aspekte	Der Beginn vom Text ist immer schwierig, weil ich das Gefühl habe, dass sie das nicht besonders gewöhnt sind. (140, 141)	Schüler*innen sind literarische Texte nicht sehr gewöhnt. (I)
	Es sind auch große, lange Texte. (146-147)	Es gibt auch sehr umfangreiche Märchen. (II)

	In meinem Unterricht hat Märchenliteratur einen eher geringen Stellenwert, weil es die Zeit auch nicht anders zulässt. (156, 157)	Die zeitlichen Gegebenheiten sehen einen geringen Stellenwert für Märchenliteratur im DaZ-Bereich vor. (III)
	Das Problem ist, dass viele der textgetreuen Märchenfassungen sehr alt sind und damit etwas unpassend für den DaZ-Unterricht werden. (350-352)	Viele Märchenfassungen sind sprachlich veraltet und damit unpassend für den DaZ-Unterricht. (IV)
	Diese veraltete Sprache kann durchaus eine Sprachbarriere sein. (353)	Diese veraltete Sprache kann eine Sprachbarriere sein. (V)
	[Märchenunterricht] bedarf sehr viel Zeit und Vorbereitung seitens der Lehrperson. (360)	Märchenunterricht bedarf sehr viel Zeit und Vorbereitung seitens der Lehrperson. (VI)
	Ich glaube auch, dass Wörter wie zum Beispiel der Prinz nicht besonders aktuell oder relevant für die Schüler sind (370-372) und [Märchenliteratur] daher nicht den größten Lehrwert oder den größten Gewinn hat. (372-373)	Es fehlt Märchenliteratur an Aktualität oder Relevanz, weshalb sie nicht den größten Lehrwert für den DaZ-Bereich hat. (VII)
	Vom Vokabular ist es nicht wirklich das, was sie mal brauchen werden. (379-380)	Das Vokabular ist nicht unbedingt alltagstauglich. (VIII)
<b>K3: psychisch-emotionale Wahrnehmung von Märchenliteratur</b>	Der Stellenwert von literarischen Texten im Deutschunterricht und besonders im DaZ-Unterricht geht leider immer mehr zurück. (147-149)	Findet es schade, dass der Stellenwert von literarischen Texten immer weiter zurückgeht. (I)
	Ich finde das auch immer schön zu sehen, was da für tolle Texte entstehen und nette Geschichten. (334, 335)	Findet die im Märchenunterricht entstandenen Texte und Geschichten schön. (II)
	Also ich mach' den Märchenunterricht immer super gerne und freue mich immer total, wenn sie mit dem Thema Märchen in den Förderunterricht kommen. (335-337)	Macht den Märchenunterricht sehr gerne. (III)
<b>K4: Didaktisches Potential von Märchen für den DaZ-Bereich</b>	In Märchen und Gruselgeschichten werden die Sinne angesprochen, sodass die Geschichte schön lebendig wird. (110, 111)	Märchen und Gruselgeschichten sprechen als lebendige Texte das Vorstellungsvermögen an. (I)

	Wenn man lesend in eine Text eintaucht und ihn vom Wortschatz her analysiert, ist das Interesse da und die Freude kommt. (141-143)	Märchen lösen Interesse und Freude bei Schüler*innen aus. (II)
	Dann können wir uns die Ähnlichkeiten [zwischen Märchen aus ihrer Kindheit und deutschsprachigen Märchen] genauer anschauen und vergleichen, vom Wortschatz her. (367-370)	Die verschiedenen Märchen lassen sich auch sprachlich gut vergleichen. (III)
	So kann man mit Märchen die Kindheitserinnerungen [der Schüler*innen] ein bisschen in den Unterricht bringen und dann eine Brücke bauen zwischen ihren Kindheitsgeschichten und unseren Kindheitsgeschichten. (373-377)	Die Vergleiche können für Schüler*innen Verbindungen zu Geschichten aus der Kindheit schaffen. (IV)
	Der Text lässt auch sehr viel Kreativität zu. (333, 334)	Märchen lassen viel Kreativität in ihrer Bearbeitung zu. (V)
	Es kann fördernd sein, wenn Kinder durch ihre eigenen literarischen Erfahrungen oder Erinnerungen eine Brücke bauen können (373, 374) und durch diese Vergleiche kann eine positive Stimmung im Lernprozess geschaffen werden. (377)	Die Verbindung zu den literarischen Erfahrungen oder Erinnerungen der Schüler*innen kann eine positive Stimmung im Lernprozess schaffen. (VI)
	Der kulturelle Aspekt im Hintergrund kann sehr gewinnbringend sein. (380, 381)	Der kulturelle Aspekt im Märchenunterricht kann gewinnbringend sein. (VII)
K4.1: - von Märchenliteratur	Mit kleinen, kurzen Beispielen, wie Märchen, lassen sich [Kinder] anregen. (114, 115)	Kurze Märchen regen Schüler*innen an. (I)
	Die Textsorte hat sehr viel Potential. (340)	Die Textsorte hat sehr viel Potential. (II)
	Die Textsorte lockert diesen strengen Textsortendruck ein bisschen auf. (340-342)	Die Textsorte lockert diesen strengen Textsortendruck auf. (III)
	Märchen können ein positives Beispiel für Textarbeit bieten, wenn man den Text zerpfückt. (386-387)	Märchenliteratur kann ein positives Beispiel für Textarbeit bieten. (IV)

K4.2: - von medialen Märchenergänzungen	Wenn man mit bunten, farbigen Bildern arbeitet, kann man sich gewisse Wörter besser merken und diese Bilder leichter in den Gedanken verankern. Dann weiß man zum Beispiel: Ah da habe ich in der Förderklasse mal diesen dunkelgrünen Wald beim Märchen gesehen und dann wissen sie, dass der Wald ein wichtiger Ort für Märchen sein kann und können das leichter verknüpfen. (81-84, 293-305)	Mediale Märchenergänzungen können das Merkvermögen und das Verknüpfen, Verankern und Abspeichern unterstützen. (I)
	Bilder kommen gut an. Bilder lockern den Unterricht ein bisschen auf. (298, 299)	Mediale Ergänzungen wie Bilder kommen gut an und lockern den Unterricht auf. (II)
	Auch in den Alphabetisierungskursen war ein Bild, oder wenn die Schüler*innen sich im Klassenraum bewegen konnten, oder etwas anfassen oder sehen konnten und dadurch ein Wort lernen konnten, eine Unterstützung. (315-319)	Mediale Märchenergänzungen sind auch in den Alphabetisierungskursen eine Unterstützung. (III)
K4.3: - von Märchenadaptionen	-	-
<b>K5: Wirkung von Märchen auf den Sprachenlernprozess</b>	Die veraltete Sprache kann durchaus eine Sprachbarriere sein. Ich denke schon, dass man das auch überbrücken könnte mit einer sehr guten Wortschatzarbeit davor. Aber die Problematik [bleibt]. (352-355)	Die Sprachbarriere, die durch die obsoleete Sprache entstehen kann, lässt sich mit Wortschatzarbeit überwinden. (I)
	Ich denke, dass der größte Gewinn ist, dass Märchen durch diese Vergleiche zwischen den eigenen literarischen Erfahrungen oder Erinnerungen und [den deutschen Märchen] eine Brücke bauen und dadurch auch eine positive Stimmung im ganzen Lernprozess geschaffen werden kann. Und deshalb versuche ich schon im Förderunterricht, wenn es die Zeit zulässt, einfach auch damit zu	Durch den Vergleich eigener literarischer Erfahrungen mit der deutschsprachigen Märchenliteratur kann eine positive Stimmung für den gesamten Lernprozess geschaffen werden. Das wirkt sich auf die Förderung des Leseverständnis, Textarbeit, Wortschatzarbeit und so weiter aus. (II)

	arbeiten. (377-381) Erstens weil es das Leseverständnis einfach auch fördern und einfach auch um ein positives Beispiel für Textarbeit zu bieten oder auch den Text dann wirklich zerpfückt oder auch dann wirklich am Vokabular arbeitet. (382-389)	
<b>K6: Vorstellungen für zukünftigen DaZ-Literaturunterricht</b>	Ich finde generell Literatur sollte einen viel größeren Stellenwert haben. (334, 335)	Literatur sollte einen größeren Stellenwert im DaZ-Unterricht haben. (I)
	Meiner Meinung nach könnte man da durchaus daran arbeiten, dass sie ein bisschen mehr integriert wird in den Normunterricht und in den Förderunterricht. (149, 167-169)	Literatur sollte sowohl in den Normunterricht als auch in den Förderunterricht stärker integriert werden. (II)
K6.1: Intentionen für literarischen Gattungsunterricht	Ich finde, man könnte daher Texte viel mehr einbauen und gerade auch im Unterricht selbst viel mehr einbauen. (143, 144)	Möchte daher literarische Texte stärker in den Unterricht einbauen. (I)
K6.2: Wünsche für zukünftigen Märchenunterricht	Hätte ich mehr Zeit, würde ich vielleicht schon noch mit Filmausschnitten [von Märchen] arbeiten. (349, 350)	Würde gerne mit Märchenfilmausschnitten arbeiten. (I)
	Ich würde zum Beispiel auch nur gewisse Szenen rauspicken und die dann vielleicht nachstellen oder nachspielen lassen. (355-357)	Würde gewisse (Märchen)Filmszenen mit den Schüler*innen inszenieren und nachstellen oder -spielen lassen. (II)
	Vielleicht geht das dann auch ein bisschen modernisiert? Warum nicht? (358)	Würde Märchen gerne selbst modernisieren. (III)

## Anhang 3

### Vorlage zur Einverständniserklärung

Empirische Datenerhebung zur Masterarbeit an der Universität Wien  
Von Marijana Heigl

Interview zum Stellenwert von Märchenliteratur im Bereich Deutsch als Zweitsprache

Mit der Unterschrift erklären Sie sich damit einverstanden, dass die Inhalte sowie Ausschnitte aus dem Interview verschriftlicht und für den Zweck dieser wissenschaftlichen Arbeit verwendet werden dürfen sowie eine schriftliche Transkription des Interviews angefertigt und an die Arbeit angehängt werden darf. Alle persönlichen Daten, sowie die Audioaufnahme, die Rückschlüsse auf Ihre Person zuließen, werden nicht an Dritte weitergegeben und gelöscht oder anonymisiert verarbeitet.

\_\_\_\_\_  
Datum, Unterschrift