



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Die Sage als Weg zu Sprache und Kultur
Ihr Potenzial für den Fremdsprachenunterricht

verfasst von / submitted by

Mag. Dr. Valerjana Karma-Menin

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2024 / Vienna 2024

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

UA 066 814

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

Masterstudium
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

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

Mein herzlicher Dank

Besonders schätze ich die kompetente und stets an den aktuellen Stand des Forschungsfortschritts angepasste Begleitung und Unterstützung von Frau Prof. i.R. Mag. Dr. Renate Faistauer.

Ohne die Motivation, die Bereitschaft und das Interesse der Interviewpartnerinnen und -partner wäre es mir nicht möglich gewesen, zu aussagekräftigen Ergebnissen in meiner Forschungsarbeit zu gelangen.

Das Verständnis und das Entgegenkommen meiner Familie, allen voran meines Ehemannes Fabrizio, sowie meiner Freunde ermöglichten es mir, neben meinen beruflichen Verpflichtungen meine Studien voranzutreiben.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Die Sage als Erzählgattung	6
2.1	Definition und Wesensmerkmale der Sage	7
2.2	Sagentypologie	12
2.2.1	Dämonologische Sagen	13
2.2.2	Historische Sagen	17
2.2.3	Moderne Sagen	19
2.3	Götter- und Heldensagen	22
3	Literatur und kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht	27
3.1	„Kultur“ als zentraler Begriff des kulturellen Lernens	29
3.2	Kulturelle Deutungsmuster nach Claus Altmayer	32
3.3	Literarische Texte im Kontext des kulturellen Lernens	36
3.4	Die literarische Textsorte „Sage“ und das kulturelle Lernen im Fremdsprachenunterricht	38
4	Methodisches Vorgehen	40
4.1	Zielsetzung und Forschungsfragen	40
4.2	Darstellung und Begründung des Forschungsdesigns	41
4.2.1	Gütekriterien	43
4.2.2	Annäherung und Zugang zum Forschungsfeld	44
4.2.3	Leitfadengestütztes Experteninterview: Konzipierung, Durchführung, Transkription	45

4.2.4	Inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz: Methodenbeschreibung	49
4.3	Analyse des Datenmaterials: Entwicklung des Kategoriensystems	52
5	Darstellung und Diskussion der Ergebnisse	54
5.1	Literatur im Fremdsprachenunterricht	55
5.1.1	Häufigkeit des Literatureinsatzes.....	55
5.1.2	Niveaustufe - Literatur im Fremdsprachenunterricht	56
5.1.3	Literatur und Lehrwerke	58
5.1.4	Literarische Textsorte	59
5.1.5	Literatur im Fremdsprachenunterricht - Hinderungsgründe.....	61
5.2	Vollsliteratur im Fremdsprachenunterricht	64
5.2.1	Häufigkeit des Einsatzes von Vollsliteratur.....	64
5.2.2	Niveaustufe - Vollsliteratur im Fremdsprachenunterricht	65
5.2.3	Vollsliteratur und Lehrwerke.....	67
5.2.4	Textsorten der Vollsliteratur	68
5.2.5	Vollsliteratur - Sprachliches Lernen in der Unterrichtspraxis.....	69
5.3	Die Textsorte Sage im Fremdsprachenunterricht.....	71
5.3.1	Häufigkeit des Einsatzes der Textsorte Sage	72
5.3.2	Sage und Lehrwerke	73
5.3.3	Niveaustufe - Sage im Fremdsprachenunterricht.....	75
5.3.4	Arten von Sagen im Fremdsprachenunterricht	76
5.3.5	Authentische Texte versus Didaktische Texte.....	78
5.3.6	Didaktisch-methodische Vorgehensweise bzw. Überlegungen	81
5.3.7	Kulturelles Lernen	84
5.3.8	Pro- und Contra-Argumente zum Einsatz der Sage im Fremdsprachenunterricht	88

6 Sprach- und kulturbezogenes Lernen mit der Textsorte Sage:	
Resümee und Ausblick.....	92
Literaturverzeichnis	97
Anhang.....	107
Interviewleitfaden	107
Hauptkategorien: Definition und prototypische Textstellen.....	108
Subkategorien zu den Hauptkategorien:	
Definition und prototypische Textstellen.....	110
Abstract	149

1 Einleitung

Die faszinierende Welt der Volksliteratur, fest verwurzelt in den reichen Traditionen verschiedener Völker, entfaltet ein unerschöpfliches Forschungsfeld, das mich seit langem mit seiner vielfältigen Tiefe und Reichhaltigkeit fesselt. Bereits in meinen vorangegangenen Untersuchungen im Rahmen der Magisterarbeit und Dissertation vertiefte ich mich leidenschaftlich in die Motive und sprachwissenschaftlichen Facetten von Märchen. In meiner aktuellen Arbeit widme ich mich nun der literarischen Textsorte Sage im Kontext des Deutschunterrichts als Zweit- und Fremdsprache in der Erwachsenenbildung, wobei kulturelle und sprachliche Aspekte im Mittelpunkt der Forschung stehen.

Der deutsche Terminus ‚Sage‘, der seit der Veröffentlichung der ersten Ausgabe der Deutschen Sagen der Brüder Grimm 1816/1818 als wissenschaftlicher Begriff verwendet wird, steht für „Erzählungen, die mit dem Anspruch auftreten, wirkliche Vorgänge zu berichten, die sich aber, sei es schon im Bewusstsein des Erzählers selber, sei es für den Hörer oder nur für den außenstehenden Beobachter, von dieser Wirklichkeit irgendwie entfernt haben [...]“ (Lüthi, 2004, S. 6). Mythologische Erzählungen erfassen auf eine unverwechselbare Art und Weise die essenziellen Aspekte des menschlichen Lebens. Berichte über Geschehnisse aus dem sogenannten „heroischen Zeitalter“, wie von Chadwick (1912) definiert, beschreiben nationale Auseinandersetzungen von großer Bedeutung, darunter Völkerschlachten, Gründungen von Staaten und deren Untergang. Im Fokus stehen dabei einheimische Herrscher und Krieger, deren historische Existenz als glaubhaft betrachtet wird (vgl. Schneider, 1962, S. 1). Als eine Grundform der Volksliteratur berichten Sagen über dämonisierte und dämonische Menschen, Beziehung von Menschen mit dem Übernatürlichen (dämonologische Sagen) oder über historische Geschehnisse oder Persönlichkeiten, die in einer außergewöhnlichen Situation handeln bzw. in einer exemplarischen Handlung dargestellt werden (historische Sagen). Weiteres

können die sogenannten modernen Sagen und Alltagserzählungen Beobachtungen und Erlebnissen der Menschen mit unheimlichen Gestalten, die wieder verschwinden, schildern (vgl. Petzoldt, 2002, S. 123f).

Die Sagen, als Inbegriff einer in spezifischen gesellschaftlichen, soziokulturellen und literarischen Kontexten entstandenen und mündlich tradierten Erzähltradition, zeichnen sich durch eine Text- und Sprachstruktur sowie Motive aus, die in verschiedenen Kulturen vertreten sein können. Das Einzigartige und gleichzeitig Gemeinsame von Sagen aus aller Welt ermöglicht es Lernenden im Fremdsprachenunterricht, in die Lebenswelt anderer Länder einzutauchen und daran teilzuhaben.

Bei genauer Analyse der Forschungslandschaft zeigt sich, dass das Fachgebiet ‚Literatur im Fremdsprachenunterricht‘ bereits gründlich erforscht wurde. Innerhalb dieses Rahmens erweist sich das Märchen als eine grundlegende Form der Volksliteratur als eine geeignete Textsorte. Bemerkenswert ist jedoch, dass bisher keine eingehende Untersuchung zur literarischen Textsorte Sage im Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung vorliegt.

Das Hauptanliegen dieser Studie besteht daher darin, die individuellen Perspektiven, Meinungen und Erlebnisse der Lehrenden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (in der Folge auch abgekürzt DaF/DaZ) in Bezug auf die Textsorte Sage im Fremdsprachenunterricht zu erforschen. Dabei liegt der Fokus darauf, sie aktiv in die Diskussion über den Stellenwert und das Potenzial dieser Textsorte einzubeziehen. Die befragten Lehrkräfte weisen umfangreiche Ausbildungen sowie langjährige Erfahrungen im DaF/DaZ-Bereich auf.

Anhand eines zweifachen Ansatzes, einerseits mittels der bereits umfangreich erforschten Verwendung von Literatur über Volksliteratur bis zur Sage, und andererseits durch ihre Anwendung im DaF/DaZ-Unterricht wird angestrebt, die Erfahrungen sowie die objektiven und subjektiven Meinungen der Lehrenden im Zusammenhang mit dem Einsatz der literarischen Textsorte Sage im Fremdsprachenunterricht für Erwachsene empirisch darzustellen. Hierbei werden auch die Faktoren, die diese Meinungen beeinflussen, eingehend betrachtet. Das Ziel ist es, Erkenntnisse darüber zu gewinnen sowie Einblicke in die Entstehung und Veränderbarkeit der diesbezüglich vorhandenen

Sichtweisen zu erlangen. Diese sollten als zusätzliche Perspektive für künftige Forschungsaktivitäten im quantitativen Bereich zugänglich gemacht werden.

Die vorliegende Untersuchung entspricht dem übergeordneten Ziel der anwendungsorientierten fremdsprachlich-didaktischen Forschung (vgl. Caspari, 2022, S. 11), die darauf abzielt, Lehr- und Lernprozesse durch die Verbindung von Theorie und Praxis zu verstehen und zu optimieren. Die aus der empirischen Forschung gewonnenen Erkenntnisse werden durchgehend mit den relevanten theoretischen Fachdiskursen in Verbindung gebracht. Speziell wird in dieser Arbeit auf die Forschungen und Beiträge von Claus Altmayer verwiesen.

Vor diesem Hintergrund besteht der einleitende theoretische Teil aus zwei Kapiteln und dient dazu, einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand zum Thema Sage sowie ihre sprachlichen und kulturellen Aspekte im Fremdsprachenunterricht zu geben. Das zweite Kapitel, das unmittelbar auf die Einleitung folgt, befasst sich mit einer umfassenden Analyse unterschiedlicher Gesichtspunkte der literarischen Textsorte Sage. Die Begriffsbestimmung dieser Erzählform gestaltet sich bereits anspruchsvoll. Ihre charakteristischen Merkmale im Vergleich zu benachbarten Erzählgattungen wie Märchen und Legende sowie die Vielfalt der Sagentypologie wurden von verschiedenen Autoren aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet, was eine eindeutige Definition erschwert. Gestützt auf diese vielfältigen Begriffserklärungen erfolgt eine vertiefte Betrachtung der wesentlichen Merkmale der Sage. Um einen ganzheitlichen Einblick in die wissenschaftlichen Ansätze zur Erforschung der Sage zu gewährleisten, werden verschiedene Theorien bezüglich des Ursprungs und der Verbreitung der Sage aus literarischer, volkscundlicher und psychologischer Sicht dargestellt.

Der Untersuchungsschwerpunkt liegt im dritten Kapitel auf Literatur und kulturellem Lernen im Fremdsprachenunterricht. Dabei werden grundlegende Aspekte wie der Begriff ‚Kultur‘ im Kontext des kulturellen Lernens, kulturelle Deutungsmuster nach Claus Altmayer (2004) sowie literarische Texte im Rahmen des kulturellen Lernens eingehend beleuchtet. Diese Betrachtungen dienen nicht nur als Basis für die empirische Analyse des Potenzials der literarischen Textsorte Sage für den Fremdsprachenunterricht, sondern auch als Kriterium zur Bewertung der theoretischen Grundlage und der praktischen Umsetzung der Ergebnisanalyse. Das abschließende Fazit des Kapitels fasst

zusammen, wie Sage in Bezug auf das kulturelle Lernen im Fremdsprachenunterricht betrachtet werden kann.

Der empirische Teil der Untersuchung beginnt mit dem vierten Kapitel. Es erfolgt eine konzeptionelle Rahmung des Forschungsgegenstands sowie eine ausführliche Erläuterung der methodologischen Herangehensweise. Beginnend mit den zuvor erwähnten Forschungszielen werden die spezifischen Forschungsfragen der Studie analysiert. Im Anschluss daran wird das Forschungsdesign vorgestellt, wobei die Gründe für die Entscheidung zugunsten der qualitativen Forschungsmethode erörtert werden. Ein besonderes Augenmerk wird auf den Zugang zum Forschungsfeld sowie auf die Konzeption, Durchführung und Transkription der leitfadengestützten Experteninterviews gelegt. In dieser Arbeit liegt der Schwerpunkt auf dem Expertenbegriff nach Gläser & Laudel (2009). Dabei stehen Expert*innen nicht im direkten Fokus der Untersuchung, sondern fungieren vielmehr als ‚Zeugen‘ von relevanten Prozessen (vgl. Gläser & Laudel, 2009, S. 12). In dieser Hinsicht betrachte ich Lehrende im Bereich DaF/DaZ in der Erwachsenenbildung als Expertinnen und Experten. Das Kapitel schließt mit einer ausführlichen Darlegung der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz (2014), die als Grundlage für die Analyse und Auswertung der gewonnenen Daten dient. Zusätzlich wird die Analyse des Datenmaterials, insbesondere die Entwicklung des Kategoriensystems, detailliert beschrieben.

Das umfangreichste fünfte Kapitel dieser Arbeit widmet sich der eingehenden Darstellung und Diskussion der empirischen Erkenntnisse, die durch leitfadengestützte Experteninterviews gewonnen wurden. Dieses Kapitel ist, wie zuvor erwähnt, kontinuierlich mit den theoretischen Fachdiskursen verknüpft und gliedert sich in drei umfassende Themenbereiche. In den Kapiteln 5.1 und 5.2 liegt der Fokus auf der Erkundung des Stellenwerts und der Funktion von Literatur sowie Volksliteratur im Fremdsprachenunterricht. Das Ziel besteht darin, das komplexe Feld der Textauswahl zu verstehen, einschließlich der Methoden und Verfahren der Literaturvermittlung sowie der Faktoren, die ihren Einsatz beeinflussen. Im Anschluss verschiebt sich im Kapitel 5.3 der Schwerpunkt auf die umfassende Präsentation und Diskussion der Ergebnisse zum Thema ‚Sage im Fremdsprachenunterricht‘. Dabei sollen Erkenntnisse über das Verhältnis zwischen Sprache, Kultur und Literatur gewonnen werden, insbesondere in Bezug auf die Textsorte Sage. Ziel ist es, das Potenzial der Sage für den

Fremdsprachenunterricht zu erforschen und Einsichten darüber zu gewinnen, wie die Textsorte Sage als Erzählform der Volksliteratur mit Literatur und anderen Textsorten der Volksliteratur in Verbindung steht. In diesem Zusammenhang ist es auch von besonderer Bedeutung zu prüfen, inwieweit die aktuellen wissenschaftstheoretischen Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in der Unterrichtspraxis umgesetzt werden.

Die Zusammenfassung der Diskussion über die empirischen Erkenntnisse sowie die Betrachtung von Theorie und Praxis im Rahmen der vorliegenden Studie bilden den Fokus des abschließenden sechsten Kapitels. Darauf folgend werden Anknüpfungspunkte für zukünftige Forschungsarbeiten aufgezeigt.

2 Die Sage als Erzählgattung

Als Reaktion auf die Periode der Aufklärung etablierte sich Ende des 18. bis in die dreißiger Jahre des 19. Jahrhunderts in Deutschland die kulturgeschichtliche Epoche der Romantik. Anfangs war diese vor allem eine ästhetisch-literarische Bewegung, doch später erfasste sie die Gesamtheit des geistig-kulturellen Lebens (vgl. Rothmann, 1985, S. 135f).

Charakteristisch für die Romantik war die Gegenposition zum mechanistisch-rationalistischen Welt- und Menschenbild der Aufklärung, das zur Verarmung von Poesie und Kultur führte. Diesem wurden der Naturoptimismus, d. h. die Natur als der echte Urgrund allen Seins, und die Prinzipien der Universalität der Dichtung bzw. die Freiheit des produktiven Geistes und der Unendlichkeit entgegengesetzt (vgl. Rothmann, 1985, S. 143f).

Die Volksdichtung als Urquelle der Poesie, die durch Gefühl und Phantasie geschaffen wurde, rückte in den Mittelpunkt des Interesses. Viele mündlich tradierten Erzählungen wurden schriftlich fixiert und publiziert (vgl. Petzoldt, 2002, S. 13f).

Die Beschäftigung mit der Volksdichtung im deutschen Sprachraum erhielt im 19. Jahrhundert mit dem Beginn der Sammeltätigkeit sowie der Veröffentlichung der Märchen- und Sagenstoffe der Brüder Grimm einen wissenschaftlichen Charakter.¹ Jakob und Wilhelm Grimm gelten als Begründer der Sagenforschung.

¹ Repräsentative Sammlungen der Sagen in Deutschland lassen sich ab dem 18. Jahrhundert nachweisen. Zu den Vorgängern der Brüder Grimm gehören Johann Karl August Musäus „Volksmärchen des Deutschen“ (1782-1786), Ludwig Leonhard Wächter „Sagen der Vorzeit“ (1787), Christiane Benedicte Naubert „Neue Volksmärchen der Deutschen“ (1789), Johann Gustav Büsching „Volkssagen, Märchen und Legenden (1812), Friedrich Gottschalk „Die Sagen und Volksmärchen der Deutschen“ (1814) etc. (vgl. Petzoldt, 2002, S. 17f).

2.1 Definition und Wesensmerkmale der Sage

Die Kategorienentwicklung der mündlichen und später schriftlich fixierten Überlieferungen in Märchen, Sage, Schwank, Legende etc., die nicht ausschließlich dem Prozess des Erzählens und der Tradierung entspricht, dient einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit den Volkserzählungen und ist dementsprechend kein natürliches Konstrukt (vgl. Petzoldt, 2002, S. 43).

Die Definition der Termini Märchen, Sage, Schwank, Legende etc. erscheint daher sehr komplex. Innerhalb der vielen Formen der Volksdichtung gehörte nach Ludwig Bechstein die Sage zusammen mit Märchen und Legende zum „Dreiklang der Poesie des Volkes“ (Bechstein, 1840, S. V). Im Wesentlichen ist die Forschung darüber einig, dass Märchen, Sage und Schwank die Grundformen der Volksdichtung darstellen.

Es gibt nach dieser Auffassung eine Art die Welt märchenhaft, d. h. in mythisch-historischer Erhöhung zu bewältigen, seit es dem Menschen gegeben ist, so zu hoffen und zu denken; es gibt eine Art, die Welt sagenhaft, d. h. in erschütternder Ungelöstheit und Tragik zu erleben, seit es dem Menschen gegeben ist, so zu leiden und zu denken; es gibt eine Art, der Welt lächelnd, d. h. im erlösenden Gelächter über ihre Anfälligkeiten zu widerstehen, seit es dem Menschen gegeben ist, sich so zu behaupten und zu denken. (K. Ranke, 1978, S. 33)

Das im Althochdeutschen belegte Wort ‚saga‘ (mhd. ‚sage‘) verkörperte unter anderem den Ausdruck der „kunde von ereignissen der vergangenheit, welche einer historischen beglaubigung entbehrt“ (Grimm, 1991b, S. 1647) in der Bedeutung einer „naive[n] geschichtserzählung und überlieferung, die bei ihrer wanderung von geschlecht zu geschlecht durch das dichterische vermögen des volksgemüthes umgestaltet wurde [...]“ (Grimm, 1991b, S. 1647). Im 19. Jahrhundert bezeichnet der Begriff ‚Sage‘ eine literarische Erzählgattung, die durch das Werk der Brüder Grimm „Deutsche Sagen“ (1816/1818) ihren Ausgang nahm.

Die Volkssage ist ein Bestandteil der Volksdichtung, die auch Volkspoesie, Nationalpoesie, Naturpoesie oder Urpoesie genannt wird. Sie bezeichnet die Gesamtheit anonymen, mündlich überlieferter Texte aus der vorliterarischen Zeit (vgl. Petzoldt, 2002, S. 13f).

Wenn die Wissenschaft sich mit der Sage beschäftigt, bieten bereits die Begriffsbestimmung, die Charakteristika im Vergleich zu benachbarten Erzählgattungen und die Sagentypologie noch immer reichlich Diskussionsstoff. Das Erforschen der Sage durch verschiedene Autoren aus unterschiedlichen Sichtweisen ermöglicht kaum eine allgemeingültige Definition.

Da die wesentlichen Elemente des Sagengehalts wie das Übernatürliche, das Wunder, der Zauber etc. auch bei den benachbarten Gattungen wie Märchen, Legenden etc. vorhanden sind, wird in der Sagenforschung versucht, zu einer Definition zu gelangen, indem die Sage vor allem vom Märchen unterschieden wird. Diese Betrachtungsweise lässt ein breites Spektrum von Ansichten und Meinungen zu, was wiederum einen Katalog von Merkmalen herausbildet, der die Spezifika der Volkssage untermauert.

Der erste Versuch stammt von den Brüdern Grimm, die davon ausgingen, dass sich das Märchen aus nicht mehr verstandenen Mythen entwickelte, es im Vergleich zur historischen Sage poetischer sei und die Sage im Unterschied zum Märchen an einem Ort oder Namen festhalte (vgl. Grimm, 1956, S. 7).

Ausgehend vom Zweck, den das Märchen und die Sage für den Zuhörer erfüllen sollen, betont Theodor Benfey, dass es der Sinn des Märchens sei, zu unterhalten, jener der Sage zu belehren (vgl. Benfey, 1892, S. 158-159).

Der bedeutende Germanist und Volkskundler Friedrich Ranke knüpft an die Ansicht der Brüder Grimm an, indem er anhand der Gegenüberstellung und des Vergleichs zwischen den Gattungen Märchen und Sage die inhaltlichen und strukturellen Wesensmerkmale der Sage beschreibt. Ferner weist er darauf hin, dass die Sage als ein Erzählbericht vom Hörer und Erzähler geglaubt werden sollte.

Die Sage verlangt ihrem Wesen nach, daß sie geglaubt werde, vom Erzähler wie vom Hörer, sie will Wirklichkeit geben. Dinge erzählen, die wirklich geschehen sind. [...] [D]ie Sage gehört ihrem eigenen Bewußtsein nach der Welt der Wirklichkeit an, gehört dem Wissen des Volkes [...]. [...] Volkssagen sind vorläufig Erzählungen objektiv unwahren, phantasiegeborenen Inhalts, der als tatsächliches Geschehnis in der Form des einfachen Erlebnisberichtes erzählt wird. (F. Ranke, 1969, S. 3-4)

Auch Lutz Röhrich schließt sich der Auffassung an, wonach die Textsorten der Volkserzählung nach dem Anspruch auf Wahrheitsgehalt bestimmt werden und betont das Phänomen der Wanderung als Art der Verbreitung: „In ihrer Bindung an Ort und Zeit

und an bestimmte Personen erweckt jede Sage den Anschein eines einmaligen tatsächlichen Geschehens, und doch ist auch die Sage, wie das Märchen, internationales Wandergut und in Typik begrenzt“ (Röhrich, 1969, S. 217).

Max Lüthi stellt, indem er die Wesensmerkmale des europäischen Märchens in seiner reinen Form untersucht, auch die Verhältnisse von Märchen zu anderen Formen der Volkserzählung dar. Während die ‚Eindimensionalität‘ ein Wesensmerkmal des Märchens ist, steht bei der Sage „neben der diesseitigen Welt, geistig streng von ihr geschieden, eine jenseitige [entgegen]“ (Lüthi, 2005, S. 8). In der Sage besteht die Welt aus dem profanen und numinosen Bereich. Die Jenseitswelt der Sage, das Berichten von Zwergen und Riesen, Berggeistern, Wald- und Felddämonen, Nixen und Wassermännern etc. „erschreckt den Menschen nicht nur, sie fesselt und fasziniert ihn auch“ (Lüthi, 1951, S. 162).

Die Darstellungsweise der Sage im Unterschied zum Märchen, das durch eine „Flächenhaftigkeit“ (Lüthi, 1951, S. 164) eine Wirklichkeitsferne verleiht, ist „tiefenhaft“ (Lüthi, 1951, S. 164). Die Sage schildert in realistischer Weise wirkliche Menschen, die alt werden oder in Folge eines Wunders sich nicht verändern, sowie Dinge mit mannigfaltig gestuften Beziehungen zum Diesseitigen und Jenseitigen bzw. zur „Mitwelt, Vorwelt und Nachwelt“ (Lüthi, 1951, S. 164-165). Das Wesensmerkmal der Sage ist:

Die Sage berichtet von allem Seltsamen um seiner selbst willen, ganz gleichgültig, ob es eine Handlung auslöst oder nicht. Ein Mensch blickt in eine andere Welt hinein und wird von diesem Gesicht erschüttert. [...] Im Sagenmenschen, der mit dem Jenseitigen zusammenstößt, sehen wir Angst, Mut, Übermut; Bangigkeit, Entschlossenheit, Ärger, Zorn, Mitleid ringen in seiner Brust miteinander; bei Erlösungshandlungen und Schatzbehebungen läßt plötzlich übermächtig werdendes Entsetzen oder maßlos unbeherrschte Raffgier das schon fast geglückte Unternehmen doch scheitern. (Lüthi, 1951, S. 165 u. 168)

Genauso wie im Diesseitigen werden auch die Gestalten des Jenseitigen in starker Verbindung mit ihrer Umgebung dargestellt. Die diesseitigen und jenseitigen Sagenfiguren sind nicht isoliert, sondern stehen in einer engen Beziehung zueinander (vgl. Lüthi, 1951, 164f).

Nach Kurt Ranke ist diese Beziehung nur realisierbar, „wenn das Übernatürliche als Realität, als Faktum, als naturgebundene Notwendigkeit erlebt und daher

zwangsnotwendig aus Gründen der Existenz und ihres Beweises in die Bezirke des menschlichen Gemeinwesens einbezogen wird“ (K. Ranke, 1978, S. 34).

Die „einfachen Formen“ nach André Jolles (2006), dazu gehört unter anderem auch die Sage, betrachtet Kurt Ranke als „ontologische Gattungs-Archetypen“ (K. Ranke, 1978, S. 33), betont dadurch ihr „schöpferische[s] kollektivgeistige[s] Element“ (K. Ranke, 1978, S. 45) und vertritt anhand des Vorhandenseins einer ähnlichen Idee und eines gleichen Grundmotivs der Erzählungen ihre polygenetische Entstehungstheorie (vgl. K. Ranke, 1978, S. 42). Die Theorie der „Polygenese“ mit anschließender Evolution sieht die vorhandenen Gemeinsamkeiten der volkstümlichen Erzählstoffe aus unterschiedlichen Kulturkreisen in der grundlegenden Weltsicht der Menschen. Daher können unabhängig voneinander ähnliche Erzähltypen in verschiedenen Kulturen entstehen (vgl. Petzoldt, 2002, S. 68-69).

Carl Herman Tillhagen vertritt ähnlich wie Kurt Ranke die Meinung, dass die Sage eine einheitliche Erzählung ist, die aus einem oder mehreren Motiven entsteht, und sich überregional verbreitete (vgl. Tillhagen, 1969, S. 309).

Im Gegensatz zur obigen Theorie der ‚Polygenese‘ gehen nach der Entstehungstheorie der ‚Monogenese‘ mit dem Hauptvertreter Theodor Benfey² die tradierten Erzählstoffe auf ein Ursprungsland zurück. Durch die Übertragung der Erzählungen von einem Volk zum anderen fand nach Benfey (1859) die Verbreitung des Volksmärchens statt. Diese Wanderungstheorie führte zur geographisch-historischen Forschungsmethode, die von Vertretern der finnischen Schule wie Julius Krohn, Antti Aarne etc. entwickelt wurde. Aufgrund der Existenz der Urform einer Erzählung (Archetyp) können ihre unterschiedlichen Versionen zurückverfolgt werden (vgl. Aarne, 1913, S. 10-11).

Diesem Zweck diene auch der von Aarne im Jahr 1910 erschaffene Typenkatalog, in dem verschiedene Märchentypen festgelegt wurden. Dieser Katalog wurde von dem

² Theodor Benfey (1859), als führender Vertreter der indischen bzw. orientalischen Theorie, versuchte mittels der Analyse der indischen Märchensammlung „Pantschatantra“ nachzuweisen, dass Märchen im europäischen und orientalischen Kulturkreis sowie anderer Völker ihren Ursprung in Indien haben. Er vertrat die Ansicht, dass sie von einer Kultur zur nächsten durch Handelswege und andere Verbindungen wanderten, wobei die Verbreitung vorrangig durch Völker islamischen und buddhistischen Glaubens erfolgte.

Amerikaner Stith Thompson im Jahre 1928 und 1961 unter dem Titel „The Types of the Folk-Tale“ erweitert und ergänzt. Da der Typenkatalog auch diverse Sagentypen enthält, ist er für die Sagenforschung von großer Bedeutung.

Die Sagenforschung konzentrierte sich primär auf den Inhalt der Volkssage. Bezüglich ihrer Struktur wird die Formlosigkeit und die Eingliedrigkeit hervorgehoben. Ein weiteres Wesensmerkmal der Volkssage ist ihre stilistische Ausdrucksweise, die durch lyrische Bewegtheit, emotionale Intensität und Unvollständigkeit geprägt ist (vgl. Lüthi, 1951, S. 181).

Wirkliche Sagen werden oder wurden in der abendlichen Erzählgemeinschaft erzählt, und die Freude am Erzählen muß bei ihnen spürbar sein. Ob sie dann schließlich noch geglaubt werden oder nicht, ist unwesentlich; sie bleiben trotzdem Sagen. Aber eines ist entscheidend: sie sind in ihrer Stilform durchgehend bestimmt von dem Umstand, daß ein erregendes Erlebnis ihr Zentrum bildet, in dem letztlich immer das „Ganz Andere“ lebendig ist. Deshalb neigen sie zur Kürze, zur Eingliedrigkeit, aber auch zur wirklichkeitsnahen, individualisierenden Darstellung und, solange sie noch geglaubt werden, zu lyrisch bewegtem, erregtem, abgebrochenem Stil. (Lüthi, 1951, S. 181)

Um die künstlerische Form der Volkssage zu untersuchen, sammelte Friedrich-Wilhelm Schmidt zwischen 1926 und 1927 1000 Sagen in den Dörfern des Kreises Pyritz in Pommern. Seine Forschung zeigt, dass fast alle Sagen aus einem Vorbericht (Herkunft der Sage), einem Nachbericht (Hervorhebung der Glaubwürdigkeit) und dem Sagenkern (dramatische, epische, episch dramatische Sagen) bestehen. Die ästhetische Wirkung der Sage wird durch den sachlichen Vor- und Nachbericht hervorgehoben. Leider wurde nach Schmidt von den Sagensammlern dieser Bestandteil des Sagenaufbaus oft nicht aufgezeichnet (vgl. Schmidt, 1969, S. 21f).

Die innere Struktur der Sage umfasst abhängig vom Sagenerzähler mehrere Sagenmotive. Die erzählenden Sagen tragen den persönlichen Stil des Sagenerzählers, der stilistische und rhythmische Lebendigkeit zeigt. Das Bestreben über etwas zu berichten, was objektiv geschehen ist, beeinflusst die Sprache der Volkssage. Ihr stilistischer und rhythmischer Reichtum wird durch das Erzählen in der ‚Mundart‘ entfaltet (vgl. Schmidt, 1969, S. 64- 65).

2.2 Sagentypologie

In der Sagenforschung herrscht wie bei der Terminologie und den Wesensbestimmungen auch bei der Kategorisierung der Volkssagen keine Einigkeit. Die umfangreichen Sagenkategorisierungen entsprechen dem jeweiligen Forschungsstand, den Erkenntniszielen und -interessen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie den unterschiedlichen Untersuchungsaspekten der Sage. Durch die inhaltliche, formale und funktionale Differenzierung der Sagen entstehen oft keine klaren Begriffsdefinitionen oder auch Gruppierungen, diese überschneiden sich zudem häufig.

In ihrem Werk „Deutsche Sagen“ (1816/1818) sprechen die Brüder Grimm über Ortssagen und historische Sagen. Will-Erich Peuckert betrachtet die Sage als „ein Bericht, der ein Geschehnis mitteilt“ (Peuckert, 1969, S. 184) und unterscheidet daher Spuck- und Gespenstersagen, Sagen aus dem zauberischen Denken und mythische Sagen. Nach dem internationalen Klassifizierungssystem der Sonderkommission aus Sagenexperten, die im Rahmen einer Tagung in Budapest im Jahr 1963 beauftragt wurde, werden die Sagenüberlieferungen in ätiologische und eschatologische Sagen (Ursprungs- und Erklärungssagen), geschichtliche und kulturgeschichtliche Sagen, übernatürliche Wesen und Kräfte / mythische Sagen und religiöse Sagen / Mythen von Göttern und Helden eingeteilt (vgl. Hand, 1969, S. 424- 425). In der finnischen Literaturwissenschaft nach der ersten Sagenklassifizierung von Aarne erhielt Lauri Simonsuuri die Aufgabe der Systematisierung von zahlreichen Sagensammlungen. In seinem Verzeichnis werden die Sagen primär nach übernatürlichen Wesen und Inhalten differenziert. Es besteht aus fünfzehn Hauptgruppen:

A. Omnia, B. Gespenstspuck, C. Der Tod und die Toten, D. Zauberer und Hexen, E. Der Teufel, F. Tabu, G. Geister und Kulturwelten, H. Mehrer des Wohlstandes, K. Waldgeister, L. Wassergeister, M. Trolle und Unterirdische, N. Riesen, P. Schätze, Q. Krankheitsdämonen, R. Mythische Tiere. (Koivu, 1973, S. 205)

Da morphologisch betrachtet die Verschiedenartigkeit der Sagenformen, die Tendenz zur Eingliedrigkeit und die fehlende Konstanz der Sagen in ihrer stofflichen Gestaltung in der Sagenforschung betont wird und dadurch der Sageninhalt ihre Form prägt, wird in der vorliegenden Arbeit die inhaltliche Sagenkategorisierung nach Leander Petzoldt (2002) dargestellt.

Inhaltlich betrachtet unterscheidet er drei Hauptgruppen von Volkssagen:

- I. Dämonologische Sagen
- II. Historische Sagen
- III. Moderne Sagenbildung und Alltagserzählungen (vgl. Petzoldt, 2002, S. 123).

Die Götter- und Heldensagen sowie die isländischen Sagas weisen im Vergleich zu den ‚eentlichen‘ Volkssagen einen anderen Charakter und Aufbau auf (siehe dazu Kapitel 2.3). Auch wenn sie möglicherweise mündlich tradiert wurden, gehören sie nach Petzoldt zu den bewusst gestalteten literarischen Gattungen (vgl. Petzoldt, 2002, S. 123).

2.2.1 Dämonologische Sagen

Die dämonologischen und mythischen Sagen bezeichnet Petzoldt als „eentliche Volkssagen, deren Struktur durch das Vorhandensein magischer, numinoser und mythischer Elemente gekennzeichnet ist“ (Petzoldt, 2002, S. 123). Anhand von inhaltlichen, formalen, strukturellen oder funktionalen Merkmalen gliedert er sie in Sagen mit dämonischen Menschen, dämonische und übernatürliche Sagen, Toten und Untoten, sowie ätiologische Sagen.

Im Mittelpunkt der dämonologischen Sagen steht das Berichten über das Erlebnis der Menschen mit dem Jenseitigen. Nach dem Volksglauben verfügen „Hexen, Zauberkundige, Teufelsbündner, Freimaurer und schließlich Zigeuner, Schäfer und Jäger“ über übernatürliche dämonische Kräfte, „die sie zur weißen oder schwarzen Magie befähigen“ (Petzoldt, 2002, S. 124). Im Volksglauben besitzen Hexen einerseits Kenntnisse über Zauberei, andererseits haben sie magische Fähigkeiten. Die Figur der Hexe wird in der Volkssage als ein menschliches Wesen, eine zauberkundige Frau dargestellt und weist verschiedene Zauberkünste wie Tierverwandlung, Hexenflug, Schadenzauber etc. auf. Ihr Erscheinungsbild hat sich im Laufe der Zeit gewandelt (vgl. Petzoldt, 2002, S. 124).

Beeindruckend, komplex und schwer zu deuten sind in der Volkssage die aus dem mittelalterlichen Volksglauben hergeleiteten Naturdämonen wie „Wilde Leute, Salige Frauen, Holz- und Moosweibchen, Wildfräulein, Witte Wiewer, [...] Wassergeister, [...] Erdgeister und Zwerge [etc.]“ (Petzoldt, 2002, S. 126-128). Ihre Erscheinungsformen

sind sehr heterogen. Sie werden als abschreckend riesige aber auch als freundliche Gestalten dargestellt (vgl. Petzoldt, 2002, S. 126). Weiteres verfügen sie über altertümliche Sagenmotive wie Todesbotschaft, Polyphem, Herr der Tiere etc. (vgl. Röhrich, 1971, S. 20). Eine Erscheinungsform des Naturdämons ist in der überlieferten Volkssage aus Wien (Österreich) „Die weiße Frau im Schottenkloster“ zu finden, die von dem folgenden traurigen Ereignis im Schottenkloster berichtet:

Seit Jahrhunderten, so lange die Menschen für das Geistersehen noch ein Auge gehabt haben, sind die Schottenmönche auf ein trauriges Ereignis stets gehörig vorbereitet worden. Es erhellten sich im Schottenkloster in mitternächtlicher Stunde plötzlich Gänge und Hallen. Die unglückliche Berta von Rosenberg (2. Mai 1476) ging um. Kaum hatte der junge Novize starr und atemlos vor Entsetzen die in einem bis auf die Erde hängenden weiße Talare erscheinende weiße Frau erblickt, so verschwebte sie augenblicklich wieder in die Gruft, wo jetzt schon über 400 Jahre ihr Leib der Auferstehung harrt. Niemals hatte es was Gutes zu bedeuten gehabt, wenn es bei den Schotten umging. Meist kündigte es den Tod eines der Brüder oder wohl gar des Abtes an. (Gugitz, 1952, S. 67)

Die mythologischen Naturdämonen, die in verschiedenen Gewässern wie Seen, Teichen Flüssen oder in Brunnen leben, können weibliche Wassergeister sein, wie z. B. die Wassermuhme, die Hakelnixe, die Mainfrau etc., oder eine männliche Gestalt besitzen, wie z. B. der Wassermann, der Hakenmann, der Nix etc. Der Nix oder die Nixe stellen grundsätzlich ein bösesartiges und gefährliches Wesen dar (vgl. Petzoldt, 2002, S. 127). In der österreichischen Wiener Sage „Das Wassermännchen“, die als ein anschauliches Beispiel dafür gilt, werden das Aussehen und die Taten des Donaugeistes wie folgt geschildert:

Bei den Bewohnern des Magdalenengrundes in Wien geht die Sage, daß im Wasser des Wienflusses seit langer Zeit ein Wassermännchen hause. Es soll von kleiner, etwas krummer Gestalt sein, tiefe Augenhöhlen und ein sehr blasses Gesicht haben. Es trägt einen grauen Rock, von dem beständig Wasser herabträufelt, einen grünen Hut mit einem schwarzen Bande und rote Röhrenstiefel mit roten Quasten. Sein Haupthaar reicht bis zur Erde. Abends bei feuchtem Wetter läßt es sich öfters mit zur Erde gesenkten Blicken auf den Brettern der Wehre sehen. Es lockt die Menschen durch beständiges Winken in seine Nähe. Ist ihm einer nahe genug, so ergreift es eine günstige Gelegenheit, um ihn in seine Gewalt zu bringen. So lange das Männchen da ist, kann das Wasser nicht austrocknen, noch dessen Tiefe erforscht werden. Selbst im Jahre 1834, als Wiens Vorstädte Mangel an Wasser hatten, soll man den begehrten Stoff von hier in großer Menge weggeführt haben. Das Wassermännchen hat daselbst mehrere Gemächer, in welchen es wohnt und die Seelen der Unglücklichen aufbewahrt. Tieren, zum Beispiel Pferden, Ochsen, Schweinen, die zur Schwemme getrieben werden, tut es nichts zuleide. So soll es hier schon seit langer Zeit herrschen und jährlich wenigstens ein Opfer verlangen. (Gugitz, 1952, S. 3-4)

Die Zwerge, die nach Petzoldt ihre Wurzeln im Totenglauben haben, sind unter den übernatürlichen Wesen in der Volkssage oft anzutreffen. Als im Kollektiv lebende

Dämonen kommen sie in Siedlungen der Frühgeschichte, Grabhügel etc. vor und werden als Handwerker beschrieben, die verschiedene Berufe wie Schuster, Schmiede etc. ausüben. Ihr Erscheinungsbild und ihre Wesensmerkmale entwickelten sich im Laufe der Zeit von Geisterwesen bis hin zu einer menschenähnlichen, kleinwüchsigen Gestalt mit speziellen Kräften und Fähigkeiten. Die Namen der Zwerge variieren sehr stark. Typische Zwergnamen sind: Heinzelmännchen, Erdmännchen, Wichtelmännchen, Norggen etc. (vgl. Petzoldt, 2002, S. 128). Die Kobolde als Hauszwerge unterscheiden sich durchaus von den Eigenschaften der Zwerge. Sie kommen als Einzelwesen, Hausverwalter bzw. Haushüter vor (vgl. Petzoldt, 2002, S. 128-129).

Zu den dämonischen Tierdarstellungen gehören die aus Tieren mischgestaltig fabelhafte Wesen (theriomorphe Erscheinungen) wie Drache, Basilisk etc. und die aus Tieren des Lebensumfelds formlos monströsen Gestalten (zoomorphe Darstellung) wie Schlange, Hund, Kalb etc. (vgl. Petzoldt, 2002, S. 129).

Die Sagenfigur dämonischer Art des Teufels verfügt über „konkrete Züge“ (Petzoldt, 2002, S. 130). Am Beginn der volkstümlichen grafischen Illustrationen tritt er als Untier auf. Später übernimmt der Teufel diverse Tierformen, ausgenommen die in der christlichen Darstellung als göttlich geltenden Tiere wie Taube und Lamm. Sein menschliches Erscheinungsbild kann vielfältig sein: der Fahrende, der Kavalier, der Jäger, der Riese, der Kobold sowie weitere Dämonengestalten des Aberglaubens (vgl. Petzoldt, 2002, S. 130). In der Sage „Der Teufel im Krapfenwaldl“ aus Wien (Österreich) erscheint nach der Erfüllung des Wunsches des Handwerksburschen, an einem Faschingstag Krapfen zu bekommen, der Teufel, der wie folgt dargestellt wird:

Im Krapfenwaldl im 19. Bezirk wünschte sich an einem Faschingstage ein Handwerksbursche Krapfen. Sogleich stand eine Schüssel voll vor ihm. Darüber erschrak er anfangs, und als er weitergegangen, begegnete ihm ein kleines schwarzes Männlein. (Gugitz, 1952, S. 58)

Als ein dämonisches Wesen schließt der Teufel einerseits mit dem Handwerksburschen durch das Versprechen der menschlichen Seele gegen „eine Schüssel voll [Krapfen]“ (Gugitz, 1952, S. 58) einen Pakt ab, andererseits ist er „der geprellte Teufel“, den man überlisten kann“ (Röhrich, 1971, S. 17).

Dieses [schwarze Männlein] trug ihm noch eine Schüssel voll an, wenn er ihm seine Seele verschreibe. Der Bursche wollte nicht glauben, daß er der Teufel sei. Darauf sagte er zu ihm: „Werde groß wie ein Riese, klein wie eine Eichel“. Und das Männlein verwandelte

sich sogleich in einen Riesen und dann in eine Eichel. Als der Bursche das sah, steckte er die Eichel in ein Säckchen, trug es nach Grinzing in eine Schlosserwerkstätte und hämmerte so lange darauf, bis das Männlein versprach, seine Seele nicht zu fordern. Seit dieser Zeit heißt man jenes Wäldchen „Krapfenwaldl“. (Gugitz, 1952, S. 58)

Als charakteristisch und zentral gilt in der Sagenwelt die Darstellung des Verhältnisses des Menschen mit dem Übernatürlichen anhand des Totenmotivs. In den Totensagen werden „archaische Vorstellungen des dämonischen Wiedergängers und Nachzehrers mit jüngeren christianisierten Schichten der büßenden Seelen und erlösungsheischenden Totengeistern“ (Petzoldt, 2002, S. 131) in Beziehung gesetzt. Als Beispiel kann eine Sagenüberlieferung aus Oberösterreich (Österreich) „Grenzfrevler“ dienen, wo die als Frevler geltende Grenzsteinversetzer ihre Verfehlung büßen müssen, bis sie erlöst sind.

Wer einen Markstein umlegt, muß nach dem Tode in Simpern soviel Erde tragen als er gestohlen hat. Wer den Grenzstein versetzt, dem läßt es im Grabe keine Ruh. Er muß bis zu seiner Erlösung auf dem Grenzstein sitzen bleiben, bis dieser an die rechte Stelle kommt, oder sich bis dahin beim Grenzstein als Fuchtelmandl herumtreiben. (Depiny, 1932, S. 102)

Die Totensagen sind Rechtssagen und besitzen daher einen ethisch-rechtlichen Charakter: „Jede Schuld, die nicht bereits auf Erden ihre Strafe gefunden hat, wird im Jenseits geahndet, und zwar nach dem Talionsprinzip [Vergeltungsrecht] der ‚spiegelnden‘ Strafe“ (Petzoldt, 2002, S. 131). Nicht nach der Erscheinungsform der Totengestalt, sondern nach ihren Handlungselementen werden die deutschen Totensagen in folgende Hauptgruppen klassifiziert:

A. Das Erscheinen des Todes; B. Die Todesstunde, C. Der unheimliche Leichnam; D. Der Tote offenbart Schuld und Unschuld; E. Das unerfüllte Leben; F. Die ungelöste Verbindung; G. Der unbefriedigte Tote; H. Der Schuldige als ruheloser Toter; J. Die Erlösung ruheloser Toten; K. Der dankbare und hilfreiche Tote; L. Der herausgeforderte und in seiner Ruhe gestörte Tote; M. Der gefährliche Tote; P. Scheintote und Totgeglaubte. (Röhrich, 1971, S. 11)

Ätiologische Sagen werden auch als Ursprungs- und Erklärungssagen bezeichnet, da sie oft phantasievoll die Ursache und den Ursprung von Naturerscheinungen, Namen (Stadtteile, Gassen-, Haus- und Familiennamen), Eigenschaften von Tieren und Pflanzen erläutern und verfügen dadurch sowohl über dämonologische als auch historische Sagenelemente. Dazu zählt auch die Sage über das berühmte Haus in der Schönlaterngasse im ersten Bezirk in Wien (Österreich) mit dem Titel „Der Basilisk in der Schönlaterngasse“. Das Hausschild beruht auf dem Bericht über die Bekämpfung des in den Hausbrunnen des Bäckermeisters eingekerkerten Basilisken. Nachdem der Bäckerjunge entsetzt das in dem Brunnen erblickte theriomorphe Wesen beschrieb,

erläuterte der gelehrte Naturwissenschaftler und Arzt sein seltsames Aussehen sowie seine tödliche Wirkung.

Das Volk stand erstaunt bei dieser Erzählung und wußte sich keines Rates. Da trat ein gelehrter und in der Naturwissenschaft wohl erfahrener Arzt hervor und erklärte nun den Leuten, das greuliche Tier werde Basilisk genannt, entstünde wunderbarerweise aus einem Ei, das ein Hahn gelegt und eine Kröte ausgebrütet habe; daß der berühmte Naturforscher Plinius ein solches Tier beschrieben und gesagt habe, dessen Blick sei so giftig, daß jeder, den er damit erfasse, davon sterben müsse und daß er nur getötet werden könne, wenn man ihm einen blanken Metallspiegel vorhalte. Wenn er dann darin sein eigenes Bild erblicke, entsetze er sich derart über die eigene Scheußlichkeit, daß er vor Wut und Ingrimm zerberste. Übrigens sei ein solches Unternehmen immer mit großer Gefahr verbunden und wolle er damit keine Probe anstellen.

Da war nun guter Rat teuer. Niemand fand sich, der das Abenteuer gewagt hätte. Endlich gab der Stadtrichter den Befehl, große Steine und Erde herbeizuschaffen. Diese wurden in den Brunnen geworfen und somit das Untier zerdrückt und vernichtet. Der Bäckerjunge starb aber noch am selben Tage. Zum ewigen Gedächtnis wurde nun das getreue Abbild des scheußlichen Ungeheuers in einer Nische des Hauses aufgestellt und mit einer Inschrift versehen. (Gugitz, 1952, S. 25-26)

Die ätiologischen Erzählungen, die „die breiteste Verbindung zwischen europäischer und naturvölkischer Überlieferung“ (Röhrich, 1956, S. 28) darlegen, werden nach Röhrich in geglaubte Ursprungssage, rein unterhaltende Ätiologie (explanatorisches Märchen) und die Ätiologie als Spielform (explanatorisches Motiv) aufgegliedert (vgl. Röhrich, 1956, S. 33f).

2.2.2 Historische Sagen

Die historische Sage berichtet über geschichtliche Persönlichkeiten und Ereignisse. Die Sagenbelege stammen aus aufgezeichneten mündlichen Tradierungen wie Chroniken, Reiseberichten, Biografien etc. bis hin zu literarischen Werken. Die historischen Geschehnisse bzw. Fakten werden jedoch in Zusammenhang mit der populären und kollektiven Gepflogenheit relativiert, subjektiv aufgefasst und geschildert (vgl. Petzoldt, 2002, S. 136 u. 139). Dadurch findet eine Reduzierung der „objektiv-historische[n] Wirklichkeitsaussage“ (Röhrich, 1971, S. 50) statt.

Prägende Ereignisse der Geschichte wie Kriegszeiten, Hungersnöte, Seuchen etc. bestimmen die Zeitangaben der Sage. Als charakteristisch gelten Zeitbegriffe wie Ritterzeit, Reformations- und Gegenreformationszeit, Dreißigjähriger Krieg, Franzosenzeit, Pestzeit etc. (vgl. Petzoldt, 2002, S. 145).

Die Gestalten der historischen Sage werden aus ihrem Umfeld herausgehoben und als menschlich außerordentlich erfasst. Dazu gehören sowohl Ritter, Äbte, Bischöfe als auch Raubritter, See- oder Straßenräuber etc. Durch die Tradierweise des Erzählers werden überregionale und regionale Persönlichkeiten in mythischer Form dargestellt (vgl. Röhrich, 1971, S. 50).

Der Prozess der Mythisierung einer historischen Figur ist am Beispiel des Dominikanermönchs Albertus von Lauingen bekannt als Albertus Magnus (um 1193 - 1280) mit seinem Versuch, das naturphilosophische Denken Aristoteles mit der christlichen Lehre in Einklang zu bringen, verbunden. Er setzte sich mit Naturwissenschaften auseinander und vertrat unter anderem die These, dass in der Alchemie die Naturprozesse beschrieben werden. Aus diesem Hintergrund vertrat man die Meinung, dass er mittels des ‚Steins der Weisen‘ die Schulden des Bistums von Regensburg in der Zeit, als er Erzbischof war, ausgleichen konnte. Sein Wissen wurde als übernatürlich interpretiert und er erhielt dadurch das Image des Zauberers (vgl. Petzoldt, 2002, S. 140). Die Sage „Albertus Magnus“ aus Nordrhein-Westfalen (Deutschland) berichtet über seine zauberischen Künste, als er im Jahr 1248, und zwar am Tage der heiligen drei Könige den Gegenkaiser von Kaiser Friedrich II., Kaiser Wilhelm von Holland in seinen Klostergarten lud.

Da lagen alle Bäume und Sträucher dick voll Schnee, und waren alle Wege verschneit, und alles Laub und Gras war bedeckt, unter den Bäumen aber standen die Tafeln mit kostbaren Gedecken und Aufsätzen und herrliche Sessel und schmucke Diener zur Aufwartung. Dem Kaiser machte das Seltsame solcher Anordnung eine Lust, und er setzte sich auf den für ihn bereiten Stuhl, da mußten die andern sich auch setzen, und die Tafel hub an. Da klärte sich der Himmel auf, und trat lieblicher Sonnenschein herfür, und verging der Schnee wie ein Dunst, und hoben sich Gras und Laub frischgrün zu Tage, und kamen Blumen aus dem Boden hervorgesproßt, und die Bäume alle trieben Laub und Blüten. Auch Vöglein kamen geflogen und sangen gar lieblich, und wurde sehr heiß allmählich, so daß der Bäume Blüten abfielen und die Fruchtkeime schwellen und die Früchte reiften. Und der Kaiser tät seine winterliche Pelzschaube ab, weil ihm allzu warm wurde, und die andern auch die ihrigen. [...] Kaiser Wilhelm aber pries seinen kunstfertigen Wirt und begabte ihn und den Konvent mit Gütern reichlich und erlebte nie wieder solch wunderseltsames Gastmahl. (Bechstein, 1853, S. 104-105)

Nach stereotypischen Vorstellungen und Erzählmustern wird sowohl über das Heldentum, den gerechten und großzügigen Herrscher etc. aber auch über die ungerechten Zwingherren berichtet. Die Figur von Friedrich dem Großen wurde in zahlreichen Volkssagen als Meisterdieb, Münchhausen, Eulenspiegel oder auch als

Zauberer beschrieben, da von Bedeutung nicht das historische Faktum, sondern die Darstellung des menschlichen Bildes des Herrschers ist (vgl. Röhrich, 1971, S. 54-55).

Während die sozialen Verhältnisse in den historischen Sagen nur am Rande erwähnt werden, sind „Stadtfehden und Zunftkämpfe [...], Verschwörungen gegen das Stadtreghment und Aufruhr aufgrund der Fleischertaxe, Bierpreiserhöhung und Steuerabgaben“ (Petzoldt, 2002, S. 142) tradiert. Auch wenn die Sagen bezüglich des Verhältnisses zwischen dem Gutsherrn und der bauerlichen Unterschicht über Geiz und Arroganz berichten, handelt es sich nicht um Sozialkritik. Die gesellschaftliche Ordnung wird als solche akzeptiert (vgl. Petzoldt, 2002, S. 143).

2.2.3 Moderne Sagen

Der Aufbau, der Inhalt und der Anspruch subjektiver Berichte und Aussagen über die Erlebnisse mit außerirdischen, unbekannten Flugobjekten (UFO) oder verschwundenen Anhaltern (vanishing hitchhiker), als wahr zu gelten, entsprechen der traditionellen Sage. Das Sagenmotiv des Wilden Heeres aus übernatürlichen Jägern (Geisterwesen), die durch die Luft ziehen, kann mit den ungewöhnlichen Himmelserscheinungen und der Technik des Flugverkehrs, die auch durch die Technologie und die Science-Fiction-Literatur beeinflusst wird, in Verbindung gesetzt werden (vgl. Petzoldt, 2002, S. 147).

Die Sage beschäftigt sich „mit immer neuen kulturellen und zivilisatorischen Gegebenheiten“ (Röhrich, 1969, S. 248) und drückt das Verhältnis des Menschen mit der modernen Welt aus, die als ‚modern‘ nur aus einer gegenwärtigen Perspektive zu betrachten ist. Auf das im 19. Jahrhundert neue moderne Verkehrsmittel ‚Eisenbahn‘, ihre unheimliche Geschwindigkeit oder ihre Geräusche reagierten Menschen mit Angst, aber auch Neugier. In der Eisenbahnsage aus Straßburg (Frankreich) werden älteste Motive aufgegriffen und die Eisenbahn mit dem Dasein des Teufels und der Folgen seiner Macht auf die Fahrgäste und Züge dargestellt.

Im Anfange des Bestehens der Eisenbahn widerstrebte es Vielen im Volke, dem unheimlichen, tosenden, feuersprühenden Ungeheuer, das mit Sturmesgewalt dahinbraust und in einem Augenblicke den Sinnen entrückt ist, sich anzuvertrauen. Das Pfeifen der Dampfmaschine zumal erklärten die Leute für das Pfeifen des Teufels; die ganze Erfindung für ein Werk seiner Macht; jeder Unfall, der geschah, ward als ein Opfer angesehen, das dem Bösen verfallen; ganze Züge, glaubten sie, kämen manchmal in seine Gewalt und verschwänden. (Stöber, 1852, S. 447)

Das Faktum wird mit dem dämonischen, kollektiven Unbewussten verbunden. Die Differenz zwischen der traditionellen und der modernen Sage besteht in den unterschiedlichen Objekten, die geschildert werden (vgl. Petzoldt, 2002, S. 147).

Die moderne Sagenforschung wird vor allem durch anglo-amerikanische Folkloristen betrieben.³ Die weltweit verbreitete Geschichte ‚The Vanishing Hitchhiker‘ gilt als Prototyp der neuen Richtung der Beschäftigung mit den Großstadtsagen ‚urban legends‘⁴ und ‚contemporary legends‘ (vgl. Petzoldt, 2002, S. 147).

An apocryphal contemporary story, told as true but incorporating traditional motifs, and usually attributed to a friend of a friend (FOAF). Such stories were formerly termed ‚urban belief tales‘ and are also called ‚contemporary legends‘. While neither the subject matter nor the circulation of urban legends is necessarily ‚urban‘, the stories usually reflect themes of modern life in cities or suburbs. (Brunvand, 1996, S. 730)

Als Charakteristikum der ‚contemporary legends‘ betrachtet Brunvand das Erzählen einer in der Großstadt stattgefundenen Geschichte vom Freund eines Freundes. Thematisch beinhalten sie Ängste, Befürchtungen, Vorurteile, Hoffnungen etc. der Menschen in der neuen modernen Welt der Technik und der Transportmittel (vgl. Brunvand, 1996, S. 730).

In ihrem Aufsatz „Neue Sagenerscheinungen in der industriellen Umwelt der USA“ betont Linda Dégh, dass moderne Sagen auch die Faszination der Menschen für die magische Welt ausdrücken können. Amerikaner unterschiedlichen Alters bereiten sich

³ Richard K. Beardsley und Rosalie Hankey (1943) setzten sich mit der ursprünglichen Form der Geschichte ‚Der verschwundene Anhalter‘ auseinander. Erwähnenswert sind die Forschungsarbeiten von Linda Dégh an der ‚Indiana University‘ ab dem Jahr 1965. Jan Harold Brunvand publizierte diverse Sagensammlungen unter anderem ‚The Vanishing Hitchhiker‘ (1981) sowie die Enzyklopädie mit dem Titel ‚Encyclopedia of Urban Legends‘ (2002). An der Universität Sheffield in England entstand von Paul Smith im Jahr 1982 das Forschungszentrum für moderne Sagen.

Die Beschäftigung mit modernen Sagen intensivierte sich am Anfang der 80er Jahre auch in europäischen Ländern. In Deutschland gab im Jahr 1990 Rolf Wilhelm Brednich die erste Sagensammlung unter dem Titel ‚Die Spinne in der Yucca-Palme: Sagenhafte Geschichten von heute‘ heraus. Ein Jahr später im Jahr 1991 veröffentlichte Helmut Fischer die Sammlung ‚Der Rattenhund. Sagen der Gegenwart‘. Als Teil seiner Habilitationsschrift brachte der österreichische Volkskundler Ingo Schneider anhand eines Vergleichs von modernen Sagen aus diversen Ländern einen Typenindex heraus und behandelte die Motivgeschichte sowie die gesellschaftliche Relevanz dieser Erzählgattung (vgl. Petzoldt, 2002, S.152).

⁴ Das Englische kennt den im Deutschen eigenständigen Begriff ‚Sage‘ nicht. Ihm entspricht im Englischen das Wort ‚legende‘, da diese Erzählgattung den Anspruch auf Wahrheit erhebt. Im Deutschen hingegen erzählt eine Legende ausschließlich von heiligen Personen, Dingen oder Ereignissen (vgl. Jolles, 2006, S. 62 u. 65).

bewusst und intensiv vor, „um ein übernatürliches Ereignis zu erleben“ (Dégh, 1973, S. 48).

Die Erzählungen vom verschwundenen Anhalter reflektieren die Ängste sowie die Gefahren, denen Menschen im heutigen Straßenverkehr ausgesetzt sind. In der von Petzoldt (2002) aufgezeichneten Geschichte am Ende der 1970er Jahre wird über das Erlebnis einer Mutter in der Finsternis der Nacht Folgendes berichtet:

Gegen 23:00 Uhr stand an der Straße in der Nähe von Wangen ein Autostopper in weißem Gewandt. Die Mutter des Kindes hielt an und der Mann stieg ein. Er gab nur der Frau genau Anweisungen, sie solle nicht geradeaus, sondern rechts abbiegen, da sonst ein Unfall drohe, und war dann verschwunden. Später stellte sich heraus, daß an der Stelle, an der die Frau vorbeigefahren wäre, ein Auto einen Unfall hatte. (Petzoldt, 2002, S. 148)

Der verschwundene Anhalter tritt in diesem Bericht als eine gutartige Erscheinung hervor, da die Mutter auf eine Gefahr hingewiesen wird. Der ‚vanishing hitchhiker‘ kann jedoch auch als ein neutrales oder böses Wesen vorkommen (vgl. Petzoldt, 2002, S. 149).

In der Sagenforschung werden die modernen Sagen bzw. die Sagen der Gegenwart auch als Alltagserzählungen betrachtet. Brednich charakterisiert sie als „vornehmlich mündlich vermittelte“ Geschichten, die auf den „Situationen des Alltags“ (Brednich, 1994, S. 7) beruhen. Durch die Entwicklung der Massenmedien und der Technik gehen nach Neumann die tradierten Inhalte der Volksprosa zurück (vgl. Neumann, 1980, S. 94). Die Erzählstoffe umfassen Alltagsereignisse sowie Berichte bzw. Nacherzählungen von Büchern, Filmen etc.

Was da vor allem erzählt wird, das sind wie eh und je Geschehnisse des Alltags, die die Erzählenden gerade besonders bewegen oder die durch den Gesprächszusammenhang assoziiert werden. Diese Geschehnisberichte basieren zum Teil auf eigenem Erleben der Erzähler oder dem ihrer Verwandten und Bekannten bzw. sind durch diese übermittelt. Zum Teil aber werden die Stoffe auch aus der großen Zahl von Berichten, die durch Rundfunk, Zeitung, Illustrierte täglich neu geboten werden, als besonders bemerkenswert behalten und weitererzählt. Was da erzählt wird, ist so vielfältig wie die Vielfalt des menschlichen Lebens, so daß eine Übersicht darüber schwierig ist. (Neumann, 1980, S. 97)

Eine bedeutende Rolle in der Verbreitung der modernen Sagen spielen die Massenmedien. Die in den Tageszeitungen erschienenen „Berichte (Erzählungen) mit sagenhaften Motiven, die als [...] tatsächliche Geschehnisse ausgegeben, die aber zugleich auch in der volkstümlichen Überlieferung tradiert werden“ (Petzoldt, 2002,

S. 232), werden als Zeitungssagen bezeichnet. Die Entwicklung moderner Technik und der damit verbundenen Kommunikationsmittel beeinflusst die schnelle und weltweite Distribution der modernen Sagen.

Bezüglich des Interesses der Forschung und der Veröffentlichung an Sagenstoffen der Gegenwart stellt sich Petzoldt die Frage nach der Funktion von modernen Sagen im soziokulturellen Kontext sowie der beeinflussenden Rolle der Autorinnen und Autoren auf diese Erzählungen. Weiters betrachtet er ‚contemporary legends‘ als eine „Möglichkeit, den Prozess der Sageentstehung sozusagen ab ovo zu beobachten und zu analysieren“ (Petzoldt, 2002, S. 150-151).

2.3 Götter- und Heldensagen

In seinem im Jahr 1829 erschienen Werk „Die deutsche Heldensage“, das Wilhelm Grimm dem deutschen germanistischen Mediävisten und Altphilologen „Herrn Professor Karl Lachmann in Berlin aus Freundschaft“ widmete, charakterisiert er die Sage als eine Reflexion der Evolution des menschlichen Geistes und als Ausdruck kultureller und gesellschaftlicher Veränderungen. Während die Göttersage die Frühzeit dieser Entwicklung widerspiegelt, in der das Übersinnliche und das Göttliche im Vordergrund stehen, heben die Heldensagen als eine spätere Phase des geistigen Fortschritts die Heroisierung weltlicher Geschehnisse hervor, die jedoch bereits in den frühen Sagen ihren Ursprung haben können.

Die Sage folgt der Entwicklung des menschlichen Geistes oder, vielmehr sie begleitet ihn von einer Stufe zur andern. In diesem Fortgange kann sie alles, was ein Volk geistig besitzt, Himmlisches wie Irdisches, berühren und in sich aufnehmen. Dieses Verhältnis gestattet nicht, ihren Inhalt anders, als auf solche allgemeine Weise zu bestimmen; doch scheint bei selbständigen, in ruhigem und abgeschlossenem Daseyn verharrenden Völkern ernste Betrachtung des Übersinnlichen das erste Bedürfnis des erwachten Geistes gewesen zu seyn. Als durch äußere Entwicklungen Mannigfaltigkeit des Lebens entstand, die den Einzelnen auszeichnete und zu eigenthümlicher Tätigkeit anregte, mochte die Sage vorzugsweise zur Verherrlichung irdischer Ereignisse sich geneigt fühlen. Wir unterscheiden daher Götter- und Heldensage und nehmen eine spätere Entstehung oder Ausbildung der letzteren an, deren Keime gleichwohl neben der ersten können vorhanden seyn. (W. Grimm, 1957, S. 383)

Die Göttersagen, seien es die griechischen mit den zwölf olympischen Gottheiten wie Zeus, Hera, Poseidon etc., die römischen mit Jupiter, Juno, Mars etc., die stark von der griechischen Mythologie beeinflusst sind, oder die nordischen mit Odin, Thor, Freya etc.,

bieten faszinierende Einblicke in die reichen geistigen Welten verschiedener antiker Kulturen. Diese mythologischen Erzählungen, die ursprünglich anonym überliefert wurden, behandeln komplexe Themen wie die Schöpfung der Welt, den Ursprung und die Erklärung von Naturphänomenen sowie die tiefgreifenden Beziehungen zwischen den Göttern und den Menschen. Auf beeindruckende Weise spiegeln sie die Vorstellungen, Werte und Überzeugungen ihrer jeweiligen Zivilisationen wider (vgl. Schwab, 1974, S. 553f; Grimm, 1991a, S. 1184-1185; Tetzner, 1992, S. 200f; Reissenweber, 2000, S. 7-8; Von Wilpert, 2001, S. 316 u. 541f; Tetzner & Wittmeyer, 2015, S. 367f).

In der Sagenforschung gibt es allerdings unterschiedliche Ansichten bezüglich des Ursprungs und der Definition der Götter- und Heldensage, insbesondere hinsichtlich der Ableitung von Heldensagen aus Göttermynthen⁵ und ihrer Verknüpfung mit historischen Ereignissen.

Aufgrund der „schon von ihren Anfängen her bewusst geformte[n] Dichtung“ (Petzoldt, 2002, S. 123) werden Götter- und Heldensagen von verschiedenen Forscher*innen nicht als Sage „im Sinne der ‚volkspoetischen‘ Gattungsformen“ (Bausinger, 1968, S. 168) betrachtet.

Die These von Andreas Heusler (1909), die im 20. Jahrhundert „die Sicht der Heldensage [...] tief geprägt hat“ (Beck, 1999, S. 280), basiert auf den ältesten überlieferten Heldenliedern und nimmt an, dass die Heldensage, die die menschlichen Auseinandersetzungen oder Spannungen auf poetische Weise darstellt, Heldendichtung ist. Nach seiner Auffassung bildeten thematisch ausschließlich historische Ereignisse die Grundlage der Sagenfabeln, wobei er ebenfalls heroische Abenteuer, wie beispielsweise Abenteuer mit Drachen und Riesen in diesem Zusammenhang berücksichtigte (vgl. Beck, 1999, S. 278). Daran anknüpfend weisen Hermann Schneider und Wolfgang Mohr in ihrer Begriffsbestimmung der Sage auf die Zusammenhänge zwischen

⁵ Die Begriffe ‚Göttersage‘ und ‚Mythos‘ werden in der Forschung weitgehend als Synonyme betrachtet (vgl. Grimm, 1991a, S. 1184-1185; Von Wilpert, 2001, S. 316). Laut Brüder Grimm umfasst der Begriff ‚Göttersage‘ sowohl im Singular als auch im Plural einzelne mythische Erzählungen oder eine Sammlung von Geschichten (vgl. Grimm, 1991a, S. 1184-1185). Schröder definiert den Begriff ‚Mythos‘ als „eine Erzählung, welche in der Götterwelt spielt oder in welcher Götter vornehmlich als Handelnde auftreten“ (Schröder, 1965, S. 285).

Heldendichtung und Heldensage hin und heben hervor, dass inhaltlich der Fokus der Heldendichtung auf der Erzählung von Heldensagen liegt.

Heldendichtung ist die Bildung eines bestimmten Stoffkreises und da Stoffe im Mittelalter durch das ihnen eigentümliche Geschichts- und Menschenbild gattungsprägend zu sein pflegen, blieb die Gattung trotz wechselnder Formen jahrhundertlang erstaunlich fest. Ihr Gegenstand ist die Heldensage, die mündliche Überlieferung erzählenswerter, menschlich erregender Ereignisse aus dem Umkreis der eigenen Stammesgeschichte; Könige, Krieger, Recken, in einem Fall ein kunstvoller Schmied, sind die Helden. (Schneider & Mohr, 1965, S. 1)

Franz Rolf Schröder vertritt andere Ansichten in Bezug auf die Heldensage und den Mythos. Er bezeichnet die Annahme ‚Heldensage ist Heldendichtung‘, was aus der ästhetischen Form abgeleitet wurde, als eine „Schöpfung und literarische Gattung der Spätzeit“ (Schröder, 1965, S. 285) und betrachtet es daher als „völlig traditions- und wurzellos“ (Schröder, 1965, S. 286). Auf Grundlage von Parallelen in der griechischen und indischen Mythologie definiert er Heldensage als „gemeinhin eine Erzählung, in welcher hervorragende Menschen der Vorzeit agieren, vor allem Könige und Heerführer, sogenannte Helden oder „Heroen“⁶ - Menschen, die sich aber in Taten weit über das Maß der Sterblichen, ‚die jetzt leben‘, erheben“ (Schröder, 1965, S. 285).

Die unterschiedlichen Betrachtungsweisen zur Entstehung der Heldensage sowie ihrem Verhältnis zur Heldendichtung beziehen sich laut Reichert auch auf eine „Veränderung der Biografie einer historischen Person“ (Reichert, 1999, S. 268). Heinzle hebt den Wahrheitsanspruch als Hauptcharakteristikum der Heldensage hervor. In einer Analyse der Nibelungensage weist er darauf hin, dass sich historische komplexe Geschehnisse „auf elementare menschliche Affekte und Konflikte, wie Goldgier, Hybris, Eifersucht, Rache“ (Heinzle, 2012, S. 30) beschränken und dass „traditionelle Erzählschemata und Erzählmotive [angepasst werden]“ (Heinzle, 2012, S. 30). Zudem tendiert die Heldensage

⁶ Die Etymologie des altgriechischen Wortes ‚ἥρως‘ ist nicht eindeutig und zeigt sich als Lehnwort im Lateinischen als ‚heros‘. Dies umfasst die Taten der homerischen Heroen, die in Theben und Troja kämpften und von Hesiod als ‚göttliches Geschlecht‘ sowie ‚Halbgötter‘ bezeichnet wurden. Die Beziehung zwischen Mythos und Heldensage ist bereits in der griechischen Heldensage in dieser Terminologie nachweisbar. Im Gegensatz dazu ist das germanische Wort ‚helt‘, was ‚Mann, insbesondere ein hervorragender Krieger‘ bedeutet, erst im Mittelhochdeutschen im Hildebrandslied belegt. Die Heldensage wird daher in der Forschung als ein „jüngeres Kunstwort“ betrachtet. In der englischsprachigen Forschung wird der Begriff ‚heroic age‘ dazu verwendet, um unter einen vergleichenden Ansatz von Heldensagen sowie Heldendichtung unterschiedlicher Kulturen einen gemeinsamen Typus festzustellen (vgl. Schneider & Mohr, 1965, S. 1-2; Von See, 1981, S. 10; Tiefenbach, 1999, S. 260).

„Sagen eines Kreises zyklisch [zu verknüpfen]“ (Heinzle, 2012, S. 30). Diese Verfahren nennt er Reduktion, Assimilation und Koordination (vgl. Heinzle, 2012, S. 30-31).

Die nationalen Heldensagen sind tief in den Erzählungen der Inder, Iraner, Griechen, Kelten, Germanen, Finnen, Russen, im mittelalterlichen Frankreich etc. verwurzelt. (vgl. Schneider, 1962, S. 1). Insbesondere die indischen, iranischen, irischen und finnischen Heldensagen sind von historisch undurchsichtigen „Verwicklungen und Kämpfen“ (Schneider, 1962, S. 2) geprägt. Ebenso ist der historische Hintergrund bei den russischen Heldensagen verschwommen, während er im Serbischen am deutlichsten erkennbar ist. Die Ursprünge der spanischen Heldensagen liegen in den Konflikten mit den Sarazenen, während die französischen Heldensagen auf Auseinandersetzungen sowohl mit Sarazenen als auch mit Normannen zurückgehen (vgl. Schneider, 1962, S. 1f).

Unter Berücksichtigung des thematischen Stoffs und des historischen Hintergrunds analysiert Beck (1999) verschiedene Entwicklungsstufen der germanischen Heldensage.

Zu der ältesten Phase der Heldensagen zählt er Erzählungen, in deren Mittelpunkt Ereignisse der Völkerwanderungszeit stehen, die sich vom Einfall der Hunnen um etwa 375 n. Chr. bis zur Eroberung Oberitaliens durch die Langobarden im Jahr 568 erstrecken. Goten-, Burgund-, Nibelungensage etc. neigen dazu, historische Ereignisse aus der Sichtweise eines Stammes sowie der Personen bzw. Helden als ihre Repräsentanten auf archaische Weise darzustellen (vgl. Von See, 1981, S. 9; Beck, 1999, S. 278).

In der weiteren Entwicklung der Heldensage, die geographisch betrachtet insbesondere im fränkisch-karolingischen Raum entfaltet wurde, rückt das Verhältnis zwischen „Vasall und Herr“ (Beck, 1999, S. 278) sowie der religiöse Aspekt im Hinblick auf die Auseinandersetzung zwischen Christentum und Heidentum in den Fokus. Zu erwähnen ist hier das Rolandslied oder die Rolandsage sowie das Wilhelmsepos (vgl. Beck, 1999, S. 278).

Die im Mittelalter entstandenen Sagenkreise, die durch gemeinsame Merkmale, Charaktere, Themen oder Motive zyklisch miteinander verknüpft und in Prosa mündlich überliefert sind, bilden die dritte Entwicklungsphase der Heldensage. Die Isländersagas, als ein Beispiel für einen zyklischen Sagenkreis, nehmen mit dem Aufbruch von Norwegen und der Besiedlung Islands ihren Anfang und erzählen vom Leben, von

Konflikten, Auseinandersetzungen und Rache innerhalb einzelner Generationen, über mehrere Generationen hinweg oder auch innerhalb einer ganzen Region (vgl. Beck, 1999, S. 279).

Die schriftliche Aufzeichnung und literarische Fixierung⁷ von Heldensagen im Verlauf des Mittelalters brachte einen entscheidenden Wandel in ihrer Überlieferung hervor. Dadurch verlor die einst vorherrschende mündliche Erzähltradition der Heldensagen allmählich an Bedeutung und führte schließlich zu ihrem Rückgang (vgl. Beck, 1999, S. 279-280).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das, was „die ‚Heldensage‘ von ‚Sage‘ allgemein abhebt, [...] die Art und Gestaltung des Stoffes [ist]“ (Von See, 1981, S. 11). Die Volkssagen konzentrieren sich auf „magische, numinose und mythologische Elemente“ (Petzoldt, 2002, S. 123) und berichten von Begegnungen zwischen Menschen und dem Übernatürlichen. Sie liefern phantasievolle Erklärungen für Naturphänomene und geben Einblicke in historische Personen und Ereignisse, wobei sie durch ihre lokale Verankerung charakterisiert sind (vgl. Von See, 1981, S. 11f; Petzoldt, 2002, S. 123ff). Im Gegensatz dazu fokussieren Heldensagen mehr auf menschliche Konflikte und sind stark von der Zeit geprägt, in der sie entstanden sind. Trotz dieser Unterschiede teilen beide Sagenarten jedoch die Verbindung zu historischen Persönlichkeiten und Geschehnissen und erheben einen gewissen historischen Wahrheitsanspruch (vgl. Von See, 1981, S. 14).

⁷ In der Forschung besteht eine Differenzierung zwischen den Begriffen ‚Verschriftung‘ und ‚Verschriftlichung‘. Während ‚Verschriftung‘ den Prozess der Umwandlung von einem „phonetischen Medium [zu einem] grafischen“ (Beck, 1999, S. 280) beschreibt, stellt ‚Verschriftlichung‘ einen „konzeptionellen Aspekt“ (Beck, 1999, S. 280) dar, der das Streben nach Kohärenz auf der Textebene, Vollständigkeit und sprachlicher Genauigkeit umfasst (vgl. Beck, 1999, S. 280).

3 Literatur und kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht

Die unterschiedlichen Entwicklungen in der Geschichte der Fremdsprachendidaktik wirkten stark auf die Rolle der Literatur im Fremdsprachenunterricht. Als Gegenreaktion zur Grammatik-Übersetzungsmethode, die ihren Ursprung im humanistischen Griechisch- und Lateinunterricht hatte und „eine klare Dominanz von geschriebenen Texten sowohl im rezeptiven als auch im produktiven Bereich“ (Rösler, 2023, S. 79) zeigte, wurde im Zuge der kommunikativen Wende, etwa in der Mitte der 1970er Jahre, die ‚kommunikative Kompetenz‘ zum Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts erklärt. Das Mündliche wurde dem Schriftlichen vorgezogen. Literarische Texte wurden entwertet, Dialoge und alltagspraktische Texte als eine Form der pragmatischen Verwendung der Fremdsprache bekamen absoluten Vorrang. Die sprachliche Form der literarischen Texte wurde als zu schwierig, zu lang, zu weit weg von den Anforderungen alltäglicher Kommunikation bezeichnet (vgl. Ehlers, 2010, S. 1530).

Mehr Aufmerksamkeit gewann die Literatur in den 1980er Jahren. In wissenschaftlichen Beiträgen wurden zahlreiche Argumente angeführt, um literarische Texte im Fremdsprachenunterricht nicht nur zum Sprachlernzweck einzusetzen. Weinrich erhob in diesem Zusammenhang den Anspruch auf „eine Literarisierung oder Reliterarisierung des Sprachunterrichts [...], damit wir nicht nur die Sprachen mit Interesse sprechen, sondern auch unsere Umwelt mit Überraschungen sehen lernen“ (Weinrich, 1985, S. 241). In ihrem Aufsatz „Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht. Gegenstände und Ansätze“ nennt Ehlers (2010) für die Verwendung der literarischen Texte im Fremdsprachenunterricht folgende Gründe:

- I. Im Vergleich zu Lehrwerkstexten fördern literarische Texte eine authentische Kommunikation und tragen somit zur Umsetzung des kommunikativen Ansatzes im Fremdsprachenunterricht bei.

II. Die Freude und das Vergnügen, die literarische Texte beim Lesen hervorrufen, wirken motivierend auf die Lernenden im Fremdsprachenunterricht.

III. Im Entwicklungsprozess der Lernenden leisten literarische Texte einen Beitrag dazu, ihre kognitiven, emotionalen und sozialen Fähigkeiten zu unterstützen und zu verbessern (vgl. Ehlers, 2010, S. 1530-1531).

Aus der Annahme, dass Sprache und Kultur eng miteinander verbunden sind, entwickelte sich als eine Erweiterung des kommunikativen Ansatzes die interkulturelle Didaktik. Zentral ist hierbei die Kategorie der ‚kulturellen Fremdheit‘ als ein interkulturelles Paradigma der Gegenüberstellung und dadurch der Bewusstmachung der Unterschiede zwischen der eigenen und der fremden Kultur. Allerdings dient als Grundlage von Interkulturalität meistens eine essentialistische und homogenisierende Auffassung des Kulturbegriffs (vgl. Riedner, 2010, S. 1545).

Vor dem Hintergrund einer von Migration, Globalisierung und der verstärkten Präsenz der Medien geprägten Welt sowie einer derzeit pragmatischen, pädagogischen und hermeneutischen Auffassung der ‚interkulturellen Kommunikation‘ stehen der Begriff ‚Interkulturalität‘ wie auch ‚Fremdverstehen‘ (vgl. Bredella & Christ, 1995; Bredella, 2010 etc.) sowie ‚Transkulturalität‘ (vgl. Welsch, 2012 etc.) und die Konzepte bzw. die Ansätze der interkulturellen Fremdsprachendidaktik im Zentrum kontroverser Debatten (vgl. Altmayer, 2021, S. 376ff).

Im Rahmen der Kulturstudien im Fremdsprachenunterricht als eine Weiterentwicklung bzw. Neuorientierung der herkömmlichen, traditionellen Landeskunde der Realien- und Faktenvermittlung sowie einer Kulturwissenschaft, die Fremdsprachenunterricht als eine Text- und Kommunikationswissenschaft versteht, „interessieren sich die Fremdsprachenwissenschaften [...] wieder verstärkt für die Literatur als Reflexionsmedium kultureller Inhalte“ (Altmayer et. al., 2014, S. 7).

In unterschiedlichen Forschungsarbeiten untersucht Altmayer (vgl. Altmayer, 1999, 2004, 2006a, 2006b, 2009, 2021, 2023 etc.) auf Grundlage des text- und deutungsbasierenden Kulturbegriffs und der Annahme, dass kulturelle Muster mittels Texte erfasst werden, das Verhältnis von Literatur und Kultur. Unter dem „kulturellen Lernen“ (Altmayer, 2006b, S. 55) bzw. „kulturbezogenes Deutungslernen“

(Altmayer, 2008, S. 28f) versteht er im Sinne einer konstruktivistischen Auffassung von Wirklichkeit die Auseinandersetzung der Lernenden mit den Deutungsmustern in verschiedenen Diskursen, die sich in Form von diversen Textkorpora realisieren lassen. Um dieses Ziel zu erreichen, muss die folgende Voraussetzung vorhanden sein:

Teilhabe oder Partizipation an den in der Zielsprache geführten Diskursen setzt also die Vertrautheit mit den Deutungsmustern, von denen in diesen Diskursen Gebrauch gemacht wird, die in Diskursen bestätigt oder in Frage gestellt werden und auf die die Diskurse sich affirmativ oder kritisch beziehen, voraus. (Altmayer, 2006b, S. 54)

Im Folgenden werden zunächst der Kulturbegriff sowie verschiedene Aspekte des für die vorliegende Arbeit als theoretische Basis geltenden Ansatzes des ‚kulturellen Lernens‘ im Fremdsprachenunterricht unter dem kulturwissenschaftlichen Kontext nach Claus Altmayer dargestellt. Dies dient sowohl als Basis für die empirische Untersuchung des Potenzials der literarischen Textsorte ‚Sage‘ im Fremdsprachenunterricht als auch als Beurteilungskriterium von theoretischer Grundlage und gelebter Praxis der Ergebnisanalyse.

3.1 ‚Kultur‘ als zentraler Begriff des kulturellen Lernens

Unter dem Terminus ‚Kultur‘⁸ liegt in den Geistes- und Sozialwissenschaften wie Anthropologie, Ethnologie, Geschichtswissenschaft, Psychologie, Soziologie, Religions- oder Erziehungswissenschaft etc. eine Vielzahl von Begriffsbestimmungen vor. In diesem Zusammenhang wird gern in unterschiedlichen wissenschaftlichen Publikationen das Ergebnis der Arbeit der amerikanischen Kulturanthropologen Kroeber und Kluckhohn erwähnt, die bereits in der Mitte des 20. Jahrhunderts über 150 Definitionsvarianten des Kulturbegriffs auflisteten (vgl. Kroeber & Kluckhohn, 1952).

Im Hintergrund der Weiterentwicklung des kommunikativen zum interkulturellen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik und der Betrachtung der Sprache als „Ausdruck von

⁸ Das deutsche Substantiv Kultur ist sprachgeschichtlich lateinischen Ursprungs und leitet sich vom Verb colo, colui, cultus her. Das Lexikon nennt für dieses Verb zwei Bedeutungen: 1. pflegen, bebauen, bestellen und 2. anbeten: „[...] In Prägung der Monokultur der Kulturlandschaft steckt das Pflegen, Bebauen und Bestellen. Der zweiten lateinischen Bedeutung sind wir nicht begegnet [...], [da] die deutsche Sprache für den Aspekt der Religiosität eine eigene Ableitung bildete, nämlich das Wort Kult“. (Hansen, 2011, S. 12)

Kultur“ (Ehlich, 1994, S. 314) hat sich ‚Kultur‘ als ein zentraler Terminus bzw. als ein neues Paradigma durchgesetzt. Durch die aus unterschiedlichen Perspektiven durchgeführten Diskurse im Rahmen der kulturwissenschaftlichen Forschung wie Cultural Studies, Postcolonial Studies, Gender Studies sowie durch die Erkenntnisse der weiteren Bezugswissenschaften innerhalb der Fremdsprachendidaktik wie Kulturosoziologie, Ethnologie etc. hat der Begriff ‚Kultur‘ verschiedene Bedeutungen erfahren. Allerdings sind diese Definitionen bisher sowohl unterrichts- als auch forschungspraktisch nicht gewinnbringend (vgl. Altmayer, 2009, S. 123-124).

Im Kontext des Fremdsprachenunterrichts unterscheidet Altmayer (2009) im Allgemeinen drei Definitionsvarianten des Kulturbegriffs:

I. ‚Kultur‘ im Sinne des traditionellen deutschen Begriffs bezieht sich auf die in einer Gesellschaft vorhandenen sozialen Praktiken und trifft auf die Errungenschaften und Artefakte einer bestimmten Gruppe zu. Bei dieser Begriffsverwendung werden nicht nur „Goethe oder Beethoven, sondern auch Comics und Popmusik“ (Altmayer, 2009, S. 125) hinzugezählt, da die elitäre Kulturdefinition um die „Populärkultur“ (Altmayer, 2009, S. 125) erweitert wird. Altmayer stellt aber fest, dass diese Kulturdefinition in der fremdsprachlichen wissenschaftlichen Forschung nicht zu berücksichtigen ist (vgl. Altmayer, 2009, S. 125).

II. Das zweite Kulturverständnis, das auf Herder, der Ethnologie und der Boas'sche Anthropologie beruht, stellt den Terminus ‚Kultur‘ bzw. im Plural ‚Kulturen‘ als eine abgeschlossene Gemeinschaft von Individuen dar, die „idealerweise nach innen homogen und nach außen geschlossen [ist]“ (Reckwitz, 2004, S. 6). Die Begriffe ‚Kultur‘ und ‚Nation‘ werden damit gleichgesetzt. Die Wahrnehmungs-, Denk- und Verhaltensweisen sind nach den Normen des Kollektivs definiert worden (vgl. Altmayer, 2009, S. 125).

Dieser Kulturbegriff entfaltet auch heute eine große Wirkung, sowohl im Alltag als auch in den unterschiedlichen, wissenschaftlichen Diskussionen bzw. Theorien. Angesichts der voranschreitenden, weltweiten Globalisierung und deren Auswirkung auf Kultur und Literatur wird diese Kulturauffassung in Frage gestellt bzw. zeitlich und wissenschaftlich als unangemessen betrachtet (vgl. Altmayer, 2009, S. 126; weiter vgl. u. a. Altmayer, 2004, S. 78f; Altmayer, 2006b, S. 46f; Altmayer, 2023, S. 23f u. 35f etc.).

Unzeitgemäß, weil wir in Zeiten der globalen Vernetzung die Bedeutung ethnischer und nationaler Kategorien nicht mehr so völlig einseitig in den Vordergrund stellen sollten, wie es von diesem Verständnis von Kultur suggeriert wird, untauglich, weil der Begriff der Homogenität ethnisch-nationaler Gesellschaften nach innen unterstellt, die es so wahrscheinlich noch nie gegeben hat, die aber für hoch komplexe moderne Industriegesellschaften mit ihren zunehmend hybrid werdenden Identitätsangeboten mit Sicherheit nicht mehr angemessen sind, und gefährlich, weil der Begriff mit Pauschalisierungen auf ethnisch-nationaler Ebene arbeitet, die sich weder strukturell noch inhaltlich von Stereotypen und Klischees unterscheiden lassen, diesen aber eine pseudowissenschaftliche Legitimation verleihen [...]. (Altmayer, 2009, S. 126)

III. Der dritte nach Altmayer am ehesten umsetzbare Kulturbegriff im Fremdsprachenunterricht entsteht im Kontext der hermeneutischen Tradition von Verstehensprozessen aus linguistischer, semiotischer und diskursanalytischer Sichtweise. In diesem Sinne konzentriert sich das Kulturverständnis primär auf die „(verstehbaren) Bedeutungszuschreibungen [der Welt]“ (Altmayer, 2009, S. 126). Nach dem wegweisenden Ethnologen dieses Kulturbegriffs, Geertz, wird ‚Kultur‘ als „selbstgesponnene[s] Bedeutungsgewebe“ (Geertz, 1995, S. 9) aufgefasst, während die Ethnologinnen Breidenbach und Zukrigl ‚Kultur‘ als „ein[en] Prozess durch den Menschen der Welt, in der sie leben, einen Sinn geben“ (Breidenbach & Zukrigl, 2002, S. 24) definieren.

Auf der diskurstheoretischen Ebene ist der außersprachliche Wissensbestand im produktiven und rezeptiven Vorgang der Sprachverarbeitung der kognitiven Linguistik von Bedeutung. Die ‚Präsuppositionen‘, die den Hauptbegriff in Altmayers Ansatz bilden, werden aus der Perspektive der kommunikativen Funktion sowie der vorausgesetzten Wissensbestände der Textproduzenten und -rezipienten betrachtet (vgl. Altmayer, 2004, S. 190f).

Sprachlichen Äußerungen und damit auch den literarischen Texten liegen kulturell geprägte Voraussetzungen zugrunde. Es handelt sich in der Kommunikation nicht um Herstellen einer „objektiven Wirklichkeit“ (Altmayer, 2004, S. 254), sondern um eine „gedeutete Wirklichkeit bei deren Deutung und Konstruktion vor allem sprachlich vermittelte Deutungsmuster eine konstitutive Rolle spielen“ (Altmayer, 2004, S. 254). Als Kultur bezeichnet Altmayer das vorausgesetzte kulturelle Wissen als ein kulturelles Gedächtnis, das einer Sprachgemeinschaft vorliegt, dem Deutungsvorgang bzw. der Herstellung der Wirklichkeit dient und nicht kontinuierlich neu entdeckt, sondern im Zuge der Sozialisation zustande kommt (vgl. Altmayer, 2009, S. 127).

Den Inbegriff dieses Wissens oder dieses ‚Interpretationsrepertoire‘, das uns als Mitglieder verschiedener sozialer Gruppen zur deutenden Herstellung von ‚Wirklichkeit‘

und insbesondere zu unserer Orientierung in der Wirklichkeit zur Verfügung steht, nenne ich ‚Kultur‘. So weit es sich bei diesen Mustern um überlieferte, im kulturellen Gedächtnis einer Gruppe gespeicherte abrufbare Muster von einer gewissen Stabilität handelt, spreche ich von ‚kulturellen Deutungsmustern‘ und den Bestand an ‚kulturellen Deutungsmustern‘, der einer Gruppe als gemeinsamer Wissensvorrat für die gemeinsame diskursive Wirklichkeitsdeutung zur Verfügung steht, nenne ich die ‚Kultur‘ dieser Gruppe. (Altmayer, 2009, S. 127)

Die eingehende Analyse des kulturell vorausgesetzten Wissens als Aufgabe der kulturwissenschaftlichen Textanalyse wird mittels der semiotischen Kulturdefinition durchgeführt. Nach dieser Definition setzen die Kommunikationspartner*innen in der Kommunikation die kulturell präsupponierten Wissensbestände als gegeben, auf dieses Wissen wird aber nicht eingegangen. ‚Kultur‘ kann nicht als ein fertiges Produkt betrachtet werden, sondern erschließt sich im Prozess des Textverständnisses (vgl. Altmayer, 2004, S. 244-245).

3.2 Kulturelle Deutungsmuster nach Claus Altmayer

Der aus der hermeneutisch orientierten Sozialwissenschaft Deutschlands der 1970er Jahre stammende Terminus ‚Deutungsschema‘ wurde von Altmayer in seinem Konzept des ‚kulturellen Lernens‘ im Kontext der Kulturstudien im Fremdsprachenunterricht angeeignet und erweitert (vgl. Altmayer, 2004, 147f; Altmayer, 2006, 184f; Altmayer, 2023, S. 56f). Im Unterschied zu dem Begriff ‚Deutungsschema‘ der sozialwissenschaftlichen Forschungstraditionen, die sich auf den individuellen Vorgang der Verarbeitung der Informationen konzentrieren, bezieht sich Altmayers Begriff der ‚kulturellen Deutungsmuster‘ auf die „intersubjektiven Wissensstrukturen“ (Altmayer, 2004, S. 154).

Im Hinblick auf den Kulturbegriff der kulturwissenschaftlichen Forschung im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts spricht Altmayer, wie oben dargestellt wurde, von einem außersprachlichen Wissensbestand, der „dazu dient, uns selbst, unserer Umwelt und unserem Handeln Sinn zu geben“ (Altmayer, 2006a, S. 184). Dieses Wissen wird im Sozialisationsprozess erlernt und besteht aus einzelnen Wissenselementen bzw. kulturellen Denkmustern, „die jeweils musterhaftes, typisiertes, generisches Wissen zu einem bestimmten Erfahrungsbereich erhalten und die gerade wegen ihrer Musterhaftigkeit und Typisierung immer wieder zur Deutung und Sinnzuschreibung auch in ganz unterschiedlichen Situationen herangezogen werden können“ (Altmayer, 2009,

S. 127-128). Die kulturellen Muster werden nicht im Kontext der ‚Nation‘ oder ‚Ethnie‘, sondern der ‚Sprache‘ und ‚Diskurse‘ bestimmt (vgl. Altmayer, 2014, S. 28). In diesem Kontext spricht Altmayer über vier Arten von Deutungsmustern, und zwar von kategorialen, topologischen, axiologischen und chronologischen Dimensionen (vgl. Altmayer, 2014, S. 30f; Altmayer, 2023, S. 77f).

I. Kategoriale Deutungsmuster

Die kategorialen Deutungsmuster beinhalten die Klassifizierung bzw. die Einordnung der Kommunikationspartner*innen sowie sich selbst im Prozess der Kommunikation als eine Form der Interaktion anhand der eigenen definierten Kategorien, um während des Diskurses im sozialen Bereich eine bestimmte Stellung zu beziehen (vgl. Altmayer, 2014, S. 30; Altmayer, 2023, S. 77). Hierunter fallen die Beantwortung folgender Fragen sowie folgende Konzepte:

Mit wem habe ich es zu tun? Wer bin ich? Wer ist der andere? Kulturelle Muster wie ‚Mann - Frau‘, ‚alt - jung‘, ‚Ossi - Wessi‘, [...] sämtliche ethnisch-nationalen Kategorien wie ‚deutsch‘, ‚europäisch‘, ‚schwarz/weiß‘, ‚farbig/coloured‘ und die auto- und heterostereotypischen Bilder, die wir damit jeweils verbinden. (Altmayer, 2023, S. 77)

Dabei besteht die Funktion der kategorialen Deutungsmuster in der eigenen und fremden Identitätskonstruktion in Bezug auf alle Formen der Gemeinschaften und in der damit verbundenen Orientierung des Handelns (vgl. Altmayer, 2006b, S. 52f; Altmayer, 2014, S. 30; Altmayer, 2023, S. 77).

II. Topologische Deutungsmuster

Die topologischen Muster beziehen sich auf die Funktion der Deutungsmuster im Bereich der Orientierung im Raum. In diesem Zusammenhang zu erwähnen sind:

[...] Bilder von geographischen Verhältnissen, von Ländern und deren Grenzen, von Kontinenten [...], Vorstellungen von ‚Europa‘ oder ‚Lateinamerika‘ [...] Himmelsrichtungen, denn natürlich verbinden wir beispielsweise mit ‚Osten‘ nicht nur die Richtung, wo die Sonne aufgeht; inhaltlich ganz anders, funktional aber ganz ähnlich ist es auch bei ‚Westen‘, ‚Süden‘ oder ‚Norden‘ [...], [Konzepte] wie ‚Heimat‘, ‚Reisen‘, ‚Stadt vs. Land‘ [...]. (Altmayer, 2023, S. 77-78)

III. Axiologische Muster

Etymologisch betrachtet stammt ‚Axiologie‘ aus dem Griechischen ‚axia‘ (dt. Wert) und bedeutet in der Philosophie im weitesten Sinne die Wertlehre. Anhand axiologischer

Muster werden Handlungen von Menschen bewertet und als richtig oder falsch, gut oder schlecht etc. klassifiziert. Nach Altmayer geht es „um einen sehr grundlegenden Vorgang, der für unseren deutenden Zugriff auf die Welt und für unser Handeln in dieser Welt eine erhebliche Rolle spielt“ (Altmayer, 2014, S. 31; Altmayer, 2023, 78). Zu diesen Mustern gehören sowohl philosophische, abstrakte Wertkonzepte wie ‚Menschenwürde‘, ‚Freiheit‘, ‚Gerechtigkeit‘ als auch Konzepte des Alltags wie ‚Geld‘, ‚Ordnung‘, ‚Kriminalität‘, ‚Müll‘ etc. (vgl. Altmayer, 2014, S. 31; Altmayer, 2023, S. 78-79).

IV. Chronologische Deutungsmuster

Bei den chronologischen Deutungsmustern handelt es sich um die zeitliche Dimension der Orientierung, die nicht in der Bedeutung eines linearen Ablaufs von Zeit zu verstehen ist. Altmayer unterteilt sie in zwei Gruppen: die temporalen und die mnemologischen Muster (vgl. Altmayer, 2014, S. 30; Altmayer, 2023, S. 78).

Unter den temporalen Deutungsmustern versteht er die abstrakten Vorstellungen der zeitlichen Abläufe wie z. B. die Unterschiede zwischen der linearen und der zirkularen Zeit, Jahres- und Tageszeiten, Wochentage, Arbeits- und Freizeit etc. Dagegen beziehen sich mnemologische Muster auf die Konzepte der ‚Erinnerung‘ und des ‚kulturellen Gedächtnisses‘⁹, welche die soziale Gruppenzugehörigkeit mitbestimmen, ihrer Identitätsbildung dienen und für sie als eine Verbindungsstruktur fungieren (vgl. Assmann, 1999, S. 16f). Assmann (1988) definiert das ‚kulturelle Gedächtnis‘ wie folgt:

Unter dem Begriff kulturelles Gedächtnis fassen wir den jeder Gesellschaft und jeder Epoche eigentümlichen Bestand an Wiedergebrauchs-Texten, -Bildern, und -Riten zusammen, in deren „Pflege“ sie ihr Selbstbild stabilisiert und vermittelt ein kollektiv geteiltes Wissen vorzugsweise (aber nicht ausschließlich) über die Vergangenheit, auf das eine Gruppe ihr Bewusstsein von Einheit und Eigenheit stützt. (Assmann, 1988, S. 13)

„[N]arrative Muster, also sozusagen mythische Geschichten wie ‚Wirtschaftswunder‘ oder ‚das Wunder von Bern‘, Erinnerungen an einzelne Ereignisse wie ‚1968‘ oder die

⁹ Jan Assmann und Aleida Assmann unterscheiden zwei Gedächtnistypen: das kommunikative und das kulturelle Gedächtnis. Das kommunikative Gedächtnis bezieht sich auf die Alltagskommunikation und beinhaltet das Erinnern der zeitgenössischen Vergangenheit (ca. 80-100 Jahre), während das kulturelle Gedächtnis die alltagsfernen, bedeutendsten Geschehnisse durch kulturelle Formungen wie Texte, Riten, Denkmäler etc. vergegenwärtigt (vgl. Assmann, 1988, S. 10f).

‚friedliche Revolution‘ [...]“ (Altmayer, 2014, S. 31; Altmayer, 2023, S. 78) gehören zu kulturellen Mustern, die in Erinnerung erhalten bleiben bzw. im Gedächtnis gespeichert und sowohl in der Gegenwart als auch in der Zukunft weiter vermittelt werden (vgl. Altmayer, 2014, S. 31; Altmayer, 2023, S. 78).

Vor dem Hintergrund des Fremdsprachenunterrichts untersucht Esselborn (2010), in welchem Ausmaß der bestimmte literarische, gesellschaftliche und historische Kontext der mündlich tradierten Gattung Märchen als ein ‚kollektives Gedächtnis‘ einer Gemeinschaft weiterlebt, evident und erfassbar ist, um das Märchen eindrucksvoll zu machen und damit auch den Zugang zu dieser Gattung der Volksliteratur im Fremdsprachenunterricht zu vereinfachen (vgl. Esselborn, 2010, S. 197f).

Ebenso wie das Märchen ist die Sage, wie im zweiten Kapitel bereits dargestellt wurde, eine Grundform der Volksliteratur, ein kulturhistorisches Zeugnis, das „innerhalb der Gruppe, die sie tradiert, jeweils verstanden und wirksam wird“ (Petzoldt, 2002, S. 8), auf historische Wirklichkeit, konkrete sozialhistorische Situationen, Normen des sozialen Zusammenlebens, Wertungen und Ansichten der Menschen etc. verweist, diese durch magische, numinose oder mythische Elemente wiedergibt oder über historische Persönlichkeiten oder Ereignisse berichtet (vgl. Petzoldt, 2002, S. 7-8).

Die Sage als eine aus dem Gedächtnis erzählte Gattung der Volksliteratur mündete meist in eine schriftliche Wiedergabe. Entsprechend der oralen Überlieferung spielen die Persönlichkeit und die Kreativität des Erzählers sowie die Zuhörer im Erzählvorgang eine bedeutende Rolle. Allerdings ist die Reproduktion der Erzählstoffe der Sagen nur durch bestimmte Prinzipien wie der einfache und kurze Aufbau, die Eingliedrigkeit, die einfache Sprache, reduzierte Syntax etc. realisierbar (vgl. Petzoldt, 2002, S. 87f).

Petzoldt unterscheidet im Allgemeinen drei Entwicklungsstadien der Dokumentations- und Reproduktionsmöglichkeiten von Erzählstoffen:

- I. Mündliches Erzählen in vorliterarischer Zeit:
Dokumentations-, Reproduktions-Möglichkeiten: Gedächtniskultur (oral).
- II. Mündliches Erzählen in literarischer Zeit:
Dokumentations- und Reproduktions-Möglichkeiten:
 - a) traditional: Gedächtniskultur (oral).
 - b) indirekt: durch Nachrichten über Erzählvorgänge.
 - c) direkt: durch schriftliche Fixierung oraler Erzählungen (literal).
- III. Mündliches Erzählen in audiovisueller Zeit:
Dokumentations- und Reproduktions-Möglichkeiten:

- a) Wie unter 2 b, c.
- b) Fixierung durch audiovisuelle Medien. (Petzoldt, 2002, S. 85)

Gerade durch den Anspruch der Sage auf Wahrheitsgehalt, ihr Entstehen und ihre Reproduktion jeweils in einer konkreten literarischen, gesellschaftlichen, soziokulturellen Situation sowie ihre mündliche Tradierung und später ihre schriftliche Fixierung als Formen der Überlieferung des ‚kollektiven Wissens‘ gilt die Sage als Teil des ‚kollektiven Gedächtnisses‘ einer Kulturgemeinschaft (vgl. Petzoldt, 2002, S. 7-8 u. 90f).

3.3 Literarische Texte im Kontext des kulturellen Lernens

Die thematisch definierten Diskurse im Rahmen einer Kulturwissenschaft des Fremdsprachenunterrichts basieren auf unterschiedlichen Textkorpora. In diesem Zusammenhang bezieht sich der Begriff ‚Text‘ sowohl auf schriftliche, sprachliche Einheiten als auch auf außersprachliche Medien wie Plakate, Werbeanzeigen etc. Im Unterschied zu verschiedenen textwissenschaftlichen Ansätzen untersucht die Kulturwissenschaft ausgehend von den gewonnenen Einsichten der Rezeptionsästhetik die Textkorpora aus der Perspektive des Textverstehens. In diesem Verstehensprozess handelt es sich um die Interaktion zwischen den Rezipienten*Rezipientinnen und dem Text (vgl. Altmayer, 2004, S. 171). Die im Text vorhandenen, als bekannt vorausgesetzten Deutungsmuster, die als Basis der Kommunikation gelten, werden rekonstruiert, die Lernenden mit den abweichenden Deutungsangeboten mittels der Textarbeit konfrontiert, mit dem Ziel die bestehenden Muster weiterzuentwickeln bzw. diese neu zu bilden. Die kulturwissenschaftliche Textanalyse besteht daher nach Altmayer aus zwei Phasen:

Die kulturwissenschaftliche Textanalyse [...] geht auf der ersten Stufe von einem ‚Text‘ aus [...], und versucht die im Text präsupponierten und dem in der Textstruktur angelegten potenziellen Rezipienten als bekannt unterstellten kulturellen Deutungsmuster so weit zu rekonstruieren, dass das für fremdkulturelle Verstehensprozesse relevante Potenzial an kulturellen Deutungsmustern, von denen der Text implizit Gebrauch macht, sichtbar und damit explizit nachvollziehbar wird. Auf der zweiten Stufe sollen diese im Text implizit angelegten Muster durch die Herstellung von Bezügen zu ‚Hintergrundtexten‘ als Bestandteile eines komplexen kulturellen Wissens der betreffenden Kommunikationsgemeinschaft kenntlich gemacht werden, wobei es sich insbesondere um solche Texte handeln sollte, in denen das fragliche Muster selbst zum Gegenstand der Deutung und möglicher Weise auch der kontroversen Auseinandersetzung wird. (Altmayer, 2004, S. 262-263)

Zu diesen Textkorpora zählen auch literarische Texte. Die im Rahmen der Typologie behandelten, ‚kulturellen Deutungsmuster‘, die sich nur mittels Texte erschließen lassen, werden in den literarischen Texten sowohl implizit als auch explizit beschrieben und erweitert. Eine vollständig entwickelte, theoretisch textbezogene Überlegung über den Zusammenhang von Literatur und Kultur im Rahmen der Kulturstudien existiert bis jetzt nicht (vgl. Altmayer, 2014, S. 33). Dementsprechend wird in der vorliegenden Arbeit der Versuch unternommen, das Potenzial der literarischen Textsorte ‚Sage‘ im Fremdsprachenunterricht im Kontext der Kulturstudien, d. h. des ‚kulturbezogenen Deutungslernens‘ zu überprüfen und darzustellen.

Ansichts der Rolle der literarischen Texte im Kontext des kulturellen Lernens formuliert Altmayer folgende Thesen:

- I. Literarische Texte spielen eine wichtige Rolle in der Vermittlung der deutschen Sprache und der in deutscher Sprache transportierten Kultur sowohl aus der Fremdperspektive als auch aus der Sichtweise der Lernenden.
- II. Diverse Texte, sowohl schriftliche als auch außersprachliche Medien etc., gelten als Grundmaterial in der Forschung und in den kulturbezogenen Lehr- und Lernprozessen. Da nicht alle Textkorpora die Voraussetzungen des ‚kulturellen Lernens‘ erfüllen, müssen diese bezüglich ihrer Eignung für die Ziele der Kulturstudien begründbar sein.
- III. Die Auseinandersetzung mit den literarischen Texten sollte einerseits aus dem kulturwissenschaftlichen Blickwinkel durchgeführt werden, andererseits sollte diese Auseinandersetzung innovative, kulturwissenschaftliche Zugänge und Forschungsansätze mit sich bringen.
- IV. Die Kulturstudien sollten in Zukunft als Ansprech- und Kooperationspartner der internationalen Germanistik fungieren.
- V. Mit Bezug auf die voranschreitende Globalisierung kommt dem Erwerb von Sprachkenntnissen eine weit über reine Verständigung hinausgehende Bedeutung zu. Gerade literarische Texte eröffnen einen Zugang zu Kulturen und damit zur aktiven Teilhabe und zum tieferen Verständnis. In Konsequenz kann dies der Weg zur Bildung einer ‚global citizenship‘ sein (vgl. Altmayer, 2014, S. 34-35).

3.4 Die literarische Textsorte ‚Sage‘ und das kulturelle Lernen im Fremdsprachenunterricht

Die obige theoretische Abhandlung beschäftigt sich mit der Darstellung des Konzepts des ‚kulturellen Lernens‘ nach Altmayer, das die Beschäftigung mit literarischen Texten als einen besonderen Zugang zu kulturellen Phänomenen sieht. Zentral in diesem Konzept ist ein neuer, für die Zeit der Globalisierung adäquater Kulturbegriff, der sich von einem homogenisierenden und essentialistischen Kulturverständnis im Sinne von ‚Nationalstereotypen‘, oder ‚fremde‘ versus ‚eigene‘ Kultur abgrenzt und diese als allgemein bekannte, musterhafte, sozial vermittelte, vertraute sowie vorausgesetzte Wissensbestände, die das Zustandekommen der Kommunikation zwischen den Subjekten ermöglichen, definiert. Die Strukturen der Wissensbestände werden anhand des aus der qualitativen Sozialforschung stammenden Begriffs des ‚Deutungsmusters‘ beschrieben (vgl. Altmayer, 2004, S. 245; Altmayer, 2008, S. 34).

Im Kontext des ‚kulturellen Lernens‘ im Umgang mit unterschiedlichen Texten und damit der Vermittlung der ‚Deutungsmuster‘ im Fremdsprachenunterricht nennt Altmayer vier Kategorien kultureller Muster, kategoriale, topologische, chronologische und axiologische Deutungsmuster (vgl. Altmayer, 2014, S. 30f; Altmayer, 2023, S. 77f).

Im Sinne des Konzepts der ‚Erinnerung‘ und des ‚kollektiven Gedächtnisses‘ lässt sich die Auseinandersetzung mit der literarischen Textsorte ‚Sage‘ im Prozess des kulturellen Lernens auf der Ebene der chronologischen bzw. mnemologischen Muster einordnen.

Die Sage als eine Gattung der Volkserzählung besteht aus historischen Erinnerungen, tradiert geschichtliche Ereignisse, stellt das Weltbild, den Volksglauben und die Volksbräuche früherer Zeiten dar. Dämonologische Sagen schildern die Begegnung des Menschen mit dem Jenseitigen, ätiologische Sagen erzeugen „in jedem Fall ganz ausgesprochen und mit aller Deutlichkeit die Beziehungen zwischen Erzählinhalt und äußerer Tatsachenwirklichkeit“ (Röhrich, 1988, S. 82), historische Sagen berichten über ein zugrunde liegendes, historisches Geschehnis sowie über historische Persönlichkeiten in einer epischen Form und weisen auf eine „enorme Erinnerungsfähigkeit der Volksüberlieferung“ (Röhrich, 1988, S. 87) hin.

Die Vergegenständlichung des ‚kulturellen Gedächtnisses‘ nach Assmann (1988) als Teil des ‚kollektiven Gedächtnisses‘ wird von diversen Erinnerungsorten im Sinne Pierre Noras erleichtert. Noras Begriff ‚Erinnerungsorte‘ beinhaltet sowohl geographische Orte als auch kulturelle und historische Phänomene, die der Bildung und Entwicklung der kollektiven Erinnerung und Identität dienen (vgl. François & Schulze, 2001, S. 18).

Da „die Sage [...] das Wahrzeichen, den vorzeigbaren Gegenstand, das Beweisstück ihrer Richtigkeit und Authentizität“ (Röhrich, 1988, S. 95) benötigt, stellen unterschiedliche Erinnerungsorte wie Bauwerke, Denkmäler, Häuser, Burg-, Orts-, Straßennamen etc. diese Verbindung dar.

Die Sage als eine literarische Textsorte macht von den mnemologischen Mustern Gebrauch und setzt voraus, dass die Rezipienten*Rezipientinnen über das Hintergrundwissen verfügen, das als ‚Präsuppositionen‘ bezeichnet wird. Diese Muster werden in der literarischen Textsorte ‚Sage‘ „nicht nur selbstverständlich und implizit verwendet und stabilisiert, sondern auch explizit verhandelt, reflektiert und weiterentwickelt“ (Altmayer, 2014, S. 33).

Der empirische Teil dieser Arbeit beschäftigt sich mit den Erfahrungen sowie objektiven und subjektiven Meinungen der befragten Experten*Expertinnen bezüglich des Einsatzes der literarischen Textsorte ‚Sage‘ im Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung.

Im nächsten Schritt wird in der Analyse untersucht, wie sich Lehrende sowie Lernende als Rezipienten*Rezipientinnen mit den in der literarischen Textsorte ‚Sage‘ als ein kollektives Gedächtnis dargestellten historischen, sozial- und kulturhistorischen Themen auseinandersetzen sowie inwieweit in der Praxis nicht nur die Bestätigung bzw. Festigung mittels Reflexion und Artikulation der mnemologischen Deutungsmuster, sondern im Sinne des kulturbezogenen Lernens auch die Infragestellung, weitere Entwicklung oder die neue Bildung dieser Muster ermöglicht wird. In diesem Zusammenhang wird auch die Rolle der Erinnerungsorte als Vergegenständlichung kultureller Konzepte berücksichtigt.

4 Methodisches Vorgehen

In diesem Kapitel wird zunächst auf die Zielsetzung und Fragestellung der empirischen Studie eingegangen. Anschließend wird das Forschungsdesign vorgestellt und die Wahl der qualitativen Forschungsmethode begründet. Im nächsten Schritt wird ein besonderes Augenmerk auf den Zugang an das Forschungsfeld sowie auf die Konzeption, die Durchführung und die Transkription der leitfadengestützten Experteninterviews gelegt. Abschließend folgt die Darstellung der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz (2014), die der Analyse und Auswertung der Daten zugrunde liegt.

4.1 Zielsetzung und Forschungsfragen

Volkssagen sind jeweils in einer konkreten literarischen, gesellschaftlichen, soziokulturellen Situation entstanden und reproduziert worden, verfügen über eine unkomplizierte sprachliche Struktur sowie Motive, die in diversen Kulturen vorhanden sein können. Das Spezifische, aber auch das Allgemeine der Volksagen aus aller Welt, bietet den DaF/DaZ-Lernenden eine interessante Art und Weise, der Lebenswelt eines anderen Landes zu begegnen und an dieser teilzuhaben.

Eine ausführliche Untersuchung über das sprachliche und kulturelle Potenzial der literarischen Textsorte Sage im Fremdsprachenunterricht fehlt bisher. Diese Forschungslücke gab den Anlass zum Thema und bestimmte die Ziele und Fragestellungen des anschließenden Forschungsvorhabens.

Die vorliegende Studie beschäftigt sich mit der Frage, welchen Stellenwert die Textsorte Sage im Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung hat und welchen Beitrag Lehrende im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache durch den Einsatz von Sagen sehen, um das linguistische und kulturelle Wissen der Lernenden zu vertiefen. Dabei wird analysiert, welche Faktoren die Sichtweisen der Lehrenden in diesem Zusammenhang

beeinflussen und wie sich diese zu literaturdidaktischen Konzepten und Auffassungen des „kulturellen Lernens“ (Altmayer, 2004, 2014, 2023 etc.) verhalten. Diese Überlegungen führen zu den drei zentralen Fragestellungen der Forschung.

- I. Welche Bedeutung hat die literarische Textsorte Sage im DaF/DaZ-Unterricht?
- II. Inwieweit erweitert die literarische Textsorte Sage im DaF/DaZ-Unterricht den sprachlichen und kulturellen Erkenntnishorizont der Lernenden?
- III. Wie kann die literarische Textsorte Sage sinnvoll eingesetzt werden, um den Reflexionsprozess, das Erkennen und Deuten der kulturellen Phänomene anzuregen?

Basierend auf den Ergebnissen einer qualitativen empirischen Untersuchung werden Hypothesen generiert, die als Grundlage für weitere Forschungsaktivitäten im quantitativen Bereich dienen könnten.

4.2 Darstellung und Begründung des Forschungsdesigns

In den Sozial- und Erziehungswissenschaften erfolgt die wissenschaftliche Erkenntnisbildung durch die systematische Erhebung und Interpretation von Daten und Informationen. Dabei werden unterschiedliche Forschungsansätze angewendet, darunter quantitative und qualitative Methoden sowie ihre Kombination, die als Mixed-Methods bezeichnet wird.

Während die quantitative Methode festgelegte unveränderliche Hypothesen anhand von mathematisch-statistischen Vorgehensweisen an großen Fallzahlen zu beschreiben und numerisch zu prüfen als Ziel des Erkenntnisinteresses hat, wird die qualitative Methode in vergleichsweise kleineren Fallzahlen eingesetzt, um ausgehend von offen veränderlichen, schwachen Vorannahmen komplexe Zusammenhänge zu verstehen und die gewonnenen Erkenntnisse im Medium der Sprache festzuhalten (vgl. Flick, Kardorff & Steinke, 2010, S. 23).

Das Thema ‚Literatur im Fremdsprachenunterricht‘ ist ein breit erforschtes Gebiet. Durch Recherchen zum Forschungsstand konnte festgestellt werden, dass das Märchen als eine Grundform der Volksliteratur als eine geeignete Textsorte im DaF/DaZ-Unterricht

betrachtet wird (vgl. Esselborn, 2010, S. 197f; Ahrenholz & Oomen-Welke, 2020, S. 343f u. S. 431; Rösler, 2023, S. 259). Hingegen existieren bisher keine Forschungsarbeiten bezüglich der Sage und ihres Potenzials in diesem Kontext. Vor diesem Hintergrund liegt dieser Untersuchung die qualitative Forschungsmethode des Leitfadeninterviews mit Expertinnen und Experten zugrunde.

Auf die Frage, was eine Expertin/ein Experte ist, bietet die Fachliteratur unterschiedliche Definitionen:

Als Experte wird angesprochen,

- wer in irgendeiner Weise Verantwortung trägt für den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung oder
- wer über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse verfügt. (Meuser & Nagel, 1991, S. 443)

[Als] Experten [lassen sich] Personen verstehen, die sich – ausgehend von spezifischem Praxis- oder Erfahrungswissen, das sich auf einen klar begrenzbaren Problembereich bezieht – die Möglichkeit geschaffen haben, mit ihren Deutungen das konkrete Handlungsfeld sinnhaft und handlungsleitend zu strukturieren. (Bogner & Menz, 2009, S. 73)

Die Experten sind ein Medium, durch das der Sozialwissenschaftler Wissen über einen ihn interessierenden Sachverhalt erlangen will. Sie sind also nicht das ‚Objekt‘ unserer Untersuchung, der eigentliche Fokus unseres Interesses, sondern sie sind bzw. waren ‚Zeugen‘ der uns interessierenden Prozesse. (Gläser & Laudel, 2009, S. 12)

Im Mittelpunkt dieser Untersuchung steht der Expertenbegriff nach Gläser & Laudel (2009). Als Expertinnen und Experten werden DaF/DaZ-Lehrenden in der Erwachsenenbildung definiert. Die Hypothesen bzw. die Erkenntnisse über das bisher relativ unerforschte Untersuchungsgebiet der vorliegenden Arbeit werden durch eine empirische Untersuchung von spezifischem Wissen, von subjektiven Meinungen, von Handlungsweisen sowie Erfahrungen der DaF/DaZ-Lehrenden in der Erwachsenenbildung gewonnen.

Die durchgeführten Experteninterviews werden mit Unterstützung des Computerprogramms MAXQDA¹⁰ transkribiert und ebenfalls mit diesem Programm mit

¹⁰ Der Soziologe und Informatiker Udo Kuckartz entwickelte am Anfang der 1990er Jahre das Computerprogramm MAXQDA (vgl. Mayring, 2010, S. 113). Es unterstützt qualitative inhaltsanalytische Studien, die die Texte im Sinne eines erweiterten Textbegriffs (schriftliche Texte, verschriftete Daten, Bild-, Audio-, Videomaterial, multikodierte Texte) als Auswertungsgegenstand haben. Dieses Programm bietet diverse Funktionen im Bereich der Transkription, Datenmanagement, Segmentierung und Codierung,

Hilfe der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014) analysiert und ausgewertet.

4.2.1 Gütekriterien

Bereits seit den 1980er Jahren wird in der qualitativen Forschung über die Frage, nach welchen Kriterien eine qualitative Untersuchung bewertet werden kann, diskutiert. In Bezug dazu gibt es verschiedene Meinungen, die sich in drei Hauptpositionen unterscheiden lassen:

- Anwendung der quantitativen Kriterien auf die qualitative Inhaltsanalyse
- Entwicklung eigener Kriterien der qualitativen Forschung
- Ablehnung der Gütekriterien aus postmoderner Perspektive (vgl. Steinke, 2010, S. 319f).

Aufgrund der Tatsache, dass qualitative Forschung ohne Gütekriterien nicht existieren kann sowie die Standardkriterien der quantitativen Forschung, Objektivität, Reliabilität und Validität nicht übertragen werden können, lehnt Steinke Formulierungen von allgemeingültigen Kriterien ab. Stattdessen entwickelt er einen Katalog von Kriterien, die je nach der Fragestellung, dem Auswertungsgegenstand sowie der Methode der Inhaltsanalyse anwendbar sein können (vgl. Steinke, 2010, S. 323-324).

Als zentrales Bewertungskriterium der qualitativen Forschung betrachtet Steinke „die Herstellung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit durch die Dokumentation“ (Steinke, 2010, S. 324).

Um den Nachvollzug der Ergebnisse der Untersuchung zu ermöglichen, wurden in dieser Arbeit sowohl der gesamte Forschungsprozess, die Vorüberlegungen, die Analyseschritte als auch die Hindernisse und Abweichungen detailliert dokumentiert. Es handelt sich hier um Kriterien der offenen, ausführlichen und argumentativen Darlegung des methodischen Vorgehens, der Fragestellung, der Methodenwahl, der Konzipierung und

visuelle Darstellung der Kategoriensysteme etc. und erleichtert dadurch den gesamten Prozess der inhaltlichen Auswertung (vgl. Kuckartz, 2014, S. 132f).

Durchführung der Erhebungsmethode sowie des Erhebungskontextes, der Datenerhebung, der Transkriptionsregeln sowie der Datenauswertung, die als Hauptgegenstand des vorliegenden Kapitels zum Ausdruck kommen. Anschließend folgt die Analyse der schrittweisen und quellenbezogenen Darstellung der Ergebnisse. Die ausführliche Erörterung des kodifizierten Verfahrens ermöglicht die Bewertung und den Nachvollzug dieser Untersuchung. Darüber hinaus ist das erhobene Datenmaterial im Anhang zugänglich.

Die Indikation des Forschungsprozesses als Gütekriterium (vgl. Steinke, 2010, S. 326f) bezieht sich auf die Angemessenheit des qualitativen Vorgehens, der Methodenauswahl, der Transkriptionsregeln, der Festlegung der Stichprobe, die hier argumentativ dargelegt wird.

Schließlich folgt die vorliegende Untersuchung dem Kriterium der empirischen Verankerung (vgl. Steinke, 2010, S. 328f), in dem die Hypothesengenerierung infolge der systematischen und strukturierten Analyse des gewonnenen Datenmaterials detailliert begründet wird.

4.2.2 Annäherung und Zugang zum Forschungsfeld

Der DaF/DaZ-Unterricht in der Erwachsenenbildung umfasst unterschiedliche Institutionen, die Aufträge zu Kursen vergeben, und Einrichtungen, die diese durchführen. Sie bieten ein breites Angebot an Maßnahmen für diverse Zielgruppen. Über die Entscheidungen zum Zugang und zur Auswahl der Interviewpartnerinnen und -partner wurde im ersten Schritt eine Strukturierung der heterogenen Deutschkursanbieter und eine Auswahl auf Grund inhaltlicher und struktureller Merkmale vorgenommen.

Um Zugang zum Feld zu verschaffen, wurden über soziale Netzwerke und auf Empfehlung der Betreuerin der Masterarbeit, Renate Faistauer, Verbindungen zu den sogenannten ‚Gatekeepern‘ in den Sprachinstituten hergestellt. Diese Kontaktaufnahme erfolgte sowohl elektronisch als auch persönlich.

Im Fokus standen verschiedene Aspekte, darunter die Gewährleistung der Seriosität der Forschungseinrichtung sowie die Sicherstellung, dass für die betroffenen Institutionen keine unerwünschten Auswirkungen auftreten. Weiterhin wurde die Bereitschaft zur

Zusammenarbeit, Unterstützung und Vertraulichkeit der Forscherin innerhalb bestimmter Grenzen betont, ebenso wie die minimale Beeinträchtigung der täglichen Arbeitsabläufe durch ihre Anwesenheit. Außerdem wurde die absehbare zeitliche Begrenzung der Forschungspräsenz hervorgehoben (vgl. Wolff, 2010, S. 345).

Der Zugang zum Forschungsfeld war eine zu bewältigende Herausforderung und es wurde auch klar, dass „[der] Weg ins Feld als eine nie ganz abgeschlossene Arbeitsaufgabe [zu] begreifen (und gestalten) [ist], die kooperativ, d. h. gemeinsam mit den vermeintlichen „Objekten“ der Forschung abgewickelt werden muss“ (Wolff, 2010, S. 336).

Auch wenn anfangs in Bezug auf die Untersuchungsthematik Partizipationshemmungen auftraten, erklärten sich letztlich sieben DaF/DaZ-Lehrende bereit, am Forschungsvorhaben teilzunehmen. Die Befragten weisen eine Vielfalt an akademischen Hintergründen auf, darunter Abschlüsse in Allgemeiner Sprachwissenschaft, Romanistik, Anglistik, Germanistik, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sowie Pädagogik. Zudem haben sie DaF/DaZ-Lehrgänge für Lehrende absolviert. Ihre Berufserfahrung im In- und Ausland im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache über einen Zeitraum von zehn bis zwanzig Jahren unterstreicht ihre umfangreichen Kompetenzen. Diese vielseitige Expertise, die auf langjähriger praktischer Erfahrung und theoretischem Wissen beruht, bildet die Grundlage der vorliegenden empirischen Untersuchung.

4.2.3 Leitfadengestütztes Experteninterview: Konzeption, Durchführung, Transkription

Aus der qualitativen Interviewforschung haben sich diverse Varianten und Typen herausgebildet, die aber auch Gemeinsamkeiten aufweisen und ebenso miteinander kombiniert werden können.

Jedes Interview ist Kommunikation, und zwar wechselseitige, und daher auch ein Prozess. Jedes Interview ist Interaktion und Kooperation. Das „Interview“ als fertiger Text ist gerade das Produkt des „Interviews“ als gemeinsamem Interaktionsprozess, von Erzählperson und interviewender Person gemeinsam erzeugt – das gilt für jeden Interviewtypus. [...] Interviews sind immer beeinflusst, es fragt sich nur, wie. Es geht darum, diesen Einfluss kompetent, reflektiert, kontrolliert und auf eine der Interviewform und dem Forschungsgegenstand angemessene Weise zu gestalten. (Helfferich, 2011, S. 12)

Für diese Studie wurde als Forschungsmethode das Leitfadeninterview mit Expertinnen und Experten gewählt, um sowohl die Diskussion verschiedener, durch das Forschungsziel festgelegter Themenbereiche als auch die Erhebung konkreter, nachweisbarer Informationen zu ermöglichen (vgl. Gläser & Laudel, 2009, S. 111).

In Bezug auf diese charakteristische Synthese des Interviews stellt Hopf (Hopf & Kuckartz, 2016) basierend auf das von Merton, Fiske und Kendall verfasste Manual (1956) über das fokussierte Interview die zentralen Grundregeln der qualitativen Forschung, die für alle Interviewformen gültig sind, zusammen (vgl. Hopf & Kuckartz, 2016, S. 50-51):

I. Reichweite

Das Interview soll sich auf eine Vielfalt von Problemstellungen beziehen, um den Befragten die Möglichkeit zu geben, zu reagieren. Der Interviewleitfaden soll den Prozess aus unterschiedlichen Sichtweisen betrachten, um die Reaktion der Befragten anzuregen (vgl. Hopf & Kuckartz, 2016, S. 50).

II. Spezifität

Das Interview hat das Ziel den charakteristischen Inhalt der Äußerungen aufzuzeigen. „Erst die Spezifizierung bestimmter Stellungnahmen, Entscheidungen, Optionen und die Erläuterung ihres Hintergrundes ermöglicht ein sinnhaftes Verstehen von Reaktionen“ (Hopf & Kuckartz, 2016, S. 50-51).

III. Tiefe

Ein Grundprinzip des Leitfadeninterviews ist die Unterstützung der Befragten bei der emotionalen, kognitiven sowie wertbezogenen Beschreibung von Situationen in einem bestimmten Kontext sowie bei der Schilderung seiner Verwicklung (vgl. Hopf & Kuckartz, 2016, S. 51).

IV. Personaler Kontext

Da die Kenntnisse des Befragten für die Deutung der Reaktionen ausschlaggebend sind, soll sowohl sein persönlicher als auch sozialer Kontext dementsprechend umfangreich erfasst werden (vgl. Hopf & Kuckartz, 2016, S. 51).

Anhand der theoretischen Kenntnisse in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand, die Ziele und Fragestellungen der Arbeit wurde der Interviewleitfaden aufgebaut. Als eine Form des nichtstandardisierten Interviews wurden beim Leitfadeninterview überwiegend

offene Fragen überlegt. Eine wichtige Rolle spielen die „Fakt- und Meinungsfragen, [da diese] einen realen oder einen angenommenen Gegenstand haben [können] und entsprechend, als realitätsbezogen oder als hypothetische Fragen gestellt werden“ (Gläser & Laudel, 2009, S. 124). Weiters kamen für die Erstellung des Interviewleitfadens und auch während des Interviews angesichts des Verwendungszweckes Fragen nach der angestrebten Form der Antwort sowie die der Steuerungsfunktion im Interview zum Einsatz (vgl. Gläser & Laudel, 2009, S. 125f).

Bei der Entwicklung des Interviewleitfadens wurde genau das Verhältnis zwischen Offenheit und Strukturiertheit überlegt, um einerseits die Offenheit und Flexibilität durch das unstrukturierte Handeln und andererseits die für die Auswertung notwendige Vergleichbarkeit der erhobenen Daten anhand der Durchführung der Interviews zu ermöglichen. Der Leitfaden (siehe Anhang) ist insgesamt in drei thematische Bereiche unterteilt, wobei der dritte den zentralen Fokus des Interviews bildet.

In den ersten beiden Teilen behandelt der Leitfaden die Thematik der Literatur und Volksliteratur im Fremdsprachenunterricht. Hierbei werden Fragen zur Anwendung, Häufigkeit und den unterschiedlichen Textsorten von Literatur und Volksliteratur aufgegriffen. Eine zentrale Rolle spielt in diesem Kontext die Definition der Begriffe Literatur¹¹ und Volksliteratur¹² seitens der Lehrenden sowie ihre individuelle Auffassung von Fremdsprachenunterricht.

¹¹ Der Begriff ‚Literatur‘, abgeleitet vom lateinischen Terminus ‚littera‘ (dt. Buchstabe), erfährt je nach Kontext eine Vielzahl von Auslegungen und Anwendungen (vgl. Burdorf, Fasbender & Moennighoff, 2007, S. 445). Im Metzler Lexikon (Burdorf, Fasbender & Moennighoff, 2007) werden die wesentlichen Begriffserklärungen wie folgt zusammengefasst:

1. Allumfassende schriftliche Formen: Literatur umfasst grundsätzlich alles, was in geschriebener Form vorliegt.
2. Literatur als Gegenstand der Literaturwissenschaft: Hier erfolgt die Definition auf verschiedene Weisen. Einerseits werden essentialistische Ansätze verwendet, die eine Merkmalsanalyse von Texten durchführen, wobei Faktoren wie Fiktionalität, Poetizität etc. berücksichtigt werden. Andererseits wird aus antiessentialistischer Perspektive Literatur als Institution betrachtet, insbesondere in Bezug auf Gattungsnamen.
3. Wertbasierte Einteilung: Literatur beinhaltet alle Texte, denen ein bestimmter Wert zugeschrieben wird, wie Hochliteratur, Trivialliteratur etc. (vgl. Burdorf, Fasbender & Moennighoff, 2007, S. 445).

¹² Entsprechend den Brüdern Grimm findet der Begriff ‚Volksliteratur‘ in einem spezifischen Kontext Anwendung, vergleichbar mit der von Herder geprägten Bezeichnung ‚Volksdichtung‘ (vgl. Grimm, 1991c, S. 490). Unter dem Terminus ‚Volksdichtung‘, auch als ‚Volkspoese‘ oder ‚Urpoese‘ bekannt (siehe dazu Kapitel 2), wird anonymes künstlerisches Schaffen der verschiedenen

Wesentliche Aspekte der Fragestellung werden im dritten Teil des Interviewleitfadens angesprochen. Hierzu gehören die Rolle der Textsorte Sage im Fremdsprachenunterricht sowie die diesbezügliche Sichtweise der Lehrenden. Des Weiteren werden Lehr- und Lernziele durch den Einsatz von Sagen beleuchtet, insbesondere im Hinblick auf die Erweiterung sprachlicher oder kulturgeschichtlicher Kompetenzen. Der Leitfaden widmet sich ebenso historischen und kulturgeschichtlichen Aspekten, dem bereits vorhandenen Wissen der Lernenden über Sagen, einschließlich Motiven, Handlungsabläufen und Figuren, sowie der unterschiedlichen Arten von Sagen in den verwendeten Lehrmaterialien.

In der qualitativen Methode gibt es bezüglich des Ortes der Durchführung von Interviews unterschiedliche Meinungen. Ausgehend vom Grundprinzip¹³ der ‚Naturalistizität‘ sollte nach Lamnek die Untersuchungsumgebung der realen und natürlichen Lebenswelt der Befragten entsprechen (vgl. Lamnek, 1993, S.20). Andererseits bevorzugt Girtler, „lieber in ein Kaffeehaus oder einen sonst gemütlichen Ort zu gehen als in sein Institut“ (Girtler, 1984, S. 191).

Sechs Interviews wurden in den Räumlichkeiten der Bildungseinrichtung bzw. in den Büros der Interviewten durchgeführt, während das letzte Gespräch in einem Kaffeehaus stattfand. Diverse Störfaktoren in dieser Umgebung wie Lärm, Musik und Öffnungszeiten beeinflussten sowohl den Gesprächsverlauf als auch die technische Aufnahme des Interviews.

Die Interviews fanden in dem Zeitraum vom 30. April 2021 bis zum 01. Juli 2021 statt. Da es sich um offene Gesprächssituationen handelte, dauerten die Interviews zwischen etwa 15 Minuten und eine Stunde. Der Gesprächsinhalt wurde auf einem Tonträger aufgezeichnet. Am Beginn jedes Interviews wurde den Interviewpartnerinnen und -partnern Anonymität zugesichert und ihr Einverständnis für das Interview sowie die Tonaufzeichnung eingeholt.

Völker beschrieben, im Unterschied zur gelehrten und individuellen Poesie (vgl. Burdorf, Fasbender & Moennighoff, 2007, S. 816).

¹³ Lamnek nennt neben dem Prinzip der ‚Offenheit‘ und ‚Naturalistizität‘ auch die ‚Kommunikativität‘ als Grundprinzip der qualitativen Forschung. Dabei dient die Kommunikation als eine Form der Interaktion zur Konstruktion sozialer Realitäten, um diese im Kontext qualitativer Forschung zu erfassen (vgl. Lamnek, 1993, S. 19). Zudem umfasst der Grundsatz der ‚Interpretativität‘ das Herausfiltern von Handlungsmustern aus realen Untersuchungssituationen durch die Anwendung einer wissenschaftlichen Methode des Fremdverstehens (vgl. Lamnek, 1993, S. 20-21).

Da „das Wortprotokoll [...] auch einzelne Aussagen in ihrem Kontext zu sehen [ermöglicht] und so die Basis für eine ausführliche Interpretation [zulässt]“ (Mayring, 2010, S. 69), wurden die Audioaufnahmen, wie oben erwähnt, mit dem Computerprogramm MAXQDA transkribiert. In Hinblick auf den Auswertungsfokus auf der Inhaltsebene erfolgte die Verschriftlichung der Interviews anhand der von Kuckartz (2014) entwickelten Transkriptionsregeln für die mit dem Computerprogramm unterstützte qualitative Datenanalyse.

Die Transkription wurde wortgetreu durchgeführt, wobei Dialekte ins Hochdeutsche übersetzt wurden (vgl. Kuckartz, 2014, S. 136). Zudem fand eine leichte Überarbeitung der Sprache und Interpunktion statt, um sie dem Schriftdeutschen anzupassen (vgl. Kuckartz, 2014, S. 136). Deutliche Pausen sind durch in Klammern gesetzte Auslassungspunkte (...) gekennzeichnet. Interviewer-Zustimmungen wurden nicht transkribiert, es sei denn, sie unterbrechen den Redefluss. Einwürfe der Gesprächspartner*innen sind in Klammern gesetzt, während unterstützende Lautäußerungen wie Lachen ebenfalls in Klammern notiert sind. Die interviewende Person ist mit ‚I‘ versehen, die der befragten Personen mit dem Kürzel ‚B1‘, ‚B2‘ etc. (vgl. Kuckartz, 2014, S. 136). Jeder Sprechbeitrag ist als eigenständiger Absatz transkribiert, und Sprecherwechsel sind durch eine Leerzeile gekennzeichnet, um die Lesbarkeit zu erhöhen (vgl. Kuckartz, 2014, S. 136). Nicht nachvollziehbare Wörter wurden durch die Kennzeichnung ‚(unv.)‘ markiert, und sämtliche identifizierenden Informationen wurden anonymisiert und mit ‚(xxx)‘ versehen (vgl. Kuckartz, 2014, S. 137).

4.2.4 Inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse

nach Kuckartz: Methodenbeschreibung

In der qualitativen Forschung gibt es zahlreiche Methoden und Techniken (vgl. Gläser & Laudel, 2009; Lamnek, 1993 u. 2010; Mayring, 2010 etc.), die sich aufgrund von verschiedenen Forschungsansätzen differenzieren lassen bzw. die in diversen Aspekten aufeinander aufbauen (vgl. Kuckartz, 2014, S. 72f).

Die Beantwortung der Forschungsfrage dieser Studie und dadurch die Generierung von Hypothesen erfolgt wie bereits erwähnt im Rahmen der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014). Im Mittelpunkt dieser Methode stehen

die inhaltlichen Aussagen bzw. die in Texten erhaltenen Informationen mittels der leitfadengestützten Expertinnen- und Experteninterviews. Die verbal erhobenen Daten bzw. die Texte sind in allen Phasen der qualitativen Forschung von großer Bedeutung. Im Unterschied zu Mayrings Verfahren, das auf die Häufigkeit des Auftretens von Kategorien abzielt (vgl. Mayring, 2010, S. 5), können hier die induktiv bzw. deduktiv gebildeten Kategoriensysteme im ganzen Prozess der Inhaltsanalyse veränderbar sein.

Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz ist eine stufenweise Auswertungsstrategie, die aus sieben Phasen besteht (vgl. Kuckartz, 2014, S. 79ff).

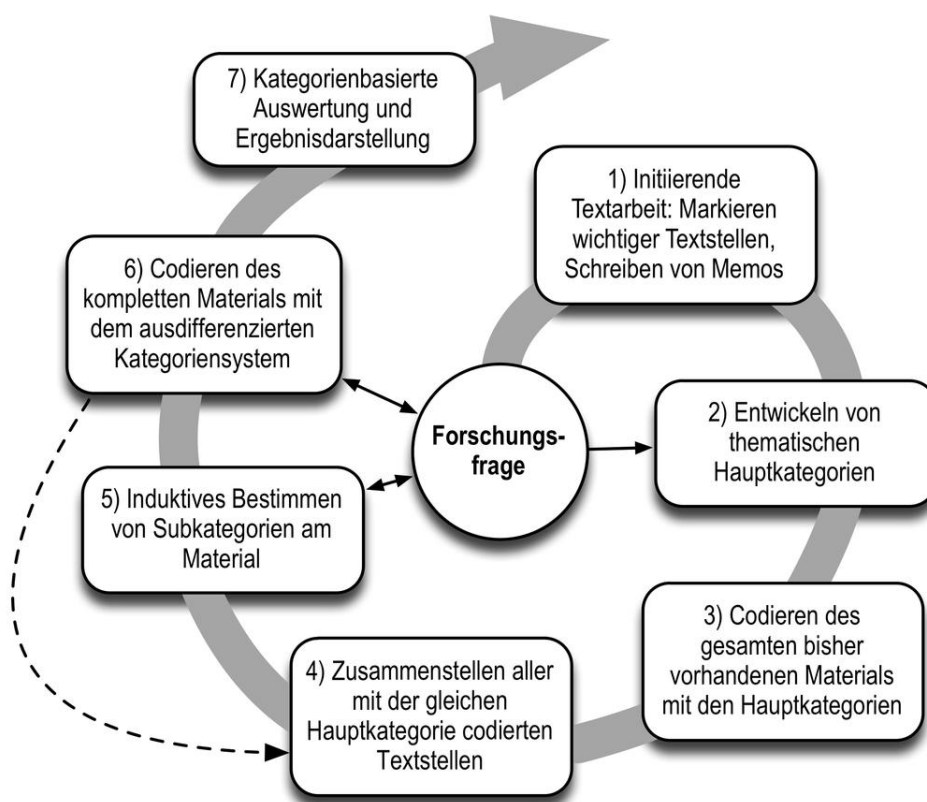


Abb. 1: Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2014, S. 78)

In **der ersten Phase** dieser Methode werden die Texte ausführlich und intensiv gelesen. Unterschiedliche Textstellen werden mit sogenannten Memos versehen, welche „die von den Forscherinnen und Forschern während des Analyseprozesses festgehaltenen Gedanken, Ideen, Vermutungen oder Hypothesen“ (Kuckartz, 2014, S. 55) beinhalten. In **der zweiten Phase** der Auswertung werden Hauptkategorien durch die Analyse des Datenmaterials (induktiv), infolge von z. B. theoretischen Überlegungen (deduktiv) oder auch induktiv-deduktiv (Mischformen) gebildet (vgl. Kuckartz, 2014, S. 79-80). Die

Textstellen werden in **der dritten Phase** im Zuge des Codiervorganges „Zeile für Zeile vom Beginn bis zum Ende“ (Kuckartz, 2014, S. 80) den entwickelten Kategorien zugeordnet. Es besteht allerdings die Möglichkeit, dass eine Textstelle einerseits mehreren Kategorien zugewiesen wird, andererseits die Kategorien anhand des Datenmaterials neu erstellt werden können. Die allgemeinen thematischen Hauptkategorien werden in der vierten und fünften Phase ausdifferenziert (vgl. Kuckartz, 2014, S. 83f). Anhand der inhaltlichen Analyse des Datenmaterials werden zu den Hauptkategorien Subkategorien gebildet. **Die sechste Phase** besteht aus dem zweiten Codierschritt des ganzen Materials mit dem neu entwickelten Kategoriensystem (vgl. Kuckartz, 2014, S. 88).

Die siebte Phase umfasst die Auswertung bzw. die Darstellung der Ergebnisse des Auswertungsprozesses. Kuckartz unterscheidet sieben Arten der Auswertung (vgl. Kuckartz, 2014, S. 93f).

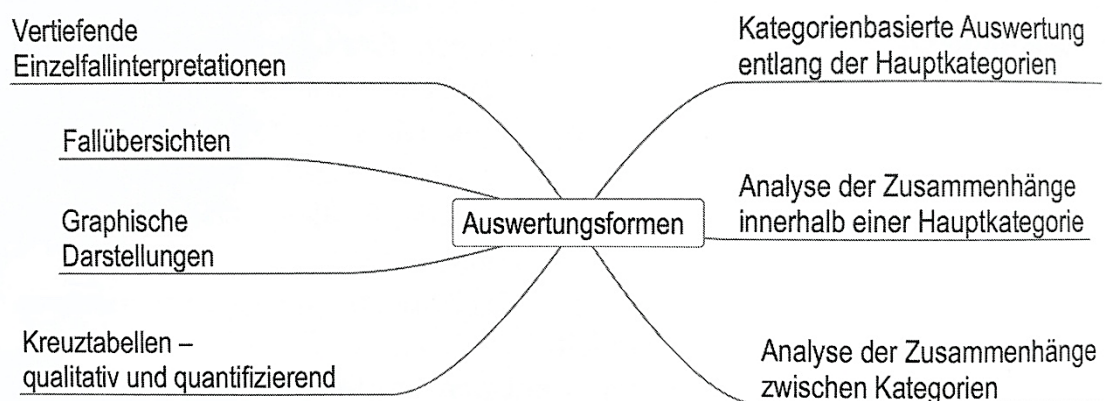


Abb. 2: Sieben Formen der Auswertung und Ergebnisdarstellung bei einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2014, S. 94)

Ausgehend von der Forschungsfrage sowie dem Forschungsziel der vorliegenden Studie sind die Auswertungsformen der Analyse der Zusammenhänge zwischen den Subkategorien einer Hauptkategorie sowie die zwischen Hauptkategorien von Relevanz. Innerhalb dieses Ansatzes soll untersucht werden, welche Rolle die Textsorte Sage in der Unterrichtspraxis spielt oder spielen könnte und in weiterer Folge sollen Aufschlüsse darüber erhalten werden, ob und inwiefern das kulturelle Lernen mittels Sage stattfindet bzw. stattfinden kann.

4.3 Analyse des Datenmaterials: Entwicklung des Kategoriensystems

In Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz als eine „interpretative Form der Auswertung“ (Kuckartz, 2014, S. 39), die im Sinne des „hermeneutische[n] Textverstehen[s] mit regelgeleiteter Codierung“ (Kuckartz, 2014, S. 174), wie bereits im Kapitel 4.2.4 ausführlich erörtert, in Zusammenhang steht, bilden die hinsichtlich der Forschungsfragen sowie des aktuellen theoretischen Fachdiskurses der Literatur- und Landeskundendidaktik konzipierten Themenbereiche des Interviewleitfadens den Ausgangspunkt für die Entwicklung bzw. Festlegung der thematischen Hauptkategorien. Im Laufe des ersten Codierungsprozesses erfolgte die Ausdifferenzierung und Erstellung der deduktiven Subkategorien. In einem weiteren Schritt fand nach der Analyse der codierten Textstellen der jeweiligen Hauptkategorie die Bildung von induktiven Subkategorien statt. Die sowohl deduktiv als auch induktiv herauskristallisierten Subkategorien am Datenmaterial wurden durch das analytische Lesen und mehrere Codierdurchgänge nach dem Kriterium der „Sparsamkeit und Überschaubarkeit“ (Kuckartz, 2014, S. 84) weiter überprüft und ergänzt. Es ergab sich im Zuge der abgeschlossenen Analyse des Datenmaterials folgendes Kategoriensystem:

Hauptkategorie: Literatur im Fremdsprachenunterricht (Deduktive Kategorienbildung)	
Subkategorien (Deduktive Kategorienbildung)	Subkategorien (Induktive Kategorienbildung)
Häufigkeit des Literatureinsatzes	
Niveaustufe	
	Literatur und Lehrwerke
Literarische Textsorte	
	Literatur - Hinderungsgründe

Tab. 1: Ausschnitt aus dem Kategoriensystem nach abgeschlossener Datenanalyse

Hauptkategorie: Volksliteratur im Fremdsprachenunterricht (Deduktive Kategorienbildung)	
Subkategorien (Deduktive Kategorienbildung)	Subkategorien (Induktive Kategorienbildung)
Häufigkeit des Einsatzes der Volksliteratur	
	Niveaustufe
	Volksliteratur und Lehrwerke
Textsorten der Volksliteratur	
	Volksliteratur – Sprachbezogenes Lernen

Tab. 2: Ausschnitt aus dem Kategoriensystem nach abgeschlossener Datenanalyse

Hauptkategorie: Die Textsorte Sage im Fremdsprachenunterricht (Deduktive Kategorienbildung)	
Subkategorien (Deduktive Kategorienbildung)	Subkategorien (Induktive Kategorienbildung)
Häufigkeit des Einsatzes der Sage	
Niveaustufe	
Sage und Lehrwerke	
Arten von Sagen im Fremdsprachenunterricht	
	Authentische Texte vs. Didaktische Texte
Didaktisch-methodische Vorgehensweise	
Kulturelles Lernen	
	Pro- und Contra-Argumente

Tab. 3: Ausschnitt aus dem Kategoriensystem nach abgeschlossener Datenanalyse

Im Rahmen der Ausdifferenzierung und Erstellung des oben dargestellten Kategoriensystems wurden die Subkategorien, die von besonderer Bedeutung für die Inhaltsanalyse sind, definiert und durch prototypische Passagen aus dem Datenmaterial anschaulich gemacht (siehe Anhang). Um die „Äußerungen quasi durch die Brille der Forschungsfragen [zu] betrachten und auf den Kern [zu] reduzieren“ (Kuckartz, 2014, S. 90) fand nach der Codierung des gesamten vorhandenen transkribierten Materials sowie anhand der ausgewählten prototypischen Textstellen die fallübergreifend thematische Zusammenfassung statt. Die Ergebnisse der Analyse der empirischen Daten werden im Zuge der nächsten Phase der inhaltlich strukturierten Inhaltsanalyse im nächsten Kapitel dargestellt, interpretiert und diskutiert.

5 Darstellung und Diskussion der Ergebnisse

Im Rahmen der grundlagen- und anwendungsorientierten Forschung der Fremdsprachendidaktik, deren Erkenntnisinteresse darin liegt, „das Erkennen, Verstehen und Erklären von komplexen Lehr- und Lernsituationen voranzutreiben und das Handeln in diesen Situationen zu verbessern“ (Caspari, 2022, S. 11), werden den theoretisch gewonnenen Erkenntnissen unter der Voraussetzung, dass es gelingt, diese in einen praktischen Kontext im Fremdsprachenunterricht zu setzen, große Bedeutung beigemessen.

Das theoretische Ziel fremdsprachendidaktischer Forschung besteht – ganz allgemein – darin, die einzelnen Faktoren fremdsprachlichen Lernens und Lehrens differenziert zu erforschen und in ihrem Zusammenwirken immer genauer zu verstehen. Das praktische Ziel besteht – grob gesagt – darin, die Qualität des Fremdsprachenunterrichts und außerunterrichtlicher Lernangebote theoretisch und/oder empirisch begründet beständig zu verbessern. Dies kann angesichts der Vielfalt und Komplexität der Praxis jedoch nicht durch simple Ableitung theoretisch gewonnener Erkenntnisse geschehen, sondern nur in der Interaktion zwischen Theorie und Praxis. (Caspari, 2022, S.11)

Die vorliegende Studie befasst sich zum einen mit der Rolle bzw. dem Stellenwert der Sage im Fremdsprachenunterricht, zum anderen mit der Bedeutung der theoretischen Ansätze der Literaturdidaktik und Kulturstudien in der Unterrichtspraxis sowie in den Sichtweisen der befragten Expert*innen im Rahmen der Arbeit mit Sage. Mit Blick auf die oben erwähnten Merkmale der fremdsprachendidaktischen Forschung sowie hinsichtlich des Zieles der vorhandenen Untersuchung werden in diesem Kapitel die empirisch gewonnenen Ergebnisse dargestellt und zu den wissenschaftstheoretischen Ansätzen des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Bezug gesetzt.

Ausgehend von den Forschungsfragen der vorliegenden empirischen Forschung, dem theoretischen Hintergrund sowie dem Interviewleitfaden wurde, wie bereits im Kapitel 4.3 erläutert, das gesamte Datenmaterial in drei Hauptkategorien untersucht: Literatur im Fremdsprachenunterricht, Volksliteratur im Fremdsprachenunterricht, Sage im Fremdsprachenunterricht

Die Darstellung und die Diskussion der empirischen Erkenntnisse der Ergebnisse erfolgt nach der kategorienbasierten Auswertung entlang der Hauptkategorien. Den Schwerpunkt stellt in diesem Kontext die Hauptkategorie Sage im Fremdsprachenunterricht dar, da es sich um gewonnene Erkenntnisse aus den Erfahrungen sowie objektive und subjektive Meinungen der befragten Expert*innen hinsichtlich der Verwendung der literarischen Textsorte Sage im Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung handelt. Im Fokus steht weiters der Zusammenhang sowie das Verhältnis zwischen den erwähnten Hauptkategorien.

5.1 Literatur im Fremdsprachenunterricht

Der Einsatz von Literatur sowie der Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht werden, wie bereits in den theoretischen Ausführungen thematisiert wurde (siehe Kapitel 3), aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet und durch verschiedene linguistische, kulturwissenschaftliche und didaktische Aspekte geprägt. In diesem Zusammenhang werden im nachfolgenden Kapitel die Analyseergebnisse der Interviews zu unterschiedlichen Aspekten sowie Faktoren, die einen Einfluss auf den Literatureinsatz im Fremdsprachenunterricht nehmen, behandelt.

5.1.1 Häufigkeit des Literatureinsatzes

Die Subkategorie ‚Häufigkeit des Literatureinsatzes‘ bezieht sich auf die quantitative Frequenz der Verwendung von literarischen Texten in der Unterrichtspraxis. Im Hinblick auf die Fragen, ob und wie oft Experten*innen literarische Texte in ihrem Unterricht verwenden bzw. verwendet haben, berichtete einer von sieben Experten*innen, Literatur nicht als Bestandteil seines Unterrichts zu sehen. Experte B4 verweist auf seine diesbezüglich gesammelten Erfahrungen und gibt an:

Eigentlich nie. Ich habe es versucht, so einmal gemacht, aber festgestellt, dass das meistens das Sprachvermögen überfordert. (B4: 2)

Hierbei gelten für Experten B1 literarische Texte aufgrund ihrer vielfältigen Einsatzmöglichkeiten als besonders geeignet für die Entwicklung bzw. Förderung von unterschiedlichen Sprachkompetenzen der Lernenden. Die Häufigkeit des

Literatureinsatzes ist jedoch durch unterschiedliche Charakteristika der Zielgruppen bedingt.

Ja, das hängt sehr stark ab, von der Phase, in der sich gerade meine Gruppen befinden. Das kann manchmal sehr häufig sein. Also, es gibt Phasen, da ist es sehr häufig und dann es gibt Phasen, da passiert ein Jahr lang praktisch nichts, weil die Niveaus so niedrig sind und auch die Bedürfnisse der Teilnehmer so anders gestaltet sind. (B1: 6)

In den Interviews mit Experten*innen wird darauf hingewiesen, dass im Zentrum der Sprachbeschäftigung im Fremdsprachenunterricht die Alltagskommunikation steht und daher Literatur „marginal“ (B2: 2), „sehr selten“ (B3: 24), „immer wieder“ (B5: 2) oder „manchmal“ im DaF/DaZ-Unterricht vorkommt. Allerdings würden Expert*innen unter anderen Umständen, intensiver verschiedene Textsorten der Literatur auf unterschiedlichen Ebenen einsetzen.

Derzeit Deutsch als Zweitsprache und jetzt habe ich schon längere Zeit nicht mit Literatur gearbeitet, aber ich habe immer noch ein paar Gedichte in meinem Kasten, denke ich mir, wenn der Zeitpunkt kommt und ich das Gefühl habe, das könnte die Schüler bereichern. (B7: 4)

5.1.2 Niveaustufe - Literatur im Fremdsprachenunterricht

Die Subkategorie ‚Niveaustufe - Literatur im Fremdsprachenunterricht‘ nimmt hinsichtlich der Literatur im DaF/DaZ-Unterricht auf die alphabetisierten Fremdsprachenlernenden sowie auf die Zuordnung der sprachlichen Kompetenzen der Lernenden nach den Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen aus dem Jahr 2001 (in der Folge abgekürzt GER) Bezug.

Der handlungsorientierte Ansatz und die Betrachtung der Lernenden im Rahmen des GER als „sozial Handelnde [...], die unter bestimmten Umständen und in spezifischen Umgebungen und Handlungsfeldern [mittels vielfältiger Kompetenzen] kommunikative Aufgaben bewältigen müssen“ (Europarat, 2001, S. 21) kommt in unterschiedlichen Bereichen des Fremdsprachenunterrichts (Curricula, Lehrpläne, Lehrwerke etc.) zum Ausdruck. Unter Kompetenz als zentraler Begriff des Referenzrahmens wird Folgendes verstanden:

Kompetenzen sind die Summe des (deklarativen) Wissens, der (prozeduralen) Fertigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und allgemeinen

kognitiven Fähigkeiten, die es einem Menschen erlauben, Handlungen auszuführen.
(Europarat, 2001, S. 21)

Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist in diesem Zusammenhang die Entwicklung und Förderung der allgemeinen Kompetenzen (deklaratives Wissen-savoir, Fertigkeiten und prozedurales Wissen - savoir-faire, persönlichkeitsbezogene Kompetenzen - savoir-être, Lernfähigkeit - savoir-apprendre) und insbesondere der kommunikativen Sprachkompetenzen (linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen) (vgl. Europarat, 2001, S. 103f).

In diesem Kontext nehmen literarische Texte im Referenzrahmen eine untergeordnete Rolle ein. Sie gewinnen zunächst ab der B2 Niveaustufe in Verbindung mit Leseverstehen an Bedeutung: „Ich kann zeitgenössische literarische Prosatexte verstehen.“ (Europarat, 2001, S. 36) Die Entwicklung der kommunikativen Kompetenzen findet demnach in den Anfängerstufen nicht anhand von Literatureinsatz im Fremdsprachenunterricht, sondern mittels der Verwendung von Textsorten mit Schwerpunkt Alltagskommunikation statt.

Im Unterschied zu den Kompetenzformulierungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens betrachtet Expertin B2 den Einsatz von unterschiedlichen literarischen Textsorten bereits im Bereich der Alphabetisierung als notwendig.

Ich finde auch grundsätzlich ist wirklich wichtig, dass literarische Texte im Allgemeinen ganz egal in welchem Genre jetzt im DaZ Unterricht und auch selbst in der Alphabetisierung, erachte ich das als Möglichkeit, eingesetzt werden würden [...].
(B2: 6)

Diesbezüglich fügt Expertin B7 folgendes hinzu:

Ich habe aber mittlerweile bemerkt, dass man auch schon auf relativ niedrigem Niveau einfache Gedichte verwenden kann [...]. (B7: 2)

Experte B1 erläutert im Interview, dass die Auseinandersetzung mit literarischen Texten schon ab dem A1 Niveau durchgeführt werden kann., weist zudem darauf hin, ebenso wie Experte B3, dass er in seiner Unterrichtspraxis literarische Texte ab der A2 Niveaustufe eingesetzt hat.

Das kann sein von A1. Das ist aber ganz sicher dann von A2 weg und dann bei B1 und B2 dann auch. Also, C1 und C2 Gruppen gibt es hier in diesem Kontext keine. Aber bei

den A2 bis B2 Gruppen gibt es dann auch die literarischen Texte, dann auch immer wieder. (B1: 8)

Beruhend auf ihren pädagogischen Erfahrungen geben Expert*innen B5 und B6 an, literarische Texte ab der B Niveaustufe eingesetzt zu haben.

In unserem Bereich, [...] ist es sehr schwer, eine Literatur zu unterrichten. Aber wenn es uns gelingt in einen fortgeschrittenen Kurs Literatur zu zeigen, dann machen wir das schon ja, aber das gelingt uns höchst in einer wirklich sehr guten B1 oder B2 Gruppe [...]. (B6: 4)

Experte B4, wie im Kapitel 5.1.1 dargelegt, hält hingegen im Interview fest, dass die Verwendung der Literatur in seinem beruflichen Kontext „zu schwierig“ (B4: 2) sei und lehnt diese daher definitiv ab.

5.1.3 Literatur und Lehrwerke

Die Subkategorie ‚Literatur und Lehrwerke‘ verweist auf DaF/DaZ-Lehrwerke, die literarische Texte enthalten. Lehrwerke bringen vorherrschende, methodisch-didaktische Ansätze bzw. Prinzipien zum Ausdruck. In der Erwachsenenbildung lehnen sich die Lehrwerke an die Kompetenzformulierungen der sechs Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen an, definieren die Lernziele auf unterschiedlichen Ebenen wie Grammatik, Lernstrategien, Landeskunde bzw. kulturelles Lernen etc. und im Zuge dessen auch die Textauswahl (vgl. Krumm, 2010, S. 215).

Expertin B1 verweist auf die Entscheidung einer Institution sowie eines Projektes zur Auswahl nach bestimmten Kriterien eines Lehrwerks. In diesem Zusammenhang erläutert sie, dass das Lehrwerk ‚Pluspunkt Deutsch‘ vom Cornelsen Verlag herausgegeben, von ihr seit einigen Jahren verwendet, im Hinblick auf seinen Schwerpunkt auf die Alltagskommunikation keine literarischen Texte enthält.

Wir sprechen jetzt ganz konkret von dem Lehrwerk mit dem da jetzt hauptsächlich gearbeitet wurde, und zwar die letzten Jahre [...]. Das war ‚Pluspunkt Deutsch‘ vom Cornelsen Verlag im Wesentlichen auf den bereits genannten Niveaustufen maximal bis B1 und dann B2 gegen Abschluss des Projektes. Und da kamen überhaupt keine literarischen Texte vor. Nicht es kamen keine vor, sondern es kommen keine vor. Das sind andere Schwerpunktsetzungen. Das heißt, also literarische Texte sind in diesen Lehrwerken von keinster Relevanz, kommen einfach überhaupt nicht vor [...]. (B2: 8)

Ebenso werden von Expertin B5 Lehrwerke wie ‚Tangram aktuell‘ (Hueber Verlag), ‚Menschen‘ (Hueber Verlag), ‚Delphin‘ (Hueber Verlag), ‚Momente‘ (Hueber Verlag), und ‚Aspekte‘ (Klett Verlag) erwähnt, die sich ihrer Aussage zufolge an der kommunikativen Didaktik, dem Praktischen, der Alltagskommunikation und manche auch dem beruflichen Kontext (B5: 16) orientieren und demnach der Einsatz von literarischen Texten sehr begrenzt vorkommt.

Dann haben wir zum Beispiel das ‚Aspekte‘ verwendet, die durchaus bei den höheren Stufen den einen oder anderen eben Literaturauszug usw. gehabt haben. [...] (B5: 16) Also, ich habe da gestern nur ein bisschen auch in dem ‚Aspekte‘, was ich eher öfter verwendet habe, da war zum Beispiel mal das Thema „Vergangene Tage“ und da war dann auch zum Beispiel so ein Romanauszug von „Der Geschmack von Apfeln“, also einfach ein Roman [...]. (B5: 20)

Bezugnehmend auf die von Expertin B7 in der Unterrichtspraxis verwendeten Lehrwerke wie ‚em neu‘ (Hueber Verlag), ‚Willkommen in Deutschland‘ (Mildenberger Verlag), ‚Schritte‘ (Hueber Verlag), ‚Pluspunkt Deutsch‘ (Hueber Verlag) etc. bedauert sie die geringere Anzahl an literarischen Texten und bezeichnet die Behandlung von Literatur in den Lehrwerken als „stiefmütterlich“, betont allerdings auch die aktuellen neuen Entwicklungen im pädagogischen Bereich.

Jetzt ist ‚Pluspunkt Deutsch‘, ist jetzt überall vorgegeben. Das finde ich ein bisschen schade. Da kommt, außer dieses Elfchen Gedicht im A2 Buch gibt es da sehr, sehr wenig Input für alles, was irgendwie mit Literatur, Kultur usw. zu tun hat. Da könnte man eigentlich viel, viel mehr tun. (B7: 32)

Also, wirklich Textauschnitt von Elias Canetti war in dem ‚em‘. Ich meine, Elfchen war ganz nett. Das war in diesem Buch. Aber Literatur wird sehr stiefmütterlich behandelt in den Lehrwerken. Also, viele gehen immer noch davon aus, dass das was ist für ab Niveau B2 oder C1. Aber mittlerweile, glaube ich, hat sich da schon in der Pädagogik einiges getan also. (B7: 34)

5.1.4 Literarische Textsorte

Die Subkategorie ‚Literarische Textsorte‘ beinhaltet literarische Textsorten, die hinsichtlich des Literatureinsatzes im Fremdsprachenunterricht Verwendung finden. Die Textauswahl, wie bereits im vorigen Kapitel angeführt, hängt einerseits von der Lehrwerkkonzeption ab, andererseits können Lehrende, um die Erweiterung des Unterrichts zu ermöglichen oder die Bedürfnisse der Lernenden zu berücksichtigen, zusätzliche Materialien in ihrem Unterricht anbieten (vgl. Krumm, 2010, S. 215).

Der anwendungsorientierte und interkulturelle Ansatz mit Schwerpunkt auf rezeptions- und kulturorientierter Didaktik des Faches Deutsch als Fremdsprache legt den Fokus auf „ein[en] Kanon, der die deutschsprachige Literatur [...] als Teil der Weltliteratur vermitteln soll [...]“ (Ewert, 2010, S. 1560). Um diesem Anspruch gerecht zu werden, sind die Überlegungen und Definitionen von Kriterien der Auswahl von literarischen Texten von Bedeutung. Bereits im Jahr 1980 entwickelt Müller-Michaels ein Kriteriensystem, das aus speziellen (literaturbezogenen) und generellen (allgemein-didaktischen) Kriterien besteht (vgl. Müller-Michaels, 1981, S. 144). Zudem stellt Hoppe folgende Faktoren, die die Auswahl von literarischen Texten beeinflussen vor: Thema mit Bezug zu Kernproblemen, Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Selbstkompetenz, Sozialkompetenz sowie fächerübergreifender Ansatz (vgl. Hoppe, 1996, S. 68). Pfäfflin hingegen weist auf formal-ästhetische, thematisch-inhaltliche, didaktische und problematische Kriterien für die Literaturauswahl hin (vgl. Pfäfflin, 2010, S. 18f).

Die verschiedenen Definitionen des Begriffs ‚Literatur‘ und der dazu gehörigen literarischen Textsorten (siehe dazu Kapitel 4.2.3) sowie Faktoren wie Zielgruppe, Lernniveau, Lernziele, Entwicklung und Förderung von unterschiedlichen Sprachkompetenzen, sprachliches und kulturelles Lernen etc. beeinflussen die Textauswahl der befragten Expert*innen im Kontext des Einsatzes von literarischen Texten in ihrer Unterrichtspraxis. Experte B1 führt exemplarisch sowohl literarische Textsorten als auch Autoren, die in seinem Fremdsprachenunterricht zum Einsatz kommen, an. Zu erwähnen sind in dem Zusammenhang Autoren aus dem deutschsprachigen Raum wie Hildegard Knef, Bettina Wegner, Reinhard Fendrich, Thomas Bernhard, Peter Handke etc. sowie Textsorten wie Liedtexte, Gedichte, Kurzgeschichten, Märchen und Sagen.

B1: Na ja, österreichische Autoren aber auch deutsche und Schweizer Autoren, Liedtexte. Also, mir fällt zum Beispiel jetzt gerade ein Titel von Hildegard Knef also „Für dich soll's rote Rosen regnen“, also Chansons aus dem deutschen Sprachraum oder die Bettina Wegner. Also, die hat so wunderschöne Liedtexte geschrieben, eines über Gewalt gegen Kinder und das ist eine DDR-Liedermacherin zum Beispiel oder dann ein Lied, wo sie nur die ganzen Namen der Konzentrationslager singt, die es gegeben hat, während des Naziregimes. Also, das heißt ja, da natürlich kann auch Reinhard Fendrich sein, manche bezeichnen das nicht mehr als Literatur, aber halt so diese ganzen Alltagstexte. Aber ich mache auch den Degenhardt zum Beispiel, habe ich auch schon eingesetzt das Lied über Zivildienstler oder die Schmuddelkinder. Das sind ganz legendäre Lieder aus den 60er und 70er Jahren. Das war so Protestlieder von deutschen Liedermachern oder Wolf Biermann aber auch so dieses bisschen das die leichtere Muse wie Hildegard Knef zum Beispiel also, aber auch ein Weltstar. Hildegard Knef ist ja auch ein deutscher Weltstar. Und dann aber auch eher so Kurzgeschichten, weiß nicht von Thomas Bernhard oder von Peter

Handke und literarische Texte natürlich auch Märchen und Sagen immer wieder und Gedichte, auch das eine oder andere Gedicht. (B1: 4)

In Bezug auf die Lernziele und Lernniveaus werden ebenfalls von Expertin B2 Kurzgeschichten eingesetzt. Weiters betrachtet sie es als eine interessante Möglichkeit, die Textsorte Lyrik im Rahmen der Grammatikvermittlung von Konjunktiv II einzubeziehen. Bildgeschichten im Sinne eines erweiterten Textbegriffes aber auch Lieder, Märchen, Anekdoten, Buchkritiken oder auch Romanauszüge etc. sind Bestandteile im Fremdsprachenunterricht von Expertin B5. Außer Gedichte wie die von Pablo Neruda setzt Expertin B7 Elias Canettis Phrasen oder auch „Die Schachnovelle“ von Stefan Zweig im Unterricht ein, um hauptsächlich in der Sprachverwendung „das ästhetische Empfinden“ (B7: 4) hervorzurufen. Hierbei ist für sie wie auch für Expertin B5 die Verwendung von visuellen, auditiven und audiovisuellen Medien von großer Bedeutung.

Und da habe ich mit Stefan Zweig gearbeitet „Die Schachnovelle“. Und da gibt es auch eine Verfilmung dazu. Also, mich interessiert es auch sehr, Literaturverfilmungen, und ich hatte das auch gern im englischen Unterricht. Ich habe selbst Englisch studiert. Da gab auch einige Professoren, die mit Literaturverfilmungen gearbeitet haben. Das ist für mich sehr ansprechend. (B7: 2)

Man kann da auch Bilder dazu verwenden. Also, irgendwie so, auch mehrkanalig oder mit Musik oder dass es jemand vorliest [...]. (B7: 4)

5.1.5 Literatur im Fremdsprachenunterricht - Hinderungsgründe

Die Subkategorie ‚Literatur im Fremdsprachenunterricht - Hinderungsgründe‘ stellt mögliche Schwierigkeiten bzw. Hindernisse mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht dar. Dazu zählen eine Reihe von Faktoren, die einen bedeutenden Einfluss auf den Literatureinsatz haben.

Rahmencurricula

Die vorhandenen Curricula verweisen auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen und legen dementsprechend die Lernziele im Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung fest. Zudem dienen sie hinsichtlich der Inhalte und Methoden als Leitlinien. Deshalb führen sie laut den Expert*innen B1,

B3, B4 und B7 dazu, dass literarische Texte kaum Verwendung im Fremdsprachenunterricht finden.

Das Problem ist, ich muss sie dann durch die Prüfung bringen und das Curriculum schränkt einen so ein, dass man eigentlich oft nicht diesen Freiraum hat, mehr Literatur im Unterricht einzuführen [...]. (B7: 4)

„teaching to the test“

Als eine erhebliche Herausforderung betrachten in diesem Zusammenhang alle Interviewpartner*innen die intensive Beschäftigung unter fest definierten zeitlichen Ressourcen bzw. die Laufzeit mit Prüfungsvorbereitung der Lernenden sowie der Leistungsmessung durch das Ablegen von standardisierten Sprachprüfungen unter Quotendruck. Expertin B2 weist darauf hin, dass es sich im Allgemeinen um eine bildungspolitische Entwicklung handelt.

Der Punkt ist für mich in der Erwachsenenbildung, wir haben hier nicht nur in der Erwachsenenbildung, sondern insgesamt im Bildungsbereich meines Erachtens, ganz große Veränderungsprozesse auch über die letzten Jahrzehnte. Das heißt, es ist zunehmend mehr das Thema Lernen für Prüfungen, für Tests. Nehmen wir dann DaF- oder auch DaZ-Bereich, natürlich hat das auch seinen Niederschlag, und zwar massiv gefunden. Das heißt, es geht einfach darum, dass hauptsächlich Formate dann entwickelt werden, die auf den evaluierbaren Testern Output abzielen. Und da in so einem Ansatz haben eben dann literarische Texte de facto keinen Platz mehr. (B2: 6)

Methoden des Fremdsprachenunterrichts

Im Hinblick auf die Entwicklungen der methodisch-didaktischen Ansätze liegt derzeit im Fremdsprachenunterricht, wie bereits im Kapitel 5.1.3 erwähnt, der Schwerpunkt auf Themenbereiche des Alltags. Dies führt laut Expertin B5 dazu, dass die Vermittlung von sprachlichen Kompetenzen nicht anhand von literarischen Texten durchgeführt werden kann.

Ja also, es ist natürlich vielleicht jetzt nicht der Ober-Schwerpunkt, würde ich schon sagen, es waren mehr Zeitungsartikel und in die Richtung, oder Bereich Landeskunde halt auch informative Texte usw. (B5: 2)

Sprachniveau der Lernenden

Das Sprachniveau der Lernenden spielt in der Arbeit mit literarischen Texten eine wichtige Rolle. Obwohl viele der Expert*innen den Einsatz von Literatur im Unterschied

zu den Kompetenzformulierungen des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen bereits ab den Anfängerstufen in Erwägung ziehen (siehe dazu Kapitel 5.1.2), sehen die Expert*innen B1, B4 und B7 bei „sehr, sehr schwache[n]“ (B7: 4) A1 Niveaustufen die Verwendung von Literatur als eine Herausforderung.

Derzeit Deutsch als Zweitsprache und jetzt habe ich schon längere Zeit nicht mit Literatur gearbeitet [...]. Derzeit habe ich einen A1 Kurs, aber sie sind leider sehr, sehr schwach und einige haben gar keine Schule besucht und verstehen mich so schon kaum. (B7: 4)

Zielgruppe

Die Zielgruppe bezieht sich auf demografische und sozioökonomische Merkmale von Lernenden wie Alter, Bildungsniveau, Lerngewohnheiten, Erstsprache und Fremdsprachen, Motivation sowie das Ziel des Deutschlernens etc. Der Mangel an Aufgeschlossenheit, an Schulbildung kann laut Expert*innen B6 und B7 zu Schwierigkeiten in der Arbeit mit Literatur führen.

Und sie müssen auch aufgeschlossen sein und sie müssen auch diese Geschichten und die Märchen und die Sagen verstehen. In anderen Kulturen verstehen sie das vielleicht auch komplett anders. Auch die Aussagekraft dieser Inhalte sind sicherlich für sie vielleicht fremd oder nicht nachvollziehbar. Wir verstehen vielleicht darunter etwas ganz anderes. Da muss man nun vorsichtig sein. Also, welche Literatur man nimmt und wie man es ihnen erklärt und so dass sie das nicht falsch verstehen. (B6: 4)

Literatur bzw. literarische Texte

Für Experten B4 spielt Literatur keine bedeutende Rolle im Fremdsprachenunterricht und er gibt unter Bezugnahme zu seinem Versuch Literatur in der Unterrichtspraxis zu verwenden an, dass literarische Texte für die Lernenden zu schwierig waren und sie sich dadurch überfordert fühlten. Als Gegenargument nennt er in diesem Zusammenhang den mangelnden Bezug zur Lebensrealität von literarischen Texten und als Folge dessen können durch diese Texte keine Emotionen hervorgerufen werden.

Ich habe es versucht, so einmal gemacht, aber festgestellt, dass das meistens das Sprachvermögen überfordert. Und ich habe dann vor einem Jahr in Alphabetisierung und A1, maximal A2 Niveau gearbeitet und da sind literarische Texte einfach zu schwierig. (B4: 2)

Weil mit literarischen Texten oder so ein Text, sie finden keinen Bezug dazu, keinen emotionalen, sage ich einmal. (B4: 20)

5.2 Volksliteratur im Fremdsprachenunterricht

Der Begriff Volksliteratur umfasst nach Lüthi „Literaturformen, die vom Volke selber getragen, die von ihm mitgestaltet werden, oder worden sind: [...] Sagen, [...] Legenden, [...] Märchen, [...] Schwänke, Witze, Anekdoten und persönliche Erinnerungen, [...] Sprüche, Sprichwörter und Rätsel und zudem [...] Volkslieder und Volksschauspiele“ (Lüthi, 1970, S. 9).

Unter diesem Kontext werden im Folgenden die empirischen Erkenntnisse aus den Interviews im Hinblick auf den Einsatz von Volksliteratur bzw. Textsorten der Volksliteratur im Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung dargestellt und mit dem aktuellen theoretischen Diskurs des Faches in Verbindung gesetzt und diskutiert. Zu den zentralen Aspekten des Datenmaterials gehören der Einsatz und die Frequenz von Volksliteratur auf unterschiedlichen Niveaustufen, die Verfügbarkeit der Volksliteratur in den Lehrwerken, die Textsorten der Volksliteratur sowie die Vermittlung von fremdsprachlichen Kompetenzen und Fertigkeiten anhand von Volksliteratur in der Unterrichtspraxis.

5.2.1 Häufigkeit des Einsatzes von Volksliteratur

Die Subkategorie ‚Häufigkeit des Einsatzes von Volksliteratur‘ beinhaltet die quantitative Frequenz der Verwendung von Textsorten der Volksliteratur im Fremdsprachenunterricht. Neben der Frage, ob Volksliteratur Eingang in den Unterricht findet, wird auch auf die Frage, wie häufig sie vorkommt, eingegangen. So gab Experte B1 an, dass das Vorkommen der Textsorten der Volksliteratur von der Niveaustufe und Zielgruppe abhängig ist:

Ja, das hängt sehr stark ab, von der Phase, in der sich gerade meine Gruppen befinden. Das kann manchmal sehr häufig sein. Also, es gibt Phasen, da ist es sehr häufig und dann es gibt Phasen, da passiert ein Jahr lang praktisch nichts. (B1: 6)

Aus den Antworten der Expert*innen B2, B3, B5 und B6 unter Bezugnahme zu den Faktoren Zeitmangel und Rahmenbedingungen geht hervor, dass die Textsorten der Volksliteratur in geringer Frequenz vertreten sind, während im fremdsprachlichen

Unterricht vom Experten B4 Volksliteratur nicht zur Verwendung kommt: „In der Praxis ist es also nie vorgekommen“ (B4: 28).

Hingegen erläutert Expertin B7 im Unterschied zu Aussagen über den Einsatz der Literatur im Fremdsprachenunterricht, dass die Volksliteratur, aufgrund der Vermutung zu schwierig zu sein, in ihrem Unterricht keine Verwendung gefunden hat. Andererseits betont sie hinsichtlich des internationalen Bekanntheitsgrades die Vorteile, die die Textsorte Märchen haben könnte:

Volksliteratur ja habe ich eigentlich kaum verwendet, obwohl es im Lehrbuch der Reimann, Monika Reimann gibt es irgendwas über Rotkäppchen, glaube ich. Also, da geht es aber (...), die hat es eben auch für den Grammatikunterricht verwendet. Kann man natürlich auch machen, Präteritum üben zum Beispiel. Aber ehrlich gesagt, bin ich noch nicht auf die Idee gekommen. Vielleicht dachte ich, dass es zu schwierig sein könnte. Märchen (...) allerdings hätte es den Vorteil, dass viele Märchen international bekannt sind und eben viele Leute kennen Märchen wie Rotkäppchen auch in anderen Sprachen. (B7: 6)

Zusammenfassend hat die Analyse des Datenmaterials ergeben, dass sowohl Literatur im Allgemeinen als auch Volksliteratur im Einzelnen aufgrund von unterschiedlichen Einflussfaktoren, wie Curricula, Rahmenbedingungen, Lernziele, Zielgruppen etc. (siehe dazu Kapitel 5.1.5) keine bis hin zu einer marginalen Rolle im Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung einnehmen.

5.2.2 Niveaustufe - Volksliteratur im Fremdsprachenunterricht

Die Subkategorie ‚Niveaustufe - Volksliteratur im Fremdsprachenunterricht‘ bezieht sich hinsichtlich der Volksliteratur im DaF/DaZ-Unterricht auf die alphabetisierten Fremdsprachenlernenden sowie auf die Zuordnung der sprachlichen Kompetenzen der Lernenden zu den Niveaustufen des GER.

Gemäß den Ausführungen im Kapitel 5.1.2 beschreibt der GER auf unterschiedlichen Sprachniveaustufen A, B und C respektive elementare, selbständige und kompetente Sprachverwendung „nicht jeweils eine Menge von anzuhäufendem sprachlichem Wissen [...], sondern kommunikative Kompetenz“ (Rösler, 2023, S. 306).

Die Schwerpunktlegung des GER auf die pragmatische Betrachtung von Sprache als eine Form des sozialen Handelns führt dazu, dass literarische Texte lediglich in Hinblick auf

allgemeines Leseverstehen, wie bereits im Kapitel 5.1.2 angeführt, auf der mittleren Niveaustufe (B2) Erwähnung findet: „Ich kann zeitgenössische literarische Prosatexte verstehen“ (Europarat, 2001, S. 36).

Im Gegensatz zum GER verweist Experte B1 im Interview darauf, dass er im Zuge des Fremdsprachenunterrichts Volksliteratur bereits in den Anfängerstufen des GER-Niveaustufenmodells einsetzt, und zwar in Abhängigkeit von Textsorten der Volksliteratur sowie Lernzielen ab der Niveaustufe A1:

Das kann auf A2 beginnen. Also, ich verwende eher Sagen als Märchen. Märchen verwende ich eher selten. Also, bei schwachen Gruppen eher das Märchen, weil dann das ist, meistens einfach zu durchschauen als die Sage. (B1: 32)

Also, ich verwende es eben sehr oft einfach, um Textkohärenz zu erfassen und dann auch produzieren zu können. Das ist so ein Ziel bei diesen Sagen. [...] Aber das kann ein schöner Einstieg sein zumindest in die Textsorte und das mache ich doch auch meistens auf A1 und auf A2, dass ich das dann halt verwende. (B1: 72)

Andererseits betrachtet Experte B3 die Verwendung von einfachen Geschichten, die allerdings von ihm nicht genau definiert werden, für die Anfängerstufen als angemessen, während die Textsorte Märchen ab der Niveaustufe B1 in seinem Unterricht Verwendung findet.

Ich verwende sehr gerne Geschichten. Also, ich mache das wirklich gerne. Das ist natürlich auf Niveau A1 halt bei einem sehr einfachen Niveau. [...] Und wenn ich ein bisschen weiterkomme, also jetzt habe ich eine B1 Gruppe, bei dem Thema Präteritum kommt schon auch mal diese Textsorte Märchen (...). (B3: 2)

Diese Meinung vertreten ebenso die Expert*innen B5 und B6, wenn es sich um die Förderung der sprachlichen Kompetenzen der Lernenden anhand von Textsorten der Volksliteratur handelt.

Aufgrund der gewonnenen Erkenntnisse aus dem Datenmaterial zeigt sich, dass die Beschäftigung mit Literatur bereits in den Anfängerstufen der Unterrichtspraxis stattfindet, während Volksliteratur als Unterstützung der Lernprozesse hauptsächlich ab den Niveaustufen B eingesetzt wird.

5.2.3 Volksliteratur und Lehrwerke

Die Subkategorie ‚Volksliteratur und Lehrwerke‘ bezieht sich auf DaF/DaZ-Lehrwerke, die Textsorten der Volksliteratur enthalten. In Analogie zu den Ausführungen im Kapitel 5.1.3 verweisen fünf von sieben Expert*innen hinsichtlich der Verfügbarkeit von Textsorten der Volksliteratur in den Unterrichtsmaterialien auf das Lernwerk Pluspunkt Deutsch, das sie aufgrund seines intensiven Einsatzes im Fremdsprachenunterricht im Bereich der Erwachsenenbildung als ein Monopollehrwerk betrachten:

Ja schon, aber wenig. Meistens sind es Märchen. Aber ab und zu findet man, also auch bei den Pluspunkt Büchern, die wir jetzt so fast monopolistisch in den letzten Jahren verwenden, zwischen A1 und B1. Da gibt es dann schon auf A2 zum Beispiel ebenso ein Märchen, aber es ist halt kein österreichisches Märchen mit im Bezug zur Landeskunde. Ab und zu in den Büchern findet man etwas. Aber das ist halt in einem Kapitel eine einzige Geschichte. (B1: 22)

Diesbezüglich nennen konkret Expert*innen B2, B3 und B4 das Märchen „Hans im Glück“, „Pluspunkt Deutsch B1, Arbeitsbuch Lektion 4, Seite 51“ (B4: 44), das gemäß der Lehrwerkkonzeption einerseits der Grammatikvermittlung dient, andererseits von Experten B3 auch mit Fokus auf Textstruktur und Lesekompetenz eingesetzt wird.

Im Interview weist Expertin B7 weiters auf das Märchen „Rotkäppchen“ in den Lehrbüchern von Monika Reimann hin, während Experte B6 auf eigene Lehrbücher Bezug nimmt, die ebenso die Vermittlung des grammatikalischen Wissens als Ziel haben.

Und da zum Schluss auch noch von Hueber Übungsbuch ‚Grammatik A2 bis B2‘, das ist auch voll mit Beispielen und Redewendungen und von leicht bis schwer (zeigt die Bücher). (B6: 46)

Das Verlangen der Expert*innen nach mehr Literatur im Fremdsprachenunterricht wird durch das Angebot der nach GER-Kriterien konzipierten, eingesetzten Lehrwerke im Bereich der Literatur im Allgemeinen als auch der Volksliteratur im Besonderen nur zu einem geringeren Teil befriedigt. Um einen lernerorientierten fremdsprachlichen Unterricht zu gestalten, kommen, insofern das die Rahmenbedingungen zulassen, von den Expert*innen gestaltenden Zusatzmaterialien zum Einsatz. In diesem Zusammenhang spielen unterschiedliche Internetquellen, aber auch die eigene, private Büchersammlung der Befragten eine bedeutende Rolle.

Und die warten, die sind in meiner privaten Bibliothek, die warten endlich, dass ich sie einsetzen kann auch in meinem Unterricht in meinen Kursen. (B2: 25)

Wir haben „Schritte“ auch noch natürlich, wir haben ein Werk, das haben wir früher noch verwendet das „Delfin“ haben wir noch und dann habe ich auch unzählige andere private Bücher, die ich zusätzlich unterrichte. Da habe ich den ganzen Kasten voll [...] Also, da man damit unterschiedliche Menschen aus unterschiedlichen Ländern und Kulturen arbeitet und jeder braucht etwas anderes, jeder braucht einen anderen Zugang. Du musst sie eigentlich einzeln behandeln in ihre Gesamtheit [...]. Das ist schon was Tolles. (B6: 46)

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass in den aktuellen Lehrwerken des Fremdsprachenunterrichts Literatur und im Besonderen Textsorten der Volksliteratur nicht als wichtiger Bestandteil für die Förderungen von Sprachkompetenzen der Lernenden betrachtet werden. Diese Ansicht bzw. dieser Zustand spiegelt, wie bereits dargelegt, einige der aktuellen methodisch-didaktischen Forschungsansätze wider.

5.2.4 Textsorten der Volksliteratur

Die oben genannte Subkategorie beinhaltet Textsorten der Volksliteratur, die im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts Verwendung finden. Bausinger (1968) unterteilt in seinem Werk „Formen der Volkspoesie“ die Textsorten der Volksliteratur in Sprachformeln und Sprachspiele (Redensart, Sprichwort etc.), Erzählformen (Märchen, Sage, Legende, Anekdote etc.) sowie szenische und musikalische Formen (Theater, Lied etc.).

Die Textsortenkompetenz, die sowohl produktive als auch rezeptive Kompetenzen beinhaltet, zählt aufgrund von in Textsorten vorhandenen sprachlichen und strukturellen Merkmalen sowie unterschiedlichen kulturspezifischen Themen zu den Gegenstandsbereichen des Fremdsprachenunterrichts (vgl. Thurmair, 2010, S. 290). Lexikalische Gestaltung sowie die Textstruktur und damit verbundene Förderung von produktiven und rezeptiven Fertigkeiten sind die Lernziele, die Experte B1 anhand der Verwendung von Textsorten der Volksliteratur Märchen und hauptsächlich Sage setzt: „Also, ich verwende eher Sagen als Märchen“ (B1: 32). Zudem weist er auf die Notwendigkeit des Einsatzes von unterschiedlichen Textsorten im Fremdsprachenunterricht hin, die nicht nur alltagsbezogen sind, um die Motivation der Lernenden zu erhöhen.

Das ist dann auch noch ein Wunsch nicht nur die Gebrauchsanweisung kennenzulernen oder den Beschwerdebrief oder das Essay, sondern auch andere Strukturen, um möglichst viel auch verstehen zu können und auch produzieren zu können, weil man kann ja dann auch selber die Geschichten oder die Mythen, die man in Serbien auf Serbisch gelernt hat, dann auch auf Deutsch erzählen. Das ist auch, glaube ich, eine Motivation darauf, dass eben auch diese Redewendungen erlernt werden und dann diese Strukturen und ja also die Erzählschritte. Also, das ist ein großes Bedürfnis von vielen. (B1: 14)

Neben den Textsorten Märchen und Sagen gibt Expertin B2 an, im Zuge des Fremdsprachenunterrichts „[...] auch Volkslieder“ (B2: 12) eingesetzt zu haben, während Expertin B5 unterstreicht, im Gedächtnis zu haben, dass die Textsorte Anekdote in ihrem Unterricht ebenfalls Anwendung gefunden hat.

Es mag die eine oder andere Sage vorkommen, aber mehr kann ich mich doch an Märchen, also so Kurzgeschichten, Märchen, Anekdoten, das kann ich mich schon erinnern. (B5: 8)

Zusammenfassend zeigt die Auswertung des Datenmaterials, dass die Schwerpunktlegung hinsichtlich des Einsatzes von Textsorten der Volksliteratur überwiegend auf den Erzählformen der Volksliteratur liegt.

5.2.5 Volksliteratur - Sprachliches Lernen in der Unterrichtspraxis

Die Subkategorie ‚Volksliteratur - Sprachliches Lernen in der Unterrichtspraxis‘ umfasst die Vermittlung bzw. Förderung von unterschiedlichen sprachlichen Fertigkeiten, Kenntnissen und Haltungen anhand von Textsorten der Volksliteratur im DaF/DaZ-Unterricht. Unter sprachlichem Lernen wird sowohl die Grammatikvermittlung als auch die Auseinandersetzung mit Inhalten verstanden.

Experte B1 legt den Schwerpunkt im Fremdsprachenunterricht auf textspezifische, strukturelle und sprachliche Elemente der Erzählformen der Volksliteratur, um die Entwicklung des Verstehens in Form von Globalverstehen, Detailverstehen oder selektives Verstehen zu erzielen.

Na ja also, so einmal die Wortschatzarbeit so eine gewisse Lexikalisierung, dass sie so Hauptwörter sich dann halt bearbeiten, dann gewisse linguistische Strukturen sich anschauen zum Beispiel das Präteritum oder Adverbien der Zeit oder des Raums bei den Sagen auch, oder Redewendungen der Zeit, ja dass sie sich auch Textstrukturen anschauen und ja eben diesen ganzen Verständnisaufgaben, also das globale Verstehen oder das Detailverstehen. Kommt dann immer auf das Sprachniveau an. (B1: 46)

Zudem weist er auf das Erschließen der Textkohärenz, d. h. „den semantisch-inhaltlichen Textzusammenhang“ (Thurmair, 2010, S. 276), als ein Kriterium der Textualität¹⁴ und seine Bedeutung hinsichtlich des Umgangs mit diesen Textsorten im produktiven Bereich hin: „Also, ich verwende es eben sehr oft einfach, um Textkohärenz zu erfassen und dann auch produzieren zu können“ (B1: 72). Unter Bezugnahme auf die Zielsetzungen betont er weiters die Rolle der Erzählformen der Volksliteratur wie Märchen und Sagen im Bereich von „Landeskunde, Sachkunde, [...] Interkulturelle Kommunikation“ (B1: 72). Diese von Experte B1 genannten Begriffe drücken zugleich die Entwicklung bzw. die landeskundlichen Ansätze des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache aus.

Einen wichtigen Aspekt im Hinblick auf die Textarbeit mit den Erzählformen der Volksliteratur stellt für die Expert*innen B2, B4 und B7 das Tempus, nämlich das Präteritum, als sprachliches Merkmal dieser Textsorten, dar: „Also, in diesem Kontext habe ich Märchen auch Sagen verwendet [...] und auch Volkslieder“ (B2: 12).

Die Textsorte Märchen wird als Ausgangstext von Experten B3 für unterschiedliche sprachliche Aktivitäten eingesetzt. In diesem Zusammenhang stellt er hinsichtlich der Förderung von rezeptiven und produktiven Fertigkeiten sowie der Textkompetenz exemplarisch folgende Übungen an:

- Fragen seitens der Lehrenden im Plenum – Beantwortung der Fragen seitens der Lernenden mit dem Ziel, eine Parallelgeschichte zu erzählen bzw. zu schreiben.

Oder was wir manchmal gemacht haben, wir haben mit Märchen gearbeitet. An eine so Übung kann ich mich erinnern. Also wir haben einfach ein Märchen genommen und haben wir als Unterrichtende zu diesem Märchen Fragen gestellt und dann haben diese Fragen den Studierenden gestellt. Die haben immer darauf geantwortet und haben sozusagen eine Parallelgeschichte geschrieben. Also, es gibt natürlich Antworten, die genau dieses Märchen wiedergeben, aber wenn du das Märchen nicht kennst, dann geben sie natürlich irgendwelche anderen Antworten. Also, zum Beispiel warum hat das Mädchen 100 Jahre geschlafen. Da kommen irgendwelche Antworten und da kann man eine Parallelgeschichte schreiben. (B3: 24)

¹⁴ Beaugrande und Dressler (1981) unterscheiden folgende Kriterien der Textualität: Kohäsion, Kohärenz (siehe oben), Intentionalität, Akzeptabilität, Informativität, Situationalität und Intertextualität. Der Begriff ‚Kohäsion‘ bezieht sich auf die Textoberfläche, die durch Sprachelemente realisiert wird. Intentionalität beinhaltet das Ziel des Textproduzenten. Akzeptabilität des Textes durch den Textrezipienten. Informativität umfasst den Informationsgehalt des Textes. Situationalität beinhaltet die Einbettung eines Textes in einer bestimmten angemessenen Situation. Intertextualität bezeichnet das Verhältnis eines Textes zu anderen Texten (vgl. Beaugrande & Dressler, 1981, S. 1f).

- Märchenlesen als Hausaufgabe

Wir haben ein Märchen gelesen gestern. Und ich habe ihnen das eigentlich als Hausaufgabe gegeben [...]. (B3: 43)

- Bilderzuordnung

Es war eine ganz einfache Aufgabe, der Text wurde in fünf Teile geteilt, es waren fünf Bilder, die sollten sie nur zuordnen. (B3: 45)

- Märchennacherzählung mit eigenen Worten

[I]ch habe fünf Gruppen gemacht und jede Gruppe sollte sich einen Teil nehmen. Ich habe gesagt, so das jetzt genau lesen, aber so, dass ihr das wirklich versteht und ihr werdet mir dann mit eigenen Worten noch mal erzählen. (B3: 43)

Experte B3 macht darauf aufmerksam, dass im Prozess des Nacherzählens die strukturellen Merkmale bzw. die Handlungsabläufe der Textsorte Märchen ausschlaggebend sind.

Also, dass sie einfach einmal so Handlungsstrukturen, weil im Grunde Geschichten sind ja im Grunde immer, passieren immer auf Handlungsstrukturen, irgendjemand macht etwas, er begegnet jemanden, es passiert etwas. Also, ich habe ihnen dann damit eben weitergeholfen und dann kam auch was. Dann haben sie mir wirklich mit eigenen Worten, sie konnten mir das dann weitererzählen. (B3: 44)

Hingegen bezieht sich Experte B6 auf Märchen bzw. Kindermärchen wie „Aschenputtel“ und „Schneewittchen“ und hebt in seinem Unterricht ihren Erziehungscharakter hervor.

5.3 Die Textsorte Sage im Fremdsprachenunterricht

Die Textsorte ‚Sage im Fremdsprachenunterricht‘ stellt die dritte Hauptkategorie dar, die den Schwerpunkt der Untersuchung bildet. Um ein umfassendes Bild über die Rolle der Sage im Fremdsprachenunterricht zu erhalten, wird im Zuge der Darstellung und theoretischen Diskussion der Ergebnisse der Datenanalyse auf Zusammenhänge mit bereits im Kapitel 4.3 dargelegten Hauptkategorien sowie deren Subkategorien eingegangen. Diese Vorgehensweise erscheint sinnvoll, da sie eine Reihe an Fragen zum Themenbereich aufwirft, die mittels Auseinandersetzung von berufsbezogenen Sichtweisen der Expert*innen und den theoretischen Konzepten bzw. Ansätzen der Fremdsprachendidaktik beantwortet werden können.

Die Hauptkategorie Sage im Fremdsprachenunterricht befasst sich mit unterschiedlichen Aspekten des sowohl faktischen als auch potenziellen Einsatzes der Sage im Fremdsprachenunterricht. Hierbei liegt der Fokus auf dem Einsatz und der Frequenz der Textsorte Sage auf unterschiedlichen Niveaustufen, ihrer Verfügbarkeit in den Lehrwerken, Sagenarten, didaktisch-methodischen Überlegungen zur Verwendung der Sage im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts, kulturelles Lernen sowie anschließend Pro- und Contra-Argumenten zu ihrem Einsatz.

5.3.1 Häufigkeit des Einsatzes der Textsorte Sage

Die Subkategorie ‚Häufigkeit des Einsatzes der Textsorte Sage‘ bezieht sich auf die quantitative Frequenz der Verwendung der Sage in der Unterrichtspraxis.

Der Begriff ‚Text‘, der schriftliche und mündliche Texte umfasst, spielt im GER eine zentrale Rolle und wird als wichtigste Kommunikationseinheit betrachtet: „Es kann demnach keine Kommunikation durch Sprache ohne einen Text geben.“ (Europarat, 2001, S. 95) Im Kontext der kommunikativen, pragmatischen Orientierung des Fremdsprachenunterrichts erhalten allerdings aus der Vielfalt von Textsorten funktionale Sachtexte wie „Alltagstexte“ (B1: 4), „Gebrauchsanweisung [...] Beschwerdebrief“ (B1: 14) oder „Versicherungen und Steuern für Autos, Urlaubsplanung, [...] Gehaltsabrechnung“ (B6: 44) etc. den Vorzug. Hinsichtlich des Einsatzes der Textsorte Sage im Fremdsprachenunterricht geht aus den Erhebungen bei fünf von sieben Expert*innen hervor, dass die Textsorte Sage kaum eine Rolle in ihrem Unterricht spielt. In diesem Zusammenhang wird des Weiteren eine Reihe von Faktoren wie Rahmenbedingungen, Zielgruppe etc. genannt, die einen Einfluss auf die Verwendung der Sage nehmen.

Ich persönlich kann nicht sagen, dass ich da irgendwelche Erfahrungen habe. Ich habe nie so etwas gemacht. Ich habe nie den Raum und die Zeit dafür gehabt, sowas zu machen. (B4: 26)

Ja, da ich meistens eher niedrige Niveaus unterrichtet habe, hat sich da kaum die Gelegenheit ergeben. (B7: 8)

Experte B1 argumentiert im Interview anhand von unterschiedlichen Formen der Textarbeit mit der Textsorte Sage auf der lexikalischen, linguistischen und strukturellen Ebene sowie mit Fokus auf „Landeskunde, Sachkunde“ (B1: 72) ihr Potenzial im Prozess

des Spracherwerbs und Sprachenlernens und weist darauf hin, dass die Textsorte Sage abhängig von der Zielgruppe bzw. von der Sprachentwicklung der Zielgruppe „sehr häufig“ (B1: 6) in seinem Unterricht Verwendung gefunden hat. Hingegen gibt Expertin B2 an, in der Erwachsenenbildung kaum Sagen, während im Rahmen der Lehrer*innen-Aus- und Fortbildung als Lektorin diese eingesetzt zu haben. Ihr Ziel ist es jedoch, in der näheren Zukunft Sagen ebenfalls in der Erwachsenenbildung im Fremdsprachenunterricht zu thematisieren.

Im Rahmen des DaZ Unterrichts habe ich definitiv bis dato keine Sagen verwendet. Ich werde es aber erstmal machen mit meiner neuen B2 Gruppe jetzt. Da sind die Sagenbücher schon Sagen aus Österreich und Tiroler Sagen (zeigt die Bücher). (B2: 16)

Den Stellenwert der Textsorte Sage im Hinblick auf Landeskunde betont ebenso Experte B3 und verweist explizit darauf, sie „ansatzweise“ (B3: 6) im Zuge von „Exkursionen [und] Stadtpaziergänge[n]“ (B3: 6) eingesetzt zu haben.

Zusammenfassend hat die Analyse des Datenmaterials ergeben, dass informative, argumentative etc. Sachtexte im Fremdsprachenunterricht, wie bereits in den vorigen Kapiteln erläutert, einen hohen Stellenwert aufweisen, literarische Texte hingegen weniger verankert sind. Zudem haben innerhalb der Volksliteratur verschiedene Textsorten unterschiedliche Bedeutungen. Im Fremdsprachenunterricht besonders prominent vertreten ist die Textsorte Märchen. Die Textsorte Sage findet in der Erwachsenenbildung nur in Einzelfällen Verwendung.

5.3.2 Sage und Lehrwerke

Die Subkategorie ‚Sage und Lehrwerke‘ umfasst Lehrwerke des Fremdsprachenunterrichts, die die Textsorte Sage enthalten. Die Konzeption eines Lehrwerks ist für den Fremdsprachenunterricht ausschlaggebend. Als Abbildung des aktuellen didaktisch-methodischen Ansatzes definieren interkulturell, kommunikativ orientierte Lehrwerke nicht nur die Ziele des Fremdsprachenunterrichts, sondern auch anhand von ausgewählten Texten bzw. Textsorten den Umgang sowohl mit Sprache als auch Kultur (vgl. Krumm, 2010, S. 1215-1216).

Mit der kommunikativen Methode hat sich für Lehrwerke die Forderung nach authentischen Texten und die Orientierung an Alltagssituationen durchgesetzt, so dass literarische Texte vielfach ganz aus den Lehrwerken verschwunden waren. Seit den

1990er Jahren zeichnet sich hier jedoch eine Schwerpunktverlagerung ab. (Krumm, 2010, S. 1216)

Die Ergebnisse der vorhandenen Untersuchung zeigen allerdings, dass besonders in den Anfängerniveaustufen Literatur in den verwendeten Lehrwerken in der Erwachsenenbildung eine „marginale“ (B2: 2) bzw. „stiefmütterlich[e]“ (B7: 34) Rolle spielt (siehe dazu Kapitel 5.1.3). Was die Volksliteratur betrifft, findet die Textsorte Märchen selten Anwendung. Die Textsorte Sage hingegen ist in den Lehrwerken der Erwachsenenbildung, die für Lehrende und auch Lernende als eine Vorgabe gelten, nach Aussagen von sechs der sieben Expert*innen kaum vertreten.

Also, Sagen sind mir jetzt irgendwie (...) Also, erstens mal sind sie mir nicht untergekommen, also in Form, dass das jetzt irgendwo in einem Lehrbuch wäre. (B3: 4)

Nein, da gibt es eigentlich keine Sagen, nein. Also, hier glaube ich, hier gibt es gar nichts von Sagen aber natürlich, was nützliches Dialog-Training gibt es hier, Versicherungen und Steuern für Autos, Urlaubsplanung, Sprechen aktiv und Gehaltsabrechnung, das alles ist schon B1 hier. (B6: 44)

Experte B1 bezieht sich auf die Vielfalt von Lehrwerken, die er während seines Berufsweges als Lehrender im Fremdsprachenunterricht verwendet hat, und fügt hinzu:

Ich kenne die Bücher schon seit den 90er Jahren, natürlich einen unheimlichen Fundus an Büchern durchgearbeitet. Und da finden sich immer wieder auch Volkssagen, fast das schon aber sehr, sehr selten. Das ist jetzt kein Schwerpunkt, nein. Es tut mir irgendwie leid, aber da muss man halt (...) als DaF/DaZ-Trainer hat man die große Möglichkeit immer auch viel an Literatur oder an Materialien dann hinzuzunehmen. (B1: 24)

In diesem Zusammenhang sind Experten B1 zufolge die von den Lehrenden zielgruppen- und niveaustufengerecht aufbereiteten Unterrichtsmaterialien von großer Bedeutung. Diese sind allerdings mit unterschiedlichen Herausforderungen wie Zeitmangel, Handlungsspielraum, Argumentation der Vorgehensweise etc. verbunden. Zudem ist das Fehlen bzw. „sehr spärliche“ (B1: 22) Vorhandensein von Sagen in den Lehrwerken „den Produktionsbedingungen der Deutschbücher geschuldet“ (B1: 22).

5.3.3 Niveaustufe - Sage im Fremdsprachenunterricht

Die Subkategorie ‚Niveaustufe - Sage im Fremdsprachenunterricht‘ bezieht sich hinsichtlich der Textsorte Sage im DaF/DaZ-Unterricht auf die alphabetisierten Fremdsprachenlernenden sowie auf die Zuordnung der sprachlichen Kompetenzen der Lernenden bzw. der Lerngruppe nach den Niveaustufen des GER. Ausgehend von der Tatsache, dass im Rahmen dieser Untersuchung, wie bereits im Kapitel 5.3.1 dargestellt, zwei von sieben Expert*innen die Textsorte Sage in ihrem Fremdsprachenunterricht einsetzen bzw. eingesetzt haben, spielen diesbezüglich sowohl die objektiven und subjektiven Meinungen der Expert*innen als auch ihre Überlegungen eine bedeutende Rolle.

Wie bereits im Kapitel 5.1.3 erläutert, beeinflussen eine Reihe von Faktoren den Prozess der Textauswahl im Fremdsprachenunterricht. Ein zentrales Thema in diesem Zusammenhang bildet neben den formal-ästhetischen, thematisch-inhaltlichen oder didaktischen Kriterien der Textauswahl auch die Berücksichtigung der sprachlichen Kompetenzen der Lernenden. Hinsichtlich der strukturellen, lexikalischen und linguistischen Charakteristika der Textsorte Sage betrachten sechs von sieben Expert*innen ihren Einsatz ab der Niveaustufe B des GER: „Also, B1, B2 habe ich schon mal gesagt, wäre das natürlich möglich“ (B6: 12). Mit Blick auf die Kompetenzen der Lernenden weist allerdings Expertin B5 auf negative Folgen einer unangemessenen Textauswahl hin:

Ja, ich nehme mal an, in den höheren Stufen würde ich mal vorschlagen, damit fände ich das eigentlich eine gute Idee oder Anreiz, weil eine Sage hat immer eine Aussage. (B5: 14) [...] Deshalb ist eine gewisse Vorarbeit notwendig, dass man halt schaut, ok passt das Niveau, weil eben es hat jetzt keinen Sinn, eine anspruchsvolle Sage einem A2 Kurs vorzusetzen, dass das löst nichts außer Frustration aus. Also, da denke ich mir halt, das muss auch wirklich passen. (B5: 18)

Außer der Rolle der sprachlichen Kompetenzen und Fertigkeiten im Zuge des Spracherwerbs bzw. des Sprachenlernens wird der Einsatz der Textsorte Sage im Fremdsprachenunterricht nicht nur von individuellen Merkmalen der Lernenden wie Persönlichkeitsstruktur, biologische und affektive Faktoren etc., sondern auch vom Bildungsniveau oder von der Beherrschung unterschiedlicher Sprachen etc. besonders beeinflusst.

[A]lso jetzt mit dieser B2 Gruppe sehe ich jetzt einfach realistisch, ganz konkret in einer unmittelbar schnellen Umsetzung die Möglichkeit, dass ich das einbaue, jetzt in diesen laufenden Kurs das Thema Sage. (B2: 18) [...] Diese Gruppe, die eine ganz, ganz tolle Gruppe ist, sind wirklich wunderbar motivierte, hoch motivierte Teilnehmer und Teilnehmerinnen mit wirklich beachtlichen Ressourcen, die sie mitbringen, und zwar Ressourcen im Plural, bis auf eine einzige Ausnahme, das ist natürlich wieder auch ganz interessant. (B2: 27)

Im Gegensatz zu den Erfahrungen bzw. Überlegungen der befragten Expert*innen gibt Experte B1 an, dass die Textsorte Sage bereits auf den Anfängerniveaustufen in seinem Unterricht Anwendung findet.

Im Allgemeinen hat die Analyse des Datenmaterials ergeben, dass die Textsorte Sage nach Meinungen der Expert*innen ab der Niveaustufe B eingesetzt werden kann. Hierbei müssen sowohl die Kompetenzen und die individuellen Faktoren der Lernenden als auch die Aspekte dieser Textsorte auf unterschiedlichen Ebenen berücksichtigt werden, um einerseits allgemeine sowie kommunikative Sprachkompetenzen der Lernenden weiterzuentwickeln und andererseits die „Frustration“ (B5: 18) bei der Beschäftigung mit dieser Textsorte zu vermeiden.

5.3.4 Arten von Sagen im Fremdsprachenunterricht

Die Subkategorie ‚Arten von Sagen im Fremdsprachenunterricht‘ umfasst verschiedene Arten, die im DaF/DaZ-Unterricht Verwendung finden bzw. finden können. Hauptsächlich lassen sie sich in Volkssagen sowie Götter- und Heldensagen unterscheiden. Zu den Volkssagen zählen dämonologische, historische und moderne Sagen (vgl. Petzoldt, 2002, S. 123). Hinsichtlich des Verhältnisses zwischen Heldendichtung und Heldensage herrscht in der Forschung, wie bereits im Kapitel 2.3 dargestellt, über den Begriff Heldensage Uneinigkeit (vgl. Ranke, 1969, S. 5; Reichert, 1999, S. 268; Petzoldt, 2002, S. 123 etc.).

Volkssagen, die lokal und regional geprägt sind, und Motive in Bezug auf das Alltagsleben in Wien beinhalten, finden im Unterricht von Experten B1 Einsatz. Erwähnenswert sind in diesem Zusammenhang die historischen Volkssagen vom „beliebtesten Volkssänger im alten Wien“ (Gugitz, 1952, S. 150) oder über die Kreuzsäule bzw. das steinerne Denkmal „dicht bei Wien, auf dem Rücken des Wienerberges“ (Gugitz, 1952, S. 133):

Also, „Der liebe Augustin“, der hat auch natürlich sehr viel mit Lebenslust zu tun oder „Die Spinnerin am Kreuz“, das ist ja eine Sage, da geht es um Treue, um Liebe aber auch um eine Vision. Und dann gibt es viele Teilnehmer, die das sehen dann, da gibt es eine Vision. und wenn man da jeden Tag daran arbeitet, dann kann man das erreichen in 10 Jahren. (B1: 12)

Im Hinblick auf die Überlegungen zur Verwendung der Sage im Fremdsprachenunterricht legt Expertin B2 den Schwerpunkt sowohl auf die Volkssagen aus Wien, die über Wassernixen oder Erlebnisse des Menschen mit dem Jenseitigen berichten, oder solche, die historische Ereignisse beschreiben, sowie auch auf Volkssagen aus unterschiedlichen Bundesländern Österreichs:

Also, ich finde auch mal wichtig, dass die Teilnehmer und Teilnehmerinnen in diesen Kursen mal ein anderes Buch sehen und in den Händen halten und dann auch mal sich einen Überblick verschaffen können. Und dann können sie das anschauen und dann schauen wir hier (zeigt das Buch), da ist je nach Bundesländer geordnet, hier Sagen aus Wien „Der liebe Augustin“, aus Niederösterreich, aus dem Burgenland, aus Oberösterreich, aus Salzburg, aus Steiermark, aus Kärnten, aus Tirol, aus Vorarlberg. Na ja, was bietet sich an. Wir leben jetzt alle in Wien „Das Donau Weibchen“ zum Beispiel [...] Wien würde ich auf alle Fälle vorschlagen oder „Die Speckseite am roten Turm“ ja wunderbar, sehr gut „Die Spinnerin am Kreuz“ bestens, ganz in der Nähe alles bestens, „Der Kegler vom Stephansturm“ wunderbar. (B2: 25)

Als angemessenes bzw. geeignetes Zusatzmaterial für die Arbeit mit Sagen, das zur Privatbibliothek der Expertin B2 gehört, betrachtet sie das Werk „Sagen aus Österreich ausgewählt von Käthe Recheis [...] gezeichnet von Gertraude Aumann aus dem Überreiter Verlag, wunderbar illustriert, bibliophil auch toll“ (B2: 25).

Im Rahmen des Interviews über moderne Sagen im Fremdsprachenunterricht setzt sich Experte B3 mit dem Verhältnis zwischen Fiktion und Realität auseinander und stellt fest:

Und was mir auch eingefallen ist, weil du auch moderne Sagen erwähnt hast, also es gibt ja diese, ich weiß nicht mehr moderne Mythen oder wie das heißt, das scheint mir irgendwie jetzt irgendwie ganz interessant. Auf die Idee bin ich vorher gar nicht gekommen, aber ich kann mir vorstellen, dass irgendwie interessant sein könnte, weil wir ja sowieso (...) Also, ich glaube, diese Unterschiede zwischen Fiktion und faktischem Wissen es verschwindet ja immer mehr, Stichwort Verschwörungstheorien. Also, ob man sowas nicht irgendwie auch thematisieren könnte, zumindest auf ein höheres Niveau. (B3: 28)

Aus den Erfahrungen sowie Überlegungen von Expert*innen B1 und B5 geht hervor, dass in diesem Kontext „immer wieder moderne [...] Sagen [...] also Ufos usw.“ (B1: 56) oder „Zukunftsvisionen [...] oder Fiktion“ (B5: 24) im Fremdsprachenunterricht behandelt werden.

Hingegen betrachten vier von sieben interviewten Expert*innen Götter- und Heldensagen im Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung als ungeeignet. Der Zeitmangel und ihr Umfang „meistens schon ganze Werke“ (B1: 16) werden von Experten B1 als Gegenargumente angeführt. Außerdem verweist Experte B2 auf die Verständnisschwierigkeiten, die beim Lesen von den Volkssagen besonders in den Anfängerniveaustufen aufkommen: „Da muss man vorsichtig sein. Ebenso mit A1 Gruppen und A2 Gruppen ist es eher sehr schwer“ (B6: 18). Weiters wird diesbezüglich von Experten B1 der Unterschied zwischen Deutsch als Muttersprache und als Fremdsprache thematisiert: „Deutsch als Muttersprache würde ich sie natürlich verwenden und habe es auch verwendet. Nein, nein also, aber ansonsten nicht, nein, also, keine griechischen Sagen“ (B1: 20).

Im Interview weist Experte B6 auf die Sprachkenntnisse der Lernenden, „die schon sehr fortgeschritten sind“ (B6: 18) und Expertin B2 auf „unsere kulturellen Wurzeln“ (B2: 29) hin und argumentieren dadurch den möglichen Einsatz von Götter- und Heldensagen im Unterricht. Zudem stellt Expertin B7 „eine gute Mischung“ (B7: 44) von unterschiedlichen Arten von Sagen im Fremdsprachenunterricht als zielführend dar.

5.3.5 Authentische Texte versus Didaktische Texte

Die Subkategorie ‚Authentische Texte versus Didaktische Texte‘ bezieht sich hinsichtlich der Authentizität als Unterrichtsprinzip auf den Einsatz von Sagen als authentische Texte, die „eine natürliche komplexe Sprache beinhalten“ (Fritz & Faistauer, 2008, S. 126) oder als didaktische Texte, die für den Fremdsprachenunterricht verfasst sind (vgl. Edelhoff, 1985, S. 9).

Die Förderung fremdsprachlicher Kompetenzen der Lernenden anhand von authentischen Texten steht seit der kommunikativen Wende im Zentrum der Diskussionen des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In diesem Zusammenhang wird der Begriff ‚Authentizität‘ aus unterschiedlichen Perspektiven und Standpunkten betrachtet. Nach Edelhoff wird das Adjektiv „[a]uthentisch“ [...] häufig synonym mit ‚dokumentarisch‘, ‚real‘, ‚echt‘ (Edelhoff, 1985, S. 7) verstanden und bildet dadurch das Antonym zu ‚„gemacht‘, ‚fabriziert‘ und ‚unecht‘ (Edelhoff, 1985, S. 7). Aus dieser Sicht werden nicht mehr nur „Texte von MuttersprachlerInnen für MuttersprachlerInnen“

(Fritz & Faistauer, 2008, S. 126) als authentische Texte angesehen, da sie nach Fritz & Faistauer „in Zeiten von Mehrsprachigkeit ihre Gültigkeit verloren [haben]“ (Fritz & Faistauer, 2008, S. 126). Sie definieren authentische Texte als

Materialien, [...] die nicht eigens für den Unterricht anhand einer vorgegebenen syntaktischen und lexikalischen Progression erstellt wurden, um bestimmte grammatikalische Phänomene zu vermitteln oder sie zu vereinfachen. (Fritz & Faistauer, 2008, S. 126)

Hingegen werden didaktische Texte, die für den Fremdsprachenunterricht konzipiert wurden, aufgrund der Vereinfachung auf der sprachlichen und inhaltlichen Ebene, um morphologische, syntaktische und semantische Sprachaspekte zu beschreiben, erklären oder üben, sowie der damit verbundenen mangelnden Auseinandersetzung mit der „richtigen Sprache“ kritisch betrachtet (vgl. Edelhoff, 1985, S. 9f; Solmecke, 1993, S. 39f).

Ausschlaggebend bleibt für Experten B1 der zielgruppen- sowie sprachkompetenzorientierte Einsatz von didaktischen und authentischen Arten von Sagen im Fremdsprachenunterricht. In diesem Zusammenhang sieht er die Verwendung von authentischen Sagentexten in den Anfängerniveaustufen als unangemessen. Ausgehend von dem sprachlichen und inhaltlichen Schwierigkeitsgrad der Volkssagen aus Originalwerken kommen in seinem Unterricht von ihm niveaugerechte Modifizierungen von Sagentexten zur Verwendung, wobei die strukturellen als auch sprachlichen Charakteristika des Originaltextes berücksichtigt werden: „Und bei den niedrigen Niveaus auf A1 habe ich jetzt vor kurzem gemacht, da habe ich dann aber das halt neu geschrieben, damit die das auf A1 wirklich dann erarbeiten können“ (B1: 54). Aus der Sicht von Expertin B7 ist die vereinfachte Originalausgabe „[n]atürlich [...] dann nicht mehr authentisch und mehr ja einfach didaktisch“ (B7: 14). Zudem betrachtet sie ebenso wie Edelhoff (1985) den Einsatz der „Teile eines Originaltextes“ (B7: 36) als eine Vereinfachungsform. Die didaktische Bearbeitung von authentischen Sagentexten nach dem jeweiligen Sprachniveau der Lernenden ist jedoch im Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung mit unterschiedlichen Herausforderungen verbunden.

Und da gibt es ja viele Rahmenbedingungen. Da gibt es einen institutionellen Druck. Es gibt einen Gruppendruck möglicherweise von anderen Lehrern, vom Lehrerkollegium. Es gibt dann vielleicht auch Gruppen von den Teilnehmern, dass die ganz spezielle Dinge lernen wollen und andere wollen sie nicht lernen [...] Und jetzt komme ich auf den Punkt, und das kann sein, also dass (...) manchmal gibt es einen extremen Zeitdruck und dann schauen wir natürlich ins Internet. (B1: 62)

In Übereinstimmung mit fachtheoretischen Ansätzen über die Rolle von authentischen Texten im Fremdsprachenunterricht schenkt Experte B1 dem Einsatz von Volksagen aus unterschiedlichen Sagenbüchern sowie aus durch das Internet zur Verfügung stehenden authentischen Quellen ab der Niveaustufe B besondere Aufmerksamkeit. Zentral ist in diesem Kontext der Einsatz von Bildern, als eine erweiterte Definition des Begriffs ‚Text‘ (siehe dazu Kapitel 5.3.1) sowie von digitalen Medien. Die zahlreichen Volkssagen aus Wien, die historische Geschehnisse aus volkstümlicher Perspektive überliefern, sind mit einer ganzen Reihe von Denkmälern verbunden. Aus diesem Grund messen die befragten Expert*innen der Exkursion bzw. dem Stadtrundgang als eine methodische Form des Lernens eine besondere Bedeutung bei. Diese ermöglichen den Lernenden, sich vor Ort mit Sageninhalten auseinanderzusetzen.

Das kopiere ich dann aus Sagenbüchern oder es gibt im Internet auch die Möglichkeit. Und das kombiniere ich dann auch dann mit Bildern. Also, jede Sage hat dann irgendwo (...) Da gibt es eine Burg oder einen Baum, einen 1000 Jahre alten Baum oder so was. Also, da mache ich dann manchmal so Foto-Geschichten dazu. Also, ich ergänze das dann mit Bildern und eben auch mit Exkursionen und mit interkulturellem Unterricht. (B1: 54)

Denen wollte ich schon so ein bisschen Lokalkolorit zeigen auch. Und dann habe ich Stadtpaziergänge gemacht durch den ersten Bezirk und da kommen natürlich solche Sachen, wie der liebe Augustin oder der Basilisk, das Basiliskenhaus. Und im Zuge dieser Exkursionen oder Erklärungen habe ich ihnen dann schon die Sagen erzählt, die zu diesen Orten gehören. (B3: 6)

Mit der Angemessenheit und Zugänglichkeit der Textauswahl mit Fokus auf die strukturellen und sprachlichen Charakteristika der Textsorte Sage befassen sich im Laufe des Interviews ebenfalls Expert*innen B3 und B5. Ausgehend von den Unterrichtserfahrungen mit der Textsorte der Volksliteratur Märchen heben sie hervor, dass sie sich vorstellen können, die authentischen Sagen im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts zu vereinfachen, „indem man so einfach [den Text] bearbeitet oder man lässt sich ganz bewusst darauf ein und arbeitet damit irgendwie weiter“ (B3: 12). Mit Blick auf unterschiedliche Ansätze der Fachliteratur hinsichtlich der Verwendung von didaktischen und authentischen Texten stellt Expertin B7 fest, dass diese Entscheidung von didaktischen Zielen des Sprachunterrichts definiert wird: „Ja, es stellt sich jetzt die Frage, ob ich einen bearbeiteten Text oder Originaltext verwende oder nur Teile eines Originaltextes“ (B7: 36).

5.3.6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise bzw. Überlegungen

Die Subkategorie ‚Didaktisch-methodische Vorgehensweise bzw. Überlegungen‘ beinhaltet unterschiedliche Aspekte bzw. Reflexionen der Interviewten hinsichtlich der Arbeit mit der Textsorte Sage anhand von didaktischen (Lernendenzentriertheit, Mehrsprachigkeit, Authentizität etc.), methodischen (Ausgewogenheit der Fertigkeiten, Abwechslung, Textsortenvielfalt etc.) und spracherwerbsorientierten Prinzipien (vgl. Fritz & Faistauer, 2008, S. 125f). Hierbei handelt es sich um Überlegungen in Bezug auf Lernenden-Voraussetzungen, Lernziele, Inhalte, Methoden, Materialien und Medien, Sozialformen sowie Lernenden-Aktivitäten.

Die Fremdsprachendidaktik betrachtet den Fremdsprachenunterricht auf den übergreifenden gesellschaftlichen, allgemeinpädagogischen, fachlichen Ebenen und auf der Ebene des Fachunterrichts, die „Knotenpunkte eines Netzes der Didaktik und Methodik des Faches“ (Hunfeld & Neuner, 1993, S. 10) bilden. In Abhängigkeit vom unterschiedlichen Einfluss dieser Ebenen im wissenschaftlichen Diskurs entwickelten sich im Laufe der Geschichte der Fremdsprachendidaktik verschiedene Sprachlehrmethoden. Gegenwärtig steht im Zentrum des Fremdsprachenunterrichts neben der Aufgabenorientierung vor allem die Förderung der kommunikativen Sprachkompetenz anhand von Texten, die alle Sprachprodukte, „die Sprachverwendende/Lernende empfangen, produzieren oder austauschen – sei es eine gesprochene Äußerung oder etwas Geschriebenes“ (Europarat, 2001, S. 95), einbezieht.

Angeichts des Kompetenzbegriffs im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts wird der erzählenden Literatur mit ihren linguistischen, lexikalischen und strukturellen Merkmalen besonderer Wert beigemessen (vgl. Ehlers, 2010, S. 1537).

Wie bereits im Kapitel 2.1 dargestellt, zählen zu den wesentlichen Charakteristika der Volkssage strukturelle Formlosigkeit, Eingliedrigkeit, das Vorhandensein eines Vor- und Nachberichts sowie die einfachste Volkssprache. Zudem ist die Volkssage vom persönlichen Stil des Sagenerzählers geprägt und dementsprechend kann sie mehrere Sagenmotive beinhalten (vgl. Lüthi, 1951, S. 181; Schmidt, 1969, S. 64-65).

Vor diesem Hintergrund nennt Experte B1 hinsichtlich der Arbeit mit der Textsorte Volkssage als didaktische Haupt- und Teilziele die Förderung von sprachlichen

Fertigkeiten (Textrezeption, Reproduktion), situative und textsortenbezogene grammatische Strukturen auf der morphologischen Ebene (Präteritum - Indikativ Gegenwart, Adverbien der Zeit), Wortschatz auf der semantischen Ebene (Redewendungen), satzübergreifende Analyse von Textstrukturen (Kohärenz- und Kohäsionsbildung) sowie Ziele mit Blick auf Landeskunde.

Also, meistens ist es ein Bündel an Zielen. Also, das ist ein linguistisches Ziel, also Einführung zum Beispiel vom Präteritum. Das ist auch das Hauptziel in den neuen DaF/DaZ-Büchern. Dann kann ich dadurch auch sehr schön Textstrukturen erklären. Also, am Anfang wie so eine Geschichte aufgebaut ist, eine spannende Geschichte, dann auch viele so zum Beispiel Adverbien der Zeit oder Redewendungen der Zeit "vor langer Zeit" oder "es war einmal". Dann, was ist noch wichtig natürlich eben die Landeskunde und die Sachkunde [...]. (B1: 30)

Hinsichtlich der Grammatikvermittlung als Unterrichtsziel wird die Textsorte Sage von sechs Expertinnen und Experten mit der Verwendung des Präteritums verbunden. Allerdings stellen sie das methodische Vorgehen nicht dar. Die Einführung von grammatikalischen Strukturen könne nach der Überzeugung von Expertin B7 im Rahmen der Arbeit mit Sagen noch vertretbar sein, aber dieser Textsorte der Volksliteratur „nicht wirklich gerecht“ (B7: 38) werden. Zudem fügt sie hinzu, dass das Erklären von Wörtern auf der semantischen Ebene ein wichtiges Ziel des Sprachunterrichts ist, um das Lesen bzw. Leseverstehen zu fördern. Dabei schlägt sie folgende methodische Vorgehensweisen der Wortschatzarbeit vor:

Aber das wäre auch sehr interessant Synonyme, Antonyme, Nuancen, genau ein bisschen dann schon hinführen zu einer bisschen differenzierteren Ausdrucksweise, was mitschwingenden Nuancen ein Wort hat und einem anderen, dass man vielleicht im Alltag verwendet. Vielleicht schon auch, dass ich darüber Gedanken mache, welche Wörter verwende ich im Alltag, was ist mir jetzt ganz neu. Das würde ich schon vorschlagen, dass jeder oder jede für sich dann auch für sich notiert, welche Wörter verstehe ich überhaupt nicht, vielleicht sind sie mir neu oder welche Begriffe oder welche Phrasen [...]. (B7: 40)

Die Entwicklung der Fertigkeit Lesen und Leseverstehen wird seit dem kommunikativen, handlungs- und kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht eine bedeutende Rolle beigemessen. Aus dem Blickwinkel der Rezeptionsästhetik (als kommunikativer Ansatz der Beschäftigung mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht) setzt sich der Leser/die Leserin im Prozess des Erfassens des Inhalts aktiv mit dem Text auseinander. Im Rahmen dieser Interaktion unterscheidet Bredella (2004) zwischen dem „Leser als Mitspieler“ (die Begegnung mit dem Text aus der Innenperspektive), „Leser als Zuschauer“ (die Begegnung mit dem Text aus der Außenperspektive) sowie „Leser als

Kritiker“ (die distanzierende Beurteilung des Textes bezogen auf seine Intention und Wirkung) (vgl. Bredella & Burwitz-Melzer, 2004, S. 36f). In Bezug auf die Arbeit mit der Textsorte Sage gibt Expertin B2 anhand vom „Medium Buch“ (B2: 37) sowie der Verknüpfung von Sprache und Bild konkrete Vorschläge zur Aufgabengestaltung an:

Also, erstmals habe ich das Medium Buch da und dann wird das natürlich kopiert, jetzt auch in bunt kopiert, weil ich ja hier eine schöne Illustration habe. Und dann (...) ad hoc gesehen finde ich jetzt ganz schön, auch als Leseübung das zu bringen.

- Am einfachsten ist es einfach mal grundsätzlich, wenn ich das vorlesen würde, das heißt, eine gemeinsame Lesung sozusagen, eine Sagenlesung. Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen haben das Handout, haben den Text und ich bin da die Vorleserin.
- Die andere Möglichkeit ist natürlich auch, dass ich die Texte austeile, dass die Teilnehmer und Teilnehmerinnen mal zuerst selbst den Text lesen, mit ihren Übersetzungsprogrammen arbeiten, und dann im weiteren Schritt Lexikfragen, Fragen zum Wortschatz dann gleich besprochen werden und danach nochmal der Text gemeinsam gelesen wird [...]. (B2: 37)

Abgesehen von dem bereits erwähnten, wiederholten Lesen weisen Experte B1 und Expertin B7 in Abhängigkeit vom Sprachniveau der Lernenden auf weitere sinnerschließende Aufgaben mit dem Leseziel das Erhalten bzw. Erfassen von allen oder nur bestimmten Informationen sowie von inhaltlichen Einzelheiten des Textes hin: „[...] und ja eben diese ganzen Verständnisaufgaben, also das globale Verstehen oder das Detailverstehen. Kommt dann immer auf das Sprachniveau an.“ (B1: 46) In diesem Zusammenhang hat Expertin B7 jedoch die konkreten Aufgaben nicht zum Thema gemacht.

Aus den durchgeführten Interviews geht hervor, dass die Textanalyse mit Schwerpunktsetzung sowohl auf rezeptive als auch auf produktive Sprachkompetenzen eine zentrale Bedeutung im Rahmen der didaktischen Überlegungen bzw. Zielvorschlägen der Befragten hinsichtlich des Einsatzes der Volkssage im Fremdsprachenunterricht innehat. Expertinnen B2 und B7 betrachten Sagen als einen Input, um schriftliche und mündliche Texte zu produzieren. Diesbezüglich stellen sie unterschiedliche handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben dar:

- Man könnte zum Beispiel den Text zerschneiden. Man müsste die richtige Reihenfolge finden [...]
- [M]an könnte auch kleine Teile raus löschen, einzelne Wörter oder auch Passagen und sie müssten das ergänzen, was sie glauben.
- Oder man schneidet das Ende weg des Textes. Genau, man könnte dann zum Beispiel die Teilnehmer*innen und Schüler, Schülerinnen das Ende selbst schreiben lassen.

- Oder man gibt ihnen eine Sage und sie können dann selbst eine Sage schreiben mit verschiedenen Begriffen, die könnte man vorschlagen.
- Es könnte auch vielleicht einen kurzen Film zeigen, ohne Text und sie könnten das selbst mit der Fantasie arbeiten, was das für eine Sage sein könnte. (B7: 24)
- Ja man kann eben auch das Freisprechen, Freischreiben dann trainieren. Oder einfach auch das Leseverstehen. Da kann man viele Fragen zum Text stellen. (B7: 40)
- Textzusammenfassungen [...]. (B2: 21)

Neben dem kreativen und analytischen Umgang mit der Textsorte Volkssage und infolgedessen der Entwicklung der produktiven und rezeptiven Fertigkeiten legt Expertin B2 großen Wert auf das Gestalten des Fremdsprachenunterrichts in Form von „Stationenlernen, Gruppenarbeit[en]“ (B2: 41) oder eines Projektes anhand offener Lernaktivitäten: „Ich mache hier auch wieder zum Thema andere Arbeitsmethoden, projektbezogene Arbeit, offenes Lernen, da ich das jetzt wieder mehr integrieren möchte [...]“ (B7: 27). Sie wird für den Einsatz vom abwechslungsreichen Fremdsprachenunterricht durch die Rahmenbedingungen des aktuellen Deutschprojektes „sehr, sehr ermutigt“ (B7: 27), da die mit dem Ziel der Förderung der Autonomie der Lernenden durchgeführte Projektarbeit im Rahmen eines institutionalisierten Fremdsprachenunterrichts stattfindet und daher unter anderem ausreichend zeitliche Ressourcen für die Zielerreichung zur Verfügung stehen.

Im Hinblick auf den Umgang mit Sage im Fremdsprachenunterricht geht aus der Analyse des Datenmaterials hervor, dass das Sprachenlernen „immer kulturelles, interkulturelles Lernen“ (B2: 18) ist. Im nächsten Kapitel werden diesbezüglich die wichtigsten empirisch gewonnen Ergebnisse dargestellt.

5.3.7 Kulturelles Lernen

Die Subkategorie ‚Kulturelles Lernen‘ (Sage - Landeskunde) umfasst den Zusammenhang zwischen der Textsorte Sage und Kultur sowie ihre Relevanz für das kulturbezogene Lernen im Kontext des Sprachenlernens bzw. Spracherwerbs. Zudem bezieht sie sich auf die Rolle des vorhandenen Wissens über Sagen und des Einsatzes von anderen Texten im Sinne eines erweiterten Textbegriffs wie Bilder, Filme etc. für die Textdeutung im Fremdsprachenunterricht sowie auf geschichtliche und kulturgeschichtliche Themenbereiche, die anhand der Textsorte Sage angesprochen werden und als Grundlage für weitere Diskussionen dienen.

Die zahlreichen Termini wie ‚Realienkunde‘ (Faktenwissen über Land und Leute), ‚Kulturkunde‘ oder ‚Volkstumskunde‘ (komparatistisches Prinzip von Kulturen), ‚Landeskunde‘, ‚traditionelle kognitive Landeskunde‘, ‚kommunikative Landeskunde‘ und ‚interkulturelle Landeskunde‘ (vgl. Koreik & Pietzuch, 2010, S. 1444f) spiegeln die unterschiedlichen Diskurse im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache wider. Diese prägen ebenso die Rolle der literarischen Texte im landeskundlichen Fremdsprachenunterricht. Im traditionellen Sinn von Landeskunde wird Literatur als ein didaktisches Mittel, während im kulturwissenschaftlichen sowie interkulturellen Kontext als Bestandteil eines „erkenntnistheoretischen Konzepts“ (Groenewold, 2010, S. 1566) betrachtet (vgl. Altmayer, 2004, S. 13f).

Im Hinblick auf das sprachliche und kulturelle Lernen als Lernziele des Fremdsprachenunterrichts sowie auf den „Bezug zur Wirklichkeit“ (B1: 30) sehen die befragten Expert*innen Sagen als Quelle sowohl sprachlicher als auch landeskundlicher Inhalte:

Aber wenn dann verknüpfe ich schon mit dieser Textsorte Ziele wie Landeskunde, Sachkunde, alte Redewendungen oder auch Geschichte oder eben Werte und interkulturelle Kommunikation. Da ist immer etwas besonders dabei. (B1: 72)

Demnach wird dadurch die Textsorte Sage bedeutsam für den kulturbezogenen Fremdsprachenunterricht. Sie umfasst ein breites Spektrum von landeskundlichen Themen. In diesem Zusammenhang geben die Expert*innen an, dass die Lernenden Einblicke in das Thema „Werte und Orientierungswissen, was ein wichtiger Aspekt ist [...], was ich auch sehr wichtig erachte“ (B2: 18) erhalten bzw. erhalten könnten. Experte B1 weist auf die narrative Struktur der Sage und legt den Schwerpunkt auf „Werte wie Toleranz [...] oder Frieden, Wertschätzung, Respekt“ (B1: 36), aber auch auf „Lebenslust“ (B1: 34). Zudem betont er die Differenzierung zwischen eigener und fremder Kultur:

Das ist ein guter Anlass, auch eben zu schauen, jetzt abgesehen davon, wie trenne ich den Müll oder wie schaut das aus mit der Verfassung in Österreich, wie ist es das überhaupt mit den Werten, welche Werte lebe ich, welche Werte bringe ich aus meiner Kultur mit. Und da gibt es ganz spannende Sachen natürlich, da in den Sagen. Also da sind sicher also von der Lebenslust angefangen, über eine Vision also Lebenslust vielleicht beim lieben Augustin oder die Vision haben, also auf ein Ziel hinzuzuarbeiten also bei der Spinnerin im Kreuz oder eben auch mit den Dämonen umgehen, weiß ich, mit dem Basilisken, mit dem Ungeheuer, was ist denn das? (B1: 34)

In diesem Sinne könnte Experte B1 sich vorstellen, die dämonischen Sageninhalte im Fremdsprachenunterricht dazu einzusetzen, um „Dämonen meiner Vergangenheit, [...] das Bedürfnis, mit Angst oder mit Konflikt, mit Hunger, mit allen möglichen Schrecknissen, die ich erlebt habe auf meinem Weg in die Freiheit und in den Frieden hinein“ (B1: 34) als Thema des Fremdsprachenunterrichts zu machen. Zudem unterstreichen die Expert*innen, dass sich die Lernenden anhand der Sage auch mit kulturgeschichtlichen Themenbereichen wie „österreichische Geschichte und Kultur“ (B1: 10) „Kunst, Brauchtum in Österreich“ (B2: 21) auseinandersetzen können.

Aus aktuellem Anlass von ‚Covid-19‘ behandelt Experte B6 hierbei in seinem Fremdsprachenunterricht anhand der Textsorte Sage die geschichtlichen Aspekte von Pandemien:

Ich meine, vor allem also, wir hatten ja oder wir haben immer noch diese Pandemie und auf Grund dessen habe ich ihnen ja auch erzählt, dass es ja schon früher Pandemien gab, ja. Im Mittelalter also, ja eben im 13. Jahrhundert oder 14. Jahrhundert war ja dann der Pestausbruch dann im Florenz zum Beispiel. [...] Also ich habe so diesen Vergleich gebracht, was da alles in der Zwischenzeit passiert ist. Und ich habe ihnen auch dann über die Pandemie Ebola und alles Mögliche erzählt. [...] Ich habe auch die Pestsäule, „Du lieber Augustin“ habe ich Ihnen auch natürlich alles erzählt (lacht). Aber das haben sie nicht gekannt. (B6: 30)

Um Sageninhalte zu erschließen, fokussieren Experte B1 und Expertin B7 ihre Arbeit auf lexikalische Ebene, und zwar Redewendungen, die meist eine metaphorische Bedeutung haben bzw. ein geschichtliches Hintergrundwissen benötigen, um sie zu verstehen.

Also, [sie] kann auch einen Reiz haben, diese veraltete Sprache. Also, in manchen Gruppen erkläre ich auch was ‚habe die Ehre‘ oder ‚meine Verehrung‘ bedeutet. Die Leute lieben das und dann gehen sie raus ins Geschäft und sagen der Verkäuferin ‚meine Verehrung‘ (lacht). (B1: 68)

Im Prozess des Leseverstehens, das „immer etwas mit landeskundlichem oder kulturellem Wissen“ (B3: 14) verbunden ist, spielen die Textstruktur der Sage, seine „Handlungsabläufe“ (B1: 10) sowie „Erzählschritte“ (B1: 13) eine wichtige Rolle. Ausgehend von der Schematheorie zum kognitiven Erwerb von Wissen (Rumelhart, 1980) hebt Experte B1 hervor, dass er bemerkt hat,

dass manche Menschen sich auch in ihrer Kultur mit diesen Strukturen nicht beschäftigen und dann tun sie sich sehr schwer. Und wenn die Teilnehmer aber sich auch in der anderen Kultur damit beschäftigen, dann tun sie sich sehr leicht und dann haben sie ein großes

Interesse daran, weil das so ein Baustein ist, um die andere Kultur zu switchen und das ist so ein ganz großer Motivator, stelle ich fest. (B1: 14)

Neben der Textstruktur dient selbst das Schlüsselwort bzw. der Begriff ‚Sage‘ in den Überlegungen der Expertinnen B2 und B7 als Anlass zur Reflexion dafür, was die Lernenden darunter verstehen könnten. Um diesen Prozess bzw. das Vorwissen der Lernenden anzuregen, schlagen sie folgende Vorgehensweise vor:

[Man] könnte auch vielleicht einen kurzen Film zeigen, ohne Text und sie könnten das selbst mit der Fantasie arbeiten, was das für eine Sage sein könnte. Und wichtig eben das Vorwissen immer aktivieren, welche Sagen kennen sie schon, was ist der Unterschied zwischen einer Sage und einem Märchen, dass sie selber auch mal überlegen, welche Textsorte, was das für sie bedeutet, ja. (B7: 24)

Na ja, die könnte sie ja fragen, ob sie, welche Sagen sie kennen. Vielleicht wissen sie gar nicht, was eine Sage ist, könnte ja auch sein. Das müsste man mal zuerst im Unterricht feststellen, wer was dazu sagen möchte. Das man dann vielleicht beginnt mit so einem Brainstorming oder Sagen, die sie gelesen haben. Das könnte man dann auf die Tafel sammeln oder ein Plakat machen. Das könnte auch jeder Schüler oder in Kleingruppen auch Sagen mit Bildern zum Beispiel verbinden. Oder man könnte ein lustiges Spiel machen zum Beispiel, jemand malt nur ein Bild und sagt den Titel nicht und die anderen müssen es erraten. (B7: 30)

Also, es geht natürlich um die Einführung auch der Textsorte Sage. Das ist natürlich klar, sage ich jetzt, bitte sehr das ist der Vorspann. Ich zeige ihnen das Buch. Es ist wichtig, dass ich dieses Buch habe, sie den Titel haben, den Kontext haben. Und da ist dann natürlich klar, was bedeutet das Wort Sage, kennen sie das Wort Sage. [...] Und dann ist die Frage, gibt es auch Sagen in ihrer Muttersprache und dann das Wortfeld um das Thema Sage, Sagen, sagenhaft. (B2: 37)

Um das Textverstehen zu unterstützen und ebenso die Motivation der Lernenden zu fördern, legen Experte B1 und Expertin B7 großen Wert auf den Einsatz von anderen Textarten wie Bilder oder Plakate aber auch auf die Kombination von Text und Film bzw. Dokumentation: „[I]ch arbeite eben auch mit verschiedenen Videos, wo auch dann diese Sagen vorkommen. Also, bei der Universum-Reihe kommt das regelmäßig vor“ (B1: 40).

Im Rahmen der Reflexionen über die Verwendung der Textsorte Sage mit dem Ziel von kulturellem Lernen hebt Experte B3 im Rahmen der Textdeutung die Betonung auf das Vorhandensein eines „mythischen Kerns“ (B3: 10) hervor, den er als „transkulturell“ (B3: 10) betrachtet. Experte B7 teilt eine ähnliche Ansicht.

Also, zum Beispiel Basilisk, also das ist etwas Böses, das im Brunnen sitzt und das Wasser verpestet. Also, da kann ich mir gut vorstellen, dass es in ganz vielen Kulturen solche Vorstellungen gibt. Also, so gesehen könnte man schon irgendwie anknüpfen. (B3: 10)

In Bezug auf den Anspruch der Sage auf Wahrheitsgehalt, der anhand verschiedener Erinnerungsorte wie Denkmäler, Häuser, Burg-, Orts-, Straßennamen etc. als Spiegel des kollektiven Gedächtnisses bestätigt wird, verweisen Expert*innen auf die bedeutende Rolle der Verbindung zwischen sprachlichem und inhaltlichem Lernen über die Begegnung mit historischen Originalen im Rahmen von literarischen bzw. historischen Stadtrundgänge.

Ja, also ich habe jetzt daran gedacht, dass also dieser, dieser Punkt, dass man irgendwie mit speziellem Lokalkolorit, dass man an ein bestimmtes Lokalkolorit anknüpfen kann, an bestimmte regionale, lokale Informationen in Wien zum Beispiel, das kommt mir interessant vor. Und da könnte ich mir jetzt vorstellen, zumindest in so eine B1 Gruppe, dass man da irgendwas damit macht, vielleicht auch in Verbindung mit einer Exkursion. Also, dass man dann irgendwie Orte aufsucht, man es wirklich sieht, Basiliskenhaus, lieber Augustin usw. und dass man dann eben wirklich auch was in Richtung Textarbeit macht. (B3: 28)

Die Sagen sind halt spannender als die Märchen für viele, weil das verbunden werden kann mit wahren Gegebenheiten und die kann man teilweise dann auch noch der Gruppe zeigen im ersten Bezirk, an historischen Gebäuden oder wir gehen ins Museum. Also, ich liebe Sagen während der Türkenbelagerung und da kann man dann ins Wienmuseum gehen. (B1: 12)

In diesem Zusammenhang fungieren die Erinnerungsorte als authentische Medien im Fremdsprachenunterricht, die als Informationsträger oder auch in ihrer Verwendung zum Gegenstand des Unterrichts für die Deutung der Inhalte der zahlreichen Wiener Sagen herangezogen werden können. Für die Gestaltung eines ganzheitlichen Prozesses des Sprachenlernens bzw. des Spracherwerbs wird ihnen dabei ein hoher Stellenwert zugeschrieben.

5.3.8 Pro- und Contra-Argumente zum Einsatz der Sage im Fremdsprachenunterricht

Die Subkategorie ‚Pro- und Contra-Argumente zum Einsatz der Sage im Fremdsprachenunterricht‘ umfasst jegliche Faktoren bzw. Gründe auf inhaltlicher, sprachlicher sowie didaktisch-methodischer Ebene, die für und gegen die Verwendung der Textsorte Sage im Fremdsprachenunterricht sprechen.

In Bezug auf die Fragen, ob und wie häufig, welche Arten von Sagen im Fremdsprachenunterricht vorkommen oder eingesetzt werden können sowie wie mit dieser Textsorte im Rahmen der kommunikativen Entwicklung und Förderung der Sprachkompetenzen der Lernenden im Fremdsprachenunterricht umzugehen ist, gaben Expert*innen unterschiedliche Antworten. Dieser Kapitel befasst sich im Folgenden mit der Darstellung der Ergebnisse der Datenanalyse mit Fokus auf die befürwortende bzw. konträre Sichtweise der Expert*innen hinsichtlich der Sage im Fremdsprachenunterricht.

Argumente für den Einsatz der Sage im Fremdsprachenunterricht

- Die Textsorte Sage gehört zu den weltweit mündlich überlieferten „einfachen Formen“ (vgl. Jolles, 2006) der Volksliteratur. Charakteristisch sind für die Sage unter anderem die Motive sowie die Figuren,

die [...] schon auch vorhanden in den anderen Kulturen [sind] nur werden sie anders gewichtet und weniger oder stärker wahrgenommen. Aber grundsätzlich gibt es Dämonen in jeder Religion der Welt, glaube ich. Also, im Buddhismus, im Hinduismus, im Islam gibt es auch natürlich den Teufel. (B1: 14)

[I]ch habe, glaube ich, schon von 150 Ländern Schüler gehabt, jetzt in den letzten 12 Jahren, aber ich denke mir auch die Chinesen, die haben auch eine ähnliche Struktur, oder Nepalesen, Inder also dürften ähnliche Schemata auch daran sein und das geht auch ein bisschen ins Universelle hinein und ja das ist meine Erfahrung. (B1: 76)

- Die Textsorte Sage als eine Erzählform der Volksliteratur bietet sich anhand ihrer linguistischen, semantischen und strukturbezogenen Merkmale zum Erlangen der sprachlichen und kulturellen Lernziele an.

Also, warum ich genau jetzt hier auch auf diese Textsorte zurückgreife, konkret: Werte, Orientierungswissen, Kunst, Brauchtum und dann natürlich Wortschatz und dann auch Grammatik und Textanalyse, dann auch Textzusammenfassungen [...]. (B2: 21)

- Die Textsorte Sage leistet ihren Beitrag hinsichtlich des methodischen Prinzips der Textsortenvielfalt im Fremdsprachenunterricht: „Also, das gefällt mir auch gut, einfach so diese Themen und dann einfach eh vielleicht verschiedene Textsorten [zu] verwenden“ (B5: 20) „[u]nd das ist auch für gewisse Niveaus dann wichtig eben verschiedene Textstrukturen kennen zu lernen, es ist eine große Vielfalt“ (B1: 14).

- Die Textsorte Sage spielt eine wichtige Rolle auf der affektiven Ebene im Fremdsprachenunterricht: „Also, das heißt, das ist in diesen Projekten ein schöner Zusatz, eine Erweiterung der Fähigkeiten und auch eine Erweiterung der Motivation [...]“ (B1: 52).

Argumente gegen den Einsatz der Sage im Fremdsprachenunterricht

- Die Sprache der Textsorte Sage betrachten einige der Expert*innen als „schwierig“ (B4: 36) bzw. „zu schwer“ (B5: 18), als „eine spezifische Sprache, so ein bisschen altertümelnd“ (B3: 4), „also nicht nur altertümelnd, sondern auch die Sprache verwendet irgendwie auch Lokalkolorit, teilweise auch so ein bisschen dialektal auch, da so und so Mandl oder irgendwie so etwas“ (B3: 12), während die grammatikalische Struktur als „viel zu hochgesteckt“ (B6: 6) gesehen wird. In diesem Zusammenhang wird sowohl die Grammatikvermittlung als auch die Wortschatzarbeit mit dieser Textsorte als eine Herausforderung empfunden und auch dargestellt: „Also das heißt, es ist immer verbunden mit alten grammatischen Formeln, mit vielleicht vornehmen Redewendungen, gestelzten Redewendungen“ (B1: 78).
- Die Sageninhalte sehen einige Expert*innen im Rahmen ihrer Überlegungen zur Verwendung im Fremdsprachenunterricht ebenso als problematisch an. Sie heben den „unheimlichen Verwunschenen“ (B7: 10) und das „recht düster[e]“ (B7: 42) Charakteristikum der Sage hervor. Zudem nehmen sie „zu wenig Bezug [auf] direkte [...] Lebensmöglichkeit der Leute“ (B4: 36), „setzt[n] natürlich sehr viel lokales Hintergrundwissen voraus“ (B3: 12) und verfügen über „so ein bisschen was Angestaubtes“ (B3: 4).
- Neben der sprachlichen und inhaltlichen Komplexität betonen die Expert*innen in diesem Kontext auch die kulturelle Problematik.

Und sie müssen auch aufgeschlossen sein und sie müssen auch diese Geschichten und die Märchen und die Sagen verstehen. In anderen Kulturen verstehen sie das vielleicht auch komplett anders. Auch die Aussagekraft dieser Inhalte sind sicherlich für sie vielleicht fremd oder nicht nachvollziehbar. Wir verstehen vielleicht darunter etwas ganz anderes. Da muss man nun vorsichtig sein. Also, welche Literatur man nimmt und wie man es ihnen erklärt und so dass sie das nicht falsch verstehen. (B6: 4)

- Außerdem argumentieren einige Expert*innen gegen den Einsatz der Textsorte Sage im Fremdsprachenunterricht, indem sie als Gegenargument die Rahmenbedingungen, die Curricula, die kommunikativen Lernziele des Fremdsprachenunterrichts und die damit verbundene Textauswahl, das Sprachenlernen für Prüfungen, den Zeitdruck aber auch die Zielgruppe und deren Bedürfnissen und Interessen sowie die sprachlichen Niveaustufen anführen.

Das hängt einmal mit den Rahmenbedingungen zusammen, so dass man einfach auf eine bestimmte Prüfung vorbereitet, wo das nicht gefragt ist. Da gibt es ganz andere Texte. Also, [...] da spielen diese Texte keine Rolle. Also, das heißt, das ist in diesen Projekten ein schöner Zusatz, eine Erweiterung der Fähigkeiten [...] Aber es ist nicht notwendig, dass man das jetzt wirklich so vertieft bringt. Also, es schmälert den Erfolg bei der Prüfung nicht, wenn man das völlig auslässt. (B1: 52)

- Abschließend führen Expert*innen B1 und B5 als Gegenargument die zeitbedingte Verschiebung der Textsorten an: „Es geht jetzt nicht unbedingt halt Richtung mehr Sage, würde ich sagen, sondern das geht ein bisschen mehr Richtung, wie soll ich sagen, halt unsere Internetgesellschaft und eben natürlich sowas wie Blogs [...]“ (B5: 22).

6 Sprach- und kulturbezogenes Lernen mit der Textsorte

Sage: Resümee und Ausblick

Aus der Darstellung der Sichtweisen sowie Erfahrungen der befragten Expert*innen hinsichtlich des Einsatzes der Textsorte Sage im Fremdsprachenunterricht sowie ihrer Einbettung in die fachtheoretische Diskussion in den vorigen Ausführungen ergeben sich eine Reihe an Erkenntnissen, die für die Beantwortung der zentralen Forschungsfragen der vorliegenden Studie von besonderer Bedeutung sind.

Die Analyse des Datenmaterials hat in diesem Kontext gezeigt, dass die Entscheidung für und gegen die Verwendung der Sage im Fremdsprachenunterricht hauptsächlich von Rahmenbedingungen wie Curricula, Lehrwerke, Lernziele, Zielgruppen etc. beeinflusst wird. Zudem spielen linguistische, lexikalische und strukturelle Charakteristika der Sage sowie persönliche Einstellungen der Expert*innen zu dieser Erzählform der Volksliteratur eine wichtige Rolle.

Im Zusammenhang mit den aktuell dominierenden kommunikativen Prinzipien bzw. Ansätzen des Fremdsprachenunterrichts sowie dem daraus folgenden definierten, zentralen Lernziel der Vermittlung von linguistischen, soziolinguistischen und pragmatischen Fertigkeiten und Fähigkeiten bzw. Kompetenzen (vgl. Europarat, 2001, S. 51f) wird den informativen und argumentativen Sachtexten sowohl in den von Expert*innen eingesetzten Lehrwerken, ‚Pluspunkt Deutsch‘, ‚Aspekte‘, ‚Momente‘ etc. als auch in ihrem Unterricht ein besonders hoher Wert zugeschrieben. Trotz des seit Mitte der 1970er Jahre wieder gewonnenen Interesses der Fremdsprachendidaktik an Literatur (vgl. u. a. Ehlers, 2010, S. 1530) spielen literarische Texte in der Unterrichtspraxis der befragten Expert*innen in der Erwachsenenbildung eine geringere Rolle. In diesem Kontext werden den Textsorten der Volksliteratur unterschiedliche Bedeutung beigemessen. Das didaktische Potential des Märchens wird anerkannt und findet demnach, wenn auch nur marginal, sowohl in den mittels GER-Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts konzipierten Lehrmaterialien (vgl. Krumm, 2010, S. 1215) als

auch in der Unterrichtspraxis der Lehrenden Beachtung, während die Sage eine untergeordnete, bis keine Rolle spielt. Folglich sind, wie aus der Analyse des Datenmaterials hervorgeht, die von den Expert*innen ausgearbeiteten und zur Verfügung gestellten Zusatzmaterialien ausschlaggebend. Unter den vorhandenen Rahmenbedingungen setzt fast ein Drittel der befragten Expert*innen Sagen im Unterricht ein. Insofern standen hinsichtlich der Forschungsfragen sowohl die objektiven und subjektiven Meinungen der Expert*innen als auch ihre Überlegungen im Vordergrund der Datenerhebung und -analyse.

Bei der Sagensammlung der Brüder Grimm (1816/1818) wird im Allgemeinen zwischen Volkssagen sowie Götter- und Heldensagen unterschieden. Bausinger (1968), Petzoldt (2002) etc. teilen Volkssagen hinsichtlich des Sageninhalts in drei Hauptkategorien der dämonologischen, der historischen und der modernen Sage ein (vgl. Kapitel 2.2). Hingegen werden „die antiken oder germanischen Götter- und Heldensagen aufgrund der „schon von ihren Anfängen her bewusst geformte[n] Dichtung“ (Petzoldt, 2002, S. 123) von unterschiedlichen Forscher*innen nicht als Sage „im Sinne der ‚volkspoetischen‘ Gattungsformen“ (Bausinger, 1968, S. 168) betrachtet.

In den Reflexionen sowie Sichtweisen aus den Unterrichtserfahrungen der befragten Expert*innen herrscht in Bezug auf die Arten der Sagen im Fremdsprachenunterricht grundsätzlicher Konsens darüber, dass weitgehend Volkssagen im Rahmen der Entwicklung und Förderung der Sprachkompetenz der Lernenden ab der Niveaustufe B des GER Verwendung finden bzw. finden können, während der Einsatz von Götter- und Heldensagen aufgrund des sprachlichen Schwierigkeitsgrades, des Textumfangs und des Zeitmangels von den Expert*innen in Frage gestellt wird.

Im Hinblick auf die umfangreichen Forschungsdiskussionen im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache über die Rolle des deutschsprachigen, literarischen Kanons im Rahmen der kommunikativen Methode, des interkulturellen Ansatzes (vgl. u. a. Ewert, 2010; Pfäfflin, 2010; Houska, 2019 etc.) sowie der Schwerpunktsetzung der Literaturdidaktik auf die Rezeptionsästhetik (Iser, 1976) stehen aus der Analyse des Datenmaterials sprachbezogene, textbezogene und methodenbezogene Faktoren für die Textsortenauswahl im Vordergrund. Ausgehend von den linguistischen, lexikalischen und strukturellen Merkmalen der Volkssage bevorzugen die Expert*innen Texte aus authentischen Sammelwerken, die jedoch in Abhängigkeit von oben erwähnten Faktoren

auf der sprachlichen und lexikalischen Ebene modifiziert im Fremdsprachenunterricht einzusetzen sind. Seitens der Expert*innen ist dieser Prozess mit unterschiedlichen Herausforderungen wie Rahmenbedingungen, Zeitfaktor etc. verbunden.

Über die Rolle bzw. das mögliche Potenzial der Volkssage im Fremdsprachenunterricht hat die Datenanalyse gezeigt, dass die Volkssage in vielfältiger Weise für das sprachbezogene Lernen eingesetzt werden kann. Aus didaktischer Perspektive teilen die Expert*innen die Ansicht, dass eine Förderung von sprachlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten auf der lexikalischen, morphologischen, syntaktischen und textlinguistischen Ebene mittels der textsortenspezifischen Charakteristika der Volkssage durchgeführt werden kann. Im Rahmen ihrer Überlegungen zu methodischen Vorgehensweisen legen die Expert*innen verschiedene handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben sowie Vorgehensweisen dar, die die Lernenden dazu anregen, ihre rezeptiven und produktiven Fertigkeiten im Umgang mit der Textsorte Volkssage zu entwickeln. Im Sinne der Rezeptionsästhetik messen die Expert*innen in diesem Kontext dem Verstehen bzw. Leseverstehen eine besondere Bedeutung bei. Zudem wird anhand der Auseinandersetzung von formalen und inhaltlichen Merkmalen, Titel, mündlich tradierte und schriftlich fixierte Erzählungen, „einfache Formen“ (vgl. Jolles, 2006) etc., die diese Textsorte zur Volkssage machen, in Anlehnung an die Didaktik der Literarizität (vgl. Dobstadt & Riedner, 2011) ebenso die literarisch-ästhetische Dimension thematisiert.

Neben dem sprachbezogenen Lernen wird aus den Ergebnissen der Analyse des Datenmaterials das Verhältnis zwischen Volkssage und Kultur, ihre Bedeutung im Kontext des kulturellen Lernens sowie der Zusammenhang bzw. die Beziehung zwischen der Beschäftigung mit Volkssagen auf der sprachlichen und kulturellen Ebene hervorgehoben. Im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts in der Erwachsenenbildung können anhand von Volkssagen Themenschwerpunkte behandelt werden, die Bezug auf aktuelle, gesellschaftliche und politische Entwicklung (Werte und Orientierungswissen, Toleranz, Wertschätzung), Flucht (Angst, Hunger, Konflikt etc.), Frieden, unterschiedliche Pandemien sowie die Kulturgeschichte Österreichs (österreichische Geschichte, Kultur, Brauchtum) nehmen.

Die Auseinandersetzung mit den sprachlichen, inhaltlichen und strukturellen Eigenschaften der Volkssage, die Sage selbst als Schlüsselwort, das Vorhandensein eines

„mythischen Kerns“ (B3: 10) bzw. die Sage als „internationales Wandergut“ (Röhrich, 1969, S. 217) sowie die historischen Erinnerungsorte (Denkmäler, Häuser, Orts- und Straßennamen) als Ausdruck des Anspruchs auf den Wahrheitsgehalt der Sage als Teil des kollektiven Gedächtnisses spielen für Expert*innen eine wichtige Rolle, um das Vorwissen im Prozess des Textverstehens zu aktivieren und auf dieser Basis dieses weiterzuentwickeln. Von Bedeutung ist hierbei die Herstellung der Beziehung zwischen den Volkssagen aus unterschiedlichen Sammelwerken zu anderen Texten wie Bilder, Filme etc.

Abgesehen von der bereits erwähnten deutlichen Hervorhebung und Verwendung von Sagen im Rahmen des kulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht setzen die befragten Lehrenden sie jedoch auch ein, um über ‚eigene‘ und ‚fremde‘ Kultur zu reflektieren und dadurch sowohl die Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten herauszustellen¹⁵. Dabei betonen sie folgende Aspekte: „[...] welche Werte bringe ich aus meiner Kultur mit [...]“ (B1: 34), die Schwierigkeiten in Bezug auf „[...] diese ganze, komplizierte Landeskunde und Geschichte dieses fremden Landes [...]“ (B1: 52), sowie die Notwendigkeit, „[...] möglichst viel auch verstehen zu können und auch produzieren zu können, weil man [...] ja dann auch selber die Geschichten oder die Mythen, die man in Serbien auf Serbisch gelernt hat, dann auch auf Deutsch erzählen [kann]“ (B1: 14).

Abschließend lässt sich nach den Sichtweisen der Lehrenden festhalten, dass die spezifischen Eigenschaften der Volkssage einerseits als Ressource für den Fremdsprachenunterricht dienen, andererseits jedoch unterschiedliche Herausforderungen auf der sprachlichen, inhaltlichen und kulturellen Ebene sowie im Hinblick auf die Rahmenbedingungen und vorhandenen Curricula darstellen können.

¹⁵ Der interkulturelle (Thomas, 1993) und transkulturelle (Welsch, 2012) Ansatz im Fremdsprachenunterricht stehen laut Freitag-Hild nicht im Widerspruch zueinander, sondern ergänzen sich in ihrer Herangehensweise an den Umgang mit kultureller Vielfalt und Interaktion: „Während es aus interkultureller Sicht vor allem darum geht, die Welt mit anderen Augen zu sehen und sich von anderen Sichtweisen herausfordern zu lassen, muss ein Literaturunterricht, der von der Transkulturalität der fremdkulturellen Lebenswelt ausgeht, Lernende auch für die internen Differenzen innerhalb kultureller Gemeinsamkeit, für kulturelle Vernetzungsprozesse und multiple kulturelle Identitätsentwürfe sensibilisieren.“ (Freitag-Hild, 2010, S. 60)

Die qualitativ gewonnen Erkenntnisse über das Verhältnis zwischen Sprache, Kultur und Literatur im Hinblick auf die Textsorte Sage sowie ihr Potenzial für den Fremdsprachenunterricht bilden einen wichtigen Anhaltspunkt für weiterführende Forschungen. Von zentraler Bedeutung ist in diesem Kontext ihre Überprüfung mittels quantitativer Forschungsmethoden.

Darüber hinaus bleibt es eine Aufgabe weiterer Forschung, festzustellen, inwieweit neben dem Einsatz der Sage im Fremdsprachenunterricht im Kontext des kulturellen Lernens auch die Betonung sowohl in der Unterrichtspraxis als auch in den Auffassungen der interviewten Lehrenden von Kategorien ‚eigener‘ und ‚fremder‘ Kultur der inter- und transkulturellen Ansätze, die im Widerspruch zum Kulturbegriff des kulturellen Lernens stehen, durch die Textsorte Volkssage bedingt ist, in welchem Ausmaß die aktuellen wissenschaftstheoretischen Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in der Unterrichtspraxis umgesetzt werden und welche Bedeutung die Aus- bzw. Fortbildung der Lehrenden in diesem Zusammenhang hat. Die Perspektive der Lernenden in deren sprachlicher Auseinandersetzung sowie deren Zugang zu kulturellem Lernen mit der Textsorte Sage, sie fand nur indirekt Eingang in die vorliegende Studie, stellt einen interessanten Ausgangspunkt für weiterführende Untersuchungen dar.

Literaturverzeichnis

Aarne, Antti (1913). Leitfaden der vergleichenden Märchensammlung. Hamina: Suomalaisen tiedeakatemia kustantama.

Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (2020). Deutsch als Zweitsprache. In: Ulrich, Winfried (Hrsg.). Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. 9. Band. (5., unveränderte Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Altmayer, Claus (1999). Von der „interkulturellen“ zur kulturwissenschaftlichen Landeskunde im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen; Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.). Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache Innsbruck: Studien Verlag, 86-112.

Altmayer, Claus (2004). Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München: iudicium.

Altmayer, Claus (2006a). Landeskunde als Kulturwissenschaft. Ein Forschungsprogramm. In: Ehlich, Konrad; Eichinger, Ludwig M; Kelletat, Andreas F.; Krumm, Hans-Jürgen; Michel, Willy; Wierlacher, Alois (Hrsg.). Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies. Band 32. München: iudicium, 181-199.

Altmayer, Claus (2006b). Kulturelle Deutungsmuster als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der „Landeskunde“. In: Gnutzmann, Claus; Königs, Frank G; Zöfgen, Ekkehard (Hrsg.). Fremdsprachen lehren und lernen 35. Themenschwerpunkt: Wortschatz – Wortschatzerwerb – Wortschatzlernen. Tübingen: Günther Narr, 44-59.

Altmayer, Claus (2008). Von der ‚interkulturellen Kompetenz‘ zum ‚kulturbezogenen Deutungslernen‘. Plädoyer für eine kritische Transformation des interkulturellen Ansatzes in der Landeskunde. In: Schulz, Renate A.; Tschirner, Erwin (ed.). Communicating across Borders. Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language. München: iudicium, 28-41.

Altmayer, Claus (2009). Instrumente für die empirische Erforschung kultureller Lernprozesse im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In: Hu, Adelheid; Byram, Michael (Hrsg.). Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation. Tübingen: Gunter Narr, 123-138.

Altmayer, Claus (2014). Zur Rolle der Literatur im Rahmen der Kulturstudien. Deutsch als Fremdsprache. In: Altmayer, Claus; Dobstadt, Michael; Riedner, Renate; Schier,

Carmen (Hrsg.). Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 25-38.

Altmayer, Claus; Dobstadt, Michael; Riedner, Renate; Schier, Carmen (Hrsg.). (2014). Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Altmayer, Claus (2021). Interkulturalität. In: Altmayer, Claus; Biebighäuser, Katrin; Haberzettl, Stefanie; Heine, Antje (Hrsg.). Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte-Themen-Methoden. Stuttgart: J.B. Metzler, 376-393.

Altmayer, Claus (2023). Kulturstudien. Eine Einführung für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Berlin. J. B. Metzler.

Assmann, Jan (1988). Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Assmann, Jan; Hölscher, Tonio (Hrsg.). Kultur und Gedächtnis. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 9-19.

Assmann, Jan (1999). Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. (2. Aufl.). München: C. H. Beck.

Bausinger, Hermann (1968). Formen der „Volks poesie“. Berlin: Erich Schmidt.

Beardsley, Richard K.; Hankey, Rosalie (1943). A History of the Vanishing Hitchhiker. In: California Folklore Quarterly. Vol. 2(1). Berkeley: University of California Press, 13-25.

Beaugrande, Robert-Alain de; Dressler, Ulrich (1981). Einführung in die Textlinguistik. In: Baumgärtner, Klaus (Hrsg.). Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft. Tübingen: Max Niemeyer.

Bechstein, Ludwig (Hrsg.). (1840). Die Volkssagen, Märchen und Legenden des Kaiserstaates Österreich. Leipzig: C. B. Polet.

Bechstein, Ludwig (1853). Deutsches Sagenbuch. Leipzig: Georg Wigand.

Beck, Heinrich (1999). Held, Heldendichtung und Heldensage. In: Beck, Heinrich; Geuenich, Dieter; Steuer, Heiko (Hrsg.). Reallexikon der germanischen Altertumskunde. 14. Band. Berlin, New York: Walter De Gruyter, 276-282.

Benfey Theodor (1859). Panchatantra. Fünf Bücher indischer Fabeln, Märchen und Erzählungen. 2 Bände. Leipzig: F.A. Brockhaus.

Benfey, Theodor (1892). Kleinere Schriften III. Berlin: Reuther.

Bogner, Alexander; Menz, Wolfgang (2009). Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner, Alexander; Litting, Beate; Menz, Wolfgang (Hrsg.). Das Experteninterview. Theorien,

Methoden, Anwendungsfelder. (3., grundlegend überarbeitete Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 61-98.

Bredella, Lothar; Christ, Herbert (Hrsg.). (1995). Didaktik des Fremdverstehens. Tübingen: Gunter Narr.

Bredella, Lothar; Burwitz-Melzer, Eva (2004). Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik: mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch. Tübingen: Gunter Narr.

Bredella, Lothar (2010). Das Verstehen des Anderen. Kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien. Tübingen: Gunter Narr.

Brednich, Rolf Wilhelm (1990). Die Spinne in der Yucca-Palme. Sagenhafte Geschichten von heute. München: C. H. Beck.

Brednich, Rolf Wilhelm (1994). Sagenhafte Geschichten von heute. Die Spinne in der Yucca-Palme. Die Maus im Jumbo-Jet. Das Huhn mit dem Gipsbein. München: C. H. Beck.

Breidenbach, Joana; Zukrigl, Ina (2002). Widersprüche der kulturellen Globalisierung. Strategien und Praktiken. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B 12. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, 19-25.

Brunvand, Jan Harold (1981). The Vanishing Hitchhiker. American Urban Legends and their Meanings. New York: Norton.

Brunvand, Jan Harold (1996). American Folklore. An Encyclopedia. New York, London: Garland Publishing Inc.

Brunvand, Jan Harold (2002). Encyclopaedia of Urban Legends. New York: Norton.

Burdorf, Dieter; Fasbender, Christoph; Moennighoff, Burkhard (Hrsg.). (2007). Metzler Lexikon. Literatur: Begriffe und Definitionen. (3., völlig neu bearbeitete Aufl.). Stuttgart: J.B. Metzler.

Caspari, Daniela (2022). Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K.; Schramm, Karen (Hrsg.). Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.). Tübingen: Narr, 7- 21.

Chadwick, H. Munro (1912). The Heroic Age. Cambridge: Cambridge University Press.

Depiny, Albert (Hrsg.). (1932). Oberösterreichisches Sagenbuch. Linz: R. Pingruber.

Dégh, Linda (1973). Neue Sagenerscheinungen in der industriellen Umwelt der USA. In: Röhrich, Lutz (Hrsg.) Probleme der Sagenforschung. Verhandlungen der Tagung veranstaltet von der Kommission für Erzählforschung der Deutschen Gesellschaft für

Volkskunde e. V. vom 27. September bis 1. Oktober 1972 in Freiburg im Breisgau. Freiburg im Breisgau: Forschungsstelle Sage (Deutsche Forschungsgemeinschaft), 34- 51.

Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (2011). Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In: Ewert, Michael; Riedner, Renate; Schiedermair, Simone (Hrsg.). Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven. München: iudicium, 99-115.

Edelhoff, Christoph (1985). Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle. München: Hueber Verlag.

Ehlers, Swantje (2010). Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht. Gegenstände und Ansätze. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin: Walter de Gruyter, 1530-1544.

Ehlich, Konrad. (1994). Deutsch als Fremdsprache - Profilstrukturen einer neuen Disziplin. In: Henrici, Gert; Koreik, Uwe (Hrsg.). Deutsch als Fremdsprache. Wo warst Du, wo bist Du, wohin gehst Du? Zwei Jahrzehnte der Debatte über die Konstituierung des Fachs Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider, 300-322.

Esselborn, Karl (2010). Interkulturelle Literaturvermittlung. zwischen didaktischer Theorie und Praxis. München: iudicium.

Europarat (2001). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband. Stuttgart: Klett.

Ewert, Michael (2010). Literarischer Kanon und Fragen der Literaturvermittlung. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.). Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter Mouton, 1555-1565.

Fischer, Helmut (1991). Der Rattenhund. Sagen der Gegenwart. Köln: Rheinland Verlag.

Flick, Uwe; Von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.). (2010). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. (8. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag,

François, Etienne; Schulze, Hagen (Hrsg.). (2001). Deutsche Erinnerungsorte. Band 1-3. München: C. H. Beck.

Freitag-Hild, Britta (2010). Theorie, Aufgabentypologie und Unterrichtspraxis inter- und transkultureller Literaturdidaktik. „British Fictions of Migration“ im Fremdsprachenunterricht. Trier: WVT.

Fritz, Thomas; Faistauer, Renate (2008). Prinzipien eines Sprachenunterrichts. In: Bogenreiter-Felgl, Elisabeth (Hrsg.). Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert. Wien: VÖV Edition Sprachen 2, 125-133.

Geertz, Clifford (1995). Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Girtler, Roland (1984). Methoden der qualitativen Sozialforschung. Anleitung zur Feldarbeit. Wien, Köln, Graz: Böhlau.

Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2009). Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse: als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Lehrbuch. (3., überarbeitete Aufl.) Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Grimm, Jacob; Grimm, Wilhelm (1816). Deutsche Sagen. Berlin: in der Nicolaischen Buchhandlung.

Grimm, Jacob; Grimm, Wilhelm (1818). Deutsche Sagen. 2. Teil. Berlin: in der Nicolaischen Buchhandlung.

Grimm, Jacob; Grimm, Wilhelm (Hrsg.). (1956). Deutsche Sagen. 2 Bände. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft E. V.

Grimm, Wilhelm (1957). Die deutsche Heldensage. Darmstadt: Hermann Genter Verlag.

Grimm, Jacob; Grimm, Wilhelm (1991a). Deutsches Wörterbuch. 8. Band. Glibber- Gräzist. München: Deutscher Taschenbuch Verlag (Reprint der Ausgabe (1958). Leipzig: S. Hirzel.).

Grimm, Jacob; Grimm, Wilhelm (1991b). Deutsches Wörterbuch. 14. Band. R-Schiefe. München: Deutscher Taschenbuch Verlag (Reprint der Ausgabe (1893). Leipzig: S. Hirzel.).

Grimm, Jacob; Grimm, Wilhelm (1991c). Deutsches Wörterbuch. 26. Band. Vesche- Vulkanische. München: Deutscher Taschenbuch Verlag (Reprint der Ausgabe (1951). Leipzig: S. Hirzel).

Groenewold, Peter O. H. (2010). Literatur im Landeskundeunterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.). Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter Mouton, 1565-1571.

Gugitz, Gustav (Hrsg.). (1952). Die Sagen und Legenden der Stadt Wien. Wien: Brüder Hollinek.

Hand, Wayland D. (1969). Der Stand der europäischen und amerikanischen Sagenforschung. In: Petzoldt, Leander (Hrsg.). Vergleichende Sagenforschung. (= Wege der Forschung 152). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 402-425.

Hansen, Klaus P. (2011). Kultur und Kulturwissenschaften. Eine Einführung. (4., vollständig überarbeitete Aufl.). Tübingen, Basel: A Francke Verlag.

Heinzle, Joachim (2012). Die Nibelungen. Lied und Sage. (2., überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Darmstadt: Primus Verlag.

Helfferich, Cornelia (2011). Die Qualität qualitativer Daten. Manuel für die Durchführung qualitativer Interviews. Lehrbuch. (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Heusler, Andreas (1909). Geschichtliches und Mythisches in der germanischen

Heldensage. In: Sonderegger, Stefan; Heusler, Andreas (Hrsg.). Kleine Schriften. 2. Band. Berlin: Walter de Gruyter & Co., 495-517.

Hopf, Wulf; Kuckartz, Udo (Hrsg.). (2016). Christel Hopf. Schriften zu Methodologie und Methoden qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Hoppe, Almut (1996). Die Vergangenheit des literarischen Kanons und die Zukunft multifaktorialer Lektüreauswahlverfahren. Das Ergebnis der Kanondiskussion. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. Band 43. Frankfurt am Main: Diesterweg, 62-70.

Houska, Miriam (2019). Literaturkanon in interkulturellen Kontexten. In: Fandrych, Christian; Foschi Albert, Marina; Schramm, Karen; Thurmair, Maria (Hrsg.). Studien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Band 5. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Hunfeld, Hans; Neuner, Gerhard (1993). Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Kassel: Langenscheidt.

Iser, Wolfgang (1976). Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung. München: Francke.

Jolles, André (2006). Einfache Formen. Legende, Sage, Mythe, Rätsel, Spruch, Kasus, Memorabile, Märchen, Witz. (8., unveränderte Aufl.). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Koivu, Leena (1973). Über die Katalogisierung der dämonologischen Sagen im Volksdichtungsarchiv der finnischen Literaturgesellschaft. In: Röhrich, Lutz (Hrsg.) Probleme der Sagenforschung. Verhandlungen der Tagung veranstaltet von der Kommission für Erzählforschung der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde e. V. vom 27. September bis 1. Oktober 1972 in Freiburg im Breisgau. Freiburg im Breisgau: Forschungsstelle Sage (Deutsche Forschungsgemeinschaft), 204-209.

Koreik, Uwe; Pietzuch, Jan Paul (2010). Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.). Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter Mouton, 1441- 1454.

Kroeber, Alfred Louis; Kluckhohn, Clyde (1952). Culture: A critical review of concepts and definitions. With the Assistance of Wayne Untereiner and Appendices by Alfred G. Meyer. Cambridge, MA: Peabody Museum.

Krumm, Hans-Jürgen (2010). Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.). Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter Mouton, 1215-1227.

Kuckartz, Udo (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. (2., durchgesehene Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Lamnek, Siegfried (1993). Qualitative Sozialforschung. Methoden und Techniken. 2. Band. (2., überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags-Union.

Lamnek, Siegfried (2010). Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. (5., überarbeitete Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Lüthi, Max (1951). Märchen und Sage. Dem Andenken Friedrich Rankes. In: Kluckhohn, Paul; Kuhn, Hugo; Rothacker, Erich (Hrsg.). Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte. 25. Band, DVjs 25/2. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag, 159-183.

Lüthi, Max (1970). Volksliteratur und Hochliteratur: Menschenbild - Thematik - Formstreben. Bern, München: Francke.

Lüthi, Max (2004). Märchen. (10., aktualisierte Aufl.). Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler.

Lüthi, Max (2005). Das europäische Volksmärchen. Form und Wesen. (11., unveränderte Aufl.). Tübingen, Basel: Narr Francke Attempo.

Mayring, Philipp (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. (11. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Merton, Robert King; Fiske, Marjorie; Kendall, Patricia (1956). The focused interview: a manual of problems and procedures. Glencoe, Ill.: Free Press.

Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (1991). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, Detlef; Kraimer, Klaus (Hrsg.). Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: Westdeutscher Verlag, 441-471.

Müller-Michaels, Harro (1981). Didaktische Wertung. Anmerkungen zur Kanon-Diskussion. In: Ders. (Hrsg.). Jahrbuch der Deutschdidaktik 1980. Königstein: Scriptor Verlag, 136-148.

Neumann, Siegfried (1980). Volkserzählung heute. Bemerkungen zu Existenzbedingungen und Daseinsformen der Volksdichtung in der Gegenwart. In: Rach, Hans-Jürgen; Strobach, Hermann; Weißer, Bernhard; Bentzien, Ulrich; Neumann, Siegfried; Schupp, Peter (Hrsg.). Jahrbuch für Volkskunde und Kulturgeschichte 23. 8. Band. Berlin: Akademie Verlag, 92-102.

Petzoldt, Leander (2002). Einführung in die Sagenforschung. (3. Aufl.). Konstanz: UVK-Verlagsgesellschaft mbH.

Peuckert, Will-Erich (1969). Die Welt der Sage. In: Petzoldt, Leander (Hrsg.), Vergleichende Sagenforschung. (= Wege der Forschung 152). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 135-188.

Pfäfflin, Sabine (2010). Auswahlkriterien für Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Ranke, Friedrich (1969). Grundfragen der Volkssagenforschung. In: Petzoldt, Leander (Hrsg.). Vergleichende Sagenforschung. (= Wege der Forschung 152). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1-20.

Ranke, Kurt (1978). Die Welt der einfachen Formen. Studien zur Motiv-, Wort- und Quellenkunde. Berlin, New York: Walter de Gruyter.

Reckwitz, Andreas (2004). Die Kontingenzperspektive der „Kultur“. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In: Jaeger, Friedrich; Rüsen, Jörn (Hrsg.). Handbuch der Kulturwissenschaften. Themen und Tendenzen. Stuttgart, Weimar: Verlag J. B. Metzler, 1-20.

Reichert, Hermann (1999). Held, Heldendichtung und Heldensage. In: Beck, Heinrich; Geuenich, Dieter; Steuer, Heiko (Hrsg.). Reallexikon der germanischen Altertumskunde. 14. Band. Berlin, New York: Walter De Gruyter., 262-276.

Reissenweber, Arno (2000). Göttersagen. Hamburg: Xenos Verlagsgesellschaft mbH.

Riedner, Renate (2010). Literatur, Kultur, Leser und Fremde – Theoriebildung und Literaturvermittlung im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin: Walter de Gruyter, 1544-1554.

Rothmann, Kurt (1985). Kleine Geschichte der deutschen Literatur. Stuttgart: Reclam.

Röhrich, Lutz (1956). Märchen und Wirklichkeit. Eine volkskundliche Untersuchung. (2. Aufl.). Wiesbaden: Steiner.

Röhrich, Lutz (1969). Die deutsche Volkssage. Ein methodischer Abriss. In: Petzoldt, Leander (Hrsg.). Vergleichende Sagenforschung. (= Wege der Forschung 152). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 217-286

Röhrich, Lutz (1971). Sage. (2., durchgesehene Aufl.). Stuttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung.

Röhrich, Lutz (1988). Orale Tradition als historische Quelle. Einige Gedanken zur deutschsprachigen mündlichen Volkserzählung. In: Von Ungern-Sternberg, Jürgen; Reinau, Hansjörg (Hrsg.). Vergangenheit in mündlicher Überlieferung. Stuttgart: B. G. Teubner, 79-99.

Rösler, Dietmar (2023). Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. (2., aktualisierte und erweiterte Aufl.). Berlin: J.B. Metzler.

Rumelhart, David E. (1980). Schemata: The Building Blocks of Cognition. In: Rand, Spiro J.; Bertram, Bruce C.; Brewer, William F. (Eds.). Theoretical Issues in Reading Comprehension. Perspectives from Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence and Education. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 33-58.

Schmidt, Friedrich-Wilhelm (1969). Die Volkssage als Kunstwerk. Eine Untersuchung über Formgesetze der Volkssage. In: Petzoldt, Leander (Hrsg.). Vergleichende Sagenforschung. (= Wege der Forschung 152). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 21-65.

Schneider, Hermann (1962). Germanische Heldensage. 1. Band. In: Betz, Werner (Hrsg.). Grundriss der germanischen Philologie. (2., unveränderte Aufl.). Berlin: Walter de Gruyter & Co.

Schneider, Hermann; Mohr, Wolfgang (1965). Heldendichtung. In: Hauck, Karl (Hrsg.). Zur germanisch-deutschen Heldensage. (= Wege der Forschung. 14. Band). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1-30.

Schwab, Gustav (1974). Sagen des klassischen Altertums. Wien: Carl Ueberreuter.

Solmecke, Gert (1993): Texte hören, lesen und verstehen. München, Wien: Langenscheidt.

Steinke, Ines (2010). Güte Kriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von, Steinke, Ines (Hrsg.). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. (8. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag, 319-331.

Stöber, August (1852). Die Sagen des Elsasses, zum ersten Male getreu nach der Volksüberlieferung, den Chroniken und andern gedruckten und handschriftlichen Quellen, gesammelt und erläutert von August Stöber. St. Gallen: Scheitlin und Zollikofer.

Tetzner, Reiner (1992). Germanische Göttersagen. Stuttgart: Philipp Reclam jun.

Tetzner, Reiner; Wittmeyer, Uwe (2015). Griechische Götter- und Heldensage. Stuttgart: Reclam.

Thomas, Alexander (1993). Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In: Thomas, Alexander (Hrsg.). Kulturvergleichende Psychologie – Eine Einführung. Göttingen: Hogrefe, 377-424.

Thompson, Stith (1961). The Types of the Folk-Tale a Classification and Bibliography; Antti Aarne's Verzeichnis der Märchentypen / Aarne, Antti Amatus (2. rev. ed.). Helsinki: Suomalainen Tiedekatemia.

Thurmair, Maria (2010). Textsorten. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.). Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter Mouton, 284-203.

Tiefenbach, Heinrich (1999). Held, Heldendichtung und Heldensage. In: Beck, Heinrich; Geuenich, Dieter; Steuer, Heiko (Hrsg.). Reallexikon der germanischen Altertumskunde. 14. Band. Berlin, New York: Walter De Gruyter, 260-262.

Tillhagen, Carl-Herman (1969). Was ist die Sage. Eine Definition und ein Vorschlag für ein europäisches Sagensystem. In: Petzoldt, Leander (Hrsg.). Vergleichende Sagenforschung. (= Wege der Forschung 152). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 307-318.

Von See, Klaus (1981). Germanische Heldensage. Stoffe, Probleme, Methoden. (2., unveränderte Aufl.). Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion.

Von Wilpert, Gero (2001). Sachwörterbuch der Literatur. (8., verbesserte und erweiterte Aufl.). Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

Weinrich, Harald (1985). Wege der Sprachkultur. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.

Welsch, Wolfgang (2012). Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Kimmich, Dorothee; Schahadat, Schamma (Hrsg.). Kulturraum in Bewegung. Beiträge zur Theorie und Praxis der Transkulturalität. Bielefeld: Transcript Verlag, 25-40.

Wolff, Stephan (2010). Wege ins Feld und ihre Varianten. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von, Steinke, Ines (Hrsg.). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. (8. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag, 334-349.

Anhang

Interviewleitfaden

I. Literatur im Fremdsprachenunterricht

- Setzen Sie literarische Texte in Ihrem Unterricht ein?
- Wie häufig setzen Sie literarische Texte ein?
- Welche Art literarischer Texte verwenden Sie?

II. Volksliteratur im Fremdsprachenunterricht

- Verwenden Sie in Ihrem Unterricht auch Textsorten der Volksliteratur wie Märchen, Sagen, Legenden etc.?

III. Die Textsorte Sage im Fremdsprachenunterricht

- Setzen Sie auch Sagen ein?
- Auf welchem Niveau?
- Welche Ziele wie Erweiterung der sprachlichen oder kulturgeschichtlichen Kompetenz verfolgen Sie dabei?
- Welche methodische und didaktische Vorgehensweise verfolgen Sie bei der Arbeit mit der Sage?
- Welche geschichtlichen und kulturgeschichtlichen Themen (Themenbereiche) werden anhand der literarischen Textsorte ‚Sage‘ hauptsächlich angesprochen?
- Könnten Sie sich vorstellen, dass die Lernenden über das Wissen von Sagen, Motiven, Handlungsabläufen, Figuren etc. schon verfügen?
- Welches Wissen?
- Ist die literarische Textsorte Sage in den DaF/DaZ-Lehrwerken, die Sie in Ihrem Fremdsprachenunterricht benützen bzw. kennen, vertreten?
- Welche Art von Sagen wie Volkssagen, Helden- und Göttersagen sind vorwiegend in diesen Werken vorhanden?
- Welche können Sie erwähnen?

Hauptkategorien - Definition und prototypische Textstellen

I Literatur im Fremdsprachenunterricht

Definition: Die Hauptkategorie ‚Literatur im Fremdsprachenunterricht‘ umfasst alle Aussagen, die unterschiedliche Aspekte der Verwendung von Literatur im Fremdsprachenunterricht beinhalten sowie Faktoren, die ihren Einsatz beeinflussen. Die Begriffsbestimmung von Literatur erfolgt aus der Perspektive der Befragten.

Prototypische Textstelle

B7: Ja, ich habe manchmal Literatur verwendet, aber nicht so oft, wie ich es gern getan hätte. Ich habe aber mittlerweile bemerkt, dass man auch schon auf relativ niedrigem Niveau einfache Gedichte verwenden kann. Also, ich habe gerne mit Gedichten von großen Ausländern gearbeitet im DaF/DaZ-Unterricht. Lass mich mal überlegen. In England habe ich teilweise mit Literaturausschnitten gearbeitet, die waren noch teilweise in Lehrbüchern enthalten zum Beispiel Elias Cannettis Phrasen beim Sprachenlernen. Und ich habe mir dann überlegt, ob ich nicht ein bisschen mehr aus dem Buch im Unterricht durchnehmen könnte. Zum Beispiel, wenn man das Präteritum einführt, kann man ruhig eigentlich auch die erste Seite nehmen. Das war aber ein anderes Buch. Jetzt muss ich überlegen, die (...) wie heißt das, „Die gerettete Zunge“. Also, die erste Seite, der Anfang wäre vielleicht schon für die TeilnehmerInnen teilweise geeignet. Ich habe mir das öfters überlegt. Und ja, in England habe ich auch Deutsch als Fremdsprache unterrichtet und da hatte ich mal an der „xxx“ eine relativ fortgeschrittene Gruppe und das war eigentlich schön, auch ein bisschen mit Literatur arbeiten zu können. Und da habe ich mit Stefan Zweig gearbeitet „Die Schachnovelle“. Und da gibt es auch eine Verfilmung dazu. Also, mich interessiert es auch sehr, Literaturverfilmungen, und ich hatte das auch gern im englischen Unterricht. Ich habe selbst Englisch studiert. Da gab auch einige Professoren, die mit Literaturverfilmungen gearbeitet haben. Das ist für mich sehr ansprechend. Lass mich überlegen, was habe ich sonst noch für Literatur verwendet. Ich möchte in Zukunft auch andere Sprachen unterrichten Englisch und Spanisch. In Spanisch gibt es auch schöne Gedichte zum Beispiel von Pablo Neruda, die man schon auf relativ niedrigem Niveau verwenden kann, zum Beispiel „Die Ode an die Zwiebel“, „Die einzigen Tränen ohne Kummer“ heißt das auf Deutsch. Leider ist es im Augenblick so, dass ich eben sehr niedrige Niveaus unterrichte. (B7: 2)

II Volksliteratur im Fremdsprachenunterricht

Definition: Die Hauptkategorie ‚Volksliteratur im Fremdsprachenunterricht‘ umfasst alle Aussagen, die sich auf unterschiedliche Aspekte der Verwendung der Volksliteratur im Fremdsprachenunterricht beziehen.

Prototypische Textstelle

B2: [...] Doch Märchen kommen vor, kamen vor, und zwar vor allem dann für den Bereich Präteritum. Das eignet sich, damit ich das verknüpfen kann, eignet sich natürlich auch in der Grammatikvermittlung das Präteritum ganz gut. Also, in diesem Kontext habe ich Märchen auch Sagen verwendet und eventuell Volkslieder, ja ganz genau, und nicht eventuell auch Volkslieder. (B2: 12)

III Die Textsorte Sage im Fremdsprachenunterricht

Definition: Die Hauptkategorie ‚Die Textsorte Sage im Fremdsprachenunterricht‘ umfasst Textstellen, die Rückschlüsse auf den faktischen oder potenziellen Einsatz der Sage zulassen, Einflussfaktoren beschreiben sowie grundlegende Haltungen in Bezug auf die Differenzierung zwischen Literatur, Volksliteratur und Sage darstellen.

Prototypische Textstelle

B3: Ja, ich muss mich nämlich jetzt gleich korrigieren. Ich habe es nämlich doch mal so ansatzweise gemacht, weil wir haben immer wieder Exkursionen gemacht mit unseren Kursteilnehmern und ich habe relativ oft so Stadtpaziergänge gemacht und habe ihnen vielleicht früher nicht jetzt so, aber früher im „xxx-Projekt“, wo doch sehr viele KursteilnehmerInnen waren, die schon sehr lange in Österreich oder Wien leben. Denen wollte ich schon so ein bisschen Lokalkolorit zeigen auch. Und dann habe ich Stadtpaziergänge gemacht durch den ersten Bezirk und da kommen natürlich solche Sachen, wie „Der liebe Augustin“ oder „Der Basilisk“, „Das Basilikenhaus“. Und im Zuge dieser Exkursionen oder Erklärungen habe ich ihnen dann schon die Sagen erzählt, die zu diesen Orten gehören. (B3: 6)

Subkategorien zu den Hauptkategorien:

Definition und prototypische Textstellen

I Subkategorien zur Hauptkategorie:

Literatur im Fremdsprachenunterricht

Häufigkeit des Literatureinsatzes

Definition: Die Subkategorie ‚Häufigkeit des Literatureinsatzes‘ umfasst alle Aussagen, die sich auf die quantitative Frequenz (nie, selten, gelegentlich, oft, immer) der Verwendung von literarischen Texten in der Unterrichtspraxis beziehen.

Experte*in	Prototypische Textstellen
B1	B1: [...] Das kann manchmal sehr häufig sein. Also, es gibt Phasen, da ist es sehr häufig und dann es gibt Phasen, da passiert ein Jahr lang praktisch nichts. [...] (B1: 6)
B2	B2: [...] Und das heißt, bis dato habe ich literarische Texte nur ausgesprochen marginal in meiner Arbeit als Erwachsenenbildnerin, DaZ Trainerin eingesetzt und auch einsetzen können, ja genau. Da gibt es natürlich Gründe dafür. (B2: 2)
B3	B3: [...] Ja, sehr selten, dass wir literarische Texte verwendet haben. [...] (B3: 24)
B4	B4: Eigentlich nie. (B4: 2)
B5	B5: Ja, das ist schon immer wieder vorgekommen. [...] Ja also, es ist natürlich vielleicht jetzt nicht der Ober-Schwerpunkt, würde ich schon sagen [...]. (B5: 2)
B6	B6: In unserem Bereich, im „xxx-Bereich“ ist es sehr schwer, eine Literatur zu unterrichten. Aber wenn es uns gelingt in einen fortgeschrittenen Kurs Literatur zu zeigen, dann machen wir das schon ja, aber das gelingt uns höchst in einer wirklich sehr guten B1 oder B2 Gruppe. [...] (B6: 4)

B7	B7: Ja, ich habe manchmal Literatur verwendet, aber nicht so oft, wie ich es gern getan hätte. [...] (B7: 2)
----	--

Niveaustufe – Literatur im Fremdsprachenunterricht

Definition: Die Subkategorie ‚Niveaustufe – Literatur im Fremdsprachenunterricht‘ umfasst alle Aussagen, die hinsichtlich der Literatur im DaF/DaZ-Unterricht auf die alphabetisierten Fremdsprachenlernenden sowie auf die Zuordnung der sprachlichen Kompetenzen der Lernenden nach den Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen aus dem Jahr 2001 Bezug nehmen.

Experte*in	Prototypische Textstellen
B1	B1: Das kann sein von A1. Das ist aber ganz sicher dann von A2 weg und dann bei B1 und B2 dann auch. Also, C1 und C2 Gruppen gibt es hier in diesem Kontext keine. Aber bei den A2 bis B2 Gruppen gibt es dann auch die literarischen Texte, dann auch immer wieder. (B1: 8)
B2	B2: [...] Ich finde auch grundsätzlich ist wirklich wichtig, dass literarische Texte im Allgemeinen ganz egal in welchem Gendere jetzt im DaZ Unterricht und auch selbst in der Alphabetisierung, erachte ich das als Möglichkeit, eingesetzt werden können. [...] (B2: 6)
B3	B3: [...] Das ist natürlich auf Niveau A1 halt bei einem sehr einfachen Niveau. [...] Und wenn ich ein bisschen weiterkomme, also jetzt habe ich eine B1 Gruppe, bei dem Thema Präteritum kommt schon auch mal diese Textsorte Märchen. [...] (B3: 2)
B4	B4: [...] Und ich habe dann vor einem Jahr in Alphabetisierung und A1, maximal A2 Niveau gearbeitet und da sind literarische Texte einfach zu schwierig. (B4: 2)
B5	B5: Natürlich verstärkt, sagen wir mal, ab der B Stufe würde ich sagen [...]. (B5: 6)

B6	B6: [...] Aber wenn es uns gelingt in einen fortgeschrittenen Kurs Literatur zu zeigen, dann machen wir das schon ja, aber das gelingt uns höchst in einer wirklich sehr guten B1 oder B2 Gruppe. [...] (B6: 4)
B7	B7: [...] Ich habe aber mittlerweile bemerkt, dass man auch schon auf relativ niedrigem Niveau einfache Gedichte verwenden kann. [...]. (B7: 2)

Literatur und Lehrwerke

Definition: Die Subkategorie ‚Literatur und Lehrwerke‘ umfasst alle Aussagen über DaF/DaZ-Lehrwerke, die literarischen Texte enthalten.

Experte*in	Prototypische Textstellen
B1	Keine Aussagen
B2	B2: [...] Das war ‚Pluspunkt Deutsch‘ vom Cornelsen Verlag im Wesentlichen auf den bereits genannten Niveaustufen maximal bis B1 und dann B2 gegen Abschluss des Projektes. Und da kamen überhaupt keine literarischen Texte vor. Nicht es kamen keine vor, sondern es kommen keine vor. Das sind andere Schwerpunktsetzungen. Das heißt, also literarische Texte sind in diesen Lehrwerken von keinsten Relevanz, kommen einfach überhaupt nicht vor. [...] (B2: 8)
B3	Keine Aussagen
B4	Keine Aussagen
B5	B5: Wie gesagt, in meinen Anfängern in der „xxx-Institution“ habe ich vor allem ‚Tangram‘ verwendet. Das ist ja überhaupt eher so diese kommunikative Lehrmethode. [...] Dann haben wir zum Beispiel das ‚Aspekte‘ verwendet, die durchaus bei den höheren Stufen den einen oder anderen eben Literatúrauszug usw. gehabt haben. Erkundungen ist ja auch für die höheren Stufen, wie gesagt, literarische Texte immer wieder. [...] (B5: 16)
B6	Keine Aussagen

B7	B7: [...] Also, wirklich Textausschnitt von Elias Canetti war in dem „EM“. Ich meine, Elfchen war ganz nett. Das war in diesem Buch. Aber Literatur wird sehr stiefmütterlich behandelt in den Lehrwerken. Also, viele gehen immer noch davon aus, dass das was ist für ab Niveau B2 oder C1. Aber mittlerweile, glaube ich, hat sich da schon in der Pädagogik einiges getan also. (B7: 34)
----	--

Literarische Textsorte

Definition: Die Subkategorie ‚Literarische Textsorte‘ umfasst Aussagen über literarische Textsorten, die hinsichtlich des Literatureinsatzes im Fremdsprachenunterricht Verwendung finden.

Experte*in	Prototypische Textstellen
B1	B1: Na ja, österreichische Autoren aber auch deutsche und Schweizer Autoren, Liedtexte. Also, mir fällt zum Beispiel jetzt gerade ein Titel von Hildegard Knef also „Für dich soll's rote Rosen regnen“, also Chansons aus dem deutschen Sprachraum oder die Bettina Wegner. Also, die hat so wunderschöne Liedtexte geschrieben, eines über Gewalt gegen Kinder und das ist eine DDR-Liedermacherin zum Beispiel oder dann ein Lied, wo sie nur die ganzen Namen der Konzentrationslager singt, die es gegeben hat, während des Naziregimes. Also, das heißt ja, da natürlich kann auch Reinhard Fendrich sein, manche bezeichnen das nicht mehr als Literatur, aber halt so diese ganzen Alltagstexte. Aber ich mache auch den Degenhardt zum Beispiel, habe ich auch schon eingesetzt das Lied über Zivildienstler oder die Schmutzkinder. Das sind ganz legendäre Lieder aus den 60er und 70er Jahren. Das waren so Protestlieder von deutschen Liedermachern oder Wolf Biermann aber

	auch so dieses bisschen das die leichtere Muse wie Hildegard Knef zum Beispiel also, aber auch ein Weltstar. Hildegard Knef ist ja auch ein deutscher Weltstar. Und dann aber auch eher so Kurzgeschichten, weiß nicht von Thomas Bernhard oder von Peter Handke und literarische Texte natürlich auch Märchen und Sagen immer wieder und Gedichte, auch das eine oder andere Gedicht. (B1: 4)
B2	B2: Literarische Texte, wenn dann auch nur Lyrik bzw. kurze Ausschnitte aus Kurzgeschichten. Kurzgeschichten kann man ganz gut integrieren. Ich finde auch, dass man Lyrik sehr, sehr gut integrieren könnte Konjunktiv II, wenn eben [...]. (B2: 6)
B3	B3: Na ja, das ist immer so ein bisschen abhängig von den Niveaustufen. Ich verwende sehr gerne Geschichten. Also, ich mache das wirklich gerne. Das ist natürlich auf Niveau A1 halt bei einem sehr einfachen Niveau. Es sind Bildgeschichten. Es ist im weitesten Sinne auch eine literarische Textsorte. Und wenn ich ein bisschen weiterkomme, also jetzt habe ich eine B1 Gruppe, bei dem Thema Präteritum kommt schon auch mal diese Textsorte Märchen. (...) Also, Geschichten finde ich an und für sich schon wichtig, dass das erzählt wird. (B3: 2)
B4	B4: Das war einmal eine schöne Bildergeschichte von Wilhelm Busch. [...] (B4: 6)
B5	B5: [...] Also, das ganze Buch haben wir quasi nicht gelesen, es ist halt zeitmäßig nicht hier ausgegangen, aber sowohl in den Lehrbüchern als auch (...) habe ich halt separat sozusagen Auszüge von Büchern sozusagen mitgebracht immer, oder halt auch Anekdoten, aber jetzt auch aus dem Bereich der Literatur, oder auch sowas wie Buchkritiken, ja also im übergeordneten Sinn war auch immer wieder dabei, Kurzgeschichten, auch ein oder das andere Märchen sozusagen als Basis für Diskussion, gut abgesehen davon auch Lieder, aber das ist vielleicht wieder etwas anderes. Und ja, also ich würde mal sagen so Romanauszüge oder Auszüge literarischer Texte waren auf jeden Fall auch dabei. (B5: 2)

	B5: [...] Es muss ja nicht nur in Lehrbuch stehen ja, aber da war ganz ehrlich jetzt nicht so viel die Zeit und, wenn ich halt da Spielraum hatte, habe ich halt gern zum Beispiel auch etwas mit Musik gemacht. Also weiß ich nicht, einmal ein Liedtext wirklich halt die Musik mit dem Text mitgenommen und vielleicht ja Film, also eher früher, das vielleicht jetzt nicht so oder halt Interviews oder jetzt halt auch eher so Blogs oder auch mal aus dem Bereich der Wissenschaft. [...] (B5: 16)
B6	Keine Aussagen
B7	B7: [...] Also, ich habe gerne mit Gedichten von großen Ausländern gearbeitet im DaF/DaZ-Unterricht. Lass mich mal überlegen. In England habe ich teilweise mit Literaturausschnitten gearbeitet, die waren noch teilweise in Lehrbüchern enthalten zum Beispiel Elias Cannettis Phrasen beim Sprachenlernen. [...] Und da habe ich mit Stefan Zweig gearbeitet „Die Schachnovelle“. Und da gibt es auch eine Verfilmung dazu. [...] In Spanisch gibt es auch schöne Gedichte zum Beispiel von Pablo Neruda, die man schon auf relativ niedrigem Niveau verwenden kann, zum Beispiel „Die Ode an die Zwiebel“, „Die einzigen Tränen ohne Kummer“ heißt das auf Deutsch. [...] (B7: 2)

Literatur im Fremdsprachenunterricht - Hinderungsgründe

Definition: Die Subkategorie ‚Literatur im Fremdsprachenunterricht - Hinderungsgründe‘ umfasst alle Aussagen, die mögliche Schwierigkeiten bzw. Hindernisse in der Sprachbeschäftigung mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht darstellen.

Experte*in	Prototypische Textstellen
B1	B1: [...] Also, es gibt Phasen, da ist es sehr häufig und dann es gibt Phasen, da passiert ein Jahr lang praktisch nichts, weil die Niveaus so niedrig sind und auch die Bedürfnisse der Teilnehmer so anders gestaltet

	sind. Und es gibt auch verschiedene Rahmenbedingungen, also der Quotendruck. Es gibt dann auch die Prüfungsvorbereitung und je nachdem, wie gut oder schwach die Gruppe ist, muss man dann halt das auch dann ein bisschen gustieren. Und die literarischen Texte, die gehen halt dann, wenn eine gewisse Leichtigkeit in der Gruppe drinnen ist und wenn auch das Interesse da ist. (B1: 6)
B2	B2: [...] Der Punkt ist für mich in der Erwachsenenbildung, wir haben hier nicht nur in der Erwachsenenbildung, sondern insgesamt im Bildungsbereich meines Erachtens, ganz große Veränderungsprozesse auch über die letzten Jahrzehnte. Das heißt, es ist zunehmend mehr das Thema Lernen für Prüfungen, für Tests. Nehmen wir dann DaF- oder auch DaZ-Bereich, natürlich hat das auch seinen Niederschlag, und zwar massiv gefunden. Das heißt, es geht einfach darum, dass hauptsächlich Formate dann entwickelt werden, die auf den evaluierbaren Testern Output abzielen. Und da in so einem Ansatz haben eben dann literarische Texte de facto keinen Platz mehr. [...] (B2: 6)
B3	Keine Aussagen
B4	B4: [...] Ich habe es versucht, so einmal gemacht, aber festgestellt, dass das meistens das Sprachvermögen überfordert. Und ich habe dann vor einem Jahr in Alphabetisierung und A1, maximal A2 Niveau gearbeitet und da sind literarische Texte einfach zu schwierig. (B4: 2) B4: Mangelnder Bezug zur eigenen Lebensrealität. (B4: 18) B4: Weil mit literarischen Texten oder so ein Text, sie finden keinen Bezug dazu, keinen emotionalen, sage ich einmal. (B4: 20)
B5	B5: [...] Ja also, es ist natürlich vielleicht jetzt nicht der Ober-Schwerpunkt, würde ich schon sagen, es waren mehr Zeitungsartikel und in die Richtung, oder Bereich Landeskunde halt auch informative Texte usw. (...) [...] (B5: 2)
B6	B6: [...] Und sie müssen auch aufgeschlossen sein und sie müssen auch diese Geschichten und die Märchen und die Sagen verstehen. In anderen Kulturen verstehen sie das vielleicht auch komplett anders. Auch die Aussagekraft dieser Inhalte sind sicherlich für sie vielleicht fremd oder

	nicht nachvollziehbar. Wir verstehen vielleicht darunter etwas ganz anderes. Da muss man nun vorsichtig sein. Also, welche Literatur man nimmt und wie man es ihnen erklärt und so dass sie das nicht falsch verstehen. (B6: 4)
B7	B7: [...] Derzeit habe ich einen A1 Kurs, aber sie sind leider sehr, sehr schwach und einige haben gar keine Schule besucht und verstehen mich so schon kaum. Das Problem ist, ich muss sie dann durch die Prüfung bringen und das Curriculum schränkt einen so, dass man eigentlich oft nicht diesen Freiraum hat, mehr Literatur im Unterricht einzuführen. [...] (B7: 4)

II Subkategorien zur Hauptkategorie: Volksliteratur im Fremdsprachenunterricht

Häufigkeit des Einsatzes der Volksliteratur

Definition: Die Subkategorie ‚Häufigkeit des Einsatzes der Volksliteratur‘ umfasst alle Aussagen, die sich auf die quantitative Frequenz wie nie, selten, gelegentlich, oft, immer der Verwendung von Textsorten der Volksliteratur in der Unterrichtspraxis beziehen.

Experte*in	Prototypische Textstellen
B1	B1: [...] Märchen verwende ich eher selten. [...] (B1: 32) B2: [...] Also, viel besser als Märchen, weil (...) ich arbeite immer wieder mit Wiener Sagen zum Beispiel mit der Spinnerin am Kreuz oder mit dem Basilisken oder mit dem Stock im Eisen oder mit dem lieben Augustin natürlich. [...] (B1: 10)
B2	B2: [...] Volksliteratur, wenn dann (...) und noch einmal ich bedaure, es ist da zu wenig Zeit und Raum, und zwar absolut, weil ich eine Befürworterin bin, dass da auch literarische Texte und nicht nur literarische Texte, sondern überhaupt auch mehr kreative und ganzheitliche Unterrichtsmethoden beim Lernen notwendig sind

	insbesondere natürlich auch beim Fremdsprachenlernen oder Zweitsprachenerwerb etc. [...] (B2: 12)
B3	B3: [...] Und wenn ich ein bisschen weiterkomme, also jetzt habe ich eine B1 Gruppe, bei dem Thema Präteritum kommt schon auch mal diese Textsorte Märchen. (...) [...] (B3: 2)
B4	B4: Rein hypothetisch könnte man sagen, ja. Dann hätte ich vielleicht auch mit literarischen Texten gearbeitet und auch mit einfachen Märchen. In der Praxis ist es also, nie vorgekommen. (B4: 28)
B5	B5: Es mag die eine oder andere Sage vorkommen, aber mehr kann ich mich doch an Märchen, also so Kurzgeschichten, Märchen, Anekdoten, das kann ich mich schon erinnern. [...] Sagen per se kann ich mich jetzt, wenn ich ehrlich bin, nicht, also aus dem Stegreif, nicht so viel erinnern, also eher Märchen, Märchen, Kurzgeschichten, Anekdoten das schon. (B5: 8)
B6	B6: Nein, Märchen, Märchen ja. Es ist sehr interessant, ja, das habe ich auch schon gemacht, weil ich auch früher italienisch unterrichtet habe. Und dann haben wir auch diese Märchen analysiert. [...] (B6: 8)
B7	B7: Volksliteratur ja habe ich eigentlich kaum verwendet, obwohl es im Lehrbuch der Reimann, Monika Reimann gibt es irgendwas über „Rotkäppchen“, glaube ich. [...] (B7: 6)

Niveaustufe – Volksliteratur im Fremdsprachenunterricht

Definition: Die Subkategorie ‚Niveaustufe – Volksliteratur im Fremdsprachenunterricht‘ umfasst alle Aussagen, die hinsichtlich der Volksliteratur im DaF/DaZ-Unterricht auf die alphabetisierten Fremdsprachenlernenden sowie auf die Zuordnung der sprachlichen Kompetenzen der Lernenden nach den Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen aus dem Jahr 2001 Bezug nehmen.

Experte*in	Prototypische Textstellen
B1	B1: Das kann auf A2 beginnen. [...] (B1: 32) B1: [...] Aber das kann ein schöner Einstieg sein zumindest in die Textsorte und das mache ich doch auch meistens auf A1 und auf A2, dass ich das dann halt verwende. [...] (B1: 72)
B2	B2: Mit Sagen habe ich in der Erwachsenenbildung nicht gearbeitet. Ich habe das gemacht, als ich im DaF-Bereich tätig war. Und da war ich als Lektorin, und zwar im Bildungsbereich. Als ich bei den Lehrer- und Lehrerin- Aus- und Fortbildung als Lektorin tätig war, da natürlich. (B2: 14)
B3	B3: [...] Ich verwende sehr gerne Geschichten. Also, ich mache das wirklich gerne. Das ist natürlich auf Niveau A1 halt bei einem sehr einfachen Niveau. [...] Und wenn ich ein bisschen weiterkomme, also jetzt habe ich eine B1 Gruppe, bei dem Thema Präteritum kommt schon auch mal diese Textsorte Märchen. (...) [...] (B3: 2)
B4	Keine Aussagen
B5	B5: Es kann die eine oder andere Sage dabei gewesen sein, in einer höheren Stufe, aber da sind die Märchen, sagen wir mal, sind präsenter. (B5: 10)
B6	B6: Oh ja. Ja haben sie schon. Ich kann mich erinnern seiner Zeit in einem anderen Schulinstitut. Aber das war auch nur eine Klasse. Es waren auch nur zwei Monate, die ich hatte. Es war so ein Glück. Das war, glaube ich, eine B1, die waren ganz gut. Und mit denen habe ich auch ein paar Texte gegeben, Textauszüge eben gemacht, aber auch nur immer wieder eigentlich nur Märchen. (B6: 36)
B7	Keine Aussagen

Volksliteratur und Lehrwerke

Definition: Die Subkategorie ‚Volksliteratur und Lehrwerke‘ bezieht sich auf DaF/DaZ-Lehrwerke, die Textsorten der Volksliteratur enthalten.

Experte*in	Prototypische Textstellen
B1	B1: Ja schon, aber wenige. Meistens sind es Märchen. [...] Aber ab und zu findet man, also auch bei den ‚Pluspunkt Büchern‘, die wir jetzt so fast monopolistisch in den letzten Jahren verwenden, zwischen A1 und B1 da gibt es dann schon auf A2 zum Beispiel ebenso ein Märchen, aber es ist halt kein österreichisches Märchen mit im Bezug zur Landeskunde. Ab und zu in den Büchern findet man etwas. Aber das ist halt in einem Kapitel eine einzige Geschichte. (B1: 22)
B2	Keine Aussagen
B3	B3: Also, jetzt verwenden wir schon seit langem ‚Pluspunkt Deutsch‘. Da ist jetzt gerade im B1 Band ein Märchen halt im Rahmen vom Präteritum, auf A1 überhaupt nicht. A2 weiß ich jetzt gar nicht, habe ich jetzt schon länger nicht mehr gemacht. [...] (B3: 20)
B4	B4: Also, ich gebe mal ein Beispiel. Wir haben hier in dem ‚Pluspunkt Deutsch‘, was wir verwenden, in diesem Buch haben wir hier auch in einer Lektion einmal das schöne Märchen von „Hans im Glück“ gehabt. Da ist es Lektion 4 ‚Deutsch Plus‘ (zeigt das Buch). [...] (B4: 8)
B5	B5: [...] Also, speziell Märchen kann ich mich auch an ein Lehrbuch das „Hans im Glück“ oder halt diese Grimm Märchen natürlich so als typisches Beispiel, oder eben auch das eine oder andere verfilmte Märchen haben wir auch im Unterricht mal angesehen, war das halt ohne Sprache. [...] (B5: 8)
B6	B6: Hier habe ich keine Lehrbücher, verwende ich auch eigentlich nicht. Ich habe auch hier kein einziges Märchen. Ich unterrichte schon sehr, sehr lange hier in diesem Bereich, aber ich habe private Lehrbücher, die habe ich also zusammengestellt für etwaige Interessierte so zu sagen, aber hier im Deutschunterricht verwende ich nicht. (B6: 10)
B7	B7: Volksliteratur ja habe ich eigentlich kaum verwendet, obwohl es im Lehrbuch der Reimann, Monika Reimann gibt es irgendwas über „Rotkäppchen“, glaube ich. [...] (B7: 6)

Textsorten der Volksliteratur

Definition: Die Subkategorie ‚Textsorten der Volksliteratur‘ umfasst Aussagen über Textsorten der Volksliteratur, die im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts Verwendung finden.

Experte*in	Prototypische Textstellen
B1	B1: [...] Das kann auf A2 beginnen. Also, ich verwende eher Sagen als Märchen. Märchen verwende ich eher selten. Also, bei schwachen Gruppen eher das Märchen, weil dann das ist, meistens einfacher zu durchschauen als die Sage. [...] (B1: 32)
B2	B2: [...] Also, in diesem Kontext habe ich Märchen auch Sagen verwendet und eventuell Volkslieder, ja ganz genau, und nicht eventuell auch Volkslieder. (B2: 12)
B3	B3: [...] Ich habe natürlich manchmal selber irgendwie geschaut, ob ich Märchen in vereinfachter Form finde, aber ich bin irgendwie nie auf die Idee gekommen, Sagen zu verwenden, weil Sagen für mich (...) also das hat für mich so ein bisschen was Angestaubtes. [...] (B3: 4)
B4	keine Aussagen
B5	B5: Es mag die eine oder andere Sage vorkommen, aber mehr kann ich mich doch an Märchen, also so Kurzgeschichten, Märchen, Anekdoten, das kann ich mich schon erinnern. [...] (B5: 8)
B6	B6: Nein, Märchen, Märchen ja. Es ist sehr interessant, ja, das habe ich auch schon gemacht, weil ich auch früher italienisch unterrichtet habe. Und dann haben wir auch diese Märchen analysiert. [...] (B6: 8)
B7	B7: Volksliteratur ja habe ich eigentlich kaum verwendet, obwohl [...] Märchen (...) allerdings hätte es den Vorteil, dass viele Märchen international bekannt sind und eben viele Leute kennen Märchen wie „Rotkäppchen“ auch in anderen Sprachen. (B7: 6)

Vollsliteratur - Sprachliches Lernen in der Unterrichtspraxis

Definition: Die Subkategorie ‚Vollsliteratur - Sprachliches Lernen in der Unterrichtspraxis‘ umfasst alle Aussagen, die sich auf die Vermittlung bzw. Förderung von unterschiedlichen sprachlichen Fertigkeiten, Kenntnissen und Haltungen anhand von Textsorten der Vollsliteratur im Fremdsprachenunterricht beziehen.

Experte*in	Prototypische Textstellen
B1	B1: Na ja also, so einmal die Wortschatzarbeit so eine gewisse Lexikalisierung, dass sie so Hauptwörter sich dann halt bearbeiten, dann gewisse linguistische Strukturen sich anschauen zum Beispiel das Präteritum oder Adverbien der Zeit oder des Raums bei den Sagen auch, oder Redewendungen der Zeit, ja dass sie sich auch Textstrukturen anschauen und ja eben diesen ganzen Verständnissaufgaben, also das globale Verstehen oder das Detailverstehen. Kommt dann immer auf das Sprachniveau an. (B1: 46) B1: [...] Also, ich verwende es eben sehr oft einfach, um Textkohärenz zu erfassen und dann auch produzieren zu können. Das ist so ein Ziel bei diesen Sagen. [...] Aber wenn dann verknüpfe ich schon mit dieser Textsorte Ziele wie Landeskunde, Sachkunde, alte Redewendungen oder auch Geschichte oder eben Werte und interkulturelle Kommunikation. Da ist immer etwas besonders dabei. (B1: 72)
B2	B2: [...] Doch Märchen kommen vor, kamen vor, und zwar vor allem dann für den Bereich Präteritum. Das eignet sich, damit ich das verknüpfen kann, eignet sich natürlich auch in der Grammatikvermittlung das Präteritum ganz gut. Also, in diesem Kontext habe ich Märchen auch Sagen verwendet und eventuell Volkslieder, ja ganz genau, und nicht eventuell auch Volkslieder. (B2: 12)
B3	B3: [...] Oder was wir manchmal gemacht haben, wir haben mit Märchen gearbeitet. An eine so Übung kann ich mich erinnern. Also wir haben einfach ein Märchen genommen und haben wir als Unterrichtende zu diesem Märchen Fragen gestellt und dann haben diese Fragen den

Studierenden gestellt. Die haben immer darauf geantwortet und haben sozusagen eine Parallelgeschichte geschrieben. Also, es gibt natürlich Antworten, die genau dieses Märchen wiedergeben, aber wenn du das Märchen nicht kennst, dann geben sie natürlich irgendwelche andere Antworten. Also, zum Beispiel warum hat das Mädchen 100 Jahre geschlafen. Da kommen irgendwelche Antworten und da kann man eine Parallelgeschichte schreiben. [...] (B3: 24)

B3: Ich habe ihnen einfach nur als Hausaufgabe gegeben, sie sollen den Text Märchen lesen. Es war eine ganz einfache Aufgabe, der Text wurde in fünf Teile geteilt, es waren fünf Bilder, die sollten sie nur zuordnen. Also, Zuordnen hat gut funktioniert, also das war nicht schwer. Dann habe ich eben gesehen, sie haben wirklich alles genau übersetzt. Und dann habe ich gesagt, ok, jetzt machen wir das so, ich habe fünf Gruppen gemacht und jede Gruppe sollte sich einen Teil nehmen. Ich habe gesagt, so das jetzt genau lesen, aber so, dass ihr das wirklich versteht, und ihr werdet mir dann mit eigenen Worten noch mal erzählen. Und (lacht) das hat sie zuerst so in Panik versetzt. Dann habe ich gesehen, die einen haben angefangen auswendig zu lernen. Andere haben das nicht gemacht und ich habe gesagt, ja es ist nicht wichtig, dass ihr das jetzt jedes Wort zu genau wiedergebt. Wichtig ist, dass ihr mir den Inhalt erzählt. Und dann haben wir das auch so gemacht. Sie mussten das Buch also dann zumachen und dann haben sie gesagt, wir haben alles vergessen, wir haben alles vergessen jetzt. Und dann habe ich schon gesehen also einige fangen an, so die ersten Sätze wortwörtlich wiederzugeben, also das auswendig gelernt haben. Und dann habe ich Ihnen einfach so ein bisschen geholfen, ja was ist denn dann passiert, wer ist denn dann gekommen. Also, dass sie einfach einmal so Handlungsstrukturen, weil im Grunde Geschichten sind ja im Grunde immer, passieren immer auf Handlungsstrukturen, irgendjemand macht etwas, er begegnet jemanden, es passiert etwas. Also ich habe ihnen dann damit eben weitergeholfen und dann kam auch was. Dann haben sie mir wirklich mit eigenen Worten, sie konnten mir das dann weitererzählen. (B3: 45)

B4	B4: [...] Ich habe das versucht zu lesen mit den Teilnehmern. [...] (B4: 8) B4: Na ja, das war in dem Fall, das war damals und heute besonderes die Verwendung des Präteritums. In dem Zusammenhang ist das dann hier eingeschaltet. [...] (B4: 16)
B5	B5: [...] Also, das ganze Buch haben wir quasi nicht gelesen, es ist halt zeitmäßig nicht hier ausgegangen, aber sowohl in den Lehrbüchern als auch (...) habe ich halt separat mitgebracht [...] auch ein oder das andere Märchen sozusagen als Basis für Diskussion [...] (B5: 2)
B6	B6. [...] Aber auch Märchen, die kennen das gar nicht. Das ist schon mal „Schneewittchen“ oder sonst also, das verstehen sie, glaube ich, auch gar nicht. Das habe ich schon verwendet. Ich habe ihnen auch erzählt, dass es Erziehungsgeschichten sind. Also, durch diese Märchen wurden Kinder auch erzogen, das sind Initiationen, aber das geht ja nicht. (B6: 12)
B7	B7: Volksliteratur ja habe ich eigentlich kaum verwendet, obwohl es im Lehrbuch der Reimann, Monika Reimann gibt es irgendwas über „Rotkäppchen“, glaube ich. Also, da geht es aber (...), die hat es eben auch für den Grammatikunterricht verwendet. Kann man natürlich auch machen, Präteritum üben zum Beispiel. [...] (B7: 6)

III Subkategorien zur Hauptkategorie:

Die Textsorte Sage im Fremdsprachenunterricht

Häufigkeit des Einsatzes der Textsorte Sage

Definition: Die Subkategorie ‚Häufigkeit des Einsatzes der Textsorte Sage‘ umfasst alle Aussagen, die sich auf die quantitative Frequenz wie nie, selten, gelegentlich, oft, immer der Verwendung der Textsorte Sage in der Unterrichtspraxis beziehen.

Experte*in	Prototypische Textstellen
B1	B1: Ja, das hängt sehr stark ab, von der Phase, in der sich gerade meine Gruppen befinden. Das kann manchmal sehr häufig sein. Also, es gibt Phasen, da ist es sehr häufig und dann es gibt Phasen, da passiert ein Jahr lang praktisch nichts. [...] (B1: 6)
B2	B2: Mit Sagen habe ich in der Erwachsenenbildung nicht gearbeitet. Ich habe das gemacht, als ich im DaF-Bereich tätig war. Und da war ich als Lektorin, und zwar im Bildungsbereich. Als ich bei den Lehrer- und Lehrerin- Aus- und Fortbildung als Lektorin tätig war, da natürlich. (B2: 14) B2: Im Rahmen des DaZ Unterrichts habe ich definitiv bis dato keine Sagen verwendet. Ich werde es aber erstmal machen mit meiner neuen B2 Gruppe jetzt. Da sind die Sagenbücher schon Sagen aus Österreich und Tiroler Sagen. (zeigt die Bücher) (B2: 16)
B3	B3: Ja, ich muss mich nämlich jetzt gleich korrigieren. Ich habe es nämlich doch mal so ansatzweise gemacht, weil wir haben immer wieder Exkursionen gemacht mit unseren Kursteilnehmern und ich habe relativ oft so Stadtpaziergänge gemacht und habe ihnen vielleicht früher nicht jetzt so, aber früher im „xxx-Projekt“, wo doch sehr viele KursteilnehmerInnen waren, die schon sehr lange in Österreich oder Wien leben. [...] (B3: 6)
B4	B4: Nein, nein. (B4: 34) B4: [...] Ich persönlich kann nicht sagen, dass ich da irgendwelche Erfahrungen habe. Ich habe nie so etwas gemacht. Ich habe nie den Raum und die Zeit dafür gehabt, sowas zu machen. (B4: 26)
B5	B5: [...] Sagen per se kann ich mich jetzt, wenn ich ehrlich bin, nicht, also aus dem Stegreif, nicht so viel erinnern [...]. (B5: 8)
B6	B6: (lacht) Es ist sehr schwer. Aber, eigentlich verwende ich nicht. [...] (B6: 6)

B7	B7: Ja, da ich meistens eher niedrige Niveaus unterrichtet habe, hat sich da kaum die Gelegenheit ergeben. [...] (B7: 8)
----	--

Sage und Lehrwerke

Definition: Die Subkategorie ‚Sage und Lehrwerke‘ umfasst alle Aussagen über DaF/DaZ-Lehrwerke, die die Textsorte Sage enthalten.

Experte*in	Prototypische Textstellen
	B1: Ja schon, aber wenige. Meistens sind es Märchen. Und das eine oder andere Mal ist tatsächlich aber eine Volkssage drinnen, aber das ist leider sehr, sehr spärlich. [...] Und dann gibt es halt meistens die Märchen drinnen aber keine Sage. Das ist dann schon zu speziell für die Autoren, habe ich den Eindruck. [...] (B1: 22) B1: [...] Ich kenne die Bücher schon seit den 90er Jahren, natürlich einen unheimlichen Fundus an Büchern durchgearbeitet. Und da finden sich immer wieder auch Volkssagen, fast das schon aber sehr, sehr selten. Das ist jetzt kein Schwerpunkt, nein. [...] (B1: 24) B1: Ja, gibt es schon. Also, ich bilde mir ein, dass es auch also in ‚Delphin‘, glaube ich, hat es solche Sachen gegeben. Immer wieder gibt es auch. Also, die haben schon eine große Bandbreite und sind ja sehr gute Lehrwerke. Aber wie gesagt, das ist dann immer ein einzelner Text. [...] (B1: 58)
B2	Keine Aussagen
B3	B3: Also, Sagen sind mir jetzt irgendwie (...) Also, erstens mal sind sie mir nicht untergekommen, also in Form, dass das jetzt irgendwo in einem Lehrbuch wäre. [...] (B3: 4)
B4	Keine Aussagen
B5	B5: [...] Also insofern auch Sage kann ich mich dort jetzt wirklich eher nicht erinnern, speziell ‚Pluspunkt Deutsch‘. [...] (B5: 16)

B6	B6: Nein, da gibt es eigentlich keine Sagen, nein. Also, hier glaube ich, hier gibt es gar nichts von Sagen aber natürlich, was nützliches Dialog-Training gibt es hier, Versicherungen und Steuern für Autos, Urlaubsplanung, Sprechen aktiv und Gehaltsabrechnung, das alles ist schon B1 hier. [...] (B6: 44)
B7	B7: Nein, das könnte ich mich nicht daran erinnern. [...] (B7: 34)

Niveaustufe – Sage im Fremdsprachenunterricht

Definition: Die Subkategorie ‚Niveaustufe – Sage im Fremdsprachenunterricht‘ umfasst alle Aussagen, die hinsichtlich der Textsorte Sage im DaF/DaZ-Unterricht auf die alphabetisierten Fremdsprachenlernenden sowie auf die Zuordnung der sprachlichen Kompetenzen der Lernenden nach den Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen aus dem Jahr 2001 Bezug nehmen.

Experte*in	Prototypische Textstellen
B1	B1: [...] Aber das kann ein schöner Einstieg sein zumindest in die Textsorte und das mache ich doch auch meistens auf A1 und auf A2, dass ich das dann halt verwende. [...] (B1: 72)
B2	B2: [...] Das heißt es für mich überhaupt nicht, sondern das heißt im Moment, also jetzt mit dieser B2 Gruppe sehe ich jetzt einfach realistisch, ganz konkret in einer unmittelbar schnellen Umsetzung die Möglichkeit, dass ich das einbaue, jetzt in diesen laufenden Kurs das Thema ‚Sage‘. [...] (B2: 18)
B3	B3: [...] Bin mir aber nicht sicher auf welcher sprachlichen Niveaustufe man das machen könnte. Also, ich denke schon, dass man da schon ein bisschen mehr Sprachwissen, Sprachkenntnisse haben müsste. (B3: 12) B3: [...] Und da könnte ich mir jetzt vorstellen, zumindest in so eine B1 Gruppe, dass man da irgendwas damit macht, vielleicht auch in Verbindung mit einer Exkursion. [...] (B3: 28)
B4	Keine Aussagen

B5	B5: Ja, ich nehme mal an, in den höheren Stufen würde ich mal vorschlagen, damit fände ich das eigentlich eine gute Idee oder Anreiz, weil eine Sage hat immer eine Aussage. [...] (B5: 14) B5: [...] Deshalb ist eine gewisse Vorarbeit notwendig, dass man halt schaut, ok passt das Niveau, weil eben es hat jetzt keinen Sinn, eine anspruchsvolle Sage einem A2 Kurs vorzusetzen, dass das löst nichts außer Frustration aus. Also, da denke ich mir halt, das muss auch wirklich passen. [...] (B5: 18)
B6	B6: [...] Also, B1, B2 habe ich schon mal gesagt, wäre das natürlich möglich (...). [...] (B6: 12) B6: [...] Ebenso mit A1 Gruppen und A2 Gruppen ist es eher sehr schwer. Ich kann mit einer B1 und B2, also, die schon sehr fortgeschritten sind, dann kann man es machen. Aber es gibt aber B1 Gruppen, die nicht fortgeschritten sind, so in einer B1 Gruppe sitzen aber wo du natürlich A2 ständig Grammatik wiederholen musst und die sie so ziemlich alles vergessen haben. [...] (lacht) (B6: 18)
B7	B7: [...] Das müsste ich mir dann irgendwie im Einzelfall, würde ich mir anschauen. Ich denke von B1 wäre es jetzt, glaube ich, nicht sehr simpel. Man sollte sich nicht sehr abschrecken, wenn das Niveau zu hoch ist, obwohl B1 ist noch kein hohes Niveau. [...] (B7: 36)

Arten von Sagen im Fremdsprachenunterricht

Definition: Die Subkategorie ‚Arten von Sagen im Fremdsprachenunterricht‘ umfasst Aussagen über verschiedene Arten, die hinsichtlich der Arbeit mit Sage im Fremdsprachenunterricht Verwendung finden bzw. finden können. Hierbei handelt es sich um Volkssagen, Götter- und Heldensagen.

Experte*in	Prototypische Textstellen
B1	B1: [...] Also, „Der liebe Augustin“, der hat auch natürlich sehr viel mit Lebenslust zu tun oder „Die Spinnerin am Kreuz“, das ist ja eine Sage,

	da geht es um Treue, um Liebe aber auch um eine Vision. Und dann gibt es viele Teilnehmer, die das sehen dann, da gibt es eine Vision. und wenn man da jeden Tag daran arbeitet, dann kann man das erreichen in 10 Jahren. [...] (B1: 12) B1: Na ja, die Göttersagen verwende ich ehrlich gesagt nicht. Also, da fallen mir so die Deutschen ein und die Griechischen natürlich. Die verwende ich nicht, auch Nibelungen oder sowas normalerweise nicht, nein. Also, ich konzentriere mich eher auf diese österreichischen Sagen meistens [...]. (B1: 16) B1: [...] Also, ich arbeite viel mit Fotokarten und auch viel mit authentischen Materialien. Und da kann man also das eine oder das andere Mal oder es wird sogar immer wieder eingebracht natürlich auch von den Leuten die modernen Sagen also Ufos usw. Also, da gibt es Themen, die ja dann immer wieder auch von den Teilnehmern dann hineingebracht werden in diesem Unterricht. [...] (B1: 56)
B2	B2: [...] Also, ich finde auch mal wichtig, dass die Teilnehmer und Teilnehmerinnen in diesen Kursen mal ein anderes Buch sehen und in den Händen halten und dann auch mal sich einen Überblick verschaffen können. Und dann können sie das anschauen und dann schauen wir hier (zeigt das Buch), da ist je nach Bundesländer geordnet, hier Sagen aus Wien „Der liebe Augustin“, aus Niederösterreich, aus dem Burgenland, aus Oberösterreich, aus Salzburg, aus Steiermark, aus Kärnten, aus Tirol, aus Vorarlberg. Na ja, was bietet sich an. Wir leben jetzt alle in Wien „Das Donau Weibchen“ zum Beispiel [...] Wien würde ich auf alle Fälle vorschlagen oder „Die Speckseite am roten Turm“ ja wunderbar, sehr gut „Die Spinnerin am Kreuz“ bestens, ganz in der Nähe alles bestens, „Der Kegler vom Stephansturm“ wunderbar. [...] (B2: 25) B2: [...] Also, sie kommen für mich natürlich in Frage selbstverständlich und selbst Göttersagen natürlich. Ich meine, insofern kommen die für mich natürlich auch in Frage, weil das ist im selben Diskursfeld für mich. Da habe ich jetzt einfach ganz konkret, da denke ich jetzt natürlich an unsere kulturellen Wurzeln, da denke ich jetzt einfach an die Antike, da denke ich an Homer und so weiter und sofort.

	Und da gibt es natürlich auch die großen Epen. Wobei da ist die Frage, das ist was anderes, aber gleichzeitig sehe ich da schon auch eine Verbindung. (B2: 29) B2: Entschuldige ganz kurz. Moderne Sagen finde ich interessant. Da habe ich mich jetzt überhaupt nicht damit noch beschäftigt, ist jetzt ein ganz interessantes Schlagwort deinerseits, muss ich sagen, ein für mich spannender Input, habe ich jetzt überhaupt nichts darüber gehört. [...] (B2: 31)
B3	B3: Nein, also mit Helden und Göttersagen ganz sicher nicht. (lacht) [...] (B3: 26) B3: [...] Und was mir auch eingefallen ist, weil du auch moderne Sagen erwähnt hast, also es gibt ja diese, ich weiß nicht mehr moderne Mythen oder wie das heißt, das scheint mir irgendwie jetzt irgendwie ganz interessant. Auf die Idee bin ich vorher gar nicht gekommen, aber ich kann mir vorstellen, dass irgendwie interessant sein könnte, weil wir ja sowieso (...) Also, ich glaube, diese Unterschiede zwischen Fiktion und faktischem Wissen es verschwindet ja immer mehr, Stichwort Verschwörungstheorien. Also, ob man sowas nicht irgendwie auch thematisieren könnte, zumindest auf ein höheres Niveau. (B3: 28)
B4	Keine Aussagen
B5	B5: [...] Und ja, war sicher der eine oder der andere auch so bisschen fiktionaler Text, ob er jetzt unter der neuen Sage fällt, kann ich nicht sagen. Aber von der Thematik her war das doch immer wieder mal dabei. Anfangs so ein bisschen so Zukunftsvisionen entwerfen oder Fiktion, was könnte es geben oder was haltet ihr jetzt davon. [...] (B5: 24)
B6	B6: Griechische Sagen, Aeneis und Odysseus und (...) Das ist natürlich sehr interessant, ja, sind griechische Sagen auch, kann man natürlich probieren, Göttersagen. [...] (B6: 18)

B7	B7: Also, es wäre eine gute Mischung, glaube ich, gut. Und vor allem auch, dass man andere Kulturen auch miteinbezieht, weil da gibt es auch sehr schöne Sagen und Märchen zum Beispiel die indigenen Völker. Die habe ich als Kind auch gern gelesen. Und ja, dann kriegt man mal eine ganz andere Sichtweise. Wie andere Leute die Welt sehen oder den habe ich als Kind auch gern gelesen. Und ja, dann kriegt man mal eine ganz andere Sichtweise. Wie andere Leute die Welt sehen oder den Ursprung der Welt, welche Vorstellungen es da gibt. Kann sehr spannend sein. (B7: 44)
----	--

Authentische Texte versus Didaktische Texte

Definition: Die Subkategorie ‚Authentische Texte versus Didaktische Texte‘ umfasst die Aussagen, die sich hinsichtlich der Authentizität als Unterrichtsprinzip auf den Einsatz von Sagen als authentische Texte, die „eine natürliche komplexe Sprache beinhalten“ (Fritz & Faistauer, 2008, S.126) oder als didaktische Texte, die für den Fremdsprachenunterricht verfasst sind (Edelhoff, 1985, S.9), beziehen.

Experte*in	Prototypische Textstellen
B1	B1: Also, ich verwende halt österreichische Literatur oder deutsche Literatur oder Schweizer Literatur aber keine übersetzte Literatur. Das mache ich nein, nein. (B1: 20) B1: Ja, auf den unteren Ebenen immer wieder. Dann schreibe ich das ein bisschen neu. Aber auf den höheren Ebenen nicht. Das kopiere ich dann aus Sagenbüchern oder es gibt im Internet auch die Möglichkeit. Und das kombiniere ich dann auch dann mit Bildern. Also, jede Sage hat dann irgendwo (...) Da gibt es eine Burg oder einen Baum, einen 1000 Jahre alten Baum oder so was. Also, da mache ich dann manchmal so Foto-Geschichten dazu. Also, ich ergänze das dann mit Bildern und eben auch mit Exkursionen und mit interkulturellem Unterricht. Und bei den niedrigen Niveaus auf A1 habe ich jetzt vor kurzem gemacht, da habe ich dann aber das halt neu geschrieben, damit die das auf A1 wirklich dann erarbeiten können. (B1: 54)

	B1: [...] Also, ich arbeite viel mit Fotokarten und auch viel mit authentischen Materialien. [...]. (B1: 56) B1: [...] In unsere Praxis spielt das eine wesentliche Rolle, was wir jeden Tag einfach zusammengeben. Und jetzt komme ich auf den Punkt, und das kann sein, also dass (...) manchmal gibt es einen extremen Zeitdruck und dann schauen wir natürlich ins Internet. [...] Und eben damit muss der Trainer umgehen und er muss aber schauen, dass professionelles Verständnis gewahrt bleibt. Deshalb gehe ich nicht nur ins Internet, sondern ich hole das auch aus den Originalquellen. [...] (B1: 62)
B2	B2: Und die warten, die sind in meiner privaten Bibliothek, die warten endlich, dass ich sie einsetzen kann auch in meinem Unterricht in meinen Kursen. Das ist einerseits dieses Buch Sagen aus Österreich ausgewählt von Käthe Recheis. Ich meine, das ist ein bekannter Name gezeichnet von Gertraude Aumann aus dem Überreiter Verlag, wunderbar illustriert, bibliophil auch toll. [...] (B2: 25)
B3	B3: [...] Denen wollte ich schon so ein bisschen Lokalkolorit zeigen auch. Und dann habe ich Stadtpaziergänge gemacht durch den ersten Bezirk und da kommen natürlich solche Sachen, wie der liebe Augustin oder der Basilisk, das Basiliskenhaus. Und im Zuge dieser Exkursionen oder Erklärungen habe ich ihnen dann schon die Sagen erzählt, die zu diesen Orten gehören. (B3: 6) B3: [...] Aber da könnte ich mir vorstellen, das könnten Schwierigkeiten sein, die kann man entweder beseitigen, indem man so einfach bearbeitet den Text oder man lässt sich ganz bewusst darauf ein und arbeitet damit irgendwie weiter. [...] (B3: 12)
B4	Keine Aussagen
B5	B5: [...] Ich glaube, das muss man ein bisschen aufbauen oder einbauen, dass es halt auch für die Teilnehmer irgendwie ein bisschen griffiger wird. (B5: 20)
B6	Keine Aussagen

B7	B7: [...] Die Frage ist natürlich jetzt dann, ob man gekürzte Texte und bearbeitete Texte verwendet. Da gehen die Meinungen auch weit auseinander. (B7: 10) B7: Eine Ausgabe, die nicht die Originalausgabe ist, sondern vereinfacht. Das jeweilige Sprachniveau und vielleicht auch mit Hilfestellungen, Anmerkungen. (B7: 12) B7: [...] Da gehen eben die Meinungen auseinander, was die Authentizität anbelangt. Natürlich ist es dann nicht mehr authentisch und mehr ja einfach didaktisch. (B7: 14)
----	--

Didaktisch-methodische Vorgehensweise bzw. Überlegungen

Definition: Die Subkategorie ‚Didaktisch-methodische Vorgehensweise bzw. Überlegungen‘ beinhaltet unterschiedliche Aspekte bzw. Überlegungen der Arbeit mit der Textsorte Sage anhand von didaktischen Prinzipien, wie Lerner*innenzentriertheit, Mehrsprachigkeit, Authentizität etc. sowie methodischen Prinzipien wie Ausgewogenheit der Fertigkeiten, Abwechslung, Textsortenvielfalt etc. Hierbei handelt es sich um die Überlegungen in Bezug auf Lerner*innen-Voraussetzungen, Lernziele, Inhalte, Methoden, Materialien und Medien, Sozialformen sowie Lerner*innen- und Lehrer*innen-Aktivitäten.

Experte*in	Prototypische Textstellen
B1	B1: Na ja also, das können linguistische Ziele sein. Also, meistens ist es ein Bündel an Zielen. [...] (B1: 30) B1: Na ja also, so einmal die Wortschatzarbeit so eine gewisse Lexikalisierung, dass sie so Hauptwörter sich dann halt bearbeiten, dann gewisse linguistische Strukturen sich anschauen zum Beispiel das Präteritum oder Adverbien der Zeit oder des Raums bei den Sagen auch, oder Redewendungen der Zeit, ja dass sie sich auch Textstrukturen anschauen und ja eben diesen ganzen Verständnisaufgaben, also das

	globale Verstehen oder das Detailverstehen. Kommt dann immer auf das Sprachniveau an. (B1: 46) B1: Eben es gibt total verschiedene Ziele. Also vom textlinguistischen her also von der Textkohärenz her. Also, ich verwende es eben sehr oft einfach, um Textkohärenz zu erfassen und dann auch produzieren zu können. Das ist so ein Ziel bei diesen Sagen. Ja also, die DaF/DaZ-Sachen mit dem Präteritum usw., wie es vorgeschlagen wird, das ist jetzt nicht wirklich so attraktiv für mich. Da kann man auch andere Texte nehmen. Aber das kann ein schöner Einstieg sein zumindest in die Textsorte und das mache ich doch auch meistens auf A1 und auf A2, dass ich das dann halt verwende. [...] (B1:72)
B2	B2: [...] Also, warum ich genau jetzt hier auch auf diese Textsorte zurückgreife, konkret: [...] Wortschatz und dann auch Grammatik und Textanalyse, dann auch Textzusammenfassungen [...] (B2: 21) B2: [...] Also, erstmals habe ich das Medium Buch da und dann wird das natürlich kopiert, jetzt auch in bunt kopiert, weil ich ja hier eine schöne Illustration habe. Und dann (...) ad hoc gesehen finde ich jetzt ganz schön, auch als Leseübung das zu bringen. Am einfachsten ist es einfach mal grundsätzlich, wenn ich das vorlesen würde, das heißt, eine gemeinsame Lesung sozusagen, eine Sagenlesung. Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen haben das Handout, haben den Text und ich bin da die Vorleserin. [...] Die andere Möglichkeit ist natürlich auch, dass ich die Texte austeile, dass die Teilnehmer und Teilnehmerinnen mal zuerst selbst den Text lesen, mit ihren Übersetzungsprogrammen arbeiten, und dann im weiteren Schritt Lexik-Fragen, Fragen zum Wortschatz dann gleich besprochen werden und danach nochmal der Text gemeinsam gelesen wird. [...] (B2: 37) B2: [...] Ich mache hier auch wieder zum Thema andere Arbeitsmethoden, projektbezogene Arbeit, offenes Lernen, das ich da jetzt wieder mehr integrieren möchte und im Zuge dieser jetzt methodisch-didaktischen Zugänge (...) Also, mir ist es jetzt wichtig und es hängt auch mit diesem Ausbildungslehrgang zusammen, der mich

	dann nochmal sehr, sehr dahingehend wieder ermutigt und da die Inputs bringt, also reaktualisiert. Das ist gut, dass man es machen kann. Und das bietet sich dann schon an. (B2: 27)
B3	B3: Ich weiß es jetzt gar nicht mehr, weil es schon wieder länger her ist, ob ich mir vielleicht dann natürlich wieder in vereinfachter Form eine, so eine Sage mal oder ob ich versucht habe, so eine Sage zu nehmen und das wirklich mit ihnen zu lesen. [...] (B3: 8) B3: Grammatikalisch wäre das ja natürlich. Wortschatz, so gut das übliche halt. (B3:16)
B4	Keine Aussagen
B5	Keine Aussagen
B6	B6: [...] Na ja, sonst würde ich auch natürlich die Grammatik, ist besonders wichtig, aber auch natürlich das Verständnis dafür, das Verstehen, was sie da lesen, ja, das Textverstehen und das eben das Erfassen dieses Textes. [...] Das wäre zum Beispiel ein total interessanter Unterricht. (B6: 22)
B7	B7: Da gibt es viele Möglichkeiten. Man könnte zum Beispiel den Text zerschneiden. Man müsste die richtige Reihenfolge finden oder man könnte auch kleine Teile raus löschen, einzelne Wörter oder auch Passagen und sie müssten das ergänzen, was sie glauben. Oder man schneidet das Ende weg des Textes. Genau, man könnte dann zum Beispiel die Teilnehmer*innen und Schüler, Schülerinnen das Ende selbst schreiben lassen. Oder man gibt ihnen eine Sage und sie können dann selbst eine Sage schreiben mit verschiedenen Begriffen, die könnte man vorschlagen. Man könnte auch vielleicht einen kurzen Film zeigen, ohne Text und sie könnten das selbst mit der Fantasie arbeiten, was das für eine Sage sein könnte. [...] (B7: 24) B7: [...] Grammatik kann man immer machen [...]. (B7: 38) B7: [...] Ja man kann eben auch das Freisprechen, Freischreiben dann trainieren. Oder einfach auch das Leseverstehen. Das heißt ja immer, die

	Schüler und Schülerinnen haben so große Probleme mit dem Leseverstehen. Da kann man viele Fragen zum Text stellen. Das würde ich eher machen als Grammatik und kann natürlich auch mit dem Wortschatz (...). Ich denke Lexik vielleicht noch mehr als Grammatik, obwohl das ganze alles natürlich zusammenhängt. Aber das wäre auch sehr interessant Synonyme, Antonyme, Nuancen, genau ein bisschen dann schon hinführen zu einer bisschen differenzierteren Ausdrucksweise, was mitschwingenden Nuancen ein Wort hat und einem anderen, dass man vielleicht im Alltag verwendet. Vielleicht schon auch, dass ich darüber Gedanken mache, welche Wörter verwende ich im Alltag, was ist mir jetzt ganz neu. Das würde ich schon vorschlagen, dass jeder oder jede für sich dann auch für sich notiert, welche Wörter verstehe ich überhaupt nicht, vielleicht sind sie mir neu oder welche Begriffe oder welche Phrasen, welche (...) ja. (B7: 40)
--	--

Kulturelles Lernen

Definition: Die Subkategorie ‚Kulturelles Lernen‘ (Sage - Landeskunde) umfasst alle Aussagen, die den Zusammenhang zwischen der Textsorte Sage und Kultur, die Relevanz von Sage für das kulturbezogene Lernen darstellen sowie diese in Verbindung mit anderen Texten im Sinne eines erweiterten Textbegriffs wie Bilder, Filme etc. bringen. Weiters beinhaltet die Subkategorie die Aussagen, die sich auf die Rolle des vorhandenen Wissens über Sagen für die Textdeutung im Fremdsprachenunterricht beziehen

Experte*in	Prototypische Textstellen
B1	B1: Na ja also, es ist einmal das Interesse da, und zwar es ist das Interesse an Nationalmythen. Und wenn Teilnehmer eintauchen möchten in der österreichischen Kultur, dann ist das ein sehr gutes Mittel, um diese Teilnehmer zu motivieren und da eben einfach in die Landeskunde eine Geschichte einzuführen. Also, [...] ich arbeite immer wieder mit Wiener Märchen zum Beispiel mit der Spinnerin am Kreuz oder mit dem Basilisken oder mit dem Stock im Eisen oder mit dem lieben Augustin natürlich. Und da kann man dann natürlich auch

Landeskunde betreiben. Da kann man dann hingehen zur Spinnerin am Kreuz. [...] Genau oder in die Schönlaterngasse, da ist der Basilisk an die Wand gemalt oder bei dem lieben Augustin, dessen Spuren können wir ebenfalls in Wien verfolgen oder der Stock im Eisen beim Stephansplatz, Stock im Eisen Platz, und da kann ich dann Landeskunde betreiben, da kann ich Geschichte betreiben. Und deshalb konzentriere ich mich vor allem auf diese Wiener Sagen, weil ich dann auch so dieses historische Wissen dann auch vermitteln kann. Und die Handlungsabläufe dieser narrativen Strukturen gibt es ja in den meisten Kulturen. (B1: 10)

B1: [...] Das ist dann auch noch ein Wunsch nicht nur die Gebrauchsanweisung kennenzulernen oder den Beschwerdebrief oder das Essay, sondern auch andere Strukturen, um möglichst viel auch verstehen zu können und auch produzieren zu können, weil man kann ja dann auch selber die Geschichten oder die Mythen, die man in Serbien auf Serbisch gelernt hat, dann auch auf Deutsch erzählen. Das ist auch, glaube ich, eine Motivation darauf, dass eben auch diese Redewendungen erlernt werden und dann diese Strukturen und ja also die Erzählschritte. Also, das ist ein großes Bedürfnis von vielen. (B1: 14)

B1: [...] Dann was ist noch wichtig natürlich eben die Landeskunde und die Sachkunde. Also, der Bezug zur Wirklichkeit, das wurde vor Corona auch immer wieder verbunden mit Exkursionen mit den Teilnehmern. [...] Und ja es wird auch verbunden dann für den interkulturellen

Unterricht. Das heißt, dass die Teilnehmer eine Wienersage kennengelernt haben und dann erzählen sie anhand der Fertigkeiten, die sie jetzt erworben haben, dann auch eine Sage aus Serbien oder aus China oder aus dem Iran. Das ist da meistens schon auch der Punkt: Erzählt doch auch dann oder schreibt eine Sage, die ihr in eure Kultur gehört habt. (B1: 30)

B1: Na ja, zum Beispiel ‚Werte‘. Also, Werteunterricht beginnt schon auf A1. [...] Das ist ein guter Anlass, auch eben zu schauen, jetzt abgesehen davon, wie trenne ich den Müll oder wie schaut das aus mit

der Verfassung in Österreich, wie ist es das überhaupt mit den Werten, welche Werte lebe ich, welche Werte bringe ich aus meiner Kultur mit. Und da gibt es ganz spannende Sachen natürlich, da in den Sagen. Also da sind sicher also von der Lebenslust angefangen, über eine Vision also Lebenslust vielleicht beim lieben Augustin oder die Vision haben, also auf ein Ziel hinzuzuarbeiten also bei der Spinnerin im Kreuz oder eben auch mit den Dämonen umgehen, weiß ich, mit dem Basilisken, mit dem Ungeheuer, was ist denn das? Da könnte man natürlich auch auf Dinge eingehen, auf dramatische Dinge. Also, auch das wird auch manchmal angesprochen oder wie gehe ich um mit den Dämonen meiner Vergangenheit, also auch das ist auch manchmal das Bedürfnis, mit Angst oder mit Konflikt, mit Hunger, mit allen möglichen Schrecknissen, die ich erlebt habe auf meinem Weg in die Freiheit und in den Frieden hinein. Also, das heißt, das wird dann oft mehr so mit Werten verbunden zum Beispiel. (B1: 34)

B1: Ja, das ist das Destillat natürlich schon ein Konzentrat. Aber eben das ist oft so dann ein weites Spektrum dann auch, dass sich dann eröffnet, von diesen Werten bis hin zu Werten wie Toleranz oder, was gibt es noch, oder Frieden Wertschätzung, Respekt. Also, das ist ja eine große Bandbreite. Und in den Büchern ist es natürlich auf gewisse Dinge wie Mülltrennung oder österreichische Verfassung jetzt fokussiert. Auch das kann man dann auch erweitern mit den Sagen und auch oft begreiflich machen dann mit solchen narrativen Strukturen. (B1: 36)

B1: [...]. Ja also, gibt es schon immer wieder, in den Büchern gibt es solche Splitter von Sagen oder manchmal eine ganze Sage und ich arbeite eben auch mit verschiedenen Videos, wo auch dann diese Sagen vorkommen. Also, bei der Universum-Reihe kommt das regelmäßig vor. Ich habe Österreich-Filme über Bundesländer, wo das dann immer wieder auch, wenn es passt, drinnen in diesen Dokumentationen dann eine Sage kurz erzählt wird. (B1: 40)

B1: [...] Also, da mache ich dann manchmal so Foto-Geschichten dazu. Also, ich ergänze das dann mit Bildern und eben auch mit Exkursionen und mit interkulturellem Unterricht. [...] (B1: 54)

B2	B2: [...] Was jetzt die Ziele angeht, da haben wir jetzt einfach auch das Thema also Werte und Orientierungswissen [...]. Das finde ich einen sehr, sehr wichtigen Aspekt. Natürlich ist Sprachenlernen immer kulturelles, interkulturelles Lernen natürlich. Und da kann man das ganz gut verbinden. Also, jetzt einfach auch mit dem Unterrichtsziel Kultur und Brauchtum in Österreich [...]. (B2: 18) B2: [...] „Der liebe Augustin“ natürlich Landeskunde kann man eine Exkursion auch machen und so weiter und sofort. Wien würde ich auf alle Fälle vorschlagen oder „Die Speckseite am roten Turm“ ja wunderbar, sehr gut „Die Spinnerin am Kreuz“ bestens, ganz in der Nähe aller bestens, „Der Kegler vom Stephansturm“ wunderbar. Es kann man ja wunderbar auch weiter weben bzw. entwickeln. [...] Na gut, dann kann ich das auch mit einer Landeskunde-Exkursion machen und auch mit Stadtführung, also tolle Möglichkeiten. (B2: 25) B2: [...] Also, es geht natürlich um die Einführung auch der Textsorte Sage. Das ist natürlich klar, sage ich jetzt, bitte sehr das ist der Vorspann. Ich zeige ihnen das Buch. Es ist wichtig, dass ich dieses Buch habe, sie den Titel haben, den Kontext haben. Und da ist dann natürlich klar, was bedeutet das Wort ‚Sage‘, kennen sie das Wort ‚Sage‘. [...] Und dann ist die Frage, gibt es auch Sagen in ihrer Muttersprache und dann das Wortfeld um das Thema ‚Sage‘, ‚Sagen‘, ‚sagenhaft‘. [...] (B2: 37)
B3	B3: Ja, ich glaube, es gibt so einen mythischen Kern, der ist transkulturell irgendwie da. Also, zum Beispiel ‚Basilisk‘, also das ist etwas Böses, das im Brunnen sitzt und das Wasser verpestet. Also, da kann ich mir gut vorstellen, dass es in ganz vielen Kulturen solche Vorstellungen gibt. Also, so gesehen könnte mal schon irgendwie anknüpfen. Wie gesagt, also ich bin irgendwie nie auf diese Idee gekommen, dass ich das machen könnte. (B3: 10) B3: Also, na ja natürlich Leseverstehen, das ist ja klar. Leseverstehen hat immer etwas von landeskundlichem oder kulturellem Wissen. Das finde ich, ist immer auch so ein Nebeneffekt von Leseverstehen. [...] (B3: 14)

	B3: Ja, also ich habe jetzt daran gedacht, dass also dieser, dieser Punkt, dass man irgendwie mit speziellem Lokalkolorit, dass man ein bestimmtes Lokalkolorit anknüpfen kann, an bestimmte regionale, lokale Informationen in Wien zum Beispiel, das kommt mir interessant vor. Und da könnte ich mir jetzt vorstellen, zumindest in so eine B1 Gruppe, dass man da irgendwas damit macht, vielleicht auch in Verbindung mit einer Exkursion. Also, dass man dann irgendwie Orte aufsucht, man es wirklich sieht, Basilikenhaus, lieber Augustin usw. und dass man dann eben wirklich auch was in Richtung Textarbeit macht. [...] (B3: 28) B3: Mich würde auch interessieren, wie das in ihrer Herkunftskultur ist, ob es da auch solche Geschichten gibt. Das ist sowieso interessant, also auch mit Volkssagen auch. Ja, natürlich gibt es Volkssagen in ihrer Herkunftskultur, was es da gibt? Na ja, das könnte man natürlich auch machen irgendwie, Gemeinsamkeiten versuchen herauszuarbeiten. (...) (B3: 36)
B4	Keine Aussagen
B5	B5: Ja, im Bereich Landeskunde könnte ich mir das zum Beispiel schon gut vorstellen, weil oft ist es ja ein bisschen auch orientiert daran oder muss man halt ein bisschen überleiten. [...] (B5: 20)
B6	B6: [...] Ich meine, vor allem also, wir hatten ja oder wir haben immer noch diese Pandemie und auf Grund dessen habe ich ihnen ja auch erzählt, dass es ja schon früher Pandemien gab, ja. Im Mittelalter also, ja eben im 13. Jahrhundert oder 14. Jahrhundert war ja dann der Pestaussbruch dann im Florenz zum Beispiel. [...] Also ich habe so diesen Vergleich gebracht, was da alles in der Zwischenzeit passiert ist. Und ich habe ihnen auch dann über die Pandemie Ebola und alles Mögliche erzählt. [...] Ich habe auch über die Pestsäule, „Du lieber Augustin“ habe ich Ihnen auch natürlich alles erzählt (lacht). Aber das haben sie nicht gekannt. (B6: 30) B6: [...] Also, [...] ich glaube das ist schon interessant, auch jetzt ein bisschen Kulturgeschichte zu betreiben und mit ihnen das ein bisschen

	durchzugehen, vor allem mit den besseren oder mit den interessierten oder mit den fortgeschrittenen Kursteilnehmern. Das glaube ich, wäre schon eine gute Sache und guter Ansatz. (B6: 38)
B7	B7: Genau, da kann man so einen Bezug herstellen, genau mit einem Stadtrundgang kann das dann viel spannender werden, in die Geschichte quasi einzutauchen und in diese Mythen und Legenden. Das glaube ich, ist schon auch wichtig, dass man eben auch die Mythen, Legenden und vielleicht Sagen, die es so rund um Wien gibt oder in der Stadt, wo man lebt, dass man die kennenlernt. [...] (B7: 22) B7: [...] Man könnte auch vielleicht einen kurzen Film zeigen, ohne Text und sie könnten das selbst mit der Fantasie arbeiten, was das für eine Sage sein könnte. Und wichtig eben das Vorwissen immer aktivieren, welche Sagen kennen sie schon, was ist der Unterschied zwischen einer ‚Sage‘ und einem ‚Märchen‘, dass sie selber auch mal überlegen, welche Textsorte, was das für sie bedeutet, ja. (B7: 24) B7: Na ja, man könnte sie ja fragen, ob sie, welche Sagen sie kennen. Vielleicht wissen sie gar nicht, was eine ‚Sage‘ ist, könnte ja auch sein. Das müsste man mal zuerst im Unterricht feststellen, wer was dazu sagen möchte. Das man dann vielleicht beginnt mit so einem Brainstorming oder Sagen, die sie gelesen haben. Das könnte man dann auf die Tafel sammeln oder ein Plakat machen. Das könnte auch jeder Schüler oder in Kleingruppen auch Sagen mit Bildern zum Beispiel verbinden. Oder man könnte ein lustiges Spiel machen zum Beispiel, jemand malt nur ein Bild und sagt den Titel nicht und die anderen müssen es erraten. [...] (B7: 30)

Pro- und Contra-Argumente zum Einsatz der Sage im Fremdsprachenunterricht

Definition: Die Subkategorie ‚Pro- und Contra-Argumente für den Einsatz der Sage im Fremdsprachenunterricht‘ umfasst Aussagen über jegliche Faktoren bzw. Gründe auf inhaltliche, sprachliche sowie didaktisch-methodische Ebene, die für und gegen die Verwendung der Textsorte Sage im Fremdsprachenunterricht sprechen.

Experte*in	Prototypische Textstellen
B1	Pro-Argumente B1: Die sind schon auch vorhanden in den anderen Kulturen nur werden sie anders gewichtet und weniger oder stärker wahrgenommen. [...] Aber grundsätzlich die narrativen Strukturen sind, glaube ich, in fast jeder Kultur vorhanden und das gibt auch in jeder Kultur Märchen oder Sagen. [...] Die Sagen sind halt spannender als die Märchen für viele, weil das verbunden werden kann mit wahren Gegebenheiten und die kann man teilweise dann auch noch der Gruppe zeigen im ersten Bezirk, an historischen Gebäuden oder wir gehen ins Museum. [...] (B1:12) B1: [...] Und das ist auch für gewisse Niveaus dann wichtig eben verschiedene Textstrukturen kennen zu lernen, es ist eine große Vielfalt. [...] (B1: 14) B1: [...] Also, das heißt, das ist in diesen Projekten ein schöner Zusatz, eine Erweiterung der Fähigkeiten und auch eine Erweiterung der Motivation und geht auch eben auch hinein in Landeskunde und Werteunterricht. [...] (B1: 52) B1: Und ja interessanterweise also so in der nicht in der westlich europäischen Kultur, ich habe, glaube ich, schon von 150 Ländern Schüler gehabt, jetzt in den letzten 12 Jahren, aber ich denke mir auch die Chinesen, die haben auch eine ähnliche Struktur, oder Nepalesen, Inder also dürften ähnliche Schemata auch daran sein und das geht auch ein bisschen ins Universelle hinein und ja das ist meine Erfahrung. [...] (B1: 76)

	Contra-Argumente B1: Na ja, die Textsorten verschieben sich. Das Interesse da ist heute Fantasy, also „Harry Potter“ oder „Die Königin von Narnia“ oder „Die Kinder von Narnia“, wie das heißt oder „Herr der Ringe“. Also, es verschiebt sich eher so ein bisschen in einen Fantasybereich. [...] Und deshalb ist es auch so die Kenntnisse von den Sagen gewichen, die gibt es heute nicht mehr in diesem Ausmaß, wie in meiner Generation. (B1:28) B1: [...] Das hängt einmal mit den Rahmenbedingungen zusammen, so dass man einfach auf eine bestimmte Prüfung vorbereitet, wo das nicht gefragt ist. Da gibt es ganz andere Texte. [...] Also, da geht es einfach auch um andere Ziele auch um die anderen Bedürfnisse, kommt mit den Textstrukturen dann eben nicht die Sage dran wirklich so. Und dann kommt auch noch diese ganze, komplizierte Landeskunde und Geschichte dieses fremden Landes dazu. [...] (B1: 52) B1: [...] Da geht es halt auch wieder um berufliche Sachen, wie argumentiere ich beruflich. Also in meinen Gruppen war die Kultur leider nie ein Hauptmotiv von den Teilnehmern. [...] (B1: 80)
B2	Pro-Argumente B2: Selbstverständlich kann ich mir das vorstellen. Also, sie kommen für mich natürlich in Frage selbstverständlich und selbst Göttersagen natürlich. Ich meine, insofern kommen die für mich natürlich auch in Frage, weil das ist im selben Diskursfeld für mich. Da habe ich jetzt einfach ganz konkret, da denke ich jetzt natürlich an unsere kulturellen Wurzeln, da denke ich jetzt einfach an die Antike, da denke ich an Homer und so weiter und sofort. Und da gibt es natürlich auch die großen Epen. Wobei da ist die Frage, das ist was anderes, aber gleichzeitig sehe ich da schon auch eine Verbindung. (B2: 29) B2: [...] Also, warum ich genau jetzt hier auch auf diese Textsorte zurückgreife, konkret: Werte, Orientierungswissen, Kunst, Brauchtum und dann natürlich Wortschatz und dann auch Grammatik und Textanalyse, dann auch Textzusammenfassungen [...] (B2: 21)

	Contra-Argumente B2: [...] Das heißt, da brauchen die Teilnehmer und Teilnehmerinnen sehr viel Ressourcen. Wenn die Ressourcen nicht vorhanden sind, dann sind die Personen einfach grenzenlos überfordert. [...] (B2: 41)
B3	Pro-Argumente B3: [...] Denen wollte ich schon so ein bisschen Lokalkolorit zeigen auch. Und dann habe ich Stadtpaziergänge gemacht durch den ersten Bezirk und da kommen natürlich solche Sachen, wie der liebe Augustin oder der Basilisk, das Basiliskenhaus. Und im Zuge dieser Exkursionen oder Erklärungen habe ich ihnen dann schon die Sagen erzählt, die zu diesen Orten gehören. (B3: 6) Contra-Argumente B3: [...] Und ich bin selber irgendwie auch noch nicht so richtig auf diese Idee gekommen. Ich habe natürlich manchmal selber irgendwie geschaut, ob ich Märchen in vereinfachter Form finde, aber ich bin irgendwie nie auf die Idee gekommen, Sagen zu verwenden, weil Sagen für mich (...) also das hat für mich so ein bisschen was Angestaubtes. Also, ich kann mich erinnern, ich habe Sagen als Kind oder als Jugendlicher gelesen und es ist natürlich sehr viel stärker als Märchen oder irgendwelche anderen Geschichten mit kulturellem Hintergrundwissen verbunden. Und das hat mich eigentlich immer so ein bisschen abgeschreckt, weil ich habe gedacht, dass es immer so spezifisch ist. Das kann ich eigentlich nicht verwenden. Also, wie gesagt ich bin gar nicht auf die Idee gekommen. (B3: 4) B3: Es ist auf jeden Fall so ein bisschen eine spezifische Sprache, so ein bisschen altertümelnd. Also, da könnte ich mir vorstellen, dass das ein Problem ist. Es setzt natürlich sehr viel lokales Hintergrundwissen voraus, weil die meisten Sagen sind ja lokal verankert, teilweise auch eben Lokalkolorit, also nicht nur altertümelnd, sondern auch die Sprache verwendet irgendwie auch Lokalkolorit, teilweise auch so ein bisschen dialektal auch, da so und so Mandl oder irgendwie so etwas. [...] (B3: 12)

B4	Pro-Argumente B4: Wie gesagt, das wäre jetzt absolut hypothetisch. Da könnte ich mir vielleicht vorstellen, dass man mit einem Publikum, was einen gewissen Bildungshintergrund hat, schon mitbringt und eine besondere Motivation und von allen Umständen sonst befreit ist, einen Druck, dass da das eventuell möglich wäre. [...] (B4: 40) Contra-Argumente B4: Dann müsste es ein ganz anderer Rahmen sein als hier, als diese Situation. [...] Ich habe nie so etwas gemacht. Ich habe nie den Raum und die Zeit dafür gehabt, sowas zu machen. (B4: 26) B4: Sagen, das weiß ich nicht. Ich stell mir das schwierig vor. [...] (B4: 30) B4: Also, ich persönlich glaube nicht, dass die Leute auf das anspringen. (B4: 32) B4: Es ist sprachlich schwierig. Es hat zu wenig Bezug zur direkten Lebensmöglichkeit der Leute. [...] (B4: 36) B4: [...] Unter den gegebenen Umständen sehe ich das überhaupt nicht. Es ist eine Riesenmasse an Stoff, die Leute stehen unter Druck. Auch wenn sie jetzt motiviert sind, dann sind sie auf die Prüfung ausgerichtet, um den Prüfungsstoff zu schaffen. Sie haben Stress mit dem E-Mail schreiben, mit dem Brief schreiben, sie haben Schwierigkeiten mit den Hörübungen. [...] (B4: 40)
B5	Pro-Argumente B5: [...] Und ja, aber wie gesagt, ich bin immer auch für das ein bisschen Traditionelle und erfahrungsgemäß spricht das die Teilnehmer auch an, wenn man sagt, das ist ja auch ein Stück Kulturgeschichte von uns eben. Also, für die interessierten Teilnehmer, glaube ich, ist das also immer interessant. (B5: 22) Contra-Argumente B5: [...] Und da war doch auch ein gewisser Zeitdruck, weil ich musste in einem Monat eine Stufe durchbringen, was Herausforderung genug

ist, mit dem Wortschatz, mit der Grammatik und so weiter. Und vielleicht auch deswegen so eine Sage braucht halt schon auch eine gewisse Zeit, sich das zu erschließen und halt dann einfach ja, was auch immer man halt, welche Übungen man dann anschließt. Aber da wäre oft jetzt so viel Zeit nicht gewesen. Also, das ist vielleicht für mich eine Erklärung, warum das vielleicht nicht so oft vorkommt in diesen Büchern. [...] (B5: 16)

B5: [...] Wenn sie dann die Aussage einfach nicht verstehen, weil rein sprachlich der Text zu schwer ist, dann sehe ich es vielleicht doch ein bisschen als kontraproduktiv. Also, das wäre ein Argument, wenn man so will dagegen. Das muss einfach zusammenpassen. Sonst sehe ich da nicht viel Sinn, weil dann dauert es vielleicht auch zu lange, Texte zu entschlüsseln und da sehe ich eher ein bisschen ein Frustrationspotential eventuell. (B5: 18)

B5: [...] Aber ich würde, wie gesagt, durchaus Sagen, vielleicht ist ein bisschen vernachlässigt, das mit den Sagen, weil stimmt schon, warum eigentlich nicht. Aber eben, wenn ich jetzt so diese Bücher halt vergleiche, es geht halt dann doch (...) natürlich sind sie auch ein bisschen modernisiert worden. Es sind jetzt halt auch mehr so Blogs und da so irgendwie. Natürlich gehts es halt dann auch mit der Zeit. Es geht jetzt nicht unbedingt halt Richtung mehr Sage, würde ich sagen, sondern das geht halt ein bisschen mehr Richtung, wie soll ich sagen, halt unser Internetgesellschaft und eben natürlich sowas wie Blogs und auch irgendwie Rezensionen, das gab es immer. [...] (B5: 22)

B6

Pro-Argumente

B6: Unter anderen Umständen würde ich sicherlich Sagen verwenden und müsste ich mir die wirklich aussuchen. [...] (B6: 14)

Contra-Argumente

B6: [...] Und sie müssen auch aufgeschlossen sein und sie müssen auch diese Geschichten und die Märchen und die Sagen verstehen. In anderen Kulturen verstehen sie das vielleicht auch komplett anders. Auch die Aussagekraft dieser Inhalte sind sicherlich für sie vielleicht fremd oder

	nicht nachvollziehbar. Wir verstehen vielleicht darunter etwas ganz anderes. Da muss man nun vorsichtig sein. Also, welche Literatur man nimmt und wie man es ihnen erklärt und so dass sie das nicht falsch verstehen. (B6: 4) B6: [...] Diese deutschen Sagen zum Beispiel (...) ich glaube, das ist sehr schwer, ihnen das zu erklären oder auch beizubringen. Auch die Schriftweise und die Erzählform ist vielleicht auch viel zu schwierig. Und ich glaube auch, dass die Grammatik dieser deutschen, alten Sagen natürlich, zum Beispiel nur ja, ich glaube, das ist für sie doch viel zu hochgesteckt. [...] (B6: 6)
B7	Pro-Argumente B7: Ja natürlich. Man könnte das ja vergleichen, weil es ist immer gut, wenn sich die Schüler, Schülerinnen angesprochen fühlen, auch wenn sie zum Beispiel mit einer anderen Muttersprache oder Erstsprache aufgewachsen sind. Dass sie zum Beispiel das vergleichen, mit dem was sie kennen aus der Erstsprache. Das wäre sicher so eine fruchtbare Diskussion im Unterricht. [...] (B7: 18) B7: [...] Für mich haben halt Sagen immer so zur Kindheit gehört auch Märchen. Obwohl natürlich über Märchen gibt es so viele universitäre und psychologische Studien, die können auch viele andere Aspekte auch beleuchten. Aber das ist sicher sehr wichtig diese Punkte, die du da angesprochen hast, dass überall diese Mythen, Legenden haben diese Spuren hinterlassen und da auch die Neugier zu wecken, die Fantasie anzuwenden. (B7: 22) Contra-Argumente B7: [...] Und auch eben auf Grund des Curriculums, wo man jetzt nicht das Gefühl hat, man kann es sich erlauben, sich für Literatur so viel Freiraum zu nehmen, so viel Zeit zu nehmen. [...] Aber, wenn man Kurse hat, wo die Leute dann eine A2, B1 Prüfung schaffen müssen, ist das schwierig. (B7: 8)

B7: Vielleicht, dass es einfach eine vom Niveau her eine Herausforderung ist. [...] Ich habe natürlich als Kind viele Sagen gelesen [...] Es waren irgendwelche Sammlungen. Ich kann mich jetzt leider nicht an den Titeln erinnern. Aber, es hatte eben diesen Beigeschmack, diesen unheimlichen Verwunschenen und irgendwie ja bisschen. Es war mir als Kind immer etwas unheimlich. [...] (B7: 10)

B7: [...] Für mich waren die österreichischen Sagen immer recht düster. Es würde mich jetzt interessieren, ob die so ähnlich sind, oder auch so ähnliche Themen so unheimlich. [...] (B7: 42)

Abstract

Hinsichtlich der Bedeutung der Sage im Fremdsprachenunterricht besteht ein deutliches Forschungsdesiderat. Vor diesem Hintergrund widmet sich die vorliegende qualitativ empirische Studie der Frage nach der Rolle und dem Potenzial der literarischen Textsorte Sage im Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung.

Die Untersuchung verfolgt das Ziel unter Berücksichtigung von Altmayers Konzept des ‚kulturellen Lernens‘ sowie der dazugehörigen ‚kulturellen Deutungsmuster‘, welches die Auseinandersetzung mit literarischen Texten als einen speziellen Zugang zu kulturellen Phänomenen betrachtet, Einsichten über das Verhältnis zwischen Sprache, Kultur und Literatur, besonders im Hinblick auf die Textsorte Sage, zu gewinnen. Dabei soll der Beitrag und der angemessene Einsatz der literarischen Textsorte Sage im fremdsprachlichen Unterricht zur Erweiterung des sprachlichen und kulturellen Erkenntnishorizonts der Lernenden herausgearbeitet werden, um daraus praxisrelevante Schlussfolgerungen für den Fremdsprachenunterricht abzuleiten.

Im theoretischen Teil findet eine systematische Analyse einschlägiger Veröffentlichungen in den Fachgebieten Sagenforschung, Literaturdidaktik, Kulturstudien sowie ‚Kulturelles Lernen‘ im Fremdsprachenunterricht statt. Im empirischen Teil werden durch leitfadengestützte Experteninterviews die Erfahrungen und Standpunkte von sieben befragten Lehrenden des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache erfasst.

Die Ergebnisse zeigen, dass Literatur im Allgemeinen und die Textsorte der Volksliteratur Märchen marginal eingesetzt werden, während Sage kaum bis keinen Eingang sowohl in den von den befragten Lehrenden verwendeten Lehrwerken und Curricula als auch in ihrer Unterrichtspraxis findet. Die lexikalischen, morphologischen, syntaktischen und textlinguistischen Charakteristika der Volkssage sowie die von ihr repräsentierten historischen, sozialen und kulturhistorischen Themen stellen im Fremdsprachenunterricht sowohl eine Ressource als auch eine Herausforderung dar.