

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ  
KATEDRA NĚMECKÉHO JAZYKA

**KDO MÁ STRACH Z FRANZE KAFKY? KAFKOVY MINIATURY VE  
VÝUCE NĚMECKÉHO JAZYKA**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Bc. Anna Šulcová**

*Učitelství německého jazyka pro střední školy*

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Dana Pfeiferová, Ph.D.

**Plzeň 2024**

WESTBÖHMISCHE UNIVERSITÄT IN PILSEN

PÄDAGOGISCHE FAKULTÄT  
LEHRSTUHL FÜR DEUTSCHE SPRACHE

**WER HAT ANGST VOR FRANZ KAFKA? KAFKAS MINIATUREN IM  
DAF-UNTERRICHT**

MASTERARBEIT

**Bc. Anna Šulcová**

Betreuerin: doc. PaedDr. Dana Pfeiferová, Ph.D.

**Pilsen 2024**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s  
použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 19. dubna 2024

.....

vlastnoruční podpis

Hiermit erkläre ich, dass ich meine Arbeit selbständig  
ausgearbeitet habe und dass ich nur die Literatur verwendet  
habe, die ich angeführt habe.

Pilsen, 19. 4. 2024

.....

Unterschrift

### Danksagung

Hiermit möchte ich mich ganz besonders bei doc. PaedDr. Dana Pfeiferová, Ph.D. für ihre Hilfe und Unterstützung bedanken.

# Inhalt

1 Einleitung	9
2 Zur Genese der Miniaturen Franz Kafkas	11
2.1 <i>Betrachtung</i>	11
2.2 Kafkas erzählerisches Werk während der Kriegsjahre, <i>Ein Landarzt</i>	13
2.3 Texte aus dem Nachlass: Max Brod	15
3 Allgemeines zur Literaturdidaktik	17
3.1 Wissenschaftliche Grundsätze der Textarbeit im Literaturunterricht	17
3.2 Konkrete Hinweise für Textarbeit mit Kafkas Miniaturen im DaF-Unterricht	19
4 Textanalysen	22
4.1 Sprachniveau A2	22
4.1.1 Charakteristik des Sprachniveaus A2 aus sprachlicher und literaturdidaktischer Sicht	22
4.1.2 Kleine Fabel	22
4.1.2.1 Textanalyse	22
4.1.2.2 Literaturdidaktische Überlegungen	23
4.1.2.3 Zur Methode der Textarbeit	24
4.1.2.4 Arbeitsblatt	24
4.2 Sprachniveau B1	25
4.2.1 Charakteristik des Sprachniveaus B1 aus sprachlicher und literaturdidaktischer Sicht	25
4.2.2 Gibs auf!	26
4.2.2.1 Textanalyse	26
4.2.2.2 Literaturdidaktische Überlegungen	27
4.2.2.3 Zur Methode der Textarbeit	28
4.2.2.4 Arbeitsblatt	28
4.2.3 Wunsch, Indianer zu werden	29
4.2.3.1 Textanalyse	29
4.2.3.2 Literaturdidaktische Überlegungen	30
4.2.3.3 Zur Methode der Textarbeit	30
4.2.3.4 Arbeitsblatt	31
4.2.4 Die Bäume	32
4.2.4.1 Textanalyse	32

4.2.4.2 Literaturdidaktische Überlegungen	33
4.2.4.3 Zur Methode der Textarbeit	34
4.2.4.4 Arbeitsblatt	34
4.2.4.4.1 Fragen zur Textbesprechung	34
4.2.4.4.2 Fragen zur Gruppenarbeit	35
4.3 Sprachniveau B2	35
4.3.1 Charakteristik des Sprachniveaus B2 aus sprachlicher und literaturdidaktischer Sicht	35
4.3.2 Prometheus	35
4.3.2.1 Textanalyse	36
4.3.2.2 Literaturdidaktische Überlegungen	37
4.3.2.3 Zur Methode der Textarbeit	38
4.3.2.4 Arbeitsblatt	39
4.3.2.4.1 Besprechung der Sage	39
4.3.2.4.2 Fragen zur Gruppenarbeit	39
4.3.2.4.3 Diskussion	40
4.3.3 Die Vorüberlaufenden	40
4.3.3.1 Textanalyse	40
4.3.3.2 Literaturdidaktische Überlegungen	42
4.3.3.3 Zur Methode der Textarbeit	42
4.3.3.4 Arbeitsblatt	43
4.3.3.4.1 Textbesprechung	43
4.3.3.4.2 Gruppenarbeit	43
4.3.4 Kleine Fabel: existenziell	44
4.3.4.1 Zur Textanalyse	44
4.3.4.2 Literaturdidaktische Überlegungen	44
4.3.4.3 Zur Methode der Textarbeit	45
4.3.4.4 Arbeitsblatt	46
4.3.4.4.1 Einführende Fragen	46
4.3.4.4.2 Textbesprechung	46
4.3.4.4.3 Diskussion	47
4.3.4.4.4 Vortrag: Liste der Ausgangspunkte	47

4.4 Sprachniveau C1	47
4.4.1 Charakteristik des Sprachniveaus C1 aus sprachlicher und literaturdidaktischer Sicht	47
4.4.2 Die Abweisung	48
4.4.2.1 Textanalyse	48
4.4.2.2 Literaturdidaktische Überlegungen	49
4.4.2.3 Zur Methode der Textarbeit	50
4.4.2.4 Arbeitsblatt	51
4.4.2.4.1 Textbesprechung	51
4.4.2.4.2 Gruppenarbeit	52
5 Fazit	53
6 Resumé	56
7 Literaturverzeichnis	57
7.1 Primärliteratur	57
7.2 Sekundärliteratur	57
7.3 Internetquellen	58
8 Anhang	

## 1 Einleitung

Diese Studie konzentriert sich auf die Kurzgeschichten von Franz Kafka, die im DaF-Unterricht eingesetzt werden können. Ihr Ziel ist es, Lehrerinnen und Lehrern eine Anleitung zu geben, wie sie mit ausgewählten Miniaturen im Deutschunterricht arbeiten können. Kafkas Miniaturen werden zunächst literarisch analysiert und dann für den didaktischen Einsatz im Unterricht bearbeitet, je nach dem Sprachniveau, dem sie entsprechen. Die Auswahl der Miniaturen deckt die Sprachniveaus A2, B1, B2 und C1 des Europäischen Referenzrahmens ab. Den Lehrkräften wird in jedem Kapitel eine ausführliche Beschreibung für die Arbeit mit Kafkas Miniaturen im Unterricht angeboten, das Unterrichtsmaterial stellt je ein Arbeitsblatt für jedes Kapitel dar. Da die Arbeit mit literarischen Texten auf vielen gemeinsamen Prinzipien beruht, wird die methodische Grundlage für die Arbeit mit dem Text in Kapitel 3.2 behandelt.

Dem praktischen Teil geht ein theoretischer Teil voraus, der sich auf die Zeit und die Umstände der Entstehung von Kafkas Kurzgeschichten konzentriert. Im Mittelpunkt stehen Kafkas erster Erzählband *Betrachtung* und andere Miniaturen, die von seinem Freund Max Brod veröffentlicht wurden.

Die Persönlichkeit Franz Kafkas wird im Rahmen des Literaturunterrichts seit einiger Zeit kontrovers aufgenommen. Kafka, wie auch andere berühmte Vertreter der Prager deutschen Literatur, werden in den Lehrplankanon aufgenommen. Schülerinnen und Schüler in Mittelschulen und Gymnasien nehmen aus dem Literaturunterricht oft den Eindruck mit, Kafkas Werke seien düster oder unverständlich. Dies ist jedoch nicht der Fall, wenn man/frau sich auf eine Auswahl von Kafkas Kurzgeschichten konzentriert, die sowohl formal als auch inhaltlich sehr vielfältig sind. Allerdings werden diese Kurzgeschichten im Literaturunterricht an Gymnasien und Mittelschulen eher vernachlässigt, obwohl sie im DaF-Unterricht aus vielen Gründen sehr nützlich sein können.

Es hat viele Vorteile, das Erlernen einer Fremdsprache mit Literatur zu verbinden. Sie kann die Schülerinnen und Schüler nicht nur dazu motivieren, ihre Sprachkenntnisse zu erweitern, sondern auch, mehr zu lesen. Die Verwendung literarischer Texte im DaF-Unterricht kann somit einen positiven Beitrag zum Erwerb mehrerer Kompetenzen der SchülerInnen leisten. Sie bringen den SchülerInnen neue Wörter bei, lehren sie, den Text zu verstehen und zwischen den Zeilen zu lesen. Sie geben den SchülerInnen den Raum, über den Text in vielen

Kontexten nachzudenken und über die Texte zu sprechen. Sei es mit der Lehrkraft oder mit ihren Klassenkameraden. Außerdem hat der literarische Text eine auflockernde Wirkung im Klassenzimmer. Und das gilt besonders für die Miniaturen von Kafka.

## 2 Zur Genese der Miniaturen Franz Kafkas

### 2.1 Betrachtung

Kafkas erzählerisches Werk knüpft an seine ersten literarischen Versuche an, die auf sein Studium am Prager Gymnasium zurückgehen. Damals handelte es sich um kurze Texte, die in den Augen von Max Brod großes Potenzial besaßen, die aber fast alle von Kafka selbst zerstört wurden oder nicht überlebten.<sup>1</sup>

Junger Kafka befindet sich im Umfeld des Prager Kulturkreises, der damals sowohl tschechisch als auch deutsch war. Zu dieser Zeit war auch die jüdische Bevölkerung zweisprachig. Es könnte von einer intellektuellen Elite gesprochen werden, die im Prager Kulturleben eine sehr wichtige Vermittlerrolle spielte.<sup>2</sup> Kafka, der damals noch nicht als Schriftsteller bekannt war, schreibt 1908 acht Kurzgeschichten für die Literaturzeitschrift *Hyperion*.<sup>3</sup> Die Zeitschrift *Hyperion* „sollte denen, die an den Grenzen der Literatur wohnen, eine große lebendige Repräsentation geben.“<sup>4</sup> Wenig später steuerte er auch einige Texte für die Prager Tageszeitung *Bohemia* bei. So wurde der Verleger Wiegler auf Kafka aufmerksam. Von diesem Augenblick an hat er seine frühen Schriftstücke bewundert.<sup>5</sup> Zu diesem Zeitpunkt hatte sich der junge Kafka noch nicht ganz der Literatur verschrieben, sondern arbeitete nach seinem Studium in der Arbeiter-Unfall-Versicherungs-Anstalt.<sup>6</sup>

Im Prag der 1910-er Jahre spielte die Rolle eines Kulturvermittlers zwischen der tschechischen und der deutschen Kommunität Max Brod. Außerdem widmete er seine Aufmerksamkeit den frühen Texten Kafkas, die dieser freundschaftlich mit ihm geteilt hatte. Nicht nur Wiegler, sondern auch Brod schätzte den frühen Kafka sehr. Während Brod im Kreis von Wiegler, Musil und Werfel bekannt war und sich dem Verlagswesen widmete, veröffentlichte Kafka noch nichts.<sup>7</sup>

Die Jahre 1912-1914 spielten in Kafkas Leben eine entscheidende Rolle – wiederum mit Hilfe von Brod. 1912 brachen sie gemeinsam zu einer Reise nach Leipzig, die damalige deutsche

---

<sup>1</sup> Vgl. DIETZ, Ludwig. *Franz Kafka*. 2., erw. u. verb. Aufl. Stuttgart: Metzler, 1990. ISBN 3-476-12138-0. S. 42.

<sup>2</sup> Vgl. DIEHL, Marcel; RADVAN, Florian. *Franz Kafka. Die Verwandlung, Das Urteil und andere Erzählungen. Text, Kommentar und Materialien*. München: Oldenbourg Schulverlag GmbH, 2008. ISBN 978-3-634-00604-1. S. 303-304.

<sup>3</sup> Vgl. DIETZ. *Franz Kafka*. S. 45.

<sup>4</sup> Ebd.

<sup>5</sup> Vgl. ebd., S. 45-46.

<sup>6</sup> Vgl. DIEHL; RADVAN. *Franz Kafka. Die Verwandlung, Das Urteil und andere Erzählungen*. S. 7.

<sup>7</sup> Vgl. DIETZ. *Franz Kafka*. S. 46.

Buchhandels- und Verlagsstadt, auf.<sup>8</sup> Brod ist hierher gereist, um mit seinem Verleger Ernst Rowohlt über die Veröffentlichung mehrerer seiner Bücher zu verhandeln. So trafen sie sich in der Wilhelms Weinstube.<sup>9</sup> Bei dieser Gelegenheit lernt Franz Kafka auch Ernst Rowohlt kennen, den ursprünglichen Verleger des gleichnamigen Verlags. Ihre persönliche Begegnung überzeugte Kafka, sein erstes Buch bei ihnen zu veröffentlichen, das einige Jahre später zu *Betrachtung* wurde.<sup>10</sup> Aber es war nicht einfach. Trotz des Versprechens, ihm Manuskripte mit in Hyperion veröffentlichten Geschichten zu schicken, zögerte Kafka.<sup>11</sup> Schließlich schickte er einen Brief an den Verleger mit diesen Worten:

„Ich bin ausser Stande und werde kaum in nächster Zeit im Stande sein, die noch erübrigenden Stückchen zu vervollkommen. Da ich es nun nicht kann, es aber zweifellos in guter Stunde einmal können werde, willst Du mir wirklich raten – und mit welcher Begründung, ich bitte Dich – bei hellem Bewusstsein etwas Schlechtes drucken zu lassen, das mich dann anwidern würde [...] Gib mir recht! Dieses künstliche Arbeiten und Nachdenken stört mich auch schon die ganze Zeit und macht mir unnötigen Jammer. Schlechte Sachen endgiltig schlecht sein lassen darf man nur auf dem Sterbebett. Sag mir dass ich recht habe oder wenigstens dass Du es mir nicht übel nimmst; dann werde ich wieder mit gutem Gewissen und auch über Dich beruhigt etwas anderes anfangen können.“<sup>12</sup>

Brod verstand jedoch nicht, worauf Kafka noch wartete. Er sah in seinen Texten ein großes Potenzial und wollte selbst zur Veröffentlichung beitragen. Schließlich bot er seinem Freund seine Hilfe an, um die Erzählungen in die richtige Form zu bringen. Das war ihnen gelungen.<sup>13</sup> Der 99-seitige<sup>14</sup> Band enthielt die Widmung „M.B.“<sup>15</sup> Eines der ersten Exemplare wurde Kafkas späterer Verlobten Felice Bauer geschenkt.<sup>16</sup>

Der Erzählband *Betrachtung* wurde vor Weihnachten 1912 herausgegeben.<sup>17</sup> Der Band wurde in 800 Exemplaren gedruckt. Die Taschenbuchausgabe kostete 4,50 Mark und die Halblederausgabe 6,50 Mark.<sup>18</sup> Kafkas erstes Buch war kommerziell kein großer Erfolg, Kafka erhielt sein erstes „Honorar von 37 Pfennigen“<sup>19</sup> aus dem Verkauf des Buches.<sup>20</sup> Die

---

<sup>8</sup> Vgl. STACH, Reiner. *Kafka. Die Jahre der Entscheidungen*. 4. Aufl. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag, GmbH, 2003. ISBN 3-10-075114-0. S. 66.

<sup>9</sup> Vgl. ebd., S. 69.

<sup>10</sup> Vgl. DIETZ. *Franz Kafka*. S. 53.

<sup>11</sup> Vgl. STACH. *Kafka. Die Jahre der Entscheidungen*. S. 72.

<sup>12</sup> Ebd., S. 93.

<sup>13</sup> Vgl. ebd., S. 95.

<sup>14</sup> Vgl. ebd., S. 121.

<sup>15</sup> Vgl., ebd., S. 98.

<sup>16</sup> Vgl., ebd., S. 258.

<sup>17</sup> Vgl. DIETZ. *Franz Kafka*. S. 54.

<sup>18</sup> Vgl. STACH, Reiner. *To že je Kafka? 99 odhalení*. 1. Aufl. Praha: Argo, 2021. ISBN 978-80-257-3297-7. S. 106.

<sup>19</sup> Ebd.

<sup>20</sup> Vgl. ebd.

erhaltenen Dokumente belegen, dass im ersten Jahr 258 Exemplare verkauft wurden.<sup>21</sup> Trotz dieser eher niedrigen Verkaufszahlen konnte sich Franz Kafka von nun an auch zu den kulturellen und literarischen Impulsgebern in Prag zählen.

In diesem Erzählband wurden die Texte „Wunsch, Indianer zu werden“, „Die Bäume“, „Die Vorüberlaufenden“ und „Die Abweisung“ erstmals veröffentlicht.<sup>22</sup> Die Texte zeigen auch, dass Kafka als angehender Schriftsteller brillant mit Gleichnissen und vielfältigen Erzähltechniken zu arbeiten vermochte. Und genau diesen Texten ist der praktische Teil der vorliegenden Arbeit gewidmet.

## **2.2 Kafkas erzählerisches Werk während der Kriegsjahre, *Ein Landarzt***

Nach dem ersten Erfolg zögerte Kafka nicht, Kurzgeschichten weiter zu schreiben. Im Gegenteil, sein Werk blühte sogar in den schwierigen Kriegsjahren auf. Während dieser Zeit bleibt Kafka in Prag an seiner Arbeitsstelle, da er aus gesundheitlichen Gründen nicht zum Krieg eingezogen werden kann.<sup>23</sup> Seine „militärfreie Stellung“<sup>24</sup> eröffnet ihm somit die Möglichkeit, sein literarisches Schaffen fortzusetzen.

Ein Jahr nach der Herausgabe von *Betrachtung* nimmt das Werk Kafkas noch andere Formen an. Zunächst vollendet er „Der Heizer“, das erste Kapitel seines umfangreichen Romans *Der Verschollene*. Zugleich bringt er *Das Urteil* zu Ende. 1915 vollendet er *Die Verwandlung* und veröffentlicht sie in der Zeitschrift „Die weißen Blätter“.<sup>25</sup> Diese beiden Erzählungen zeugen von Kafkas Anlehnung an den zeitgenössischen Expressionismus, der damals von Franz Werfel dominiert wurde. Der Expressionismus hat das Werk Kafkas nicht vollständig geprägt; seine Konzeption des Vater-Sohn-Konflikts weicht von den Expressionisten ab, denn bei Kafka gewinnt nicht der Sohn, sondern der Vater. Kafkas neuer Verleger wurde Kurt Wolff, der den Beinamen „Verleger des Expressionismus“ erhielt.<sup>26</sup>

Der Expressionismus war jedoch nicht die einzige Tendenz, die Kafkas Werk prägte. In Verbindung mit Brod kam Kafka in Kontakt mit dem Judentum, insbesondere mit dem Chassidismus und Zionismus.<sup>27</sup> Obwohl Kafka begann, Hebräisch zu lernen und sich im Kreis

---

<sup>21</sup> Vgl. ebd., S. 107.

<sup>22</sup> Vgl. KAFKA, Franz. *Betrachtung*. Prag: Vitalis, 1998. ISBN 80-85938-32-4.

<sup>23</sup> Vgl. DIETZ. *Franz Kafka*. S. 71.

<sup>24</sup> Ebd., S. 72.

<sup>25</sup> DIEL; RADVAN. *Franz Kafka. Die Verwandlung, Das Urteil und andere Erzählungen*. S. 8.

<sup>26</sup> DIETZ. *Franz Kafka*. S. 76.

<sup>27</sup> Vgl. ebd., S. 78.

der „jüdischen Dichter“<sup>28</sup> bewegte, war er jedoch „unsicher über alles Jüdische“.<sup>29</sup> Die Begegnung mit Martin Buber spielte dabei eine wichtige Rolle.<sup>30</sup> Auf wiederholte Einladung von dem deutschen Philosophen<sup>31</sup> hin schickte Kafka schließlich zwei Kurzgeschichten: „Schakale und Araber“ und später auch „Bericht für eine Akademie“.<sup>32</sup> Dies geschah zwischen 1914 und 1917, was als fruchtbare Zeit in Kafkas literarischer Tätigkeit bezeichnet werden kann.<sup>33</sup>

Kafkas Kurzgeschichten, ob zu seinen Lebzeiten veröffentlicht oder nicht, spiegeln eine Vielzahl von Motiven und Stoffen wider. Ein solches ungewöhnliches Motiv war die Inversion des griechischen Mythos. Am deutlichsten wird dies in den Texten „Prometheus“ oder „Der neue Advokat“.<sup>34</sup> In der Kurzgeschichte „Beim Bau der chinesischen Mauer“ ist ein chinesischer Subtext zu erkennen, ob man es nun Mythos oder Volksmärchen nennt.<sup>35</sup> Die Kurzgeschichte „Eine kaiserliche Botschaft“<sup>36</sup> geht in die gleiche Richtung, und darüber hinaus kann sie als Auseinandersetzung mit der Mystik bezeichnet werden. Kafka berührte aber auch religiöse Stoffe, etwa in der Erzählung „Die Brücke“, die in ihrer Gottesvorstellung dem Alten Testament nahe steht.

Parallel zur Arbeit an den Romanen interessierte sich Kafka auch für kleine Formate. Es geht z. B. um die Miniatur „Kleine Fabel“, die mit Hilfe von Brod veröffentlicht wurde.<sup>37</sup> Kafka arbeitet hier mit dem Genre der Fabel, die er existenziell auffasst.

Nach einer reichen Schaffensperiode schickte Kafka seine Kurzgeschichten an den Verleger Kurt Wolff – doch jetzt schon mit einem Gefühl großer Sicherheit. Wolff war überdies von ihrer Qualität überzeugt.<sup>38</sup> Die zwischen 1914 und 1917 geschriebenen Prosastücke waren als Fortsetzung von *Betrachtung* gedacht<sup>39</sup> und wurden 1920 im Erzählband *Ein Landarzt, Kleine Erzählungen*<sup>40</sup> mit Auflage von 2000 Exemplaren veröffentlicht.

---

<sup>28</sup> Ebd., S. 80.

<sup>29</sup> Ebd., S. 79.

<sup>30</sup> Vgl. ebd., S. 78-79.

<sup>31</sup> Ebd., S. 80.

<sup>32</sup> Ebd.

<sup>33</sup> Vgl. ebd.

<sup>34</sup> Vgl. ebd.

<sup>35</sup> Ebd., S. 80-81.

<sup>36</sup> Ebd.

<sup>37</sup> Vgl. ebd., S. 81.

<sup>38</sup> Vgl. ebd.

<sup>39</sup> Vgl. STACH. *To že je Kafka? 99 odhalení*. S. 113.

<sup>40</sup> DIETZ. *Franz Kafka*. S. 92.

Zwischen den Veröffentlichungen seiner zwei Erzählbände wurde Kafkas Leben von einer Reihe von einschneidenden Ereignissen geprägt. 1917 wurde bei ihm Lungentuberkulose diagnostiziert, worauf eine einjährige Schaffenspause<sup>41</sup> folgte. 1918 schrieb er nichts<sup>42</sup>, er sagte von sich selbst, er fühle sich „nicht wie ein Schriftsteller“.<sup>43</sup> Zu dieser Zeit ging er auf Erholungsurlaub.<sup>44</sup> Nach der Rückkehr (und zugleich dem Ende des Krieges) wurde er freiberuflicher Schriftsteller und schrieb weiter.<sup>45</sup> Nach einiger Zeit zog er von Prag nach Berlin und widmete sich dem Roman *Das Schloss*; Kurzgeschichten schrieb er nur am Rande, einige davon blieben in einer Schublade und wurden einige Jahre später von Brod entdeckt.<sup>46</sup>

In dieser Zeit kam Milena Jesenská mit Franz Kafka in Kontakt, die bis heute als „die erste Vermittlerin von Kafkas Werk in Bezug auf die tschechische Kultur“<sup>47</sup> bezeichnet wird. Sie übersetzte seine Werke ins Tschechische und war maßgeblich an der Veröffentlichung einiger seiner kürzeren Texte in der Zeitschrift *Kmen* beteiligt, die damals von Stanislav Kostka Neumann redigiert wurde.<sup>48</sup> Im Laufe der Zeit erschienen einige Kurzgeschichten aus dem ersten Erzählband *Betrachtung* in anderen Prager Zeitschriften<sup>49</sup> und dann im Jahre 1924 auch ausgewählte Texte aus dem Erzählband *Ein Landarzt*.<sup>50</sup> Dank der Vermittlerrolle von Jesenská und Brod und der Unterstützung vertrauter Verlage wuchs das Interesse an Kafka in den 1920er Jahren.<sup>51</sup>

### 2.3 Texte aus dem Nachlass: Max Brod

Nach Kafkas Tod bleibt *Ein Hungerkünstler* im Druck.<sup>52</sup> Viele Texte, die Kafka zu seinen Lebzeiten geschrieben hat, sind jedoch nicht veröffentlicht worden. Der Verdienst für die posthume Veröffentlichung seiner Bücher kommt in erster Linie Max Brod zu. Er war nicht nur ein enger Freund Kafkas, sondern auch ein Förderer und Herausgeber seiner Werke.<sup>53</sup>

---

<sup>41</sup> Vgl. DIEL; RADVAN. *Franz Kafka. Die Verwandlung, Das Urteil und andere Erzählungen*. S. 9.

<sup>42</sup> Vgl. ebd.

<sup>43</sup> STACH, Reiner. *Kafka. Roky poznání*. Praha: Argo, 2018. ISBN 978-80-257-2575-7. S. 233.

<sup>44</sup> Vgl. DIEL; RADVAN. *Franz Kafka. Die Verwandlung, Das Urteil und andere Erzählungen*. S. 9.

<sup>45</sup> Vgl. DIETZ. *Franz Kafka*. S. 81.

<sup>46</sup> Vgl. DIEL; RADVAN. *Franz Kafka. Die Verwandlung, Das Urteil und andere Erzählungen*. S. 9.

<sup>47</sup> KROLOP, Kurt; ZIMMERMANN, Hans Dieter (Hg.). *Kafka und Prag*. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1994. ISBN 3-11-014062-4. S. 217.

<sup>48</sup> Vgl. ebd.

<sup>49</sup> Vgl. ebd.

<sup>50</sup> Vgl. ebd., S. 220.

<sup>51</sup> Vgl. KROLOP; ZIMMERMANN. *Kafka und Prag*. S. 224.

<sup>52</sup> Vgl. DIETZ. *Franz Kafka*. S. 119.

<sup>53</sup> Vgl. ebd., S. 125.

Obwohl er laut einem überlieferten Brief den Nachlass Kafkas hätte verbrennen sollen<sup>54</sup>, tat er dies nicht. Der Nachlass umfasste nicht nur literarische Texte, sondern auch Briefe aus der persönlichen Korrespondenz und Zeichnungen.<sup>55</sup>

Unmittelbar nach dem Tode seines Freundes veranlasste Brod die Veröffentlichung von Kafkas fertiger Erzählung, die er zu diesem Zeitpunkt in Händen hielt, ein Prosastück mit dem Titel „Josefine, die Sängerin“.<sup>56</sup> Brod behütete zwei Manuskripte, darunter den Roman *Der Prozess*. Allerdings verfügte Brod kurz nach dem Tod seines Freundes nicht über den gesamten Nachlass; viele seine Tagebücher verblieben bei Milena Jesenská und einige seine Schriften bei Dora Dymant, die sie nicht veröffentlichen konnte (dieser Teil wurde erst 1933 von der Gestapo in Berlin gefunden, die die Schriften beschlagnahmte und vernichtete).<sup>57</sup> Einige Texte befanden sich noch im Besitz des Verlags von Kurt Wolff, der einige Jahre später aufgelöst wurde. Kurt Wolff bewahrte zumindest ihre Korrespondenz auf.<sup>58</sup>

Trotzdem plante Brod eine Gesamtausgabe von Kafkas Werken.<sup>59</sup> So nutzte er die Kontakte zu anderen Verlagen. Er veröffentlichte nach und nach Kafkas Werke – zuerst erschienen zwei Romane: 1925 *Der Prozess*, im Jahr darauf *Das Schloss*.<sup>60</sup> Es folgte die Veröffentlichung von Kurzgeschichten; einige von ihnen betitelte er selbst.<sup>61</sup> Brod wusste jedoch nicht, dass ihre Veröffentlichung aufgrund der Wirtschaftskrise und des damaligen Regimes auf Komplikationen stoßen würde.<sup>62</sup> Er beschloss daher, sich an einen jüdischen Verlag in Berlin zu wenden, in dem er Hoffnung auf eine Gesamtausgabe sah; dies wurde jedoch erst 1935 realisiert. Die letzten beiden Bände wurden daher in Prag veröffentlicht.<sup>63</sup> Und später, nach Brods Emigration, verbreitete sich Kafkas Werk auch im Ausland.<sup>64</sup> Wer Kafka als Verfasser umfangreicher Romane oder als expressionistisch ausgerichteten Autor kannte<sup>65</sup>, war überrascht von den neuen Motiven, die Kafka in seine Kurzgeschichten bzw. Erzählungen aufgenommen hatte.

---

<sup>54</sup> Vgl. BROD, Max. *Über Franz Kafka*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag GmbH, 1974. ISBN 3-596-21496-3. S. 177.

<sup>55</sup> Vgl. DIETZ. *Franz Kafka*. S. 123.

<sup>56</sup> Ebd., S. 124.

<sup>57</sup> Vgl. ebd.

<sup>58</sup> Vgl. ebd.

<sup>59</sup> Vgl. ebd., S. 126.

<sup>60</sup> Vgl. ebd., S. 127.

<sup>61</sup> Vgl. STACH. *Kafka. Roky poznání*. S. 374.

<sup>62</sup> Vgl. ebd.

<sup>63</sup> Vgl. ebd.

<sup>64</sup> Vgl. ebd., S. 128.

<sup>65</sup> Vgl. STACH. *Kafka. Roky poznání*. S. 375.

### 3 Allgemeines zur Literaturdidaktik

#### 3.1 Wissenschaftliche Grundsätze der Textarbeit im Literaturunterricht

In diesem Kapitel geht es um die äußeren Bedingungen, unter denen die Textarbeit erfolgt. Bevor mit dem Text gearbeitet wird, soll man/frau über die geeignete Lernumgebung nachdenken. Eine Lesecke oder eine kreisförmige Anordnung der Bänke ist für die vorgeschlagene didaktische Anwendung von Texten am besten geeignet, denn eine solche Lernumgebung ermöglicht den SchülerInnen bessere Kooperationsmöglichkeiten.<sup>66</sup>

Die Anordnung der Sitzplätze wird nicht nur in Bezug auf das Ziel der Aktivität, sondern auch in Bezug auf die Organisationsformen und Unterrichtsmethoden gewählt. Für die Arbeit mit ausgewählten Texten empfiehlt sich die Arbeit in Gruppen oder zu zweit. Dank diesen Organisationsformen werden kommunikative Kompetenzen und Kooperation unter den TeilnehmerInnen gefördert.

Nun liegt der Schwerpunkt am Vorlesen des Textes. Diese Phase, in der der Text zum ersten Mal gelesen und wahrgenommen wird, entspricht der Phaseneinteilung von Waldmann<sup>67</sup> und kann auf verschiedene Weise erfolgen:

Das Vorlesen durch die LehrerInnen ist in mehrfacher Hinsicht nützlich, denn es „entlastet das Textverstehen vor allem derjenigen Schülerinnen und Schüler, die mit dem selbstständigen Erlesen Mühe haben.“<sup>68</sup> Durch die Intonation können die LehrerInnen wichtige Textstellen hervorheben und damit wird die Strukturierung des Textes gefördert.<sup>69</sup> Das Vorlesen durch die Lehrperson kann außerdem zur Motivation dienen, bleibt aber als eine der Zugangsmöglichkeiten.<sup>70</sup> Lautes Lesen verfügt über einige Vorteile. Es kann das Lesen einzelner Wörter stützen, denn „sie werden besser wiedererkannt und behalten.“<sup>71</sup>

---

<sup>66</sup> Vgl. EHLERS, Swantje. *Literaturdidaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Philipp Reclam jun., 2016. ISBN 978-3-15-011071-3. S. 59.

<sup>67</sup> Vgl. KEPSE, Matthis; ULF, Abraham. *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 4. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2016. ISBN 978 3 503 16 7876. S. 237.

<sup>68</sup> Vgl. SPINNER H., Kaspar; KÄMPER-VAN DEN BOOGAART, Michael. *Lese- und Literaturunterricht*. 2. Aufl. In *Deutschunterricht in Theorie und Praxis : (DTP); Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 2008. ISBN: 978-3-8340-0511-3. S. 196.

<sup>69</sup> Vgl. ebd.

<sup>70</sup> Vgl. KRUSE, Norbert. Lesen und Vorlesen. Basale Lesefähigkeiten gezielt fördern – Lesegewohnheiten entwickeln – literarische Kompetenzen ermöglichen. In: *Grundschulunterricht Deutsch*. 2010, Jg. 57, Nr. 1., S. 7.

<sup>71</sup> Ebd., S. 4.

Der Text kann auch von einer Schülerin oder von einem Schüler vorgelesen werden. Der Vorteil dabei ist, dass ihre Leseflüssigkeit dadurch gefördert werden kann.<sup>72</sup>

Die Schülerinnen und Schüler sollten dann Gelegenheit haben, den Text noch einmal alleine zu lesen, denn „die wiederholte Auseinandersetzung mit dem Textmaterial führt zu einem immer tieferen Textverständnis.“<sup>73</sup> Dementsprechend ist es von großer Bedeutung, das mehrmalige Lesen zu erfordern, „um so die Lernenden während des Lesens beim Textverständnis zu unterstützen.“<sup>74</sup> Dabei können die SchülerInnen ihre eigenen Vorstellungen, die ein Text in ihnen hervorruft, richtig wahrnehmen.<sup>75</sup> Auch ihre Imaginationsfähigkeit kommt ins Spiel.<sup>76</sup> Man sollte vermeiden, den Text auf ein einziges Vorlesen zu beschränken – ein solches Vorgehen wäre nicht nur für die Lehrkräfte, sondern auch für Kinder kontraproduktiv.

In Bezug auf Leseformen sollte die Form des detaillierten Lesens<sup>77</sup> gewählt werden, da jedes Wort für den Sinn des Textes und das komplexe Verständnis von großer Bedeutung ist.

Das gesamte Verständnis der Texte ist als ein komplexes Phänomen zu verstehen und wird von einzelnen Verarbeitungsebenen<sup>78</sup> gebildet. Dieser Prozess baut auf dem Verständnis von Wörtern und auch von ganzen morphologisch-syntaktischen Strukturen.<sup>79</sup> Es ist daher ratsam, dass die Lehrkräfte die kritischen Textstellen einschätzen und dabei in der Lage sind, vorherzusagen, was ihre Lerngruppe nicht verstehen wird (das sind z. B. Sprachelemente höheren Sprachniveaus). Es ist in Betracht zu ziehen, dass auch Nicht-Verstehen ein Teil des Textverstehens ist.<sup>80</sup>

Der nächste Schritt sollte eine Besprechung des Textes sein. Dieser Prozess basiert auf der fragenentwickelnden Methode<sup>81</sup> und wird durch die Lehrkraft geleitet. Die Lehrkraft stellt den

---

<sup>72</sup> Vgl. NIX, Daniel. Förderung der Lesekompetenz. In: ULRICH, Winfried (Hrsg.). *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Lese- und Literaturunterricht. Bd. 2.* Hohengehren: Schneider Verlag, 2019. ISBN 978-3-8340-1933-2. S. 150.

<sup>73</sup> KALKAVAN-AYDIN, Zeynep (Hrsg.). *DAZ/DAF Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II.* Berlin: Cornelsen Verlag, 2018. ISBN 978-3-589-15343-5. S. 249.

<sup>74</sup> Vgl. KRUSE. *Lesen und Vorlesen.* S. 4.

<sup>75</sup> Vgl. ebd.

<sup>76</sup> Vgl. KEPSEK; ULF. *Literaturdidaktik Deutsch.* S. 114.

<sup>77</sup> Vgl. EHLERS. *Literaturdidaktik.* S. 46.

<sup>78</sup> Vgl. ebd., S. 43.

<sup>79</sup> Vgl. KALKAVAN-AYDIN. *DAZ/DAF Didaktik.* S. 232.

<sup>80</sup> Vgl. SPINNER; KÄMPER-VAN DEN BOOGAART. *Lese- und Literaturunterricht.* S. 202.

<sup>81</sup> Vgl. ebd., S. 202.

SchülerInnen präzise formulierte Rückfragen zum Text<sup>82</sup>, die sie beantworten. Den Ausgangspunkt für diese Aktivität (oder auch für eine Diskussion) bildet das Verständnis des Textes in verschiedenen Kontexten<sup>83</sup>. Textbesprechung und Diskussion zählen zu einem literarischen Unterrichtsgespräch.<sup>84</sup>

### **3.2 Konkrete Hinweise für Textarbeit mit Kafkas Miniaturen im DaF-Unterricht**

Die Einbindung literarischer Texte in den Unterricht hat für die Schülerinnen und Schüler große Vorteile: Literarische Texte bringen den SchülerInnen Entspannung und darüber hinaus die Möglichkeit, sie mit anderen zu teilen. Die Textarbeit kann dazu führen, dass die SchülerInnen im Klassenzimmer zusammenarbeiten und die Kommunikation untereinander entwickeln.

Die Arbeit mit literarischen Texten muss gut geplant und zeitlich abgestimmt werden, da im Fremdsprachenunterricht an den Mittelschulen bzw. an den Gymnasien nur wenig freie Zeit zur Verfügung steht. Gleichzeitig ist es notwendig, solche literarischen Texte auszuwählen, die zur Unterrichtseinheit thematisch passen. Die Lehrkraft sollte sich bei der Auswahl der Aktivitäten und ihrer Methoden nach der Art des Textes orientieren.

Am Anfang der gesamten Lernaktivität erhalten die Schülerinnen und Schüler eine kopierte Version des ausgewählten Textes. Diese Kopien werden den SchülerInnen gegeben, damit sie in den Text schreiben, bestimmte Wörter oder Sätze unterstreichen und sich Notizen machen können.

Danach folgt die erste Begegnung mit dem Text, durch Vorlesen vermittelt. Je nach Art des Textes wählt die Lehrperson bestimmte Lesestrategie. Bei einigen Texten bietet sich auch die Möglichkeit der Rollenverteilung (z. B. bei den Texten *Kleine Fabel* oder *Die Abweisung*).

Wenn eine Schülerin oder ein Schüler Schwierigkeiten mit der Aussprache eines fremden oder längeren Wortes hat, hilft ihr/ihm die Lehrkraft. Um ein komplexes Textverständnis zu fördern, fragen die Lehrkräfte ihre SchülerInnen nach Ausdrücken, die sie nicht verstehen. Wörter, nach denen die SchülerInnen gefragt haben, sollten an die Tafel (beziehungsweise an die interaktive Whiteboard) geschrieben werden, einschließlich ihrer Übersetzung in die jeweilige Muttersprache. Die Schülerinnen und Schüler können auch durch das Nachschlagen

---

<sup>82</sup> Vgl. KEPSEK; ULF. *Literaturdidaktik Deutsch*. S. 236.

<sup>83</sup> Vgl. ebd.

<sup>84</sup> Vgl. EHLERS. *Literaturdidaktik*. S. 167-168.

von Wörtern im Wörterbuch oder im Handy aktiviert werden. Kontrollfragen zum Leseverständnis sind für diese Art von Aufgaben unentbehrlich.

Als nächstes folgt die Textbesprechung. Bevor die LehrerInnen mit der Fragestellung beginnen, sollten sie die Fragen so vorbereiten, dass sie dem Sprachniveau der SchülerInnen entsprechen und in einer strukturierten Reihenfolge angeordnet sind. Die Fragen sollten eindeutig formuliert sein, dass die SchülerInnen keine Schwierigkeiten haben, sie zu beantworten. Das heißt, sie zielen auf eine unkomplizierte Satzantwort. Bei einigen SchülerInnen könnte man jedoch auch eine Ein-Wort-Antwort akzeptieren. Die Formulierung der Fragen sollte variieren – für den Fall, dass die SchülerInnen die erstgestellte Frage nicht verstehen. Daher werden mögliche Variationen von Fragen in die Arbeitsblätter aufgenommen. Falls nötig, kann man/frau die Fragen vereinfachen (z. B. auf Ja-/Nein-Fragen) oder auf eine der Antwort entsprechende Textstelle hinweisen. Die Reaktion der Lehrkraft auf die Antworten der SchülerInnen sollte immer positiv sein. Man darf dabei nicht vergessen, die Kinder zu loben.

Ziel der Besprechung des Textes ist es, ihn zusammenzufassen (d. h. Ort, Zeit, Figuren, Handlung und weitere literarische Merkmale verständlich machen<sup>85</sup>), beziehungsweise seine Pointe zu verstehen. Das Ziel besteht jedoch nicht nur in der einzelnen Textzusammenfassung, sondern auch im Verlauf der ganzen Aktivität – die SchülerInnen sollten sich daran aktiv beteiligen. Dem geht die Motivation voraus.

Das Tempo bei der Textarbeit sollte sich nicht nach den schnellsten SchülerInnen richten. Auch hier sollte ein individualisierter Zugang möglich sein, der das Tempo der langsameren SchülerInnen berücksichtigt.

Nach der Besprechung des Textes gibt es eine Vielzahl von Möglichkeiten, wie man/frau mit dem Text weiter arbeiten kann – in einer Diskussion, in einer Gruppenarbeit oder paarweise. Dafür gibt es hier einige Regeln, die für alle gelten: Die SchülerInnen unterbrechen sich nicht bei der Rede gegenseitig, jeder oder jede SchülerInn kommt zu Wort und die Lehrkraft sollte Auseinandersetzungen zwischen den SchülerInnen verhindern. Die Lehrpersonen dürften sich nicht auf alle Fehler konzentrieren, die die SchülerInnen in ihren Kommentar machen, sondern darauf, dass die SchülerInnen aktiv an der gesamten Aktivität partizipieren. In den gewählten Organisationsformen beobachtet die Lehrkraft, wie die einzelnen Schülerinnen und

---

<sup>85</sup> Vgl. KEPSEK; ULF. *Literaturdidaktik Deutsch*. S. 237.

Schüler in den Gruppen zusammenarbeiten und ob sie Deutsch sprechen – falls nötig, greift sie helfend ein.

## 4 Textanalysen

### 4.1 Sprachniveau A2

#### 4.1.1. Charakteristik des Sprachniveaus A2 aus sprachlicher und literaturdidaktischer Sicht

Das Sprachniveau A2 gehört zur elementaren Sprachanwendung: Die SchülerInnen auf dem A2-Niveau verstehen „alltägliche Ausdrücke“<sup>86</sup> und den gebräuchlichsten Wortschatz im Zusammenhang mit den Bereichen, die sie unmittelbar betreffen. Es sind nicht nur Worte, sondern auch unkomplizierte Sätze.<sup>87</sup>

Was die Lesefertigkeit betrifft, können die SchülerInnen kurze und einfache Texte lesen (vor allem dialogische Texte) und darin spezifische Informationen aussuchen, die sie weiter zum Informationsaustausch nutzen können.<sup>88</sup>

Die Schülerinnen und Schüler mit diesem Sprachniveau sind in der Lage, sich am Gespräch zu beteiligen und den Kontakt zu halten. In Dialogen nehmen sie die Position der GesprächspartnerInnen ein.<sup>89</sup> Dies bedeutet, dass es bereits auf diesem Sprachniveau möglich ist, mit dem entsprechenden literarischen Text zu arbeiten.

#### 4.1.2 Kleine Fabel

##### *Kleine Fabel*

»Ach«, sagte die Maus, »die Welt wird enger mit jedem Tag. Zuerst war sie so breit, daß ich Angst hatte, ich lief weiter und war glücklich, daß ich endlich rechts und links in der Ferne Mauern sah, aber diese langen Mauern eilen so schnell aufeinander zu, daß ich schon im letzten Zimmer bin, und dort im Winkel steht die Falle, in die ich laufe.« – »Du mußt nur die Laufrichtung ändern«, sagte die Katze und fraß sie.<sup>90</sup>

##### 4.1.2.1 Textanalyse

Die vorliegende Parabel handelt von einer Maus und einer Katze, die miteinander in Kontakt kommen. Sie beginnt mit dem Seufzer der Maus, die vor der Katze wegläuft und Angst vor ihr hat. Aus der direkten Rede der Maus erfahren die LeserInnen, wie die Geschichte räumlich situiert ist. Die Maus befindet sich in einem engen, von Mauern umgebenen Raum, aus dem

---

<sup>86</sup> *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Kurzinformationen.* S. 3. Online erreichbar unter: <file:///C:/Users/Admin/Desktop/DP/GER.pdf> (Stand: 27.08. 2023).

<sup>87</sup> Vgl. ebd.

<sup>88</sup> Vgl. ebd., S. 3.

<sup>89</sup> Vgl. ebd., S. 5.

<sup>90</sup> KAFKA, Franz. Erzählungen II. [online]. In: *Projekt Gutenberg-DE*. Online erreichbar unter: <https://www.projekt-gutenberg.org/kafka/misc/chap002.html> (Stand: 27.08. 2023).

sie nicht fliehen kann. Die räumliche Bestimmung der Geschichte wird unter anderem durch den Satz „die Welt wird enger mit jedem Tag“ angedeutet. Die Ausweglosigkeit der Situation, in der sich die Maus befindet, wird durch diesen Satz verdeutlicht: „aber diese langen Mauern eilen so schnell aufeinander zu, dass ich schon im letzten Zimmer bin“. Die Handlung gradiert weiter, in dem man/frau erfährt, dass eine Falle auf die Maus wartet. Im letzten Raum lauern zwei tödliche Gefahren – eine Katze und eine Falle. Das unterstreicht nur die Ausweglosigkeit der Lage. Obwohl die Katze der Maus rät, die Laufrichtung zu ändern, verhält sie sich feindlich und frisst sie. Die Ausweglosigkeit und der Tod der Protagonistin schaffen somit eine typisch kafkaeske Situation.

Der Text zeigt also zwei Tierfiguren, die miteinander sprechen können und auf bestimmte Eigenschaften hinweisen. Ihre Handlungen werden den LeserInnen durch einen neutralen Erzähler vermittelt.

Der Titel des Textes weist direkt darauf hin, dass es sich um eine Fabel handelt. Fabeln sind in der Regel Prosawerke, in denen Tiere mit menschlichen Eigenschaften auf Grund der Personifikation auftreten. Das Ende zielt direkt auf eine Belehrung. Abstrakte Sachverhalte werden durch konkrete Bilder dargestellt und sind daher als Lektüre für die Kinder geeignet.

#### **4.1.2.2 Literaturdidaktische Überlegungen**

Als LehrerInnen gehen wir davon aus, dass die SchülerInnen den Text problemlos verstehen können, jedoch mit Ausnahme einiger Wörter, die einem höheren Sprachniveau angehören, wie z. B. *die Ferne, die Mauer, eilen, der Winkel, die Falle* oder *fressen*. Das Wort *Laufrichtung* kann mithilfe der LehrerInnen aus dem Kontext im Laufe des Unterrichts erschlossen werden.

Die Lehrkräfte sollten die Kinder auch darauf hinweisen, dass es im Text Wörter gibt, die die alte Rechtschreibung beibehalten (*daß, muß*). Oder sie können den Text in die aktuelle Rechtschreibnorm umwandeln, um mögliche Rechtschreibfehler bei den Kindern zu vermeiden.

Im Hinblick auf die Themen, die zum A2-Niveau gehören und in den Lehrbüchern enthalten sind, könnte dieser Text im Rahmen von zwei Themen im DaF-Unterricht eingesetzt werden: im Zusammenhang mit dem Bereich der Tiere oder der (menschlichen oder tierischen) Eigenschaften.

Anknüpfend an die beiden Themen sollte dieser Text erst nach der Festigung des zugehörigen Wortschatzes im Unterricht eingesetzt werden. Die SchülerInnen müssen vor der Arbeit mit dem Text den Wortschatz aus der Tierwelt beherrschen und sollten auch im Stande sein, grundlegende menschliche Eigenschaften zu benennen, die in dieser Fabel auf Tiere übertragen worden sind. Der Text kann als Entlastung der SchülerInnen am Ende der Stunde oder als motivierender Einstieg in die nächste Stunde dienen, denn „spielerische Aktivitäten zur Vorentlastung machen Spaß und nehmen den Teilnehmenden den Stress“.<sup>91</sup>

Zum Ziel dieser Aktivität wird ein Gespräch, bei dem die LehrerInnen mit den SchülernInnen über einen kurzen literarischen Text des berühmtesten deutschsprachigen Autors diskutieren sollten. Beim literarischen Gespräch können alle Beteiligten verschiedene Deutungsmöglichkeiten und ihre Lektüreeindrücke austauschen.

Der Zeitbedarf für diese Aktivität kann auf 20 bis 25 Minuten eingeschätzt werden.

#### **4.1.2.3 Zur Methode der Textarbeit**

Dank des dialogischen Charakters der Fabel kann der Text in Form eines szenischen Lesen realisiert werden (es kommen drei Stimmen im Text vor: die Stimme der Katze, der Maus und des Erzählers), wobei sich diese Rollen verteilen lassen.<sup>92</sup> Falls der/die Schüler/Schülerin beim Vorlesen einen Fehler macht, sollen es die Lehrkräfte korrigieren, erst aber nach dem Vorlesen.

Die SchülerInnen werden nicht an die literaturtheoretischen oder literaturgeschichtlichen Fakten herangeführt, die mit dem Werk verbunden sind: Entscheidend ist, dass sie den Text als Fabel verstehen. Die Vorgehensweise bei der Arbeit mit dem Text folgt weiterhin den im Einführungskapitel des praktischen Teils genannten Grundsätzen.

#### **4.1.2.4 Arbeitsblatt**

1. *Wie viele Figuren gibt es im Text?* (Zwei. Eine Maus und eine Katze.)
2. *Wie heißt das Genre, in dem die Tiere reden und dabei die Menschen repräsentieren?* (Eine Fabel.)
3. *Welche Eigenschaften hat die Katze? / Wie ist die Katze?* (Die Katze ist schlau, schnell und größer als die Maus. Und sie will die Maus fressen.)

---

<sup>91</sup> BRINITZER, M. et. al. *DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2013. ISBN 978-3-12-675309. S. 50.

<sup>92</sup> Vgl. SPINNER; KÄMPER-VAN DEN BOOGAART. *Lese- und Literaturunterricht*. S. 200.

4. *Welche Eigenschaften hat die Maus?* (Die Maus ist sehr klein, schwach und hat Angst.)
5. *Wer siegt/gewinnt und warum?* (Die Katze, weil sie stärker ist und weil die Maus in die Falle läuft.)
6. *Wer ist in diesem Text wichtiger? Aus welcher Perspektive erzählt man in diesem Text?* (Die Maus ist wichtiger.)
7. *Warum ist die Maus tot? Was ist passiert?* (Die Katze hat die Maus gefressen.) Bei der Antwort sollte man damit rechnen, dass die SchülerInnen nicht alle Verben konjugieren können, wie z. B. *fressen*. Man kann das Verb in seiner Infinitivform an die Tafel schreiben, wobei man den Kindern erklären kann, wie man es in Vergangenheitsform konjugiert (d. h. fraß, h. gefressen).
8. *Hat die Maus überhaupt eine Chance zu überleben?* (Nein, sie hat keine.) Diese Frage kann das Thema „Sackgassen“ oder auswegloser Situationen aufwerfen, über die in einem anschließenden Gespräch mit den SchülerInnen diskutiert werden könnte (einleitend mit der Frage *Wann fühlt ihr euch wie die kleine Maus? Gibt es auch für euch Situationen, wo ihr keine Chance habt?*)

Das Gespräch kann von jeder Lehrkraft entsprechend der Zeit und den sprachlichen Möglichkeiten der SchülerInnen moderiert werden.

## **4.2 Sprachniveau B1**

### **4.2.1 Charakteristik des Sprachniveaus B1 aus sprachlicher und literaturdidaktischer Sicht**

Die B1-Stufe wird nach dem Europäischen Referenzrahmen der fortgeschrittenen und selbstständigen Sprachanwendung zugeschrieben.<sup>93</sup>

Dank dieser Sprachkenntnisse ist es für die Lernenden kein Problem mehr, wichtige Informationen in der Sprache zu verstehen. Die SchülerInnen haben keine Schwierigkeiten, solche Informationen zu finden und sie dann mit einem anderen Teilnehmer zu diskutieren.<sup>94</sup> Thematisch sollte es um solche Dinge und Themen gehen, die die SchülerInnen umgeben und

---

<sup>93</sup> Vgl. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Kurzinformationen*. S. 3. Online erreichbar unter: <file:///C:/Users/Admin/Desktop/DP/GER.pdf> (Stand: 28.07. 2023)

<sup>94</sup> Vgl. ebd.

die sie in irgendeiner Weise betreffen.<sup>95</sup> Auf diese Weise können die SchülerInnen in lebhaftere Diskussionen auf der Grundlage der Texte verwickelt werden.

#### 4.2.2 Gibs auf!

*Gibs auf!*

Es war sehr früh am Morgen, die Straßen rein und leer, ich ging zum Bahnhof. Als ich eine Turmuhr mit meiner Uhr verglich, sah ich, daß es schon viel später war, als ich geglaubt hatte, ich mußte mich sehr beeilen, der Schrecken über diese Entdeckung ließ mich im Weg unsicher werden, ich kannte mich in dieser Stadt noch nicht sehr gut aus, glücklicherweise war ein Schutzmann in der Nähe, ich lief zu ihm und fragte ihn atemlos nach dem Weg. Er lächelte und sagte: „Von mir willst du den Weg erfahren?“ „Ja“, sagte ich, „da ich ihn selbst nicht finden kann.“ „Gibs auf, gib auf“, sagte er und wandte sich mit einem großen Schwunge ab, so wie Leute, die mit ihrem Lachen allein sein wollen.<sup>96</sup>

##### 4.2.2.1 Textanalyse

Diese kurze parabelhafte Erzählung, deren Titel von Kafkas Freund und Herausgeber Max Brod stammt<sup>97</sup>, thematisiert die Hilfsbereitschaft der anderen. Schon im ersten Satz wird die Geschichte durch den Ich-Erzähler (bei Kafka ist das auktoriale Erzählverhalten jedoch untypisch) zeitlich und räumlich situiert. Der Ich-Erzähler befindet sich auf dem Weg zum Bahnhof. Aus seiner Perspektive („daß es schon viel später war, als ich geglaubt hatte,..“) spielt sich alles in Eile ab. Die Zeit spielt hier eine besonders wichtige Rolle. Die gespannte Atmosphäre wird durch mehrere Motive weiterentwickelt, und damit gradiert sie.

Der hastende und fast atemlose Mann befindet sich dazu noch in einer großen Verunsicherung, weil er die unbekannte Stadt nicht so gut kenne: "ich kannte mich in dieser Stadt noch nicht sehr gut aus“. Dies könnte einen in der Welt verlorenen Menschen symbolisieren, kann weiterhin für die Einsamkeit oder Entfremdung des Menschen stehen und dadurch, wie bereits gesagt, kann die angespannte Atmosphäre gradiert werden. Die Not der Hauptfigur scheint jedoch nicht endlos zu sein; der Mann sieht einen Schutzmann in der Nähe, den er nach dem Weg zum Bahnhof fragt. In diesem Moment verspüren die LeserInnen dank dieser Figur eine Hoffnung, denn der Schutzmann sollte derjenige sein, der Hilfe oder Schutz den Menschen leistet. Doch genau hier liegt der schockierende Moment der Erzählung, als der Schutzmann sich nicht so verhält und dem Mann rät, es aufzugeben. Sein ironischer doppelter Rat „Gibs auf, gib auf“, bei dem unerwartet die *Du*-Form in Gebrauch

---

<sup>95</sup> Vgl. ebd., S. 4.

<sup>96</sup> RAABE, Paul (Hg.). *Franz Kafka: Sämtliche Erzählungen*. Frankfurt am Main: Fischer, 1970. ISBN 978-3596210787. S. 320.

<sup>97</sup> Vgl. STACH. *Kafka. Roky poznání*. S. 374.

genommen wurde, hilft dem Mann keineswegs, sondern lässt ihn im Stich. Aber das ist noch nicht alles – der Schutzmann macht sich auch über den frustrierten, hilflosen und beleidigten Mann lustig. Die Hauptfigur ist also dazu verurteilt, sich selbst zu helfen, aber das wird im Text nicht mehr ausdrücklich gesagt – damit bleibt das Ende der Parabel offen.

Jetzt können die LeserInnen darüber nachdenken, wofür die Figur des Schutzmanns stehen soll. Nach kurzer Überlegung kommt man/frau dazu, dass diese typische kafkaeske Figur den Staat, die Regierung oder einen Machtmenschen repräsentieren kann. In diesem Sinne handelt es sich um zur Hilfe verpflichtete Menschen, die sich allerdings nicht hilfsbereit verhalten. Und genau eine solche Reflexion könnte eines der Ziele einer literarischen Diskussion mit den SchülerInnen sein.

#### **4.2.2.2 Literaturdidaktische Überlegungen**

Schauen wir uns den Text aus der Sicht des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen an. Auch wenn es schwierigere Wörter (*Entdeckung, Schrecken*), Phrasen (*sich mit einem großen Schwunge abwenden*) oder grammatikalische Erscheinungen (wie z. B. Plusquamperfekt) in dieser Parabel gibt, kann der Text von SchülerInnen auf B1-Niveau ziemlich gut verstanden werden; der Text verfügt über einen alltäglichen Wortschatz (*Straßen, Bahnhof, Uhr, Weg, Schutzmann*), alltägliche Formulierungen (*nach dem Weg fragen, in der Nähe*), zeitliche Verhältnisse (*Morgen, später*) oder der B1-Stufe gehörigen grammatikalischen Erscheinungen (Modalverben, Präteritum, Satzverbindung und Satzgefüge).

Der Text kann nicht nur als Entlastungsmittel, sondern auch als Vertiefungsmittel bestimmter Themenbereiche im DaF-Unterricht in Anspruch genommen werden. Der Einsatz des Textes im Deutschunterricht bietet sich im Rahmen der folgenden thematischen Einheiten an: *Die Welt der Berufe*, bzw. *Meine Stadt*. Überdies kann der Text als Einstiegselement vor den Übungen, die sich auf die Frage nach dem Weg konzentrieren, in Gebrauch genommen werden.

Ziel ist es, die SchülerInnen dazu zu bringen, über den Schutzmann zu diskutieren: wie er in diesem Text dargestellt wird und wie sein Charakter wirklich sein sollte.

Überdies könnten die LehrerInnen ihren SchülerInnen die Persönlichkeit Franz Kafkas und die Grundzüge seines Werks vermitteln. In dieser Parabel gibt es eine typische kafkaeske

Figur, die immer Schwierigkeiten hat. Dies würde jedoch den zur Verfügung stehenden Zeitrahmen sprengen.

Die geschätzte Bearbeitungszeit für diesen Text beträgt etwa 25 Minuten.

#### **4.2.2.3 Zur Methode der Textarbeit**

Der Beginn der Arbeit mit dem Text bietet uns zwei Möglichkeiten: die Kurzgeschichte kann von Lehrkräften oder von SchülerInnen gelesen werden.

Die Arbeit mit dem Text sollte zu einem von der Lehrperson geleiteten Gespräch führen. Auch hier sollten die Lehrkräfte die s.g. fragenentwickelnde Methode<sup>98</sup> anwenden. Die Fragen, die von der Lehrkraft gestellt werden, könnten zunächst darauf zielen, dass die SchülerInnen darüber nachdenken, was der Schutzmann im Text symbolisiert oder wie die Rolle dieser Figur auf die heutige Zeit übertragen werden könnte. Dabei würde es um die „Reflexion des Verhaltens einer Figur“<sup>99</sup> gehen; dies bietet sich hauptsächlich in solchen Fällen an, wenn sich eine Figur in „überraschender Weise verhält.“<sup>100</sup> Daraus kann sich dann eine Diskussion entwickeln, an der sich mehrere SchülerInnen beteiligen können.

#### **4.2.2.4 Arbeitsblatt**

- 1) *Welche Figuren gibt es im Text?* (Erzähler und Schutzmann.)
- 2) *Was macht der Erzähler?* (Er geht zum Bahnhof.)
- 3) *Weiß er, wie er zum Bahnhof kommt?* (Nein, er kennt den Weg nicht.)

Bei Kafkas Texten ist es nicht angebracht, die Frage *Warum?* zu stellen, denn seine Texte sind absurd.

- 4) *Was macht er dann?* (Er fragt nach dem Weg.)
- 5) *Wen fragt er?* (Er fragt einen Schutzmann.)
- 6) *Hilft ihm der Schutzmann?* (Nein.)
- 7) *Was macht er stattdessen?* (Der Schutzmann lacht ihn aus.)

---

<sup>98</sup> Vgl. SPINNER; KÄMPER-VAN DEN BOOGAART. *Lese- und Literaturunterricht*. S. 202.

<sup>99</sup> Vgl. ebd., S. 197.

<sup>100</sup> Vgl. ebd.

8) Erst jetzt kann die Frage *Wie soll ein Schutzmann reagieren?* gestellt werden. Die Semiotik wird die SchülerInnen zur richtigen Antwort führen, denn ein *Schutzmann* soll *beschützen*. Die Figur des Polizisten stößt bei den SchülerInnen sicher auf Widerstand.

9) *Was (welche Institution) symbolisiert der Schutzmann?* (Den Staat. / Konflikt des Einzelnen mit dem Staat.) Durch diese Frage kann man den SchülerInnen einen typischen Protagonisten Kafkas vermitteln; hier im Konflikt mit einem Repräsentanten des Staates, der seine Bürger im Stich lässt.

### **4.2.3 Wunsch, Indianer zu werden**

#### *Wunsch, Indianer zu werden*

Wenn man doch ein Indianer wäre, gleich bereit, und auf dem rennenden Pferde, schief in der Luft, immer wieder kurz erzitterte über dem zitternden Boden, bis man die Sporen ließ, denn es gab keine Sporen, bis man die Zügel wegwarf, denn es gab keine Zügel, und kaum das Land vor sich als glattgemähte Heide sah, schon ohne Pferdehals und Pferdekopf.<sup>101</sup>

#### **4.2.3.1 Textanalyse**

Schon der Titel der Miniatur lässt vermuten, dass es sich um eine der beliebtesten Figuren für Kinder und Erwachsene handeln wird. Der Inhalt dieser Miniatur basiert auf traditioneller Darstellung des Indianers: bei der Lektüre imaginiert man/frau ein Pferd, das mit dem Wind in der Mähne über die Heide rennt und auf dessen Rücken ein Indianer sitzt. Die LeserInnen sehen also ein sehr dynamisches Bild vor sich. Dieses Bild wird durch ein paar Details näher bestimmt: es werden metonymische Merkmale erwähnt, die zur Reitausrüstung gehören – nämlich die Zügel und die Sporen, die vom Indianer beim Reiten jedoch nicht benutzt werden.

Diese Gegenstände aus dem Bereich des Reitsportes verleihen der Geschichte jedoch zusätzliche Bedeutungen, die für die finale Textinterpretation von großer Bedeutung sind. Während die Reiter ihr Pferd normalerweise mit Zaumzeug und Zügeln kontrollieren, verzichtet der Indianer darauf und lässt seinem Pferd die Freiheit. Das Maul des Pferdes ist frei, die Hände des Indianers auch. Die Zügel werden so zu einem Symbol der Kontrolle oder der Herrschaft. Man/frau denkt nun an die Sporen. Sie werden an Reitstiefeln angebracht und vom Reiter benutzt, um dem Pferd einen starken Anreiz zu geben – aber ein solcher Anreiz tut dem Pferd oft weh. Aus diesem Grund könnten Sporen ein Symbol des Druckes und der Gewalt sein. Im Gegensatz dazu bildet bei Kafka die Vorstellung des Indianers und seines

---

<sup>101</sup> KAFKA, Franz. *Betrachtung*. Prag: Vitalis, 1998. ISBN 80-85938-32-4. S. 66.

Pferdes ein harmonisches Paar, dessen Bild die Idee der Freiheit und vor allem der Ungebundenheit verkörpert.

Der Text wirft die Frage auf, welche anderen konkreten Bilder die Freiheit als abstraktes Konzept verkörpern. Und diese Frage ist ein Thema für die Arbeit mit dem Text im Deutschunterricht.

#### **4.2.3.2 Literaturdidaktische Überlegungen**

Das Thema dieses Textes passt zum Thema der Freiheit. Die Pilsener Sekundarschulen und Gymnasien können den Text z. B. zum Gedenken an die Befreiung von Pilsen nutzen und den Deutschunterricht nicht nur um eine literarische, sondern auch um eine fächerübergreifende historische Ebene erweitern.

Obwohl der Text auf B1-Niveau bearbeitet werden kann, enthält er einige Wörter, die nicht zum traditionellen Wortschatz auf diesem Sprachniveau gehören: *erzittert*, *zitternd*, *Sporen*, *Zügel*, *glattgemäht*, *Heide*. Doch diese Wörter verhindern nicht das Gesamtverständnis des Textes, wenn die Lehrkraft richtig mit ihnen umgeht – sie kann ihre Bedeutung z. B. mit Hilfe eines Wörterbuchs klären. Die Wörter *Pferdehals* und *Pferdekopf* sind in ihrer Bedeutung transparent und die SchülerInnen können ihre Bedeutung selbst erschließen.

Aus grammatikalischer Sicht ist es wünschenswert, dass die SchülerInnen wissen, wie man/frau den Konjunktiv des Präteritums bildet. Der Text enthält jedoch auch andere grammatikalische Phänomene, wie das Partizip I (*zitternd*), die die SchülerInnen verstehen sollten. Syntaktisch gesehen könnte man/frau sagen, dass der Text aus einem einzigen Satz besteht, der nach dem ersten Lesen etwas schwierig zu verstehen sein könnte.

Ziel der Arbeit mit dem Text wird eine Diskussion sein, die sich auf subjektive Vorstellungen von Freiheit konzentriert.

Der gesamte Prozess würde schätzungsweise 20 Minuten dauern, je nachdem, welche Organisationsform für die Diskussion am Ende dieser Aktivität gewählt wird.

#### **4.2.3.3 Zur Methode der Textarbeit**

Ziel gesamter Leseerfahrung ist es, über den Text zu diskutieren – in diesem Fall über die subjektiven Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler von Freiheit; die Diskussion könnte dann auch die Frage einschließen, wie sich Symbole und Bilder von Freiheit im Laufe der Zeit verändert haben. Die Textarbeit kann auch durch visuelles Material ergänzt werden (z. B.

ein Bild der Sporen, die vielleicht nicht jeder kennt). Hierfür können Medien und interaktive Whiteboards eingesetzt werden.

#### **4.2.3.4 Arbeitsblatt**

1. *Womit hängen die Sporen und die Zügel zusammen? / Wer hat (trägt) diese Sachen? (Mit dem Reiter. / Der Reiter.)*

2. *Welches Tier ist mit dem Reiter verbunden? (Ein Pferd.)*

3a. *Wer reitet hier das Pferd? (Ein Indianer.)*

3b. *Habt ihr eine Vorstellung von einem Indianer?*

Diese Frage sollte gestellt werden, wenn das Bild des Indianers für die Kinder unklar ist. Zu diesem Zweck kann auch ein interaktives Whiteboard verwendet werden.

4. *Benutzt er beim Reiten die Sporen und die Zügel? (Nein, diese Sachen benutzt er nicht. / Nein.)*

5. *Welches Gefühl hat der Indianer, wenn er ohne Zügel und Sporen reitet? (Er hat das Gefühl der Freiheit. / Er fühlt sich frei. / Er ist frei.)*

Jetzt kommen die Lehrkräfte an den Punkt, an dem sie die SchülerInnen selbst nach ihren Assoziationen zum Indianer und zur Freiheit fragen können. So werden die LehrerInnen also mit einer Reihe von unterschiedlichen Ideen (und auch Meinungen) konfrontiert.

6. *Was ist für euch ein Symbol/Bild der Freiheit? Welche Situation ist für euch mit Freiheit verbunden?*

Die letzte Frage könnte der Beginn einer interessanten Diskussion sein; der Lehrer/die Lehrerin sollte dabei als ModeratorIn fungieren und so den Kontakt der SchülerInnen im Rahmen der ganzen Klasse vermitteln. Keine Ansicht sollte außer Acht gelassen sein – die Herausforderung besteht also darin, dafür zu sorgen, dass sich jeder Schüler/jede Schülerin aktiv an der Diskussion beteiligt.

#### 4.2.4 Die Bäume

##### *Die Bäume*

Denn wir sind wie Baumstämme im Schnee. Scheinbar liegen sie glatt auf, und mit kleinem Anstoß sollte man sie wegschieben können. Nein, das kann man nicht, denn sie sind fest mit dem Boden verbunden. Aber sieh, sogar das ist nur scheinbar.<sup>102</sup>

##### 4.2.4.1 Textanalyse

Der Titel dieses kleinen Prosawerkes, das aus vier Sätzen besteht, vermittelt den LeserInnen eine Vorstellung der Bäume. Dieses Motiv wird im Text weiterentwickelt und bildet den Kern des Gleichnisses. Da es sich um ein Gleichnis handelt, müssen die LeserInnen die Geschichte selbst vervollständigen und darüber nachdenken.

Die Parabel wird von der Wir-Perspektive erzählt, was für Kafkas Werk untypisch ist. Die erste Person Plural wird jedoch nicht weiter spezifiziert. Es bleibt also den LeserInnen überlassen, mit wem sie dieses "wir" verbinden. Dies könnte für Menschen in (nicht nur) Kafkas Zeit stehen.

Den Ausgangspunkt der Geschichte stellen „die Baumstämme im Schnee“ dar. Es könnte als eine Verbindung zweier Motive angesehen werden. Die Baumstämme wirken erst in unserem Kopf als Bäume, die im Boden verankert sind; sie können aber auch eine Verbindung mit der Heimat symbolisieren. Heimat bedeutet in der Regel einen stabilen und sicheren Ort, an dem ein Mensch aufwachsen kann – so wie ein Baum aus seinen Wurzeln wächst. In diesem Text wird jedoch nur auf einen Teil des Baumes eingegangen – auf den Stamm. Der Stamm ist fest mit dem Boden verbunden, so wie die Menschen mit ihrem Vaterland.

Das Schneemotiv hingegen evoziert kalte Atmosphäre des Winters. Für die Verankerung der Baumstämme im Schnee ist das Wort „glatt“ ausschlaggebend. Die glatt liegenden Bäume musste jemand fällen. Das Bild der Gewalt, im Rahmen der übertragenen Bedeutungsebene, könnte im Text durch das Wort "Anstoß" unterstützt werden („mit kleinem Anstoß sollte man sie wegschieben können“). Unter der Gewalt kann man/frau sich an dieser Stelle einen unmenschlichen Umgang mit den Menschen vorstellen.

Diese Einsicht wirft zwei Fragen auf: *Wer hat die Bäume gefällt? Und warum?* Im Zusammenhang mit diesen Fragen mag einem/einer ein bekanntes Sprichwort in den Sinn kommen, charakteristisch für Machtmenschen um die Zeit des Zweiten Weltkrieges: *Ein gefällter Baum wirft keinen Schatten*. Bei diesen Überlegungen mögen die LeserInnen an die

---

<sup>102</sup> KAFKA. *Betrachtung*. S. 66.

historischen Ereignisse während des Zweiten Weltkriegs denken, als die Menschen ihre Heimat, ihre festen Wurzeln verloren haben und, obwohl sie es nicht wollten, unfreiwillig umziehen bzw. ins Exil gehen mussten.

Für das Verständnis des Textes spielt das Wort „scheinbar“ eine große Rolle. Am Ende der Miniatur wird die Nichtübertragbarkeit der Baumstämme in Frage gestellt: „Aber sieh, sogar das ist nur scheinbar.“ Dieser Satz richtet sich direkt an die LeserInnen selbst, die in der zweiten Person angesprochen werden, und somit aufgefordert werden, über die Verbindung mit dem Land (der Heimat) noch einmal nachzudenken.

Doch dieser Text kann auch als offen aufgefasst werden. Er kann auf die Möglichkeit hinweisen, ins Ausland auszureisen und diesen Schritt als Chance des Lebens zu sehen.

#### **4.2.4.2 Literaturdidaktische Überlegungen**

Was den Wortschatz betrifft, den die SchülerInnen auf B1-Niveau erwerben, stehen die Wörter *scheinbar* und *wegschieben* an der Grenze – einige SchülerInnen beherrschen sie bereits oder sie können ihre Bedeutung durch die Wortbildung erschließen, während für andere SchülerInnen diese zwei Wörter ganz fremd sind. Der Begriff *Stamm* ist für die Studierenden gleichfalls grenzwertig. Dieses Wort sollte den Schülerinnen und Schülern aber keine Schwierigkeiten bereiten, obwohl es polysemantisch ist (und die Schülerinnen und Schüler dies in einem Wörterbuch, sei es ein Sachwörterbuch oder ein elektronisches Wörterbuch, herausfinden können).

Als PädagogInnen sollten wir den Schwierigkeitsgrad des Textes berücksichtigen: um ihn zu verstehen, braucht man/frau literarische Erfahrung mit Gleichnissen, ein Wissen über historische Ereignisse und abstraktes Denken sind dabei notwendig. Diese Überlegungen legen daher nahe, dass der Text für Kinder ab 16 Jahren geeignet ist. In der Zeit der Pubeszenz ist das Denken der Kinder flexibel und schöpferisch. Die Kinder kommen zu individuellen Überlegungen und möglichen Lösungen oder Optionen.<sup>103</sup>

Nun stellt sich die Frage nach dem Kontext. Da die Kurzgeschichte als Verlassen der Heimat, auch im positiven Sinne, verstanden werden kann, lässt er sich in das Thema „Reisen“ oder auch „Migration“ einordnen.

---

<sup>103</sup> Vgl. NOVOTNÁ, L.; HŘÍCHOVÁ, M.; MIŇHOVÁ, J.: *Vývojová psychologie*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2012. ISBN 978-80-261-0115-4. S. 54.

Unser Ziel ist es, eine Besprechung der Parabel zu führen, an der sich die ganze Klasse beteiligt. Im Rahmen dieser Besprechung könnte die Textarbeit vertieft werden – um die Gruppenarbeit mit dem Sprichwort *verwurzelt sein*.

Die geschätzte Zeit für die gesamte Aktivität beträgt 25 bis 30 Minuten.

#### **4.2.4.3 Zur Methode der Textarbeit**

Da vor uns kein leichter Sachverhalt liegt, sollte auf die Formulierung der Fragen und ihre Reihenfolge geachtet werden. Die Arbeit mit dem Text kann nach der Entscheidung der Lehrkraft mit einer Gruppenarbeit mit dem Sprichwort *verwurzelt sein* verbunden sein, wobei die vorherige Textbesprechung nicht ausgelassen werden darf.

Die Schülerinnen und Schüler werden in drei Gruppen aufgeteilt. Jede Gruppe beschäftigt sich mit einer anderen Frage, die mit dem oben genannten Sprichwort zusammenhängt. Die Gruppen haben dafür etwa 5 Minuten Zeit. Anschließend diskutieren sie ihre Ergebnisse.

#### **4.2.4.4 Arbeitsblatt**

##### **4.2.4.4.1 Fragen zur Textbesprechung**

1. *In welcher Jahreszeit befindet man/frau sich?* (Im Winter.)
2. *Warum?* (Es gibt da Schnee.)
3. *Was gibt es auf dem Schnee?* (Auf dem Schnee sind Bäume.)
4. *Um welchen Teil des Baums handelt es sich?* (Es handelt sich um einen Stamm.)
5. *Kann man die Baumstämme bewegen oder nicht?* (Nein, das kann man nicht.)
6. *Warum kann man sie nicht bewegen?* (Sie sind fest mit dem Boden verbunden/an den Boden angefroren.)
7. *Kennt ihr ein anderes Wort für den Boden?* (Die Erde oder das Land.)
8. *Mit wem vergleicht man die Baumstämme?* (Mit den Menschen.)
9. *Wie würdet ihr erklären, dass die Menschen mit ihrem Land verwurzelt sind? Wodurch sind sie verwurzelt?* (Die Menschen sind mit dem Ort verbunden, in dem sie aufgewachsen sind und wo sie Familie und Wurzeln haben.)

#### 4.2.4.4.2 Fragen zur Gruppenarbeit

1. Gruppe: *Kennt ihr Situationen aus dem 20. Jahrhundert, in denen die Menschen ihre Verwurzelung mit ihrem Vaterland verloren haben?*
2. Gruppe: *Aus welchen Gründen verlieren die Menschen die Verwurzelung mit ihrer Heimat heute?*
3. Gruppe: *Kann man/frau den Verlust bzw. das Verlassen der Heimat als Chance betrachten? In welchen Situationen?*

### 4.3 Sprachniveau B2

#### 4.3.1 Charakteristik des Sprachniveaus B2 aus sprachlicher und literaturdidaktischer Sicht

Während die B1-SchülerInnen die Hauptpunkte eines klaren, standartsprachigen, thematisch vertrauten Textes verstehen, verfügen die B2-SchülerInnen bereits über Verständnis der Hauptinhalte komplexer konkreter oder abstrakter Texte.<sup>104</sup>

B2-SchülerInnen können sich dank des breiteren Wortschatzes reicher und detaillierter ausdrücken.<sup>105</sup> Dank ihrer bereits erworbenen Lesefertigkeiten können sie längere Rede- oder Textbeiträge verstehen, überdies auch dem B2-Niveau angemessene literarische Prosastücke.<sup>106</sup> Daher wird die ganze Textarbeit mit erfahreneren SchülerInnen in Bezug auf das höhere Sprachniveau weniger anspruchsvoll sein: Die Interaktion zwischen LehrerInnen und SchülerInnen wird somit im Hinblick auf kommunikative Fähigkeiten der TeilnehmerInnen fließender.

#### 4.3.2 Prometheus

##### *Prometheus*

Von Prometheus berichten vier Sagen: Nach der ersten wurde er, weil er die Götter an die Menschen verraten hatte, am Kaukasus festgeschmiedet, und die Götter schickten Adler, die von seiner immer wachsenden Leber fraßen.

---

<sup>104</sup> Vgl. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Kurzinformationen*. S. 3. Online erreichbar unter: <file:///C:/Users/Admin/Desktop/DP/GER.pdf> (Stand: 15.08. 2023).

<sup>105</sup> Vgl. ebd.

<sup>106</sup> Vgl. ebd., S.4.

Nach der zweiten drückte sich Prometheus im Schmerz vor den zuhackenden Schnäbeln immer tiefer in den Felsen, bis er mit ihm eins wurde.

Nach der dritten wurde in den Jahrtausenden sein Verrat vergessen, die Götter vergaßen, die Adler, er selbst.

Nach der vierten wurde man des grundlos Gewordenen müde. Die Götter wurden müde, die Adler wurden müde, die Wunde schloß sich müde.

Blieb das unerklärliche Felsgebirge. – Die Sage versucht das Unerklärliche zu erklären. Da sie aus einem Wahrheitsgrund kommt, muß sie wieder im Unerklärlichen enden.<sup>107</sup>

#### **4.3.2.1 Textanalyse**

In diesem Werk arbeitet Kafka mit dem Kern einer alten griechischen Sage. Zur Inspiration dieser Kurzgeschichte wurde eine bekannte mythische Figur aus der Antike.

Formal und inhaltlich gesehen besteht die Miniatur aus fünf Absätzen, die ähnlich strukturiert sind.

Der erste Absatz befasst sich mit dem Kern der tradierten Sage von Prometheus: Da Prometheus, der große Held des antiken Mythos, die Götter zum Wohl der Menschen verraten hatte, wurde er von Zeus grausam bestraft. Der mächtige Gott ließ Prometheus an einen Felsen im Kaukasusgebirge ketten, wo ein Adler nachts aus seiner Leber fressen sollte. Da die Leber jeden Tag wie erneut nachwuchs, wurde Prometheus einer großen Folter ausgesetzt, doch später von Herakles befreit. Kafka geht hier nicht auf die ganze Prometheus-Geschichte ein, sondern nur auf die Strafe. Prometheus wird nicht als Held gefeiert, sondern als Verräter dargestellt, der für seine Taten leiden muss.

Im nächsten Abschnitt geht Kafka auf denselben Stoff ein, doch wieder nicht ganz. Auch hier entfernt er sich vom alten Mythos, konzentriert sich auf die Strafe und entwickelt sie weiter, allerdings nicht im Sinne der alten Sage: Hier drückt sich Prometheus unter Schmerzen in den Felsen, bis er eins mit ihm wird. Somit verliert Prometheus seine Identität als Held und wird als leidender Protagonist dargestellt.

In diesem Sinne setzt Kafka die Sage in der dritten Version fort, die formal aus nur einem Satz besteht. In dieser reduzierten Fassung heißt es sogar, dass der Verrat und die Strafe des berühmten Helden vergessen wurden.

Im vierten Absatz wird behauptet, dass jeder der ganzen Geschichte überdrüssig war.

---

<sup>107</sup> KAFKA, Franz. Erzählungen II. [online]. In: *Projekt Gutenberg-DE*. Online Erreichbar unter: <https://www.projekt-gutenberg.org/kafka/misc/chap035.html> (Stand: 27.08. 2023).

Der letzte Absatz der Miniatur geht jedoch in eine andere Richtung. Er ist poetologisch ausgerichtet und reflektiert die Möglichkeiten der Literatur, denn er lässt die Frage offen, was die moderne Literatur mit Kafkas Zeiten überhaupt noch leisten kann. Da dieser Teil für die SchülerInnen schwierig zu verstehen wäre, fasst ihn die Lehrkraft am Ende der Textbesprechung zusammen.

Nach der Behandlung vorheriger Texteinheiten sollte man/frau überlegen, was das Wort *Sage* eigentlich bedeutet. Es wird als eine mündlich überlieferte Geschichte verstanden, die auf einem Wahrheitskern basiert. Im Mittelpunkt der Handlung stehen meist ein Held und seine großartigen Taten. Kafka geht hier von diesem Genre aus, aber er bleibt nicht dabei – er demontiert es. Durch die Demontage des antiken Mythos hat er Prometheus zu einem Anti-Helden gemacht.

#### **4.3.2.2 Literaturdidaktische Überlegungen**

Dieser Text kann aufgrund seines literaturhistorischen Charakters sowohl in den Mittelschulen als auch an den Gymnasien verwendet werden. Zunächst sollen die Studierenden jedoch den literaturhistorischen Kontext der ältesten Literaturdenkmäler, hier des antiken Griechenlands, kennen. Kenntnisse zur griechischen Mythologie erwerben die Studierenden allerdings aus anderen Fächern – im Literaturunterricht oder im Rahmen des Geschichtsunterrichts. Dies geschieht, an die Lehrpläne lehnend, im ersten Schuljahr vierjähriger Gymnasien und Mittelschulen. Die Verknüpfung von Literatur und Literaturgeschichte mit dem Fremdsprachenunterricht ist somit ein Zeichen für die Förderung von fächerübergreifenden Verbindungen, die sich zu einem Trend im Bildungswesen entwickeln. Die Textarbeit ist also für die SchülerInnen mit Sprachkenntnissen auf dem Niveau B2 geeignet und kann im zweiten, dritten oder im vierten Schuljahr verwendet werden.

Dieser Text kann praktisch in jeder Unterrichtsstunde eingesetzt werden – thematisch eignet er sich am besten für das Thema Auslandsreisen. Er kann als eine Art Entspannungsübung in der zweiten Hälfte der Unterrichtsstunde besprochen werden.

Der Aufmerksamkeit der Lehrkräfte sollten die folgenden Wörter im Text (*festgeschmiedet, Schnäbeln, Verrat, Gewordenen, Unerklärliche*) nicht entgehen. Manche sind konkret und manche dagegen zusammengesetzt und abstrakt; ihre Bedeutung sollte daher von der Lehrperson erklärt werden.

Die Arbeit mit dem Text kann in der ersten Phase auf der Besprechung der Sage beruhen, dann kann zur Gruppenarbeit übergegangen werden. In der Gruppenarbeit wird mit dem Text, d. h. mit seinen Teilen, gearbeitet.

Die geschätzte Zeit für diese komplexe Tätigkeit beträgt 30 Minuten.

#### **4.3.2.3 Zur Methode der Textarbeit**

Es kann auch vorkommen, dass sich die SchülerInnen bei der Arbeit mit dem Text nicht an den Prometheus-Mythos erinnern. In diesem Fall kann die Sage von einer Schülerin oder von einem Schüler nacherzählt werden. Die Verwendung eines Bildes, entweder gedruckt oder elektronisch, ist ebenfalls hilfreich: Ein Bild von Prometheus, der an einen Felsen angekettet ist und dessen Leber von einem Adler gefressen wird, wird die SchülerInnen am effektivsten an diesen bekannten Mythos aus der antiken Literatur erinnern.

Falls sich die SchülerInnen an die Sage erinnern, fragt man/frau sie zunächst nach der Figur des Prometheus. Man/Frau findet mit den SchülerInnen heraus, wer er war und welche Heldentaten er vollbracht hat. Dann versucht man/frau, die ganze Sage mit den SchülerInnen kurz zusammenzufassen.

Dann kann man/frau zur Gruppenarbeit übergehen. Die SchülerInnen werden in vier Gruppen aufgeteilt. Jede Gruppe arbeitet an einem Absatz, d.h. an einer Version von Kafkas Variante des antiken Mythos. Ihre Aufgabe ist es, die Schlüsselwörter im Text zu finden und zu beschreiben, wie die Figur des Prometheus dargestellt wird. Hierfür haben sie 5 Minuten Zeit zur Verfügung.

Dann ergreifen die Gruppen nach und nach das Wort. Gemeinsam mit der Lehrkraft diskutieren sie, was sie im Text herausgefunden haben und was der Text über Prometheus aussagt. Die Schlüsselwörter werden von der Lehrkraft an die Tafel geschrieben. Nachdem alle Gruppen ihre Ergebnisse mitgeteilt haben, sollte die Lehrkraft mit ihnen zu dem Schluss kommen, dass Prometheus in diesem Text zu einem Antihelden wird.

Im Anschluss an die Gruppenarbeit kann eine kurze Diskussion darüber geführt werden, was die Schülerinnen und Schüler heutzutage als heldenhafte Tat ansehen und wer für sie ein Held ist.

#### **4.3.2.4 Arbeitsblatt**

##### **4.3.2.4.1 Besprechung der Sage**

1. *Erinnert ihr euch an die Figur des Prometheus? Wer war er?* (Prometheus war eine Figur des antiken Mythos.)
2. *Was hat er laut der Sage für die Menschen getan?* (Er hat den Menschen das Feuer gebracht und dadurch hat er die Götter verraten.)
3. *Wurde er dafür belohnt oder bestraft?* (Er wurde bestraft.)
4. *Von wem und wie?* (Von Zeus. Er wurde an den Felsen/Kaukasus angekettet, die Adler haben von seiner nachwachsenden Leber gefressen.)
5. *Wie endet die Sage? Könnt ihr die ganze Sage kurz nacherzählen? (...)*

##### **4.3.2.4.2 Fragen zur Gruppenarbeit**

1. Gruppe:

1. *Welche Schlüsselwörter habt ihr gefunden?* (Götter, Kaukasus, Adler, Leber.)
2. *Wie wird hier Prometheus dargestellt?* (Als ein Verräter.)

2. Gruppe:

1. *Welche Schlüsselwörter habt ihr gefunden?* (Schmerz, Schnäbel(n), Felsen.)
2. *Wie wird hier Prometheus dargestellt?* (Als leidende Figur / jemand, der Schmerzen hat.)

3. Gruppe:

1. *Welche Schlüsselwörter habt ihr gefunden?* (Vergessen, vergaßen.)
2. *Wie wird hier Prometheus dargestellt?* (Als jemand, der vergessen wurde.)

4. Gruppe:

1. *Welche Schlüsselwörter habt ihr gefunden?* (Viermal das Wort „müde“.)
2. *Wie wird hier Prometheus dargestellt?* (Als jemand, der die Menschen langweilt.)

Zu allen:

1. *Ist Prometheus laut Kafka noch ein Held?* (Nein.)

2. *Wer ist er denn?* (Ein Antiheld.)

#### **4.3.2.4.3 Diskussion**

*Was haltet ihr für Heldentaten?*

*Wer ist für euch ein Held?*

#### **4.3.3 Die Vorüberlaufenden**

*Die Vorüberlaufenden*

Wenn man in der Nacht durch eine Gasse spazieren geht, und ein Mann, von weitem schon sichtbar – denn die Gasse vor uns steigt an und es ist Vollmond – uns entgegenläuft, so werden wir ihn nicht anpacken, selbst wenn er schwach und zerlumpt ist, selbst wenn jemand hinter ihm läuft und schreit, sondern wir werden ihn weiter laufen lassen.

Denn es ist Nacht, und wir können nicht dafür, daß die Gasse im Vollmond vor uns aufsteigt, und überdies, vielleicht haben diese zwei die Hetze zu ihrer Unterhaltung veranstaltet, vielleicht verfolgen beide einen dritten, vielleicht wird der erste unschuldig verfolgt, vielleicht will der zweite morden, und wir würden Mitschuldige des Mordes, vielleicht wissen die zwei nichts von einander, und es läuft nur jeder auf eigene Verantwortung in sein Bett, vielleicht sind es Nachtwandler, vielleicht hat der erste Waffen.

Und endlich, dürfen wir nicht müde sein, haben wir nicht soviel Wein getrunken? Wir sind froh, daß wir auch den zweiten nicht mehr sehn.<sup>108</sup>

##### **4.3.3.1 Textanalyse**

Durch diese Kurzgeschichte bringt Kafka seine Leserinnen und Leser in eine ängstliche Stimmung. Schon nach der Lektüre des ersten Absatzes können sie den Eindruck haben, dass sie sich am Anfang einer Horrorszene befinden. Dies wird durch die Anwesenheit von Horrormotiven unterstützt. Das Motiv der Nacht evoziert Gefahr, Ungewissheit und Geheimnis – immerhin spielten sich die meisten Schauerromane nachts ab. Doch die Dunkelheit der Nacht wird durch das Licht des Vollmondes erhellt. Der Vollmond stellt in traditionellen Horrorszenen einen wichtigen Wendepunkt dar. In der Regel gilt er als Vorbote eines kommenden unglücklichen Ereignisses, etwa des Erwachens toter oder übernatürlicher Wesen. Es wird nicht einfach, dieser Situation zu entkommen, „denn die Gasse vor uns steigt

---

<sup>108</sup> KAFKA. *Betrachtung*. S. 47.

an“. Die Gasse erhält dadurch eine magische Wirkung, sie schließt eine(n) in diese gefährliche Situation ein, so dass die LeserInnen eine Art Beklemmung empfinden.

Zu Beginn der Geschichte betreten zwei fremde Männer eine Straße, in der eine miternächtliche Atmosphäre herrscht. Der Eine wird von dem Anderen verfolgt, schreiend und laufend. Sie werden jedoch aus einer für Kafka untypischen Wir-Erzählerperspektive beobachtet. Zum Erzähler wird hier vermutlich ein Mann, der nachts spazieren geht und in diese Gassengeschichte hineingerät. Mittels der Wir-Erzählperspektive fühlen sich die LeserInnen als unmittelbare Beteiligte der Geschichte, in der sie mit dem Erzähler ihr Leben riskieren. Das Motiv der engen Gasse, von der aus der Situation mit den Augen des Erzählers beobachtet wird, spitzt die Angstgefühle noch zu.

Die LeserInnen werden an dieser Stelle durch die Frage irritiert, warum der Mann den anderen auf dramatische Art und Weise verfolgt und wie das alles noch weitergehen wird. Sie erwarten vielleicht eine übernatürliche Erscheinung oder die Verwicklung des Erzählers in einen Mord. Das passiert jedoch nicht. Die Geschichte wird fortgesetzt; weder als Horrorgeschichte noch als Kriminalgeschichte, sondern in den Gedanken des Erzählers.

Der Erzähler versucht sich diese gefährliche Situation zu erklären. Der Text verwandelt sich somit von einer Erzählung in eine Betrachtung, die sich mit der Erklärung dessen befasst, was er in der Gasse sieht. Auf diese Weise können die Angstgefühle bei den LeserInnen verschwinden, sie werden zusammen mit dem Erzähler zum Nachdenken über die Situation aufgefordert.

Die Überlegungen der Erzählinstanz fangen immer mit dem Wort *vielleicht* an und bieten uns viele Szenarien an. Darin befasst sich der Erzähler mit der Frage der Schuld: er vermutet, dass der erste Mann unschuldig sein könnte. Dem widerspricht er in den nächsten Zeilen, indem er andeutet, dass er Waffen bei sich haben könnte. Allerdings wendet er die Frage nach Schuld und Unschuld auch auf sich selbst an. Er glaubt, wenn der zweite Mann den vor ihm gehenden Mann umbringen würde, würde er selbst zum Mitschuldigen des Mordes werden („vielleicht will der zweite morden, und wir würden Mitschuldige des Mordes“). Die Wir-Erzählperspektive ruft bei den LeserInnen also auch eine Mitschuld wach, so dass sie sich in die Rolle des Mitschuldigen hineinversetzen können und so einen Ausweg aus dieser gefährlichen Situation suchen.

Vom Schuldgefühl befreit uns Kafka überraschend im letzten Absatz der Geschichte. Hier kommen alle Überlegungen des Erzählers zu einem unerwarteten Ergebnis: „Und endlich, dürfen wir nicht müde sein, haben wir nicht soviel Wein getrunken? Wir sind froh, daß wir auch den zweiten nicht mehr sehn.“ Damit hat er die gefährliche, vielleicht auch kriminelle Gassenszene in Frage gestellt: anstelle eines klaren Schlusses wird die ganze Situation auf komische Weise erklärt – es könnte ja sein, dass man auf einem Fest viel Wein getrunken hat.

In diesem Kapitel wurde auf einen besonderen Text eingegangen, der für Kafkas Werk untypisch ist und daher seinen Platz im Unterricht verdient.

#### **4.3.3.2 Literaturdidaktische Überlegungen**

Die Kurzgeschichte weist eine anspruchsvollere syntaktische Struktur von Satzeinheiten auf, wie z. B. im ganzen zweiten Absatz. Darüber hinaus enthält der Text viele Nebensätze, die die SchülerInnen erst auf höherem Sprachniveau beherrschen.

Da es sich um eine offene Kriminalgeschichte handelt, kann der Text in Verbindung mit dem Thema der Kriminalität verwendet werden.

Der ursprüngliche Horrorcharakter der Geschichte könnte die Schülerinnen und Schüler durchaus ansprechen; das offene Ende und dessen verschiedene Interpretationsmöglichkeiten bieten eine Grundlage für den didaktischen Einsatz des Textes im Unterricht. An die Textbesprechung schließt sich eine Gruppenarbeit an, die sich auf die Figuren und die Fertigstellung der Geschichte konzentriert. Die SchülerInnen werden also in die Rolle einer der Figuren der Geschichte versetzt. Dabei können sie auf die Vermutungen des Erzählers zurückgreifen und sich verschiedene Szenarien für die Geschichte ausdenken.

Die Dauer der Textarbeit, einschließlich der Gruppenarbeit, beträgt etwa 30 Minuten.

#### **4.3.3.3 Zur Methode der Textarbeit**

Für die Gruppenarbeit werden die SchülerInnen in drei Gruppen aufgeteilt. Jede Gruppe erhält eine andere Aufgabe, oder kann sich eine auswählen, je nachdem, mit welcher Figur sie arbeiten möchte. Für die Gruppenarbeit selbst haben die TeilnehmerInnen etwa 8 Minuten Zeit. Die Ergebnisse dieser Aktivität werden der Lehrkraft und dem Rest der Klasse präsentiert und schließlich besprochen.

#### 4.3.3.4 Arbeitsblatt

##### 4.3.3.4.1 Textbesprechung

1. *Wo befindet sich der Erzähler?* (Er befindet sich auf der Straße.)
2. *Wissen wir wann?* (Ja, es geschieht in der Nacht beim Vollmond.)
3. *Wen sieht er?* (Er sieht dort zwei fremde Männer.)
4. *Was machen diese zwei fremden Männer?* (Der eine wird von dem anderen verfolgt.)
5. *Wie verhält sich der zweite Mann?* (Er schreit und läuft dem ersten nach.)
6. *Was evoziert diese Szene?* (Einen Horror, einen Überfall oder einen Mord.)
7. *Geht diese Geschichte im Sinne eines Horrors weiter?* (Nein.)
8. *Wie geht die Geschichte weiter?* (Die Geschichte geht weiter mit einigen Überlegungen des Erzählers, wie die Verfolgung zustande kam.)
9. *Wissen wir also den Grund, warum der eine Mann verfolgt wird?* (Nein.)
10. *Und ist es klar, wie die Geschichte endet?* (Nein.)
11. *Die Geschichte ist also offen. Nun werden wir sie zu Ende bringen.*

##### 4.3.3.4.2 Gruppenarbeit

1. Gruppe: *Stellt euch vor, ihr befindet euch in derselben Szene und seid in der Rolle des Erzählers/Beobachters. Was würdet ihr in dieser Situation tun? Würdet ihr eingreifen?*
2. Gruppe: *Stellt euch vor, ihr befindet euch in derselben Szene und seid in der Rolle des verfolgten Mannes. Was würdet ihr in dieser Situation tun?*
3. Gruppe: *Stellt euch vor, ihr befindet euch in derselben Szene aber seid in der Rolle eines verfolgten Mädchens. Was würdet ihr in dieser Situation tun?*

#### 4.3.4 Kleine Fabel: existenziell

##### *Kleine Fabel*

»Ach«, sagte die Maus, »die Welt wird enger mit jedem Tag. Zuerst war sie so breit, daß ich Angst hatte, ich lief weiter und war glücklich, daß ich endlich rechts und links in der Ferne Mauern sah, aber diese langen Mauern eilen so schnell aufeinander zu, daß ich schon im letzten Zimmer bin, und dort im Winkel steht die Falle, in die ich laufe.« – »Du mußt nur die Laufrichtung ändern«, sagte die Katze und fraß sie.<sup>109</sup>

##### 4.3.4.1 Zur Textanalyse

Diese Miniatur ist bereits in Kapitel A2 literarisch analysiert worden. In diesem Kapitel soll sie existenziell betrachtet werden.

Zu Beginn der Geschichte erzählt die Maus, dass die Welt zunächst weit zu sein schien und dann immer enger wurde. Das hängt mit ihrem Laufen und dem Motiv der Wände, die den Raum verengen, zusammen. Auch hier wird mit dem Gefühl der Angst gearbeitet, das in der existenziellen Literatur reichlich vorhanden ist: Indem der Raum, in dem die Maus läuft, eingengt wird, verwandelt sich das Gefühl des Glücks in ein Gefühl der Beklemmung. Die Laufrichtung stellt zusammen mit den Mauern und dem enger werdenden Raum eine Allegorie des Lebens, d. h. des Lebensweges von der Geburt bis zum Tod dar. Hier wird der Tod als Falle oder als Katze, die die Maus frisst, symbolisiert.

Die existenziellen Motive des Textes bieten somit einen Ansatzpunkt für die didaktische Arbeit mit dem Text in einem literaturtheoretischen und literaturhistorischen Kontext.

##### 4.3.4.2 Literaturdidaktische Überlegungen

Da sich die Arbeit mit dem Text auf einen breiteren literarhistorischen und philosophischen Kontext konzentriert, sollen die Schülerinnen und Schüler über Sprachkenntnisse auf B2-Niveau verfügen. Und weil der Text Merkmale des Existenzialismus aufweist, soll die Arbeit mit dem Text in Klassen durchgeführt werden, die sich bereits mit dieser philosophischen Strömung beschäftigt haben.

Ziel der einzelnen Aktivitäten wird es sein, Kafka als Wegbereiter des Existenzialismus zu vermitteln. Auf diese Weise werden die SchülerInnen daran erinnert, was sie bereits über den Existenzialismus und über Franz Kafka wissen. Hierfür soll man/frau eine ganze Unterrichtsstunde einplanen. Diese Unterrichtseinheit wird im Sinne des projektorientierten

---

<sup>109</sup> KAFKA, Franz. Erzählungen II. [online]. In: *Projekt Gutenberg-DE*. Online erreichbar unter: <https://www.projekt-gutenberg.org/kafka/misc/chap002.html> (Stand: 27.08. 2023).

Lernens gestaltet. Das bedeutet, dass der Unterricht viele Methoden und Organisationsformen kombiniert.

Am Anfang fragt die Lehrkraft, was die Schülerinnen und Schüler bereits über den Existenzialismus wissen. Sie können ihr Wissen in Stichwörtern notieren und in Paaren arbeiten. Nach ein paar Minuten fasst die Lehrkraft die Ergebnisse der SchülerInnen in einem Unterrichtsgespräch zusammen.

Danach folgt die Textarbeit. Dazu gehören die Auseinandersetzung mit dem Text und die Interpretation, die sich über die Figuren und die Handlung hinaus vor allem auf die existenziellen Motive konzentriert. Im Gegensatz zur Arbeit mit demselben Text auf A2-Niveau werden die Fragen mit Blick auf das höhere Sprachniveau der SchülerInnen formuliert. Die Fragen können an die ganze Klasse oder an die jeweiligen Gruppen gestellt werden.

Daran kann sich noch eine kurze Diskussion anschließen. In dieser Diskussion geht es um die Situationen, in denen sich die SchülerInnen in die Enge getrieben fühlen, daran anknüpfend auch darum, was sie bereits von Kafka gelesen haben.

Es folgt ein kurzer Vortrag zu Franz Kafka. Bevor die Lehrkraft beginnt, sollte sie die SchülerInnen fragen, was sie bereits von Kafka gelesen haben. Diese Präsentation sollte kurze Lebensdaten des Autors und Orte, mit denen der Autor verbunden war, enthalten. Die Lehrkraft sollte auch Kafkas familiäre Beziehungen erwähnen.

Der Unterricht könnte mit einer Diskussion abgeschlossen werden. Die Diskussion würde sich darauf konzentrieren, was die Schüler bereits von Kafka gelesen haben und welchen Eindruck sie davon hatten. Sie sollte zur Motivation führen, *Die Verwandlung* zu lesen.

#### **4.3.4.3 Zur Methode der Textarbeit**

Es wird empfohlen, den SchülerInnen zu Beginn der Stunde Fotos von Franz Kafka zu zeigen.

Ein weiterer nützlicher Tipp ist, mit der Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler zu arbeiten: Die Lehrkraft kann den Vortrag mit Fragen an die SchülerInnen kurz unterbrechen. Der Vortrag selbst sollte nicht zu lang sein. Gleichzeitig darf er nicht zu wissenschaftlich oder sprachlich zu anspruchsvoll sein. Die Lehrkraft sollte sich vergewissern, dass die Schülerinnen und Schüler keine Verständnisprobleme haben.

#### **4.3.4.4 Arbeitsblatt**

##### **4.3.4.4.1 Einführende Fragen**

*Ihr habt bereits über den Existenzialismus in der Literatur gesprochen. Fallen euch die Merkmale des Existentialismus in der Literatur ein? (Es war eine philosophische Strömung, in deren Mittelpunkt die menschliche Existenz stand. Wichtig ist hier das Motiv des Lebens als Freiheit, das ständig mit dem Tod konfrontiert wird, der als etwas Unausweichliches dargestellt wird.)*

##### **4.3.4.4.2 Textbesprechung**

1. *Wir haben eine kurze Fabel vor uns. Würde uns bitte jemand nacherzählen, worum es in der Fabel geht? (...)*

2. *Wir haben die Geschichte jetzt nacherzählt. Könnt ihr mir sagen, aus wessen Perspektive sie erzählt wird? (Aus der Perspektive der Maus.)*

3. *Wie würdet ihr eine Fabel aus der literaturwissenschaftlichen Sicht charakterisieren? (Das ist eine kurze Erzählung, in der Tiere mit menschlichen Eigenschaften statt Menschen auftreten. Es ist ein allegorischer Text, der eine Belehrung enthält.)*

4. *Kafka arbeitet mit diesem Genre existenziell. Schauen wir uns erst den Lauf der Maus an. Wie würdet ihr die Laufrichtung der Maus aus einer existenzialistischen Perspektive betrachten? (Es kann ein Weg zum Tode sein, denn in der Ecke des Raumes wartet die Katze auf die Maus.)*

5. *Was verstärkt dieses Motiv? (Die Mauern, die aufeinander zueilen.)*

6. *Welche Gefühle rufen die engen Mauern bei der Maus hervor? (Sie hat Angst.)*

7. *Dieses Gefühl wird in der existenziellen Literatur häufig verarbeitet. Was wartet auf die Maus? (Eine Falle.)*

8. *Die Falle hat hier existenzielle Bedeutung. Könnt ihr erklären, warum? (Sie ist ein Symbol des Todes.)*

9. *Hatte die Maus überhaupt eine Chance zu überleben? (Nein.)*

10. *Warum? Wie betrachtet der Existentialismus den Tod? (Das Leben/der Lebenslauf der Maus als Weg zum Tode.)*

#### 4.3.4.4.3 Diskussion

1. *Habt ihr euch auch schon mal wie eine in die Enge getriebene Maus gefühlt?*
2. *Ihr habt in eurem Literaturunterricht sicher über Franz Kafka gesprochen. In welchem Zusammenhang? Was wisst ihr bereits über ihn?*
3. *Was habt ihr selbst von Kafka gelesen?*

#### 4.3.4.4.4 Vortrag: Liste der Ausgangspunkte

- Kafkas Lebensdaten
- familiäre Beziehungen, Kafkas Beziehung zu seinem Vater
- Kafka als Vertreter der Prager deutschen Literatur
- Kafka als Wegbereiter des Existenzialismus
- andere Werke

### 4.4 Sprachniveau C1

#### 4.4.1 Charakteristik des Sprachniveaus C1 aus sprachlicher und literaturdidaktischer Sicht

Schülerinnen und Schüler mit C1-Niveau sind eine sehr gute Gruppe von erfahrenen SprecherInnen. Sie können nicht nur mühelos ein Gespräch mit einem Muttersprachler führen, sondern auch spontan und situationsangemessen reagieren.<sup>110</sup> Ihre Ausdrucksweise ist dabei fließend und präzise.<sup>111</sup>

Sie können auch längere und anspruchsvollere literarische Texte verstehen, die auch „implizite Bedeutungen“<sup>112</sup> enthalten. Außerdem sind sie in der Lage, verschiedene Stile literarischer Texte wahrzunehmen.<sup>113</sup>

---

<sup>110</sup> Vgl. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Kurzinformationen*. S. 3. Online erreichbar unter: <file:///C:/Users/Admin/Desktop/DP/GER.pdf> (Stand: 02.08. 2023).

<sup>111</sup> Vgl. ebd., S. 5.

<sup>112</sup> Vgl. ebd., S. 3.

<sup>113</sup> Vgl. ebd., S. 4.

## 4.4.2 Die Abweisung

### *Die Abweisung*

Wenn ich einem schönen Mädchen begegne und sie bitte: „Sei so gut, komm mit mir“ und sie stumm vorübergeht, so meint sie damit:

„Du bist kein Herzog mit fliegendem Namen, kein breiter Amerikaner mit indianischem Wuchs, mit wagrecht ruhenden Augen, mit einer von der Luft der Rasenplätze und der sie durchströmenden Flüsse massierten Haut, Du hast keine Reisen gemacht zu den großen Seen und auf ihnen, die ich weiß nicht wo zu finden sind. Also ich bitte, warum soll ich, ein schönes Mädchen, mit Dir gehn?“

„Du vergißt, Dich trägt kein Automobil in langen Stößen schaukelnd durch die Gasse; ich sehe nicht die in ihre Kleider gepreßten Herren Deines Gefolges, die Segensprüche für Dich murmelnd in genauem Halbkreis hinter Dir gehn; Deine Brüste sind im Mieder gut geordnet, aber Deine Schenkel und Hüften entschädigen sich für jene Enthaltbarkeit; Du trägst ein Taffetkleid mit plissierten Falten, wie es im vorigen Herbst uns durchaus allen Freude machte, und doch lächelst Du – diese Lebensgefahr auf dem Leibe – bisweilen.“

„Ja, wir haben beide recht und, um uns dessen nicht unwiderleglich bewußt zu werden, wollen wir, nicht wahr, lieber jeder allein nach Hause gehn.“<sup>114</sup>

### 4.4.2.1 Textanalyse

Durch die Augen des Ich-Erzählers werden die LeserInnen in eine Situation gebracht, in der er einem schönen Mädchen begegnet. Diese Situation wird dann aber in fiktiver Weise fortgesetzt. Es kommt zu einem vermutlichen Dialog zwischen dem Erzähler und dem Mädchen. Dieser Dialog bildet dann den markanten Teil der Kurzgeschichte. Die Leserinnen und Leser können davon ausgehen, dass die Hauptfiguren einander auf der Straße oder auf dem Bürgersteig begegnet sind. Dabei wird jedoch auf die Beschreibung des Schauplatzes und der Personen verzichtet. Erst am Ende der Geschichte versteht man, warum eine ausführlichere Schilderung der Umstände keine Rolle spielt.

Das fiktive Gespräch zwischen den beiden Figuren beginnt damit, dass der junge Mann das Mädchen bittet, mit ihm zu gehen. Die Anrede enthält sexuelle oder erotische Konnotation, daher könnte es sich um eine Prostituierte handeln. Die Reaktion des Mädchens ist jedoch wortlos, und wird bereits durch den Titel der Miniatur vorweggenommen. Das Mädchen geht also an dem Mann schweigend vorbei. Man/frau kann die Reaktion des Mädchens als berechtigt betrachten. Dieser Moment ist ein Wendepunkt für die Fortsetzung der fiktiven Geschichte, denn von nun an konzentriert sich die Handlung auf die Gedanken und

---

<sup>114</sup> KAFKA. *Betrachtung*. S. 57.

Vermutungen des Erzählers, die sich mit den Gründen befassen, warum das Mädchen ihn abgelehnt hat.

Die Gedanken des Erzählers haben die Form der direkten Rede. In dieser Aussage gibt das Mädchen eine Aufzählung der Gründe an, warum der junge Mann ihrer Zustimmung nicht wert war. Zu den Gründen gehören seine uninteressante Herkunft, sein niedrigerer sozialer Status, zum Teil sein Aussehen und seine mangelnde Reiseerfahrung. Der Schluss der Aussage des Mädchens besteht aus einer Frage, warum ausgerechnet sie mit ihm gehen sollte. Dies unterstreicht und intensiviert die Herablassung des Mädchens. Durch diese Antwort erhalten die LeserInnen eine Vorstellung davon, wie der Erzähler ist, oder besser gesagt, nicht ist.

Die Reaktion des Mädchens provoziert eine Reaktion des Erzählers, der auf ähnliche Art antwortet. Dies ist zugleich ein Wendepunkt, denn mit diesem Verhalten verleugnet der Erzähler sein anfängliches Verlangen nach dem Mädchen. Seine Reaktion kann wiederum als Aufzählung der Vorbehalte gegenüber dem Mädchen gesehen werden, die dem Mädchen selbst nicht bewusst sind – sei es die fehlende Zuneigung ihres Umfeldes, keine Freier oder die Tatsache, dass sie keine teureren und schönen Kleider besitzt. Auch ihr Äußeres wird auf beleidigende Art und Weise erwähnt, nämlich die Breite ihrer Hüften und das Aussehen ihrer Schenkel.

Der fiktive Dialog endet mit der Aussage des Mädchens, dass es für jede(n) von ihnen besser wäre, den Heimweg allein anzutreten.

Diese Miniatur kann als eine Anspielung auf die Erwartungen der Menschen an potenzielle PartnerInnen im Gegensatz zur Realität gesehen werden. Kafkas Text macht sich darüber lustig und ist bis heute relevant; mit wenigen Aktualisierungen, die einen Ausgangspunkt für die didaktische Anwendung des Textes im Unterricht darstellen würden. Heute treffen sich die Menschen nicht mehr nur persönlich, sondern im großen Maß über soziale Netzwerke, und ihre Anforderungen an potenzielle PartnerInnen sind vielfältig.

Der Text kann weiterhin gesellschaftskritisch angesehen werden: im Zusammenhang mit der Oberflächlichkeit und dem Erliegen den Vorurteilen oder ersten Eindrücken.

#### **4.4.2.2 Literaturdidaktische Überlegungen**

Der Text enthält Ausdrücke und Vokabeln, die diese Gruppen von SchülerInnen wahrscheinlich nicht kennt, wie z. B.: *Wuchs, Gefolge, Segensprüche, Mieder, entschädigen,*

*Enthaltbarkeit, Taffetkleid, Falten, auf dem Leibe, unwiderleglich.* Um im Unterricht Zeit zu sparen, würde man/frau daher empfehlen, diese Wörter unter dem Text zu übersetzen.

Die Lehrperson sollte auch auf die veralteten Rechtschreibformen wie *gepreßten* oder *bewußt* aufmerksam machen. Außerdem gibt es im Text eine verkürzte Form vom Verb „gehen“: *gehn*.

Bezüglich des Kontextes im Unterricht kommen drei thematische Einheiten in Frage: *Schönheit, Eigenschaften, Beziehungen*. Aufgrund des Zeitbedarfs der Aktivität wird die zweite Hälfte der Unterrichtsstunde empfohlen. Sie beträgt etwa 30 Minuten und kann als Auflockerung am Ende der Unterrichtsstunde oder als motivierender Einstieg zu einem der drei oben genannten Themen konzipiert werden.

Der Text lässt sich auf das 21. Jahrhundert und die Frage der Kontaktaufnahme in der heutigen Gesellschaft übertragen. Das geschieht im großen Maße per soziale Netzwerke. Auf diese Weise könnten die SchülerInnen davon ausgehen, wie die Profile in ausgewählten sozialen Netzwerken aussehen und nachfolgend versuchen, Kafka zu modernisieren: Die Schülerinnen und Schüler stellen sich ein Profil des idealisierten Mädchens oder Jungen vor, das ihnen am meisten gefallen würde, und beschreiben es in Gruppen.

Der Gruppenarbeit geht in der Regel eine Textbesprechung voraus.

#### **4.4.2.3 Zur Methode der Textarbeit**

Dank des dialogischen Charakters der Miniatur ist es angebracht, den Text von zwei SchülerInnen – einem Mädchen und einem Jungen – vorlesen zu lassen. Auf diese Weise wird der Text für die SchülerInnen leichter zu verstehen und sprachlich zu erfassen sein, die einzelnen Reden werden durch die Stimme unterschieden. Wenn jedoch mit einer homogenen Jungen- oder Mädchengruppe gearbeitet wird, empfiehlt es sich auch, die Audioaufnahme zu verwenden, die auf YouTube frei verfügbar ist<sup>115</sup>.

Nach der Übersetzung der unbekanntenen Wörter und nach der Textbesprechung gehen die Lehrkräfte und die SchülerInnen zur Gruppenarbeit über. Die Schülerinnen und Schüler werden in vier Gruppen aufgeteilt. Die ersten beiden Gruppen (Gruppe 1 besteht aus Mädchen, Gruppe 2 aus Jungen) beschäftigen sich mit ihren Vorstellungen von einem idealen Mädchen und beschreiben auf dieser Grundlage das Profil des idealen Mädchens, das sie

---

<sup>115</sup> Die Audioaufnahme ist unter diesem Link zu finden: <https://www.youtube.com/watch?v=kTO9BADMSBs>

ansprechen würde. Die nächsten beiden Gruppen (Gruppe 3 besteht aus Mädchen, Gruppe 4 aus Jungen) beschreiben wiederum den idealen Jungen.

Dann vergleichen die einzelnen Gruppen ihre Ergebnisse miteinander. Es wird sicher interessant sein, herauszufinden, wo sich die Vorstellungen vom idealen Mädchen bzw. von idealen Jungen im Konzept der Jungengruppe und im Konzept der Mädchengruppe decken und wo sie sich unterscheiden.

#### **4.4.2.4 Arbeitsblatt**

##### **4.4.2.4.1 Textbesprechung**

1. *Welche Figuren treten im Text auf?* (Es treten ein Mann und ein Mädchen auf.)
2. *Was machen die beiden?* (Der Mann begegnet dem Mädchen.)
3. *Was sagt der Mann dem Mädchen?* (Er bittet sie, mit ihm zu gehen.)
4. *Kommt das Mädchen mit ihm?* (Nein.)
5. *Wie reagiert das Mädchen denn?* (Sie geht stumm an dem Mann vorbei.)
6. *Wissen wir warum? Was hält das Mädchen von diesem Mann?* (Das Mädchen findet ihn unattraktiv.)
7. *Und wie findet der Mann das Mädchen dann?* (Er sieht das Mädchen als jemanden, der nicht so viele Verehrer hat, alte Kleidung trägt und nicht sehr hübsch ist.)
8. *Was denkt ihr, wo sind sich die beiden wohl begegnet?* (Vielleicht auf der Straße/in der Stadt/in der Stadtmitte.)
9. *Begegnen sich die Menschen heutzutage nur auf der Straße, um sich kennenzulernen?* (Nein.)
10. *Wo denn?* (In sozialen Netzwerken, zum Beispiel auf Facebook, Instagram oder Tinder.)
11. *Stimmen die Profile auf Facebook, Instagram oder Tinder immer mit dem überein, wie die Menschen in Wirklichkeit sind?* (Nein.)
13. *Warum?* (Viele junge Leute verwenden heute Filters, um ihre Fotos zu verbessern. Es gibt auch Programme zum Bearbeiten von Fotos oder zum Hinzufügen von Make-up für Frauen.)

Sogar für eine bessere Körperformung. Ja, es existieren wirklich viele Apps und Programme, die das können. Manchmal kommt es aber auch vor, dass das Foto einer anderen Person auf Profilen verwendet wird.)

#### **4.4.2.4.2 Gruppenarbeit**

Gruppe 1. (Mädchen),

Gruppe 2. (Jungs):

*Stellt euch vor, ihr erstellt ein virtuelles Profil eines Mädchens. Wie sieht ein cooles Mädchen nach euren Vorstellungen aus?*

Gruppe 3. (Mädchen),

Gruppe 4. (Jungs):

*Stellt euch vor, ihr erstellt ein virtuelles Profil eines Jungen. Wie sieht ein cooler Junge nach euren Vorstellungen aus?*

*Vergleicht dann eure Profile.*

## 5 Fazit

Diese Diplomarbeit war interdisziplinär ausgerichtet und konzentrierte sich auf die Kurzgeschichten von Franz Kafka aus literaturtheoretischer und literaturdidaktischer Sicht. Sie soll den Lehrkräften als methodische Anleitung für die Arbeit mit den ausgewählten Texten im Unterricht dienen.

Die einzelnen Texte wurden überwiegend aus den Erzählbänden *Betrachtung*, *Ein Landarzt* ausgewählt. Die für Literaturdidaktik geeigneten Miniaturen wurden zunächst Text- und Literaturanalysen unterzogen. Die einzelnen Analysen haben ergeben, dass Kafka in seinen Erzählungen u.a. Parabeln („Die Bäume“ und „Kleine Fabel“), griechische Mythologie („Prometheus“), Horrormotive („Die Vorüberlaufenden“) und existenzielle Motive („Kleine Fabel“) verwendete. Darüber hinaus kann der Text „Die Abweisung“, der von der Begegnung eines Mädchens und eines Mannes handelt, als Chiffre für Partnerbeziehungen verstanden wird.

Auf der Grundlage der Klassifizierung der einzelnen Sprachstufen nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen wurden die Texte der entsprechenden Sprachstufe zugeordnet. Dabei wurde die sprachliche Komplexität des Textes (hauptsächlich Grammatik und Wortschatz) bewertet. Das Sprachniveau A2 ist durch den kurzen Text „Kleine Fabel“ vertreten. Die Texte „Gibs auf!“, „Wunsch, Indianer zu werden“ und „Die Bäume“ entsprechen dem Sprachniveau B1. In der Sprachstufe B2 sind ebenfalls drei Texte vertreten: „Prometheus“, „Die Vorüberlaufenden“ und zusätzlich der bereits bekannte Text „Kleine Fabel“, dessen existenzieller Charakter mit erfahreneren Schülerinnen und Schülern bearbeitet werden kann. Die abschließende Kurzgeschichte „Die Abweisung“ entspricht dem Sprachniveau C1.

Diesem Schritt folgte eine didaktische Analyse der ausgesuchten Texte. Sie befasste sich mit didaktischen Aspekten im Hinblick auf den Einsatz ausgewählter Miniaturen im Unterricht. Zunächst wurde untersucht, in welche Lernkontexte die Miniaturen passen. Die meisten Miniaturen lassen sich mehreren thematischen Einheiten zuordnen: „Kleine Fabel“ passt zu dem Themen Tiere/Eigenschaften; „Gibs auf!“ zu den Themen Welt der Berufe/Meine Stadt; „Die Bäume“ zu den Themen Reisen/Migration; „Die Vorüberlaufenden“ zum Thema der Kriminalität und „Die Abweisung“ zum Thema Partnerbeziehungen. Die Miniatur „Prometheus“ kann in einer Unterrichtsstunde besprochen werden, die sich thematisch an Auslandsreisen orientiert. Der Text „Wunsch, Indianer zu werden“ kann mit dem Thema

Freiheit oder auch anlässlich der Befreiung Pilsens verbunden werden. Eine Ausnahme bildet der B2-Text „Kleine Fabel“, der sich mit dem Existenzialismus beschäftigt.

Nachdem die betreffende Miniatur in den Unterrichtskontext eingeordnet worden war, wurde ihre spezifische Verwendung innerhalb der Unterrichtseinheit bestimmt. Einige Texte können als Entlastung am Ende der Stunde verwendet werden, während die anderen als motivierender Input für die kommende Stunde dienen können.

Es folgten Überlegungen zur Methodik und zu den Organisationsformen im Zusammenhang mit der Planung der Aktivitäten. Ich bin zu dem Schluss gekommen, dass jeder Text im Unterricht mit Hilfe eines geführten Gesprächs behandelt werden sollte. Dieses Verfahren kann als literarisches Gespräch bezeichnet werden.

Bei den A2- und B1-Miniaturen („Kleine Fabel“, „Gibs auf!“ und „Wunsch, Indianer zu werden“) ging die Textbesprechung in eine Diskussion über, die sich auf die Fragen in der vorherigen Aktivität stützte. Bei Texten höheren Sprachniveaus („Die Bäume“, „Prometheus“, „Die Vorüberlaufenden“ und „Die Abweisung“) folgt auf die Textbesprechung eine Gruppenarbeit, entweder in Dreier- oder Vierergruppen. Die Arbeit mit dem Text „Prometheus“ wird durch eine abschließende Diskussion im Anschluss an die Gruppenarbeit bereichert. Ein ganz anderer methodischer Ansatz wurde bei dem existenziellen Text „Kleine Fabel“ auf der Stufe B2 angewandt. Hier folgt auf die methodische Gestaltung der gesamten Einheit eine Diskussion nach der Textbesprechung und dann ein kurzer Vortrag über Leben und Werk von Franz Kafka.

Die allgemeinen und grundlegenden didaktischen Prinzipien der Arbeit mit literarischen Texten im Unterricht wurden in Kapitel 3.2 erörtert. Spezifische Anweisungen zur Methodik werden in jedem Kapitel für den entsprechenden Text separat beschrieben. Außerdem wurde der Zeitaufwand der einzelnen Aktivitäten durchdacht (und bei einigen Texten in der Praxis getestet). Bis auf den existenziellen Text „Kleine Fabel“ kann der Zeitaufwand bei der Textarbeit auf 25 bis 35 Minuten geschätzt werden.

Das Arbeitsblatt, das jedem Kapitel beigelegt ist, dient der konkreten Unterrichtshilfe. Die Lehrerinnen und Lehrer können es direkt im Unterricht verwenden.

Dieses Material und das vorgeschlagene Verfahren wurden an der Handelsakademie in Pilsen in der Praxis getestet. Es erwies sich als zuverlässiges Unterrichtsmaterial, das meine

Erwartungen bestätigte – diese Kurzgeschichten können die Schülerinnen und Schüler begeistern und motivieren.

Diese Diplomarbeit hat bewiesen, dass Kafkas Miniaturen für jedes Sprachniveau (abgesehen vom A1) geeignet sind und dass sie auch im Unterricht wirksam, motivierend und unterhaltsam eingesetzt werden können. Und zugleich zeigt sie einen Weg, wie man mit Kafkas Kurzgeschichten Spaß haben und den Unterricht interessanter gestalten kann. Die einzelnen Texte können den Schülerinnen und Schülern also zeigen, dass sie ohne Scheu den Texten von Kafka begegnen können. Die Textarbeit kann ihr Interesse wecken und sie sowohl sprachlich als auch literarisch bereichern.

## 6 Resumé

This thesis deals with short stories by the famous author of Prague-German literature Franz Kafka. It draws on Kafka's life's work, especially the books *Betrachtung*, *Ein Landarzt* and other short stories published by his friend Max Brod. The following short stories were analysed: „Kleine Fabel“, „Gibs auf!“, „Wunsch, Indianer zu werden“, „Die Bäume“, „Prometheus“, „Die Vorüberlaufenden“ and „Die Abweisung“.

On the basis of textual, literary and didactic analysis, the thesis created a guide for how to work with the selected texts in teaching. Kafka's miniatures can therefore be used in teaching at several language levels (A2, B1, B2, C1) and with several organisational forms and a varied methodology. The worksheet at the end of each chapter is an output tool for teachers.

This work proves that Kafka's texts are suitable and applicable for teaching. Kafka's stories can enliven and diversify the classroom and entertain students. So pupils won't be afraid of Kafka's texts. The proposed learning activities will motivate them to read the other short stories or novels of this world famous author from Prague.

## 7 Literaturverzeichnis

### 7.1 Primärliteratur

KAFKA, Franz. *Betrachtung*. Prag: Vitalis, 1998. ISBN 80-85938-32-4.

KAFKA, Franz. *Die schönsten Erzählungen. Mit einer Kafka-Hommage von Thomas Lehr*. Berlin: Aufbau Verlagsgruppe, 2008. ISBN 978-3-351-03228-9.

KAFKA, Franz. Erzählungen II. [online]. In: *Projekt Gutenberg-DE*. Online erreichbar unter: <https://www.projekt-gutenberg.org/kafka/misc/chap002.html> (Stand: 27.08. 2023).

### 7.2 Sekundärliteratur

BEISBART, Orwin; MARENBACH, Dieter. *Einführung in die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*. 7. Aufl. Donauwörth: Ludwig Auer, 1997. ISBN 3-403-00592-5.

BRINTZER, M. et. al. *DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2013. ISBN 978-3-12-675309.

BROD, Max. *Über Franz Kafka*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag GmbH, 1974. ISBN 3-596-21496-3.

DIEL, Marcel; RADVAN, Florian. *Franz Kafka. Die Verwandlung, Das Urteil und andere Erzählungen. Text, Kommentar und Materialien*. München: Oldenbourg Schulverlag GmbH, 2008. ISBN 978-3-634-00604-1.

DIETZ, Ludwig. *Franz Kafka*. 2., erw. u. verb. Aufl. Stuttgart: Metzler, 1990. ISBN 3-476-12138-0.

EHLERS, Swantje. *Literaturdidaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Philipp Reclam jun., 2016. ISBN 978-3-15-011071-3.

GIERST, Hartmut (Hg.) et. al. *Grundschulunterricht Deutsch*. München: Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH, 2010. Jg. 57, Nr. 1. ISSN 1865-4975.

KALKAVAN-AYDIN, Zeynep (Hrsg.). *DAZ/DAF Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Verlag, 2018. ISBN 978-3-589-15343-5.

KEPSEK, Matthis; ULF, Abraham. *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 4. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2016. ISBN 978-3-503-16-7876.

KROLOP, Kurt; ZIMMERMANN, Hans Dieter (Hg.). *Kafka und Prag*. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1994. ISBN 3-11-014062-4.

NIX, Daniel. Förderung der Lesekompetenz. In: ULRICH, Winfried (Hrsg.). *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP)*. Lese- und Literaturunterricht. Bd. 2. Hohengehren: Schneider Verlag, 2019. ISBN 978-3-8340-1933-2.

NOVOTNÁ, L.; HŘÍCHOVÁ, M.; MIŇHOVÁ, J.: *Vývojová psychologie*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2012. ISBN 978-80-261-0115-4.

RAABE, Paul (Hg.). *Franz Kafka: Sämtliche Erzählungen*. Frankfurt am Main: Fischer, 1970. ISBN 978-3596210787.

SPINNER H., Kaspar; KÄMPER-VAN DEN BOOGAART, Michael (Hg.). *Deutschunterricht in Theorie und Praxis : (DTP); Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 2008. ISBN: 978-3-8340-0511-3.

STACH, Reiner. *Kafka. Die frühen Jahre*. 3. Aufl. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag GmbH, 2014. ISBN 978-3-10-075114-0.

STACH, Reiner. *Kafka. Die Jahre der Entscheidungen*. 4. Aufl. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag, GmbH, 2003. ISBN 3-10-075114-0.

STACH, Reiner. *Kafka. Roky poznání*. Praha: Argo, 2018. ISBN 978-80-257-2575-7.

STACH, Reiner. *To že je Kafka? 99 odhalení*. 1. Aufl. Praha: Argo, 2021. ISBN 978-80-257-3297-7.

### **7.3. Internetquellen**

*Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Kurzinformationen*. Online erreichbar unter: <file:///C:/Users/Admin/Desktop/DP/GER.pdf> (Stand: 27.08. 2023).

## **8 Anhang**

### **8.1 Erfahrungsbericht über den eigenen Kafka-Unterricht**

In diesem Kapitel geht es um konkrete didaktische Anwendung der vorgeschlagenen Verfahren zur Arbeit mit Kafkas Texten im DaF-Unterricht. Die einzelnen Textarbeiten wurden von mir im Rahmen des Praktikums im dritten Schuljahr an der Pilsner Handelsakademie realisiert. Es wurden drei Gruppen aus zwei Klassen ausgewählt.

Die Textarbeit folgte den in den einzelnen Kapiteln vorgeschlagenen Methoden. Bei den Fragen empfand ich die verschiedenen (oft vereinfachten) Varianten der Fragen als nützlich. Die Schülerinnen und Schüler waren an der anschließenden Diskussion sehr interessiert. Ziel dieses Kapitels ist es daher, die Diskussion sowie die Ideen und Gedanken der Schülerinnen und Schüler zusammenzufassen.

#### **8.1.1 Kleine Fabel**

In der abschließenden Diskussion zu diesem Text ging es darum, wann sich die SchülerInnen in der Situation der Maus befinden, d. h. wenn sie sich in die Enge getrieben fühlen und keine andere Wahl haben.

Die Antworten aus der Gruppe von sechs SchülerInnen sind in den folgenden Punkten zusammengefasst:

- *Praktikum*
- *Aufstehen am Morgen*
- *Lernen, wenn man keine Zeit dafür hat*
- *Prüfungen, Klausuren*
- *Situationen, in denen der Tag nicht so verläuft, wie man/frau es geplant hat*

#### **8.1.2 Wunsch, Indianer zu werden**

Es gab eine lebhafte Diskussion über diese Miniatur. Die SchülerInnen dachten zunächst über die Symbole der Freiheit nach:

- *Vogel*
- *Meer*
- *schöne Natur*

Anschließend diskutierten wir mit den SchülerInnen über einige Situationen, in denen sie sich frei fühlen. Dies waren meistens Aktivitäten, die Teil ihrer Freizeit bilden.

- *Fußball*
- *Skifahren*
- *Rad fahren*
- *verbrachte Zeit in der Natur*
- *Bergsteigen*
- *Spaziergänge*
- *tolles Buch zu lesen*
- *Klavier spielen*

### **8.1.3 Gibs auf!**

Hier überlegten die Schülerinnen und Schüler, was der Schutzmann, die Figur der Kurzgeschichte, symbolisieren könnte. Die Lerngruppe kam zu folgenden Ergebnissen:

- *Bürokratie*
- *Beamte*
- *Staat*
- *Busfahrer*
- *Polizei*