
Die Ohren offenhalten

Franz Kafkas Schweigen der Sirenen im DaF-Unterricht

Coralie Baier

Franz Kafka's short prose text *The Silence of the Sirens* (1917) reinterprets the famous 'Siren-episode' in Homer's *Odyssey*. The short story reverses crucial elements of Homer's plot and portrays its protagonist ambivalently. In many parts, the narrative is contradictory and therefore complex and enigmatic. Hence, at first sight it seems inappropriate to take use of it in foreign language teaching – however, it also represents a huge opportunity: Firstly, the story's openness to interpretation can stimulate discussions in German as target language; secondly, Kafka's playful correlation with the traditional myth can dispel the learners' fear of an assumed text-immanent authority and encourage them to write their own texts.

Kafka – Sirens – Myth – openness to interpretation – production-oriented language teaching

Franz Kafkas kurzer Prosatext *Das Schweigen der Sirenen* (1917) ist eine Neuinterpretation der Sirenenepisode aus Homers *Odyssee*. Die Kurzgeschichte dreht markante Handlungselemente der Homer-Version ins Gegenteil und porträtiert ihren Protagonisten Odysseus ambivalent. Ihre stellenweise Widersprüchlichkeit macht die Erzählung komplex und rätselhaft. Für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht scheint sie deswegen zunächst ungeeignet – doch birgt Kafkas *Schweigen der Sirenen* auch eine Chance: Die Deutungsoffenheit des Textes regt einerseits zu Diskussionsrunden in der Zielsprache Deutsch an; Andererseits nimmt Kafkas spielerischer Umgang mit dem traditionellen Mythentext den Lernenden die Angst vor einer vermeintlichen Textautorität und kann sie zur eigenen Textproduktion motivieren.

Kafka – Sirenen – Mythos – Deutungsoffenheit – Produktionsorientierter Fremdsprachenunterricht

1 Einleitung

Mit *Das Schweigen der Sirenen* setzte Franz Kafka 1917 einen kurzen Prosatext auf, der, wie so viele seiner Werke, aufgrund seiner Rätselhaftigkeit seither die internationale Literaturwissenschaft beschäftigt. Als eine Neudaption des zwölften Gesangs von Homers *Odyssee* wurde die Erzählung von der literaturwissenschaftlichen Forschung interpretatorisch regelrecht seziert: Kafkas Neuinszenierung des Odysseus als ironischer Antiheld (vgl. Singh 2006: 82) wurde mal als Personifikation des modernen Selbstbewusstseins (vgl. Kittler 1995:136f.), mal als der sich gegen die phantastisch-mystische Welt stellende menschliche Intellekt (vgl. Singh 2006: 82), mal als das sich in der Leere der modernen Welt befindliche Subjekt (Kittler 1985: 132) interpretiert; das Schweigen der Sirenen mal als Abbruch der menschlichen Kommunikation, mal als „Nicht-Widerstand der modernen Umwelt“ (Schmitz-Emans 2011: 196), mal als Übergang in das Animalische (vgl. Kittler 1985: 121), mal als Figuration einer Lebenslüge (vgl. Fromm 1998: 121) und mal gar als „geheimnisvolles Schweigen der Schöpfung“ (Eschweiler 1996: 169) gedeutet, um nur einige der Interpretationsansätze zu nennen.

Auch biographische Details wollen die Interpretatoren erkennen: So unterstützt Schmitz-Emans (2011: 197) beispielsweise die These, dass der in der Erzählung beschriebene „Scheinvorgang“ dem Briefwechsel zwischen Kafka (als Odysseus) und seiner Verlobten Felice Bauer (als Sirene(n)) entspricht; Oberlin sieht die Erzählung als Ergebnis einer tiefgreifenden Lebenskrise nach Kafkas Tuberkulose-Diagnose (vgl. Oberlin 2011: 228) und Reffet (2005: 220) will, sich auf einen Brief Kafkas beziehend, in den Krallen der Sirenen vielmehr die Krallen Prags sehen, die den Autor gewaltsam in der Stadt hielten.

Bei all der interpretatorischen Vielfalt stellt sich die Frage, ob sich Kafka jemals so viele Gedanken über seinen Text machte, wie es die Literaturwissenschaft tat und tut. Was sagt uns dieses Eingeständnis? Kafkas Literatur ist extrem deutungs offen, sie sagt gleichzeitig alles und nichts; sie ist gleichzeitig absurd-komisch und unheimlich-kafkaesk. Sie deutet immer auf ein *Etwas* außerhalb des Textes hin, doch dieses *Etwas* ist für jeden Rezipienten ein anderes *Etwas*. Diese Tatsache zu akzeptieren, stellt sich nicht nur für Literaturwissenschaftler, sondern auch für Lernende im muttersprachlichen Literaturunterricht als schwierig heraus: Denn Unterricht besteht heutzutage vielmehr aus einer täglichen Konfrontation mit Faktenwissen, das es zu verinnerlichen und in Prüfungen wieder „auszuspucken“ gilt. Wie soll die Behandlung von Kafkas Literatur dann bei Fremdsprachenlernenden gelingen, wenn zur Deutungsoffenheit des Textes noch die Sprachhürde hinzukommt? Sind Kafkas Texte zu kompliziert für den Fremdsprachenunterricht? Kann es überhaupt soweit kommen, dass der Text sowohl sprachlich, als auch semantisch verstanden wird?

1.1 Hypothese

Die Hypothese dieser Untersuchung lautet, dass Kafkas *Schweigen der Sirenen* trotz der o.g. Problematik erfolgreich für den Fremdsprachenunterricht (FSU) eingesetzt werden kann. Die Herausforderung des fremdsprachlichen Literaturunterrichts liegt darin, nicht nur für die Semantik fiktionaler Texte zu sensibilisieren, sondern die Lernenden vor allem auch im alltäglichen, schriftlichen wie mündlichen Gebrauch der Fremdsprache zu trainieren. Ob und wie man diese beiden didaktischen Aspekte im FSU vereinen kann, soll anhand der folgenden Untersuchung geklärt werden.

1.2 Methode

Die Untersuchung beginnt zunächst mit einer kurzen Bilanz über die Stellung von Literaturvermittlung im FSU seit den 1950er Jahren und deren zukünftige Tendenzen. In einem weiteren Schritt wird auf die Narration des traditionellen Mythos eingegangen, um von dort aus auf die Besonderheiten in Kafkas Mythentext einzugehen. Zuletzt soll anhand eines Unterrichtsmodells aufgezeigt werden, wie *Das Schweigen der Sirenen* im FSU effektiv eingesetzt werden kann. Eine empirische Felduntersuchung konnte nicht durchgeführt werden; deshalb bleiben alle Ergebnisse Theorie, die es zukünftig in der Praxis zu erproben gilt.

1.3 Forschungsstand

Das Konzept, einen von Kafkas Mythentexten im FSU einzusetzen, ist neu. Einen praktischen Unterrichtsversuch mit einem Kafka-Text führte bis jetzt nur Jacquin (2014: 97-108) mit eher ernüchternden Erkenntnissen durch: Anhand einer handlungs- und produktionsorientierten Aufgabenstellung (hier das Verfassen eines auf einer Geschichte basierenden Drehbuchs) wurde an einer französischsprachigen, gymnasialen Lernerklasse getestet, ob innerhalb einer Unterrichtseinheit der kurze Kafka-Text *Gib's auf* semantisch durchdrungen wurde und damit produktive symbolische Leistungen hervorbringen konnte. Das Ergebnis war, dass, obwohl die Lehrperson vor der Aufgabenstellung deutlich auf den Symbolgehalt der Geschichte hingewiesen hatte (vgl. Jacquin 2014: 104), die Produktionen der Lernenden „banal“ blieben und sich rein objektiv an den faktischen Darstellungen von Kafkas Geschichte orientierten, ohne selbst Bedeutungsgehalt aufzuweisen. Die Symbolik des Kafkatextes wurde aufgelöst, indem die ‚sonderbaren‘, d.h. möglicherweise bedeutungstragenden Elemente, zugunsten einer ‚ordentlichen Welt‘ korrigiert wurden (vgl. Jacquin 2014: 105).

Sehr erhellende theoretische Ansätze liefern die Aufsätze von Altmayer, Dobstadt und Riedner (2014) sowie Dobstadt und Riedner (2011; 2014), welche die Sonderstellung von Literatur im FSU beleuchten und auf konzeptuelle Vordenker, insbesondere Kramsch (2011) und ihr Konzept der *Symbolischen Kompetenz* hinweisen. Ein sehr konsequentes theoretisches Unterrichtsmodell liefert Dohrn (2014), die sich allerdings mit semantisch wesentlich einfacheren Fabeltexten befasst.

Mit Blick auf die Untersuchung des literarischen Phänomens „Mythos“ ist besonders auf die Studie von Singh (2006) hinzuweisen, die, neben einer generellen Auswertung der Mythen Kafkas, nicht zuletzt auf die Erforschung der Mythen-Narrationsstruktur durch Lévi-Strauss (1963) Bezug nimmt. Einen wertvollen Einblick in Kafkas ‚Arbeit am Mythos‘ gibt vor allem das Sammelwerk *Mythenkorrekturen* von Vöhler/Emmerich (2005), welches die semantischen Besonderheiten von Kafkas Mythen herausarbeitet und feststellt, dass es sich bei jenen mitnichten nur um Mythenvariationen, sondern regelrechten *Mythenkorrekturen* handelt, die traditionelle Mythenarrationen sprengen und dadurch auch einen spielerischen Umgang mit Mythen erlauben.

2 Historische und aktuelle Tendenzen des Fremdsprachen-Literaturunterrichts

Literatur, d.h. fiktionale Texte sind seit dem Aufkommen der audiolingualen Methode in den 1950er Jahren und ihren alltagsbezogenen *pattern drills* aus den Stundenplänen des FSUs gedrängt worden. Erst in den 1980er Jahren kam es wieder zu einer Annäherung: Dobstadt und Riedner (2014: 6) weisen auf Weinrich hin, der 1985 eine „Reliterarisierung“ des FSUs einforderte. Weinrich

argumentierte, dass nicht die steifen *pattern drills*, sondern gerade die ästhetische, emotionenschaffende Komponente von Literatur es war, die den Lernenden die Sprache zugänglich machen konnte. Spätestens mit der Entwicklung des Konzepts eines „handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts“ (vgl. Dobstadt und Riedner 2011: 6) hielt Literatur seit Beginn der 2000er Jahre wieder Einzug in den FSU. Das Konzept will durch die Rezeption literarischer Texte dazu motivieren, selbst Texte in der Zielsprache zu schreiben und die Texterfahrungen auch für die Bewältigung von Alltagssituationen zu nutzen¹.

3 Produktionsorientierter Literaturunterricht in der Zielsprache Deutsch

Dobstadt und Riedner (2014: 20) stellen die These auf, dass der herkömmliche FSU sich nur auf ein „instrumentelle[s], dezidiert nicht-ästhetische[s] Verständnis von Sprache und Kommunikation“ stützt. Zu einem komplexeren Verständnis von Sprache und Kommunikation kann nur führen, wenn man sich im Unterricht auch mit der Ästhetik von Texten auseinandersetzt. Dohrn (2014: 136) empfiehlt dazu eine in der Zielsprache ausgetragene, sowohl rezeptive als auch produktive Arbeit mit literarischen Texten. Erst die Dualität von Rezeption und Produktion verspricht eine intensive Textaufnahme, die Phasen von „Irritation, Imagination, Verfremdung, verweilende[r] Aufmerksamkeit durch bestimmte Lesestrategien und Reflektion“ (Dohrn, 2014: 136) als Bestandteile des Lernprozesses mit einschließt.

Die ästhetische Textrezeption bringt meist automatisch eine emotionale Beteiligung mit sich, was impliziert, dass die „Spracharbeit mit literarischen Texten [...] weit über die Vermittlung eines grammatischen Inventars zur Textcodierung“ (Dohrn 2014: 136) hinausgeht: Neben der wörtlichen Bedeutung spielen in literarisch-ästhetischen Texten also auch immer die Bedeutungen „zwischen den Zeilen“ eine Rolle; jene symbolischen Bedeutungen sind – wenn es sich nicht

1 Die Vermittlung von Landeskunde durch literarische Texte hingegen ist, folgt man Bischof (2007, S. 16), einigermaßen problematisch. Denn „literarische Texte bilden die Wirklichkeit nicht einfach ab, sondern sie haben ihre eigenen Spielregeln, um Geschichten zu erzählen, Wirklichkeiten zu verfremden, Klischees zu korrigieren, etwas offenzuhalten und damit die Leser neugierig zu machen“ (Bischof 2007: 16). Literatur bietet also keine faktentreue Landeskunde, sondern immer nur höchst subjektive Ausschnitte aus den Alltagswelten eines Kulturkreises. Altmayer, Dobstadt und Riedner (2014: 8) weisen deswegen darauf hin, dass Literatur vor allem im Kontext der „interkulturellen Landeskunde“ eingesetzt werden soll. Deren Ziel ist es, den Lernenden durch das Rezipieren jener subjektiv behafteten Geschichten aus einer anderen Kultur ihren eigenen kulturellen Background erkenntlich zu machen und dadurch mehr Offenheit und Toleranz zu schaffen.

Es stellt sich die Frage, ob *Das Schweigen der Sirenen* landeskundlichen Wert besitzt, wenn der Text sich vorrangig mit griechischer Mythologie befasst – einen direkten Einblick in die Lebenswelt Kafkas will der Text nicht offenbaren, und wenn, dann könnte man daraus nur biographische, jedoch keine landeskundlichen Details herauslesen. Der „landeskundliche Weg“ stellt sich hier also mehr als Sackgasse denn als gewinnbringend dar. Insofern liegt der Fokus im weiteren Verlauf auf dem produktionsorientierten Konzept des Fremdsprachen-Literaturunterrichts.

gerade um bekannte Metaphern oder Redewendungen handelt – höchst subjektiv und können oft nicht ohne Weiteres z.B. mit einem einfachen Synonym geklärt werden. Das Formulieren dieser subjektiven Bedeutungen in der Zielsprache Deutsch ist ein Teilziel des produktionsorientierten Literaturunterrichts im FSU. Als Voraussetzung für das Erreichen dieses Ziels sieht die neueste DaF-Forschung die Herausbildung einer „literarischen“ sowie „symbolischen“ Kompetenz.

3.1 Literarische Kompetenz

Literarische Texte zeichnen sich dadurch aus, dass logische Zusammenhänge – im Gegensatz zu Sachtexten – oft nicht kommuniziert werden (vgl. Spinner 2006: 10). Jene verfremdeten Zusammenhänge muss der Lesende selbst ermitteln. Die häufigen Verfremdungseffekte von literarischen Texten arbeiten scheinbar also genau gegen das eigentliche Ziel des traditionellen FSUs, durch alltägliche Gesprächssituationen Klarheit in die fremde Sprache zu bringen. Literarische Texte schaffen insofern auf den ersten Blick Unklarheit und sind somit eine „Fremdsprache in der Fremdsprache“ (vgl. Dobstadt und Riedner 2011: 7). Doch gerade dies ist die Stärke von Literatur: Durch ihre ‚Rätselhaftigkeit‘ besitzt sie die Fähigkeit, Sinnbildungen anzuregen, ohne dogmatische Aussagen zu machen. So beschreiben Dobstadt und Riedner treffend:

[Literatur] zeigt, dass Sprache uns immer auch Rätsel des Verstehens aufgibt, mit denen wir lernen müssen, umzugehen. Doch wenn wir uns auf diese Seite der Sprache einlassen, dann können wir bemerken, dass uns ihre nie ganz auflösbare Rätselhaftigkeit den Zugang zu Sinn und Bedeutung nicht in erster Linie erschwert und verstellt, sondern ihn uns vielmehr eröffnet. Denn indem die Literatur die Sprache fremd erscheinen lässt [...], verhilft sie uns zugleich zu einem neuen Ausdruckspotenzial. (Dobstadt und Riedner 2011: 8)

Literarische Texte sind also unabschließbare, von Deutung zu Deutung wachsende Gebilde. Spinner (vgl. 2006: 16) betont, dass Lernende nicht früh genug mit diesem Sachverhalt konfrontiert werden können, um ihre literarische Kompetenz, d.h. ihre Fähigkeit, die Deutungsangebote literarischer Texte interpretieren zu können, zu fördern.

Eine *Enträtselung* literarischer Texte soll jedoch *nicht* Ziel des Literaturunterrichts sein - denn „vielmehr geht es gerade um die Bereitschaft, sich in Verstehensprozesse verwickeln zu lassen, die kein bündiges Ergebnis versprechen und deshalb aspektreich sind“ (Spinner, 2006: 16). Spinner sieht im sogenannten ‚literarischen Gespräch‘, also einer offenen Gesprächsrunde, in welcher jeder (auch die Lehrperson) eigene Interpretationsansätze vorstellen kann, eine besonders wertvolle Chance, „unabschließbare Sinndeutungen“ (Spinner 2006: 16) zu trainieren. Ziel des literarischen Gesprächs ist, eine Balance zwischen „Selbstkundgabe, Ernstnehmen des anderen und Textbezug“ (Spinner 2006: 16) zu entwickeln.

In der Entwicklung literarischer Kompetenz wird überdies ein Gespür dafür entwickelt, wann mit Sprache experimentiert wird, also sprachliche Normen aufgebrochen werden. Literatur fordert geradezu dazu auf, über den persönlichen sprachlichen „Tellerrand“ zu blicken. Das kann Mut machen, eigene neue Denkmuster sowie Ausdrucksweisen zu entwickeln und/oder Lust an der Produktion eigener literarischer Texte wecken (vgl. Altmayer, Dobstadt und Riedner 2014: 7).

3.2 Symbolische Kompetenz

Die US-amerikanische DaF-Dozentin Claire Kramersch prägte seit 2006 den Begriff der „symbolischen Kompetenz“. Kramerschs didaktischer Ansatz der symbolischen Kompetenz befasst sich mit sprachlichen Methoden, durch welche Bedeutung erzeugt wird und kann als wichtiger Teilbereich der literarischen Kompetenz erachtet werden (Kramersch sieht die symbolische Kompetenz hingegen als eine von der Literatur unabhängige Kompetenz an (vgl. Dobstadt und Riedner 2014: 25)). Voraussetzung ist die unkonventionelle Herangehensweise an Texte, d.h. die durch literarische Kompetenz entwickelte Fähigkeit, metaphorische und semantische Aussagen zu verstehen und kreativ zu deuten. Die symbolische Kompetenz richtet sich jedoch weniger an den Text, sondern vielmehr an die Mechanismen, mit welchen Sprache Bedeutung erzeugt. Insofern ist sie durch ihre Alltagsbezogenheit für den DaF-Kontext äußerst relevant (vgl. Dobstadt und Riedner 2014: 25).

Ziel der symbolischen Kompetenz ist nach Kramersch, „die Lerner zu befähigen, die Komplexität der heutigen Welt besser zu erfassen und zu verarbeiten“ (Kramersch 2011: 35). Das Verständnis der komplexen Semantik eines literarischen Textes wird also im Idealfall auf das Verständnis der Semantik der komplexen Alltagswelt übertragen. Kramersch will in der symbolischen Kompetenz überdies die Chance sehen, die Lernenden dazu anzuregen, „sich andere mögliche Darstellungen ihrer geschichtlichen beziehungsweise kulturellen Umwelt vorzustellen [...] und unter diesen möglichen Darstellungen ihre eigene Haltung zu finden“ (Kramersch 2011: 36). Im weiteren Verlauf soll deshalb im Hinblick auf die Entwicklung einer symbolischen Kompetenz auch geklärt werden, inwieweit Kafkas *Schweigen der Sirenen* sprachliche Angebote liefert, die im Alltag genutzt werden können und die Lernenden dazu befähigen, ihre eigene kulturelle Herkunft zu reflektieren.

3.3 Vom Aufbau literarischer und symbolischer Kompetenz zur Textproduktion

Erst wenn durch die Übung von literarischer sowie symbolischer Kompetenz das Bewusstsein für die Deutungsoffenheit literarischer Texte geschaffen worden ist, ist es sinnvoll, die Lernenden selbstständig literarisch aktiv werden und Texte mit Symbolgehalt schreiben zu lassen. Nur durch diese (wohl mehrere

Unterrichtseinheiten umfassende) Sensibilisierung kann ein Verständnis für den Symbolgehalt der Fremdsprache aufgebaut werden; banale Textergebnisse werden – zumindest in der Theorie – dadurch vermieden.

4 Narrative Beschaffenheit des traditionellen Mythos

Um zum Kern der Untersuchung gelangen zu können, muss im Voraus zunächst das traditionelle Narrationsmuster von Mythen genauer definiert werden. Die Begriffsklärung kann bereits Teil der Unterrichtseinheit sein.

Der französische Ethnologe Claude Lévi-Strauss führte zu Beginn der 1960er Jahre empirische Untersuchungen zu Mythenbildung indigener Stämme Nord- und Südamerikas durch. Während seiner Forschungen erkannte er eine widersprüchliche Beschaffenheit der Mythen: Einerseits boten die Mythenerzählungen eine unendliche Bandbreite an narrativen Möglichkeiten - alles scheint möglich, bis hin zur Sprengung logischer Grenzen. Andererseits tauchten in den Erzählungen immer wieder die gleichen Motive auf, auch wenn die Regionen, in welchen die Mythen entstanden sind, weit voneinander entfernt waren (vgl. Lévi-Strauss 1963: 208). Daraus folgerte Lévi-Strauss, dass durch Mythen vor allem zeitlose Gefühle und Problematiken des Menschen kommuniziert werden, also z.B. Liebe, Hass oder Rache. Außerdem dienen sie als Einordnungsangebot für unerklärliche Phänomene (vgl. Lévi-Strauss 1963: 207) und üben dadurch eine beruhigende Wirkung aus.

Lévi-Strauss prägte außerdem den Begriff der *bricolage*, der ‚Bastelei‘: Mythen werden durch die Kombination feststehender narrativer Elemente/Bausteine geschaffen. Durch diese Neukombinationen entsteht Bedeutung (vgl. Lévi-Strauss 1963: 210). Insofern sind Mythen ‚spiralartige‘ Gebilde, die sich immer weiterentwickeln und immer wieder neu gedeutet werden können (vgl. Lévi-Strauss 1963: 229). Mythen sind deshalb – im Gegensatz z.B. zur relativ festgefahrenen Narration der Bibel – Texte, die immer wieder umgeschrieben und neu variiert werden können. Ein Urtext ist meist nicht mehr auffindbar, denn die ohnehin lange Zeit mündlich überlieferten Mythen sind immer Kombinationen einzelner tradierter Mythenbausteine. Durch die Verschriftlichung werden diese Bausteine sichtbar „zusammengeklebt“ (vgl. Lévi-Strauss 1963: 216f.). Dabei werden „je nach poetischer und thematischer Intention [...] bestimmte Elemente oder Aspekte einer mythischen Geschichte erweitert und pointiert, andere zurückgenommen, abgewandelt, umzentriert oder sogar völlig ausgeblendet“ (Vöhler, Seidensticker und Emmerich 2005: 2f.). Das Phänomen der Mythenvariation gab es bereits in der frühgriechischen Literatur (vgl. Vöhler, Seidensticker und Emmerich 2005: 12); Allerdings ging bereits Aristoteles in seiner Poetik (vgl. 2010: 43) davon aus, dass bestimmte Elemente fester Bestandteil einzelner Mythen seien und bei einem Weglassen ebendieser der Mythos in seinem Bedeutungskern zerstört würde.

5 Kafkas Umdeutung mythischer Figuren und deren Bedeutung für den FSU

Stadler (1998: 274 f.) zufolge waren antike Mythen für Kafka besonders interessant, da sie genügend Raum bereitstellten, der im Sinne der *bricolage* literarisch bearbeitet werden konnte. Die antiken Elemente werden geradezu zu „Requisiten“ (Stadler 1998: 275), die beliebig neu kombiniert werden und dadurch neue Bedeutungen schaffen können. Gewohnte, kausale Zusammenhänge werden von Kafka durchkreuzt und neu zusammengesetzt, was zu einer neuen Verrätselung, einer Art Remythisierung führt (vgl. Lesch 1994: 126).

Bemerkenswert ist an dieser Stelle jedoch vor allem, dass Kafka mitnichten anstrebte, *Das Schweigen der Sirenen* zu veröffentlichen. Die Geschichte blieb, wie viele seiner anderen Mythentexte¹, bis zu seinem Tod Fragment und wurde erst durch Max Brod der Öffentlichkeit zugänglich gemacht und betitelt (vgl. Reffet 2005: 213). Dies deutet darauf hin, dass Kafka die Erzählbausteine antiker Mythen eher als Stimulans für eigene schriftstellerische Kreationen nutzte und gerne Experimente mit unterschiedlichen mythologischen Erzählmotiven trieb (vgl. Reffet 2005: 213). Die Tatsache, dass die antiken Mythen durch das Fehlen eines dogmatisierenden Urtextes die Möglichkeit bieten, ihre Erzählbausteine kreativ zu kombinieren, stellt einen signifikanten Zusammenhang zum produktionsorientierten DaF-Unterricht her: Die Bastelei lädt zum „undogmatischen, innovativen Schreiben“ (Lesch 1994: 128) ein und setzt damit ästhetische Prozesse in Gang – sowohl bei Kafka als auch theoretisch bei den Lernenden.

5.1 ‚Mythenkorrektur‘ statt ‚Mythenvariation‘

Vöhler, Seidensticker und Emmerich (2005: 1-18) weisen darauf hin, dass bei Kafkas Behandlung mythischer Texte nicht nur eine Variation narrativer Mythenbausteine vorliegt, sondern vielmehr eine regelrechte ‚Korrektur‘ der antiken Mythen stattfindet: Der wesentliche Kern der Erzählung, der Aristoteles zufolge nicht geändert werden darf, um die Sinnkonstellation aufrecht zu erhalten, wird von Kafka durch Negation völlig destruiert: Kafkas Sirenen singen nicht, sie schweigen. Odysseus will die Sirenen gerade nicht hören; er lässt sich nicht nur im Gegensatz zu Homers Odysseus, der sich lediglich am Mast festbinden lässt, festschmieden, sondern verstopft darüber hinaus sich statt seinen (nicht mehr vorhandenen) Gefährten die Ohren.

Kafkas Mythentexte sind durch die Destruktion der traditionellen Mythen narration also gerade nicht Weltzusammenhänge erklärende und somit beruhigende, sondern vielmehr beunruhigende Texte (vgl. Schmitz-Emans 2011: 193), die mehr Fragen als Antworten aufwerfen und dadurch an Komplexität

¹ Weitere Mythentexte Kafkas sind: *Der Jäger Gracchus* (1917), *Prometheus* (1918), *Poseidon* (1920), *Das Stadtwappen* (1920 – Befassung mit dem christlichen Mythos des Turmbaus zu Babel) und *Der neue Advokat* (1920 – ein Mythos über Alexander den Großen)

gewinnen. Doch indem Kafka den Mythenkern durchbricht, wird dem Rezipienten auch die Möglichkeit geboten, sich von traditionellen, eingefahrenen narrativen Ansichten zu distanzieren und kreative Prozesse anzuregen (vgl. Vöhler, Seidensticker und Emmerich 2005: 11). Für den FSU ist diese Tatsache besonders wertvoll: Kafkas Spiel mit scheinbar festgefahrenen Narrationen nimmt den Lernenden die Angst vor einer vermeintlich schwer durchdringbaren Textautorität, die meist durch die Fremdsprache noch potenziert wird. Anders formuliert, macht Kafkas Mythenkorrektur Mut, in ihren Bedeutungskonstellationen festgefahrene Texte zu „zerschneiden“ und mit den einzelnen Erzählelementen etwas Neues zu „basteln“.

5.2 Mythenvergleich

Vöhler, Seidensticker und Emmerich (2005: 7) betonen, dass eine Mythenkorrektur nur verstanden werden kann, wenn man die ältere(n) Version(en) des Mythos kennt. Denn genau durch die Sprengung des Mythenkerns will der Autor neue Sinnangebote liefern und diese können sich nur im Vergleich mit der ‚Standardversion‘ entpuppen, die als Vorlage dient. Nur durch den Vergleich lässt sich auch auf in den Texten immer wiederkehrende, zeitlose menschliche Gefühle oder Problematiken (Isotopien) schließen oder erkennen, wie diese sich im Lauf der Zeit veränderten.

Für den DaF-Unterricht bietet es sich deshalb an, ältere Mythenvariationen lesen zu lassen, bevor man in Kafkas komplexe Mythenkorrekturen einsteigt. Für einen Vergleich mit *Das Schweigen der Sirenen* wird folglich die Sirenenepisode in Homers *Odyssee* herangezogen.

6 Unterrichtsmodell

Das folgende Unterrichtsmodell richtet sich teilweise nach dem Konzept Dohrns (vgl. Dohrn 2014: 143) und wird mit der Unterrichtseinheit des Textvergleichs erweitert. Aufgrund der nicht zu leugnenden Komplexität sowohl der Texte Kafkas, als auch der zum Vergleich genutzten älteren Mythen bietet sich das Unterrichtsmodell nur für Lernende ab dem Sprachniveau B2 an.

Zielsetzung

Ziel des Unterrichtskonzepts ist zum einen die Übung literarischer Kompetenz (d. h. der Fähigkeit, literarische Texte als solche zu erkennen und sie interpretieren zu können) und zum anderen die Übung symbolischer Kompetenz (d.h. der Fähigkeit, mit den literarischen Interpretationsangeboten neue Deutungsmuster entwickeln sowie literarische Symbole im Alltag verwenden zu können). Solange den Lernenden nicht bewusst ist, dass es sich bei literarischen Texten auch immer um Sprachexperimente handelt, die zunächst wie eine neue

Fremdsprache wirken, macht sich zunächst Überforderung, dann Demotivation und schlimmstenfalls Ablehnung breit. Um stattdessen Mut für eine Rezeption auch komplexer Texte zu machen, bedarf es eines vorangehenden, mit einfacheren Texten angeleiteten Aufbaus literarischer Kompetenz. Die symbolische Kompetenz schlägt den Bogen von der reinen Textarbeit zur Alltagsbezogenheit, was sie für den DaF-Unterricht besonders relevant macht.

In einem letzten Schritt sollen die Lernenden dazu angeregt werden, durch die erworbenen literarischen und symbolischen Kompetenzen eigenständig literarische Texte in der Zielsprache zu entwickeln. Im Unterrichtsverlauf sollte bis dahin deutlich gemacht worden sein, dass Kafka die Umschreibung traditioneller Mythenarrationen einerseits zu erzählerischen Experimentierzwecken nutzte und andererseits den Sirenenmythos mit neuen, seiner Zeit entsprechenden Bedeutungen auf lud. Die Herausforderung liegt darin, die Komplexität und Deutungs Offenheit des Kafka-Textes nicht als Hemmnis, sondern als Aufmunterung für die selbstständige Textproduktion anzusehen.

Das Unterrichtsmodell unterteilt sich dementsprechend in drei Hauptphasen: Entwicklung literarischer Kompetenz, Entwicklung symbolischer Kompetenz sowie eine produktionsorientierte Phase. Um den Lernenden die Chance zu geben, die Erkenntnisse der beiden ersten Phasen zu vertiefen, sollte sich die Lehrperson mit dem Unterrichtsprogress Zeit nehmen; im Fokus steht die gemeinsame Diskussion der Interpretationsangebote in der Zielsprache. So bietet es sich an, die drei Phasen auf drei Unterrichtseinheiten à 90 Minuten zu unterteilen.

Phase I: Entwicklung literarischer Kompetenz

1. Lesen **nicht**-literarischer Texte (= Sachtexte)
 - a. Lexikonartikel
 - b. Ausschnitt eines wissenschaftlichen Aufsatzes
 - c. Gesetzestext
 - d. Werbetext
2. Gruppenarbeit: Was ist die Funktion dieser Texte? Vier Gruppen bilden (ein Text pro Gruppe)
3. Auflösung
 - a. Lexikonartikel: Einen Sachverhalt oder ein Wort erklären
 - b. Wissenschaftlicher Aufsatz: Etwas beweisen; verschiedene Quellen zusammentragen
 - c. Gesetzestext: Regeln vorgeben, an die sich zu halten ist
 - d. Werbetext: Zum Kauf bewegen
4. Zwischenfazit: Nichtliterarische Texte wollen die Welt durch Erklärungen klarer machen. Sie geben deshalb festgesetzte Wahrheiten vor. Manchmal schreiben sie bestimmte Regeln vor; manchmal wollen sie die Leser zu etwas auffordern.

5. Lesen literarischer Texte (gemeinsames lautes Lesen wird empfohlen)
 - a) Homer / *Odyssee*: Sirenenepisode (Zwölfter Gesang, Vers 36-200)
 - b) Kafka: *Das Schweigen der Sirenen*
6. *Alle* unbekanntem Begriffe klären, um Textverständnis vorzusetzen.
7. Gruppenarbeit: Was ist die Funktion dieser Texte? Lösungsvorschläge:
 - a) über ein fiktionales Ereignis erzählen
 - b) über Odysseus und sein Erlebnis mit den Sirenen erzählen
8. Informationsblock zu Kafkas Umgang mit Mythen: Mythen sind Erzählungen, die sich mit zeitlosen Gefühlen und Problemen der Menschen auseinandersetzen. Diese Gefühle und Problematiken sind Erzählelemente der Mythen. Die Mythen enthalten einen thematischen Kern (hier: die Sirenen), aber die Erzählelemente um den Kern herum wurden immer wieder neu an die jeweilige Zeit angepasst und neu kombiniert. Auch Kafka kombiniert den Mythos der Sirenen neu, verfäht dabei aber besonders radikal.
9. Zwischenfazit: Literarische Texte erzählen von fiktionalen Ereignissen sowie von Figuren und ihren Erlebnissen. Im Unterschied zu nichtliterarischen Texten geben sie keine festgesetzten, wahren Sachverhalte wieder, sondern regen die Phantasie an. Oft rufen sie auch bestimmte Emotionen hervor, die dazu führen, dass man über sich und die Welt nachdenkt.

Phase II: Entwicklung von symbolischer Kompetenz / Übung von vertieftem Textverständnis

Die Texte von Homer und Kafka werden nun in Gruppenarbeit verglichen. Nach der Gruppenarbeit schließt sich eine gemeinsame Auflösungs- und Korrekturrunde an. Fragestellungen an die Gruppen können sein: Warum schreibt Kafka den Homertext um? Kafka wollte durch die Änderung des Textes etwas Bestimmtes erreichen. Was könnte der Text über uns und unsere Welt aussagen? Im Vordergrund sollten jedoch folgende Fragen stehen (1-5):

1. Wie wird erzählt?
 - a. Homer: Odysseus erzählt in der Ich-Perspektive von seinem Abenteuer mit den Sirenen.
 - b. Kafka: Der Erzähler versucht zu beweisen, dass das Abenteuer sich ganz anders zugetragen hat, als von Homer beschrieben (Signalwörter: „Beweis dessen“ (Kafka 1995: 86, Zeile 19¹); „tatsächlich“ (K 87, Z 7)). Zu seinem Beweis liefert er aber noch einen „Anhang“ (K 87, Z 32), der den „Beweis“ jedoch wieder relativiert (Odysseus tat nur so, als würde er nicht mitbekommen, dass die Sirenen schwiegen). Weitere

¹ Im weiteren Verlauf werden Zitate aus *Das Schweigen der Sirenen* (aus: Kafka, Franz: *Das Schweigen der Sirenen* [1917], in: Franz Kafka: Ein Landarzt und andere Prosa. Hg. von Michael Müller. Stuttgart: Reclam 1995.) folgendermaßen gekennzeichnet: „(K 86, Z 19)“

Relativierungen werden durch den Gebrauch von Konjunktiv II, sowie durch „vielleicht“ (K 86, Z 29) und „sei es, dass [...] sei es, dass“ (K 87, Z 8-9) erzeugt.

- c. Nach Auflösung dieser ersten Fragestellung kann auf den kreativen Umgang Kafkas mit Texten hingewiesen werden: Kafka übernimmt Elemente nichtliterarischer Texte (v.a. aus wissenschaftlichen Texten („Beweis“, „Anhang“), aber dadurch, dass er sie wieder relativiert, werden sie zum Teil eines literarischen Textes.
2. Wie viele Figuren treten auf?
 - a. Homer:
 - i. Odysseus
 - ii. Kirke, die Schicksalsgöttin (vgl. Homer 2005, S. 194, Zeile 37¹)
 - iii. Odysseus' Gefährten (vgl. H 194, Z 48)
 - iv. zwei Sirenen (vgl. H 194, Z 53)
 - b. Kafka:
 - i. Odysseus
 - ii. die Sirenen (Anzahl unbekannt)
 - iii. die Schicksalsgöttin (wird nur erwähnt – vgl. K 87, Z 34)
 - c. Zwischenfazit: Kafkas Odysseus ist allein unterwegs, seine Gefährten braucht er nicht, denn er kann für sich selbst sorgen.
 3. Was ist Odysseus' Ziel?
 - a. Homer:
 - i. den Sirenenfelsen sicher passieren
 - ii. die schönen Gesänge der Sirenen hören, auch mit der Gefahr, dass er vor lauter Leidenschaft vom Masten losgebunden werden möchte
 - b. Kafka:
 - i. den Sirenenfelsen sicher passieren
 - ii. die Gesänge nicht hören, um gar nicht erst in die Versuchung zu kommen, vom Masten loszukommen
 - c. Zwischenfazit: Kafkas Odysseus will die verlockenden Sirenengesänge auf keinen Fall hören, um auf Nummer Sicher zu gehen und verstopft sich deshalb die Ohren. Er verschließt sich dadurch dem überirdischen Gesang der Sirenen. Homers Odysseus hingegen will den Gesang nicht verpassen und verstopft nur seinen Gefährten die Ohren.
 4. Wie wird Odysseus dargestellt (nennen Sie Adjektive)?
 - a. Homer (mögliche Antworten):

1 Im weiteren Verlauf werden Zitate aus Homers Odyssee (aus: Homer, Odyssee [ca. 7./8. Jhdt. v. Chr.]. Übersetzt und hg. von Roland Hampe. Stuttgart: Reclam 2005.) folgendermaßen gekennzeichnet: „(H 194, Z 37).

- i. mutig
 - ii. bestimmend
 - iii. neugierig
 - iv. verliebt („mein Herz aber wollte mehr noch hören“ (H 199, Z 192 f.) – Hier bietet sich an, das Herz-Symbol und seine Bedeutungen zu besprechen)
- b. Kafka (mögliche Antworten)
- i. kindisch (vgl. K 86, Z 19)
 - ii. „unschuldig“ (K 86, Z 31)
 - iii. naiv
 - iv. glücklich (vgl. K 87, Z 10: „Glückseligkeit“)
 - v. entschlossen (vgl. K 87, Z 20: „Entschlossenheit“)
 - vi. ignorant
 - vii. „listenreich“ (K 87, Z 33)
 - viii. „Fuchs“ (K 87, Z 34 - Hier bietet sich an, das Symbol des Fuchses und seine Bedeutungen zu besprechen; dazu lohnt sich auch eine Heranziehung nichtliterarischer Texte, die mit dem Fuchssymbol arbeiten, z.B. Werbetexte des *Spree*-Waschmittels oder der *Schwäbisch Hall*-Bausparkasse: beide arbeiten mit dem Fuchssymbol, um listige Schlauheit zu suggerieren. In diesem Kontext kann auch gefragt werden, ob in der Heimatkultur der Lernenden der Fuchs ähnlich konnotiert ist. Darüber hinaus kann eruiert werden, ob die Bezeichnung des Odysseus als „Fuchs“ im Kafka-Text eher positiv oder negativ behaftet ist.
- c. Zwischenfazit: Kafkas Odysseus wird als naiv dargestellt, weil er kindische Mittel benutzt. Am Schluss wird er aber doch als listenreich beschrieben, weil er offenbar nur so tat, als sei er naiv.
5. Was sind die markanten Unterschiede zwischen den beiden Texten? Was könnten Kafkas Änderungen aussagen? Im literarischen Gespräch in der Zielsprache Deutsch soll nun alltagsbezogene symbolische Kompetenz geübt werden. Ein Sitzkreis bietet sich an, um zu verdeutlichen, dass jeder Interpretationsansatz (auch derjenige der Lehrperson) gültig, aber auch diskutierbar ist.
- a. Odysseus ist ohne Gefährten unterwegs, weil er ihre Hilfe nicht mehr benötigt. Interpretationsansatz: Das moderne Individuum ist ein Einzelkämpfer.
 - b. Odysseus lässt sich nicht am Mast festbinden, sondern festschmieden (auf den materiellen Unterschied hinweisen). Interpretationsansatz: Odysseus ergreift übertriebene Vorsichtsmaßnahmen und ignoriert dabei völlig deren Konsequenzen (nicht nur ist Kafka völlig allein – er

ist auch noch festgeschmiedet. Er rettet sich zwar vor den Sirenen, aber um die Gefahr, allein und festgeschmiedet auf dem Meer zu treiben, hat er sich keine Gedanken gemacht). Gibt es hierzu Parallelen zu unserer Alltagswelt?

- c. Odysseus will die Gesänge der Sirenen nicht hören. Im Gegensatz zu Homers Odysseus ist Kafkas Odysseus glücklich darüber, dass er die Sirenen *nicht* hört. Interpretationsansatz: Aus Angst verschließen sich viele Menschen vor dem Fremden und vermeiden jegliche Kontaktaufnahme; Symbolisch formuliert „verstopfen“ sie sich also die Ohren und sind glücklich und zufrieden mit diesem Zustand, obwohl sie mit „offenen Ohren“ viel mehr in der Welt erleben könnten und dadurch auch mutiger werden würden. Durch diesen Interpretationsansatz werden die Lernenden dazu sensibilisiert, Offenheit gegenüber Fremden aufzubauen; sie werden geradezu motiviert, nicht wie Odysseus sich der Schönheit des Fremden zu verschließen, sondern buchstäblich „die Ohren offen zu halten“, also neugierig zu bleiben.
Anderer Ansatz: Wenn man zu sehr auf seine Rationalität baut, kommt man nicht mehr in den Genuss sinnlicher Freuden.
- d. Weil Odysseus sich die Ohren verstopft hat, singen die Sirenen nicht mehr. Sie geben nur vor, zu singen. Interpretationsansatz: Man sollte die Balance zwischen Freude und Rationalität im Leben behalten. Man sollte die schönen Dinge des Lebens genießen können, sonst verschwinden sie irgendwann ganz und die Welt wird zu einem effizienten, aber traurigen Ort.

Phase III: Produktionsorientierte Phase

1. Schreiben Sie die Gedanken von Odysseus und den Sirenen auf.
2. Verfassen Sie ein Gespräch zwischen den Sirenen und tragen Sie es gemeinsam vor.
3. Stellen Sie sich vor, Odysseus hätte sich nicht an den Mast festgeschmiedet lassen, sondern hätte sich nur die Ohren verstopft. Schreiben Sie auf, was passiert wäre (Konjunktivübung).
4. Schreiben Sie einen Mythos Ihrer Wahl um: Übernehmen Sie wichtige Erzählelemente; aber versuchen Sie den Mythos so umzuschreiben, dass er für die heutige Zeit bedeutsam sein könnte.

7 Fazit und Ausblick

Die Untersuchungen haben ergeben, dass die Lernenden für das Verständnis fremdsprachlicher literarischer Texte zunächst sowohl in ihrer *literarischen Kompetenz* (also in ihrer Fähigkeit, literarische Texte von nicht-literarischen Texten unterscheiden

zu können sowie um die Deutungsoffenheit literarischer Texte zu wissen) als auch in ihrer *symbolischen Kompetenz* (also in ihrer Fähigkeit, Interpretationsansätze in der Zielsprache formulieren und Bezüge zu ihrer kulturellen Alltagswelt herstellen zu können) geschult werden müssen. Erst dann ist es möglich, die Lernenden mit dem eigenständigen Verfassen kreativer Texte zu betrauen, um die Zielsprache zu trainieren. Die erlernten semantischen Möglichkeiten literarischer Texte können dann in der eigenen Textproduktion angewandt werden.

Die Beschäftigung mit dem Mythentext *Das Schweigen der Sirenen* hat gezeigt, dass Kafka nicht nur den Sirenenmythos variiert, sondern geradezu für ein modernes Publikum umschreibt, ja ‚korrigiert‘. Im FSU-Kontext ist dies insofern bemerkenswert, als Kafka mit seiner radikalen Destruktion traditioneller Mythenarration ebenjener die kanonische Autorität entzieht und dazu einlädt, wie er selbst die Mythen zu zerschneiden, neu „zusammenzukleben“ und dadurch neue Bedeutungen zu schaffen. Kafka macht insofern Mut, selbst literarische Texte zu produzieren. Im Idealfall wurde durch die Nutzung von literarischer und symbolischer Kompetenz außerdem der Bedeutungsgehalt von Kafkas kurzer Erzählung erkannt und in der Zielsprache formuliert; sie kann beispielsweise als Aufruf des Autors gedeutet werden, sich gerade nicht wie Kafkas Antiheld Odysseus die Ohren aus Angst vor dem Fremden zu verschließen, sondern mit *offenen* Ohren durch die Welt zu gehen. In diesem Fall wird der Bedeutungsgehalt des Kafka-Textes im Sinne der symbolischen Kompetenz nachhaltig auf die Alltagswelt der Lernenden übertragen: Sie werden zu interkultureller Offenheit und Toleranz geschult.

Die Hypothese, dass Kafkas *Schweigen der Sirenen* trotz der Problematik der extremen Deutungsoffenheit im FSU effektiv eingesetzt werden kann, lässt sich also zumindest in der Theorie bestätigen. In der Praxis liegt der Erfolg wohl zu einem sehr großen Teil in der Lehrperson: Die Entwicklung literarischer und symbolischer Kompetenz, das Eingeständnis, dass literarische Texte keine konkreten Antworten geben, sondern vielmehr Fragen aufwerfen, kann sich nicht in einer einzigen Unterrichtseinheit vollziehen. Literaturunterricht, insbesondere wenn er in der Fremdsprache stattfindet, muss mit viel Geduld und Einfühlungsvermögen gehalten werden, um zu vermeiden, dass die Lernenden so komplexe Texte wie Kafkas *Das Schweigen der Sirenen* resigniert ablehnen. Spätestens in der Schlussphase sollte die Lehrperson klargemacht haben, dass Kafka mit seinen rätselhaften Texten kein genialer Prophet war, sondern sich vielmehr traute, alte Erzählmuster aufzubrechen und mit ihnen wild zu „spielen“, wie ein Kind mit ihnen herumzubasteln. Somit wird die Ehrfurcht vor kanonisierten Texten und damit die Hemmschwelle, sich mit diesen zu befassen, gemindert.

Zur weiteren Auflockerung des Unterrichts bietet sich auch an, Bertolt Brechts Variante des Sirenenmythos heranzuziehen. Brechts Sirenen schweigen zwar nicht mehr, aber sie singen auch nicht: Stattdessen beschimpfen sie Odysseus wie Furien (vgl. Menninghaus 2005: 311). Um Berührungspunkte mit dem eher altbackenen

Thema „Mythos“ zu erreichen, ist es darüber hinaus sicherlich hilfreich, aktuelle filmische Mythenadaptionen in den Unterricht mit einzubeziehen. Ein Einstieg mit Blockbustern wie *Thor* (2011), *Hercules* (1997, 2014) oder *Troja* (2004) holt die Lernenden bei ihrem durch Massenmedien geprägten Geschmack ab und erleichtert dadurch die Bereitschaft für die Textarbeit. Ein Blick in deutsche Landeskunde kann mit der Verfilmung *des* deutschen Mythos, der Nibelungensage, gewagt werden; diese wurde bereits dreimal (1924, 1967 und 2004) verfilmt und erlaubt auch hier, wenn genügend Zeit vorhanden ist, die Möglichkeit des Vergleichs. Zuletzt kann natürlich auch auf Mythen aus den Kulturen der Lernenden eingegangen werden; besonders lohnend scheint hier die Untersuchung, ob die Mythen sich tatsächlich durch dieselben zeitlosen Gefühle und Problematiken auszeichnen, die Lévi-Strauss herausgearbeitet hat.

Es kann also zusammengefasst werden, dass ein FSU mit Kafkas *Schweigen der Sirenen* – mit einer wachen und offenen Lernergruppe sowie einer engagierten Lehrperson – in der Theorie durchaus möglich ist. Ob sich der hier herausgearbeitete theoretische Ansatz in der Praxis bewährt, muss Stoff für andere Untersuchungen bleiben.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- Aristoteles (2010): *Poetik*. Übersetzt und hg. von Manfred Fuhrmann. Stuttgart, Reclam.
Homer (2005): *Odyssee*. Übersetzt und hg. von Roland Hampe. Stuttgart, Reclam.
Kafka, Franz (1995): *Das Schweigen der Sirenen*. In: *Franz Kafka: Ein Landarzt und andere Prosa*. Hg. von Michael Müller. Stuttgart, Reclam.
Lévi-Strauss, Claude (1963): *Structural Anthropology*. Translated from the French by Claire Jacobson and Brooke Grundfest Schoepf. New York, Basic Books.

Sekundärliteratur

- Altmayer, Claus / Dobstadt, Michael / Riedner, Renate (2014): Literatur in sprach- und kulturbezogenen Lehr- und Lernprozessen im Kontext von DaF/DaZ. Eine Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Deutsch als Fremdsprache* 51/1/2014. S. 3–10.
Bischof, Monika (2007): *Landeskunde und Literaturdidaktik*. Berlin, Langenscheidt Verlag (= Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache Teilbereich Deutsch als Fremdsprache, Fernstudieneinheit 3).
Dobstadt, Michael / Riedner, Renate (2011): Fremdsprache Literatur. Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* 44/2011, S. 5–14.
Dobstadt, Michael / Riedner, Renate (2014): *Dann machen Sie doch mal etwas anderes*. Das Literarische im DaF-Unterricht und die Kompetenzdiskussion. In: Bernstein, Nils / Lerchner, Charlotte (Hg.): *Ästhetisches Lernen im DaF-/ DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film*. Göttingen, Universitätsverlag Göttingen (= Universitätsdrucke, Band 93). S. 19–34.

- Dohrn, Antje (2014): Leseförderung mit literarischen Texten im DaZ-Unterricht. In: Bernstein, Nils / Lerchner, Charlotte (Hg.): *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film*. Göttingen, Universitätsverlag Göttingen (= Universitätsdrucke, Band 93). S. 135–150.
- Eschweiler, Christian (1996): *Kafkas Wahrheit als Kunst. Lichtblicke im Dunkel*. Bonn, Bouvier Verlag.
- Fromm, Waldemar (1998): *Artistisches Schreiben. Franz Kafkas Poetik zwischen Proceß und Schloß*. München, Fink Verlag.
- Jacquin, Marianne (2014): Das Lesen von literarischen Prosatexten im handlungs- und produktionsorientierten DaF-Unterricht. Was lehren die Lehrer, was lernen die Schüler? In: *Deutsch als Fremdsprache* 51/1/2014, S. 97–108.
- Kittler, Wolf (1985): *Der Turmbau zu Babel und das Schweigen der Sirenen. Über das Reden, das Schweigen, die Stimme und die Schrift in vier Texten von Franz Kafka*. Diss. Erlangen, Palm und Enke Verlag (= Erlanger Studien, Band 58).
- Kramsch, Claire (2011): Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. In: *Fremdsprache Deutsch* 44/2011, S. 35–40.
- Lesch, Walter (1994): Kafkas *Das Schweigen der Sirenen*. Literarische und philosophische Lesarten eines verfremdeten Mythos. In: Fuchs, Gotthard / Assmann, Aleida (Hg.): *Lange Irrfahrt - grosse Heimkehr. Odysseus als Archetyp - zur Aktualität des Mythos*. Frankfurt am Main, Knecht Verlag, S. 123–155.
- Menninghaus, Winfried (2005): Kafkas Klartext. In: Vöhler, Martin / Emmerich, Wolfgang (Hg.): *Mythenkorrekturen. Zu einer paradoxalen Form der Mythenrezeption*. Berlin, De Gruyter Verlag (= Spectrum Literaturwissenschaft, Band 3). S. 297–316.
- Oberlin, Gerhard (2011): *Die letzten Mythen. Untersuchungen zum Werk Franz Kafkas*. Gießen, Psychosozial-Verlag (= Imago).
- Reffet, Michael (2005): Franz Kafka und der Mythos. In: Schmidt-Dengler, Wendelin (Hg.): *Die Vielfalt in Kafkas Leben und Werk*. Furth, Vitalis Verlag (= Schriftenreihe der Franz-Kafka-Gesellschaft, Band 8). S. 211–227.
- Schmitz-Emans, Monika (2011): *Franz Kafka. Epoche – Werk – Wirkung*. München, C. H. Beck Verlag (= Arbeitsbücher zur Literaturgeschichte).
- Singh, Rosy (2006): Kafka and Mythology. Transformation of Myths. In: Jecht, Dorothea / Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hg.): *German Studies in India. Aktuelle Beiträge aus der indischen Germanistik*. München, Iudicium Verlag, S. 75–92.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch* 33/200/2006, S. 6–16.
- Stadler, Ulrich (1998): Subversive Arbeit am Mythos. Kafkas Beziehung zur Antike und die fünf „Sagen“ von Prometheus. In: Ehrich-Haefeli, Verena (Hg.): *Antiquitates Renatae. Deutsche und französische Beiträge zur Wirkung der Antike in der europäischen Literatur; Festschrift für Renate Böschstein zum 65. Geburtstag*. Würzburg, Königshausen & Neumann Verlag, S. 271–283.
- Vöhler, Martin / Seidensticker, Bernd / Emmerich, Wolfgang (2005): Zum Begriff der Mythenkorrektur. In: Vöhler, Martin / Emmerich, Wolfgang (Hg.): *Mythenkorrekturen. Zu einer paradoxalen Form der Mythenrezeption*. Berlin, De Gruyter Verlag (= Spectrum Literaturwissenschaft, Band 3). S. 1–18.

Coralie Baier
 Universität Regensburg
 Coralie.Baier@stud.uni-regensburg.de