
Mit Kafka auf Kur

Nicht-literarische Texte auf der Bühne: ein handlungs- und produktionsorientiertes dramapädagogisches Verfahren zur Erschließung fremdsprachlicher Literatur

Boris Blahak

The article first deals with the potential of pedagogical drama procedures, in particular dramatizations, determined by intertextual repetition, change of media and genre, as productive forms of literature interpretation for lessons in foreign language literature. Following, by means of a drama workshop on the staging of two Kafka dramas the special value of dramatizing (predominantly) non-literary writings of an author (letters, diaries), being in intense interrelationship with his literary work is demonstrated, aimed at a deeper understanding of the literary sociological context of his literary production and thereby also of his literary writings themselves.

Franz Kafka – non-literary writings – drama pedagogy – literature didactics – dramatization – action- and production-oriented education

Der Beitrag stellt zunächst das Potential dramapädagogischer Verfahren, besonders von Dramatisierungen, die durch intertextuelle Wiederholung, Medien- und Gattungswechsel bestimmt werden, als produktive Formen der Literaturinterpretation für den fremdsprachlichen Literaturunterricht heraus. Folgend wird am Beispiel einer Drama-Werkstatt zur Inszenierung zweier Kafka-Schauspiele der besondere Wert der Dramatisierung (vorwiegend) nicht-literarischer Schriften eines Autors (Briefe, Tagebücher), die in intensiver Wechselbeziehung zu seinem literarischen Werk stehen, für ein vertieftes Verständnis des literatursoziologischen Kontexts seiner Literaturproduktion und dadurch auch seiner literarischen Schriften selbst herausgearbeitet.

Franz Kafka – nicht-literarische Schriften – Dramapädagogik – Literaturdidaktik – Dramatisierung – handlungs- und produktionsorientierter Unterricht

1. Dramapädagogik und ihr Potential für den Fremdsprachenunterricht

Zu Beginn der 1980er Jahren kam es innerhalb der Pragmalinguistik zu einem wachsenden Interesse am szenischen Spiel; dies hatte zur Folge, dass innovative kommunikative und ganzheitliche Konzepte und Formen eines freien Theaters entwickelt wurden, in dem das enge Zusammenwirken von Sprechen und Motorik und dessen Bedeutung für den Körperausdruck im Mittelpunkt standen. Schließlich wurde die ‚Leiblichkeit der Sprache‘ zum zentralen Untersuchungsgegenstand der anthropologischen Linguistik. Zahlreiche methodische Ansätze wie *Confluent approach*, *Total physical response* oder *community language learning* stellten die Wichtigkeit nonverbalen Ausdrucks und der Verknüpfung von kommunikativem Handeln, Gefühl und Kognition heraus (vgl. Esselborn 1988: 388–390).

In der Folge etablierte sich im Laufe der 1990er Jahre der Begriff ‚Dramapädagogik‘ in der fremdsprachendidaktischen Fachdiskussion der deutschsprachigen Länder. Erwachsen aus der Begegnung der Fremdsprachenvermittlung mit dem Theater, bezeichnet er „die Nutzung dramatischer bzw. theatralischer Mittel für pädagogische Zwecke“ (Kessler 2008: 37) und bezieht sich „auf die Theorie und Praxis eines ästhetisch-ganzheitlich orientierten FUs [...], in dem die dramatische Kunst [...] zur Inspirationsquelle und zur Orientierung für das pädagogische Handeln wird“ (Surkamp 2010: 38). Mittlerweile steht der Terminus für ein breites Spektrum prozess- und produktionsorientierter Unterrichtsverfahren, bei welchen nicht zwingend eine abschließende Aufführung, sondern in erster Linie eine ganzheitliche Entwicklung der Lerner im Vordergrund steht (vgl. Schewe 2007: 160–161).

Der besondere pädagogische Wert für den Fremdsprachenunterricht wurde dabei von Anfang an in der Ganzheitlichkeit des Lernens gesehen, die kognitives, emotional-affektives Lernen mit physisch-körperlichem Erfahren in der Anwendung von Wissen verbindet; „die Anregung von Emotionen durch die situative Einbettung von Lernmaterial bezieht das episodische Gedächtnis ein und erhöht somit die Verstehens- und Erinnerungsleistung“ (Surkamp 2010: 80). Dramapädagogische Verfahren ermöglichen dem Lerner „die Herstellung eines subjektiven Bezuges zur Fremdsprache“ und „einen freien und kreativen Umgang und somit eine Identifikation“ (Kessler 2008: 40) mit ihr. Nicht zuletzt erweitert das ganzheitliche Unterrichtsprinzip das kommunikative Paradigma auch um die interkulturelle Dimension – Kommunikation wird als soziale Kompetenz im interkulturellen Dialog betrachtet. Durch das Einnehmen unterschiedlicher Perspektiven wird die Fremdwahrnehmung geschult und die Fähigkeit zur Akzeptanz des ‚Anderen‘ gefördert (vgl. Gerdes 2000: 46).

Ein besonderes Potential zeichnet sich dabei für den fremdsprachlichen Literaturunterricht ab. Speziell für den DaF-Bereich lässt sich das Ziel bestimmen, „mittels dramapädagogischer Annäherung die Scheu vor der in der Fremdsprache geschriebenen, oft als schwierig empfundenen deutschsprachigen Literatur zu nehmen“ (Kulovics und Terler 2014: 16) und den Lerner zu motivieren, sich imaginativ in den Text einzubringen, um ihn sich subjektiv anzueignen (vgl. Waldmann 2007: 32–33); erst dann ist der in der Lage, ihn als literarischen Text zu begreifen. Durch die eigene, kreative Darstellung des Textes wird dieser in Bezug auf „die Innenwelten der Figuren, ihre sozialen Situationen und ihre körperlich-räumlichen Verhaltensweisen“ (Schüle in und Zimmermann 2010: 261) konkretisiert; die Einnahme von Perspektiven literarischer Protagonisten und damit einhergehende Identifikationsprozesse führen zu einer intensiven Durchdringung des Textes. Dabei kann die Textvorlage auch unterschiedlich umgesetzt oder erweitert werden, es können z. B. zusätzliche Szenen erfunden oder Gespräche improvisiert werden (vgl. Ünal 2007: 5).

Grundlegend für die Theorie ist dabei, dass die Verfahren in der Unterrichtspraxis nicht „ohne sachanalytisch-textbezogene und didaktisch-zielorientierte Reflexion eingesetzt werden“, auch wenn „der kreative Umgang mit Texten einen Eigenwert besitzt und deshalb nicht jedes Mal einer begrifflichen Einordnung bedarf“ (Spinner⁵2010: 256).

Literarische Texte sollten immer auch nach Gesamtstrukturen und in ihrer Gesamtgestalt, sie sollten in ihren literarischen Beziehungen und literaturgeschichtlichen Bezügen, sie sollten kritisch nach ihren kulturellen, geschichtlichen, gesellschaftlichen, politischen, ökonomischen Bedingungen und Wirkungen verstanden werden (Waldmann⁶2007: 41).

Um zu vermeiden, dass die Verfahren zum Selbstzweck werden und nicht mehr der weiteren konstruktiven Auseinandersetzung mit dem literarischen Text dienen, müssen vorbereitend und begleitend Interpretationsmöglichkeiten besprochen werden, um dadurch zum vertieften Umgang mit der literarischen Form anzuregen (vgl. Jazbec 2004: 215).

2. Die Dramatisierung als Unterrichtsverfahren des DaF-Literaturunterrichts

Wenn das *Metzler Literatur Lexikon* die didaktische Bedeutung der Dramatisierung für den Deutschunterricht mit der knappen Feststellung, Literaturunterricht und Theaterpädagogik entwickelten Dramatisierungen „in kreativer Auseinandersetzung mit Texten“ (Werner³2007: 169), abtut, dann scheint dies symptomatisch für die verbreitete Geringschätzung didaktischer Herangehensweisen an den produktiven Umgang mit Literatur, kurz: für die „Problematik ausschließlich analytisch-interpretativen Umgangs mit Literatur an Hochschule und Schule“, auf die Günter Waldmann (2000: 37) hingewiesen hat und die sich im Fremdsprachenunterricht noch potenziert.

Vor diesem Hintergrund möchte der vorliegende Aufsatz herausarbeiten, inwiefern die Dramatisierung als Form der Interpretation von Literatur ein vielversprechender Unterrichtsgegenstand sein kann – nicht nur analytisch-interpretativ, sondern auch kreativ-produktiv; im Unterschied zu gängigen Verfahren, die einen Prosatext in den Mittelpunkt stellen, wird jedoch der Zugang zum Autor und seinem Werk über den ‚Umweg‘ (vorwiegend) nicht-literarischer Texte – aus seiner Hand bzw. seinem Umfeld – gewählt, die jedoch in intensiver Wechselwirkung mit seinem literarischen Werk stehen und daher v. a. den literatursoziologischen Kontext (Selbstauffassung des Künstlers, Schreibenanlässe, Publikationsstrategien, Inspirationsquellen und Intertextualität, Rezeption) seines Werkes erschließen, um dadurch rückwirkend Zugang zu diesem selbst zu finden.

Als „Erarbeitung eines Theaterstücks aus einem epischen Text[,] seltener aus Lyrik oder nicht-lit[erarischen] Texten“ (Werner 2007: 169) stellt die Dramatisierung eine Unterform der Adaption dar, die wiederum als „Anpassung eines Werkes an die Erfordernisse einer anderen Gattung oder eines anderen Mediums“ (Lipinski 2014: 18–19) zu verstehen ist. Somit können prinzipiell alle Textsorten als Prätext einer Dramatisierung fungieren: neben den literarischen Genres Lyrik und Prosa also auch nicht-literarische Texte wie Berichte, Anzeigen, Briefe oder Tagebuchnotizen. Gerade Letztere sind als Textsorten Konstrukte, welche die Grenzen zu anderen, z. B. literarischen Textsorten bewusst überschreiten können. So entstehen bei ihrer Dramatisierung produktive Zugänge zur Literatur.

Eine Mittelstellung zwischen Medien- und Gattungstransfer nimmt dabei die Dramatisierung epischer Texte ein, die man unter beiden Gesichtspunkten betrachten kann, d. h. als Transfer von der epischen zur dramatischen Gattung oder vom Medium Buch zum Medium Bühne [...] (Schreiber 1993: 99).

Wird die Dramatisierung nicht mit anderen „Praktiken des Sekundären“ (Fehrmann 2004: 7) a priori gegenüber dem ‚Original‘ abgewertet, so lassen sich ihre Spezifika und die in ihnen enthaltenen Potenziale erkennen: Die Bearbeitung, d. h. ‚Wiederholung‘ vorgefundener Stoffe bedeutet nicht, dass diese von Originalität und Einzigartigkeit ausgeschlossen ist. Im Gegenteil lässt sich in der Wiederholung ein „künstlerisches Basisprinzip [...] grundlegend für jede künstlerische Wirkung“ (Malone 2003: 2) ausmachen: Akte des Wiederholens sind ein Grundprinzip jeder Form von Tradition. Literarische Verfahren, die mit Absicht auf Wiederholung setzen, nehmen dem Original seine (vermeintliche) Abgeschlossenheit, indem sie sein semantisches Potenzial ausloten (vgl. Lipinski 2014: 35); oder – wie Eckhard Lobsien (1995: 200) es ausgedrückt hat: „Die Wiederholung nimmt, indem sie das Wiederholte erneuernd verändert, dem Ende sein Recht“, sie wird zum Mittel zur Herstellung von Mehr- oder gar Unstimmigkeit. Dabei lassen sich die von Lipinski (2014: 26) skizzierten drei Spannungsfelder, die eine Romandramatisierung bestimmen, genauso bei der Dramatisierung anderer, z. B. nicht-literarischer Textsorten erkennen:

Die intertextuelle Wiederholung stellt sie [die Dramatisierung; Anm. d. Verf.] in ein Wechselverhältnis von Identität und Differenz, der Gattungswechsel bringt eine Spannung zwischen epischen und dramatischen Darstellungsmöglichkeiten und -konventionen mit sich und das Alteritätsverhältnis im historischen Abstand ein Changieren zwischen Nähe und Fremdheit.

Dramatisiert ein Autor einen Text von der Hand eines anderen, dann rezipiert er diesen nicht nur, sondern präsentiert auch eine bestimmte Lesart des Prätextes (vgl. Baur und Brandenburg 2009: 21). In der Dramatisierung liegt somit eine

„besondere Form der Rezeption und Interpretation von Literatur [vor], die ihrerseits produktiv wird“ (Lipinski 2014: 26). Da sie „als Textsorte in besonderer Weise einen Schnittpunkt zwischen kunstpraktischer und literaturwissenschaftlicher Arbeit“ (Lipinski 2014: 22) bildet, hat sie durchaus ihren Platz unter den Untersuchungsfeldern der literaturwissenschaftlichen Textbetrachtung.

Gerade diese Aspekte machen die Dramatisierung als Unterrichtsverfahren für den fremdsprachlichen Literaturunterricht interessant: Mit der Bühnenfassung z. B. eines Romans eröffnet der Autor mit dem Publikum, das die Vorlage kennt, einen Diskurs über die Rezeption des Prätextes und seine Entstehungszeit (vgl. Behrendt, Burckhardt und Wille 2008: 14). Dies gilt v. a. für „Dramatisierungen, die bewusst verändern, die provozierende, erheiternde oder verstörende Elemente enthalten“ (Lipinski 2014: 61). Zugleich vollzieht sich mit dem Medienwechsel Buch – Bühne auch ein Übergang von der privaten, stillen Lektüre zur öffentlichen Aufführung. Genau genommen handelt es sich dabei gar „nicht um die Inszenierung eines Textes, sondern um die szenische Darstellung der Produkte der Auseinandersetzung mit dem Text“ (Cieślak 2009: 273).

Überwindet man also die innerhalb der Theaterkritik und der Literaturwissenschaft verbreiteten Vorbehalte, die gegenüber dem Begriff und der Tätigkeit der ‚Wiederholung‘ bestehen (vgl. z. B. Stadelmaier 2010: 35), treten andere Aspekte der Dramatisierung als ‚Praktik des Sekundären‘ hervor: der Erkenntnisgewinn und die Eröffnung von neuen Bedeutungsqualitäten (vgl. Hochreiter 2006: 221). Was Oberflächlich betrachtet als Entfernung vom Prätext verstanden werden kann, erweist sich nach eingehender Reflexion häufig als neue, produktive Form der Annäherung an den Text. Produktionsorientierte Ansätze setzen, ausgehend von der Rezeptionsästhetik, auf die Anerkennung und Förderung der aktiven Beteiligung des Lesers an der Sinnbildung des Textes.

3. Der zu erschließende Autor: Franz Kafka im Kontext einer interkulturellen Literaturdidaktik

Im Mittelpunkt des im Folgenden skizzierten dramapädagogischen Verfahrens ‚Literaturerschließung mittels der Dramatisierung nicht-literarischer Texte‘ steht das Werk Franz Kafkas. Der aufgrund seiner Mehrsprachigkeit, seiner ethnischen Herkunft, gesellschaftlichen Sozialisierung und seines multilingualen und -kulturellen Wirkungsortes von mehreren nationalen Literaturgeschichten (Deutschland, Österreich, Tschechien, Israel) ‚beanspruchbare‘ Prager Autor eignet sich in besonderem Maße dazu, in Mitteleuropa Zugänge zur deutschsprachigen Literatur abseits monolingualer und -kultureller Konzepte zu eröffnen. Die interpretatorische Offenheit seiner Texte, die besondere sprachsoziologische Situation seines Lebensumfeldes im multiethnischen k. u. k. Stadtraum Prag, seine v. a. postum erfolgte Rezeption in verschiedenen politischen und nationalen

Kontexten und seine Vereinnahmung durch unterschiedliche Interessensgruppen eröffnen ein breites Spektrum an Zugängen zu dem nicht nur unter DaF-Lernern als ‚schwierig‘ geltenden Schriftsteller. Der Themenkomplex Kafka, in dem sich philologische, kultur- und sozialgeschichtliche Untersuchungsfelder überlappen, besitzt demnach alle Voraussetzungen, um „die beiden wichtigsten, einander ergänzenden und sich vielfach verschränkenden Lernprozeß-Typen [...] des entdeckenden Lernens einerseits und des nachvollziehend-verstehenden Lernens andererseits“ (Klafki ⁴1994: 284) zu vereinen.

Den konkreten Anlass, Franz Kafka als Gegenstand eines dramapädagogischen Literaturprojektes an der Karls-Universität Prag zu wählen, lieferte der Umstand, dass in den Jahren 2013 und 2014 in relativ kurzen Abständen sechs Gedenktage aufeinander folgten, die mit Kafka und mit Personen aus seinem Umkreis in Verbindung standen, die von zentraler Bedeutung für seine Rezeption im tschechischen Kontext waren: Neben Kafkas 130. Geburtstag (2013), seinem 90. Todestag (2014) und der Jahrhundertfeier der Entstehung des *Proceß*-Romans (2014) jährten sich der Geburtstag Eduard Goldstücker¹ zum 100. (2013) und derjenige Max Brods² zum 130. Mal (2014); ferner wurde des 70. Todestages von Milena Jesenská³ (2014) gedacht. Jeder dieser Jahrestage wurde durch Konferenzen bzw. Ausstellungen begleitet, die dem ohnehin im Prager öffentlichen Raum allgegenwärtigen Autor eine zusätzliche Aufmerksamkeit verschafften. Diese in den Jahren 2013/14 kulminierende mediale Aufmerksamkeit galt es, didaktisch für einen Literaturunterricht nutzbar zu machen, der nicht nur die Grenzen des schulischen Lernraums und der Fachdisziplin überschreiten sollte, sondern besonders auf die Stimulation der kreativen Fähigkeiten der beteiligten Studierenden abzielte, um interkulturelle Zugänge zu Kafkas Werk zu eröffnen. In diesem Zusammenhang bot Franz Kafka zahlreiche Motivationsmomente zur Aktivierung der Lerner, indem er inhaltlich und sprachlich Bekanntes mit Unbekanntem verbindet und dazu anregt, verbleibende Leerstellen durch Beschäftigung mit seinen Texten zu füllen.

-
- 1 Durch das von ihm auf der Ersten Liblice-Konferenz (1963) (zum Schein) geprägte Bild von Kafka als ‚sozialistischem Autor‘ hatte er maßgeblich daran Anteil, dass Kafkas Schriften in den folgenden Jahren in der ČSSR übersetzt, veröffentlicht und rezipiert werden konnte. Zu seiner (z. T. vorgeschützten) Programmatik s. v. a. Goldstücker (1967).
 - 2 Brods Verdienst besteht v. a. darin, dass er Kafkas testamentarischen Wunsch, seine Handschriften nach seinem Tod zu verbrennen, nicht befolgte und (wenn auch unter massiven Eingriffen in den Text) die erste Werkausgabe Kafkas besorgte. 1939 rettete er zudem Kafkas Originalmanuskripte vor dem Zugriff der Nationalsozialisten, als diese den tschechischen Teil der ČSR besetzen ließen.
 - 3 Milena Jesenská übersetzte als Erste Prosatexte Kafkas ins Tschechische und steht somit am Beginn seiner tschechischen Rezeption; die erste (von Kafka noch behutsam kritisierte) Textübertragung betraf die Eingangsszene des *Heizers*, die 1920 in der Zeitschrift *Kmen* erschien.

4. Das didaktische Grundkonzept: ein handlungs- und produktionsorientierter, fächerübergreifender und interkultureller Literaturunterricht

Als methodische Grundlage der Dramatisierungsarbeit wurde der Ansatz des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts gewählt. In Abkehr zu herkömmlichen hermeneutischen Paradigmen zielt dieser auf einen Lernprozess ab, in dem die Beschäftigung mit dem Text nicht nur auf Lesen und Analysieren beruht, sondern darüber hinaus zu literarisch-ästhetischen Ausdrucksformen anregt: erzählendes und lyrisch gestaltendes Schreiben, bildliche oder dramatische Adaption, Vertonungen u. ä. Herausgefordert wird dabei zum einen die Selbsttätigkeit der Lerner, ein ganzheitliches Handeln, das kognitive, sinnenhafte und affektive Zugänge verknüpft; zum anderen werden operative Verfahren eingesetzt, welche die Lerner dazu anregen, sich literarisch betätigend mit Texten auseinanderzusetzen (vgl. Spinner ⁵2010: 247).

Der handelnde Umgang mit literarischen Texten geht von der Prämisse aus, dass eigenes Tätigsein zu intensiveren Lernprozessen führt, als es das bloße Lesen, die Instruktion und das Unterrichtsgespräch vermögen. Durch das Bewusstmachen der ‚Produziertheit‘ von Texten fördert das handlungs- und produktionsorientierte Verfahren die Textanalysekompetenz. Zugleich werden nicht-analytische Textbegegnungsformen als Verständnis- und Interpretationsleistung aufgefasst, die der Texterschließung dienen: Eine Illustration, eine gestische Darstellung, eine erfundene Gegengeschichte können analoge, übertragene Verstehensweisen anstoßen und dokumentieren. Nicht zuletzt reagiert der handlungs- und produktionsorientierte Unterricht auch auf die veränderten Sozialisationsbedingungen der gegenwärtigen Mediengesellschaft und ist um die Förderung der Imaginationskraft als grundlegende Voraussetzung literarischen Verstehens bemüht. Als individualisierender Unterricht visiert er kein homogenes Ergebnis für eine Lernergruppe an, sondern lebt vom Interesse an divergierenden Verarbeitungsformen (vgl. Spinner ⁵2010: 252–253). Dass sich produktionsorientierte Verfahren gerade für die Erarbeitung von Zugängen zu Kafkas Werk eignen, hat bereits Karlheinz Fingerhut (1996) herausgearbeitet.

Der gewählte Ansatz sollte zudem fächerübergreifend zur Entfaltung kommen; die Grenzen zwischen der Germanistik und anderen Fächern, deren Gegenstände Kafkas Werk berührt (u. a. Slavistik, Judaistik, Übersetzungs-, Medien- und Kulturwissenschaft, Geschichte und Soziologie), sollten überschritten werden. Zudem sollte auch die ‚intra-philologische‘ Grenze zwischen Literatur- und Sprachwissenschaft aufgehoben werden; denn Mehrsprachigkeit, Sprachbewusstsein und sprachlich begründeter Nationalismus haben die Entstehungs- und Rezeptionsbedingungen von Kafkas Schriften ebenso mitbestimmt wie deren Inhalt und Motivik (vgl. z. B. Blahak 2014: 35–38). Grundsätzlich fördern fächerübergreifende Lernkonzepte eine multiperspektivische Wahrnehmung der

Wirklichkeit und damit einhergehend die Entwicklung übergreifender Einsichten, Fähigkeiten, Arbeitsmethoden und Lernstrategien, welche die Ausbildung gemeinsamer Klärungs- und Lösungsstrategien und das Erfassen der komplexen, interdependenten Probleme der Gegenwart begünstigen (vgl. Schindler⁵ 2010: 280). Formen des offenen Unterrichts, besonders die Projektarbeit, stellen seit Längerem die in der didaktischen Literatur hauptsächlich empfohlenen Konzepte für fächerübergreifenden Unterricht dar (vgl. Leubner, Saupe und Richter 2010: 215), wobei komplementäre, konzentrische, kontrastive/dialogische oder reflexive Verhältnisse der zusammenwirkenden Fächer vorgeschlagen werden (vgl. Huber 1997: 65).

Schließlich wurden auch pädagogische und fachdidaktische Elemente des interkulturellen Lernens bei der Projektkonzeption berücksichtigt. Gründe hierfür waren bereits durch die internationale Zusammensetzung der Projektgruppen gegeben, zu welchen neben tschechischen auch Erasmus-Studierende (aus Deutschland, Österreich, Frankreich und Slowenien) sowie Ausländer (aus Russland) gehörten, die ein reguläres Studium in Tschechien absolvierten (insges. 22 Pers.). Die unterschiedlichen national kodierten Rezeptionstraditionen mussten insofern unbedingt berücksichtigt werden zugunsten einer „Umstrukturierung selbstorganisierter Ich- und Weltentwürfe anhand einer Neuinterpretation kultureller Repräsentationen, die durch den Rückgriff auf den Verstehenshorizont des anderen [...] initialisiert wird“ (Dawidowski 2006: 25). Der ‚Projektgegenstand‘ Kafka, dessen Schriften einem multiethnischen, mehrsprachigen und weltanschaulich vielfältig geprägten gesellschaftlichen Kontext entstammen und auch in der Gegenwart eine Fülle kulturell geprägter Deutungsmuster hervorrufen, schien somit ideal für das übergreifende Lernziel, das der interkulturelle Literaturunterricht verfolgt: die „Entwicklung der Individualität und der Fähigkeit zur sozialen Interaktion in der polykulturell geprägten Gesellschaft durch Teilnahme am Handlungsfeld Literatur“ (Leubner, Saupe und Richter 2010: 221).

5. Kafka-Collage und Kafka auf Kur: Drama-Werkstatt zur Dramatisierung nicht-literarischer Texte Franz Kafkas

Das im Folgenden erläuterte Dramatisierungsprojekt an der Karls-Universität Prag erstreckte sich über 21 Monate (September 2013 – Juni 2015) und führte zur Produktion zweier Kafka-Schauspiele. Der Projektcharakter von Inszenierungen liegt auf der Hand: Er ist durch Produktionsorientierung, Ereignishaftigkeit, Repräsentativität (interne Halböffentlichkeit der Gruppe – externe Öffentlichkeit des Publikums) und kollektive Realisierung gegeben (vgl. Frommer 1995: 153). Da Kafkas Werk zum großen Teil Fragment-Charakter besitzt, bot sich der Versuch einer Text-Collage geradezu an. Dabei sollten jedoch nicht (wie auf professionellen Bühnen zumeist praktiziert) Teile seines literarischen Werks inszeniert werden,

sondern Kafka als Autor, Privatmann, Beamter, Liebhaber und Patient in den literatursoziologischen Bezügen seiner Zeit gezeigt werden. Aus diesem Grund bildeten von vornherein die nicht-literarischen Schriften Kafkas (Tagebücher, ‚Gesprächszettel‘, private Briefe, amtliche Korrespondenz, Notizen, Vokabellisten) den Schwerpunkt der Textgrundlage, während seine Prosa¹ nur an bestimmten Stellen Eingang ins Schauspiel fand. Hierbei wurden „die beiden komplexen Rezeptionshandlungen des Lesens und des Inszenierens“, also das „Phänomen der doppelten Rezeption“ (Frommer 1995: 16) eines Dramas um eine dritte, autobiographische Rezeptionsebene erweitert.²

Das erste Bühnenwerk, *Kafka-Collage.14/90 (F. K. zum 90. Todestag)*, aus dem Jahr 2013/14 folgte dabei dem Prinzip der „Dramen-Revue“ (Waldmann 2007: 85): Es umfasst Ausschnitte aus den genannten Textsorten Kafkas, die exemplarisch für die Identitätssuche, Lebensentwürfe und Traumata des Prager Autors stehen, und bringt sie in einen dramatisierten Zusammenhang. Kafkas unsichere Position als deutsch assimilierter Jude in einer tschechischen Mehrheitsgesellschaft, seine widersprüchliche Distanz-Nähe-Beziehungen zu Frauen, die Unmöglichkeit, dem Anspruch der Gesellschaft (Beruf) und dem Wunsch nach freiem Schriftstellertum (Berufung) zugleich gerecht zu werden, und die sich durch Krankheit abzeichnenden Vorboten eines frühen Todes werden zu Schlaglichtern lose miteinander verbundener Szenen. Die Handlung spielt dabei mit Persönlichkeitsspaltung (Kafka – der Versicherungsbeamte, der Schriftsteller und das die Literatur personifizierende ‚Tier‘) und mit der Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen: So treffen die drei Geliebten/ Verlobten Kafkas, Felice Bauer, Milena Jesenská und Dora Diamant, die sich in Wirklichkeit niemals begegnet sind, in einer Szene aufeinander.

Das zweite Schauspiel, *Kafka auf Kur*, aus dem Jahr 2014/15, auf dessen Produktion im Folgenden näher eingegangen werden soll, erhielt einen stärkeren Handlungsfaden und überschreitet den reinen Collage-Charakter. Den Plot bilden die zahlreichen Kur- und Sanatoriums-Aufenthalte Kafkas in Böhmen, Österreich, Deutschland, Italien und der Slowakei, die in einem namenlosen, *dem* Sanatorium verschmelzen: Physische und psychische Krankheitsbilder, seltsame ärztliche Behandlungsmethoden, skurrile Mitbewohner, Albträume sowie Reflexionen über Krankheit, Schriftstellereexistenz und Judentum bestimmen das Prozedere, das

- 1 Konkret handelte es sich um Passagen aus den Roman-Fragmenten *Der Verschollene* (1911/12) und *Der Proceß* (1914/15) sowie um eine stark gekürzte Fassung des *Berichtes für eine Akademie* (1919).
- 2 Textgrundlage bildeten Kafkas Schriften in der Gestalt der *Kritischen Kafka-Ausgabe*, die seit 1982 im S. Fischer Verlag (Frankfurt a. M.) erscheint (Kafka 1990a–b; 1994/1996a; 1999a–b; 2002; 2004; 2005; 2013) und den Vorzug bietet, auch Kafkas Varianten (u. a. gestrichene Passagen) als Material zur Verfügung zu stellen. Da der Abschluss der Edition der Briefe Kafkas noch aussteht, wurde für seine Korrespondenz der Jahre 1921–1924 auch auf andere Ausgaben (Kafka 1958; 1974; ²1983; Brod und Kafka 1989) zurückgegriffen. Weitere zeitgenössische nicht-literarische Quellen stellten u. a. die Korrespondenz und die Tagebücher Max Brods (Brod und Kafka 1987; 1989) sowie die Erinnerungen von Gustav Janouch (²1968) dar.

schließlich in Kafkas Sterbezimmer führt, in dem sich der an Kehlkopf-Tuberkulose Erkrankte nur noch mit Hilfe von Gesprächszetteln verständigen kann und wo die Regelung seines Nachlasses außer Kontrolle gerät.¹

Methodisch lehnte sich die Dramatisierungsarbeit an Gerhard Rupp (1987) Konzept rezeptionellen Handelns mit Literatur an, das die Rezeptionspragmatik von Müller-Michaels (1978) fortsetzt und Literaturunterricht ausgehend von den Rezeptionshandlungen der Lerner konzipiert. Da verfremdende künstlerische Verfahren, die automatisierte Wahrnehmungen erschweren sollen, selbst nach kurzer Zeit zur Konvention werden, müssen nicht nur die literarischen Texte, sondern auch die Rezeptionssituationen verfremdet werden, „um die ursprüngliche poetische Funktion der Abweichung von herkömmlichen alltäglichen Orientierungen wieder zu erreichen“ (Rupp 1987: 80). Dies bedeutet, dass nicht mehr ein geschlossener, intakter, „sondern ein unvollständiger, unterbrochener oder verdorbener Text“ (Rupp 1987: 84) behandelt wird – ein Text ohne Titel, ein Fragment oder eine Bearbeitung. Der Lerner setzt sich produktiv mit diesem „Eingreiftext“ auseinander, führt ihn weiter, ergänzt, bearbeitet ihn und rezipiert ihn auf diese Weise zusammen mit der eigenen produktiven Erarbeitung. So konkretisiert sich der literarische Text erst im Zusammenspiel mit den Lernern als Gegenstand des Literaturunterrichts (vgl. Rupp 1987: 82).

Kafkas Nachlass, der ohnehin zum großen Teil aus Fragmenten besteht, forderte zu diesem Verfahren geradezu heraus, das u. a. zu folgenden Typen der Auseinandersetzung mit dem Text und seiner improvisatorischen Abwandlung, Ergänzung bzw. durch Collagierung provozierten ‚Neuschöpfung‘ führte:

- Konfrontation der Lerner mit einer (vom Lehrer aus verschiedenen Texttypen vorausgewählten) Liste kürzerer Statements Kafkas zu bestimmten ihn bewegenden Themenkomplexen (z. B. zur Situation des deutsch assimilierten ‚Westjudentums‘ innerhalb der tschechischen/christlichen Mehrheitsgesellschaft) oder mit einer Zusammenstellung von Attributen (zumeist nur einzelner Adjektive), mit welchen Kafka gegenüber sich selbst oder verschiedenen Korrespondenzpartnern Bewertungen (z. B. der Güte seiner eigenen literarischen Produktion) vornahm (vgl. Blahak 2015: 98);
- ‚Schreiben nach textuellen oder inhaltlichen Vorgaben‘ (vgl. u. a. Leis 2006: 9–18; Leubner, Saupe und Richter 2010: 161–162) in Form eines mehrfach verfremdeten Textzugangs, z. B. Ausgehen von einer von Kafkas Hand angelegten Liste hebräischer Vokabeln, die sich auf der Umschlag-Innenseite (1) eines der *Proceß*-Manuskripthefte (Kafka 1997a: 4–5) befindet, Wortmaterial zu den semantischen Komplexen ‚Verhaftung‘, ‚Verurteilung‘ und ‚Strafe‘ enthält

1 Zur Inhaltsübersicht s. Anh. 1.

und mit dem Roman-Text, der sich erst auf den folgenden Seiten entfaltet, in symbiotischer Verbindung steht;

- ‚Schreiben nach Bildimpulsen‘ (vgl. Waldmann ⁶2007: 84–85): Ausgehen von photographischen Darstellungen Kafkas oder postumen künstlerischen Porträts, die Grundhaltungen, Stimmungen oder seelische Gemütszustände Kafkas einzufangen scheinen; Ausgehen von den hieroglyphenartigen ‚Strichmännchen‘, die Kafka mit Vorliebe in (scheinbar) desolaten psychischen und/oder physischen Körperhaltungen zeichnete und die für ihn weniger als Bilder, sondern quasi als private Zeichenschrift figurierten;¹
- Arbeiten mit von Kafka gestrichenen Textpassagen (dokumentiert in den Apparatbänden der *Kritischen Kafka-Ausgabe*), die mit der Fassung letzter Hand, z. T. auch mit derjenigen seiner Herausgeber kontrastiert wurden;
- Ausgehen von authentischen nicht-literarischen Materialien (u. a. Krankenakten, Berichte aus der Tagespresse, Todesanzeigen, Werbung), die nicht von Kafkas Hand stammen, aber zeitliche, räumliche und inhaltliche Bezüge zu Stellen in seinen Briefen und Tagebüchern aufwiesen.

Vorbereitet und begleitet wurde das Komponieren von Szenen durch die Lektüre literaturwissenschaftlicher Sekundärliteratur, die – je nach der gerade *in statu nascendi* befindlichen Szene – z. B. Krankheitsbilder (u. a. Groß 2012) oder die Einstellung gegenüber Frauen (u. a. Glatzer 1987) in Kafkas literarischen und nicht-literarischen Schriften untersuchen.

Weiter wurden bei der Erarbeitung der Bühnenwerke aus den Paradigmen der postmodernen theaterpädagogischen Spielpraxis folgende methodische Positionen übernommen (vgl. Lehmann 1999: 305, 401–403; Oelschläger 2004: 25–30; Schüle in und Zimmermann ⁵2010: 266–269):

- Prinzipien des ‚Theaters als kollektive Schöpfung‘, nach welchen die Inszenierung während der Proben als Resultat eines Verständigungsprozesses der Gruppe entsteht, der von improvisierender Erprobung bestimmt wird; für die Lerner geht es dabei darum, die

Vielfalt von Ergebnissen, Deutungen, Sichtweisen, Meinungen nicht wie üblich auf einen Nenner zu bringen, sondern sie vielmehr auch selbst kooperativ mitzugestalten, neugierig-offen aufzunehmen und die Präsentation, Darstellung und Diskussion sachgerecht und phantasievoll zu organisieren (Haas 1997: 12);

1 Sie wurden schon von Kafkas Zeitgenossen wahlweise dem Expressionismus, dem phantastischen Realismus oder dem Jugendstil zugeordnet und sind interpretatorisch ebenso offen wie die Prosatexte Kafkas (Bokhove und van Dorst 2011: 92). Eine für den Unterricht verwendbare Sammlung, die Kafkas Zeichnungen verschiedenen inhaltlich korrespondierenden Textauszügen gegenüberstellt, liegt in Kafka (2011) vor.

- Verfahren der Fragmentarisierung, Montage und Intermedialität, die formales/materielles Zitieren aus anderen medialen Formen (Film, Musik, Comic, bildende Kunst, Fotografie), die Montage entlehnter Fragmente, das Überlagern ihrer Zeichensysteme und die Erzeugung polyvalenter Assoziationen beinhalten;
- Raumexperimente, die auf die Nutzung und Umfunktionierung von Räumen (Ein- und Ausgänge, Fenster, Treppen, Torbögen, Höfe, Publikumsraum) setzen.¹

Der Textauswahl und -montage lagen dabei folgende Bearbeitungssituationen zugrunde:

- Aus einer vollständigen Briefkorrespondenz zweier Partner (u. a. zwischen Kafka und Max Brod, Felix Weltsch oder Robert Klopstock) sollten thematisch relevante Sequenzen herausgelöst, dialogisch collagiert und ggf. ergänzt werden;
- selektierte Teile einer fragmentarischen Briefkorrespondenz, von der nur Texte eines der beiden Partner überliefert sind (z. B. Kafkas Briefe an Felice Bauer bzw. an Milena Jesenská), mussten spekulativ zu einem Dialog ergänzt werden – teils anhand inhaltlicher Referenzen und Querverweise, teils spekulativ;
- Tagebuch- und Brief-Aussagen Kafkas wurden aufgeteilt und z. T. auch anderen Figuren in den Mund gelegt.

Bei der Konkretisierung der Textfassung kam es im Folgenden zum kombinierten Einsatz unterschiedlicher Verfahren der produktiven Veränderung literarischer Texte (vgl. Waldmann 2007: 78–81), v. a. zur Modifizierung von Sprachformen, u. a. durch Übersetzung (z. B. tschechischer Briefe Kafkas ins Deutsche, deutscher Briefzitate Kafkas ins Tschechische), durch phonetische Transponierungen (tschechische, jiddische, wienerische, ‚Prager deutsche‘ Akzente), durch Tempuswechsel und das Übertragen von direkter in indirekte Rede (und umgekehrt). Veränderung der literarischen Form der Ausgangstexte betrafen – neben dem grundsätzlichen Medienwechsel (Prosa / Brief / Tagebuch / Zeitungsbericht – Drama) v. a. die Vertauschung sprechender Personen (ich – Sie, ich – er, ich – wir), das Einfügen epischer Instanzen (Auftreten von ‚Chören‘ der Leser und Nicht-Leser, Einspielungen von Kafkas ‚innerer Stimme‘ bei der Abfassung literarischer Texte) und die Montage dokumentarischer Materialien, welche die zeithistorische

¹ So wurde z. B. die letzte Aufführung von *Kafka auf Kur* im Rahmen des Prager Kulturfestivals BOKEM open air im Hof einer verfallenen, ehemaligen Klosterbrauerei (Dominikánský dvůr) in Praha – Braník unter Integration der vor Ort gegebenen Architektur (barocke Freitreppe, Laubenbögen, Bühne und Rasen) inszeniert. Da hier nicht von durchgehend vertieften Deutschkenntnissen des Publikums ausgegangen werden konnte, wurde, um die Ausgangslage des Stücks unmissverständlich zu machen, die Eingangsszene zudem in einer tschechischen Version dargeboten, zu der Kafka (1996b; 1997b; 1999c; 2007) herangezogen wurde.

Dimension der Dramenhandlung illustrieren – u. a. (antisemitische) Schlagzeilen der tschechischen Tagespresse,¹ ein Sanatoriums-Grundriss,² Hygienevorschriften der kulturreformerischen Bewegung Mazdaznan³ sowie ein Nachruf⁴ auf Kafka. Hinzu trat die Arbeit mit Nebentexten⁵ sowie das Auffinden bzw. Entwerfen von Untertexten.⁶

6. Fazit: die Dramatisierung nicht-literarischer Texte Kafkas als produktive Form der Literaturinterpretation im DaF-Unterricht

Das hier skizzierte dramapädagogische Verfahren ließ bei den Lernern v. a. zwei Erfahrungsdimensionen in den Vordergrund treten, in welchen sich literarisches Verstehen vollziehen konnte: Angesichts der engen Verflechtung von Kafkas Leben und Schreiben, der durchgehenden Verzahnung von Fiktionalem und Nichtfiktionalem in seinem Werk, das bereits als „literarische Autobiographik“ (Anz²1992: 22–23) oder „autobiographische Montag[e]“ (Hermsdorf²1966: 187) bezeichnet wurde, brachte die Dramatisierung und somit Literarisierung privater Brief- und Tagebuchauszüge Kafkas mittels Auswahl, Veränderung und Montage die Projektbeteiligten letzten Endes dazu, Kafka mit ‚dessen eigenen Mitteln‘ zu inszenieren und diese zugleich verstehend nachzuvollziehen.

Neben visuellen und auditiven Lernerfahrungen waren bei der schauspielerischen Umsetzung nicht-dramatischer Texte besonders kinetische Aneignungsverfahren gefordert, welchen das allen Schriften Kafkas gemeinsame ausgeprägte Gestische (vgl. Lack 2009), Theatralische entgegenkommt,⁷ in dem sowohl der Einfluss des Stummfilms (vgl. u. a. Zischler 1996; Brabandt 2009) als auch des ostjiddischen Theaters (vgl. u. a. Torton Beck 1971; Müller 2007) erkennbar ist und das zugleich als Produktionsmuster im Spiel authentisch am eigenen Leib erfahrbar wurde –

1 Diese entstammen der tschechischen Tagespresse (u. a. *Večér*, *Štít Republiky československé*, *České slovo*, *Národní listy*, *Židovské správy*, *České slovo*) aus den Jahren 1919–1933; zitiert wurde nach Koeltzsch (2012).

2 Verwendet wurde der Grundriss des Sanatoriums *Sonnenfels*, Stülzhayn/Südharz (*Berliner Architekturwelt* 1915: 444), der graphisch auf Kafkas Tagebuch-Angaben abgestimmt und mit neuen Beschriftungen versehen wurde.

3 Eine einschlägige Darstellung zu diesen findet sich bei Wagenbach (1983: 82–84).

4 Verwendet wurde die deutsche Übersetzung des von Milena Jesenská auf Kafka verfassten Nachrufs, erschienen am 6.6.1924 in den *Národní listy* (Jesenská 1984: 96–97).

5 Zu diesem Sammelbegriff für Unausgesprochenes (Titel, Personenverzeichnis, Orts-/Zeitbestimmungen, Sprecherangaben, Regieanweisungen) s. Frommer (1995: 9–10).

6 Zu den vielfältigen Möglichkeiten, „das Hinzudenken von Vorgeschichten, Motivationen, Querbeziehungen, Umständen mannigfacher Art“ (Renk 1978: 124) im Dramenunterricht zu nutzen, s. Frommer (1995: 77–102).

7 Die generelle Nähe von Kafkas Prosa zum Theater wird in der Forschung immer wieder betont (vgl. u. a. Kott 1972; Gronius 1983; Reinhaller 2010). Jean-Louis Barrault sprach von „der Verwandtschaft zwischen Kafkas Werk und dem Theater schlechthin“ (Wunderlich 1979: 829).

als Teilaspekt „einer ganzen Kommunikationssituation, die u. a. von gestischen, mimischen und proxemischen Zeichen bestimmt wird“ (Schewe 1995: 400).

Insgesamt erwies sich die Dramatisierung, Collagierung und Literarisierung nicht-literarischer Texte Kafkas im Zusammenspiel mit der Lektüre einschlägiger Sekundärliteratur zu den dramaturgisch behandelten Themenkomplexen in Kafkas Leben und Werk als effektives handlungs- und produktionsorientiertes Verfahren, das sich – dies gilt es noch zu überprüfen – auch bei der Erarbeitung von Zugängen zum literarischen Werk anderer Autoren als praktikabel erweisen könnte. Am Ende eines zweimal zehn Monate dauernden ‚doppelten Lernprozesses‘ hatten die beteiligten Lerner nicht nur vertiefte Einsichten in literatursoziologische Zusammenhänge gewonnen, sondern – und dies nicht zuletzt – auch selbst ein literarisches Produkt in der Fremdsprache Deutsch verfertigt, das mit dem Namen Kafka überschrieben war: die beiden Schauspiele *Kafka-Collage* und *Kafka auf Kur*. Dass nach Monaten intensiver Lektüre, Improvisations- und Theaterarbeit das Ergebnis aus der ‚Lernwerkstatt‘ auf eine Bühne gebracht zu werden hatte, versteht sich von selbst: Diese jeweils letzten Projekt-Phasen bildeten im Frühjahr/Sommer 2014 und 2015 zwei Tschechien-Tourneen, auf welchen die produzierten Dramen der Öffentlichkeit vorgelegt wurden.¹

Literaturverzeichnis

- Anz, Thomas (1992): *Franz Kafka*. 2. Aufl. München, Beck.
- Baur, Detlev / Brandenburg, Detlef (2009): Der transzendierende Störfall. Interview mit John von Düffel und Ludwig Stockinger. In: *Die Deutsche Bühne* 80/6/2009. S. 20–23.
- Behrendt, Eva / Burckhardt, Barbara / Wille, Franz (2008): Romane, Romane! Interview mit John von Düffel und Jan Bosse. In: *Theater heute* 49/11/2008. S. 12–15.
- Blahak, Boris (2014): „Ein Tscheche? Nein.“ Franz Kafkas topographisch bedingte Exophonie und die innerste Dyade von Judentum und Slavia. In: Smola, Klavdia / Terpitz, Olaf (Hg.): *Jüdische Räume und Topographien in Ost(mittel)europa. Konstruktionen in Literatur und Kultur* (= Opera Slavica. Neue Folge 61). Wiesbaden, Harrassowitz. S. 23–55.
- Blahak, Boris (2015): *Franz Kafkas Literatursprache. Deutsch im Kontext des Prager Multilingualismus* (= Intellektuelles Prag im 19. und 20. Jahrhundert 7). Wien [u. a.], Böhlau.
- Bokhove, Niels / van Dorst, Marijke (2011): Kafka ‚ein großer Zeichner‘. In: Bokhove, Niels / van Dorst, Marijke (Hg.): *Einmal ein großer Zeichner. Franz Kafka als bildender Künstler*. Furth i. Wald [u.a.], Vitalis. S. 91–96.
- Brabandt, Anne (2009): *Franz Kafka und der Stummfilm. Eine intermediale Studie*. München, Meidenbauer.

1 Dabei handelte es sich um drei Aufführungen von *Kafka-Collage* in Prag (vgl. Randýsek 2014) und České Budějovice/Budweis; ferner wurden drei einzelne Szenen des Stücks in Prag, Troppau/Opava und Dresden inszeniert. *Kafka auf Kur* wurde insgesamt sechsmal gespielt: in Prag (vgl. Wiegmann 2015), Brno/Brünn und Pilsen/Plzeň – hier sogar als Teil des offiziellen Programms der europäischen Kulturhauptstadt 2015. Ein Mitschnitt der Budweiser Aufführung ist im Internet abrufbar (Kafka 2014).

- Brod, Max / Kafka, Franz (1987): *Eine Freundschaft I. Reiseaufzeichnungen*. Hg. von Malcolm Pasley / Hannelore Rodlauer. Frankfurt a. M., Fischer.
- Brod, Max / Kafka, Franz (1989): *Eine Freundschaft II. Briefwechsel*. Hg. von Malcolm Pasley. Frankfurt a. M., Fischer.
- Cieślak, Renata (2009): Die Techniken des szenischen Spiels im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: *Acta Universitatis Lodzianis. Folia Germanica* 5/2009. S. 273–282.
- Dawidowski, Christian (2006): Theoretische Entwürfe zur interkulturellen Literaturdidaktik. Zur Verbindung pädagogischer und deutschdidaktischer Interkulturalitätskonzepte. In: Dawidowski, Christian / Wrobel, Dieter (Hg.): *Interkultureller Literaturunterricht. Konzepte – Modelle – Perspektiven*. Baltmannsweiler, Schneider-Verlag Hohengehren.
- Esselborn, Karl (1988): Theater und szenisches Spiel im Fremdsprachenunterricht Deutsch. In: *Info DaF* 15/4/1988. S. 388–406.
- Fehrmann, Gisela / Linz, Erika / Schuhmacher, Eckhard / Weingart, Brigitte (2004): Originalkopie. Praktiken des Sekundären – Eine Einleitung. In: Fehrmann, Gisela (Hg.): *Originalkopie. Praktiken des Sekundären*. Köln, DuMont. S. 7–17.
- Fingerhut, Karlheinz (1996): *Kafka für die Schule*. Berlin, Volk-und-Wissen-Verl.
- Frommer, Harald (1995): *Lesen und Inszenieren. Produktiver Umgang mit dem Drama auf der Sekundarstufe*. Stuttgart [u. a.], Klett.
- Gerdes, Mechthild (2000): Spiel und Sprache. Interaktions- und Inszenierungsformen im DaF-Unterricht als Möglichkeiten für ganzheitliches und selbstbestimmtes Leben. In: Schlemminger, Gerald / Bruschi, Thomas / Schewe, Manfred Lukas (Hg.): *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen Unterricht*. Berlin, Cornelsen. S. 44–58.
- Glatzer, Nahum Norbert (1987): *Frauen in Kafkas Leben*. Zürich, Diogenes.
- Goldstücker, Eduard (1967): Die Prager deutsche Literatur als historisches Phänomen. In: Goldstücker, Eduard (Hg.): *Weltfreunde. Konferenz über die Prager Deutsche Literatur. Berlin*. Neuwied, Luchterhand. S. 21–45.
- Gronius, Jörg W. (1983): *Kafka im Theater. Über Adaptionen des „Prozeß“ und Menschen im Hotel*. Diss. Berlin.
- Groß, Johannes (2012): *Kafkas Krankheiten*. Marburg, LiteraturWissenschaft.de.
- Haas, Gerhard (1997): *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze, Kallmeyer.
- Hermesdorf, Klaus (1966): *Kafka. Weltbild und Roman*. 2. Aufl. Berlin, Rütten & Loening.
- Hochreiter, Susanne (2006): Im Spiel: Handeln und Dialog. Modelle und Praxis von Theaterpädagogik in der Hochschullehre. In: Hochreiter, Susanne / Klingeböck, Ursula (Hg.): *Literatur – Lehren – Lernen. Hochschuldidaktik und germanistische Literaturwissenschaft*. Wien [u. a.], Böhlau. S. 205–229.
- Huber, Ludwig (1997): Organisationsformen fächerübergreifenden Unterrichts. In: Emler, Werner (Hg.): *Ansätze zum fächerübergreifenden Unterricht*. Bönen, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung/Kettler. S. 53–75.
- Janouch, Gustav (1968): *Gespräche mit Kafka. Aufzeichnungen und Erinnerungen*. 2. Aufl. Frankfurt a. M., Fischer.
- Jazbec, Saša (2004): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht oder wie man literarische Texte „knackt“. In: *Orbis Linguarum* 27/2004. S. 209–215.
- Jesenská, Milena (1984): „*Alles ist Leben*“. *Feuilletons und Reportagen 1919–1939*. Hg. von Dorothea Rein. Frankfurt a. M.
- Kafka, Franz (1958): *Briefe 1902–1924*. Hg. von Max Brod. Frankfurt a. M., Fischer.
- Kafka, Franz (1974): *Briefe an Ottilie und die Familie*. Hg. von Hartmut Binder / Klaus Wagenbach. Frankfurt a. M., Fischer.

- Kafka, Franz (1983): *Briefe an Milena*. Hg. von Jürgen Born / Michael Müller. 2. Aufl. Frankfurt a. M., Fischer.
- Kafka, Franz (1990a): *Der Proceß*. Hg. von Malcolm Pasley. 2 Bde. [Textband / Apparatband]. Frankfurt a. M., Fischer.
- Kafka, Franz (1990b): *Tagebücher*. Hg. von Hans-Gerd Koch / Michael Müller / Malcolm Pasley. 3 Bde. [Textband / Apparatband / Kommentarband]. Frankfurt a. M., Fischer.
- Kafka, Franz (1994/1996a): *Drucke zu Lebzeiten*. Hg. von Wolf Kittler / Hans-Gerd Koch / Gerhard Neumann. 2 Bde. [Textband / Apparatband]. Frankfurt a. M., Fischer.
- Kafka, Franz (1996b): *Dopisy Otle a rodině* [übers. von Vojtěch Saudek]. Praha: Aurora.
- Kafka, Franz (1997a): *Der Process. Als sie aus dem Theater traten [...]*. Hg. von Roland Reuß / Peter Staengle. Basel / Frankfurt a. M., Stroemfeld / Roter Stern.
- Kafka, Franz (1997b): *Deniky 1909–1912* [übers. von Josef Čermák]. Praha: Nakladatelství Franze Kafky.
- Kafka, Franz (1999a): *Briefe 1900–1912*. Hg. von Hans-Gerd Koch. Frankfurt a. M., Fischer.
- Kafka, Franz (1999b): *Briefe 1913–März 1914*. Hg. von Hans-Gerd Koch. Frankfurt a. M., Fischer.
- Kafka, Franz (1999c): *Dopisy Felici* [übers. von Fiola Fischerová]. Praha: Nakladatelství Franze Kafky.
- Kafka, Franz (2002): *Der Verschollene*. Hg. von Jost Schillemeit. 2 Bde. [Textband / Apparatband]. Frankfurt a. M., Fischer.
- Kafka, Franz (2004): *Amtliche Schriften*. Hg. von Klaus Hermsdorf / Benno Wagner. Frankfurt a. M., Fischer.
- Kafka, Franz (2005): *Briefe April 1914–1917*. Hg. von Hans-Gerd Koch. Frankfurt a. M., Fischer.
- Kafka, Franz (2007): *Dopisy přátelům* [übers. von Věra Koubová]. Praha: Nakladatelství Franze Kafky.
- Kafka, Franz (2011): *Einmal ein großer Zeichner. Franz Kafka als bildender Künstler*. Hg. von Niels Bokhove / Marijke van Dorst. Furth i. Wald [u. a.], Vitalis.
- Kafka, Franz (2013): *Briefe 1918–1920*. Hg. von Hans-Gerd Koch. Frankfurt a. M., Fischer.
- Kafka, Franz (2014): *Kafka-Collage.14/90 (F.K. zum 90. Todestag)* [Inszenierung des Theaterstücks der *Karlstruppe Prag* in České Budějovice]. <https://www.youtube.com/watch?v=bxNpL8liddIM> (31. 03. 2017).
- Kessler, Benedikt (2008): *Interkulturelle Dramapädagogik. Dramatische Arbeit als Vehikel des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht* (= Europäische Hochschulschriften. Reihe 11. Pädagogik 976). Frankfurt a. M. [u. a.], Peter Lang.
- Klafki, Wolfgang (1994): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 4. Aufl. Weinheim / Basel, Beltz.
- Koeltzsch, Ines (2012): *Geteilte Kulturen. Eine Geschichte der tschechisch-jüdisch-deutschen Beziehungen in Prag (1918–1938)* (= Veröffentlichungen des Collegium Carolinum 124). München, Oldenbourg.
- Kott, Jan (1972): *Seltsame Gedanken zu Kafka*. In: Kott, Jan (Hg.): *Spektakel – Spektakel. Tendenzen des modernen Welttheaters*. München, Piper. S. 67–70.
- Kulovics, Nina / Terler, Kerstin (2014): *Herzstück: Performatives Lehren und Lernen am Beispiel eines Gemeinschaftsprojekts im universitären DaF-Bereich oder frei nach Schiller: Von der performativen Erziehung des Menschen*. In: *Scenario* 8/2/2014. S. 15–22.
- Lack, Elisabeth (2009): *Kafkas bewegter Körper. Die Tagebücher und Briefe als Laboratorien von Bewegung*. München, Wilhelm Fink.
- Lehmann, Hans-Thies (1999): *Postdramatisches Theater*. Frankfurt a. M., Verlag der Autoren.
- Leis, Mario (2006): *Kreatives Schreiben. 111 Übungen*. Stuttgart, Reclam.

- Leubner, Martin / Saupe, Anja / Richter, Matthias (2010): *Literaturdidaktik*. Berlin, Akademie Verlag.
- Lipinski, Birte (2014): *Romane auf der Bühne. Form und Funktion von Dramatisierungen im deutschsprachigen Gegenwartstheater* (= Forum Modernes Theater 43). Tübingen, Narr.
- Lobsien, Eckhard (1995): *Wörtlichkeit und Wiederholung. Phänomenologie poetischer Sprache*. München, Wilhelm Fink.
- Malone, Paul M. (2003): *Franz Kafka's The Trial. Four Stage Adaptations* (= German Studies in Canada 13). Frankfurt a. M., Peter Lang.
- Müller, Lothar (2007): Die Unruhe eines Westjuden. Franz Kafka, das jiddische Theater und die Unübersetzbarkeit des Jargons. In: *brücken. Germanistisches Jahrbuch Tschechien – Slowakei. Neue Folge* 15/1–2/2007. S. 149–180.
- Müller-Michaels, Harro (1978): *Literatur im Alltag und Unterricht*. Kronberg i. Ts., Scriptor-Verlag.
- Oelschläger, Birgit (2004): Szenisches Spiel im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“. In: *GfL-Journal* 5/1/2004. S. 24–34.
- Randýsek, Thomas (2014): Die Kafka-Trinität. In: *Landeszeitung. Zeitung der Deutschen in der Tschechischen Republik*, 7.5.2014. S. 4.
- Reinhaller, Katharina (2010): *Kafka auf der Bühne. „Der Prozess“ und seine Inszenierung durch Gernot Plass*. Dipl.-Arbeit Wien 2010. http://othes.univie.ac.at/22409/1/2012-09-10_0648644.pdf (31.3.2017).
- Renk, Herta-Elisabeth (1978): *Dramatische Texte im Unterricht. Vorschläge, Materialien und Kursmodelle für die Sekundarstufe I und II*. Stuttgart, Klett.
- Rupp, Gerhard (1987): *Kulturelles Handeln mit Texten. Fallstudien aus dem Schulalltag*. Paderborn, Schöningh.
- Schewe, Manfred (1995): *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenbourg, Didaktisches Zentrum.
- Schewe, Manfred (2007): Drama und Theater in der Fremd- und Zweitsprachenlehre. In: *Scenario* 1/1/2007. S. 153–168.
- Schindler, Frank (2010): Verbundsysteme. Integrativer Deutschunterricht und fächerübergreifendes Lernen. In: Bogdal, Klaus-Michael / Korte, Hermann (Hg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. 5. Aufl. München: Deutscher Taschenbuch Verlag. S. 272–285.
- Schreiber, Michael (1993): Übersetzung und Bearbeitung. Zur Differenzierung und Abgrenzung des Übersetzungsbegriffs (= Tübinger Beiträge zur Linguistik 389). Tübingen, Narr.
- Schüle, Frieder / Zimmermann, Michael (2010): Spiel- und theaterpädagogische Ansätze. In: Bogdal, Klaus-Michael / Korte, Hermann (Hg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. 5. Aufl. München, Deutscher Taschenbuch Verlag. S. 258–271.
- Spinner, Kaspar H. (2010): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Bogdal, Klaus-Michael / Korte, Hermann (Hg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. 5. Aufl. München, Deutscher Taschenbuch Verlag. S. 247–257.
- Stadelmaier, Gerhardt (2010): Heraus mit euch, ihr Feiglinge, ihr seid erzählt! In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 1.7.2010. S. 35.
- Surkamp, Carola (Hg.) (2010): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart, Metzler.
- Torton Beck, Evelyn (1971): *Kafka and the Yiddish Theater: Its Impact on His Work*. Madison / Milwaukee / London, University of Wisconsin Press.
- Ünal, Dalim Çigdem (2007): *Lehr- und Lernprozesse fremdsprachlicher Literaturdidaktik: Eine Untersuchung mit türkischen DaF-Studierenden am Beispiel des literarischen*

- Rollenspiels. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12/3/2007. S. 1–23.
- Wagenbach, Klaus (1983): Drei Sanatorien Kafkas: Ihre Bauten und Gebräuche. In: *Freibeuter. Vierteljahreszeitschrift für Kultur und Politik* 16/1983. S. 77–90.
- Waldmann, Günter (2000): Produktiver Umgang mit Literatur. In: *Lesezeichen. Mitteilungen des Lesezentrums der Pädagogischen Hochschule Heidelberg* 8/2000. S. 37–47.
- Waldmann, Günter (2007): *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Grundriss einer produktiven Hermeneutik. Theorie – Didaktik – Verfahren – Modelle* (= Deutschdidaktik aktuell 1). 6. Aufl. Baltmannsweiler, Schneider-Verlag Hohengehren.
- Werner, Birte (2007): Dramatisierung. In: Burdorf, Dieter / Fasbender, Christoph / Moennighoff, Burkhard (Hg.): *Metzler Lexikon Literatur. Begriffe und Definitionen*. 3. Aufl. Stuttgart [u. a.], Metzler. S. 169.
- Wiegmann, Katharina (2015): Kafka auf Kur. Studenten bringen die Sanatoriums-Aufenthalte des Schriftstellers auf die Bühne. In: *Prager Zeitung*, 07. 05. 2015. S. 13.
- Wunderlich, Heike (1979): Dramatisierungen und Verfilmungen. In: Binder, Hartmut (Hg.): *Kafka-Handbuch in zwei Bänden*. Bd. 2. Stuttgart, Alfred Kröner. S. 825–841.
- Zischler, Hanns (1996): *Kafka geht ins Kino*. Reinbek b. H., Rowohlt.

Anhang 1: *Kafka auf Kur* (2015) – Szenenübersicht und Handlungsabriss

Szene 1 [*Vorab das Urteil*]: In einem Monolog beschreibt Kafka an sich selbst beobachtete Krankheitssymptome und bringt seine Abneigung gegen Ärzte zum Ausdruck. Aus dem Hintergrund treten nacheinander die Kafka behandelnden Dr. Kral, Cvrkal und Bloch heran und legen ihm seinen Fall dar. Schließlich wird Kafkas zuvor eingereichter Bericht über seinen ersten nächtlichen Blutsturz verlesen und kommentiert. Die Andeutungen der Ärzte lassen nur den Schluss einer Tuberkulose-Erkrankung zu. Nach der Diskussion verschiedener, z. T. widersprüchlicher Behandlungsmethoden stimmen alle einer Einweisung in ein von Dr. Bloch vorgeschlagenes Sanatorium mit „hoher Heilungsrate“ zu; kein dorthin überwiesener Patient habe jemals wieder seine Praxis aufgesucht.

Szene 2 [*Ein Tscheche? Nein.*]: Bereits Kafkas Ankunft am Kurort wird von ungunen Vorzeichen überschattet. Empfangen von der anzüglichen Verwalterin Elsa Taussig, wird Kafka sofort in den Speisesaal des Sanatoriums genötigt, wo er auf drei schwer von Krankheit gezeichnete Patienten trifft, die der österreichischen Offiziers- und Adelskaste angehören. Die Nennung seines Herkunftsortes Prag löst bei den Kurgästen eine Debatte über Kafkas merkwürdige Aussprache aus, bei der ihm ein ‚Prager deutscher‘ (tschechischer) Akzent unterstellt wird. Als Kafka daraufhin seine jüdische Herkunft offenlegt, sucht die antisemitische Tischgesellschaft eilig das Weite.

Szene 3 [*Mein Haus heißt ‚Ruth‘*]: Im Schreibzimmer des Sanatoriums lernt Kafka die Krankenpflegerin Klara kennen, welche die gerade von ihm verfassten Prosaskizzen bewundert. Ihre Begeisterung steht im Kontrast zu Kafkas eigener Ansicht über seine Schreibproduktion, die er als misslungen und unlesbar abkanzelt. Folgend lässt sich Kafka über die seltsamen Behandlungsmethoden im Sanatorium aus, in dem

die Patienten in mit Lichtluken ausgestatteten Einzelhäusern, die hebräische Namen tragen, wohnen und nackt herumlaufen, was ihm unangenehm ist, da er aufgrund seiner Beschneidung als Jude erkennbar ist. Unvermittelt betritt die burschikose Chefärztin Dr. Just den Raum und lässt Kafka von drei Ordinationssschwestern zur Untersuchung abführen.

Szene 4 [*Zarathustra?*]: Im Ordinationszimmer wird der fast völlig entkleidete und von den Schwestern immer wieder auf einer Pritsche fixierte Kafka zum hilflosen Objekt der ebenso schmerzhaften wie zweifelhaften Untersuchungs- und Behandlungsmethoden der Ärztin. Nach den Hygienevorschriften der kulturreformersichen Bewegung Mazdaznan wird schließlich Kafkas Kurprogramm (u. a. nächtliche Luftbäder, Sich-im-Gras-Wälzen, nudistisches Heuwenden und Choral-Singen) festgelegt. Mit Mühe kann Kafka verhindern, dass ihm die Badehose abgenommen wird.

Szene 5 [*Entsorgung im Keller*]: Im Keller des Sanatoriums trifft Kafka auf den Leichenwäscher Otto Speibl, der gerade den Körper eines verstorbenen Patienten reinigt. Speibl gibt sich als Vertrauensmann des Sanatoriums zu erkennen, zu dessen Aufgaben es gehöre, die Krankheitsbilder der Patienten und die zugehörigen Krankenakten zu entwerfen. Er legt Kafka die drei Möglichkeiten der Heilung dar, die das Sanatorium in Aussicht stellt. Verzweifelt muss Kafka zur Kenntnis nehmen, dass die erste Möglichkeit (die ‚wirkliche Heilung‘) bisher noch nie eingetreten ist, und die beiden anderen (die ‚scheinbare Heilung‘ und ‚die Verschleppung‘) zwar einen tödlichen Ausgang der Krankheit, zugleich aber auch die wirkliche Heilung des Patienten verhindern. Als er, durch die Hitze im Keller bereits der Ohnmacht nahe, feststellt, dass Speibl ihn bereits entkleidet und zu waschen begonnen hat, reißt Kafka sich los und ergreift überstürzt die Flucht.

Szene 6 [*Zum Licht*]: Wegen seiner fortgeschrittenen Kehlkopftuberkulose mit einem strengen Sprechverbot belegt, kommuniziert Kafka von seinem Krankenbett aus nur noch mithilfe von ‚Gesprächszetteln‘ mit Klara, die sich aufopfernd um ihn kümmert. Nach ihrem Abgang überfällt Kafka ein visionärer Schreibrausch, in dem er beginnt, die *Türhüterlegende* niederzuschreiben, die zugleich von einer Stimme aus dem Off erzählt wird. Währenddessen öffnet sich im Hintergrund eine Türe, in dessen Rahmen die Silhouette des Türhüters erscheint. Mit letzter Kraft kriecht Kafka auf das Licht zu, das von diesem ausgeht, bricht auf halbem Weg jedoch zusammen und stirbt.

Szene 7 [*Kehraus*]: Am Morgen nach Kafkas Tod reinigen drei Krankenpflegerinnen das Zimmer des Verstorbenen; sie rekonstruieren den Krankheitsverlauf Kafkas, seine zunehmende Isolation und den Inhalt der ‚Gesprächszettel‘. Als Klara erscheint, um nach Kafka zu sehen, muss sie tief betroffen feststellen, dass sie zu spät gekommen ist. Nun betritt der Leichenwäscher das Sterbezimmer, er verliert das von ihm bei

Kafka gefundene Testament, in dem dieser eine nicht zu identifizierende Person mit der Vernichtung seines schriftlichen Nachlasses beauftragt hat. Klara empört sich gegen diesen Wunsch. Als sie erfährt, dass Speibl Kafkas Schriften bereits im Keller verbrannt hat, bricht sie zusammen. Allein im Raum zurückgeblieben findet sie unter dem Bett ein von Speibl übersehenes Manuskriptblatt – den Schluss der *Türhüterlegende*, nun aber in einer an Kafkas Lage adaptierten Version; sie endet mit den Worten: „Hier konnte niemand sonst entlassen werden, denn dieser Ausgang war nur für dich bestimmt. Ich gehe jetzt und schließe ihn.“

Anhang 2: *Kafka auf Kur* (2015) – Textbuch: Szene 1:¹

Vorab das Urteil

[*Dunkler Bühnenraum; Musik: J. S. Bach, Italienisches Konzert F-Dur, BWV 971, Andante; Kafka betritt durch eine Türe im Hintergrund den Raum, tritt langsam an den Bühnenrand ins Licht.*]

Kafka:	„Ich bin wahrscheinlich krank, seit gestern juckt mich der Körper überall. Nachmittag [beim Friseur] hatte ich ein so heißes, verschiedenfarbiges Gesicht, daß ich beim Haarschneiden fürchtete, der Gehilfe, der doch mich und mein Spiegelbild immerfort sehn konnte, werde an mir eine große Krankheit erkennen. Auch die Verbindung zwischen Magen und Mund ist teilweise gestört“ (Kafka 1990a: 91).
Mann:	[aus dem Publikum] Waren Sie denn schon beim Arzt?
Kafka:	„Nein, [...] Ärzten glaube ich nicht; Ärzten glaube ich nur, wenn sie sagen, dass sie nichts wissen und außerdem hasse ich sie“ (Kafka 1999a: 212).
Dr. Kral:	[aus dem Hintergrund] Herr Kafka?
Kafka:	Es ist einfach „unmöglich[,] sich mit ihnen zu verständigen. Ich z. B. habe 3 Ärzte [...]. Daß sie verschiedenes raten, wäre nicht merkwürdig“ ...
Dr. Cvrkal:	[aus dem Hintergrund] Herr Kaf-ka!
Kafka:	... „daß sie gegensätzliches raten[,] ginge auch noch an, aber daß sie einander selbst widersprechen, das ist unverständlich“ (Kafka 1974: 116).
Dr. Cvrkal:	[aus dem Hintergrund] Wo stecken Sie denn?
Kafka:	Wissen Sie: „Ich bin der älteste von sechs Geschwistern, zwei Brüder etwas jünger als ich, starben als kleine Kinder durch Schuld der Ärzte“ (Kafka 1999a: 345).

1 Die in der Szene verarbeiteten Textpassagen stammen aus Kafkas Tagebuch sowie aus insgesamt sechs Briefen an Felice Bauer, Milena Jesenská, Max Brod sowie seine Schwester Ottla; weitere Materialien lieferte eine handgeschriebene Liste Kafkas mit Grunddaten zu seinem Gesundheitszustand. Kafkas Text wurde – dies galt für das gesamte Schauspiel – soweit wie möglich im Original beibehalten. Direktübernahmen sind in doppelten Anführungszeichen wiedergegeben, Auslassungen und Veränderungen gemäß wissenschaftlicher Gepflogenheit durch eckige Klammern gekennzeichnet; Sprecherangaben bzw. Regieanweisungen finden sich kursiv ebenfalls in eckigen Klammern. Textpassagen, die sich durch normwidrige Zeichensetzung (fehlende Kommata), ungewöhnliche Orthographie oder elliptische Syntax auszeichnen, entsprechen dem Autograph Kafkas in der Edition der *Kritischen Kafka-Ausgabe*.

Dr. Kral:	[betritt die Bühne von links] Ach, hier!
Kafka:	[wenig begeistert] Guten Tag, Herr Dr. Kral.
Dr. Cvrkal:	[betritt die Bühne von rechts] Da sind Sie ja!
Kafka:	[fatalistisch] Der Herr Dr. Cvrkal ...
Dr. Kral:	So, Herr Kafka, jetzt lassen Sie uns die Vorab-Untersuchung aber mal zu Ende bringen.
Dr. Cvrkal:	Genau, der „Fragebogen“ ist schließlich wichtig.
Dr. Kral:	Sonst sind am Ende wieder die Ärzte an einer Fehldiagnose schuld. Also, Herr Kafka – „Gewichtszunahme?“
Kafka:	„8 kg“
Dr. Kral:	„Totalgewicht?“
Kafka:	„[Ü]ber 65 kg“.
Dr. Cvrkal:	„[O]bjektiver Lungenbefund?“
Kafka:	„Geheimnis des Arztes“.
Dr. Cvrkal:	[energisch] Antworten Sie!
Kafka:	[seufzt] „[A]ngeblich günstig“.
Dr. Kral:	Was heißt ‚angeblich‘? – „Temperaturen?“
Kafka:	„[I]m allgemeinen fieberfrei“.
Dr. Cvrkal:	„Atmung?“
Kafka:	„[N]icht gut“.
Dr. Cvrkal:	Nicht gut?
Kafka:	„[A]n kalten Abenden fast wie im Winter“.
Dr. Kral:	„Unterschrift?“
Kafka:	[sarkastisch] „Die einzige Frage, die mich in Verlegenheit bringt“ (Kafka 1958: 338).
Dr. Kral:	Un-ter-schrift!
Kafka:	Kafka.
Dr. Bloch:	[tritt hinzu] Franz Kafka. Aber, liebe Kolleginnen, das wissen wir doch alles.
Kafka:	[über die Schulter] Guten Tag, Herr Dr. Bloch.
Dr. Bloch:	Guten Tag allerseits.
Kral:	Mahlzeit, Felix; Vorschrift, rei-ne Vorschrift!
Dr. Cvrkal:	Servus. Wir sind von Amts wegen verpflichtet jedem Patienten diese Fragen zu stellen, das weißt du genau ...
Dr. Bloch:	[unterbricht] Ja, ja, Milan, schon gut. [Cvrkal drückt Kafka mit einem Holzplättchen die Zunge herunter, schaut ihm in den Mund; Bloch zieht ein Aktenstück hervor und überfliegt es.] Klingt nicht gut, ihre Selbstdiagnose, Herr Kafka: [liest] „Vor etwa 3 Wochen habe[n] Sie also in der Nacht einen Blutsturz aus der Lunge gehabt. Es war[, schreiben Sie,] etwa 4 Uhr früh, [Sie] wache[n] auf, wunder[n] sich über merkwürdig viel Speichel im Mund, spucke[n] es aus, zünde[n] dann noch [Licht] an. Merkwürdig, es ist ein Patzen Blut. Und nun beginn[t]s“ ...
Dr. Cvrkal:	Beginn[t]s? Was denn?
Dr. Bloch:	[entziffert mit Mühe, fragender Blick zu Kafka] Ch-„Chrlení“ ...?

Dr. Kral:	Chr-le-ní?
Kafka:	Chrlení. „[I]ch weiß nicht, ob es richtig geschrieben ist, aber ein guter Ausdruck ist es für dieses Quellen in der Kehle. Ich dachte, es werde gar nicht aufhören. Wie sollte ich es zustopfen, da ich es nicht geöffnet hatte.“
Dr. Bloch:	[liest weiter] Soso, Sie „stand[en also] auf, gieng[en] im Zimmer herum, zum Fenster, sah[en] hinaus, gieng[en] zurück – immerfort Blut“ ...
Kafka:	Ja, „schließlich hörte es auf und ich schlief ein, besser, als seit langem.“
Dr. Kral:	„Bronchialkattarrh“, Herr Kafka. Ich „verschreib[en Ihnen] eine Medicin;“ [schreibt ein Rezept, reicht es Kafka] so, trinken Sie „3 Flaschen“ davon und kommen Sie „in einem Monat wieder [...]“.
Dr. Cvrkal:	„[W]enn wieder Blut kommt, [dann selbstverständlich] gleich.“
Dr. Bloch:	[blickt von den Akten auf, reicht Kral und Cvrkal je ein Aktenstück] Also, Herr Kafka, „[d]as Ergebnis für [Sie]: 3 Möglichkeiten, erstens [-] akute Verkühlung“.
Kafka:	„[D]as leugne ich; im August mich verkühlen?, da ich doch unverkühlbar bin“.
Dr. Kral:	... „zweitens Schwindsucht“. Das leugne aber ich – [lacht] „vorläufig. Übrigens w[ird] man ja sehn, [wissen Sie: alle Großstädter sind tuberkulös, ein [leichter] Lungenspitzenkattarrh“ ...
Kafka:	[sarkastisch] „[D]das ist [ein] Wort, so wie man jemandem Ferkelchen sagt, wenn man Sau meint“.
Dr. Bloch:	... ein Lungenspitzenkattarrh“ ist „auch nichts so Schlimmes, [zückt eine Spritze, Kafka zuckt zusammen] man injiziert [ein wenig] Tuberkulin und es ist gut“.
Kafka:	Tuberkulin also... Und „drittens“? [blickt fragend zu Cvrkal]
Dr. Cvrkal:	[zögert, prüfender Blick zu Kral und Bloch] Nun, „diese Möglichkeit [möchten wir Ihnen lieber] kaum andeute[n]“ (Kafka 1974: 39) ...
Kafka:	[flüstert] Also – Tuberkulose?
Dr. Kral:	[übertrieben beschwichtigend] Um Gottes willen!
Dr. Cvrkal:	[ebenso] Wo denken Sie hin, Herr Kafka!
Dr. Bloch:	[vehement] Nein, nein! Diese Möglichkeit ist – zugegeben – rein hypothetisch gegeben; ich halte sie aber für völlig, ganz und gar ausgeschlossen. Sie sind „auch zu alt dazu“.
Kafka:	„Und doch ist [diese dritte Möglichkeit] die einzig richtige und verträgt sich auch gut mit der zweiten[;] tatsächlich [...] schlafe ich seit damals 4 Uhr nachts besser, vor allem aber hat der Kopfschmerz, vor dem ich mir damals nicht mehr zu helfen wußte, gänzlich aufgehört.“
Dr. Bloch:	[aufmunternd] Das ist gut, sehr gut sogar.
Dr. Cvrkal:	[ebenso] Sehen Sie, es geht aufwärts!
Kafka:	„Die Beteiligung an dem Blutsturz denke ich mir so, daß die unaufhörlichen Schlaflosigkeiten, Kopfschmerzen, fiebrigen Zustände, Spannungen mich so geschwächt haben, daß ich für etwas Schwindsüchtiges empfänglich geworden bin. [...] Das ist also der Stand dieser geistigen Krankheit Tuberkulose.“ (Kafka 1974: 39–40).
Dr. Kral:	Nun – äh – ja, schon möglich, aber wir sind Lungen-Fachärzte.
Dr. Cvrkal:	Ja, keine Psychiater. Sie meinen – geistig?

Kafka:	Ja, geistig. „Manchmal scheint es mir, Gehirn und Lunge hätten sich ohne mein Wissen verständig“ (Kafka 2005: 319–320).
Dr. Cvrkal:	Sie meinen, „das Gehirn“ hat: „So geht es nicht weiter‘[,] gesagt“ (Kafka 2005: 320)?
Kafka:	Ja, „als es „die ihm auferlegten Sorgen und Schmerzen nicht mehr ertragen konnte[, d]a meldete sich [nach fünf Jahren] die Lunge“ (Kafka 21983: 7) und erklärte sich „bereit [...], zu helfen“ (Kafka 2005: 320).
Dr. Bloch:	[<i>halblaut, lakonisch</i>] Nun, „viel zu verlieren hatte sie ja [vielleicht] nicht.“
Kafka:	„Diese Verhandlungen zwischen Gehirn und Lunge, die ohne mein Wissen vor sich giengen, mögen schrecklich gewesen sein“ (Kafka 21983: 7).
Dr. Kral:	[<i>klopft Kafka auf die Schulter</i>] „Also: beide Spitzen angegriffen, aber auch hier nicht die Lunge“ – die ist nämlich frei –, „sondern die Luftröhrchen. Vorsicht notwendig, geradezu Gefahr besteht (wegen des Alters) nicht, wird aller Voraussicht auch nicht kommen.“
Dr. Bloch:	Mein „Rat [lautet]: viel Essen, viel Luft, von Medicin wird abgesehn wegen [Ihrer] Magenempfindlichkeit; zwei Umschläge nachts über die Achseln, monatliche Vorstellung; sollte es nicht in einigen Monaten besser werden, [werden wir] vielleicht [...] Tuberkulin injizieren ,damit [wir] alles getan habe[n].“
Kafka:	„Wegfahren nach dem Süden“?
Dr. Bloch:	... „wäre natürlich sehr gut“ ...
Dr. Kral:	... „ist aber nicht notwendig“, „aufs [böhmische] Land fahren“ reicht.
Dr. Cvrkal:	[<i>widerspricht</i>] Aber doch – ein paar Wochen Kur ... in Meran zum Beispiel, Südtirol.
Kral:	„Vielleicht reiche[n Sie] ein Gesuch um Pensionierung ein, es ließe sich ganz hübsch begründen“.
Dr. Kafka:	„[I]ch werde übermorgen mit meinem Chef [...] darüber reden“ (Kafka 1974: 43). Und – wohin?
Dr. Kral:	Ich denke: Smokovec – „wegen der Höhensonne!“
Dr. Cvrkal:	Nein, Theo, „das tiefliegende Pleš“ eignet sich viel besser für Herrn Kafkas Fall. Oder Matliary.
Dr. Bloch:	Aber, liebe Kollegen, Sie wissen doch, „daß ungarische und tschechische Sanatorien deutsche nicht erreichen können“.
Kafka:	„Ich bin ja nicht eigensinnig [–] nur der Qual des Fleischessens [...] möchte ich gern entgehn“, bitte!
Dr. Kral:	Beruhigen Sie sich, Herr Kafka. „Polianka“ vielleicht, oder ...
Kafka:	[<i>unterbricht</i>] „Und Bayern?“
Dr. Bloch:	Hm, „Ich weiß nicht.“ [<i>schüttelt nach kurzem Überlegen den Kopf</i>] Dort „nehmen sie [...] Fremde nur sehr ungern an und Juden nehmen sie nur auf, um sie zu erschlagen. Das geht nicht“ (Kafka 1974: 116). Sie wollen doch gesund werden.

Dr. Cvrkal:	<p>Ich denke, ich weiß das richtige Sanatorium für Sie. <i>[schreibt auf einen Zettel eine Adresse, zeigt ihn den Kollegen, die sich vielsagende Blicke zuwerfen und zustimmend nicken]</i> Hier, Herr Kafka. <i>[reicht Kafka den Zettel]</i> In dieser laryngologischen Anstalt sind Sie in guten, nein: den besten Händen, mein Wort drauf. Ich kenne die Ärzte – alles ausgewiesene Spezialisten, erstklassige Betreuung, modernste Methoden, hohe Heilungsrate. <i>[vieldeutig]</i> Keiner, den ich dorthin überwiesen habe, hat sich je wieder um einen Termin in meiner Praxis bemüht. <i>[Kral hilft Kafka in den Mantel, Cvrkal reicht ihm seinen Hut und Bloch drückt ihm einen bereit stehenden Reisekoffer in die Hand. Währenddessen philosophiert Kafka.]</i></p>
Kafka:	<p>„Es ist auch glaubwürdig, daß die Tuberkulose [so] eingeschränkt wird, jede Krankheit wird schließlich eingeschränkt. Es ist damit so wie mit den Kriegen, jeder wird beendet und keiner hört auf. Die Tuberkulose hat ihren Sitz ebensowenig in der Lunge, wie z. B. der Weltkrieg seine Ursache im Ultimatum. Es gibt nur eine Krankheit, nicht mehr, und diese eine Krankheit wird von der Medicin blindlings gejagt wie ein Tier durch endlose Wälder“ (Brod und Kafka 1989: 341). <i>[Die Ärzte wirbeln Kafka im Kreis herum und gehen lachend ab. Kafka taumelt zum Bühnenrand. Das Licht geht an, Kirchenglocken ertönen.]</i></p>

Anhang 3

- Abb. 1: Szene 1 [*Vorab das Urteil*]. Inszenierung *Kafka auf Kur*, Goethe-Institut Prag, 29.4.2015. Foto: Františka Zezuláková Schormová.
- Abb. 2: Szene 2 [*Ein Tscheche? Nein.*]. Inszenierung *Kafka auf Kur*, Goethe-Institut Prag, 29.4.2015. Foto: Františka Zezuláková Schormová.
- Abb. 3: Szene 4 [*Zarathustra?*]. Inszenierung *Kafka auf Kur*, Goethe-Institut Prag, 29.4.2015. Foto: Františka Zezuláková Schormová.
- Abb. 4: Szene 6 [*Zum Licht*]. Inszenierung *Kafka auf Kur*, Goethe-Institut Prag, 29.4.2015. Foto: Františka Zezuláková Schormová.

Dr. phil. Boris Blahak, M. A.
 Institut für Germanistik
 Deutsch als Fremdsprachenphilologie
 Universität Regensburg
 Universitätsstraße 31
 D-93053 Regensburg
 boris.blahak@ur.de

Katedra germanistiky a slavistiky
 Filozofická fakulta
 Západočeské univerzity v Plzni
 Riegrova 11
 CZ-30614 Plzeň
 bblahak@kgs.zcu.cz