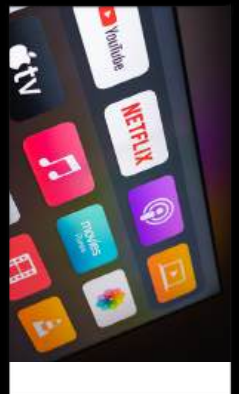


Victoria del Valle & Magdalena Kißling (Hg.)

Fernsehserielles Erzählen im fächerübergreifenden Unterricht

Forschungs- und unterrichtspraktische
Perspektiven



Victoria del Valle & Magdalena Kißling (Hg.)

Fernsehserielles Erzählen im fächerübergreifenden Unterricht

Forschungs- und unterrichtspraktische Perspektiven

Die Herausgabe ist ein interdisziplinäres Produkt von Studierenden des Kooperationsseminars *Fernsehserielles Erzählen im fächerübergreifenden Unterricht*, das im Wintersemester 2022/23 an der kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Paderborn unter Leitung von Magdalena Kißling (germanistische Literaturdidaktik) und Victoria del Valle (romanistische Literaturdidaktik) stattgefunden hat.

© 2024 bei den Autor:innen des Heftes *Fernsehserielles Erzählen im fächerübergreifenden Unterricht*

Redaktion: Victoria del Valle, Magdalena Kißling

Lektorat: Mika Neumeier, Sina Braach, Jana Brügge, Katharina Gabriel

Die Wissenschaftler:innen des ersten und die jungen Autor:innen des zweiten Teils haben sich bemüht, die Broschüre gemäß den Empfehlungen zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis zu erstellen und das Zitierrecht auf Wort und Bild bezogen einzuhalten. Sollte dabei ein Fehler unterlaufen sein, bitten wir dafür um Entschuldigung.

Für die Inhalte externer Links tragen die jeweils für diese Internetseite genannten Herausgeber:innen und Autor:innen die Verantwortung.

Der vorliegende Text steht unter der [Creative Commons-Lizenz \(CC BY-SA 4.0\)](#). Sie dürfen den Text unter den Bedingungen dieser Lizenz vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Bearbeitungen anfertigen, solange Sie die Namensnennung der Beitragsautor:innen vornehmen und die gleichen Bedingungen weitergeben.

Hinweis zu den verwendeten Bildern:

Die in diesem Text genutzten Bilder unterliegen gesonderten Lizenzbedingungen und sind **nicht** unter der Creative Commons-Lizenz verfügbar. Die Rechte an diesen Bildern sind vorbehalten und dürfen ohne gesonderte Genehmigung des Rechteinhabers weder vervielfältigt noch anderweitig genutzt werden.

Titelbilder: www.pixabay.com, CC-0 Lizenz

Inhalt

Die Fernsehserie als Movens für interdisziplinäres Lernen innerhalb der sprachlichen Fächer	4
Victoria del Valle und Magdalena Kißling	

Teil 1: Forschungsperspektiven

Narrative Formate und die Formatierung von Leben dies- und jenseits der Serialität: vom besonderen Bildungspotenzial des seriellen Erzählens	15
Florian Schultz-Pernice	

Fast Food Watching: Vom Gender Trouble zur Netflixierung des Gender Pulp in <i>Casa de Papel</i>	29
Patricia Gwozdz	

<i>The True Story of a Total Fake</i>. Identitätsfragen mit der Netflix Serie <i>Inventing Anna</i> unterrichten	47
Julie Intveen	

Teil 2: Unterrichtspraktische Perspektiven

Figurenzeichnungen in Fernsehserien am Beispiel des Professors aus der Fernsehserie <i>La Casa de Papel</i>	62
Patricia Eifler, Hannah Steinweger, Miran Turan	

Exemplarische Figurenanalyse und -konstellation anhand der Charaktere Denver, Mónica und Moskau	76
Alicia Risse, Eileen Bödger, Elena Seifert, Leandra Skiebnewski, Sergio Frey, Vera Hillebrand	

Erzählperspektive: Tokio, die Stimme aus dem Off.....	87
Sarah Leifels, Lisa Rempe, Alina Hamm, Annika Lücking	

Wirkung von Ton und Bild. Sequenzanalyse am Beispiel der Fernsehserie <i>La Casa de Papel/Haus des Geldes</i>	98
Sara Ganzer, Carina Lindner, Jessica Südhoff, Thalia Marie Twenhöven, Lea Ullmann, Nevranur Yildirim	

Ästhetische Erfahrung im fächerergänzenden Literaturunterricht am Beispiel der Fernsehserie <i>La Casa de Papel/Haus des Geldes</i>	115
Laura Janzen, Tracy Konomi, Sina Braach, Vanessa Korfant	

Macht und Geschlecht in <i>La Casa de Papel</i> – Feministische Strukturen und geschlechtsmarkierende Gestaltungsformen über die Fernsehserie reflektieren	125
Philipp Plengemeyer, Leon Boschi, Jan Hendrik Böddeker, Mareen Kloppenburg, Sirin Melissa Biblis	

Die Fernsehserie als Movens für interdisziplinäres Lernen innerhalb der sprachlichen Fächer

Victoria del Valle und Magdalena Kißling

Die Fernsehserie in den Disziplinen. Ausgangsüberlegungen

Die Fernsehserie erweist sich über Altersstufen und Statusgruppen sowie nationale Grenzen hinweg als ein beliebtes Erzählangebot. Rezipiert werden sie (ab dem Jugendalter) kaum mehr im linearen Fernsehen, sondern über marktführende Streaminganbieter. Der Anteil der internetbasierten Streamingnutzung bei 12- bis 19-Jährigen hat sich in den letzten Jahren fast verdreifacht, insgesamt 86 % der Jugendlichen nutzen mindestens ein Streamingangebot regelmäßig. YouTube liegt mit 63 % regelmäßiger Nutzung im Jahr 2023 vorn, gefolgt von Netflix, das von knapp der Hälfte der Personen dieser Altersklasse genutzt wird. Es folgen Amazon Prime mit 31 % und Disney+ mit 16 % (JIM 2023: 38). Bei Lieblingssendungen im Fernsehen gibt die Mehrheit der Jugendlichen „Serien“ an (ebd.: 37). In mehrfacher Hinsicht werden Fernsehserien damit als Bildungsgegenstand für den Unterricht interessant: Sie sind für Kinder und Jugendliche allzeit zugänglich und lassen sich wiederkehrend und fokussiert sowie im selbstgewählten Tempo und in der Sprache der Wahl mit oder ohne Untertitel rezipieren. Bei der unterrichtlichen Behandlung spielt dieser individuelle Zugriff auf den Gegenstand eine entscheidende Rolle. Zudem ist Serialität als spezifische Erzählform Lernenden vertraut. Aus ihrer außerschulischen Rezeption kennen Jugendliche Muster seriellen Erzählens und verfügen entsprechend über ein implizites Wissen darüber, wie Serien gebaut sind: nämlich mehrteilig und konstituiert durch ein fortgesetztes Erzählen. Fakultativ und verhandelbar, je nach Serie, werden von Jugendlichen zudem die genrespezifischen Kriterien der Kontinuität der Handlung und Figuren sowie die potenzielle Unendlichkeit, aber auch die Variationsbereite innerhalb seriell erzählender Literatur als charakteristisch für fernsehserielles Erzählen genannt (Weiser-Zurmühlen 2017: 42). Schließlich erweist sich die Anschlusskommunikation als wichtiges Rezeptionsmotiv für Serien: 88 % der Jugendlichen geben an, mit anderen Personen über ihre Lieblingsserie zu sprechen (ebd.: 36). Für die Lese- und Fremdsprachendidaktik sind diese Zahlen beeindruckend, kommt es in den sprachlichen Fächern doch vor allem auf Lese- und Hörverstehen sowie Sprechkompetenz an.

Es verwundert daher nicht, dass innerhalb der universitären Fachdisziplinen das Interesse an Fernsehserien wächst. Neben der Medienwissenschaft (u.a. Fröhlich 2015; Kelleter 2015; Nesselhauf/Schleich 2016, 2014) wendet sich zunehmend auch die Literaturwissenschaft der Fernsehserie zu und fragt u.a. nach Ähnlichkeitsstrukturen im Erzählen zu den traditionellen Literaturgattungen Drama und Epik (u.a. Brittnacher/Paefgen 2020; Fröhlich/Gotto/Ruchatz 2020). In den Didaktiken der sprachlichen Fächer werden in den letzten Jahren Unterrichtsmodelle zum (fernseh-)seriellen Erzählen diskutiert (u.a. Henke 2021; Kißling 2021; Staiger 2019; Surkamp 2018), die Notwendigkeit einer spezifischen Serialitätsdidaktik ausgelotet (u.a. Anders/Staiger 2016; Schultz-Pernice 2016a) sowie das kulturelle Lernen und das Sprachenlernpotenzial dargestellt (u.a. Henseler/Schäfers 2018; Henseler/Möller 2017). Während Serialität oftmals transmedial beleuchtet wird und neben Fernsehserien auch Hörbücher, Kinder- und Jugendbücher, Bilderbücher und Erstlesebücher sowie digitale Formate in Sammelbänden (u.a. Brendel-Perpina/Kretschmar 2021) und einschlägigen Fachzeitschriften (u.a. Leseforum 1/2018, Der Deutschunterricht 6/2018, Praxis Deutschunterricht 1/2021) auf ihre didaktischen Potenziale geprüft werden – dies gilt v.a. für die deutschdidaktische Forschung, die Englischdidaktik widmet sich auch fokussiert den TV Series (u.a. Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 51/2017) –, bleibt die didaktische Debatte um Textauswahl und Unterrichtsmodelle

oft disziplinintern. Das mag auf den ersten Blick schlüssig erscheinen, denn zwar verbinden die sprachlichen Fächer derselbe Gegenstand und auch dieselbe Forschungsmethodik, im Erkenntnisinteresse unterscheiden sie sich jedoch (Rödter 2021: 68). Der Bildungsgegenstand Fernsehserie wird im Deutschunterricht ganz anders beäugt als im Spanisch- oder Englischunterricht. Während das Fach Deutsch die narrative und medienpezifische Erzählstruktur interessiert und die Fernsehserie primär auf ihre Lernchancen für literarisches und mediales Lernen befragt, suchen die Fremdsprachen nach Lernpotenzialen für Sprachenlernen. Dies führt nicht nur zu anderen Lernzielen, sondern auch zu unterschiedlichen Anforderungen an Lehr- und Lernsettings. Auf den zweiten Blick bleibt aber Poppers Feststellung: „Wir studieren ja nicht Fächer, sondern Probleme“ (Popper 2009: 97, zit. n. Philipp 2021: 165). Und als Problem zeichnet sich für alle sprachlichen Fächer in vergleichbarer Weise ab: Die traditionellen Lerngegenstände passen nicht mehr zur Mediensozialisation der Lernenden und fehlende Grundlagen in der Lesekompetenz (u.a. Wortschatz, Kohärenzbildung) verhindern komplexere Auseinandersetzungen mit (ästhetischer) Sprache. Hinzu kommt, dass der Bildungsgegenstand Fernsehserie in Deutschland häufig in Übersetzungen vorliegt oder gar in nationenübergreifender Koproduktion (u.a. *Bad Banks*, *Parlament*) entstanden ist. Bei der Fernsehserie haben wir es also nicht mit nationalen Bildungskanons zu tun, wie sie im 19. Jahrhundert im Zuge nationaler Literaturgeschichtsschreibungen in den Einzelphilologien zu den traditionellen Gattungen entstanden sind. Schüler:innen rezipieren vielmehr deutsche Produktionen, die sich an internationalen Vorbildern orientieren (z.B. *4Blocks*, angelehnt an *The Wire* und *The Sopranos*) neben englischsprachigen (u.a. *Suits*, *Prison Break*, *The Queens Gambit*) oder spanischsprachigen Fernsehserien (z.B. *La casa de papel*, *Narcos*).

Eine Reaktion auf diese disziplinenübergreifenden Herausforderungen sind interdisziplinäre Lehr- und Forschungsprojekte. Sie gehen davon aus, dass die Einzeldisziplinen keine zufriedenstellende Antwort (mehr) auf komplexe Fragestellungen finden können (Philipp 2021: 164). Diesem Gedanken sind wir gefolgt und haben ein Kooperationsseminar zwischen der Deutschdidaktik und der Spanischdidaktik konzipiert, das im Wintersemester 2022/2023 an der Universität Paderborn stattgefunden hat. Als exemplarische Fernsehserie diente uns die spanische Netflix-Serie *La casa de papel*, die sich unter deutsch(sprachig)en Jugendlichen großer Beliebtheit erfreut. Auf Netflix lässt sie sich im Original, in deutscher Übersetzung (*Haus des Geldes*) und mit Untertiteln rezipieren. Ziel des Seminars war nicht, Interdisziplinarität als eine Methode zu vermitteln, sondern sie „als akademische und lebensweltliche Grundhaltung“ (Philipp 2021: 170) einzuüben, d.h. den wechselseitigen Nutzen verschiedener Perspektiven zu erkennen und eine Gleichheit im dialogischen Austausch zu erreichen in der Frage, welche Synergieeffekte sich aus dem interdisziplinären Blick für die Modellierungen von Fernsehserien im Sprachenunterricht für literarisches, kulturelles und sprachliches Lernen ergeben. Im Rahmen dieses Kooperationsseminars haben wir einen Reflexionsprozess zwischen den beiden Disziplinen durchlaufen und Verstrebungen aufgefunden. Herausgekommen ist der vorliegende Sammelband, der unterrichtspraktische Überlegungen von Masterstudierenden der Universität Paderborn zur Fernsehserie *La casa de Papel* enthält. Die Materialanregungen folgen verschiedenen Graden fächerübergreifenden Unterrichts und werden von wissenschaftlichen Beiträgen umrahmt, deren Inhalte im Kontext des Kooperationsseminars in Form eines Workshops diskutiert wurden und den Studierenden als Inspiration und Quelle ihrer Modellierungen dienen.

Interdisziplinäre Didaktik. Grade fächerübergreifenden Unterrichts

Auf die Herausforderung, interdisziplinäre Antworten auf komplexe Probleme zu finden, reagieren die Kultusministerien der Bundesländer unterschiedlich. Einige Länder weiten den Wahlpflichtteil

aus, in dem interdisziplinäre Fragen über die Fächergrenzen hinweg aufgegriffen werden können, z.B. im Fach Literatur in der gymnasialen Oberstufe in NRW (QUA-LiS NRW 2024). Andere verpflichteten Schulen der Sekundarstufen, einige Tage im Jahr fächerübergreifende Projektarbeit anzubieten, wie z.B. in Sachsen (vgl. Schulportal Sachsen 2024), oder bestimmen fachübergreifende Aufgabengebiete, ein Beispiel ist die Medienerziehung in Hamburg, die im Umfang von etwa zehn Prozent der Unterrichtszeit in den Fachunterricht zu integrieren ist (vgl. Hamburger Bildungsserver 2024). Auch finden sich in Ländern Erweiterungen der klassischen Unterrichtsfächer zu Lernbereichen, ein Beispiel ist das Fach Politik, das in NRW um wirtschaftliche Inhalte erweitert und in die Fächergruppe *Wirtschaft–Politik* umbenannt wurde (Bildungsportal NRW 2024).

Damit finden sich in der gelebten Schulpraxis verschiedene Ausgestaltungen interdisziplinären Unterrichtes, die sich grob in additive und integrative Ansätze interdisziplinären Lernens unterscheiden lassen. Die Projektarbeit, wie sie in Sachsen vorgesehen ist, stellt beispielsweise ein klassisches Exemple integrativen Vorgehens dar. Die Themensetzung geht nicht vom Einzelfach aus, sondern von einer fachübergreifenden Problemstellung, die aus der Perspektive verschiedener Fächer bearbeitet wird. Das nordrheinwestfälische Beispiel des Fächerverbundes wiederum gestaltet sich fachadditiv aus. Es setzt am Einzelfach an und ergänzt anlassbezogen – wirtschaftliche Fragen werden gesellschaftspolitisch relevanter – Inhalte und Methoden anderer Disziplinen. Eine weitere Ausformung des additiven Unterrichtsansatzes ist, ein fachübergreifend relevantes Thema zum Bildungsgegenstand verschiedener Fächer zu machen, also beispielsweise eine ausgewählte Fernsehserie zeitgleich in verschiedenen Fächern zu unterrichten. Welche Rolle die Fachlehrkräfte in diesen fächerkombinierenden Ansätzen spielen, kann wiederum unterschiedlich ausfallen. Aufgegriffen haben die Masterstudierenden in ihren Unterrichtsmaterialien insbesondere zwei Modelle: Zum einen das *Rotationsmodell*, in dem die Fernsehserie parallel im Spanisch- und Deutschunterricht unterrichtet wird. Die Fachlehrkraft behandelt hier aus der je eigenen Perspektive den Lerngegenstand. Beide Lehrkräfte wechseln nach einigen Stunden die Klasse und wiederholen ihr Programm. Eine Schnittstellensitzung bereitet den Übergang zwischen den beiden Fachperspektiven, um eine Reflexion von Ähnlichkeits- und Differenzrelationen zwischen – in unserem Fall – dem literaturdidaktischen und dem fremdsprachendidaktischen Blick anzuregen (Henkel 2013: 153). Zum anderen wurde mit dem *Hospitationsmodell* operiert. Auch in diesem Modell wechseln die Fachperspektiven auf den Lerngegenstand, allerdings bleibt die Lehrperson konstant in einer Klasse. Die inhaltlichen Übergänge werden über Schnittstellensitzungen gewährleistet, für die die Lehrperson des anderen Faches zusätzlich zur Klassenleitung hinzukommt. Die beteiligten Lehrkräfte, hier Spanisch und Deutsch, arbeiten in der Vorbereitung eng zusammen und kommen während des Unterrichtsvorhabens in regelmäßigen Teamsitzungen zusammen (ebd.: 155).

Die interdisziplinären Grundüberlegungen führen auf Planungsebene zu verschiedenen Graden des fachüberschreitenden Unterrichts, die niederschwelligste Form ist die der *Fachüberschreitung*. Hier bezieht die Lehrkraft Perspektiven anderer Fächer auf den Unterrichtsgegenstand ein, wie beispielsweise die Integration von Übersetzungsfragen in die Serienanalyse. Diskutiert werden dann unterschiedliche Wirkungsweisen infolge von veränderter Synchronstimme oder inhaltlichen Verschiebungen. Ein *fächerverknüpfendes* Arbeiten findet wiederum statt, wenn sich mindestens zwei Lehrkräfte in vorherigem Austausch und konkreten Absprachen in ihrem Unterricht auf die Unterrichtsinhalte des je anderen Faches beziehen. Von einem *fächerkoordinierenden* Unterricht spricht man, wenn der jeweilige Fachunterricht im Team geplant wird, der Unterricht selbst aber getrennt voneinander stattfindet. Erst im *fächerergänzenden* Unterricht kommt es zum Team-Teaching, in dem mindestens zwei Lehrkräfte gemeinsam unterrichten und dabei ihre jeweiligen Fachperspektiven einbringen. Ein *fächeraussetzendes* Verfahren schließt die Typologie. Hierbei handelt es sich um eine Unterrichtskonzeption, in welcher der Fachunterricht temporär unterbrochen wird zugunsten einer Projektarbeit, in der ein

zuvor festgelegtes Problemphänomen – in unserem Fall das Rezeptionserleben einer Fernsehserie – aus verschiedenen Fachperspektiven beleuchtet wird (Bärnthaler 1999: 14f.).

Während sich in den Materialien der Studierenden je nach Lernziel verschiedene Grade fächerüberschreitenden Lernens wiederfinden, war das Kooperationsseminar selbst nach dem fächerergänzenden Prinzip angelegt: Die beiden Masterkurse liefen zeitlich parallel und kamen in etwa zweidrittel der Sitzungen zusammen. Absprachen über Grundlagentexte und didaktische Zugänge zur Fernsehserie *La casa de papel*, die von den Studierenden mindestens bis zum Ende der zweiten Staffel geschaut wurde, wurden vorab getroffen und reichten vom ästhetischen, lese- und gesprächsdiaktischen über den serialitäts- und (fremdsprachen-)filmdidaktischen bis zum mehrsprachigen und kulturellen Blick.

Warum *La casa de papel*? Zur Wahl des Gegenstands

La casa de Papel als Pop-Phänomen

Die Fernsehserie *La casa de Papel* (Álex Pina, 2017-2021) erlangte internationale Anerkennung, die sich in zahlreichen Auszeichnungen manifestierte, darunter der renommierte International Emmy Award 2018, der noch nie zuvor an eine spanische Serie vergeben wurde und sie zur bislang erfolgreichsten spanischen Serie macht (Atresmedia: web). Der Erfolg hat nicht nur in ihrem Ursprungsland Spanien und in Deutschland hohe Wellen geschlagen, sondern weltweit eine große Fangemeinde gefunden und einen regelrechten *Hype* um die Serie ausgelöst. Dieser *Hype* um *La casa de Papel* spiegelt die kulturelle Bedeutung und den Einfluss der Fernsehserie wider. Mit ihrer Mischung aus *Heist-Movie*, Action-Thriller und Liebesdrama sowie zahlreichen Anspielungen auf aktuelle gesellschaftspolitische Themen (Feminismus, Queerness, Class) hatte die Serie einen regelrechten Impact auf ihr Publikum und die Unterhaltungsindustrie insgesamt. Getragen wurde dieser Hype von einer starken Symbolik, die von der „Verkleidung“ der Bankräuber:innen in der Fernsehserie (rote Overalls und Dalí-Masken) bis hin zum Titelsong „Bella Ciao“ aus dem fiktionalen Kontext in die Popkultur überging. Álex Pina, der Autor der Fernsehserie, verdeutlicht die Popularität mit den Worten: “Nosotros en el equipo no dimos crédito, nos dimos cuenta de que la gente tenía una vinculación con la serie que iba más allá del entretenimiento. Era una vinculación filosófica casi.” (Álex Pina in Netflix 2020, 00:11:09-00:11:15).¹ Diese Aussage betont die geradezu emotionale Verbindung, die Zuschauer:innen zu *La casa de Papel* entwickeln und die über die bloße Unterhaltung hinausgeht. Dies wird nicht nur durch ihre große Beliebtheit bestätigt, sondern auch durch die Zuschauer:innenzahlen, die *La Casa de Papel* (dt. *Haus des Geldes*) in Deutschland zur meistgestreamten Netflix-Serie des Jahres 2021 gemacht haben (Statista 2022).

La Casa de Papel – Hintergrund, Handlung, Figuren & Symbole

La Casa de Papel von Álex Pina wurde von Atresmedia (Antena 3) produziert, bevor sie von Netflix aufgekauft wurde. Die Serie feierte ihre Premiere im März 2017 auf dem Newcomer Film Festival in Burgos und wurde ab dem 2. Mai desselben Jahres auf dem spanischen Sender ausgestrahlt. Zunächst vertrieb Antena 3 die ersten beiden Staffeln in Spanien, bevor Netflix Ende 2017 die Rechte übernahm, die beiden Teile überarbeitete, weltweit vertrieb und drei weitere Staffeln in Produktion gab (Atresmedia: Web). Die Serie umfasst 41 Folgen in fünf Staffeln. In den ersten beiden Staffeln geht

¹ „Wir im Team konnten es nicht fassen, wir merkten, dass die Menschen eine Verbindung zu der Serie hatten, die über Unterhaltung weit hinausging. Es war fast eine philosophische Verbindung.“ (eigene Übersetzung)

es um den Überfall einer vom „Professor“ angeführten Bande auf die „Fábrica Nacional de Moneda y Timbre“, die spanische Banknotendruckerei in Madrid. In den Staffeln 3, 4 und 5 trifft sich die Bande wieder und plant einen weiteren Überfall, dieses Mal auf die spanische Zentralbank. Das erste, wenn auch offene Ende von Staffel 2 teilt die Serie in zwei Erzählstränge: Der erste dreht sich um den Überfall auf die Banknotenfabrik (Staffel 1 und 2), der zweite um den Überfall auf die Nationalbank (Staffel 3, 4 und 5). Zusätzlich zu den fünf Hauptstaffeln wurde 2023 ein Spin-off veröffentlicht, das von der Figur Berlin erzählt (*Haus des Geldes – Berlin*) und den Zuschauer:innen einen weiteren Einblick in die narrative Komplexität rund um eine der Charaktere eröffnet.

Inspiration findet das Autor:innenteam rund um Álex Pina in der Biografie und den Berichtsbüchern des New Yorker Bankräubers Willie Sutton, der in den 1930er bis 1950er Jahren mehr als 100 Raubüberfälle durch Verkleidung und Täuschung ohne Todesopfer durchgeführt haben soll. Sutton, der angeblich zwei Millionen Dollar erbeutete, genoss in den USA den Status eines Volkshelden und wurde als „moderner Robin Hood“ bezeichnet (Atresmedia: web). Diese historische Vorlage bildet den kreativen Ausgangspunkt für die Idee der Raubbande in *La casa de papel*.

Organisiert von dem Drahtzieher „El Profesor“ formiert sich eine Gruppe krimineller Außenseiter:innen, um einen Raubüberfall zu begehen, bei dem nicht nur körperliche Opfer vermieden werden sollen, sondern auch finanzielle Verluste, da das Geld in der Banknotendruckerei neu gedruckt werden soll. Der mysteriöse, als Nerd dargestellte „Profesor“ hat sein ganzes Leben der Planung des „größten Raubüberfalls der Geschichte“ gewidmet: dem Einbruch in die nationale Münzanstalt, um 2,4 Milliarden Euro zu drucken. Um diesen ehrgeizigen Plan in die Tat umzusetzen, rekrutiert er ein Team von acht Personen mit besonderen Fähigkeiten, die nichts zu verlieren haben. Gemeinsam mit dem Professor planen sie fünf Monate lang jeden einzelnen Schritt des Überfalls. Dieses Team, dessen Identität verborgen bleiben muss und das nach verschiedenen Städten benannt wird (Tokio, Rio, Berlin, Nairobi, Helsinki, Oslo, Moskau, Denver), muss elf Tage in der Bankdruckerei verbringen; genau die Zeit, bis die Milliarden gedruckt sind. Um Druck auf die Polizei auszuüben, nehmen sie 67 Geiseln, darunter eine Gruppe Jugendlicher, die sich an diesem Tag im Gebäude aufhielten.

Die ersten beiden Staffeln erzählen ausführlich von der Planung bis zur Durchführung und dem Erfolg des ersten Überfalls. Es wäre keine Fernsehserie, wenn sich diese Grundidee des geplanten Überfalls nicht schematisch wiederholen, aber auch in einigen Aspekten mit seriellen Verfahren der Variation wie beispielsweise Verschiebung oder Eskalation (Schultz-Pernice 2016b: 45f.) innovieren würde: Die Staffeln 3 bis 5 sind ähnlich aufgebaut, präsentieren jedoch einen neuen Überfallsplan (Verdeckung des Schemas), integrieren mit Lissabon, Stockholm oder Palermo neue Personen in die Bande (Verschiebung) und überbieten sich in Action, Verletzungen und Todesfällen vertrauter Figuren (Eskalation). Insgesamt sind die Erzählstränge von *La casa de Papel* reichhaltig und umfassen sowohl romantische Beziehungen als auch komplexe Intrigen zwischen den Charakteren. Gezielte Spannungsbögen tragen zur Intensität und Dynamik der Fernsehserie bei. Und so lässt sich das Genre der Fernsehserie treffend als Heist-Movie, Krimiserie und Actionthriller beschreiben und spiegelt die Vielschichtigkeit der Handlung und Figurenentwicklung wider.

Popkulturelle Symbolik in *La casa de papel*

La casa de Papel zeichnet sich durch eine starke Symbolik aus, die in verschiedenen Gestaltungselementen des Films verankert ist. Einige dieser symbolischen Merkmale tragen wesentlich zur narrativen Struktur der Fernsehserie bei. Die weibliche Erzählperspektive und -stimme, repräsentiert durch die Erzählerin Tokio, prägt die Fernsehserie von Anfang an. Tokio beginnt jede Episode mit einer Einordnung des Erzählten und verleiht der Erzählwelt eine sanfte, weibliche Stimme. Diese steht im

Kontrast zur zentralen Figur, dem „Lehrer“ (El profesor), der als kluger Kopf, Drahtzieher und Anführer der Bande fungiert. „El profesor“ wird als sensibler, zurückgezogener Mann dargestellt, der mit seiner Vergangenheit hadert und das gesellschaftliche, kapitalistische System kritisiert. Die Bezeichnung als „Lehrer“ verleiht der Figur eine Intellektualität und Autorität gegenüber der Bande, die sich als seine Schüler:innen versteht. Die Planung des Überfalls wird als Unterricht inszeniert, in dem der Lehrer den Plan minutiös erklärt, während die Bande wie in einem Klassenzimmer hintereinander gereiht mit Blick auf die Tafel auf Stühlen und an Tischen sitzt und den Ausführungen folgt.

Eine weitere Symbolik entfaltet sich durch die Codenamen der Räuber:innen, die aus Städtenamen wie Berlin, Nairobi, Tokio, Rio, Helsinki, Oslo, Moskau und später Stockholm, Lissabon, Palermo bestehen. Diese Namen tragen Assoziationen und interkulturelle Interpretationsspektren mit stereotypen Deutungslinien. So wird beispielsweise Berlin als kalter, nahezu emotionsloser und narzisstisch strukturierter Mann dargestellt, der eine männliche Machtposition innehat und zu verschiedenen Entwicklungen in der Gruppendynamik beiträgt; ein Deutungszusammenhang mit der dominanten Rolle Deutschlands im Kontext der europäischen Finanzkrise 2008, unter der Spanien besonders litt, ist unverkennbar. Im Gegensatz dazu verkörpert Nairobi eine warmherzige, emotionale und zugleich unberechenbar starke Frau. Ihr Versagen als Mutter, zu dem sie ihre soziale Situation, den Lebensunterhalt über Kriminalität zu sichern, geführt hat, will sie mit der Beute aus dem Raubüberfall wiedergutmachen – ein Deutungszusammenhang zur Stadt Naoribi in Kenia? Ein weiteres Beispiel ist die Geisel Mónica, die sich der Bande mit dem Codenamen „Stockholm“ anschließt. Trotz Gewalt und Gefangenschaft entwickelt sie als Opfer eine romantische Liebesbeziehung zum Täter Denver. Die Wahl des Städtenamens ist hier ein deutlicher Hinweis auf das psychologische Phänomen des Stockholm-Syndroms.

Eine zentrale Rolle als Insignien spielen die Kleidung und die Masken, die sowohl von den Räuber:innen als auch von den Geiseln während des Überfalls getragen werden. Sie sind sorgfältig ausgewählt und fungieren als bedeutungsvolle Elemente, die die Symbolik der Fernsehserie unterstreichen: Die roten Overalls, die ursprünglich aufgrund ihrer Funktionalität als Arbeitskleidung konzipiert sind, erfahren eine Dekonstruktion. Sie werden in den urbanen Alltagsstil übertragen und – unterstrichen durch die Farbe Rot – politisiert. Die „Arbeitskleidung“, die von allen getragen wird, steht für „Freiheit“ (durch das erbeutete Geld) des Volkes. Ebenso prägend sind die Salvador-Dali-Masken. Ursprünglich waren Masken von Don Quijote vorgesehen. Die Entscheidung, Dalí-Masken zu verwenden, basierte auf ihrer ikonisch stärkeren und stilistisch „modernerer“ Ausstrahlung, die zusätzlich zu ihrer visuellen Wirkung beitragen sollten (Atresmedia: Web).

Nicht zuletzt trägt das Lied „Bella Ciao“, ein antifaschistisches italienisches Volkslied, das durch seinen klangvollen Rhythmus wie eine Hymne wirkt, zu der Gesamtsymbolik in der Ästhetik des Widerstands bei. Die Bedeutung des Liedes wird von Tokio erklärt: „El profesor“ habe es von seinem Großvater gelernt, der in Italien gegen die Faschisten gekämpft habe (Ende Staffel 1). Das Lied wird in symbolträchtigen Momenten gespielt, wie bei der erfolgreichen Flucht der Diebe aus der Münzanstalt, und fungiert als weitere Metapher für Freiheit. Eine feministische Version des Liedes in spanischer Sprache, gesungen von Najwa Nimri (Staffel 5), verstärkt die symbolisch-intentionale Struktur und das Bedeutungsmuster der gesamten Erzählung. Die Popularität der Fernsehserie manifestiert sich nämlich nicht zuletzt im pop-musikalischen Bereich, insbesondere durch verschiedene Interpretationen des Liedes „Bella Ciao“, die mit dem Erfolg von *La casa de Papel* entstanden sind. Neuinterpretationen wie der Hugel-Remix (2018) erreichten hohe Chartplatzierungen und verschiedene Versionen entstanden u.a. in Deutschland, Frankreich, Spanien und den USA.

Insgesamt trägt die Gestaltung der Fernsehserie durch die Verwendung von starken Symbolen wie den roten Overalls, den Masken und dem Lied „Bella Ciao“ wesentlich zu ihrer Popularität bei. Diese Symbole haben nicht nur eine reine Repräsentation innerhalb der fiktionalen Erzählung, sondern sind

in die Popkultur übergegangen und haben damit gesellschaftliche Relevanz erlangt. Die pop-ästhetische Darstellung des Widerstands, wie sie in der Fernsehserie immer wieder zitiert wird – so wiederholt „el profesor“ mehrfach „Somos la resistencia“ (Wir sind der Widerstand) –, ist dabei ein zentrales Element. Das Publikum schließt sich also nicht nur der Kapitalismuskritik und der Hommage an den antifaschistischen Widerstand an, sondern nimmt auch an soziokulturellen Diskursen teil, die Themen wie Queerness, soziale Klassenzugehörigkeit und Wohlstand umfassen. Diese Verknüpfung von Symbolen und gesellschaftlichen Diskursen ist sicherlich ein gelungener Gestaltungseffekt, der dazu geführt hat, dass die Fernsehserie über ihre fiktive Handlung hinaus ein breites Publikum erreichen konnte. Aufgrund ihrer Popularität und der damit einhergehenden popkulturellen Relevanz bietet sich die Fernsehserie als Unterrichtsgegenstand für den Sprachenunterricht an, da das Phänomen sowohl sprachlich als auch im kulturellen Kontext behandelt werden kann. Für den Deutschunterricht ergeben sich darüber hinaus serendidaktische Potenziale, mit der Erzählwelt von *La casa de Papel* zu arbeiten. Aus pädagogischer Sicht ist möglicherweise kritisch anzumerken, dass die Fernsehserie dem klassischen Heist-Genre mit Thrilleranteilen zuzuordnen ist und somit explizite Szenen emotionaler, körperlicher und sexualisierter Gewalt sowie explizite Darstellungen von Sex und Alkoholkonsum enthält. Im schulischen Umfeld sollte darauf mit besonderer Sensibilität reagiert werden. Die Altersempfehlung liegt bei mindestens 16 Jahren, so dass die Fernsehserie entsprechend im Unterricht der Oberstufe (ab Klasse 9) ihren Platz finden kann.

Fernsehserielles Erzählen im fächerübergreifenden Unterricht. Forschungs- und unterrichtspraktische Perspektiven – Zu den Beiträgen

Naheliegend und in unseren Augen interessant schien uns der Gedanke, ein forschungsnahes Seminar zu gestalten, in dem Studierende und Forschende zusammenkommen und zusammen an der Frage fächerverbindender und synergiennutzender Unterrichtsmodellierung zum fernsehseriellen Erzählen arbeiten. Im Rahmen des Kooperationsseminar fand ein Workshop statt (Januar 2023), bei dem sich die Studierenden mit Gastwissenschaftler:innen austauschten. Dabei war es uns wichtig, unterschiedliche Perspektiven aus den Disziplinen zusammenzubringen und den Seminargegenstand, die Fernsehserie *La casa de Papel*, um andere Fernsehserien und Serienformate zu ergänzen. Wir warfen einen Blick auf weitere Serien des spanischen Serienproduzenten Álex Pina, der neben der progressiv erzählenden Fortsetzungsserie *La casa de Papel* auch *Sky Rojo* und *White Lines* produziert hat. Aber auch andere Serien wie *This is Us* (Dan Fogelman 2016-2022) oder die Netflix-Miniserien *Inventing Anna* (Shonda Rhimes 2022) und *Das Damengambit* (Scott Frank 2020) wurden zum Vergleich herangezogen. Die Beiträge und der Austausch während des Workshops sowie die interdisziplinäre Zusammenarbeit der Studierenden im Seminar bildeten die Grundlage für den vorliegenden Sammelband, der in zwei Teile gegliedert ist.

Teil 1: Forschungsperspektiven

Florian Schultz-Pernice stellt in seinem Beitrag „Narrative Formate und die Formatierung von Leben dies- und jenseits der Serialität“ das besondere Bildungspotential seriellen Erzählens vor. Diese kritische Auseinandersetzung bildet den Ausgangspunkt für Schultz-Pernices Überlegungen zur Bedeutung von Erzählungen für die Selbstkonstitution, wobei er literaturwissenschaftliche und psychologische Perspektiven einbezieht. Eine zentrale Frage des Beitrags ist, ob das serielle Erzählen im Vergleich zu traditionellen Erzählformaten möglicherweise neue und geeignetere Instrumente für Identitätsarbeit und Selbstkonstitution in unserer Gegenwart bietet. Dabei analysiert er die

Bestimmungsmomente, die Sinngestalt und den Sinngehalt der traditionellen Erzählform, um die Möglichkeiten des Erzählens jenseits dieser Tradition zu erkunden. Ziel ist es, neue, adäquatere Angebote für unser Selbst- und Weltverständnis durch serielles Erzählen zu erschließen. Dabei werden die spezifischen Merkmale und Strukturen von *This is Us* (USA 2016-2022) als Beispiel herangezogen. Der Beitrag schließt mit einem optimistischen Ausblick auf die Bildungspotenziale einer Didaktik der Serialität. Schultz-Pernice betont dabei die Notwendigkeit, serielle Erzählformen in Bildungsprozesse zu integrieren, um den Anforderungen zeitgenössischer Identitätsentwicklung gerecht zu werden.

Patricia Gwozdz setzt sich in ihrem Beitrag „Fast Food Watching: Vom Gender Trouble zur Netflixisierung des Gender Pulp in *Casa de Papel*“ mit der kommerziellen Produktionslandschaft der Netflix Nation auseinander und legt dabei den Fokus auf die Transformation des Konsumverhaltens von Binge Watching zu Fast Food Streaming und deren Auswirkungen auf den Gender Pulp in der Fernsehserie *La Casa de Papel*. Die Autorin kritisiert die Fernsehserie als einen Genre-Mix, der darauf abzielt, den Zuschauerradius zu erweitern. Ihre Kritik bezieht sich unter anderem auf die heteronormative Politik des Widerstands, die in der Fernsehserie präsentiert wird, sowie auch auf den Maternalismus, der in der Symbolik von *La Casa de Papel* auftaucht. Gwozdz' Argumentation mündet in der Notwendigkeit, didaktische Medienkompetenz „mit und gegen“ Netflix einzusetzen. Sie plädiert dafür, didaktische Transformationen zu wagen und sich in die Rolle von Netflix-Drehbuchautor:innen zu versetzen. So können nicht nur die eigenen kreativen Möglichkeiten erprobt, sondern auch der „Zauber“, die Macht und die Schwierigkeiten des Erzählens im Kontext der heutigen Unterhaltungskultur nachvollzogen werden.

Julie Intveen reflektiert in „The True Story Of A Total Fake. Identitätsfragen mit der Netflix Serie *Inventing Anna* unterrichten“ die Frage, warum es sinnvoll ist, die Netflix-Miniserie *Inventing Anna* im Englischunterricht zu behandeln. Ihr Beitrag bietet damit einen englischdidaktischen Blick auf Identität und Gender als zentrale Themen im Sprachenunterricht, wobei sie sich insbesondere auf die Konstruktion von Identität sowohl über Herkunft als auch über Sprache konzentriert. Die Frage „Is where I'm born going to get in the way of who I want to be?“, die die Protagonistin Anna stellt, dient dabei als Ausgangspunkt für Handlungsvorschläge im Sprachenunterricht, die den Schüler:innen eine reflektierte Auseinandersetzung mit den komplexen Zusammenhängen von Identität und Herkunft ermöglichen.

Teil II: Unterrichtspraktische Perspektiven

Die fachübergreifenden Gruppenarbeiten von Studierenden der Lehramtsfächer Deutsch und Spanisch während des Kooperationsseminars haben zu sechs differenzierten unterrichtspraktischen Überlegungen im Kontext der Serie *La Casa de Papel* geführt. Diese Überlegungen dienen als Unterrichtsplanungen und wurden im Rahmen der Aufgabe entwickelt, didaktische Konzepte mit einem thematischen Fokus und unter Verfolgung spezifischer Lern- und Kompetenzziele zu erstellen.

Zwei der entstandenen Überlegungen setzen sich intensiv mit Figurenanalysen auseinander: Kapitel 1 „Figurenzeichnungen in Fernsehserien am Beispiel des Professors aus der Fernsehserie *La Casa de Papel*“ und Kapitel 2 „Exemplarische Figurenanalyse- und konstellation anhand der Charaktere Denver, Mónica und Moskau“. Eine weitere unterrichtspraktische Überlegung widmet sich der narratologischen Struktur der Serie: Kapitel 3 „Erzählperspektive – Tokio, die Stimme aus dem Off“. Kapitel 4 und 5 befassen sich intensiv mit filmischen Gestaltungsmitteln: „Wirkung von Ton und Bild. Sequenzanalyse am Beispiel der Fernsehserie *La Casa de Papel/Haus des Geldes*“ und „Ästhetische Erfahrung im fächerergänzenden Literaturunterricht am Beispiel der Fernsehserie *La Casa de Papel/Haus des Geldes*“. Abschließend beschäftigen sich die Studierenden in Kapitel 6 kritisch mit der medialen

Markierung von Weiblichkeit: „Macht und Geschlecht in *La Casa de Papel* – Feministische Strukturen und geschlechtsmarkierende Gestaltungsformen über die Fernsehserie reflektieren.“

Diese didaktischen Überlegungen wurden von Masterstudierenden des Lehramts entwickelt und bieten innovative Ansätze für den Unterricht, insofern sie als Inspirationsquelle für seriendidaktische Ansätze im fächerübergreifenden Lernsetting dienen können.

Literaturverzeichnis

- Anders, Petra/Staiger, Michael: Serialität und Deutschdidaktik, in: Petra Anders und Michael Staiger (Hg.): Serialität in Literatur und Medien. Band 1: Theorie und Didaktik. Baltmannsweiler 2016, S. 2–27.
- Atresmedia: Web oficial de La casa de papel, online: <https://www.antena3.com/series/casa-de-papel/> (Zugriff: 12.02.2024).
- Bärnthaler, Günther: Fächerübergreifender Unterricht. Zur Notwendigkeit vertiefender Ergänzung gefächerten Unterrichts, in: Günther Bärnthaler und Christian Angerer (Hg.): Fächerübergreifender Literaturunterricht: Reflexionen und Perspektiven für die Praxis. Innsbruck 1999, S. 11–21.
- Brendel-Perpina, Ina/Kretzschmar, Anna (Hg.): Serialität in der Kinder- und Jugendliteratur. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Baltmannsweiler 2021.
- Brittnacher, Hans Richard/Paefgen, Elisabeth Katharina (Hg.): Im Blick des Philologen. Literaturwissenschaftler lesen Fernsehserien. München 2020.
- Fröhlich, Vincent/Gotto, Lisa/Ruchatz, Jens (Hg.): Fernsehserie und Literatur. Facetten einer Medienbeziehung. München 2020.
- Fröhlich, Vincent: Der Cliffhanger und die serielle Narration. Analyse einer transmedialen Erzähltechnik. Bielefeld 2015.
- Hamburger Bildungsserver: Aufgabengebiet Medienerziehung, Behörde für Schule und Berufsbildung, Hansestadt Hamburg 2024, online: <https://bildungsserver.hamburg.de/aufgabengebiete/medienerziehung> (Zugriff: 23.05.2024).
- Henke, Ina: Literarisches Lernen an seriellen Texten - ein Modell, in: Ina Brendel-Perpina und Anna Kretzschmar (Hg.): Serialität in der Kinder- und Jugendliteratur. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Baltmannsweiler 2021, S. 127–136.
- Henkel, Christine: Fächerübergreifenden Unterricht in der Oberstufe entwickeln und erproben. Ein theoretischer und empirischer Beitrag zu einer fächerübergreifenden Didaktik 2013, online: https://pub.uni-bielefeld.de/download/2677003/2677004/Dissertation_Henkel_2013.pdf (Zugriff: 16.10.2023).
- Henseler, Roswitha/Möller, Stefan: Previously On. Mit TV-Serien narrative Kompetenz und Spracherwerb fördern, in: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 146 (2017), S. 2–9.
- Henseler, Roswitha/Schäfers, Monika: „Guckst du nur oder lernst du auch?“ Mit TV-Serien und viewing strategies Englisch lernen, in: Englisch 5-10 (2018), S. 20–23.
- Hugel-Remix: Bella Ciao 2018, online: <https://www.youtube.com/watch?v=Xm-hdblSa9E> (Zugriff: 11.02.2024)
- JIM - Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: JIM-Studie 2023 - Jugend, Information, (Multi-) Media 2023, online: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2023_web_final_kor.pdf (Zugriff: 11.02.2024).
- Kelleter, Frank (Hg.): Populäre Serialität: Narration – Evolution – Distinktion. Zum seriellen Erzählen seit dem 19. Jahrhundert. Bielefeld 2015.
- Kißling, Magdalena (2021): Vom ‚Komaglotzen‘ zum literar- und medienästhetischen Lernen. Konzeptualisierung eines fernsehseriellen Lehr-Lern-Settings am Beispiel des Teendramas Anne with an E, in: Der Deutschunterricht 73 (2), S. 89-93.

- Nesselhauf, Jonas/Schleich, Markus: Fernsehserien. Geschichte, Theorie, Narration. Tübingen 2016.
- Nesselhauf, Jonas/Schleich, Markus (Hg.): Quality-Television. Die narrative Spielwiese des 21. Jahrhunderts?! Berlin, Münster 2014.
- Netflix: La casa de papel/Haus des Geldes. Creator: Álex Pina (2017-2021).
- Netflix: La casa de papel – El fenómeno. Documental / Haus des Geldes – Das Phänomen. Dokumentation 2020.
- Philipp, Thorsten: Interdisziplinarität, in: Thorsten Philipp und Tobias Schmohl (Hg.): Handbuch Transdisziplinäre Didaktik. Bielefeld 2021, S. 163–173.
- QUA-LiS NRW: Modularer Kernlehrplan Literatur für die Gymnasiale Oberstufe. Landesinstitut für Schule NRW 2024, online: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-ii/gymnasiale-oberstufe/literatur/index.html> (Zugriff: 23.05.2024).
- Rödter, Simone: Disziplinarität, in: Thorsten Philipp und Tobias Schmohl (Hg.): Handbuch Transdisziplinäre Didaktik. Bielefeld 2021, S. 67–78.
- Schulportal Sachsen: Fächerverbindendes Arbeiten, Landesamt für Schule und Bildung Freistaat Sachsen 2024, online: <https://www.schulportal.sachsen.de/lplandb/index.php> (Zugriff: 23.05.2024).
- Schultz-Pernice, Florian: Bausteine einer Didaktik narrativer Serialität am Beispiel der TV-Serie EMERGENCY ROOM, in: Anders, Petra/Staiger, Michael (Hg.): Serialität in Literatur und Medien. Modelle für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler 2016a, S. 120–127.
- Schultz-Pernice, Florian: Narrative und normative Probleme des seriellen Erzählens und ihr Potenzial für den Aufbau narrativer Kompetenz und die Wertebildung, in: Petra Anders und Michael Staiger (Hg.): Serialität in Literatur und Medien. Band 1: Theorie und Didaktik. Baltmannsweiler 2016b, S. 42–55.
- Statista: Zuschauerzahlen der meistgestreamten Online-Serien in Deutschland im Jahr 2021, 2022. Online: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1095811/umfrage/meistgestreamte-online-serien-in-deutschland/> (Zugriff: 11.10.2022).
- Staiger, Michael: Jugendserie, in: Anders Petra et al. (Hg.): Einführung in die Filmdidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet. Stuttgart 2019, S. 173–185.
- Steinbrenner, Marcus/Wiprächtiger-Geppert, Maja: Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs, in: leseforum.ch, H. 3 (2010), S. 1–15.
- Surkamp, Carola: Figuren in Fernsehserien. Darstellung, Rezeption und Reflexion, in: Der Deutschunterricht 6 (2018), S. 26–35.
- Weiser-Zurmühlen, Kristin: „Ne Serie ist’s ja wenn’s...“ – Serialität aus RezipientInnenperspektive, in: kjl&m 69 (2) (2017), S. 35–44.

Teil 1: Forschungsperspektiven

Narrative Formate und die Formatierung von Leben dies- und jenseits der Serialität: vom besonderen Bildungspotenzial des seriellen Erzählens

Florian Schultz-Pernice

Ein Blick auf die aktuelle Narratologie: Universalisierung und Kritik des Erzählens

In DIE ZEIT vom 07.01.23 findet sich ein Interview mit Peter Brooks, einem für die Geschichte der neueren Narratologie und hier insbesondere für den „narrative turn“ (z.B. Scheffel 2012) in den Kulturwissenschaften namhaften Autor (vgl. Eagleton 2023). Er hatte in seiner wichtigen Monographie von 1984 mit dem Titel *Reading for the Plot* (Brooks 1984) die fundamentale Bedeutung des Erzählens für unsere Identität bekräftigt und dabei gleichzeitig die prinzipielle Offenheit der Geschichten betont, die wir über uns selbst erzählen können:

Our lives are ceaselessly intertwined with narrative, with the stories that we tell and hear told, those we dream or imagine or would like to tell, all of which are reworked in that story of our own lives that we narrate to ourselves in an episodic, sometimes semiconscious, but virtually uninterrupted monologue. We live immersed in narrative, recounting and reassessing the meaning of our past actions, anticipating the outcome of our future projects, situating ourselves at the intersection of several stories not yet completed. (Brooks 1984: 3)

Dass wir unsere Identität, unser Selbst, über unsere Situierung im Schnittpunkt einer Anzahl an möglichen Geschichten konstituieren, ist eine Spur, der im vorliegenden Beitrag im Hinblick auf spezifisch zeitgenössische Formen des Erzählens nachgegangen werden soll. Um gerade auch die pädagogisch-didaktischen Implikationen, die sich auf dieser Spurensuche ergeben, angemessen beschreiben und einordnen zu können, ist jedoch zunächst ein Umweg erforderlich.

Als Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen soll deshalb die zunächst erstaunlich anmutende Wendung fungieren, die Peter Brooks in seiner aktuellen Monographie zum Erzählen vornimmt und anlässlich der er in der ZEIT interviewt wurde. Dort schlägt er nämlich einen ganz anderen Ton an als früher. In auffälligem Kontrast zu seiner Monographie aus den 1980ern entwickelt er jetzt die These, dass die Bedeutung des Erzählens in unserer Kultur mittlerweile überschätzt werde. Und dass wir uns davor hüten müssten, den Geschichten die gesamte Deutungshoheit über uns und unsere Wirklichkeit zuzugestehen:

[...] ich denke nach wie vor, dass Geschichten ein wichtiger Teil unseres Lebens sind. Ich denke sogar, es ist wahr, was der Psychologe Jerome Bruner eine „narrative Konstruktion der Realität“ genannt hat, dass wir also die Realität oft in Erzählungen für uns zusammensetzen. Aber wir dürfen das nicht mit dem Leben selbst verwechseln. (Brooks 2023)

Die Frage, inwiefern Erzählungen dazu geeignet sind, unser Leben – und hier vor allem unsere aktuelle, gegenwärtige Lebenserfahrung – auf sinnhafte Weise zu strukturieren, wo die Grenzen derartiger Sinngebungsprozesse liegen und wo sie ggf. selbst zum Problem werden können, soll nun im Folgenden genauer betrachtet und mit dem aktuellen Erzählen in Serien verknüpft werden. Denn wenn Brooks – und mit ihm der gesamten neueren Narratologie – darin zuzustimmen ist, dass Geschichten für unsere Selbst- und Wirklichkeitskonstruktion zentral sind, dann stellt sich vor allem auch die Frage, wie unterschiedliche Arten des Erzählens Räume eröffnen oder beschränken für unterschiedliche Sinnentwürfe, in und mit denen wir Welt und uns selbst konstituieren.

Eine Art des Erzählens ist seit Mitte der 1990er Jahre zunehmend in den Mittelpunkt unseres Mediensystems¹ gerückt: das Erzählen in Serien, zunächst im Fernsehen, später dann zunehmend in Streaming-Portalen wie Netflix oder Amazon Prime Video (vgl. hierzu z.B. Kelleter 2012). Diese Konjunktur der Serien hat nun, so die Einschätzung namhafter Expert:innen, zu einer Verschiebung in unserer narrativen Kultur geführt (vgl. ebd.). Unter den oben mit Peter Brooks nochmals aufgerufenen Voraussetzung der neueren Narratologie wäre damit also die Frage aufgeworfen, (1) was die auffällige Verbreitung des seriellen Erzählens im Mediensystem für unsere Kultur bedeutet; und (2) ob sich aus der Antwort darauf auch eine Perspektive auf die Möglichkeiten und Grenzen ergeben, wie wir uns als Subjekte im Rahmen dieser narrativen Muster konstituieren können. Und insofern damit auch die Frage nach Möglichkeiten und Grenzen der Identitätsarbeit in unserer Zeit und Kultur aufgeworfen ist, wird die Antwort auf diese Fragen unvermeidlich auch einen Bezug zur schulischen Bildungs- und Erziehungsarbeit ergeben, denn junge Menschen bei ihrer altersspezifischen Identitätsbildung zu unterstützen, ist zweifellos Aufgabe der Schule.

Die Bedeutung von Erzählungen für die Selbstkonstitution: Perspektiven aus Literaturwissenschaft und Psychologie

Um all diese Punkte systematisch bearbeiten zu können, ist es erforderlich, zunächst noch einmal ganz grundlegend anzusetzen und das Fundament des dann folgenden Arguments systematisch zu erhellen. Dabei soll zunächst noch einmal die Prämisse betrachtet werden, dass Erzählungen für unsere Selbst- und Identitätskonstitution von fundamentaler Bedeutung sind. Diese Prämisse klingt zu vortragsartig noch hier bei Peter Brooks an und durchzieht die neuere narratologische Forschung in den Literaturwissenschaften. Es handelt sich um eine Prämisse, die Brooks selbst in seinem aktuellen Buch zwar einer Kritik unterziehen mag, sofern Erzählungen zum einzigen Verfahren der Sinnkonstitution überhöht und universalisiert werden. Er tut dies jedoch, ohne seine frühere und für die neuere Narratologie ja auch elementare Prämisse von der zentralen Bedeutung von Narrativen für uns preiszugeben. Diese Ausgangsthese bezieht ihre Überzeugungskraft nun längst nicht mehr nur aus den literaturwissenschaftlichen Disziplinen selbst, auch wenn diese nach wie vor die Beschreibungsmodelle für Erzählungen liefern (vgl. z.B. Martínez/Scheffel 2016; Martínez 2011; Kindt/Müller 2003; Herman, Jahn/Ryan 2007). Sie kann sich auch auf andere Disziplinen, insbesondere auf die Psychologie selbst stützen. So beschäftigte sich etwa Jermone Bruner als Kognitions-, Entwicklungs- und Kulturpsychologe in mehreren Büchern mit dem Geschichtenerzählen und dessen Relevanz für die Kultur und uns selbst. Sein Fazit: „Self-making is a narrative art“ (Bruner 2002: 65). Und Roger Schank kommt bereits 1990 auf der Grundlage eines kognitionspsychologischen Ansatzes zu ähnlichen Schlussfolgerungen: „We are the stories we tell.“ (Schank 1990: 170) Was für den vorliegenden Zusammenhang nun von besonderer Bedeutung ist, wird in dem folgenden Zitat eines klinischen Psychologen, Miller Mair, sichtbar:

Stories are the womb of personhood. Stories make and break us. Stories sustain us in times of trouble and encourage us toward ends we would not otherwise envision. The more we shrink and harden our ways of telling, the more starved and constipated we become. (Mair 1989: 2)

Auch Mair vertritt also die Position – in der Sache nicht anders als Bruner oder Schank –, dass Geschichten der „Mutterschoß“ („womb“) der Persönlichkeit sind, dass sie uns im Leben stützen und Orientierung geben können. Er geht jedoch noch einen im vorliegenden Zusammenhang entscheidenden Schritt weiter, indem er darauf hinweist, dass es deshalb für unsere Selbstkonstitution

¹ Zum Begriff, der Unterscheidung und dem Verhältnis von Mediensystem und Kunstsystem s. Leschke 2010.

bedeutsam ist, welche Arten von Geschichten wir uns erzählen, ja dass wir „aushungern“ („starved“) und uns „blockieren“ („constipated“) – so lassen sich die Ausdrücke „starve“ and „constipate“ hier vielleicht sinngemäß wiedergeben –, wenn wir unsere Art zu erzählen einschränken („shrink“) und erstarren („harden“) lassen.

An diesen Gedanken lässt sich nun im vorliegenden Kontext anschließen. Denn von hier aus ergibt sich eine möglicherweise fruchtbare Perspektive auf das neue Erzählen in den populären Serien. Sie lässt sich folgendermaßen als Frage formulieren: Wenn der Siegeszug der Serien seit den 90er Jahren das narrative System, mit dem wir unsere kulturelle Selbstverständigung organisieren, verändert und dabei alte, vielleicht „erstarrte“ Erzählformen abgelöst hat, könnte das dann möglicherweise darauf hindeuten, dass sich damit gleichzeitig unsere Art der Selbstkonstitution verändert hat und verändert? Dass wir im seriellen Erzählen neue, für unsere Gegenwart besser geeignete Instrumente für die Identitätsarbeit und Selbstkonstitution finden als in den alten Erzählformaten?

Bestimmungsmomente des traditionellen Erzählens

Um eine genauere Einschätzung davon zu gewinnen, um welche Arten von Sinnentwürfen für die Selbstkonstitution es sich handeln könnte, die in den aktuellen Serien entwickelt werden, scheint es sinnvoll, sich noch einmal kurz vor Augen zu führen, was uns denn eigentlich umgekehrt das *traditionelle Erzählen* für ein Angebot macht, das heißt: was für eine Form es uns anbietet, in und mit der wir uns im Rahmen unserer Identitätsarbeit selbst konstituieren können. Dieser Punkt kann hier nur sehr knapp dargestellt werden. Dabei lässt sich an einer frühen Darstellung von Kenneth Burke von 1954 anknüpfen, mit dem als Minimaldefinition von – wie jetzt zu spezifizieren wäre: traditionellen – Geschichten eine Kombination von fünf Elementen angesetzt werden kann. Demnach besteht eine traditionelle Geschichte, so die prägnante Formulierung von Bruner (2002), der sich hier auf Burke bezieht, aus „[...] an Agent who performs an Action to achieve a Goal in a recognisable Setting by the use of certain Means“ (Bruner 2002: 34).

Traditionelle Geschichten zeichnen sich gemäß Burke (und Bruner) demnach also dadurch aus, dass sie von einem Subjekt handeln – dem „Agent“. Dieses Subjekt muss zwar kein Mensch sein – es kann sich, wenn wir etwa an Kindermedien denken, auch um Tiere (z.B. Disney-Filme), um Roboter (z.B. in der Star Wars-Saga), ja selbst um Autos handeln (z.B. in Animations-Filmen). Die Agent-Instanz muss jedoch anthropomorph sein, etwa ein Innenleben aufweisen, also z.B. mentale Zustände haben wie Wahrnehmungen, Kognitionen und Absichten (vgl. hierzu z.B. Titzmann 2003). Zu dem „Agent“ tritt als zweites Bestimmungsmoment die Handlung, „Action“. Eine solche Handlung ist mehr als nur ein „Geschehen“, das sich einfach ereignet und den Figuren zustößt (vgl. z.B. Martínez/Scheffel 2016: 126). Handlungen sind vielmehr absichtsvolle Unternehmungen, bei denen der Agent ein Ziel – das „Goal“ – erreichen möchte, indem er bestimmte Mittel – „Means“ – anwendet. Schließlich tritt als weiteres Bestimmungsmoment das „Setting“ hinzu, also die raum-zeitliche Situierung von Figuren und Handlungen in einer fiktionalen Welt.

Über Burke hinaus lässt sich noch ein weiteres Bestimmungsmoment des traditionellen Erzählens hervorheben, das eigentlich fast als ein übergeordnetes, organisierendes Prinzip angesehen werden könnte. Dieses findet sich bereits bei Aristoteles, der ja in der *Poetik* die Nachahmung von menschlichen Handlungen, den „Mythos“, ganz in den Mittelpunkt stellte (Aristoteles [2010]: 23); und diese Handlung sollte sich vor allem durch „Einheit und Kohärenz“ (Ricoeur 1996: 373) auszeichnen, also ein geschlossenes, einheitliches „Ganzes“ (Aristoteles [2010]: 25) mit „Anfang, Mitte und Ende“ (ebd.) sein.

Sinngestalt und Sinngehalt der traditionellen Erzählform

Vor dem Hintergrund dieser Merkmale des traditionellen Erzählens wird nun klar: Nach diesem Muster konstruierte Geschichten geben Leben nicht etwa neutral wieder. Die dadurch entstehende Matrix an Bestimmungsmomenten formatiert Leben vielmehr so, dass es eine spezifische Sinngestalt annimmt. Das wird erstens durch Operationen wie Selektion und Interpunktion bewerkstelligt: Die „Gestalt-Erwartungen“ (Eibl 2004: 254) von Erzählungen führen zur Herauslösung und zum Arrangement bestimmter Geschehnisse aus dem kontinuierlichen „Strom des Lebens“. Sie schreiben etwa einem bestimmten Ereignis des Zeitkontinuums die Eigenschaft einer relativen Voraussetzungslosigkeit zu – dem Anfang nämlich –, einem anderen das Merkmal eines bedeutsamen Abschlusses, einer „Closure“, die es mit Sinn erfüllt – dem Ende nämlich. Bedeutung wird zweitens durch Anthropomorphisierung generiert, also dadurch, dass in der Matrix des traditionellen Erzählens das Weltgeschehen immer vom Menschen bzw. von anthropomorphen *Agents* aus konzipiert ist: Geschehen kann darin tendenziell nur sinnvoll formatiert werden, wenn es von anthropomorphen Akteur:innen getragen wird – im Normalfall: von Menschen, die sich dadurch zu Held:innen der Geschichte qualifizieren. Das heißt aber auch, dass sich solche Erzählungen zum Beispiel schwer tun mit einem Geschehen, bei dem es keine solchen Akteur:innen und von ihnen absichtsvoll ausgelöste Handlungen gibt – sondern wo einfach etwas „passiert“.

Wenn nun allerdings zutrifft, wie oben aus der Rekapitulation unterschiedlicher Ansätze einer narrativen Psychologie zu folgern war, dass unsere Selbstkonstitution maßgeblich auf narrative Sinngebung angewiesen ist, dann wird eines klar: Die traditionelle Form des Erzählens legt uns für unsere Selbstkonstitution tendenziell immer schon auf eine bestimmte Sinngestalt fest. Überspitzt formuliert können wir uns in und mit dem Formsysteem des traditionellen Erzählens gar nicht anders konstituieren denn als herausgehobene Held:innen einer Geschichte, in der wir über Agency, also Handlungskompetenz, verfügen, absichtsvoll ein Ziel verfolgen, in der sich uns Widerstände auf dem Weg zu diesem Ziel entgegenstellen, die wir überwinden, und in der sich am Ende der Geschichte eine geschlossene Sinngestalt ergibt, sei es durch Erreichen des Ziels oder endgültiges Scheitern. Genau diesen Zusammenhang hat Moritz Baßler jüngst als Kern des traditionellen Erzählens hervorgehoben:

Traditionellerweise wird eine Erzählung von einer Handlung getragen, die unterschiedlichen Schemata folgen kann, etwa dem Muster der Heldenreise oder eines Lebenslaufes, der Dynamik von Spiel und Gegenspiel oder der Krimi-Struktur von Rätsel und Lösung. [...] Sinntragend in traditionellen Erzählungen wirken also vor allem Aufschub und Schließung, am Ende wird aufgeklärt, heimgekehrt, gestorben oder geheiratet, und dabei wird dann auch der Sinn des Ganzen deutlich. (Baßler 2022: 129)

Die entscheidende Frage wäre in unserem Zusammenhang nun – aus narratologischer Perspektive, aber auch aus einer kulturwissenschaftlichen und psychologischen –, ob das Erzählen selbst unhintergebar an diese traditionelle Form gebunden ist. Oder ob es auch andere Arten des Erzählens geben könnte.

Möglichkeiten des Erzählens jenseits der Tradition

Tatsächlich gibt es nun einige Narratolog:innen, die die Ansicht vertreten, das Erzählen sei mit dieser traditionellen Form „koextensiv“, das heißt, sobald erzählt werde, sei man immer schon auf diese Struktur und den damit verbundenen Sinngehalt festgelegt. So vertritt etwa Jonathan Gottschall in einem Interview im Jahre 2012 anlässlich der Publikation seiner Monographie „The Storytelling Animal“ (Gottschall 2012) folgende Position:

The technology of story changes—from oral tales, to clay tablets, to medieval codices, to printed books, to movie screens, iPads, and Kindles. But the stories themselves don't ever change. They have the same old obsessions. And that won't change until human nature changes. (Gottschall/Konnikova 2012)

Das wäre unter der Perspektive, die mit Mair oben eröffnet wurde, eine ernüchternde Diagnose. Denn dann wären wir in unserer Selbstkonstitution auf diese eine, ganz bestimmte Sinnstruktur festgelegt. Das könnte sich aber unter Umständen als ein Problem erweisen, wenn sich unsere reale Lebenserfahrung gar nicht – vielleicht nicht mehr – in dieses Erzählschema einfügen ließe, wenn wir also erkennen müssten, dass die Form des traditionellen Erzählens unsere gegenwärtige Lebenserfahrung gar nicht sinnvoll aufnehmen und repräsentieren kann. Es sei hier nur in fünf Punkten sehr knapp angedeutet, wo sich heute solche Friktionen ergeben könnten:

- (1) Was wäre erstens etwa, wenn die traditionelle Erzählform einen herausgehobenen, mit klarer Identität und Agency ausgestatteten, unter historischer Perspektive natürlich prototypisch männlichen Helden fordert – wir uns aber in unserer post- und post-post-modernen Welt überhaupt nicht mehr als derart einheitliche, klar identifizierbare Subjekte erlebten, sondern eher als fluide, dynamische Systeme?
- (2) Was wäre zweitens, wenn wir unser Leben überhaupt nicht mehr gut in lineare, mit einer inhärenten Steigerungsdynamik versehene Verlaufsstrukturen einordnen könnten, also zum Beispiel in eine kontinuierliche Erwerbsbiographie nach dem Muster einer „Karriere“? Sondern wenn sich unsere Lebensverläufe unleugbar durch Diskontinuitäten, Lücken und Inkohärenzen auszeichneten?
- (3) Was wäre drittens, wenn wir uns häufig gar nicht mehr als weitgehend autonome Agent:innen unserer Handlungen erlebten, sondern als Aktant:innen, die durch vielfältige Zusammenhänge geprägt und auch determiniert wären? Etwa durch unsere Kultur und Herkunft, durch soziale Kontexte, durch Rollenerwartungen, durch die Affordanzen von Situationen, durch Technologien?
- (4) Was wäre viertens, wenn wir feststellen müssten, dass unsere Leben kaum jemals einer Held:innenreise mit ihrem einmaligen, teleologischen, sich steigernden Verlauf glichen, sondern sich vor allem auch durch Routinen und Wiederholungen – in Schule, Beruf, ja selbst in unseren Beziehungen – auszeichneten, die gemäß der traditionellen Erzählform dann auch nur geringen Erzählwert hätten?
- (5) Und was wäre schließlich, wenn die Art der Formatierung von Welt und Selbst, wie sie durch das traditionelle Erzählen zustande kommt, in einen unvereinbaren Widerspruch zu den gigantischen globalen Herausforderungen träte, mit denen wir heute konfrontiert sind – eben weil diese auf ganz andere Problemlösemuster angewiesen sind, als sie die traditionelle Erzählform bereitstellen kann?²

Wenn diese grobe Skizze von Gegenwartserfahrungen, die im vorliegenden Kontext nicht genauer begründet werden kann, zutrifft, dann stellt sich fast zwangsläufig mit Blick auf Mair die Frage, ob wir durch ein Festhalten an den überkommenen Formen des traditionellen Erzählens nicht die Selbstentwürfe, die wir uns von uns zu machen imstande sind, viel zu stark einschränken und dadurch möglicherweise „aushungern und blockieren“ (vgl. Mair 1989: 2). Unter dieser Perspektive müsste es dann darum gehen, neue Arten des Erzählens zu entwickeln, mit und in denen wir uns besser repräsentieren können.

Die zentrale These des vorliegenden Beitrags ist nun, dass das neue populäre serielle Erzählen im

² Vgl. hierzu Schutz-Pernice 2017 und 2020.

Mediensystem genau das tut; und dass ein, vielleicht sogar *der* Grund für den Siegeszug des seriellen Erzählens in unserer Gegenwartskultur möglicherweise darin zu finden ist, dass wir darin neue, passendere Angebote für unser Selbst- und Weltverständnis finden.

Serielles Erzählen

Ein Blick auf das Erzählen in den Serien des aktuellen Mediensystems lässt jedenfalls sofort erkennbar werden, dass hier einige der zentralen Bestimmungsmomente des traditionellen Erzählens oftmals nicht anwendbar sind oder zu der Art, wie hier erzählt wird, gar in einen eklatanten Widerspruch treten.

Um hier zu einer systematischeren Beschreibung zu gelangen, soll zunächst nochmals kurz daran erinnert werden, was serielles Erzählen im Kern ausmacht. Hans Krah etwa sieht in seinem Systematisierungsversuch serieller Erzählformate als Kern des seriellen Erzählens die Wiederholung an (Krah 2010: 87). Für ihn sind Serien eine Menge in ihrer Reihenfolge geordneter narrativer Einzeltexte, die aufgrund von Wiederholungen einen Gesamttext ergeben (vgl. ebd.: 87). Aus dieser Bestimmung folgt, dass für das serielle Erzählen das Verhältnis von Wiederholung und Fortsetzung entscheidend ist und deshalb wurde genau in diesem Verhältnis das Kernproblem einer Narratologie der Serialität identifiziert, etwa bei Jan-Sudmann: „Die Beziehung von Wiederholung und Erneuerung ist [...] ein Kernproblem jeder Theorie seriellen Erzählens.“ (Jahn-Sudmann/Kelleter 2012: 206; vgl. Eco 1988) Neben diesem zentralen Bestimmungsmoment des seriellen Erzählens gibt es noch weitere, die hier kurz rekapituliert seien:

- (1) Das serielle Format führt erstens zu einer enormen Ausdehnung von Erzählungen und Erzähluniversen. Ausgewachsene populäre TV-Serien wie *Grey's Anatomy* bringen es auf weit über 300 Stunden Sendezeit und eine Serie wie *GZSZ* gar auf über 3.000 Stunden, ohne dass ein Ende in Sicht wäre.
- (2) Zweitens: Serien sind zumeist gar nicht primär auf „Closure“, also auf eine abschließende, prägnante Sinngestalt hin angelegt, sondern laufen oftmals auf eine eher offene Struktur hinaus. So betont etwa Kelleter (2012):

Natürlich hören alle Serien früher oder später auf, aber wenn sie eingestellt werden, hat das in den seltensten Fällen den Grund, dass endlich alles erzählt ist, was erzählt werden sollte. Im Gegenteil: Populäre Serien enden häufig gar nicht im anspruchsvollen Sinn des Wortes, sondern sie verschwinden einfach. (Kelleter 2012: 26-27)

- (3) Eine Folge der Ausdehnung und Zukunftsoffenheit von Serien ist schließlich, dass sie, wie Moritz Baßler betont, „tendenziell zu einer Aufwertung der erzählten Welten und einer Abwertung der Narrationen im engeren Sinne, also der erzählten Handlungen führt“ (Baßler 2022: 138).

Bei Moritz Baßler werden diese Merkmale des Seriellen nun mit einem primär kritischen Impetus rekonstruiert. Ihm geht es, grob gesprochen, unter anderem um den Nachweis, dass sich das Erzählen in der Gegenwart, gerade auch in der Literatur, letztlich nicht mehr unter den Bedingungen des Kunstsystems vollzieht, sondern unter Bedingungen eines marktförmig organisierten Mediensystems. Aus der im vorliegenden Zusammenhang entwickelten Perspektive würde sich dagegen eher die Frage stellen, welches Potenzial das serielle Erzählen, im Unterschied zum traditionellen Erzählen, für unsere Selbst- und Weltkonstitution bereitstellen könnte. Damit wäre zugleich eine mögliche Antwort auf die Frage gefunden, welche Funktion die Konjunktur der Serien in der Gegenwartskultur allgemein haben könnte. Diese Punkte sollen im Folgenden am Beispiel der Serie *This Is Us* (USA 2016-2022) überprüft und diskutiert werden.

Potenziale des seriellen Erzählens für eine zeitgemäße Selbst- und Weltkonstitution am Beispiel von *This is Us* (USA 2016-2022)

This Is Us ist keine typische *Quality-TV*-Serie (vgl. z.B. Jahn-Sudmann/Kelleter 2012). Sie ist eher auf breite Rezipierbarkeit hin angelegt und signalisiert jedenfalls keinen hohen Kunstanspruch – auch wenn sie durchaus immer wieder mit anspruchsvolleren Referenzen aufwartet. Stellenweise arbeitet sie vielmehr, wie unten noch aufgezeigt wird, mit einer ausgestellten, ja überdrehten Klischeehaftigkeit, die damit als ein typisches Stilmittel populärer, melodramatischer Serien markiert wird. Umso interessanter ist nun, dass dieser Rekurs auf Elemente eines dezidiert populären Serien-Idioms hier mit einem recht anspruchsvollen und auch innovativen narrativen Konzept kombiniert wird. Dieses wird auf der Basis einer Familiensaga entwickelt, die im Verlauf der 106 Episoden in 6 Staffeln von zwei Generationen auf vier Generationen ausgedehnt wird.

Das entscheidende Strukturprinzip des Erzählverfahrens besteht dabei nun darin, dass *This Is Us* nicht linear und chronologisch erzählt, sondern dass sich unterschiedliche Abschnitte in den Lebensgeschichten der Figuren unterschiedlicher Generationen abwechseln und im sogenannten „Short-Cuts-Prinzip“ (Baßler 2022: 124) gegeneinander geschnitten werden. Dies hat zur Folge, dass die Serie auf *discours*-Ebene ständig zwischen Gegenwart, Vergangenheit und sogar Zukunft hin- und herspringt – zwischen der Vergangenheit der 1980er Jahre, einer Gegenwart etwa zwischen 2016 bis 2022 und einer Zukunft, die in ungefähr 20, 25 Jahren stattfinden könnte. Dabei gibt es in den meisten Folgen zwar, je nach den narrativ fokussierten Lebensabschnitten der jeweils im Zentrum stehenden Figuren, dominante Erzähllinien, denen sich die anderen dann zumeist relativ klar unterordnen. Der Fokus und auch das Verhältnis von über- und untergeordneten Erzählsträngen wechselt und verschiebt sich jedoch ständig, so dass sich ein permanentes Auf und Ab miteinander verwobener Erzähllinien ergibt, die durch unterschiedliche thematische oder strukturelle Äquivalenzen der dargestellten Ereignisse zusammengehalten werden (vgl. Baßler 2022).

Was ist nun der Sinngehalt dieser spezifischen Form des seriellen Erzählens? Was dadurch in jedem Falle geschieht, ist, dass die Figuren, anders als in einem traditionellen, teleologisch auf einen bestimmten Handlungshöhepunkt hin angelegten Erzählen, nicht *eine* Geschichte auf den Leib geschrieben bekommen, dass sie ihre figurale Identität und ihren Sinn nicht aus einer einzigen, kohärenten Lebensgeschichte und schon gar nicht aus einem einzigartigen, einmaligen, unwiederholbaren, grenzüberschreitenden „Ereignis“ beziehen.³ Durch das spezifische Erzählverfahren wird vielmehr sichtbar, dass ein Leben, ja selbst ein ziemlich durchschnittliches, aus einer potenziell unendlichen und unabschließbaren Ansammlung von Geschichten besteht, aus einem Gewebe an Geschichten, das außerdem nie abgeschlossen ist, weil sich für jede Figur immer wieder neue Lebensabschnitte, Begegnungen und Ereignisse fokussieren lassen, die dann ihrerseits wieder neue Geschichten generieren. „We live [...] situating ourselves at the intersection of several stories not yet completed“ (Brooks 1984: 3), so hatte der anfangs aufgerufene Brooks diese Einsicht formuliert – eine Einsicht, aus der *This Is Us* konsequent sein serielles narratives Programm entwickelt.

So erhält, um nur ein prägnantes Beispiel aufzurufen, der teilweise allzu klischeehaft dargestellte Über- und Gründungsvater des dargestellten Familiensystems, Jack, eine Herkunftsfamiliengeschichte, die ihn aus einem sozial prekären Milieu und aus der Abhängigkeit von einem gewalttätigen Vater herausführt; er erhält als junger Mann eine Kriegsgeschichte, die ihn nach Vietnam versetzt und ihn dort eine existenzielle Krisenerfahrung machen lässt; natürlich erhält er eine romantische Liebesgeschichte, außerdem eine davon deutlich unterschiedene Geschichte als Ehemann und Vater. Und am Ende erhält er sogar noch eine Geschichte als tragischer Held, der an den Folgen einer

³ Zum Konzept des „Ereignisses“ und der „Ereignishaftigkeit“ s. bes. Lotman 1972; Schmid 2008.

Rauchvergiftung stirbt, weil er aus dem brennenden Haus der Familie den Hund seiner Tochter rettet. Allerdings ist die Formulierung „am Ende“ hier gerade irreführend, denn das narrative Programm von *This Is Us* ist gerade daraufhin angelegt, dass es *kein* Ende der Geschichten, keine „Closure“ gibt, kein tragisches oder glückliches Ende, mit der die Figur und ihre Geschichte – oder ihr Gewebe aus Geschichten – dann retrospektiv als eine sinnhafte „Ganzheit“ verstanden werden könnte. *This Is Us* zeigt im Gegenteil deutlich auf, dass, erstens, Jacks Geschichten mit seinem Heldentod noch lange nicht auserzählt sind. Auch nach der Erzählung seines Todes bleibt er in den Vergangenheitssequenzen der Serie präsent und wir lernen immer wieder neue Seiten an ihm kennen, wodurch sich das Bild, das wir von ihm gewonnen haben, erweitert und auch verschiebt. So wird zum Beispiel das Idealbild, das er anfangs als Ehemann und Übervater verkörpert, infrage gestellt und differenziert, etwa wenn seine Alkoholabhängigkeit und seine kriegsbedingten Verdrängungen narrativ immer weiter ausgestaltet werden. Zudem geht, zweitens, natürlich auch die Familiengeschichte nach seinem Tod weiter – mit der Konsequenz, dass Jack auch durch die narrative Fortentwicklung des wichtigsten sozialen Kontextes, aus dem er seine Identität als Figur bezogen hatte, immer wieder in neuem Licht erscheint. Damit erhält nicht nur er selbst als Figur immer wieder neue Geschichten, auch die bereits bekannte Geschichte wird durch die Auseinandersetzung seiner Bezugsfiguren mit dieser und schließlich durch die Neuperspektivierung des Familiensystems insgesamt, die mit jeder neuen Teilgeschichte einhergeht, immer wieder umgearbeitet. Das ist etwa der Fall, wenn seine Frau Rebecca sich seinem früheren besten Freund nach seinem Tode annähert und ihn schließlich heiratet, mit ihm eine glückliche zweite Ehe führt und damit retrospektiv auch die Einzigartigkeit und Exklusivität der Beziehung zu Jack nochmals in anderem Licht erscheint und von den Rezipient:innen neu bewertet werden muss.

Dieser Erzählstruktur entspricht auch das Konzept personaler Identität in der dargestellten Welt: So, wie sich die Geschichten, die sich um eine Figur herum entfalten und diese immer wieder neu und anders definieren, in der Serie vervielfältigen, so sind auch die Figuren selbst in ihrer Identität nicht auf einen invarianten Kern ihrer Persönlichkeit und Konstanz hin angelegt. Sie gewinnen sozusagen immer wieder neue, nicht vorhersehbare Identitätsaspekte – etwa, wenn sie an zuvor in der Serie nicht oder kaum thematisierte Begabungen und Hobbys anknüpfen, neue Interessen entwickeln, sich mit ihrer sexuellen Identität auseinandersetzen usw. Und dies wird dann wieder zum Ausgangspunkt für neue Geschichten.

Was diese Konstruktion von Figuren als Träger:innen von multiplen und sich nicht leicht zu einem „Gesamtbild“ fügenden Geschichten und Identitäten noch verstärkt, ist nun, dass sie in der Serie in den unterschiedlichen narrativ repräsentierten Lebensabschnitten auch von unterschiedlichen Schauspielern dargestellt werden. Das hat zur Folge, dass aufgrund der Vielfalt der dargestellten Zeitabschnitte im Leben einer Figur diese von bis zu vier oder gar fünf Schauspielern verkörpert wird; ein Beispiel ist Kevin Pearson in *This Is Us*, der als Kleinkind (vgl. Abb. 2), Kind, Jugendlicher und Erwachsener (vgl. Abb. 1) von 4 verschiedenen Schauspielern verkörpert wird.



Abb. 1 und 2: Unterschiedliche Schauspieler für unterschiedliche Zeiträume in der Lebensgeschichte der Figur „Kevin Pearson“ in *This Is Us*.⁴ (Foto: Ron Batzdorff/NBC) Alle Rechte vorbehalten.

Und da in *This Is Us* immer wieder sehr rasch zwischen mehreren Zeitebenen hin- und hergesprungen wird, fällt dies viel mehr auf als in einer linear erzählten, filmisch präsentierten Geschichte: Das narrative Verfahren erzeugt hierbei einen Effekt, bei dem sich unser „Bild“ der jeweiligen Figur merklich abhebt von der Identifikation mit einer bestimmten Schauspielerin oder einem bestimmten Schauspieler; die Figuren zerfallen viel stärker in unterschiedliche nicht nur Dimensionen einer Person, sondern tatsächlich unterschiedliche „Personen“ in einem wortwörtlicheren Sinne. Das theoretisch längst zum Allgemeinplatz gewordene Bewusstsein von dem Konstruktcharakter von Identität und Person: in *This Is Us* wird es durch das narrative Verfahren immer wieder ganz konkret und sinnlich erlebbar.

Nicht ungewöhnlich für das neue serielle Erzählen seit den 1990ern ist dabei auch, dass dieses narrative Verfahren und seine Konsequenzen für die Bedeutungskonstitution in der Serie selbst offengelegt und reflektiert wird.⁵ So findet sich in der letzten Episode von Staffel drei folgende Szene: Kevin Pearson, der erstgeborene Sohn von Jack und Rebecca, führt hier mit der Tochter seines Adoptivbruders ein „deep talk“-Gespräch. Die Teenagerin Tess ist gerade mit der Entdeckung ihrer nicht-heteronormativen sexuellen Identität beschäftigt und ringt mit ihrem *coming out* in der Familie und ihrer *Peergroup*. Hintergrund dieser im Folgenden transkribierten kurzen Szene ist, dass Kevin in *This Is Us* zunehmend den Status eines metanarrativen Katalysators und Reflexionszentrums gewinnt und zum poetologischen Medium wird. Das liegt insbesondere auch daran, dass er ein erfolgreicher Schauspieler ist, der sich von einem zweitklassigen, aber enorm populären Jungstar einer albernem Comedy-Serie zum ernsthaften Hollywood-Filmstar entwickelt, der mit den großen Regisseuren des internationalen Films arbeitet. Damit korrespondiert sein Beruf mit dem narrativen Verfahren der Serie selbst: Kevin, der im Rahmen seiner Schauspielerei natürlich ständig neue Rollen spielt und sich damit jeweils unterschiedliche Identitäten aneignet, ist im „wirklichen Leben“ ein äußerst attraktiver, umgänglicher Typ, der sich wie kein anderer als (vor allem auch erotische) Projektionsfläche für andere eignet, sich dabei jedoch über seine „eigentliche Identität“ im wirklichen Leben, über seine Begabungen, Fähigkeiten und unverwechselbaren Eigenschaften, im Unklaren bleibt.

⁴ Online unter <https://www.reddit.com/media?url=https%3A%2F%2Fi.redd.it%2Fvojz57bcv3f01.jpg>; Ron Batzdorff/NBC (Urheber): Online unter <https://www.wbur.org/npr/1101255458/this-is-us-finale-ending>.

⁵ Vgl. hierzu das Konzept des „metaseriellen Selbstbewusstseins“ bei Jahn-Sudmann/Kelleter (2012) sowie das einschlägige Beispiel metanarrativen Selbstreflexion in der Serie „Emergency Room“, wie es in Schultz-Pernice (2016) entwickelt wird.

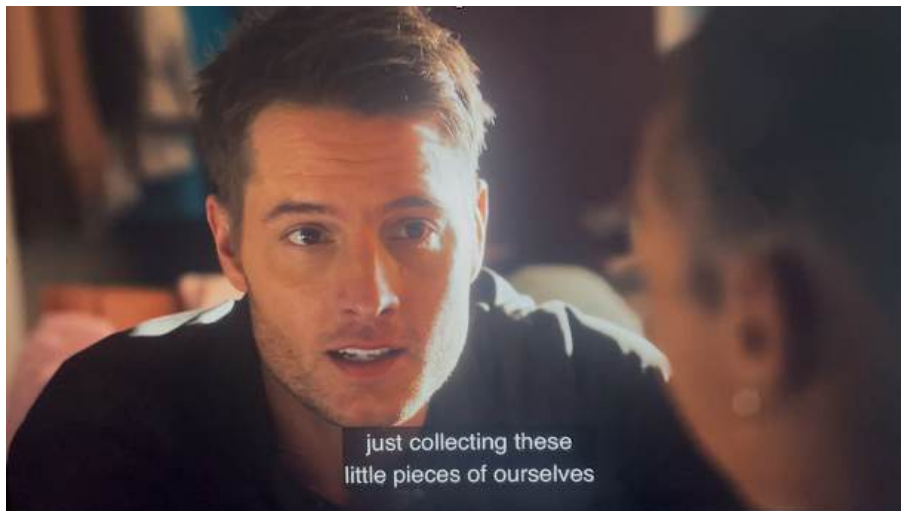


Abb. 3⁶ und 4⁷: Dialog zwischen Kevin und Tess (*This is Us*, S3:E18, 17:49 und S3:E18, 19:04).

Im folgenden Dialog (vgl. Abb. 3 und 4), der in wechselnden Over-the-Shoulder Shots inszeniert ist und mittels Lichtführung und Einstellungsgröße im Verbund mit der Tongestaltung eine Atmosphäre intensiver Nähe und Vertrautheit der Figuren erzeugen, die dann durch Kevins abschließende Repliken (auch) als Ergebnis einer inszenatorischen Strategie entlarvt wird, knüpft er an genau diese Erfahrung an, um Tess in ihrem Kampf um ihre Identität zu unterstützen:

Kevin: What do you got? – Tess, come on, look, I got a lot more going on up here than people give me credit for. Come on, hit me.

Tess: Do you remember when I told you I was gay?

Kevin: Mm-hmm. Via text. It was very modern of you.

Tess: I thought, coming out to you guys would be the hardest part. But instead I just have a million more questions about myself. Like, what clothes make me feel like “the real me”? What books should I

⁶ This Is Us. Creator: Dan Fogelman. NBC/TV24 2016-2022, S3:E18, 17:49.

⁷ This Is Us. Creator: Dan Fogelman. NBC/TV24 2016-2022, S3:E18, 19:04.

be reading? What movies should I be seeing? When will I finally decide to tell my friends? – What you got?

Kevin: I-I've never been through what your going through right now. I mean, I once had to kiss Topher Grace in this indie film that I did, but that wasn't like ... Tess, I'm not gonna sit here and pretend like I know how you're feeling, okay, 'cause I don't, but you know this whole idea of not knowing who you are deep down inside, that's my life story.

Tess: Please!

Kevin: No, wait, hold on, hear me out, though. Um, I'll tell you what, one thing that I have learned, um, I don't think we figure out exactly who we are all at once. I think it happens over a long period of time, just like piece by piece, you know? [...] Honey, I think that's sort of how it works, you know. I think we go through this live slowly but surely, just collecting these little pieces of ourselves that we can't really live without until, you know, eventually we have enough of them to where we – we feel whole.

Tess: And you think that'll happen for me?

Kevin: Nah, probably not. I mean, you're not that special. – Do I think it will happen for you? – I know it will happen for you. Tess Pearson, you, my niece, have so many years ahead of you to find all of your pieces.

Now, was I corny or did I just – did I nail it? – No? Laid out too thick?

Tess: You nailed it.

Kevin: I nailed it! Yes! I felt pretty strong there at the end, yea.

(*This Is Us*, S3:E18, 17:09–17:45)

An dieser kurzen Szene – einer Szene unter zahlreichen metanarrativen Szenen in *This Is Us* – ist leicht zu erkennen, wie hier die Erzählstrategie der Serie mit der darin entwickelten Identitätskonzeption gewissermaßen „begründet“ wird, wie das „collecting these little pieces of ourselves“, von dem Kevin hier spricht, in der und durch die narrative Struktur realisiert wird. Dabei liegt die komplexe Aussage der oben zitierten Szene allerdings in einer autopoetischen Pointe, einer Spannung, ja einem potenziellen Widerspruch zwischen Aussage und Struktur: Denn wo Kevin gegenüber Tess die optimistische Idee entwirft, dass die Identitätsarbeit zu einem erfolgreichen Ende, einer „Closure“ führen könne und werde – „eventually we have enough of them to where we – we feel whole“ –, da ist auch klar: So lange, wie die Serie läuft, so lange erzählt wird, kann nie ein Punkt erreicht werden, an dem sich so ein Abschluss zu einem Sinn Ganzen einstellt. Denn in jeder neuen Episode, in jeder neuen Wendung der Erzählung, lauert eine neue Geschichte – eine Geschichte, die die Figuren wieder in einem anderen Licht erscheinen lassen wird. Der Widerspruch zwischen expliziter Figurenaussage und Erzählstruktur ist aber seinerseits nur ein scheinbarer und wird am Ende der zitierten Szene wieder eingeholt, ja dekonstruiert. Die Idee der „wholeness“ wird ironisiert und relativiert, indem Kevin am Ende der Szene aus der eben noch überzeugend verkörperten Rolle als Ratgeber fällt und Tess fragt, ob er seine lebenskluge Botschaft an seine Nichte nicht vielleicht allzu klischeehaft vortragen habe („Now, was I corny or did I just – did I nail it? – No? Laid out too thick?“); und als sie verneint, kommentiert er sich und seine eigene darstellerische Leistung, seine überzeugende „Performance“ mit „I nailed it! Yes! I felt pretty strong there at the end, yea.“ Die nachträgliche Ironisierung seiner eben erfolgten Ansprache an die Nichte als überzeugende darstellerische Leistung legt damit ihren Status offen und dekonstruiert sie nur einen Augenblick nach ihrer auch filmisch überzeugend inszenierten Darbietung. Damit führt die Szene strukturell zugleich in einer Art *mise-en-abyme* vor, was sie auch narrativ inszeniert: Jeder scheinbar abschließende, auf eine „Closure“ hinauslaufende Sinnentwurf, und sei er auch noch so überzeugend und anrührend vermittelt, kann schon im nächsten Augenblick, mit der nächsten Wendung der Geschichte, wieder vollständig in Frage gestellt werden. Übrig bleibt ein Weltmodell, das – und damit wird der Gedankengang von oben wieder aufgegriffen – insofern unausweichlich an das serielle Format geknüpft ist, als es von der prinzipiellen

Zukunftsoffenheit, welche das serielle Erzählen kennzeichnet, ihr Fundament bezieht: Die Reihe der Geschichten, die sich um eine Figur ranken und die erzählte Welt konstituieren, ist unabgeschlossen.

Didaktischer Ausblick: Bildungspotenziale einer Didaktik der Serialität

Das aktuelle serielle Erzählen ist, das war die übergreifende These, ein narratives Format, mit dem bestimmte Aspekte unserer zeitgenössischen Lebenserfahrung aufgenommen und bearbeitet werden können, die in der Form des traditionellen Erzählens nicht gut zu repräsentieren sind. Unter den zahlreichen Aspekten, die dabei potenziell thematisch werden könnten (s.o.), wurde das im Hinblick auf das Konzept personaler Identität in der Serie *This Is Us* veranschaulicht. Das serielle Erzählen könnte demnach in Hinsicht auf unser Selbstverständnis also dazu beitragen, uns eine Vorstellung davon zu vermitteln, wie wir uns auf eine neue Art als Subjekte konstituieren könnten – nämlich eben nicht mehr über eine anthropozentrische, mit schwerem Sinn und Einmaligkeitsimplikationen aufgeladenen Heldengeschichte und Heldenreise, sondern als Schnittpunkt multipler Geschichten, großen und kleinen, die auf ein deutlich fluideres, dynamischeres und vor allem immer vorläufiges Konzept der Person hinauslaufen, auf ein Konzept personaler Identität, das vor allem prinzipiell offen bleibt für immer neue Sinndimensionen, weil ja auch die Geschichten zumindest potenziell immer weiter laufen.

Damit wäre nun zugleich schon angedeutet, was aus dieser Perspektive das allgemeinere Bildungspotenzial eines solchen seriellen Erzählens sein könnte. Denn wenn Narratologie und Psychologie darin recht haben, dass wir auf Erzählungen für unsere Selbstkonstitution angewiesen sind, dann wird klar, welche zentrale Rolle die Begegnung mit Erzählungen insbesondere für Kinder und Jugendliche spielt – etwa für die altersspezifische Identitätsarbeit gemäß dem Konzept der „Entwicklungsaufgaben“ (vgl. z.B. Quenzel 2015). Insofern nun unterschiedliche Arten des Erzählens auch unterschiedliche Angebote für die Selbstkonstitution der Schüler:innen machen, wird klar: Aus bildungstheoretischer Perspektive wäre es dann eher fragwürdig, die jungen Menschen nur oder primär mit traditionell erzählten Geschichten zu konfrontieren, mit Geschichten also, welche uns auf die aufgezeigten Implikationen von Linearität, Teleologie, Sinn Ganzheit festlegen und unsere gegenwärtige Lebenserfahrung vielleicht gar nicht so gut aufnehmen und modellieren können. Daraus würde sich dann also die bildungstheoretisch begründete Forderung ableiten lassen, dass die Schulen – und hier natürlich vor allem die sprachlichen und gesellschaftswissenschaftlichen Fächer – auf jeden Fall aufmerksam sein sollten für neue Entwicklungen in unserer narrativen Kultur; dass sie deren potenziellen Bildungsgelalt im Hinblick auf Möglichkeiten für eine zeitgemäße Selbstverständigung und Selbstkonstitution reflektieren sollten; und dass sie die neuen Erzählformate dann auch systematisch in den Unterricht einbeziehen und sie gemeinsam mit den Schüler:innen reflektieren und auf ihre Resonanz hin befragen sollten. Dabei wäre das neue serielle Erzählen im populären Mediensystem auf jeden Fall ein narratives Format, das in den Fachdidaktiken und in anderen pädagogischen Disziplinen aufzuarbeiten und im Unterricht zu berücksichtigen wäre.

Die vorliegenden Überlegungen sollen mit einem Gedanken beschlossen werden, der noch einmal an Peter Brooks' Überlegungen anknüpft. Denn dieser verweist uns mit seiner aktuellen Monographie ja gerade darauf, dass wir Geschichten, bei all ihrer Bedeutsamkeit für uns, nicht mit dem Leben und der Wirklichkeit selbst verwechseln, sondern uns immer der Tatsache bewusst bleiben sollten, dass sie Wirklichkeit sinnhaft formatieren. Wo Brooks nun aber aus dieser Diagnose den Schluss zieht, das Erzählen selbst einer kritischen Prüfung zu unterziehen, so würde sich aus der im vorliegenden Kontext entwickelten Position eine andere Perspektive ergeben. Sie würde darin bestehen, dass es gerade nicht darum gehen müsste und sollte, das Erzählen selbst in Frage zu stellen. Denn wenn das

Erzählen für uns tatsächlich so zentral ist, würden wir damit ja auf eine fundamentale Möglichkeit der Selbstkonstitution verzichten. Es müsste dann vielmehr darum gehen, neue, aktuell noch gar nicht vorstellbare Formen des Erzählens zu entwickeln. Damit wäre ein Programm angedeutet, das etwa anschlussfähig wäre an die Überlegungen – und Erzählungen – von Donna Haraway: “[...] we need stories (and theories) that are just big enough to gather up the complexities and keep the edges open and greedy for surprising new and old connections.” (Haraway 2015: 160) Aus Sicht einer Diktatur der Narration in den unterschiedlichen sprachlichen Fächern wäre das jedenfalls die spannendere Herausforderung.

Literaturverzeichnis

Primärquellen

This Is Us. Creator: Dan Fogelman. NBC/TV24 2016-2022.

Sekundärliteratur

- Aristoteles: Poetik: Griechisch/deutsch, hrsg. von Manfred Fuhrmann. Stuttgart 2010.
- Baßler, Moritz: Populärer Realismus: Vom International Style gegenwärtigen Erzählens, in: *Arbitrium* 41 (2) 2020, S. 228-243.
- Brooks, Peter/Beckers, Maja: „Wir erleben eine sinnlose Aufwertung von Narrativen“: Überall Geschichten! Der Literaturwissenschaftler Peter Brooks schrieb einen Klassiker über die Wichtigkeit von Narrativen, in: *DIE ZEIT* 2023. Online unter: <https://www.zeit.de/kultur/2023-01/peter-brooks-geschichten-narrative-aufwertung> (Zugriff: 16.11.2023).
- Brooks, Peter: *Reading for the Plot. Design and Intention in Narrative*. New York 1984.
- Bruner, Jerome Seymour: *Making stories: Law, literature, life*. New York 2002.
- Eagleton, Terry: What's your story?, in: *London Review of Books* 45 (4) 2023. Online unter: <https://www.lrb.co.uk/the-paper/v45/n04/terry-eagleton/what-s-your-story> (Zugriff: 16.11.2023).
- Eco, Umberto: *Die Innovation im Seriellen*, in: Burkhardt Kroeber (Hg.): *Über Spiegel und andere Phänomene*. München 1988, S. 155-180.
- Eibl, Kar: *Animal Poeta. Bausteine der biologischen Kultur- und Literaturtheorie. Poetogenesis*, in: *Arbitrium* 25 (1) 2004, S. 11-15.
- Gottschall, Jonathan: *The storytelling animal: How stories make us human*. Boston/New York 2012.
- Gottschall, Jonathan/Konnikova, Maria: *The Storytelling Animal: A Conversation with Jonathan Gottschall*, in: *Scientific American* 2012. Online unter: <https://blogs.scientificamerican.com/literally-psyched/the-storytelling-animal-a-conversation-with-jonathan-gottschall/> (Zugriff: 16.11.2023).
- Haraway, Donna: *Anthropocene, Capitalocene, Plantationocene, Chthulucene: Making Kin*, in: *Environmental Humanities* 6 (1) 2015, S. 159-165. DOI: 10.1215/22011919-3615934 (Zugriff: 16.11.2023).
- Herman, David/Jahn, Manfred/Ryan, Marie-Laure (Hg.): *Routledge encyclopedia of narrative theory*. London 2008.
- Jahn-Sudmann, Andreas/Kelleter, Frank: *Die Dynamik serieller Überbietung. Amerikanische Fernsehserien und das Konzept des Quality-TV*. In Frank Kelleter (Hg.): *Populäre Serialität: Narration – Evolution – Distinktion: Zum seriellen Erzählen seit dem 19. Jahrhundert*. Bielefeld 2012, S. 205-224.

- Kelleter, Frank: Populäre Serialität. Eine Einführung, in Frank Kelleter (Hg.): Populäre Serialität: Narration – Evolution – Distinktion: Zum seriellen Erzählen seit dem 19. Jahrhundert. Bielefeld 2012, S. 11-46.
- Kindt, Tom/Müller, Hans-Harald (Hg.): What is narratology? Questions and answers regarding the status of a theory. Berlin 2003.
- Krah, Hans: Erzählen in Folge. Eine Systematisierung narrativer Fortsetzungszusammenhänge, in: Michael Schaudig (Hg.): Diskurs Film: Bd. 11. Strategien der Filmanalyse – reloaded: Festschrift für Klaus Kanzog. München 2010, S. 85-114.
- Lotman, Jurij Michajlovič: Die Struktur literarischer Texte. München 1972.
- Mair, Miller: Kelly, bannister, and a storytelling psychology, in: International Journal of Personal Construct Psychology 2 (1) 1989, S. 1-14. DOI: 10.1080/08936038908404734 (Zugriff: 16.11.2023).
- Martínez, Matías (Hg.): Handbuch Erzählliteratur: Theorie, Analyse, Geschichte. Berlin/Heidelberg 2011.
- Martínez, Matías/Scheffel, Michael: Einführung in die Erzähltheorie. München 2010. DOI: 10.17104/9783406705243 (Zugriff: 16.11.2023).
- Ricoeur, Paul: Die Metapher und das Hauptproblem der Hermeneutik, in: Anselm Haverkamp (Hg.): Theorie der Metapher. Darmstadt 1996, S. 356-375.
- Schank, Roger Carl: Tell me a story: A new look at real and artificial memory. New York 1990.
- Scheffel, Michael: Nach dem ‚narrative turn‘: Handbücher und Lexika des 21. Jahrhunderts, in: DIEGESIS. Interdisziplinäres E-Journal für Erzählforschung 1 (1) 2012, S. 43-55. Online unter: URN: urn:nbn:de:hbz:468-20121031-151117-7 (Zugriff 16.11.2023).
- Schmid, Wolf: Elemente der Narratologie. Boston 2008.
- Schultz-Pernice, Florian: Bausteine einer Didaktik narrativer Serialität am Beispiel der TV-Serie EMERGENCY ROOM, in: Petra Anders/Michael Staiger (Hg.): Serialität in Literatur und Medien. Modelle für den Deutschunterricht: Bd. 2: Unterrichtsmodelle. Baltmannsweiler 2016, S. 120-127.
- Schultz-Pernice, Florian: An den Rändern des Erzählens: Posthumanismus in Literatur, Film und Computerspiel, in Sabine Anselm/Christian Hoiß (Hg.): Crossmediales Erzählen im Anthropozän. Literarische Spuren im Anthropozän. München 2017, S. 81-110.
- Schultz-Pernice, Florian: Erzählungen für eine Bildung, die an der Zeit ist. Darstellung und Gestaltung von Zeit in narrativen Texten des Anthropozäns, in: merz. Zeitschrift für Medienpädagogik 64 (4) 2020, S. 27-35.
- Titzmann, Michael: The Systematic Place of Narratology in Literary Theory and Textual Theory, in: Tom Kindt/Hans-Harald Müller (Hg.): What is narratology? Questions and answers regarding the status of a theory. Berlin/New York 2003, S. 175-204.
- Quenzel, Gudrun: Das Konzept der Entwicklungsaufgaben, in: Klaus Hurrelmann/Ulrich Bauer/Matthias Grundmann/Sabine Walper (Hg.): Pädagogik. Handbuch Sozialisationsforschung. Basel/Weinheim 2015, S. 233-250.

Bildverzeichnis

- Abb. 1: Unterschiedliche Schauspieler für unterschiedliche Zeiträume in der Lebensgeschichte der Figur „Kevin Pearson“ in *This Is Us*. Online unter: <https://www.reddit.com/media?url=https%3A%2F%2Fredd.it%2Fvoiz57bcv3f01.jpg>.
- Abb. 2: Unterschiedliche Schauspieler für unterschiedliche Zeiträume in der Lebensgeschichte der Figur „Kevin Pearson“ in *This Is Us*. Ron Batzdorff/NBC (Urheber): Online unter <https://www.wbur.org/npr/1101255458/this-is-us-finale-ending>.
- Abb. 3: Dialog zwischen Kevin und Tess, in: *This Is Us*. Creator: Dan Fogelman. NBC/TV24 2016-2022, S3:E18, 17:49.
- Abb. 3: Dialog zwischen Kevin und Tess, in: *This Is Us*. Creator: Dan Fogelman. NBC/TV24 2016-2022, S3:E18, 19:04.

Fast Food Watching: Vom Gender Trouble zur Netflixierung des Gender Pulp in *Casa de Papel*

Patricia Gwozdz

Netflix Nation: Vom Binge Watching zum Fast Food Streaming

Mit der ersten Episode der sechsten Staffel der britischen Science-Fiction-Anthologie-Serie *Black Mirror* (2011-) ist den Produzenten eine medienhistorische Persiflage gelungen, die im Streaming-Kosmos ihresgleichen sucht. In *Joan Is Awful* wird die Geschichte einer erfolgreichen Frau namens Joan Tait aus der Tech-Branche erzählt, deren Leben von einem internationalen Streamingdienstanbieter („Streamberry“) in einer eigenen Serie haargenau nacherzählt und von der Schauspielerin Salma Hayek verkörpert wird. Joans privates Leben kollidiert mit der Fiktion. Als sie sich aufmacht, nach den Gründen für diesen Lebensraub durch das Unternehmen zu suchen, erfährt sie, dass sie in ihrem unterschriebenen Vertrag dem Unternehmen die Berechtigung erteilt hat, ihr Leben für die Produktion von Serien zu verwenden. Auch die sie verkörpernde Schauspielerin Salma Hayek hat laut Vertrag ihr Gesicht für KI generierte Produktionen zur Verfügung gestellt. Als Joan die Regeln hinter dem Spiel verstehen lernt, provoziert sie ekelerregende Szenen, um die Schauspielerin auf ihre Seite zu ziehen, denn der Ruf und das Leben beider Frauen steht auf dem Spiel. Sie verbünden sich und erfahren am Ende, dass noch weitere Erzählebenen existieren, in denen sie selbst nur eine Rolle spielen, aber ihr eigentliches Leben nicht leben. Es kommt zu einer Simulation in der Simulation, bis sie gemeinsam die KI und damit auch *Streamberry* zerschlagen, um in ihre eigentlichen Realitäten zurückzukehren.

Netflix ist in das Stadium einer kritischen Selbsthistorisierung der medialen und technologischen Bedingungen eingetreten. Die Kombination von KI generierten Drehbüchern, künstlich kreierten Schauspieler:innen und mehrschichtigen Bewusstseinsebenen von Figuren, die in wechselseitig sich simulierenden Realitäten auftreten, treffen den Zahn der Zeit in einem postdigitalen Zeitalter, in dem die unsichtbar wirkenden Schnittstellen zwischen Menschen und Maschinen fließend geworden sind. Der Bildschirm verschmilzt mit dem eigenen Sehfeld. Der Rahmen wird obsolet. Wie Jean Baudrillard prophetisch festgehalten hat, referiert die Simulation nicht mehr auf die Realität, sondern auf ein Modell derselben ohne ihren generischen Ursprung: „Elle est la génération par les modèles d'un réel sans origine ni réalité: hyperréel“ (Baudrillard 1981: 10). Wir leben im Bildschirm, der uns zugleich von den zugrunde gelegten Mechanismen der einwandfrei verlaufenen Simulation abschirmt. Denn die Fiktion muss perfekt sein. Doch um diese Perfektion zu erlangen, darf sie nicht zeigen, dass sie eine ist. Wie das Medium, das bloß vermittelt, indem es verschwindet, um etwas anderes zu zeigen, muss die Fiktion die Mechanismen ihrer Fiktionalisierung verschleiern, um das Publikum in den Bann gefilmten Lebens zu ziehen. Das hat Netflix vor allem durch das *Binge-Watching* geschafft, der gleichzeitigen Veröffentlichung aller verfügbaren Episoden einer Staffel, sodass man gar nicht mehr aus dem Kosmos der gefilmten Realität entkommen möchte. In den müden Augen der Zuschauer:innen spiegelt sich die Welt der Fiktionen wider, in die man automatisch hinübergleitet wie *Alice in Wonderland*. Nichts anderes zeigt die *Black Mirror* Folge in potenziert Form: mehrere Alices in mehreren Wonderlands.

Das Smartphone hat uns schon seit längerem zum „Fast Food Reading“ (vgl. Gwozdz 2021) verführt und alte Lesegewohnheiten verändert. Nun ist es das Onlineangebot von Streaming-Plattformen wie Netflix, Amazon Prime, Apple TV+ und Disney+, WOW und vielen anderen Anbietern, die sich

gegenseitig überbieten wollen, um in den privaten Räumen ihres Publikums zu herrschen. Öffentliche und private Fernsehsender haben auf den Streaming-Boom reagiert und bieten in ihren Mediatheken eigene Produktionen an, die unabhängig vom linearen Fernsehprogramm abrufbar sind. Doch es ist Netflix gewesen, das mit seinen eigenen Produktionen wie *House of Cards* (2013-2018) und *Orange is the new black* (2013-2019) TV-Sender und Medienunternehmen in einen neuen konkurrenzfähigen Markt verwandelt hat. Mit den Eigenproduktionen, die exklusiv nur auf Netflix gezeigt wurden, hat man die Kund:innen an sich gebunden. Das führt zum Proliferationseffekt der Film- und Serienproduktion. Netflix hat das lineare Fernsehen nicht abgeschafft (es hat sich bereits in einer Krise befunden), sondern dazu Anlass gegeben, über die Zukunft des Fernsehens durch Streaming nachzudenken (vgl. Jenner 2018: 4-5). Mit der Veröffentlichung der gesamten Staffel hat Netflix das Bing-Watching salonfähig gemacht:

It quickly recognised binge-watching as a way to promote itself and its original content, it understood that television content is no longer inherently tied to the television set and it established itself as transnational broadcaster. [...] It also managed to pose a challenge to established media conglomerates while positioning streaming not as an alternative to television, but as television. [...] Nevertheless, Netflix' active promotion of the term and its significance to Netflix suggests its centrality to the brand. (ebd.)

Netflix wird zwar als Global Player auf dem Medienmarkt gehandelt und ist in rund 190 Ländern der Erde vertreten, aber die weltweite Distribution hat auch ihre Schattenseiten. Jeder Medien- und Fernsehmarkt hat seinen eigenen nationalsprachlichen Content und medienrechtliche Grenzen (vgl. Lobato 2019: 144ff.). Netflix beobachtet die Eigenheiten, gewinnt Informationen aus dem Nutzungsverhalten, kauft die Rechte an bestimmten Serien/Filmen und vertreibt sie dann über ihre eigene Streaming-Plattform (z.B. *Lilyhammer*, *Casa de Papel*) oder macht sie zu *Originals* und gewinnt damit die exklusiven Rechte an dem Vertrieb (*Better Call Saul* von AMC) (ebd.: 8f.). Daher wird in der jüngsten Forschung zur globalen und digitalen Fernsehgeschichte in Bezug auf Netflix von „multinational“ oder „transnational“ gesprochen, da die Bindung zu den USA noch nationalen Regeln folgt, aber durch die Digitalisierung des Internets die nationalen Grenzen überschreitet und sich damit quasi global über die Vertriebslizenzen transnational ausbreiten kann (vgl. ebd.: 70). Lobato ist jedoch sehr vorsichtig, was die multinationalen Globalisierungsprozesse betrifft:

Perhaps it may be better to imagine Netflix as a kind of loose mesh, one that is full of gaps, that comes into contact unevenly with local and national surfaces; or, alternatively, as a cluster of network trajectories – similar to shipping route maps – that cohere around preexisting concentrations of connectivity and capital. (ebd.: 71)

Dabei ist es auch immer ein Kampf mit und gegen den allmächtigen Algorithmus. Das *Binge-Watching* kommt aus der früheren Geschichte der DVD-Box-Sets, die vor allem für Quality-TV-Serien von HBO vertrieben wurden (vgl. Jenner 2018: 5). Netflix übernahm diese Praxis, um zu HBO in Konkurrenz zu treten, denn wie der CEO von Netflix Reed Hasting bereits prophezeite: „the goal is to become HBO faster than HBO can become us“ (zit. n. ebd.: 5). Das digitale Interface ist dieser Sehgewohnheit nachempfunden und strukturiert das Verhalten des Publikums. *Binge-Watching* ist zu einem Strukturierungsprinzip von Sehgewohnheiten geworden, die Netflix über sein intuitives Interface per Algorithmus steuert: Der „entrance flow“ gibt Empfehlungen für bestimmte andere Serien, die den Gewohnheiten des Users entsprechen, die dann im „insulated flow“ durch die Skip- und Post-Play-Funktion von einer Folge zur nächsten überleitet, sodass ein fließender Übergang innerhalb einer Serie und zwischen Serien etabliert wird (ebd.: 23). Netflix' Marketingstrategie besteht darin, diesen Prozess als reinen und natürlichen Sehvorgang zu verkaufen (ebd.: 115).

Die Frage ist, ob wir tatsächlich nur von Algorithmen gegängelt werden oder ob wir auch Entscheidungen treffen können, die auf unserer eigenen ästhetischen Urteilskraft beruhen und nicht auf den vorgegebenen Strukturen eines ökonomisch rentablen Nutzungsverhaltens. Was jedoch bedeutet das

Wort *binge*? Es bedeutet Orgie, Gelage, Sucht bis zum Exzess. Dieses Konzept geht von dem Bild eines Rezipierenden aus, der keinerlei Entscheidungen mehr trifft, sondern sich im „flow“ des Algorithmus und des Interface bewegt, um einen kontinuierlichen Unterhaltungswert für sich zu erzielen. Für die Plattform bedeutet das Geld in Form von Daten. Je länger die User auf der Plattform bleiben, desto mehr Informationen werden von ihnen gesammelt, um den „Singularitätswert“ (Reckwitz 2017) für zukünftige Produktionen zu ermitteln und das Interface noch individualisierter zu gestalten. Im Gegensatz zum *Binge-Watching* werden im *Fast Food Watching* andere Rezeptionsästhetische Prozesse betont: Es wird eine schnelle und kurzfristige Befriedigung vom Content erhofft, denn je mehr und je länger wir schauen, desto schneller ermüden wir auch. Das Fast Food Prinzip hebt daher andere Aspekte hervor, in dem es mit dem Algorithmus anfängt zu spielen, weil es aus dem möglichen Scheitern des Algorithmus Nutzen ziehen kann (vgl. Seyfert/Rohberge 2017: 10¹). Wir schulen unseren Geschmack, indem wir das Nicht-Nahrhafte nach und nach herausfiltern und gemäß dem „Prinzip der Nachfolge“² lernen, Gutes von Schlechtem zu unterscheiden. Die „multiple Opazität“ des Algorithmus beruht auf einer „agency“ von menschlichen und nicht-menschlichen Komponenten, die Fluktuationen unterworfen sind (vgl. ebd.: 9). Diese Dynamik kann sich der User zu Nutze machen, indem er sie als Entscheidungsraum für die eigene ästhetische Urteilskraft nutzt (vgl. Gwozdz 2022: 16ff.).

Ausgehend von dieser medienökonomischen Skizzierung der gegenwärtigen Serienproduktion möchte ich den Blick für die Netflixierung des Gender Pulp schärfen. These ist, dass die ästhetischen Regeln des Nachfolgeprinzips bei Netflix bestimmten seriellen Erzählmustern folgen, die Themen und Diskurse der Queer und Gender Studies anschneiden, sie dann aber ins narrative Abseits stellen und sie durch heterosexuell normative Handlungen überblenden. Seit den 1990er Jahren wird der „Gender Trouble“ (Butler 1999) im Mainstream Cinema einem größeren Publikum zugänglich gemacht, wie der Kritikerliebling „Boys don’t cry“ (1999) unter der Regie von Kimberly Peirce und in der Hauptrolle mit Hilary Swank. Heute läuft der Netflix-Algorithmus über den Hashtag-Aktivismus, zum ersten Mal besonders sichtbar geworden durch #blacklivesmatter, indem Netflix sein „entrance“-Interface politischen Debatten, dem Pride Month, #metoo und weiteren gender- und queerspezifischen Themen anpasst. Die Serien- und Filmproduktionen werden *Gender Trouble*-konform. Dadurch wird der akademische Diskurs in den Alltag integriert. Aus *Trouble* wird *Pulp*: Durch Übersetzungsprozesse in bewohnbare Strukturen der Narration, die unterhaltend und leicht verdaulich sind. Komplexität wird auf Wiedererkennbarkeit reduziert und Wiedererkennbarkeit fördert die Ikonizität von bestimmten Szenen und Figuren. Was im wirtschaftlichen Kontext von Unternehmen als *Pink Washing* bezeichnet wird, gilt in der Unterhaltungsbranche als *Queerbaiting*. Zugleich werden heterosexuell normative Beziehungen bestimmten Genreregeln unterworfen, die Klischees und

¹ In der kulturwissenschaftlichen Perspektive auf die Algorithmenkulturen definieren die Autoren einen Algorithmus als eine Einheit von Logik und Kontrolle eines Sortierverfahrens von Problemlösungsstrategien. Als omnipotente Souveräne werden die mathematischen Befehlsstrukturen jedoch nicht gesehen. Sie bleiben chaotische Akteure, die sich in kontinuierlichen Zwischenstadien befinden. Sie sind dynamische Entitäten „lost in translation“ (Seyfert/Rohberge 2017: 10).

² Dieses Prinzip geht bereits auf Immanuel Kants Ausführungen zur ästhetischen Entfaltung von Kunstwerken und der Entwicklung des (inter-)subjektiven Geschmacks zurück, die er in seiner dritten Kritik über die Urteilskraft wie folgt formuliert: „Nachfolge, die sich auf einen Vorgang bezieht, nicht Nachahmung, ist der rechte Ausdruck für allen Einfluß, welchen Produkte eines exemplarischen Urhebers auf Andere haben können; welches nur so viel bedeutet als: aus denselben Quellen schöpfen, woraus jener selbst schöpfte, und seinem Vorgänger nur die Art, sich dabei zu benehmen, ablernen. Aber unter allen Vermögen und Talenten ist der Geschmack gerade dasjenige, welches, weil sein Urteil nicht durch Begriffe und Vorschriften bestimmbar ist, am meisten der Beispiele dessen, was sich im Fortgang der Kultur am längsten in Beifall erhalten hat, bedürftig ist, um nicht bald wieder ungeschlacht zu werden und in die Rauigkeit der ersten Versuche zurückzufallen.“ (Kant 2009 [1790]: 625)

Stereotypen fördern, anstatt sie innerhalb des Genres kritisch zu hinterfragen. Um diese Übersetzungsprozesse genauer zu betrachten, werde mich auf die international populärste Serienproduktion des spanischen Showrunners Álex Pina beziehen: die Heist-Movie-Serie *Casa de Papel* (2017-2021), die von Netflix nach der zweiten Staffel von *Antena 3* übernommen wurde.³ Im Anschluss möchte ich didaktische Möglichkeiten im Literatur- und Fremdsprachenunterricht diskutieren, die filmwissenschaftliche Analyse und *Creative Writing* miteinander kombinieren.

Casa de Papel: Was ist Gender Pulp?

Mit Quentin Tarantinos legendärem Film *Pulp Fiction* (1993/94) wurde ein Meta-Genre begründet: Indem Tarantino bereits zu Anfang des Films auf eine lexikographische Definition verweist, macht er auf die Geschichte des Genres (billige Romanhefte in Serie) aufmerksam, die sich zu verschiedenen Film- und Fernsehformaten im Laufe des 20. Jahrhunderts in den USA entwickelt haben. Mit diesem Film und den nachfolgenden Produktionen hat sich Tarantino kontinuierlich in die Geschichte postmoderner Filmtheorie eingeschrieben (vgl. Pagello 2020). Im *Pulp* sind Verbrecherfiguren keine moralischen Monster, die gegen die Gesellschaft arbeiten, sondern Volkshelden – jenseits von Gut und Böse: „Gerade Genre-Figuren wie der Gangster können immer doppelt gelesen werden: Als (Spiel-)Figur eines selbstreferentiellen Systems oder als historisches Abbild“ (Hügel 2003: 471). Mit *Casa de Papel* entwirft Álex Pina nach diesem filmischen Konzept die beliebtesten Serienfiguren der jüngsten spanischen Fernsehgeschichte. Waren Staffel 1 und 2 noch von *Antena 3* produziert und ausgestrahlt worden, wechselte mit der Übernahme von Netflix ab der dritten Staffel der *Creative Content*. Nicht nur, dass die ersten beiden Staffeln für Netflix neu geschnitten wurden, zunehmend wirken auch die Figuren erzähltechnisch ausrangiert und fallen dem *Queerbaiting* mit Romcom-Allüren (Romantic Comedy) zum Opfer. Daher wähle ich den Begriff *Netflixisierung*, weil Netflix als Unternehmen sehr großes Mitspracherecht in der kreativen Gestaltung des Stoffes erhält und Aushandlungsprozesses zwischen Drehbuch, Regie und Produktion bestimmt. Lobato spricht in diesem Zusammenhang von einem „cultural imperialism“, denn immer noch dominiert Netflix auf nationaler Ebene den Content durch die breite internationale Distribution von US-amerikanischen Filmen und Serien, wodurch auch der ästhetische Geschmack auf nationaler Ebene mitbestimmt wird (vgl. Lobato 2019: 142). Dabei gleicht *Casa de Papel* weit mehr Steven Soderberghs *Oceans 11* als Tarantinos *Pulp Fiction* oder seinem filmischen Kammerspiel von Kleinganoven *Reservoir Dogs*. Während Quentin Tarantinos Filme sowohl populär sind, weil sie (mittlerweile) ein Massenpublikum des Mainstream-Cinema anziehen, als auch als reine Pop-Phänomene oder gar als „camp“ (Sontag 1964: 1)⁴ zu bezeichnen sind,

³ An dieser Stelle möchte ich nur kurz erwähnen, dass Álex Pina am Ende einer langen Reihe von Regisseuren und Produzenten steht, die die spanische Fernsehgeschichte in Europa vor und jenseits von Netflix nachhaltig geprägt haben und heute den globalen Markt der Serienproduktion mitbestimmen. Einen Überblick über die Entwicklung des spanischen Quality-TV bietet Palacio (2022: 23-40).

⁴ Susan Sontag beschrieb in ihrem Essay *Notes on Camp* verschiedene Formen ästhetischer Wahrnehmung, die unter dem Begriff zusammengefasst werden können. Eines haben sie jedoch alle gemeinsam: „Indeed the essence of Camp is its love of the unnatural: of artifice and exaggeration. And Camp is esoteric – something of a private code, a badge of identity even, among small urban cliques.“ (Sontag 1964: 1) Gruppen, die eine spezifische Sensibilität für das Unnatürliche und Formen der Übertreibung entwickeln, verfügen dementsprechend über einen eigenen Code, um den individuellen ästhetischen Wert einer Sache nach diesen Kriterien zu bemessen. Es entstehen Subkulturen, die dadurch gekennzeichnet sind, dass sie bestimmte Formen des „camp“ als Identifikationsmittel der sozialen Gruppenzugehörigkeit exklusiv markieren. Wichtig ist, dass sich „camp“ nicht ausschließlich auf Kunstwerke oder Produkte der Kulturindustrie beziehen muss. Es umfasst Einstellungen, Verhaltensweisen, Wahrnehmungsweisen auf Dinge in allen Lebenskontexten – vom Alltag bis in die Wissenschaft.

weil sie einen hohen Grad an intertextueller Dichte der unterschiedlichsten filmhistorischen Anspielungen aufweisen, sind Álex Pinas Produktionen ein reiner Effekt der populären Unterhaltungsindustrie.⁵ Allerdings darf man nicht vergessen, dass es hier um Serien geht und nicht um Filme. Álex Pina hat das geschafft, was ausländischen Regisseur:innen und Produzent:innen im US-amerikanischen Netflix-Kosmos nur selten gelingt: den Sprung in das Milliarden-Geschäft der *Netflix-Nations*. Mit der neuen Spin-Off-Serie *Berlin* (2023-), die im November exklusiv auf Netflix startet, kreiert der Showrunner ein weiteres Universum, das nahtlos an *Casa de Papel* anschließt und einer der beliebtesten und aus feministischer Perspektive zugleich kontroversesten männlichen Figuren ein Nachleben im Netflix-Kosmos sichert.

Im Folgenden können leider nicht alle Gender-Szenen tiefergehend und im kompletten Zusammenhang der Serie analysiert werden. Daher werde ich versuchen, all jene Gender und Queer Pulp Aspekte herauszuarbeiten, in denen man am deutlichsten sehen kann, wie das *Baiting* und *Washing* von homosexuellen Beziehungen und Transgender-Themen funktioniert. In *Casa de Papel* wird zunächst im Stile des Heist-Movies ein Bankraub erzählt (Staffel 1 und 2 in der Banknotendruckerei, Staffel 3 bis 5 in der spanischen Zentralbank), der von der mysteriösen Figur des Professors initiiert und seinem internationalen Team von taffen Männern und Frauen mit zwielichtigen Lebensläufen in die Tat umgesetzt wird. Mit internationalen Städtenamen wird die Identität und die persönliche Geschichte der Figuren codiert und verhüllt. Nach und nach werden in Rückblenden die einzelnen Charakterbilder entfaltet, sodass ein psychologisches Profilbild und die jeweilige Motivation für den Raub deutlich werden. Dabei wird bereits zu Anfang sehr schnell klar, dass nicht der Raub im Zentrum der Erzählung steht, sondern die zwischenmenschlichen Geschlechterbeziehungen, die meist heterosexuell normativ – ab der dritten Staffel auch homosexuell (Helsinki, Palermo, Berlín) – dargestellt werden, wobei im weiteren Verlauf der Serie auch eine Figur als Trans*Person eingeführt wird und sich damit die Sichtbarkeit von Transgender-Themen erhöht.⁶ Beginnen wir mit diesem Beispiel.

Malinas verborgene Geschichte

In der fünften Episode der vierten Staffel wird Malinas Geschichte über eine kurze Rückblende eingeführt: Sie steigt aus einem Bus aus, während der Professor, Denver und Moskau auf sie warten. Der Sohn ihres Freundes, dem sie versprochen haben, sich um ihn zu kümmern, entpuppt sich nun

⁵ Bei dem Begriff der populären Unterhaltungskultur beziehe ich mich auf die allgemeine Definition von Hans-Otto Hügel, der sie als „Teilhabe an sowohl ästhetisch zweideutigen produzierten als auch zweideutig rezipierten, medial vermittelten (genauer: in durch technische Speicher- und Verbreitungsmedien vermittelten) Ereignissen und Artefakten“ auffasst (Hügel 2003: 17). Damit sieht er Unterhaltung neben Belehrung und Informationsvermittlung als eine selbstständige, gesellschaftliche Institution an. Thomas Hecken und Markus S. Kleiner gehen über diese Definition allerdings hinaus und differenzieren zwischen „populär“ und „Pop“. Als Pop-Phänomen definieren sie: „Ein Pop-Phänomen ist nach unserer Auffassung auch dann eines, wenn es nicht populär wird. Manchmal geben Pop-Akteure sogar als ihre Absicht aus, gar keine Popularität erzielen zu wollen. Sie favorisieren eine Formensprache, die der modern-autonomen Kunst entweder entlehnt oder verwandt ist, geprägt von Mitteln und Verfahren der Fragmentierung, Mehrdeutigkeit, Ironisierung, Selbstreflexivität, Sinnentleerung, Komplexitätssteigerung sowie von der Attitüde einer kreativen, antikommerziellen Enttäuschung der Erwartung eines vermuteten ‚Mainstream‘-Publikums. Auch wenn sie mitunter trotzdem Erfolg bei einem großen, vielleicht sogar in unterschiedlichen sozialen Sphären angesiedelten Publikum erzielen, unterscheidet sie der Anspruch von Anhängern der populären Kultur, deren höchstes Ideal darin liegt, viele zu erreichen oder zu einem Volk oder einer Klasse zu vereinen.“ (Hecken/Kleiner 2017: 4)

⁶ In der LGBTQ+ Community wurde diesbezüglich beanstandet, dass die Figur der Malina von einer Cis-Frau verkörpert worden ist, anstatt eine Trans*Person für die Rolle zu wählen. Siehe hierzu der Artikel auf Queer.de „Haus des Geldes: Kontroverse um Trans-Figur“: https://www.queer.de/detail.php?article_id=35865 (Zugriff am 17.07.2023).

als Trans*Frau (vgl. Abb. 1).



Abb. 1: Malina in *La Casa de Papel* (S4:E5, 11:01).⁷

Im Low Angel Shot erscheint Malina zwischen den Beinen von Denver und Moskau in einem sexy Outfit (grauer Minirock, tief ausgeschnittenes Trägershirt und gelber Brille), während sie auf die beiden Männer zugeht. Nach anfänglichem Grübeln und kurzem Stutzen wird sie mit freudigen Armen empfangen, auch wenn man dem Gesicht des Professors entnehmen kann, dass er nicht so recht weiß, wie er mit der Situation umgehen soll. Nichts wird angesprochen, thematisiert oder gar diskutiert. Reibungslos fügt sich Malina in das queere Bild der Verbrecher:innen ein, gesteht nebenbei Denver ihre Liebe, küsst ihn – was zu einer Distanzierung in der Beziehung zu Mónica führt – und erklärt ihm in einem persönlichen Gespräch, das sie sich schon immer als Frau gefühlt hat (Rückblende in die Vergangenheit Staffel 4, Folge 6). Denver repräsentiert in der fiktiven Welt die Rolle des Zuschauers, der neugierig lauscht und sich über die (Serien-)Psychologie von Trans*Personen aufklären lässt. Für den Fortgang der Geschichte hat die Szene keinerlei Bedeutung. Das Leben einer Trans*Person wird hier nur angedeutet, aber nicht tiefergehend narrativ entfaltet. Das entspricht genau dem Wort *baiting*: Die Zuschauer:innen werden mit dieser queeren Person für einen Augenblick geködert. Doch Malina ist nur ein Quotenprodukt des zeitgenössischen Diskurses, um mit der kurzen Sichtbarkeit einer Trans*Frau Diversität zu erzeugen oder anzudeuten. Sicherlich ließe sich auch hier die Sichtbarmachung von Trans*Personen als Normalisierungseffekt durch den populären Mainstream-Diskurs lesen, weil die Existenz von Trans*Personen nicht mehr als gesellschaftlich problematisch dargestellt wird. Dass jedoch genau diese Problematisierung zwischen Denver und Malina später wieder auftaucht und in den Kontext einer romantischen Liebesbeziehung gestellt wird, in der Denver den kleinen unwissenden Jungen spielt, dem erklärt wird, wie sich eine Trans*Person in ihrem Körper fühlt, zeigt, dass das Bestreben der Handlung darauf hinausläuft, die emotionale Offenheit der Trans*Frau gegen die emotionalen Ausbrüche und Hysterie von Stockholm auszuspielen. Malina wird in der Darstellung ihrer Figur nur auf ihre Eigenschaft als Trans*Frau reduziert. Ihre Geschichte verbleibt unter der Oberfläche der actiongeladenen und handlungsreichen Szenen verborgen. Sie wird wieder unsichtbar.

⁷ Black Mirror. Creator: Charlie Brooker. Channel 4 (Staffel 1-2)/Netflix (ab Staffel 3) 2011-.

La casa de papel/Haus des Geldes. Creator: Álex Pina. Antena 3/Netflix 2017-2021, S4:E5, 11:01.

Heteronormative Politik des Widerstands

Vergangenheit und Gegenwart sind ineinander verschachtelt und erzeugen so eine dynamische Serialität, die zwiebelartig die Figuren und die politische Motivation des Raubs enthüllen: Dem Volk wird zurückgegeben, was ihm durch eine korrupte europäische Finanzpolitik genommen worden ist. Macht, Geschichte und Geschlecht vermitteln das Gefühl subversiver Nostalgie gegen den Staat. Schon in der Figur des nerdigen Professors und der leitenden Polizistin Raquel Murillo sind Politik und Gender als *Pulp* mit Spannungsfaktor angelegt. Während Raquel im Schloss nach den Spuren der Verbrecher:innen sucht, um die Planung und den Tathergang zu rekonstruieren, wird in Rückblenden die *Bella Ciao* Szene erzählt, in der die beiden Halbbrüder, Professor und Berlin, im Schloss kurz vor dem Raub bei gutem Essen und Wein heroisch und widerständig die Hymne der italienischen Partisan:innen singen (Staffel 1, Folge 13). Die Bösen werden als die historisch Guten ausgewiesen, während moralisch pervertiert die staatsdienende Institution entlarvt wird.⁸

Raquel wird insbesondere durch den Diskurs der *alten weißen Männer* in ihren eigenen Reihen degradiert. Ihre Vorgehensweise wird ständig in Frage gestellt, sodass sie sich als Frau unter Männern beweisen muss. Dazu gehören selbstsichere Antworten, wenn bestimmte emotionale Ausbrüche oder Fehlentscheidungen auf die Menstruation bei Frauen zurückgeführt oder aber ihre private Beziehung mit Männern – in diesem Fall die erlebte Gewalt durch ihren Ex-Mann – mit ihren gegenwärtigen beruflichen Fehlentscheidungen in Verbindung gebracht werden. Auch in ihrer Liebesbeziehung zum Professor wird die heterosexuell normative Erzählung für die Darstellung des weiblichen Habitus immer bedeutender: Während sie als Inspektorin umgeben von mächtigen Männern hart, stark und kalkuliert erscheint, zeigt sie in den Liebesszenen mit dem Professor, ihrem Feind im Bett, dass sie eine sensible Frau ist, die von einer neuen Familie und einem neuen, anderen Leben träumt, das sich für sie am Ende erfüllen wird. Genretypische Eigenschaften eines Heist-Movies werden mit dem Melodram der Geschlechter gekreuzt.⁹

Dies entspricht popkulturellen Vorlieben der Genremischung, die ein größtmögliches Publikum erreichen und Identifikationsmöglichkeiten mit den Figuren erweitern soll.¹⁰ Das Erfolgsrezept des Gender Pulp ist dabei klar benannt: Man vermischt die Genres, um so ein größtmögliches, heterogenes Publikum ansprechen zu können. Je mehr Genres miteinander vermischt werden und deren Codes klar erkennbar bleiben (bewohnbare Strukturen),¹¹ desto größer wird der Radius der potenziellen Zuschauer:innen, weil sie sich in ihren Lieblingsnarrativen und Figuren wiederfinden. Der Wohlfühlfaktor beim *Fast Food Watching* ist somit garantiert (vgl. Sarkosh/Menninghaus 2021).

Maternalismus revisited: Mütter an die Macht

Es versteht sich von selbst, dass die narrative Logik nach dem Abschied von der Inspektorin, die sich

⁸ Über die ästhetischen Funktionsweisen des seriellen Trickbetrugs als Kapitalismuskritik vgl. Bobineau 2022: 191-218.

⁹ Dass sich die heteronormative Politik der Geschlechter trotz feministischer Anleihen und der Rolle der Frau recht wenig ändern, zeigen auch Mastandrea/Martinez 2019: 88-100.

¹⁰ Ein kurzer Hinweis auf die europäische Ko-Produktion von Álex Pina und den britischen Showrunnern von The Crown bestärkt diese These: Die Serie *White Lines* erzählt die Geschichte von Zoe Walker, die nach Ibiza reist, um das Verschwinden und den Tod ihres Bruders, der sich vor zwanzig Jahren ereignete, aufzuklären. Die Reise führt zur Selbstfindung, zur Ablösung von der Familie in England (insbesondere ihrem Ehemann, den sie mit ihrem spanischen Freund und Helfer genannt „Boxer“ betrügt) und zu einer Drogenkartellgeschichte, die Partyexzesse, Gewalt- und Sexszenen collagenartig durch Rückblenden aneinanderreicht.

¹¹ Zum Begriff der bewohnbaren Struktur vgl. Baßler 2014.

der Liebe verschreibt, eine neue Frau an der Front staatlicher Behörden verlangt. Álex Pina findet sie in einer alten Bekannten aus dem Schauspieluniversum einer anderen von ihm mitproduzierten Gefängnis-Serie, *Vis a Vis* (2015-2019, Antena 3, später Fox Spain), in der die arabisch-spanische Schauspielerin Najwa Nimri eine der Hauptrollen verkörpert. Ab der dritten Staffel von *Casa de Papel* wird sie zur neuen führenden Inspektorin Alicia Sierra, die den feministischen Maternalismus auf die Spitze treibt. Die Verkörperung einer hochschwangeren Polizistin im Dienst, die mit ihrer Schwangerschaft und den Hormonschwankungen kokettiert und ihre zukünftige Mutterschaft als Form weiblicher Macht inszeniert, greift die gegenwärtigen Diskurse selbstbestimmter Berufsfähigkeit von Müttern und ihrer Autonomie abseits von Carework auf. Gleichzeitig wird sie durch verschiedene Regieanweisungen zugleich sexualisiert und infantilisiert, z.B. wenn sie sich mit einem Lipgloss die Lippen schminkt oder aber lustvoll an einem Lutscher leckt, während sie eine neue Falle für den Professor und sein abtrünniges Team ausheckt. Die Nahaufnahme mit scharfem Fokus auf die weibliche Protagonistin, während die beiden Polizisten im Hintergrund unscharf dargestellt werden, unterstreicht diese Lesart (vgl. Abb. 2).



Abb. 2: Nahaufnahme von Alicia Sierra in *La Casa de Papel* (S3:E8, 30:29).¹²

Auf dem erzählerischen Höhepunkt der Schwangerschaft verläuft alles in Bahnen des absolut Unwirklichen: Stress, Kampf, Flucht und Geburt binden sie an die Freundschaft zum Professor, der wieder einmal zum emotionalen Helden der Frauen wird.

Denver & Stockholm: Lieben in Zeiten des Geldes

Gender Pulp lebt von stereotypisierten Genderrollen: Denver verliebt sich in eine der Geiseln, während er sie nach einem Schussunfall pflegt und sich um sie kümmert – eine Fürsorge, die sie deswegen so zu schätzen weiß, weil sie sich von ihrem Liebhaber Arturo, der sie geschwängert hat, verstoßen, ungeliebt und unverstanden fühlt. Mit der Namensgebung *Stockholm* wird die weibliche Figur nach einem Syndrom benannt, das die Rolle des Opfers, das sich in seinen Unterdrücker verliebt, namentlich markiert. Stockholm wird als eine weibliche Figur dargestellt, die aus ihrer Opferrolle scheinbar

¹² Black Mirror. Creator: Charlie Brooker. Channel 4 (Staffel 1-2)/Netflix (ab Staffel 3) 2011-.
La casa de papel/Haus des Geldes. Creator: Álex Pina. Antena 3/Netflix 2017-2021, S3:E8, 30:29.

ausbricht, indem sie zu den Waffen greift und sich Autonomie über Gewalt verschafft, wie man in den späteren Staffeln nach und nach beobachten kann. Dabei ist die Liebesbeziehung stark sexuell konnotiert: Schon in der ersten erotischen Szene im Tresor, untermalt mit Musik, roten Stopp-and-Motion Schnitten von Nahaufnahmen der offenen Münder, die sich zum Kuss annähern (vgl. Abb. 3) und erotischen Bewegungen der Körper, wird mentale Nähe zwischen Mann und Frau durch Codes des biologischen Sexus überblendet.



Abb. 3: Erotischen Szene zwischen Denver und Stockholm (S1:E11, 33:35).¹³

Anstatt das psychologische Bild des Opfernarrativs ambivalent zu zeichnen, wird das Opfer zu einer Überlebenden durch die Liebe zum Mann, dessen Charakterbild erst durch die Liebe zu dieser Frau klare Konturen eines Publikumsliebblings bekommt. Die romantische Beziehung erlebt im Verlauf der Erzählung Höhen und Tiefen, die so schnell erzählt werden, dass kaum psychologische Facetten der Figuren eine klare Motivation für ihre Handlungen freilegen. Stockholm, die in der fünften Staffel zunehmend geistig verwirrt erscheint, drogenabhängig wird und das Bild einer hysterischen Frau repräsentiert, die jegliche Handlungsmacht verloren hat, ist erneut abhängig von einem Mann, der sie wieder erlöst, weil er sie liebt. Gekrönt wird das abstruse Intermezzo der Trennung und Wiedervereinigung mit einer erneuten Sex-Szene im Tresor, in der – wie sollte es anders sein – Stockholm ihre zurückgewonnene Agency mit einem Striptease vor Denver feiert: Die aufgeknöpfte weiße Bluse macht den schwarzen BH sichtbar, der blonde Lockenkopf ist keck nach hinten geworfen, während sich Stockholm tanzend neben einem Stuhl der schwarzen Slim Fit entledigt (vgl. Abb. 4).

¹³ Black Mirror. Creator: Charlie Brooker. Channel 4 (Staffel 1-2)/Netflix (ab Staffel 3) 2011-.
La casa de papel/Haus des Geldes. Creator: Álex Pina. Antena 3/Netflix 2017-2021, S3:E8, 33:35.



Abb. 4: Striptease vor Denver im Tresor (S5:E8, 23:34).¹⁴

Der mentale Breakdown der weiblichen Figur wird von der Kraft der sexuellen Attraktivität und Körperlichkeit konterkariert und ins Lächerliche gezogen. Während die Beziehung zwischen Denver und Stockholm als stark sexualisierte Romantik inszeniert wird (Liebe auf den ersten Schuss/Blick), in der sich die Frau zum ersten Mal in ihrem Leben als Frau wirklich gesehen fühlt, wird die Ambivalenz des Opfernarrativs anhand von Ariadna und Berlín erzählt. Ariadna fügt sich ihrer Rolle als vergewaltigte Frau, um zu überleben und später ihren finanziellen Nutzen daraus zu ziehen – gleichsam als Wiedergutmachung für die erduldeten körperlichen und psychischen Gräueltaten (Staffel 2, Folge 7). In einer Szene im Bad wird in einem Dialog zwischen Stockholm und Ariadna (belauscht von Nairobi) die Diskrepanz zwischen den beiden weiblichen Opfern deutlich: Anstatt die Ambivalenz der psychischen Tiefe der Figuren innerhalb der Figuren zu verordnen, wird sie auf verschiedene Charaktere verteilt, sodass jede von ihnen gleichsam zum Spiegelbild der anderen wird.

Tokio, Nairobi und das verlorene Matriarchat

Für einen kurzen Moment erlangt das Matriarchat die Macht über die Vorgänge innerhalb der Banknotendruckerei. Die Eigendynamik der Gruppe teilt sich in zwei Klischees von Macht und Geschlecht auf: Nairobi übernimmt die Kommunikation und die Verhandlungen mit dem Professor, wird zur leitenden Figur der Gruppe und ersetzt Berlín (Staffel 2, Folge 3-5). Für kurze Zeit spielen die Showrunner der Serie mit der These, ob weibliche Macht anders über die Geiseln herrscht, ob sie sich gefasster, intelligenter und selbstsicherer zeigt. Doch Nairobi scheitert und gibt das Zepter wieder ab.¹⁵ Das Ergebnis des Experiments steht fest: Die männliche Macht hat gesiegt, denn nur sie hält dem Druck stand. Führung ist in der Geschichte mit dem männlichen Habitus assoziiert, aber Macht ist nicht binär männlich und weiblich codiert. Macht ist geschlechtslos, was die Serie zumindest

¹⁴ Black Mirror. Creator: Charlie Brooker. Channel 4 (Staffel 1-2)/Netflix (ab Staffel 3) 2011-.

La casa de papel/Haus des Geldes. Creator: Álex Pina. Antena 3/Netflix 2017-2021, S3:E8, 23:34.

¹⁵ Vgl. hierzu auch der kritische Kommentar bei Mastandrea/Martinez 2019, dass die Binarität der Geschlechter aufrecht erhalten bleibt, ohne die Macht der Frauen als eine wirkliche andere Macht darzustellen. Stattdessen werde sie einfach nur zum Spiegelbild der männlichen Macht, die immer in Form eines Ausschlussprinzips vorgeht, während die weibliche Macht genau diese Methode wiederholt, ohne sie kritisch zu hinterfragen (ebd.: 94).

in einigen Handlungssträngen immer mal wieder suggeriert. Wer zu führen weiß, entscheidet sich nicht durch das Geschlecht, sondern die Art und Weise, wie man Rhetorik für sich nutzt und mit Worten zu überzeugen weiß. Das zeigt Nairobi erst viel später in einer Auseinandersetzung mit dem neuen gewalttätigen Patriarchen Palermo, der die Leerstelle nach dem Tod von Berlín als homosexueller *Quoten-Machista* ausfüllt (Staffel 3, Folge 5: „Bumm, Bumm Ciao“). Anstatt diesen *Gender Trouble* fiktional nutzbar zu machen, wird Nairobi sehr oft als manipulative, in Teilen sogar laute, hysterische, machtgeile Furie inszeniert, die handlungsstark ist, wo die anderen weiblichen Charaktere zu gefühlsbetonter Romantik oder Hilflosigkeit tendieren. Dabei ist auch sie eine einfühlsame Mutter, die sich nach ihrem Sohn sehnt und daher als schwangere Reinkarnation im Jenseits erscheint: In Vogelsicht wird Nairobi auf einer Picknickdecke liegend in einem roten Seidenkleid inszeniert, die linke Hand auf dem leicht gewölbten Bauch liegend, im Mund ein Gänseblümchen. Die rechte Hand umschließt eine Kette (vgl. Abb. 5).



Abb. 5: Nairobi als schwangere Reinkarnation im Jenseits (S4:E6, 43:05).¹⁶

Die eigentliche Hauptfigur der Serie neben dem Professor ist Tokio. Ihre weibliche Erzählerstimme aus dem Off leitet die gesamte Erzählung und ist von Anbeginn der ersten Folge die mächtige Publikumsfigur schlechthin: Süß, frech, klug, mutig, sexy – und in einer romantischen Beziehung mit Rio, auch wenn sie nicht an wahre Liebe glaubt.¹⁷ Als intertextuelle Anspielung auf die junge Natalie Portman in *Leon, der Profi* (vgl. Luc Besson, 1994) wird das Lolita-Narrativ wiederaufgenommen und gekonnt in Szene gesetzt: ein waffenbegeistertes Mädchen mit höchstem Gewaltpotential. Nairobi und Tokio sind von Beginn an das weibliche Power-Duo und Publikumsliebblinge. Die Entblößung dieser Stärke muss daher vom *male gaze* der Showrunner genüsslich auskosten werden: Als Tokio gegen das Patriarchat von Berlín rebelliert, aber keine Unterstützung in der Gruppe findet und auch Nairobi ihr in den Rücken fällt, wird sie der Polizei ausgeliefert. In schwarzer Unterwäsche und hochgezogenem T-Shirt muss sie sich vor der Gelddruckerei der sie kreisförmig umzingelnden und bewaffneten Einsatztruppe stellen, während die Kamera ihren Körper panoptisch umkreist (vgl. Abb. 6).

¹⁶ Black Mirror. Creator: Charlie Brooker. Channel 4 (Staffel 1-2)/Netflix (ab Staffel 3) 2011-.

La casa de papel/Haus des Geldes. Creator: Álex Pina. Antena 3/Netflix 2017-2021, S4:E6, 43:05.

¹⁷ Auch hier befinden Autor:innen des Gender-Artikels zu Casa de Papel, dass die Figur aus feministischer Perspektive wenig geglückt ist, denn sie sei nach wie vor von den Männern abhängig und bliebe immer der Gnade des Mannes unterworfen (ebd.: 91f.).



Abb. 6: Tokio vor der Gelddruckerei, umzingelt von der bewaffneten Einsatztruppe (S2:E2, 25:09).¹⁸

Man könnte diese Szene als feministische Kritik am *male gaze* und struktureller Gewalt an Frauen lesen. Dafür wird jedoch die körperbetonte Kameraführung in der dritten Staffel, die die Inselromantik zwischen Rio und Tokio einfängt, zu sehr zelebriert. Im Fokus steht der makellose, straffe halbnackte Körper der im türkisblauen Meer badenden Schauspielerin, der erotisch das Wasser von den geschlossenen Augen über den geöffneten Mund den Körper entlangläuft, weil genau dies das männliche Publikum anspricht und der Anblick eines schönen Frauenkörpers Genuss bereitet (vgl. Abb. 7).



Abb. 7: Tokios halbnackter Körper im türkisblauen Meer (S3:E1, 5:22).¹⁹

¹⁸ Black Mirror. Creator: Charlie Brooker. Channel 4 (Staffel 1-2)/Netflix (ab Staffel 3) 2011-.
La casa de papel/Haus des Geldes. Creator: Álex Pina. Antena 3/Netflix 2017-2021, S2:E2, 25:09.

¹⁹ Black Mirror. Creator: Charlie Brooker. Channel 4 (Staffel 1-2)/Netflix (ab Staffel 3) 2011-.
La casa de papel/Haus des Geldes. Creator: Álex Pina. Antena 3/Netflix 2017-2021, S3:E1, 5:22.

Der charismatische Patriarch als Jesus-Figur mit homosexuellem Begehren

Durch Ariadna (das absolut Gute als das absolut Hilfeflose und Reine) ist das Fatum der Männlichkeit in der Figur Berlíns besiegt: Der heroische Opfertod als politischer Märtyrer ist am Ende der zweiten Staffel vorprogrammiert. Der Vergewaltiger und die Personifikation des Machismo führen zur ikonischen Figuration des politischen Widerstands gegen den Staat. Zum Ausdruck kommt der heroische Opfertod in der Szene, in der Berlín alle anderen während der Flucht rettet, weil er sich dem Kugelhagel der Polizei entgegenstellt. Zwei Laserstrahlen treffen Berlín, der mit weit aufgerissenen Augen und den Blick nach oben gewendet vor schwarzem Hintergrund erschossen wird und langsam zu Boden sinkt (vgl. Abb. 8) – erneut untermalt durch die historische Hymne *Bella Ciao*, in der sich Anfang und Ende des Widerstands in seiner Figur verbinden. Berlín, der Mann ohne Gefühle mit dem charismatischen Lächeln, hinter dem sich menschliche Abgründe und romantische Vergangenheiten verbergen, hat auch keine Probleme, als Projektionsfläche des Bösen zu fungieren. Seine unheilbare Krankheit und unbeschwerte Verliebtheit als Ehemann, der auf seiner Hochzeit vor einem Chor aus Mönchen stehend mit einem Mikrophon in der Hand in Verbund mit Freunden und Familie singt, wobei die Nahaufnahme seinen Ehering und verliebten Blick in den Bildfokus rückt (vgl. Abb. 9), überschreiben das Bild des Bösen, das von der Angst und dem Widerstand von Jungfrauen lebt (S1:E11). So entsteht ein amoralisches Sympathieprofil, das von Erfolg gekrönt ist: Netflix besiegelt den *Gender Pulp* mit einem Spin-Off, in dem Berlín die Hauptfigur verkörpert, weil die letzten beiden Staffeln von *Casa de Papel* in langen Erinnerungsschleifen des Professors die Vergangenheit seines Bruders als Zukunft neuer Gangster-Geschichten auferstehen lässt.



Abb. 8: Berlín, der mit Blick nach oben seinen Opfertod stirbt (S2:E9, 33:34).²⁰

²⁰ Black Mirror. Creator: Charlie Brooker. Channel 4 (Staffel 1-2)/Netflix (ab Staffel 3) 2011-.
La casa de papel/Haus des Geldes. Creator: Álex Pina. Antena 3/Netflix 2017-2021, S2:E9, 33:34.



Abb. 9: Berlín mit verliebtem Blick vor einem Chor aus Mönchen singend auf seiner Hochzeit (S4:E1, 34:45).²¹

Sein Pendant ab der dritten Staffel wird der Argentinier Palermo sein, der mit seinem Motto „Bumm, Bumm Ciao“ jegliche Form von homo- und heterosexueller Liebesbeziehung auf biologische Faktoren der Triebbefriedigung reduziert (S3E5). Dabei wird in der Rückblende des geplanten Raubzugs deutlich, dass Palermo die zurückgewiesene Liebe von Berlín nicht verkraften kann und daher zum schwulen Macho wird, der sich vor Emotionen schützt, um nicht verletzt zu werden. Helsinki wird zu seinem Geliebten. Allerdings werden die erotischen Szenen zwischen beiden Männern nicht gezeigt, sondern nur angedeutet. Einen erotisch-liebevollen Tiefgang in das unzertrennliche Duo wie bei Stockholm und Denver gibt es nicht. Stattdessen wird der Fokus auf die platonische Beziehung zwischen Nairobi und Helsinki gelegt.

Making Trouble Again: Möglichkeiten didaktischer Medienkompetenz mit und gegen Netflix

Gender Pulp beruht auf der Durchkreuzung des *Making Trouble with Gender*: Anstatt binäre Codes aufzubrechen und zu hinterfragen, tauschen sie einfach die Plätze – männliche und weibliche Codes überlagern sich, sodass sie sich wechselseitig in ihrer Essentialisierung verstärken und Transgender-Themen von der Bildfläche verdrängen. Es gibt heterosexuell-normativen Sex mit viel nackter Haut, homosexuelle Erotik ist nur mit einem Kuss angedeutet. Der Professor hat zwar einen scharfen Verstand, wirkt aber oft unsicher und stark emotionalisiert, Raquel hingegen mal kühl-kalkuliert, dann wieder kindlich-verspielt. Berlín erscheint als patriarchaler Unterdrücker und Soziopath, während Ariadna im letzten Kampf zu seiner Beatrice wird. Stockholm gewinnt Autonomie über sich selbst und ihren Körper und verliert sie wieder. Denver ist der ewig kleine Junge, der eine neue Mutter braucht, um sich geliebt zu fühlen. Tokio sucht ein vergangenes Gefühl nach Liebe zu befriedigen, Nairobi findet sie in ihrem letzten Gedanken an Kind und Mutterschaft, während sie stirbt. Palermo wird vom herzlosen, homosexuellen Liebhaber, der seine toxische Männlichkeit inszeniert, zum emotional verletzten Liebenden, der sein Inneres vor Helsinki im Kugelhagel eröffnet. Die Botschaft ist klar

²¹ Black Mirror. Creator: Charlie Brooker. Channel 4 (Staffel 1-2)/Netflix (ab Staffel 3) 2011-.
La casa de papel/Haus des Geldes. Creator: Álex Pina. Antena 3/Netflix 2017-2021, S4:E1, 34:45.

formuliert: Das *Haus des Geldes* ist ein *Haus der Liebe*.

In ihren schablonenhaften Umrissen sind die Figuren gefangen und können keine personelle Ganzheit von unterschiedlichen Persönlichkeitsfacetten entfalten. Das steigert jedoch gerade ihre Ikonizität: Je mehr sich widersprechende Eigenschaften innerhalb einer Figur verorten lassen, desto komplexer erscheint sie und desto weniger kann sie zur Ikone werden. Denn das Ikonisch-Werden von Figuren beruht auf einer „Vereinfachung und Stilisierung (mit teilweiser Ent-Realisierung der konkreten Person im Bild)“.²² Erzähltheoretisch sind Figuren als Personen dann ikonisch, wenn ihre Dramatik aus einem inneren Fatum resultiert, das die gesamte Erzählung bestimmt: Sie braucht eine Szene, in der sich ihr Charakter als Fatum vollständig zu erkennen gibt.²³ Was also innerhalb einer Figur in *Casa de Papel* nicht erzählt werden kann, weil die zeitliche Ökonomie der Narration es nicht zulässt (der Fokus der Serie liegt immer noch auf dem ausgeklügelten Raubzug), wird auf verschiedene Figuren verteilt, um die Handlungsdrematik zu erhöhen (*plot-driven*). Die einzelne Figur erhöht ihre Dramatik erst durch die Dynamik einer anderen Figur. So steht in jeder Folge eine andere Figur im Vordergrund, während alle anderen zurücktreten.

Alle Serien von Álex Pina in der Nachfolge von *Casa de Papel*, wie beispielsweise die Serie *Sky Rojo* über die Flucht von drei Sexarbeiterinnen auf Teneriffa, gehorchen dem Gesetz der Netflixierung des Gender Pulp, das bewusst mit der Trashästhetik des Grindhouse-Filmgenres von Quentin Tarantino und Robert Rodriguez spielt und von Pina und seiner Ko-Produzentin Esther Martínez Lobato als „comedia negra“²⁴ bezeichnet wird (vgl. Sarkosh/Menninghaus 2016). Das bedeutet: Es werden unterschiedliche Formen des historischen Genrewissens aus der Film- und Fernsehgeschichte miteinander kombiniert (Verbrecherfilm, Road-Movie, Melodram, Exploitation-Filme), um ein möglichst heterogenes Publikum anzusprechen, das sich in den bewohnbaren Strukturen der Erzählung (anhand von Figuren, Szenen, Musik) wiederfindet und dadurch das Verbleiben auf bzw. die Rückkehr zum Streamingdienst erhöht. Identitätspolitische Diskurse werden marktkonform zum Entertainment mit (leichtem) Anspruch (vgl. Baßler 2021). Die Nachfolgeproduktionen eines Showrunners müssen demselben Prinzip gehorchen, um ein möglichst gleichbleibendes, erfolgreiches Ergebnis zu erzielen. Netflix verkauft Pina als Marke: Kreativität folgt hier dem Algorithmus des Geschmacks, der im absolut Singulären das absolut Allgemeine finden will. Das ist keine Seltenheit mehr, sondern wird systematisch auch von anderen Streaming-Dienstanbietern, die im globalen Wettbewerb miteinander stehen, verfolgt. Kommunikationswissenschaftliche Studien für die spanische Streaming-On-Demand Serienlandschaft (darunter waren auch *Casa de Papel*, *Élite*, *Las Chicas del Cable*) haben in einem quantitativen Content-Vergleich zu *Gender Representation* auf verschiedenen Plattformen (Netflix, Movistar, Amazon Prime, HBO) gezeigt, dass sich männliche Figuren und ihre Handlungsstränge mit knapp 58 % gegenüber den weiblichen Figuren mit knapp 42 % durchsetzen, während non-binäre Personen/Figuren nicht über einen Prozent hinauskommen. Heterosexuelle Charaktere überwiegen mit über 40 %, während nur knapp 3 % homosexuelle Figuren in die Erzählung eingebunden werden, in unter einem Prozent finden sich bisexuelle Charaktere (vgl. Marcos Ramos/González de Garay 2021: 589). Auch die inhaltliche Auswertung der Themen und Charaktereigenschaften der Figuren konnte zeigen, dass weibliche Figuren häufiger über ihre persönlichen Ziele und Liebe sprechen, während männliche Figuren oft genug als Performer von „intimidation“ und „physical attacks“ agieren (ebd.: 592).

Die didaktischen Möglichkeiten im Fremdsprachenunterricht sollten daher genau solches

²² Zum Begriff der Ikone/des Idols siehe Hügel (2003: 255-259, hier v.a. S. 255).

²³ Diese literaturtheoretische Anmerkung geht auf die Überlegungen von Erich Auerbach zurück, die ich im Kontext einer vergleichenden Literaturgeschichte erweitert habe (vgl. Gwozd 2023).

²⁴ In ihrer Serienkritik stellt Mireia Mullar die bewusst polemische Frage, ob *Sky Rojo* eine „aventura tarantini-ana“ sei oder aber eine „frivoloización misógina“ (vgl. Mullor 2021).

Grundlagenwissen von Medienkompetenz und Praktiken wie das *Queerbaiting* und *Pink Washing* neben der reinen Sprachvermittlung mitbedenken und kreativ in den Unterricht einbeziehen – ein fächerverbindendes Setting zum Literaturunterricht kann sich hierfür als produktiv erweisen. So werden gleichzeitig die ökonomischen Seiten des *Fast Food Streamings* entzaubert und hinterfragt. Die Kompetenz einer ästhetischen Urteilskraft, die sich dem Algorithmus von scheinbar ähnlichen Geschichten und Figurenkonstellationen widersetzt, lernt **man** allerdings nur, wenn die Studierenden und Schüler:innen für die Möglichkeiten anderer Erzählmuster sensibilisiert werden. Das können sie nur, wenn ihnen die Kompetenz zugesprochen wird, die Erzählungen in gemeinsamer Arbeit am Drehbuch umzuschreiben.²⁵ In Form des *Creative Writing* soll versucht werden, die Figuren aus ihren festgefahrenen Mustern auf verschiedenen Ebenen zu befreien: Szenographie, Regieanweisungen, Requisiten, der Einsatz von Musik, die Dialoge, der Schnitt, die Belichtung tragen dazu bei, die Figurenkonstellationen zu deuten, noch bevor etwas gesagt worden ist. All diese filmanalytischen Feinheiten werden vorher analysiert, damit sie im Anschluss umgeschrieben werden können. Das serielle Drehbuch-Projekt fördert die Selbstreflexion auf eigene Beobachtungen im Alltag, der Schule, der Universität und in der medialen Öffentlichkeit. Es wirft neue Fragen auf und ermöglicht, den blinden Fleck in der Selbst- und Fremdwahrnehmung genauer zu studieren, weil man zugleich kritisch, publikumswirksam und erzählökonomisch arbeiten muss. Das Arbeiten in Teams ermöglicht darüber hinaus, bereits mehrere unterschiedliche Standpunkte in das Drehbuch zu integrieren, denn allzu oft wird vergessen, dass Drehbücher von der Produktion gemeinsam gelesen, diskutiert, kritisiert und verändert werden. Damit lernen sie, den Standpunkt von Produzent:innen einzunehmen und Entscheidungen zu treffen, deren Wirksamkeit dann in der interaktiven Vorstellung des Drehbuchs im Seminar erneut reflektiert und kritisch hinterfragt wird.

Gender Pulp ist die beste Schule, um unsere eigenen Sehgewohnheiten zu entzaubern und den reinen Unterhaltungseffekt zu durchbrechen. Mehr Pulp wird bereits gedreht und ausgestrahlt. Je mehr wir konsumieren, desto mehr wird das Auge sehen, dass es genug hat von eintönigen Narrativen, die sich ständig wiederholen. Wenn die KI nach unserem Geschmack neue Geschichten erfinden will, muss sie lernen, geschickt umzudichten. Sonst werden wir müde, schlafen ein und beenden das Streaming. Auch Populärkulturforschung gehört in die Klassenzimmer, denn sie bestimmt den Alltag der Jugendlichen. Gewohnheiten müssen irritiert werden, denn nur aus Irritation entstehen neue Formen der Kommunikation. Wenn die Entzauberung ihrer Serienwelt erfolgreich sein soll, ohne dass sie die Lust an ihr verlieren – denn Entspannung und Zerstreuung ist ein notwendiger, kognitiver Luxus –, sollten sie das Experiment wagen, in die Rolle von Netflix-Drehbuchautor:innen zu schlüpfen, um den Zauber, die Macht, aber auch die Schwierigkeit des Erzählens anhand der eigenen kreativen Möglichkeiten und Grenzen zu erproben.

Literaturverzeichnis

Primärquellen

Black Mirror. Creator: Charlie Brooker. Channel 4 (Staffel 1-2)/Netflix (ab Staffel 3) 2011-.
La casa de papel/Haus des Geldes. Creator: Álex Pina. Antena 3/Netflix 2017-2021.

²⁵ Im Sommersemester 2023 an der Universität Potsdam habe ich in meinem Gender Pulp Seminar den Studierenden die Aufgabe gegeben, sich im Flipped Classroom als Drehbuch-Gruppe eine bestimmte Szene aus den vorab besprochenen und analysierten spanischen Serien (u.a. Casa de Papel, Sky Rojo, Élite, Vis a Vis) auszuwählen, die sie umschreiben sollten, um gängige Gender Pulp Strukturen außer Kraft zu setzen, sie komplexer zu machen oder aber aus dem Queerbaiting neue Figuren zu entwickeln, die nicht am Rand der Erzählung stehen, sondern ins Zentrum rücken.

Sekundärliteratur

- Baßler, Moritz: Der Neue Midcult, in: Pop. Kultur und Kritik (18) 2021, S. 132-149.
- Baßler, Moritz: Bewohnbare Strukturen und der Bedeutungsverlust des Narrativs. Überlegungen zur Serialität am Gegenwarts-Tatort, in: Christian Hißnauer/Stefan Scherer/Claudia Stockinger (Hg.): Zwischen Serie und Werk. Fernseh- und Gesellschaftsgeschichte im ‚Tatort‘. Bielefeld 2014, S. 347-360.
- Bobineau, Julien: Serieller Trickbetrug und zeitgenössische Kapitalismuskritik. Die Netflix-Produktionen La Casa de Papel und Lupin als Prototypen der romanischen Heist-Serie, in: Julien Bobineau/Jörg Tüschmann (Hg.): Quotenkiller oder Qualitätsfernsehen? TV-Serien aus französisch- und spanischsprachigen Kulturräumen. Wiesbaden 2022, S. 191-218.
- Butler, Judith: Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity. New York/London 1999.
- Gwozdz, Patricia A.: Schöne neue Welt des Fast Food Reading: Ansätze zur Erforschung der digitalen Welt Erzählkultur bei Instagram, in: Hispanorama. Zeitschrift des Deutschen Spanischlehrerverbands (8) 2021, S. 52-56.
- Gwozdz, Patricia A.: Die Instagram(m)atisierung des Geschmacks. Zur Kritik digitaler Urteilskraft im Zeitalter ihrer algorithmischen Reproduzierbarkeit, in: Online Magazin Velbrück Wissenschaft (6) 2022, S. 1-27.
- Gwozdz, Patricia A.: Ecce figura. Lektüren eines Konzepts in Konstellationen (100 v. Chr. – 1946). Berlin/Boston 2023.
- Hecken, Thomas: Pop. Geschichte eines Konzepts. Bielefeld 2015.
- Hügel, Hans-Otto: Verbrechen, in: Ders. (Hg.): Handbuch Populärer Kultur. Begriffe, Theorien und Diskussionen. Stuttgart/Weimar 2003, S. 466-472.
- Hügel, Hans-Otto: Idol/Ikone, in: Ders. (Hg.): Handbuch Populärer Kultur. Begriffe, Theorien und Diskussionen. Stuttgart/Weimar 2003, S. 255-259.
- Jenner, Mareike: Netflix and the Re-invention of Television. Cham 2018.
- Kant, Immanuel: Kritik der Urteilskraft. Schriften zur Ästhetik und Naturphilosophie, hrsg. von Manfred Frank/Véronique Zanetti. Frankfurt am Main 2009.
- Lobato, Ramon: Netflix Nations. The Geography of Digital Distribution. New York 2019.
- Marcos-Ramos, María/González de Garay, Beatriz: Gender Representation in Subscription Video-On-Demand Spanish TV Series, in: International Journal of Communication 15 (2021), 581-604.
- Mastandrea, Paula/Martinez, Delfina: El lugar de la mujer en la serie La casa de Papel. Una revisión de estereotipos que insisten, in: Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología Año 4 (2) 2019, S. 88-100.
- Muller, Mireia: ‘Sky Rojo’: Aventura tarantiniana o frivolisación misógina?, in: Fotogramas, publicado 21.03.2021. Online unter: <https://www.fotogramas.es/series-tv-noticias/a35894080/sky-rojo-serie-netflix-feminismo-violencia-mujeres-debate/> (Zugriff: 18.07.2023).
- Pagello, Federico: Quentin Tarantino and Film Theory. Aesthetics and Dialectics in Late Postmodernity. Cham 2020.
- Palacio, Manuel: Spanien: Modernität und Aufschwung der globalen Kultur in Fernsehserien, in: Julien Bobineau/Jörg Tüschmann (Hg.): Quotenkiller oder Qualitätsfernsehen? TV-Serien aus französisch- und spanischsprachigen Kulturräumen. Wiesbaden 2022, S. 23-40.
- Reckwitz, Andreas: Gesellschaft der Singularitäten. Berlin 2017.
- Sarkhosh, Keyvan/Menninghaus, Winfried: Enjoying Trash Films: Underlying Features, Viewing Stances, and Experiential Response Dimensions, in: Poetics (57) 2016, S. 40-54.
- Sarkhosh, Keyvan/Menninghaus, Winfried: The Feel-Good Film: Genre Features and Emotional Rewards, in: Projections. The Journal for Movies and Mind, 15 (1) 2021, S. 55-77.
- Seyfert, Robert/Roberge, Jonathan (Hg.): Algorithmenkulturen. Über die rechnerische Konstruktion der Wirklichkeit. Bielefeld 2017.
- Sontag, Susan: Notes on Camp, in: Ders. (Hg.): Against Interpretation. New York 1966, S. 275-292.

Bildverzeichnis

- Abb. 1: Malina in *La Casa de Papel*, in: Black Mirror. Creator: Charlie Brooker. Channel 4 (Staffel 1-2)/Netflix (ab Staffel 3) 2011-. La casa de papel/Haus des Geldes. Creator: Álex Pina. Antena 3/Netflix 2017-2021, S4:E5, 11:01.
- Abb. 2: Nahaufnahme von Alicia Sierra in *La Casa de Papel*, in: Black Mirror. Creator: Charlie Brooker. Channel 4 (Staffel 1-2)/Netflix (ab Staffel 3) 2011-. La casa de papel/Haus des Geldes. Creator: Álex Pina. Antena 3/Netflix 2017-2021, S3:E8, 30:29.
- Abb. 3: Erotische Szene zwischen Denver und Stockholm, in: Black Mirror. Creator: Charlie Brooker. Channel 4 (Staffel 1-2)/Netflix (ab Staffel 3) 2011-. La casa de papel/Haus des Geldes. Creator: Álex Pina. Antena 3/Netflix 2017-2021, S3:E8, 33:35.
- Abb. 4: Striptease vor Denver im Tresor, in: Black Mirror. Creator: Charlie Brooker. Channel 4 (Staffel 1-2)/Netflix (ab Staffel 3) 2011-. La casa de papel/Haus des Geldes. Creator: Álex Pina. Antena 3/Netflix 2017-2021, S3:E8, 23:34.
- Abb. 5: Nairobi als schwangere Reinkarnation im Jenseits, in: Black Mirror. Creator: Charlie Brooker. Channel 4 (Staffel 1-2)/Netflix (ab Staffel 3) 2011-. La casa de papel/Haus des Geldes. Creator: Álex Pina. Antena 3/Netflix 2017-2021, S4:E6, 43:05.
- Abb. 6: Tokio vor der Gelddruckerei, umzingelt von der bewaffneten Einsatztruppe, in: Black Mirror. Creator: Charlie Brooker. Channel 4 (Staffel 1-2)/Netflix (ab Staffel 3) 2011-. La casa de papel/Haus des Geldes. Creator: Álex Pina. Antena 3/Netflix 2017-2021, S2:E2, 25:09.
- Abb. 7: Tokios halbnackter Körper im türkisblauen Meer, in: Black Mirror. Creator: Charlie Brooker. Channel 4 (Staffel 1-2)/Netflix (ab Staffel 3) 2011-. La casa de papel/Haus des Geldes. Creator: Álex Pina. Antena 3/Netflix 2017-2021, S3:E1, 5:22.
- Abb. 8: Berlin, der mit Blick nach oben seinen Opfertod stirbt, in: Black Mirror. Creator: Charlie Brooker. Channel 4 (Staffel 1-2)/Netflix (ab Staffel 3) 2011-. La casa de papel/Haus des Geldes. Creator: Álex Pina. Antena 3/Netflix 2017-2021, S2:E9, 33:34.
- Abb. 9: Berlin mit verliebtem Blick vor einem Chor aus Mönchen singend auf seiner Hochzeit, in: Black Mirror. Creator: Charlie Brooker. Channel 4 (Staffel 1-2)/Netflix (ab Staffel 3) 2011-. La casa de papel/Haus des Geldes. Creator: Álex Pina. Antena 3/Netflix 2017-2021, S4:E1, 34:45.

The True Story of a Total Fake. Identitätsfragen mit der Netflix Serie *Inventing Anna* unterrichten

Julie Intveen

Einleitung

“Is where I’m born going to get in the way of who I want to be?”¹ – Anna Delvey (Anna Sorokin)

Jede (angehende) Lehrkraft weiß: die Institution Schule ist kein starres Konstrukt. Sie verändert sich mit dem Wandel der Gesellschaft – und damit auch die Gegenstände, die dort gelehrt werden. Ab dem Jahr 2025 wird ein neuer Baustein fester Bestandteil des Zentralabiturs im Fach Englisch in Nordrhein-Westfalen: der Themenbereich „Studying and working in a globalised world“ weicht dem neuen Inhalt „Questions of identity and gender: ambitions and obstacles/conformity vs. individualism“ und innoviert das Oberthema der Alltagswirklichkeiten und Zukunftsperspektiven junger Erwachsener (MSB NRW 2022: 5f.). Die Einführung neuer Rahmenvorgaben bedeutet vor allem eines – neue Inhalte müssen kartiert und neue Materialien entworfen werden. Lehrkräfte stellen sich die berechnete Frage nach der unterrichtlichen Eignung der ‚Klassiker‘, die den literarischen Kanon des Englischunterrichts bis heute prägen (vgl. Thaler 2016: 100). Doch nicht nur neue Literatur in Papierform (z.B. *Heartstopper*; vgl. Osemann 2016-heute) kann den Englischunterricht bereichern. Der Themenwechsel bietet auch eine exzellente Plattform für die Einführung moderner Medien – wie der Fernsehserie – in den Englischunterricht der Sekundarstufe II. Dieses im Leben der Lernenden sehr präsente Format (vgl. mpfs 2022: 33f.) birgt das Potenzial, sich komplizierten Themen durch die Linse eines vertrauten Mediums zu nähern (vgl. Henseler/Möller 2017: 3).

Im Rahmen dieses Beitrags soll untersucht werden, inwieweit sich die Inhalte der Netflix Original Miniserie *Inventing Anna* eignet, um den neu in den Abiturvorgaben eingezogenen Themenbereich der Identitäts- und Genderfragen zu vermitteln. Wie schafft Anna Sorokin alias Anna Delvey es, ihre Mitmenschen von der Echtheit ihrer selbst konstruierten Identität zu überzeugen? Warum handelt sie so, wie sie es tut? Und wie kann das authentische Beispiel ihrer Person genutzt werden, um die Lernenden zu befähigen, sich kritisch mit den eingangs genannten Dichotomien ambitions and obstacles sowie conformity vs. individualism auseinanderzusetzen? All diese Aspekte sollen beleuchtet werden, um am Ende eine Antwort auf folgende Frage zu erhalten: *Why should I teach Inventing Anna?*

Identität und Gender als Themen im Sprachenunterricht – eine englischdidaktische Perspektive

Der ab dem Abiturjahrgang 2025 für den Grund- und Leistungskurs im Fach Englisch neu eingeführte Themenbereich *Questions of identity and gender: ambitions and obstacles/conformity vs. individualism* löst unter anderem das Thema Shakespeare ab und eröffnet neue Möglichkeiten für Englischlehrkräfte, gegenwärtig sozial relevante Themen in den Unterricht einzuführen. Doch wenngleich diese Neuerung zweifelsohne pädagogisch relevant und im Einklang mit aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen steht, so stellt sie Englischlehrkräfte doch vor die Herausforderung, ein ganz neues und vielschichtiges Thema didaktisch zugänglich zu gestalten, ohne auf viel präexistierendes

¹ Rhimes 2022: S1:E2, 01:03:01

Unterrichtsmaterial zurückgreifen zu können. Wenngleich die curriculare Neuerung der Englischdidaktik entstammt, sollen andere Fächer (fremd)sprachlicher Bildung in diesem Beitrag ebenfalls mitgedacht werden – folglich werden im Folgenden nebst Handlungsempfehlungen für den Englischunterricht auch Anbindungsideen für den Deutsch- und Spanischunterricht geboten.

Die Notwendigkeit, Identitäts- und Genderthemen in den Lehrplan zu integrieren, wird schon lange von der Bildungsforschung betont. Die amerikanische Pädagogin Gloria Ladson-Billings argumentierte bereits im Jahr 1995, dass ein inklusiver Lehrplan, der die Vielfalt menschlicher Identitäten widerspiegelt, nicht nur zur Bildungsgerechtigkeit beiträgt, sondern auch zu einem tieferen Verständnis und Respekt zwischen den Lernenden führt (vgl. Ladson-Billings 1995: 478). Setzt man dies in Bezug zu aktuellen gesellschaftlichen Diskursen der 2020er Jahre, in denen die Themen Gender, Identität und auch Genderidentität sowohl auf sozialpolitischer, als auch auf sprachlicher Ebene relevanter denn je sind, so scheint es nur logisch, dass diese Handlungsempfehlungen nun final in die Realität der schulischen Bildung überführt werden.

Die Integration dieser relevanten Themen in den Schulunterricht ermöglicht es sowohl Lehrenden als auch Lernenden, sich diesen komplexen Themen auf eine praktische Art und Weise zu nähern und zu lernen, sich kritisch mit den genannten Themen auseinanderzusetzen und ein Bewusstsein für die multiplen Facetten der Konstrukte Gender und Identity zu schaffen. Außerdem sorgt sie dafür, dass dem gesellschaftlichen Diskurs die metaphorische Tür zum Klassenzimmer geöffnet wird – dies trägt nicht nur zur persönlichen Entwicklung der Lernenden bei, sondern ermöglicht auch eine kritische Reflexion und ein Neudenken über und von gesellschaftlichen Normen, Konventionen und Strukturen. So können neben Empathie und Toleranz gegenüber Mitmenschen auch die Kritische Denkfähigkeit gefördert werden, um die Lernenden zu ermuntern, sich auch schon im jugendlichen Alter ihre eigene Meinung zu bilden. Schließlich sollte man das Alter der Lernenden in Betracht ziehen. Der Themenbereich ist in der Sekundarstufe II angesiedelt, was bedeutet, dass die Lernenden zwischen 16 und 18 Jahren alt sind und sich demnach noch in der Adoleszenz befinden. Die formenden Prozesse, die sowohl die eigene Identität auf der Suche nach dem eigenen Platz in der Gesellschaft als auch die Wahrnehmung und Einstellung anderen Identitäten gegenüber einschließen, sind besonders in diesem Alter enorm präsent und relevant – hier kann also die Chance genutzt werden, unterbewusste Prozesse in das Bewusste zu verlagern und die Lernenden zu ermutigen, sich mit der eigenen Person auseinanderzusetzen. Die Schule als Ort, an dem die Lernenden einen signifikanten Anteil ihrer Zeit verbringen, kann also einen großen Einfluss auf diese Prozesse nehmen (vgl. Klimstra et al. 2009: 150-162).

Doch weshalb nun speziell die Behandlung der genannten Themen im Englisch- bzw Sprachunterricht statt beispielsweise im Philosophie- oder Pädagogikunterricht? Hier lässt sich zunächst argumentieren, dass die Sprache ein wichtiges Werkzeug für die Partizipation im gesellschaftlichen Diskurs darstellt. Insbesondere Englisch als *lingua franca* fällt hier eine große Bedeutung zu, da sie kompetente Sprechende dazu befähigt, nicht nur am nationalen, sondern auch am globalen Diskurs teilzunehmen. Die Themen Identität und Gender beschäftigen nicht nur Lehrende und Lernende in Deutschland, sondern Menschen in der gesamten Welt – die Fähigkeit, diesem Gespräch zu folgen, ermöglicht es interessierten Menschen, die Perspektive um Sichtweisen aus der gesamten Welt zu erweitern. Dies ist nicht nur den (inter)kulturellen kommunikativen Kompetenzen zuträglich, die einen essentiellen Bestandteil der im Fremdsprachenunterricht zu erwerbenden Kompetenzen ausmachen (vgl. Byram 2020; KMK 2014), sondern ermöglicht gleichzeitig eine positive Auswirkung auf den Selbstwert im Rahmen der Sprachbewusstseiskompetenz. Bonny Norton, Professorin am Department of Language and Literacy Education an der University of British Columbia, Kanda, behandelt in ihrer Publikation *Identity and Language Learning – Extending the Conversation* die Wichtigkeit, die der

Partizipationsfähigkeit über Sprache in der Zielkultur zufällt: „SLA² theorists need to address how relations of power in the social world affect learners' access to the target language community; learners who may be marginalized in one site may be highly valued in another.“ (Norton 2013: 2) Diese Aussage unterstreicht den weltöffnenden Charakter des Sprachenlernens, der insbesondere in Bezug auf die sensiblen Themen Gender und Gender Identity bedeutend ist, da es schnell sein kann, dass Lernende sich missverstanden oder unwohl fühlen. Die deutsche Sprache ist nicht sehr genderinklusiv, wenn man beispielsweise den Gebrauch von (Neo)Pronomen betrachtet. Gendern ist im Englischen deutlich einfacher – die Pronomen *they/them* sind fester Bestandteil des Sprachsystems und es fällt wesentlich leichter, mit und über Personen zu sprechen, ohne automatisch ein (meist binäres) Geschlecht anzunehmen. Dies kann dafür sorgen, dass Lernende sich im Raum des meist zielsprachenorientierten Englischunterrichts wohler fühlen und die Diskussion über genannte Themen vereinfacht wird.

Zuguterletzt sollen die zuvor erwähnten (inter)kulturellen kommunikativen Kompetenzen noch ausgeführt werden. Im KMK-Kompetenzmodell, welches die Grundlage der erwerbenden Kompetenzen für den fremdsprachlichen Unterricht Englisch darstellt, wird die interkulturelle kommunikative Kompetenz in fünf Unterkategorien aufgeteilt: Verstehen, Handeln, Wissen, Einstellungen und Bewusstheit. Möchte man sich das Zielland – im Falle von *Inventing Anna* wäre dies primär die USA – aus kulturreflexiver Sicht anschauen und mit der eigenen Perspektive in Verbindung bringen, so sollte man insbesondere auf ein vollständiges Bild dieser fünf Blickwinkel achten. Jedes dieser Kategorien lässt sich auf die Themen Identität und Gender beziehen und ermöglicht es den Lernenden, ein möglichst vollständiges Bild der Sicht der *target culture* auf diese wichtigen Aspekte einzufangen, um sie dann vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen (kritisch) zu reflektieren.

Die Netflix Serie *Inventing Anna* bietet an dieser Stelle eine Gelegenheit, viele dieser theoretischen Aspekte aufzugreifen und in der unterrichtlichen Praxis umzusetzen, um den Lernenden eine Gelegenheit für die Analyse komplexer sozialer Fragen zu bieten. In den folgenden Kapiteln wird insbesondere auf die Darstellung von Identität in der Serie eingegangen. Außerdem sollen anhand von Beispielszenen und -themen konkrete Handlungsvorschläge gegeben werden, um die Serie in den Englischunterricht zu integrieren.

***Inventing Anna* – Worum geht's?**

Inventing Anna ist eine Miniserie aus dem Jahr 2022, die auf wahren Ereignissen basiert und von dem New York Magazine Artikel *How Anna Delvey Tricked New York's Party People*, den die Journalistin Jessica Pressler recherchiert und verfasst hat, inspiriert wurde. Die Serie wurde von der renommierten Regisseurin Shonda Rhimes³ entwickelt und erzählt die Geschichte von Anna Sorokin, einer Betrügerin, die sich unter dem Decknamen Anna Delvey als wohlhabende Erbin ausgab, um in die Welt der High Society von New York City einzutauchen. Anna selbst wurde im Jahr 1991 geboren und ist im Alter von 16 Jahren nach Eschweiler in Nordrhein-Westfalen umgezogen, wo sie 2012 ihr Abitur ablegte. Im Sommer 2013 zog sie im Rahmen eines Praktikums nach New York City, wo ihre kriminellen Machenschaften ihren Lauf nahmen.

² SLA = second language acquisition.

³ Shonda Rhimes ist insbesondere für Serienerfolge wie *Grey's Anatomy*, *Bridgerton* und *How to Get Away with Murder* bekannt.



Abb. 1: Anna Sorokin aka Anna Delvey im Gerichtssaal in New York City 2019 (Foto: Spiegel/Richard Drew/AP/DPD) Alle Rechte vorbehalten.⁴

Der Handlungsbogen, welcher sich über zehn Episoden à 60-80 Minuten innerhalb einer Staffel erstreckt, verfolgt Annas Aufstieg und Fall. Mithilfe eines abgekarteten Zusammenspiels aus Charme und Manipulation täuscht sie Freund:innen, Hotels, Kunstgalerien und sogar Anwälte und potenzielle Investor:innen, um ihrem Ziel näher zu kommen: die Finanzierung und Gründung philanthropischen *Anna Delvey Foundation* Foundation. Die Serie betrachtet neben Anna die naiven und oft ehrgeizigen Opfer, die Annas Lügen bereitwillig glauben, sowie die Medien, die die brisante Geschichte um ihre Person gern aufgreifen und dafür sorgen, dass die Augen der Öffentlichkeit auf die (Kunst)Figur der Anna Delvey gerichtet sind und ihren Gerichtsprozess gespannt mitverfolgen. Die reale Anna Sorokin hat nicht nur durch ihre Taten, sondern auch durch ihr Wesen die Aufmerksamkeit der Medien auf sich gezogen. Stets modisch gekleidet und mit dem Auftreten einer zierlichen, ja zerbrechlichen Person (vgl. Abb. 1). Erzählt wird die Serie aus Sicht der oben genannten Journalistin, die den Fall *Anna Delvey* für die Medien aufbereitete.

Die Serie beleuchtet also Themen wie soziale Dynamiken, Gier, Identität und Zugehörigkeit, Selbsttäuschung und den Drang nach Anerkennung im digitalen Zeitalter, in dem die Darstellung im Internet oftmals mehr zählt als die Realität. *Inventing Anna* lotet in dieser Hinsicht die schmalen Grenzen zwischen Wahrheit und Fiktion, Identität und Selbstdarstellung aus und wirft die Frage auf, wie eine Person mit begrenzten materiellen Ressourcen rein durch ihr überzeugendes Auftreten ein gesamtes soziales Umfeld im großen Stil täuschen kann. Zusammenfassend betrachtet porträtiert *Inventing Anna* den spektakulären Betrugsfall um Anna Delvey als Ausgangspunkt und Anlass, um unsere moderne Gesellschaft, in der Oberflächlichkeit und der Wunsch nach Status oft dazu führen, dass Menschen ihre Urteilsfähigkeit aufgeben, mehrperspektivisch zu reflektieren.

Identität in *Inventing Anna*

Eine Frage, die im Verlauf der Serie immer wieder – explizit und implizit – gestellt wird, lautet: „*Who the hell is Anna Delvey?*“ Ihre fluide, nicht greifbare Identität wirft viele Fragen auf: im Freundeskreis,

⁴ Spiegel/Richard Drew/AP/DPD (Urheber): Online unter <https://www.spiegel.de/panorama/justiz/anna-sorokin-deutsche-hochstaplerin-muss-in-haft-a-1266492.html>.

in Liebesbeziehungen, in der High Society, bei Investor:innen – alle Menschen, die mit Anna in Kontakt treten, tun sich schwer, ihre Persönlichkeit zu durchblicken und zu verstehen, mit wem sie es wirklich zu tun haben. Sogar innerhalb ihres engsten Bekanntenkreises scheint kein Konsens zu bestehen, wer Anna Delvey ist. Nachdem Vivien mit mehreren Personen aus Annas Umfeld spricht, erhärtet sich der Verdacht, dass es nicht die eine Anna Delvey gibt: „Everyone I spoke to, every single person, describes you very differently. Almost as if all of them were talking about a lot of different people instead of just one person.“ (S1 E1; 40:50-41:01) Dies ist unter anderem auf die verschiedenen Ebenen zurückzuführen, auf denen ihre Person als ein Mysterium für ihr Umfeld inszeniert wird. Im Folgenden sollen in einem Versuch, ihren komplexen Charakter aufzuschlüsseln, drei übergeordnete Facetten ihrer Identitätskonstruktion sowohl theoretisch als auch unterrichtspraktisch beleuchtet werden: *Herkunft*, *Sprache* und *Status*. Jede Episode der Serie beginnt mit dem *disclaimer* „This whole story is completely true. Except for all the parts that are totally made up.“ (S1:E1, 00:02:11) Diese Aussage lässt Raum für Interpretation – und für die Konstruktion der multiplen Identitäten, die Anna Delvey ausmachen. Die Authentizität ihrer Geschichte kann als Katalysator für eine Auseinandersetzung mit den in ihr aufgeworfenen Themen bieten, da der Fall bis heute mediale Aufmerksamkeit erhält und ihre Geschichte in Echtzeit weitererzählt wird – in den Medien und auf ihrem echten Instagram Profil⁵, das ihren gesamten Werdegang aus erster Hand beleuchtet. Hier kann beobachtet werden, wie die echte Anna Delvey nach ihrer Entlassung aus dem Gefängnis mit Fußfessel durch New York City spaziert, extravagante Partys feiert und bis heute behauptet, sie sei unschuldig, was ein spannendes Element zu einer ansonsten fiktionalen Geschichte hinzufügt. Dieses Bild über Anna wird weiter vervollständigt durch den Podcast, der von der echten Anna Delvey seit Juni 2023 in regelmäßigen Abständen publiziert wird und in dem sie mit diversen Personen über Gerichtsurteile, Journalismus und das Leben in New York spricht.

Identitätskonstruktion über Herkunft – „Is where I’m born going to get in the way of who I want to be?“

Der erste inhaltliche Aspekt, der sich für die unterrichtliche Analyse der Miniserie eignet, ist die Identitätskonstruktion von Anna Sorokin alias Delvey über ihre Herkunft. Ihre fluktuierende Behauptung diesbezüglich werfen viele Fragen zur Bedeutung von Herkunft und kultureller Identität auf. *Inventing Anna* zeigt nicht nur, wie fluide die reale und empfundene Identität einer Person sein kann, sondern auch, dass die Herkunft einer Person häufig als Indikator für ihren sozialen Status und ihre Glaubwürdigkeit verwendet wird.

Anna Delvey präsentiert sich in der Serie als Anna Sorokin, eine wohlhabende deutsche Erbin. Ihre behauptete Herkunft spielt eine entscheidende Rolle in der Schaffung ihres gefälschten Images und ihrer Identität. Sie spricht von einem früheren Leben in Luxus und Wohlstand in Europa, was ihre Eingliederung in die New Yorker High Society erleichtert, da sie vorgibt, aus gleichen Kreisen zu stammen – dies gibt ihr Glaubwürdigkeit und öffnet Türen.

In Anlehnung an die Theorien von Judith Butler, die in *Gender Trouble* unter anderem die Idee der performativen Identität entwickelt hat, lässt sich argumentieren, dass Anna ihre deutsche Herkunft performativ inszeniert. Butler zufolge ist Identität nicht vorherbestimmt, sondern durch kulturelle Normen und Erwartungen beeinflusst und ihre Herkunft kann demnach nicht als feste und unveränderliche Eigenschaft betrachtet werden, sondern als soziales Konstrukt, welches in sprachlichen und sozialen Praktiken verankert ist (Butler 2006: 34-47). Hierauf soll im Rahmen der Analyse von

⁵ Zu finden unter @theannadelvey.

Identitätskonstruktion durch Sprache noch weiter eingegangen werden. Identität ist also nicht etwas, was man ‚einfach hat‘, sondern etwas, was durch Handlungen und Wiederholungen dieser konstruiert wird. Anna adaptiert nicht nur die Sprache und den Akzent, worauf an anderer Stelle genauer eingegangen wird, sondern wiederholt auch die kulturelle Symbolik ihrer vermeintlich deutschen Wurzeln, um die Illusion einer neuen Herkunft zu schaffen. Diese performative Herkunftskonstruktion zeigt, wie Identität nicht nur durch innere Merkmale, sondern auch durch äußere Inszenierungen geformt wird.

Die Serie zeigt außerdem, wie die behauptete Herkunft von Anna nicht nur ihre Identität, sondern auch ihre soziale Interaktion formt. Ihre Herkunft und ihre vermeintlichen Kontakte zu reichen deutschen Eltern ermöglichen es ihr, Zugang zu exklusiven Veranstaltungen, luxuriösen Hotels und renommierten Kunstgalerien zu erhalten. Dies unterstreicht wiederum die enge Verknüpfung zwischen Herkunft und sozialem Status.

Außerdem wird gezeigt, wie Annas behauptete Herkunft ihre Glaubwürdigkeit gegenüber anderen beeinflusst. Menschen neigen dazu, ihre Behauptungen über ihre Herkunft und ihren Hintergrund zu akzeptieren, ohne genaue Nachforschungen anzustellen. Dies unterstreicht, wie Herkunft oft als Indikator für Glaubwürdigkeit verwendet wird – so wird ihr beispielsweise zu mehreren Gelegenheiten geglaubt, dass ihr Geld aus Deutschland einfach länger bräuchte, um anzukommen, und ihr wird ein Vertrauensvorschuss gewährt. Dies ermöglicht ihr nicht nur die Nutzung von Privatjets, ohne jemals zu bezahlen, sondern auch die Buchung von teuren Hotels und sogar das Gewähren eines Millionenkredits.

Die Analyse von Identitätskonstruktion über die Herkunft einer Person fungiert in vielerlei Hinsicht als Türöffner für die Gesamtdarstellung ihrer Identität: sie verdeutlicht die enge Verbindung zwischen Sprache, sozialem Status und Glaubwürdigkeit. Dieses Thema ermöglicht es Lernenden, über die vielschichtige Natur von Identität und sozialer Interaktion nachzudenken und die Rolle von Herkunft und damit verbundenen Stereotypen in der heutigen Gesellschaft und in den eigenen Glaubenssätzen kritisch zu hinterfragen. Gleichzeitig zeigt es, wie die Serie komplexe soziale und kulturelle Themen in einer narrativen Form präsentiert, die im Englischunterricht analysiert und diskutiert werden können. Diese Analyse kann dazu beitragen, ein tieferes Verständnis für die soziale Konstruktion von Identität und die Bedeutung von Herkunft in unserer globalisierten Welt zu entwickeln.

Handlungsvorschläge für den Sprachenunterricht

Im Verlaufe der Serie stechen verschiedene Szenen ins Auge, in denen die Wichtigkeit, die Annas Herkunft zugeschrieben wird, thematisieren. So auch in dem im Folgenden erläuterten Analysebeispiel (S1:E2, 01:00:17-01:03:56). Hierbei handelt es sich um eine etwa dreieinhalbminütige Szene in der zweiten Episode der Serie, die sich auf einem Balkon über den Dächern von Paris abspielt. Anna ist mit ihrem besten Freund, dem Modedesigner Val, und ihrem festen Freund und Gründer eines Technik Startups, Chase, nach Frankreich gereist, um die dortige Fashion Week zu besuchen. In den vorhergehenden Geschehnissen werden Anna und Val aus dem Hotel in Paris eskortiert, da Annas Kreditkarten nicht funktionieren. Im Zuge des Auszugs entdeckt Val, der ihre Sachen aus einem Nebenraum im Hotel holt, da Anna dem Zusammenbruch nahesteht und hierzu nicht in der Lage ist, Annas russischen Pass. Er wird stutzig, da Anna ihm – wie allen anderen Mitgliedern ihres sozialen Umfelds – erzählt hat, sie sei eine deutsche Erbin. Er erzählt Chase von seiner Vermutung, Anna sei eine Lügnerin, woraufhin ihm zunächst nur Ungläubigkeit entgegengebracht wird. Im Analysebeispiel konfrontiert dieser Anna jedoch mit Val's Anschuldigung und ihren Lügen – diese streitet ihre russische Herkunft nicht ab und bekennt sich zu ihrer Lüge. In diesem Moment könnte der zuvor im Hotel angedeuteten Zusammenbruch ihres Kartenhauses vermutet werden, da ihre Glaubwürdigkeit

mehr und mehr zu schwinden scheint. Anna schafft es jedoch, die Szene umzudrehen – nachdem sie zunächst sehr getroffen von Chases aufgebrauchten Anschuldigungen scheint, spielt sie ihre Lüge herunter und erklärt, angesprochen auf ihren Decknamen *Anna Delvey*, unter dem sie sich in New York präsentiert, dass dieser „besser“ klinge und einzigartiger wäre, da es viele Anna Sorokinas⁶ gäbe, aber nur eine Anna Delvey. Außerdem gibt sie zu, in Russland geboren zu sein, weist aber darauf hin, dass dies keine Signifikanz habe und sie keine Zeit für Chases Anschuldigungen habe, da sie zu beschäftigt mit der Kreierung der *Anna Delvey Foundation* (ADF) sei. Diese Aussagen werden gefolgt von einem emotionalen Monolog, in dem sie die Signifikanz der Gründung von ADF für ‚Menschen wie sie‘ unterstreicht und erklärt, dass dieser Club ihr Zuhause und ihre Identität sein wird:

I'm building something. A home in New York for artists, for patrons, studio spaces, rotating exhibitions open for the public, but also spaces for the most exclusive and fabulous club of its kind. It will be the pinnacle of the global artworld and I will stand at the top of it. The gatekeeper and the glue. **Who am I? This club, this foundation will be who I am. What I am.** I have to build this. **So artists and people like me finally have a home. Somewhere safe. A place where they belong. A place where I belong.** Are you going to stand in the way of that or help me? Tell me now because I can't. I honestly have way too much to do and I have wasted too much time as is. [Chase:] It's beautiful. It's – I want to help you realize this. Whatever it takes. [Anna:] Is where I'm born going to get in the way of who I want to be? (S1:E2; 1:02:01-01:03:40).

Sie verlangt von Chase, den sie mit ihrem Monolog wieder von sich überzeugen kann, ihre russische Herkunft geheimzuhalten, da diese neuerlich den Anfangsverdacht ihres Identitätskonstrukts wecken kann. Unter keinen Umständen möchte sie aufgrund ihrer Herkunft hinterfragt werden.

In dieser Beispielszene lassen sich Identitätsfragen sowohl über filmische Mittel als auch über die inhaltliche Ebene analysieren. Werden die gestalterischen Elemente – die zu untersuchen auch Aufgabe des Deutsch⁷- und fortgeführten Spanischunterrichts⁸ sind – genauer betrachtet, fallen die wechselnden Emotionen, die sich in ihren Gesichtsausdrücken widerspiegeln, ins Auge. Wenn Anna mit Chase spricht, wirkt ihr Gesicht resolut, sie hält viel direkten Augenkontakt und scheint sehr überzeugt von dem, was sie sagt. Dreht sie ihm den Rücken zu, fällt diese selbstsichere Attitüde in sich zusammen und sie wirkt verletzlich und eingeschüchtert. Dies wird durch die Kameraperspektiven unterstützt – der Fokus liegt primär auf Annas Gesicht. Die Nahaufnahme ermöglichte es den Zuschauenden, das breite Emotionsspektrum genau beobachten zu können. Auch Chases Gesicht wird mit steigender Intensität der Konversation aus nächster Nähe gezeigt – so können die Zuschauenden auch hier beobachten und einfühlen, wie er sich abermals von Annas Glaubwürdigkeit überzeugen lässt und jegliche Zweifel an ihrer Integrität fallenlässt.

Auch inhaltlich bietet diese Beispielszene Grund zur Analyse. Ausgangspunkt hierfür ist Annas ‚Identitatis non grata‘ – ihre russische Herkunft, die beinahe vollständig aus dem von ihr konstruierten Charakter der Anna Delvey ausgeklammert wird und aus Gründen der Imagewahrung nicht bekannt werden darf. Ein Ansatzpunkt für die Analyse im Unterricht ist der Name ‚Anna Delvey‘. Hier kann die Frage gestellt werden: *What could be the meaning of the pseudonym ‚Anna Delvey‘? Make assumptions.* Ziel ist es, mit den Lernenden die Funktion des gewählten Pseudonyms zu ergünden. Anna gibt sich als deutsche Erbin aus, *Delvey* klingt jedoch nicht ‚typisch deutsch‘. Anna behauptet, es sei der Mädchenname ihrer Mutter – das ist jedoch nicht wahr. Hier könnte gemutmaßt werden, dass ‚Delvey‘ eher Französisch klingt. Dies ist nicht nur abgelöst von ihrer stigmabehafteten russischen Herkunft,

⁶ Der Suffix -a an ihrem Nachnamen weist auf die weibliche Form des Namens Sorokin, die im russischen verwendet wird, hin und lässt demnach auf ihre Kenntnis der Sprache schließen.

⁷ Vgl. u.a. die Kompetenzbeschreibung, Lernende sollen „die narrative Struktur und ästhetische Gestaltung eines Films [analysieren], auch mit Blick auf ihre Wirkung und [...] diese kritisch [reflektieren]“ (MSB NRW 2023: 30).

⁸ Vgl. Text- und Medienkompetenz (MSB NRW 2014: 41).

sondern fügt ihrem Charakter ein weiteres Level der mysteriösen Internationalisierung hinzu. Des Weiteren lässt der Name sich, im Gegensatz zu vielen ‚typisch deutschen‘ Namen gut im Englischen aussprechen und ist eher ‚weich‘, was als weiterer töffnender Faktor fungieren kann. Zuletzt ist der Name einzigartig: „There are lots of Anna Sorokina, but only one Anna Delvey“ (S1:E2, 01:00:30-01:00:42).

Aufbauend auf die Frage ihres Namenswechsels lässt sich die Frage, die Chase ihr während der Konfrontation stellt, näher betrachten: auf Annas Aussage „I changed my name, so what?“, reagiert er mit der Gegenfrage „Your name or your identity?“ (S1:E2, 01:00:25-01:00:30) Die Frage nach Annas *wahrer* Identität ist die überspannende Frage, die sich durch den gesamten Verlauf der Serie zieht und sich aus verschiedenen Blickwinkeln betrachten lässt – in dieser Szene findet sich der Ausgangspunkt, hier wird ihre Identität – verstanden als *nationale* Identität – zum ersten Mal explizit angesprochen.

Unterstützen lässt sich die Auseinandersetzung um ihre Identität zudem über die Arbeit mit Screenshots. Hier wäre die Aufgabenstellung dienlich: *Try to reconstruct the scene using the screenshots. Based on the previous events in Paris, what do you think could have happened on the roof? How do you think Anna acted?* Als Screenshots bieten sich die verschiedenen Gesichtsausdrücke von Anna während der Konfrontation von Chase an, auf denen sowohl ihre Angst (beispielsweise Abb. 2) als auch ihre aufgesetzte Überlegenheit (beispielsweise Abb. 3) erkennbar sind, sowie Aufnahmen aus der Totale während ihres Gesprächs und Nahaufnahmen der Gesichter der beiden Handelnden während Annas Plädoyer für ADF.



Abb. 2: Anna direkt vor Beginn ihres Monologs, nachdenklich und merklich getroffen von Chases Anschuldigungen (S1:E1; 01:01:56).⁹

⁹ Inventing Anna. Creator: Shonda Rhimes. Netflix 2022, S1:E1, 01:01:56.



Abb. 3: Anna in Nahaufnahme, sichtbar an Chase angenähert und mit eindringlichem Blick ihre Überlegenheit demonstrierend (S1:E2; 01:03:18).¹⁰

Identitätskonstruktion über *Sprache*

Über den gesamten Verlauf der Serie – wird sie im englischen Originalton geschaut – ist Annas ausgeprägter Akzent eins der Dinge, die im Gedächtnis bleiben. Wie sehr auch versucht wird, es ist beinahe unmöglich, genau festzustellen, welche Spracheinflüsse in ihrem ‚Hybrid-Akzent‘ zu finden sind. Dies trifft nicht nur auf die echte Anna Sorokin alias Delvey zu; auch Schauspielerin Julia Garner musste für ihre Porträtierung ihres Charakters in der Serie lernen, so zu sprechen wie das Original. Hierzu gab sie Netflix folgendes Statement:

She is very gifted in languages and dialects that she convinced people that she was from Germany. First, I had to learn a **German accent. German is very much like a vocal fry at the end of everything.** Then I had to incorporate **Russian. Russian, anything that’s an ‘oo!’ sound comes out very subtly [...]** Then she learns English. **People in Europe learn English in the British way.** And then she comes to America, and the **musicality is not European.** So she speaks like an **American**, and, in America, people **end every sentence with a question mark?** (Sherman 2022)

Es lässt sich also festhalten, dass Annas spezifischer Akzent mehr oder weniger vier verschiedene explizite Spracheinflüsse aufweist: Russisch, Deutsch, britisches Englisch und amerikanisches Englisch. Über den Verlauf der Serie werden unterschiedliche Ausprägungen dieser Akzentfärbungen deutlich. Zunächst lassen die Einflüsse sich in akzeptierte und nicht akzeptierte Herkunftssprachen einteilen: die, die der Aufrechterhaltung des von ihr erschaffenen Bildes dienlich sind – und die, die es nicht ist. Auffällig ist hier, dass Anna keine vollständige Amerikanisierung anstrebt. Sie steht zu den verschiedenen Spracheinflüssen und posiert als deutsche Erbin, was zum einen ihren internationalen Hintergrund unterstreicht und sie in den Augen der investierenden Personen interessant macht. Zudem erleichtert es ihr, ihr fingiertes Identitätskonstrukt aufrecht zu erhalten. Sie gibt an, ihr Geld läge auf einem Treuhandkonto in Deutschland und liefert den ‚Beweis‘ über ein gefälschtes Telefonat mit ihrem Bankberater – dies ist deutlich wenig überprüfbar, als wenn es sich um eine lokal ansässige amerikanische Bank gehandelt hätte. Außerdem wäre es für sie wesentlich schwieriger umzusetzen, als Amerikanerin zu posieren, da ihr Akzent zu markant ist.

¹⁰ *Inventing Anna*. Creator: Shonda Rhimes. Netflix 2022, S1:E2, 01:03:18.

Insgesamt lässt sich sagen, dass ihr Akzent nicht nur einen nützlichen Deckmantel für die Konstruktion der ‚Anna Delvey‘ darstellt, sondern auch fasziniert – ihr Charakter erscheint dadurch mysteriös. Außerdem lässt sich argumentieren, dass ihr multilingualer Hintergrund ein Grund für die Vielschichtigkeit ihrer Person ist; schon die Sapir-Whorf Hypothese, auch bekannt als linguistischer Relativismus (vgl. Hoijer 1971: 92-105), besagt, dass die semantische Struktur einer Sprache das Denken und die Wahrnehmung einer Kultur maßgeblich beeinflusst. Ihre Fähigkeit, sich sowohl in multiplen Sprachen auszudrücken, als auch Elemente dieser in der englischen Sprache zu vereinen, lässt also vermuten, dass ihr Charakter ebenso komplex ist wie diese linguistische Mélange. An dieser Stelle bieten sich fächerverbindende Bezüge zum Fach Deutsch, in dem unter dem Inhaltsfeld Sprache u.a. „anhand von Beispielen Strukturen und Funktionen verschiedener Sprachvarietäten (Sprache als Distinktionsmerkmal, Identifikation über Sprache)“ und „die gesellschaftliche Bedeutung sprachlicher Zuschreibungen (u. a. Diskriminierung durch Sprache)“ beurteilt werden sollen (MSB NRW 2023: 16).

Handlungsvorschläge für den Sprachenunterricht

Die oben angeführten Aspekte lassen viel Raum für sprachenspezifische Analysen im Englisch- und fächerübergreifenden Unterricht. Da das Thema ‚*questions of identity and gender*‘ im Englischunterricht der Oberstufe angesiedelt ist, ist davon auszugehen, dass die Lernenden bereits einiges an Vorwissen in Bezug auf Akzente und Varietäten des Englischen erworben haben, sowohl im unterrichtlichen Kontext durch die vorherige Thematisierung verschiedener Varietäten (britisches Englisch, amerikanisches Englisch (ab Klasse 8) und australisches Englisch (ab Klasse 9)) und durch Konsum unterschiedlicher Medien im privaten Bereich. Hier bietet sich eine allgemeine sprachliche Analyse der Miniserie mit Bezug auf Fragen an wie

- *Was fällt euch sprachlich auf, wenn ihr Anna zuhört?*
- *Lässt ihre Sprechweise Rückschlüsse auf ihre Herkunft zu?*
- *Verändert sich ihre Sprechweise situationsabhängig oder bleibt sie gleich?*

Hier sollen die Lernenden herauskristallisieren, dass Annas Akzent ungleich derer ist, die sie bereits aus dem Englischunterricht und womöglich auch aus dem privaten Kontext kennen; es sich jedoch bei genauem Zuhören einige Parallelen hinsichtlich Aussprache und Vokabelwahl erkennen lassen. Für eine genaue Szenenanalyse bieten sich die Ausschnitte an, in denen Anna emotional wird. Hier eignet sich beispielsweise die Szene, in der ihre Zahlungsunfähigkeit im Hotel droht, ihr Lügenkonstrukt zum Einstürzen zu bringen (S1:E2, 00:45:35-00:48:40). In der Szene wird sie mit der Ablehnung all ihrer Kreditkarten im Hotel konfrontiert, woraufhin sie panisch wird und das Hotelpersonal vergeblich anweist, die Karten erneut durch den Leser zu ziehen. Es fällt auf, dass mit steigender Hysterie Annas die zuvor erwähnten sprachlichen Marker, die auf ihre russischen Wurzeln hinweisen, prägnanter werden und ihre Aussprache weniger amerikanisiert scheint. Die Szene gipfelt in der oben bereits ausgeführten Entdeckung ihres russischen Passes. Diese Szene verdeutlicht, in welchem Maß Sprache in Verbindung mit Annas (Fake)Identität und der Kontrolle dieses fragilen Konstrukts stehen.

Eine weitere Szene, die sich als Einleitung für die eingangs genannten Fragestellungen eignet, findet sich zu Beginn derselben Episode. Anna und Chase sind auf einer Yacht auf Ibiza, als einer der Gäste Anna mit den Worten „Sa Sdorówje!“ (Prost!“ auf Russisch; S1:E2, 00:31:23) zuprostitet. Nachdem Chase sichtlich verwundert fragt, was die Aussage bedeuten soll, übergibt der Gast das Wort an Anna, die nervös lachend „What? I... I have no idea“ (S1:E2, 00:31:30) erwidert. Der Gast entschuldigt sich

daraufhin mit den Worten “Sorry, I thought I caught a little Ruskie in your accent“ (S1:E2, 00:31:34) und erklärt, dass er ein Auslandssemester in Moskau gemacht habe und den Trinkspruch daher kenne. Als Chase Anna daraufhin fragend und ein wenig misstrauisch anschaut, lenkt Anna, die sich mittlerweile von dem Schreck erholt hat, ihren Freund mit einem „Cheers, we made it“ (S1:E2, 00:31:42) und einem Kuss ab und wendet so die Aufmerksamkeit von der Anspielung auf ihre russische Herkunft ab. Diese Szene bietet sich als Einstieg in die sprachliche Analyse an: *Where might he have caught those hints of Ruskie? Find evidence.*

Identitätskonstruktion über *Status*

Kleidung, Geld, Status und das Streben danach – diese Motive sind Kern der Serie *Inventing Anna*. Insbesondere Anna selbst ist in der Konstruktion ihrer Fake Identität sehr darauf fokussiert, möglichst schnell an möglichst viel Geld zu kommen, da dies ihr zum einen die Türen zur Verwirklichung ihres Traumes – der Gründung von *ADF* – öffnet, und zum anderen Eintritt in die Kreise der High Society von New York gewährt. Geld haben, Geld wollen, Geld brauchen – darum dreht sich Annas Alltag. Bereits bei einer der ersten Begegnungen mit Vivien im Gefängnis gibt Sie Dinge wie „What are you wearing? You look poor“ (S1:E1, 00:34:33), „I’m in prison, but I’m still accessorizing and had it pressed“ (S1:E1, 00:44:09) und „VIP is always better Vivien, you just have to be willing to do the work“ (S1:E1, 00:44:56) von sich und unterstreicht so, dass selbst das Gefängnis ihr Statusdenken nicht eindämmen kann. Sie gibt vor, eine reiche deutsche Erbin zu sein, gibt Geld aus, was sie nicht hat und täuscht ihr Umfeld, indem sie sowohl durch Behauptungen über ein Treuhandkonto in Deutschland als auch durch ihr generelles Erscheinungsbild und Verhalten den Anschein erweckt, Teil dieser Community der Schönen und Reichen zu sein. Ihr Streben nach Reichtum und Ansehen stehen dementsprechend im Zentrum ihres Identitätsaufbaus. Ihre Inszenierung als erfolgreiche Unternehmerin und kunstinteressierte Philanthropin unterstreicht diese tiefe Verwurzelung von Geld und Status in ihrem Selbstverständnis. Die Serie zeigt auf, wie diese Elemente nicht nur äußere Aspekte ihrer Existenz darstellen, sondern auch ihre Identität formen.

Evidenz für Annas Handlungen finden sich auf psychologischer Ebene in Maslow’s Bedürfnispyramide (vgl. Maslow 1943: 370-396). Wenngleich in ihrem Alltag die physiologischen Grundbedürfnisse wie Schlaf, Essen und Trinken auch theoretisch ohne viel Geld abgedeckt werden könnten, so lassen sich Annas Ansprüche an ihr Leben ab dieser Stufe doch nicht mehr ohne ein gewisses monetäres Prestige erreichen. Ab Ebene zwei wird es für Anna jedoch schwierig, ihre psychologischen Bedürfnisse ohne ein gedecktes Bankkonto zu erfüllen: sie wohnt in teuren Hotels und möchte eine philanthropische Organisation gründen (*Sicherheit*), fühlt sich nur in gehobenen Kreisen wohl und sucht dort nach Freundschaft und Anschluss unter ähnlich denkenden Menschen (*Soziale Bedürfnisse*), hat das Gefühl, ohne ein gut gefülltes Bankkonto keine Anerkennung oder Liebe zu erfahren oder gar zu verdienen (*Individualbedürfnisse*) und sucht zuguterletzt ihre Selbstverwirklichung in der Gründung von *ADF*: „Who am I? This club, this foundation will be who I am. What I am. I have to build this. So artists and people like me finally have a home. Somewhere safe. A place where they belong. Where I belong.“ (S1:E2, 01:01:44-01:02:14)

Diese Aussage hebt hervor, dass Anna keine einfache Materialistin ist. Sie lebt zwar gern im Luxus, trägt teure Kleidung und macht extravagante Urlaube, jedoch fungiert ihr vermeintlich gut gedecktes Bankkonto vor allem als Türöffner in die Welt, in der sie sich endlich Zuhause fühlt. Dass Anna schon immer lieber ein Teil dieser Welt sein wollte, dies aufgrund ihres verhältnismäßig einfachen familiären Hintergrundes nie konnte, wird bei Rückblicken auf ihre Schulzeit deutlich. Nachdem ihre Familie nach Deutschland zieht und sie auf eine Mädchenschule in Eschweiler geschickt wird, schlägt

ihr Ablehnung entgegen. So äußers sich ihre Mitschülerinnen zum Beispiel an Annes erstem Schultag in der neuen Schule in der Cafeteria abfällig über ihre russische Herkunft: „Maybe they will add Borschtsch¹¹ to the menu.“ (S1:E8, 00:033:35) Als Reaktion auf dieses unherzliche Willkommen kommt sie am nächsten Tag in Designerkleidung anstelle eines Velours-Jogginganzugs in die Schule, erntet anerkennende Blicke von ihrem Umfeld und begegnet den Mädchen nun mit den Worten „You’re all still wearing that?“ (S1:E8, 00:38:57), wodurch sie auf die in ihren Augen unmodische Kleidung ihrer Mitschülerinnen anspielt. Dies verdeutlicht, wie sehr Annas Selbstbewusstsein an ihre äußere Erscheinung gekoppelt sind. Denn während sie an dem ersten Tag nicht in der Lage war, etwas auf die rassistische Aussage des Mädchens zu entgegnen, begibt sie sich durch das Tragen teurer Kleidung in eine Machtposition, die sie dazu befähigt, für sich selbst einzustehen.

Handlungsvorschläge für den Sprachenunterricht

Als Einstieg in das Unterrichtsgespräch zum Thema Identitätskonstruktion über den sozialen Status bietet es sich an, das Statement *Clothes make the man/Kleider machen Leute* zur Diskussion zu stellen; dabei handelt es sich um den Titel eines kanonischen Textes der deutschsprachigen Literatur aus dem 19. Jahrhundert: um Gottfried Kellers Novelle *Kleider machen Leute* (1874), die im Deutschunterricht oft gelesen wird. Auch hier bietet sich ein fächerverbündenes Lernsetting an. Die Lernenden können auf Basis eigener Erfahrungen und Glaubenssätze – sowie der möglichen Novellenlektüre im Deutschunterricht – Position zu der Aussage beziehen. Dieser Diskurs kann die kritische Reflexion eigener Werte und Ideale auf Basis der eigenen und anderen Meinungen anregen und die Positionierung zu Anna Delveys Handlungen und Aussagen diesbezüglich vorentlasten.

Des Weiteren können im Zuge der Analyse der Bedeutung von Status und Materialismus Charakteranalysen vorgenommen werden, die auch andere Charaktere in der Serie einschließen. Hier bietet sich die Untersuchung dieser Charaktere in Hinblick auf ihre Beziehung zu Geld im Gruppenpuzzle an: *Choose a character from the series. How does money influence their identity? Think about their financial status and how wealth (or lack thereof) shapes their personality & behavior, the importance they ascribe to money, the choices they make, their relationships etc.* Im Anschluss an die Analyse können die Charaktere miteinander verglichen, Parallelen gezogen und Unterschiede herausgearbeitet werden. Ein weiterer interessanter Aspekt an dieser Stelle ist der offizielle Podcast von Shondaland¹², in dem Mitwirkende der Serie mit den echten Personen in Dialog treten, die sie in der Serie porträtieren und die die reale Anna Delvey auf unterschiedlichste Weisen kennengelernt haben. Die hier gewonnenen Erkenntnisse über die jeweiligen Persönlichkeiten können dazu beitragen, ein vollständigeres Bild von den authentischen Charakteren entstehen zu lassen, Parallelen zu ziehen und die entstandenen Eindrücke miteinander zu vergleichen.

Auch die allgemeine Beleuchtung des Motivs des Hochstaplers, des *con artists* ist an dieser Stelle passend, da diese ihre Verbrechen oftmals von Geld motiviert begehen. Hier ist zunächst eine allgemeine Betrachtung des Gegenstandes ratsam, um die Rahmenbedingungen zu klären: *Con artists often commit crimes for monetary reasons.*

- *What is a con artist?*
- *Is Anna a con artist?*
- *Do you know any other con artists?*

Die Einschätzung, ob es sich bei Anna um eine Hochstaplerin handelt, ist eng mit der Wahrnehmung

¹¹ Bortschtsch ist ein traditionell russischer Eintopf mit Fleisch, roter Beete und Kohl.

¹² *Inventing Anna: The Official Podcast*, z.B. zu finden auf Spotify.

von ihrer Einstellung zum Materialismus abhängig – dort, wo manche lediglich eine geldgierige junge Frau sehen, die sich mit möglichst wenig Einsatz Zutritt zur New Yorker High Society beschaffen will, wird sie als Hochstaplerin identifiziert werden, andere vermögen wiederum die Hintergründe ihrer Handlung und ihre Kindheitstraumata als Rechtfertigungen für ihre Taten sehen. Anna stiehlt niemals von Bedürftigen; sie nimmt lediglich von Menschen, die ohnehin genug haben, und erweist sich ihren Freund:innen gegenüber als extrem großzügig – diese Charakteristika mögen nicht in Gänze als schlecht wahrgenommen werden. Eine weiterführende Aufgabe könnte wie folgt lauten: *What is Anna's motivation behind her crimes? Write an inner monologue from her perspective when she's imprisoned and thinking about her past before falling asleep.* Das Verfassen dieses inneren Monologs ermöglicht abermals die Auseinandersetzung mit der persönlichen Wahrnehmung von Anna, die sich über den Verlauf der Serie auf Basis der eigenen Werte und Moralvorstellungen gefestigt hat und, ebenso wie bei Annas Umfeld, von Lerner:in zu Lerner:in vollkommen unterschiedlich ausfallen kann.

Für genaue Szenenanalysen bieten sich hier unzählige Beispiele an, da ein Großteil der Serie auf die Darstellung dieser Form der Identitätsbildung fokussiert ist. Daher ist es ratsam, die Besprechung dieses Aspekts an das Ende des Unterrichtsvorhabens zu stellen – zum einen, damit die Lernenden ein vollständiges Bild von Anna inklusive ihrer Kindheit, prägenden Momenten und Motivationen haben und zum anderen, da – wie bereit erwähnt – die individuellen Wahrnehmungen von ihrer Person als Hochstaplerin oder Materialistin variieren können. Es erscheint also sinnvoll, die Lernenden selbst Szenen herausuchen zu lassen, die für **ihr** Bild von Anna Delvey maßgeblich prägend waren und diese dann in Form von Kurzpräsentationen vorstellen zu lassen.

Fazit

Das Feld der Identitätskonstruktion ist ein komplexes und psychologisches Phänomen – eine Analyse dessen im Englisch- bzw. sprachenübergreifenden Unterricht anzustreben scheint im ersten Moment nach einem unbezwingbaren Berg. Dieser Beitrag ist ein Versuch, dieses Vorhaben etwas zugänglicher zu gestalten, indem diverse Möglichkeiten der Analysefoki und -möglichkeiten in *Inventing Anna* vorgestellt wurden. Es ist zwar nahezu unmöglich, ein abschließendes Fazit über die wahre Identität einer Person zu ziehen, jedoch ist es ein gewinnbringendes Vorhaben für die kritische Reflexionsfähigkeit, das Auseinandersetzen mit den eigenen Werten und Normen, sowie die Konstruktion des eigenen Selbst in einer prägenden Phase der Jugend, sich mit diesen unterbewussten Prozessen bewusst auseinanderzusetzen. Empathie, Moral und Einstellungen wollen hinterfragt, erklärt und womöglich neu gedacht werden – der faszinierende Charakter der Anna Delvey ist eine spannende Möglichkeit, diese Reflexion anhand eines sehr komplexen und zugleich sehr nahbaren Charakters zu erproben. Die Auseinandersetzung mit *Gender* bietet sich im Rahmen der Analyse von *Inventing Anna* ebenfalls an – an dieser Stelle gibt es zwar nicht viel Material für die Auseinandersetzung mit Genderidentitäten, jedoch sehrwohl für die mit binären Geschlechterstereotypen und -vorurteilen, die insbesondere im 21. Jahrhundert hinterfragt werden wollen und müssen.

Literaturverzeichnis

Primärquellen

Inventing Anna. Creator: Shonda Rhimes. Netflix 2022.

Sekundärliteratur

- Butler, Judith: Gender Trouble. New York 2006.
- Byram, Michael: Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited. Bristol 2020.
- Henseler, Roswitha/Möller, Stefan: Previously On, in: Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch 146 (2017), S. 2-9.
- Hoiyer, Harry: The Sapir-Whorf-Hypothesis, in: Ders. (Hg.): Language in Culture. Conference on the Interrelations of Language and Other Aspects of Culture. Chicago 1971, S. 92-105.
- Klimstra, Theo A. et al.: Identity Formation in Adolescence: Change or Stability?, in: Journal of Youth and Adolescence 39 (2010), S. 150-162.
- Ladson-Billings, Gloria Jean: Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy, in: American Educational Research Journal 35 (1995), S. 465-491.
- Maslow, Abraham: A Theory of Human Motivation, in: Psychological Review 50 (1943), S. 370-396.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs): JIM Studie 2022. Stuttgart 2022. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2022_Web_final.pdf (Zugriff: 10.10.2023).
- Ministerium für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalen (MSB NRW): Zentralabitur 2025 – Englisch. Düsseldorf 2022. <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabiturgost/faecher/getfile.php?file=5559> (Zugriff: 24.10.2023).
- Ministerium für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalen (MSB NRW): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch. Düsseldorf 2023. Online unter https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/328/gost_klp_d_2023_06_07.pdf (Zugriff: 17.11.2023).
- Ministerium für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalen (MSB NRW): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Spanisch. 1. Auflage 2014. Online unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/139/KLP_GOST_Spanisch.pdf (Zugriff: 20.11.2023).
- Norton, Bonnie: Identity and Language Learning: Extending the Conversation. Bristol 2013.
- Osemann, Alice: Heartstopper. Paris 2018-heute.
- Sherman, Maria: How Julia Garner Mastered Anna Delvey's Idiosyncratic Accent in 'Inventing Anna', in: Tudum by Netflix (2022), online (Zugriff: 8.11.2023).
- Thaler, Engelbert: Teaching English Literature. Paderborn 2016.

Bildverzeichnis

- Abb. 1: Anna Sorokin aka Anna Delvey im Gerichtssaal in New York City 2019. Spiegel/Richard Drew/AP/DPD (Urheber): Online unter <https://www.spiegel.de/panorama/justiz/anna-sorokin-deutsche-hochstaplerin-muss-in-haft-a-1266492.html>.
- Abb. 2: Anna direkt vor Beginn ihres Monologs, nachdenklich und merklich getroffen von Chases Anschuldigungen, in: Inventing Anna. Creator: Shonda Rhimes. Netflix 2022, S1:E1, 01:01:56.
- Abb. 3: Anna in Nahaufnahme, sichtbar an Chase angenähert und mit eindringlichem Blick ihre Überlegenheit demonstrierend, in: Inventing Anna. Creator: Shonda Rhimes. Netflix 2022, S1:E2, 01:03:18.

Teil 2: Unterrichtspraktische Perspektiven

Figurenzeichnungen in Fernsehserien am Beispiel des Professors aus der Fernsehserie *La casa de Papel*

Patricia Eifler, Hannah Steinweger, Miran Turan

Überblick über die Sequenz

Thema	Figurenanalyse an einem sich entwickelnden Charakter
Lernziele und Kompetenzen	Die Schüler:innen... • verbessern die inhaltlichen Erschließung einer Narration • erlernen die Arbeit mit Quellen • erlernen die Arbeit mit (Literatur)Sprache durch das Erkennen von Darstellungsmitteln • kombinieren Text- und Weltwissen
Medien	Netflix-Serie <i>La Casa de Papel</i> /Haus des Geldes, Staffel 1 und 2
Umfang	4 Sitzungen: • 3 Sitzungen à 45 Minuten • 1 Sitzung à 45 Minuten

Einleitung

Filme stellen für den Fremdsprachenunterricht eine Besonderheit dar, da sie „authentische Kulturprodukte“ (del Valle 2021: 127) sind, die von Schüler:innen als Lernmedien im Unterricht positiv wahrgenommen werden und diese alltägliche Relevanz haben (vgl. Henseler/Möller/Surkamp, zit. n. del Valle 2021: 127). Ausgehend von diesem Gedanken verfolgt das vorliegende Kapitel das Ziel, einen Unterrichtsvorschlag im Umfang von zwei bis vier Stunden vorzustellen, in dessen Zentrum die Fernsehserie *La casa de Papel* (dt. Haus des Geldes) steht. Konkret thematisiert das Unterrichtsvorhaben die Figurenzeichnung des Professors in seiner komplexen Figurenentwicklung innerhalb der ersten beiden Staffeln der Fernsehserie. Als Zielgruppe der fächerübergreifend angelegten Unterrichtseinheit ist die Oberstufe anvisiert. Nach Bärnthaler (1999: 14) kann fächerübergreifender Unterricht in die folgenden fünf Kategorien unterteilt werden: fächerüberschreitend, fächerverknüpfend, fächerkoordinierend, fächerergänzend und fächeraussetzend. Das Unterrichtsvorhaben wird im Sinne Bärnthalers als fächerergänzender Unterricht umgesetzt, der sich in der Anlage wie folgt auszeichnet:

Zusätzlich und parallel zum gefächerten Unterricht erteilen mehrere Fachlehrer gemeinsam Unterricht (Team-Teaching) über Themen, die von mehreren Perspektiven (Fächern) aus zu behandeln sind. Die jeweilige Fachsystematik ist dabei nebensächlich (Bärnthaler 1999: 14).

Nachfolgend wird zunächst die Relevanz des Lerngegenstandes, die Figurenanalyse, für den Spanisch- und Deutschunterricht beleuchtet. Danach werden die Lernziele anhand der Kernlehrpläne herausgearbeitet. Ein dritter Abschnitt präsentiert das Unterrichtsvorhaben, gegliedert in die einzelnen Sitzungen. Die erste Sitzung dient der Einführung in das Vorhaben und in die Fernsehserie. Die Folgesitzung thematisiert zwei Aspekte: Wortschatzarbeit und die Sensibilisierung der Schüler:innen für Übersetzungen in Fernsehserien. Bei der dritten Sitzung handelt es sich um eine Doppelstunde,

deren Schwerpunkt auf der Figurenanalyse des Professors liegt. Zuletzt werden in einer vierten Sitzung die Ergebnisse der vorherigen Stunde in einem Literaturgespräch vertieft. Sie dient dazu, dass die Schüler:innen miteinander in ein literarisches Gespräch einsteigen.

Legitimation: Inwiefern ist der ausgewählte Lerngegenstand „Figurenanalyse“ für den Spanisch- und Deutschunterricht relevant?

Figurenanalysen sind gängige Untersuchungsgegenstände in literarischen Unterrichtsfächern. Sie helfen dabei, Inhalte aus Erzählungen (ob auf narrativer oder audiovisueller Ebene) genauer zu erschließen und sie tiefgehend zu durchdringen.

Gerade in der exemplarischen Fernsehserie dieser Broschüre zu *La casa de Papel / Haus des Geldes* lohnt sich ein genauer Blick auf die unterschiedlichen Figurenzeichnungen und deren Entwicklungen im Verlaufe der ersten beiden Staffeln (dies ließe sich natürlich noch auf die Figuren und ihre Entwicklungen in den weiteren Staffeln ausweiten), insbesondere, weil die Figurenzeichnungen der progressiv erzählenden Fernsehserie sehr facettenreich sind und die Untersuchungen der zentralen Figuren zum Verständnis des gesamten Handlungsstranges der Fernsehserie beitragen. Natürlich wird die Fernsehserie *La casa de Papel / Haus des Geldes* durch die Handlungen ihrer Protagonist:innen getragen, weshalb Figurenanalyse und Analyse von Handlungssträngen eng miteinander verwoben sind. Man kann die Inhalte der Erzählung nur begreifen und verstehen, wenn man sich auch mit den Figuren der Serie und ihren handlungsleitenden Beweggründen auseinandersetzt. Ein Beispiel für diese These, dass man die Handlung der Fernsehserie nur dann ganz begreifen kann, wenn man sich auch ausführlich mit den handelnden Figuren auseinandersetzt, sind die Vorgeschichte und Familienverhältnisse des Professors. Als dieser in der Fernsehserie von seinem Vater erzählt und erklärt, dass es ihm ein besonderes Anliegen ist, den Überfall auf die Nationale Banknotendruckerei zu verüben (Staffel 1/Episode 12), weil er in dieser Aktion das Vermächtnis seines Vaters sieht, wird den Zuschauenden erst bewusst, dass es dem Professor nicht nur um eine riesige Summe Geld geht, sondern um gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse, die zum Tod des Vaters führten. Somit kann man interpretieren, dass die Serienfigur „Professor“ Charaktereigenschaften eines sehr loyalen, familienverbundenen, hochintelligenten (sonst wäre er nicht in der Lage, den Überfall überhaupt so detailreich zu planen), zielstrebigem, gesellschaftskritischen und vielleicht auch etwas Größenwahnsinnigen Menschen aufweist.

Neben der verbesserten inhaltlichen Erschließung einer (seriellen) Narration dienen Figurenanalysen zudem dem Erlernen zweier weiterer Kompetenzen: der Arbeit mit Quellen und der Arbeit mit (Literatur)Sprache selbst. Die erste Kompetenz ist insofern gegeben, als dass die Schüler:innen ihre Analyseergebnisse anhand konkreter Sequenzen aus dem (gesprochenen) Text belegen und somit die genaue Textstelle angeben müssen. Die zweite Kompetenz zeigt sich darin, einen zielgerichteteren und detaillierten Blick auf Literatursprache zu erlernen. Die Lerngruppen erkennen sprachliche und filmische Darstellungsmittel, um nachzuvollziehen, wie Aspekte literarästhetisch angedeutet werden können, ohne explizit ausgesprochen zu werden; so lässt sich beispielsweise interpretieren, dass der Professor die Eigenschaft ‚loyal‘ hat, ohne dass diese in der Fernsehserie expliziert wird.

Schlaak (1973: 29) unterstreicht, dass das Prinzip des fächerübergreifenden Unterrichts darin bestehe, „komplexe Themenbereiche nach den Möglichkeiten wirksam einsetzbarer Fachkategorien zu gliedern“. Schaaks Gedanken folgend argumentieren wir schließlich, dass sich Figurenanalysen – in diesem Falle die des Professors – besonders für den fächerübergreifenden Unterricht in Deutsch und Spanisch anbieten, da es sich in beiden Fächern um einen literarischen Unterricht handelt und weil man in der Fächerverbündigkeit die Möglichkeit hat, Synergieeffekte beider Fächer zum vertiefenden

Figuren- und Textverstehen zu nutzen. So kann die Lehrkraft bestimmte Szenen zur Figurenanalyse des Professors beispielsweise zunächst im Spanischunterricht thematisieren, um später im Deutschunterricht die Figurenanalyse zu vertiefen und mögliche Missverständnisse zu lösen bzw. Verstehenshürden, die im Fremdsprachenunterricht aufkommen und literarisches Lernen zurückstellen können, abzubauen.

Nachfolgend wird nun *eine* Variante, wie man Figurenanalysen in den fächerübergreifenden Unterricht Deutsch-Spanisch einbeziehen kann, vorgestellt.

Formulierung der Lernziele unter Einbezug der Kernlehrpläne

Da beim fächerergänzenden Unterricht beide Fächer in gleichberechtigter Weise berücksichtigt werden, gehen wir bei der Lernzielformulierung auf beide Fächer nacheinander ein.

Fach Deutsch

In Anlehnung an die durch den Kernlehrplan NRW formulierten Kompetenzerwartungen und inhaltlichen Schwerpunkte sollen Schüler:innen im Verlauf der geplanten Unterrichtssequenz vor allem ihre rezeptiven wie produktiven Kompetenzen erweitern. Die Unterrichtsreihe soll dazu beitragen, dass Schüler:innen in der Lage sind, die gestellten Aufgaben durch „differenziertes“ (Ministerium für Schule, Jugend und Kultur des Landes Nordrhein-Westfalen 2014a: 30) Anschauen des filmischen Materials zu erarbeiten, in dem sie dieses hinsichtlich seiner Wirkung auf den Zuschauer analysieren (Ebd.). Zu diesem analytischen Verfahren gehört die Ausbildung von Kenntnissen hinsichtlich der „medientheoretischen“ (Ebd.) Gestaltung des Filmmaterials. Zu diesem Zweck wird den Schüler:innen bereits zu Beginn der Unterrichtssequenz Arbeitsmaterial zur Verfügung gestellt, das ihnen den strukturellen Aufbau von Analyseaufgaben, insbesondere der Figurenzeichnung, erläutert und Fachbegriffe veranschaulicht. Diese Analyseergebnisse lernen Schüler:innen in ihren Texten „darzustellen und in einer eigenständigen Deutung zusammenzuführen“ (Ebd.: 28). Sie sind in der Lage, am Ende der Unterrichtssequenz ihr Textverständnis sowohl durch „Formen des produktionsorientierten Schreibens“ (Ebd.: 41) als auch in mündlichen Texten bzw. unter „Nutzung von Visualisierungen“ (Ebd.: 41) im Rahmen des Unterrichts zu präsentieren. Sie lernen die unterschiedlichen Arbeitsergebnisse der einzelnen Stunden sachgerecht zu systematisieren, um sich schließlich ein umfassendes Bild über die Fernsehserie und die zentralen Aussagen dieses Textes machen zu können (Ebd.: 41) und diese Ergebnisse zu sichern. Ein zentrales Lernziel, welches die Lerngruppe bis zum Ende der Unterrichtssequenz erreicht haben sollte, ist die Produktion einer „nachvollziehbaren Darstellung eines eigenständigen“ (Ebd.: 41), umfassenden Verständnisses des Textes und insbesondere der Figur des Professors, in der eine „Verknüpfung von beschreibenden und deutenden Elementen unter Einbezug von Fachwissen [...] über die Analyse audiovisueller Texte“ (Ebd.: 41) erkennbar wird. Die Schüler:innen sollten dabei in der Lage sein, ihre eigenen Standpunkte begründet und unter Berücksichtigung des gesehenen Materials zu vertreten und angemessen bzw. adressatenorientiert darzustellen (Ebd.: 43).

Fach Spanisch

Im Fach Spanisch werden im Verlauf der Unterrichtssequenz eine Vielfalt unterschiedlicher Kompetenzbereiche berücksichtigt. Die Fernsehserie *La Casa de Papel* bietet Schüler:innen einen

authentischen Hörsehtext, der aufgrund der verwendeten Varietäten der Zielsprache weitgehend repräsentativ und damit gut zu verstehen ist (Ministerium für Schule, Jugend und Kultur des Landes Nordrhein-Westfalen 2014b: 27). Zu den Lernzielen innerhalb der Unterrichtssequenz gehört die Weiterentwicklung der Kompetenz „textinterne Information und textexternes Wissen [zu] kombinieren“ (Ebd.: 27) und insbesondere im Hinblick auf den Schwerpunkt der Figurenzeichnung „Stimmungen und Einstellungen der Sprechenden“ (Ebd.: 27) zu erfassen, um ein tiefgründiges Verständnis für die Figur des Professors, aber auch für die Figurenkonstellation insgesamt zu entwickeln. Im Sinne der Erweiterung produktiver Fähigkeiten und Fertigkeiten werden Schüler:innen innerhalb der Unterrichtsreihe ihre Sprachfähigkeiten ausbauen, indem sie lernen ihre Meinung zum Filmmaterial klar darzulegen und ihre Arbeitsergebnisse „kohärent vorzustellen, zu problematisieren und zu kommentieren“ (Ebd.: 28). Darüber hinaus lernen sie auf Nachfragen einzugehen und „divergierende Standpunkte abzuwägen, zu bewerten und zu kommentieren“ (Ebd.: 28) und können so Unterrichtsgespräche in unterschiedlichen Sozialformen mit ihrem Wissen unterstützen und bereichern. Ein weiterer Kompetenzbereich, der innerhalb der Unterrichtsreihe berücksichtigt wird, ist das Erlangen interkultureller Bewusstheit. Schüler:innen lernen in Anlehnung an das untersuchte Filmmaterial unter anderem „fremde und eigene Werte, Handlungen und Einstellungen im Hinblick auf international gültige Konventionen einzuordnen“ (Ebd.: 31). Darüber hinaus konzentriert sich die konzipierte Unterrichtssequenz auf die Erweiterung der Medienkompetenzen und legt dabei ihren Fokus auf den Aufbau eines Verständnisses von „Perspektiven und Handlungsmustern von Akteuren, Charakteren und Figuren“ (Ebd.: 33), wobei sie lernen „Perspektivwechsel zu vollziehen und bei der Deutung [der Fernsehserie] eine eigene Perspektive herauszuarbeiten und [dazu] Stellung zu beziehen“ (Ebd.: 33). Sie lernen ihre Deutungen kritisch zu reflektieren und erlernen ein „erweitertes Spektrum von Strategien und Hilfsmitteln“ (Ebd.: 33) zur Auseinandersetzung mit literarischen Texten. Der fächerübergreifende Ansatz dieser Unterrichtsreihe soll zudem eine selbstständige und sachgerechte Nutzung von „fächerübergreifenden Kenntnissen und Methoden“ (Ebd.: 34) verbessern, um „Sprach- und Kulturphänomene reflektieren und an Beispielen erläutern“ (Ebd.) zu können. Die Schüler:innen sind am Ende der Reihe in der Lage, die Fernsehserie *La Casa de Papel* hinsichtlich ihrer „zentralen und kulturspezifischen Textsortenmerkmale“ (Ebd.: 32) zu untersuchen und ihren analytisch-interpretierenden Umgang mit Texten Medien zu festigen (Ebd.: 32).

Unterrichtsentwurf

Einführung

Zur thematischen Einführung wird den Schüler:innen zunächst eine Liste der Namen der Hauptfiguren an der Tafel präsentiert, wobei „Der Professor“ besonders hervorgehoben wird. Die Schüler:innen werden gebeten, assoziative Vermutungen über die Namenswahl auf einem bereitgestellten Arbeitsblatt (M1) zu notieren. Im Anschluss machen sich die Schüler:innen mit den Aufträgen auf dem Arbeitsblatt M1 vertraut. Nach der Klärung eventueller Verständnisfragen wird den Schüler:innen in spanischer Sprache der Trailer der Fernsehserie gezeigt. Die Schüler:innen notieren ihre Vermutungen zur Figur des Professors sowie Verständnisfragen. Anschließend wird der Trailer ein zweites Mal angeschaut, beim wiederholten Durchgang mit Untertiteln. Nachdem die Schüler:innen das Arbeitsblatt M1 vervollständigt haben und die Ergebnisse im Plenum besprochen wurden, teilt die Lehrkraft die Schüler:innen in Kleingruppen ein und achtet dabei auf eine Ausbalancierung der Sprachfertigkeiten und -fähigkeiten. Jede Gruppe erhält nun eine „Arbeitskarte“, die zu einem spezifischen Element der Figur Bezug nimmt, z.B. „äußeres Erscheinungsbild“ (M2). Die Schüler:innen

werden gebeten aus einer Reihe unterschiedlicher Aufgabenstellungen auszuwählen, um im Anschluss einen Dialog mit der Figur zu gestalten oder auch einen kurzen figurenbezogenen Songtext zu entwerfen. Die Aufgabenstellungen sind dahingehend differenziert angeordnet, dass die Schüler:innen aus unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden wählen und damit selbst entscheiden können, welche Kompetenz sie erweitern und vertiefen wollen. Darüber hinaus ist es den Schüler:innen freigestellt, ob sie in ihrer Kleingruppe oder alleine an den Aufgaben arbeiten wollen. Schließlich präsentieren die Gruppenmitglieder einander die Ergebnisse ihrer Aufgaben und entscheiden sich in jeder Gruppe für ein Arbeitsergebnis, das im Plenum vorgestellt wird. Die Stunde wird beendet, indem die Ergebnisse im Plenum diskutiert und auf die anfänglichen Assoziationen zum Namen Professor rückgebunden werden. Die Schüler:innen diskutieren, inwiefern sie ihre ursprünglichen Assoziationen ergänzen würden und wie sich ihre Wahrnehmung der Figur im Verlauf der Stunde verändert hat. Abschließend wird erörtert, welche filmischen Elemente des Trailers einen ersten Eindruck zur Figur besonders geprägt haben. Die Lehrkraft fügt stichpunktartig Ergebnisse in die bisherige Tafelsammlung ein.

Wortschatzarbeit und Sensibilisierung für Übersetzungen

Die zweite Sequenz fokussiert zwei Aspekte: Die Wortschatzarbeit und die Sensibilisierung der Schüler:innen für Übersetzungen in Fernsehserien, indem Sie am Ende Kenntnisse darüber gewinnen, dass nicht alles Wort für Wort von einer Sprache in die andere übersetzt werden kann. Dementsprechend wird auch im Sinne der Spanischlernenden die spanische Sprache in den Blick genommen.

Vor dem Hintergrund des gesetzten Lernziels, eine Figurenanalyse anzufertigen, ist es für beide Sprachgruppen von Interesse, zu Beginn der Stunde noch einmal zu besprechen, wie man bei einer Figurenzeichnung vorgeht, was zu beachten ist, welche Aspekte (Aussehen, Kleidung, Charakter etc.) analysiert werden können. Die Ergebnisse können im Padlet festgehalten werden. Im nächsten Schritt werden in Form einer Mind-Map semantische Felder erstellt. Im Plenum werden Adjektive, Substantive etc. auf Deutsch gesammelt, die für eine Figurenbeschreibung interessant und hilfreich scheinen. Diese dienen als Grundlage für die nächsten Schritte.

Die Lerngruppe wird nun zweigeteilt: $\frac{3}{4}$ der Spanischlernenden bilden die erste Gruppe, die restlichen $\frac{1}{4}$ und die Germanist:innen die zweite. Aufgabe der ersten Gruppe ist eine Wortschatzarbeit. Diese kann beispielsweise auch in einem anderen Raum erledigt werden, sodass ein besserer Austausch unter den Spanischlernenden möglich ist, ohne von den Gesprächen der Anderen gestört zu werden. Die erste Gruppe nimmt die zu Beginn erstellte Mind-Map als Basis und zieht Wörterbücher oder Übersetzungsmaschinen heran, mit dem Ziel eine Spanisch-Deutsch Vokabelliste zu erstellen, spezifiziert für eine Figurenbeschreibung. Auch hier lässt sich arbeitsteilig vorgehen, sodass Kleingruppen eingerichtet werden, die sich je Gruppe auf Vokabeln des Aussehens, des Charakters etc. beziehen.

Währenddessen beschäftigt sich die zweite Gruppe mit Fragen der Übersetzungen in Fernsehserien. Wir teilen die Gruppe in 3 Untergruppen auf: 1) $\frac{1}{4}$ Spanischlernenden, 2) Deutsch, 3.) Deutsch.

Die Schüler:innen sollen sich folgende Szene anschauen: S1:F4 Minute 16:28 – 20:38. Die erste Kleingruppe schaut diese auf Spanisch an, die zweite auf Spanisch mit deutschen Untertiteln und die dritte nur auf Deutsch (ohne Untertitel). Die Szene beinhaltet einen Witz. Ziel ist es 1) herauszufinden, inwiefern der im Spanischen Original vorhandene Witz mitübersetzt wird, und 2) wie ausgewählte Figuren hinsichtlich ihres Sprachduktus in Untertitelung und Synchronisierung inszeniert werden. Interessant für das zweite Lernziel sind v.a. die Figuren Denver, Moskau und Tokio sowie inszenierten Sprachregisters von Denver und Moskau während der für diese Lerneinheit ausgewählten Szene

im Auto. Die Ergebnisse sollen die Schüler:innen in einem tabellarischen Überblick festhalten (M3). Am Ende dieses Vorgehens finden sich beide Gruppen wieder im gleichen Raum zusammen, sodass die bearbeiteten Ergebnisse präsentiert werden können. Die Wortschatzlisten werden nochmal von der Lehrenden im Nachhinein überprüft und allen Spanischlernenden später ausgeteilt, sodass man die Möglichkeit hat, mit dieser im Spanischunterricht, nach Sitzung 4, weiterzuarbeiten (siehe unten).

Analyse der Figur des Professors im Hinblick auf seine Figurenmerkmale und Figurenentwicklung

Der nächste Teil der Unterrichtssequenz befasst sich schwerpunktmäßig mit der Figurenzeichnung des Professors. Nachdem sich die Schüler:innen in den vorherigen Sitzungen bereits mit eigene Vorstellungen des Professors befasst und sich für sprachliche Besonderheiten insb. auch in der Übersetzung sensibilisiert haben, verfügen sie über ausreichende Grundlagen, um sich inhaltlich mit der Darstellung des Professors in der Fernsehserie zu befassen. Für diesen Teil der Sequenz ist dabei ein zeitlicher Rahmen von 90 Minuten vorgesehen.

Auffällig bei der Figur des Professors ist, dass dieser auf drei verschiedene Weisen und damit durchaus als ambivalente Figur in der Serie auftritt. So begegnet man diesem mal als Professor, mal als Salva und mal als Sergio Martina. Diese Erkenntnis gilt als Grundlage für die Figurenbeschreibung des Professors. So wird zu Beginn der Unterrichtsstunde eine Sequenz aus der Serie abgespielt, welche dies verdeutlicht. Die Sequenz (S2:E6, 02:50-03:59) zeigt eine Szene, in der Raquel die Identität des Professors aufdeckt und alle drei Persönlichkeiten des Professors miteinander in Beziehung stellt. Dies sollen die Schüler:innen gemeinsam mit der Lehrperson in einem den Arbeitsauftrag vorbereitenden Unterrichtsgespräch herausarbeiten.

Anschließend wird eine Aufteilung der Klasse in drei Gruppen vorgenommen. Jeweils eine Gruppe befasst sich mit der Figur des Professors, mit Sergio Martina und mit Salva. Dazu erhalten die Schüler:innen vorgegebene Sequenzen aus der Serie, welche sie in Hinblick auf ihre Figur analysieren sollen (M4-6). Die Schüler:innen dürfen in diesem Zusammenhang auch noch eigene Szenen, welche sie als wichtig empfinden, zu der Analyse hinzuziehen. Da in den ersten beiden Staffeln hauptsächlich die Figur des Professors in Erscheinung tritt, liegen zahlenmäßig mehr prägnante Szenen zum Professor vor als zu den beiden anderen Figuren. Aus diesem Grund sollte die Lehrperson darauf achten, dass die Gruppeneinteilung entsprechend des quantitativen Unterschieds vorgenommen wird. Zu berücksichtigen ist zudem, dass den Schüler:innen ausreichen Endgeräte (und Kopfhörer) zur Verfügung stehen, um die einzelnen Szenen in Ruhe anschauen zu können.

Die ausgewählten Szenen stellen Schlüsselszenen dar, die deutlich machen, dass der Professor in drei Identitäten auftritt. Diese sind zwar nicht immer klar voneinander abgrenzbar, jedoch bietet die Auseinandersetzung mit den einzelnen Figuren eine wichtige Erkenntnis für die zum Schluss anstehende Figurenbeschreibung.

Die Ergebnisse der einzelnen Gruppen sollen abschließend in einem von der Lehrperson vorbereiteten Padlet festgehalten werden. Alternativ eignen sich auch Plakate, welche abschließend in der Klasse aufgehängt werden können. Die Ergebnissicherung bietet eine wichtige Grundlage für die nächste Sitzung, in welcher in Form eines Literaturgesprächs die einzelnen Figurenerkenntnisse zusammengetragen und diskutiert werden sollen.

Literaturgespräch

Im Unterrichtsraum werden für das Unterrichtsgespräch die Stühle kreisförmig angeordnet. Die

Lehrkraft gibt den Schüler:innen eine Übersicht über die anstehende Stunde zum literarischen Unterrichtsgespräch und erläutert Rahmen und Regeln des Gesprächs nach dem Heidelberger Modell (Steinbrenner/Wieprächtiger-Geppert: 2010). Als ersten Gesprächsimpuls werden unterschiedliche Materialien zur Verfügung eingespielt, die je einen zentralen Entwicklungsschritt der Geschichte der Figur des Professors beinhalten. Als Material eignen sich beispielsweise kurze Ausschnitte einer Folge (siehe hierfür M4-6), ein ausgedruckter Dialog, ein zentrales Zitat, Bilder, Audiodateien usw. Die Schüler:innen werden zunächst darum gebeten, spontane Eindrücke zu den Materialien zu äußern. Nachdem allen Schüler:innen die Gelegenheit zu einer freien Äußerung gegeben wurde, leitet die Lehrkraft die nächste Phase der Unterrichtsstunde ein, indem sie die Schüler:innen darum bittet, das Material den drei Ausgestaltungen des Professors zuzuordnen. Sie gibt dabei keine genauen Kriterien an und die Schüler:innen werden gebeten, ihre Gedanken zunächst stichpunktartig für sich festzuhalten. Im Anschluss beginnt die zweite Gesprächsrunde der Unterrichtsstunde, in der unterschiedliche Ansätze der Zuordnung und Sortierung des Materials besprochen und diskutiert werden. In der Mitte des Stuhlkreises befindet sich das Material. Die Schüler:innen sollen ihre eigene Kategorisierung und Zuordnung möglichst dadurch verdeutlichen, dass sie das Material in Form einer Gedankensammlung bewegen. Auch an dieser Stelle werden alle Schüler:innen ermutigt sich zu äußern. Im Verlauf der Diskussion gibt die Lehrkraft lediglich Gesprächsimpulse und beeinflusst nicht die finale Kategorienbildung der Schüler:innen. Unterschiedliche Arbeitsergebnisse zur Charakterisierung des Professors können bei Bedarf dem Material beigelegt werden, sodass in der Schlussrunde des Gesprächs, welche durch die Lehrkraft moderiert wird, nochmals alle zentralen Merkmale der Figur des Professors sowie seine Entwicklung im Verlauf der Fernsehserie in einem Schaubild zusammengefügt werden. Dieses Schaubild wird im Anschluss an die Stunde digitalisiert und den Schüler:innen zur Verfügung gestellt, damit es zum Zweck einer Prüfungsvorbereitung bei Bedarf abgerufen werden kann.

Literaturverzeichnis

Primärquellen

La casa de papel/Haus des Geldes. Creator: Álex Pina. Antena 3/Netflix 2017-2021.

Sekundärliteratur

- Bärnthaler, Günther: Fächerübergreifender Unterricht. Zur Notwendigkeit vertiefender Ergänzung gefächerten Unterrichts, in: Ders. (Hg.): Fächerübergreifender Literaturunterricht. Reflexionen und Perspektiven für die Praxis. Innsbruck 1999, S. 9-21.
- del Valle, Victoria: Text- und Medienkompetenz, in: Marcus Bär/ Manuela Franke (Hg.): Spanisch-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin, S. 110-139.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kultur des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch. Düsseldorf 2014a. Online unter:
https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/11/KLP_GOSt_Deutsch.pdf
(Zugriff: 28.08.2023).
- Ministerium für Schule, Jugend und Kultur des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen Spanisch. Düsseldorf 2014b. Online unter:
https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/139/KLP_GOSt_Spanisch.pdf
(Zugriff: 28.08.2023).

- Schlaak, Gustav: Zur geschichtlichen Entwicklung des Fach- und des überfachlichen Unterrichts, in: Gustav Schlaak (Hg.): Der überfachliche Unterricht. Theorie – Praxis – Ergebniskontrolle. Mit Beiträgen von Wolfgang Northemann. Stuttgart 1973, S. 8-43.
- Steinbrenner, Marcus/Wieprächtiger-Geppert, Maja: Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs, in: leseforum.ch (3) 2010, S. 1-15.
Online unter:
https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/434/2010_3_steinbrenner_wiepraechtiger.pdf (Zugriff: 28.08.2023).

Anhang

M1: Einstieg in die Figur des Professors

Name: _____ Datum: _____

EL PROFESOR

Aufgabe 1: Was verbirgt sich hinter dem Namen der Figur „El Profesor“? Notiert eure Vermutungen stichpunktartig.

Aufgabe 2: Seht euch den Trailer der Serie an und notiert eure Beobachtungen über die Figur „El Profesor“. Berücksichtigt dabei die folgenden Aspekte:

Erscheinungsbild	
Verhalten	
Interaktion mit anderen Figuren	
Sprache	

M2: Arbeitskarten zum spielerischen Zugang zur Figur des Professors

Name: _____

Datum: _____

EL PROFESOR

Aufgabe 3: Vergleiche Deine Notizen aus den ersten zwei Aufgaben mit den Mitgliedern Deiner Gruppe. Wählt im Anschluss **eine** der Aufgabenstellungen von der Euch zugeteilten Arbeitskarte und bearbeitet diese gemeinsam.

Erscheinungsbild

- A) Versetzt euch in die Rollen des Kostümbildners und Regisseurs und schreibt ein Interview, in dem ihr die Wahl des Erscheinungsbildes in Hinblick auf die Rolle der Figur des Professors erklärt.
- B) Erstellt und filmt eine eigene Szene der Serie, in der der Professor auftritt und mit einer anderen Figur einen Teil seines Plans bespricht. Versucht sein Erscheinungsbild so präzise wie möglich zu rekonstruieren.

Sprache

- A) Schreibt eine eigene Strophe des Liedes „Bella Ciao“, in der ihr das Vorhaben des Professors erläutert.
- B) Erstellt eine Mindmap / ein Bild, das die Schlüsselbegriffe enthält, die im Trailer von der Figur des Professors genannt werden. Das Bild sollte sein Vorhaben erklären.

Verhalten / Interaktion

- A) Versetzt euch in die Rollen des Kostümbildners und Regisseurs und schreibt ein Interview, in dem ihr die Wahl des Erscheinungsbildes in Hinblick auf die Rolle der Figur des Professors erklärt.
- B) Schreibt eine eigene Strophe des Liedes „Bella Ciao“, in der ihr das Vorhaben des Professors erläutert.

M3: Sensibilisierung für Übersetzungen

	Originalton Spanisch	Untertitelung	Synchronisierung
Sprachduktus Tokio			
Sprachduktus Moskau			
Sprachduktus Denver			
Sprachregister Denver & Moskau			
Witz			

M4:

Name: _____

Datum: _____

DIE FIGUR EL PROFESOR

(Gruppe 1)

Aufgabe 1: Schaut euch folgende Szenen aus der Fernsehserie genau an. Setzt dabei vor allem den Schwerpunkt auf die Beobachtung des Professors. Gerne dürft ihr auch eigene Szenen hinzuziehen, welche euch zu der Figur des Professors zentral erscheinen.

Seriensequenz	Kurze Beschreibung der Szene
S1:E1, 06:10-08:03	Der Professor tritt das erste Mal vor der ganzen Gruppe in einem Klassenzimmer auf.
S1:E3, 21:40-25:20	Der Professor im Telefonat mit der Inspectora.
S1:E12, 33:00-37:42	Der Professor besucht Nairobi, da es ihr nicht gut geht, und erlaubt sich selbst eine kurze Pause. Dabei berichtet er von seinem Vater.
S1:E6, 22:18-25:15	Tokio und der Professor unterhalten sich im Klassenraum.
S1:E7, 39:00-43:58	Der Professor beseitigt Spuren auf einem Schrottplatz.
S2:E3, 07:08-10:28	Tokio und der Professor führen ein Gespräch.

Aufgabe 2: Erarbeitet als Gruppe typische Merkmale des Professors aus den Szenen heraus und diskutiert diese. Orientiert euch dabei an folgenden Leitfragen:

- Durch welche Merkmale zeichnet sich die Figur des Professors aus und wie wird diese im Hinblick auf Verhalten, Emotionen und äußeres Erscheinungsbild dargestellt?
- Lässt sich eine Entwicklung des Charakters feststellen?

Wichtig: Belegt eure erarbeitete Information mit den entsprechenden zeitlichen Angaben aus den Sequenzen.

Aufgabe 3: Tragt eure Ergebnisse in das Padlet ein.

M5:

Name: _____

Datum: _____

DIE FIGUR SERGIO MARTINA

(Gruppe 2)

Aufgabe 1: Schaut euch folgende Szenen aus der Serie genau an. Setzt dabei vor allem den Schwerpunkt auf die Beobachtung von Sergio Martina. Gerne dürft ihr auch eigene Szenen hinzuziehen, welche euch zu der Figur einfallen.

Seriensequenz	Kurze Beschreibung der Szene
S1:E12, 33:00-37:42	Der Professor erzählt Nairobi von seinem Vater.
S2:E4, 02:40-06:31	Der Professor im Gespräch mit der Inspectora.
S2:E4, 10:34-13:00	Sergio verhüllt immer noch seine Identität, will aber mit Raquel verschwinden und erzählt ihr von seinem Vater.
S2:E6, 02:50-08:10	Die Inspectora enthüllt die drei Identitäten des Professors.
S2:E6, 31:20-39:11	Die Inspectora zwingt Sergio durch einen Lügendetektor seine wahre Geschichte zu erzählen. Erneut erzählt Sergio von seinem Vater.

Aufgabe 2: Erarbeitet als Gruppe typische Merkmale von Sergio Martina aus den Szenen heraus und diskutiert diese. Orientiert euch dabei an folgenden Leitfragen:

- Durch welche Merkmale zeichnet sich die Figur Sergio Martina aus und wie wird diese im Hinblick auf Verhalten, Emotionen und äußeres Erscheinungsbild dargestellt?
- Lässt sich eine Entwicklung des Charakters feststellen?

Wichtig: Belegt eure erarbeitete Information mit den entsprechenden zeitlichen Angaben aus den Sequenzen.

Aufgabe 3: Tragt eure Ergebnisse in das Padlet ein.

M6:

Name: _____

Datum: _____

DIE FIGUR SALVA

(Gruppe 3)

Aufgabe 1: Schaut euch folgende Szenen aus der Serie genau an. Setzt dabei vor allem den Schwerpunkt auf die Beobachtung von Salva. Gerne dürft ihr auch eigene Szenen hinzuziehen, welche euch zu der Figur einfallen.

Seriensequenz	Kurze Beschreibung der Szene
S1:E4, 29:00-30:39 und 38:50-43:10	Inspectora unterhält sich mit Salva in einem Café.
S1:E10, 42:40-44:53 und 46:30-47:03	Ángel möchte die eigene Sidra-Produktion von Salva sehen.
S1:E12, 06:20-09:31	Raquel entdeckt das Versteck des Professors.
S2:E2, 07:20-09:17	Der Professor fährt mit Raquels Ex-Mann nach Hause.
S2:E4, 02:40-06:31	Der Professor im Gespräch mit Raquel.
S2: E4,10:40-13:00 & S2:E4,21:00-26:10	Salva besucht Raquel zuhause bei ihrer Familie.

Aufgabe 2: Erarbeitet als Gruppe typische Merkmale der Figur Salva aus den Szenen heraus und diskutiert diese. Orientiert euch dabei an folgenden Leitfragen:

- Durch welche Merkmale zeichnet sich die Figur Salva aus und wie wird diese im Hinblick auf Verhalten, Emotionen und äußeres Erscheinungsbild dargestellt?
- Lässt sich eine Entwicklung des Charakters feststellen?

Wichtig: Belegt eure erarbeitete Information mit den entsprechenden zeitlichen Angaben aus den Sequenzen.

Aufgabe 3: Tragt eure Ergebnisse in euer Padlet ein.

Exemplarische Figurenanalyse und -konstellation anhand der Charaktere Denver, Mónica und Moskau

Alicia Risse, Eileen Bödger, Elena Seifert, Leandra Skiebniewski, Sergio Frey, Vera Hillebrand

Überblick über die Sequenz

Thema	Charakterisierung und Figurenkonstellation
Lernziele und Kompetenzen	Die Schüler:innen... • versetzen sich aktiv in verschiedene Figuren hinein und erarbeiten die Beziehungskonstellationen heraus. • sprechen gestaltend in vorgegebenen Situationen. • erarbeiten ein kreatives Lernprodukt in Form eines Standbildes.
Medien	Netflix-Serie <i>La Casa de Papel/Haus des Geldes</i> , Staffel 1 und 2
Umfang	4 Unterrichtseinheiten

Intention

Die Intention der vorliegenden handlungs- und produktionsorientierten Unterrichtseinheit besteht vorrangig darin, den Schüler:innen einen literarisch-ästhetischen Zugang zu der Fernsehserie *La Casa de Papel/Haus des Geldes* zu ermöglichen. Die Arbeit mit und an der Fernsehserie eignet sich besonders für das fächerübergreifende Lernen, da die Lernenden im ständigen Austausch mit dem Original und der deutschen Synchronisation agieren. Im Fokus der literarästhetischen Lektüre steht das Hör- und Sehverstehen, verbunden mit Fragen des Leseverstehens. Der unmittelbar bestehende Lebensweltbezug zur Fernsehserie soll die Lesemotivation und Leselust der Lernenden ansprechen und damit die filmdidaktischen Potentiale nutzbar machen.

Die Schüler:innen setzen sich hierfür mit verschiedenen Szenen auseinander, anhand derer sich die Charaktereigenschaften der Figuren Denver, Moskau und Mónica besonders gut analysierten lassen. Im Zuge dessen stehen nonverbale und verbale Kommunikationsmuster im Fokus und es gilt, eventuelle Leerstellen durch das Weltwissen der Lernenden zu füllen. In einem weiteren Schritt wird tiefergehend auf die Entwicklung und die Beziehungskonstellationen der Figuren eingegangen, die anschließend als Grundlage dienen, um in Kleingruppen ein Standbild zu bauen. Im Anschluss an die Standbildpräsentation erfolgt eine ausführliche Reflexionsphase. Bezieht man dieses Vorgehen auf die Aspekte literarischen Lernens nach Kasper H. Spinner, wird von den Lernenden verlangt, die „subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel [zu] bringen“ (Spinner 2006: 8) und die „Perspektiven literarischer Figuren nach[zuvollziehen“ (Spinner 2006: 9).

Ablauf der Sequenz

Die vorliegende Unterrichtseinheit erstreckt sich über vier Lerneinheiten á 45 Minuten und ist fächerkoordinierend angelegt. Die Lehrkräfte der Fächer Deutsch und Spanisch erteilen ihren Fachunterricht zwar getrennt, stimmen sich in der Unterrichtsplanung jedoch aufeinander ab (Bärnthaler 1999: 14) und binden die jeweils andere Sprache in den Fachunterricht ein. Die erste Einheit wird von der Spanischlehrkraft begleitet. Ein Brainstorming über die Figuren Denver, Mónica und Moskau bildet den Einstieg in die Einheit.

Die Schüler:innen reaktivieren ihr Wissen über die Figuren und halten dieses an der Tafel fest. Im nächsten Schritt gehen die Schüler:innen in eine detaillierte Figurenanalyse, indem sie ausgewählte Szenen zu der ihr zugeordneten Figur untersuchen (M1). Mittels der Methode Think-Pair-Share tauschen sie ihre Ideen mit den Mitschüler:innen aus und erstellen gemeinsam einen Steckbrief (M1) zu jeder Figur.

Die zweite und dritte Einheit findet im Rahmen des Deutschunterrichts statt und umfasst insgesamt 90 Minuten. Es geht darum, dass die Schüler:innen die Beziehungskonstellation der zuvor genauer untersuchten Figuren herausarbeiten. In Kleingruppen werden hierfür ausgewählte Szenen geschaut, anhand derer die Figurenbeziehung von Denver, Mónica und Moskau untersucht werden. Die Gruppenergebnisse werden in einem Schaubild festgehalten (M2). Entlang der Methode Gruppenpuzzle ordnen sich die Lerngruppen anschließend neu zu. Die arbeitsteiligen Ergebnisse werden in Expert:innengesprächen ausgetauscht und in Form eines Statement zur Figur auf Spanisch zugespitzt. Das Statement zielt darauf, die Figurenbeziehung in einem oder wenigen Sätzen angemessen zu repräsentieren. Am Ende der Einheit erarbeiten die neu formierten Gruppen ein Standbild, welches die Beziehungen der Figuren zueinander widerspiegelt. Das erarbeitete Statement ist Teil der Performance vor der Klasse (M3).

Die letzte Lerneinheit findet erneut im Spanischunterricht statt. Jede Gruppe präsentiert ihr Standbild, während die anderen Gruppen den stundenbegleitenden Beobachtungsbogen (M4) ausfüllen. Im Anschluss jeder Präsentation erfolgt eine Reflexionsphase, hier kann auch ins Deutsche gewechselt werden, in welcher die Interpretationsansätze und Standbilder diskutiert werden. Um die Einheiten abzuschließen, erfolgt eine Schreibaufgabe als Hausaufgabe (M5).

Sachanalyse: Die Dreiecksbeziehung Denver, Mónica und Moskau

Diese Unterrichtseinheit bezieht sich auf die Sekundarstufe II eines Gymnasiums. Es ist davon auszugehen, dass die ersten beiden Staffeln der Serie der Lerngruppe bekannt sind. Die Bearbeitung der gesamten Serie würde einen zu großen Umfang darstellen, was folglich die angemessene Erarbeitung des Inhalts sowie einen produktiven und gehaltvollen Umgang mit der Serie erschwert (vgl. Schultz-Pernice 2016: 120).

Die gewählten Szenen fokussieren sich auf die Figuren Denver, Moskau und Mónica, da vor allem Denver und Mónica im Laufe der Folgen ein hohes Entwicklungspotenzial in ihrer Beziehung zueinander aufweisen. Moskau stellt als Vater von Denver eine wichtige Bezugsperson dar, weshalb er einen großen Einfluss auf die Beziehung hat. Um die charakteristischen Merkmale der Figuren und deren Entwicklungspotenzial zu verdeutlichen und belegen zu können, wird eine Auswahl an Szenen zur Bearbeitung hinzugezogen (M2), die von den Schüler:innen zur Erarbeitung der Aufgaben genutzt werden. Im Folgenden wird die Relevanz der ausgewählten Szenen beispielhaft erläutert.

Die Szene S1:E3, 49:09-49:45 handelt davon, dass Denver von Berlin dazu beauftragt wird, Mónica zu töten. Denver ist sichtlich verunsichert. Mit Aussagen wie „seh mich nicht an“ unterstreicht er, dass er nicht in der Lage ist, sie zu töten. Die Szene endet mit einem Schuss. Dennoch wird schnell deutlich, dass Denver sie nicht umgebracht hat, was er zu vertuschen versucht. In dieser Szene wird deutlich, dass Denver etwas an Mónica liegt und er nicht ihr ungeborenes Kind töten möchte. In dieser Szene erahnen die Schüler:innen den Startpunkt der Beziehung zwischen Denver und Mónica.

Eine weitere Szene (S1:E4, 36:49-38:50) zeigt die tiefe Beziehung zwischen Denver und seinem Vater. Dieser ist enttäuscht von seinem Sohn und will sich ergeben in dem Glauben, dass Denver Mónica umgebracht hat. Er gibt sich selbst die Schuld, dass sein Sohn ein Mörder ist, da Denver wegen ihm Teil der Gruppe ist. Die letzte beispielhafte Szene (S2:E4, 34:00-36:23) zeigt die distanzierte Beziehung zwischen Denver und Mónica. Der Satz von Mónica „wir sind ja nicht mehr zusammen“ zeigt die wechselhaften Gefühle. Denvers Naivität führt dazu, dass er einen Fehler begeht und Mónica seine Waffe mit einer Attrappe tauschen kann. Mónica ist nervös und zweifelt, ob sie das Richtige tut. Diese Szene zeigt ihren Zwiespalt, ob sie zur Gruppe der Geiselnnehmer:innen oder der Geiseln gehören will.

Methodisch-didaktische Planungsentscheidungen

Die Think-Pair-Share-Methode ist eine Kombination aus individuellen und kooperativen Lernphasen. In den individuellen Phasen erarbeiten die Schüler:innen eigenständig das Thema, um dies in einem nächsten Schritt eine:r Partner:in zu präsentieren. So werden Möglichkeiten des sozialen Lernens eröffnet und das Wissen wird gewinnbringender abgespeichert. Anschließend werden die Ergebnisse in der Gruppe vorgestellt. Mit Hilfe dieser Methode können sowohl komplexe als auch einfachere Themenstellungen erarbeitet werden (vgl. Bönsch 2002: 80-83).

Das Standbild soll die Sichtweisen der Lernenden auf ein gewähltes Thema nonverbal darstellen. Dieses Vorgehen lenkt den Fokus auf verschiedene Perspektiven eines Themas oder Problems. Außerdem wird die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Körpersprache, Gestik, Mimik sowie Körperhaltung der Standbildfiguren gelenkt. Es ist denkbar, Vorübungen in den Unterricht einzubauen, in denen sequenziert Ausformungen des Standbildes geübt werden, z.B. durch das Einfrieren von Bewegungen oder durch eine spontane Positionierung zu einem Beruf (vgl. Scholz 2020: 38).

Im Folgenden werden die Aufgaben in Bezug zum Kernlehrplan des Faches Deutsch gesetzt und auf ihre Relevanz überprüft. Dies geschieht in Anlehnung an die Inhaltsfelder Sprache, Texte, Kommunikation und Medien. Im Hinblick auf das Inhaltsfeld Sprache gibt der Kernlehrplan vor, dass „die Schülerinnen und Schüler [...] Sachverhalte sprachlich angemessen darstellen [können und] sprechgestaltende Mittel funktional in mündlichen Texten [...] einsetzen“ (QUA-LiS NRW 2023). Im Austausch mit den anderen Schüler:innen wird diese Kompetenz besonders gefördert, da die eigenen Ergebnisse während der *Think-Share-Pair-Methode* dargestellt und zusammengefügt werden müssen. Die Arbeit mit Texten wird gefördert, da die Schüler:innen aufgefordert sind „aus Aufgabenstellungen angemessene Leseziele ab[zul]eiten und diese für die Textrezeption [zu] nutzen“ (QUA-LiS NRW 2023) und „den Zusammenhang von Teilaspekten und dem Textganzen zur Sicherung des inhaltlichen Zusammenhangs heraus[zul]arbeiten“ (QUA-LiS NRW 2023). Die Schüler:innen erhalten einzelne Sequenzen, die sie unter Beachtung ausgewählter Aspekte analysieren sollen. Dazu müssen sie die Aufgabenstellung für sich interpretieren und Rezeptionstechniken nutzen. Außerdem sollen die Schüler:innen im Bereich der Kommunikation befähigt werden, in den Austausch zu gehen und dabei parasprachliche Mittel zu verwenden. Insbesondere für die Ausgestaltung des Standbildes liegt der Fokus auf Mimik und Gestik (vgl. QUA-LiS NRW 2023). Bezüglich des Inhaltsfeldes Medien werden die Schüler:innen dazu angehalten, „ein typisches Sendeformat (z.B. Serie, Show, Nachrichtensendung) in audiovisuellen Medien in Bezug auf Struktur, Inhalt und handelnde Personen [zu] analysieren“ (QUA-LiS NRW 2023).

Für das Fach Spanisch sind die funktionale kommunikative, die interkulturelle kommunikative und die Text- und Medienkompetenz relevant. Unter die funktionale kommunikative Kompetenz fällt unter anderem das Hör-/Sehverstehen, welches in besonderer Weise durch das Schauen der Fernsehserie gefördert wird. „Die Schülerinnen und Schüler können Äußerungen und authentische Hör- bzw. Hörsehtexte zu vertrauten Themen verstehen, sofern deutlich artikulierte repräsentative Varietäten der Zielsprache verwendet werden (QUA-LiS NRW 2012). Es ist ihnen möglich, die Haupt- und Einzelaussagen zu erfassen sowie die jeweilige Intention der Sprecher:innen zu erkennen. Durch die Auseinandersetzung mit der Fernsehserie erweitern die Schüler:innen zudem ihren Wortschatz, indem sie auf die ihnen bekannten Strategien zurückgreifen. Dieser wird in der folgenden Arbeit am Steckbrief gefestigt und vertieft. Währenddessen tauschen sich die Schüler:innen mündlich aus, was ihre Gesprächskompetenz stärkt. Durch die Arbeit mit und an der Fernsehserie werden zudem die interkulturelle Kompetenz der Schüler:innen und ihre Sprachbewusstheit (z. B. gegenüber Varietäten) erhöht. Dieses wird verstärkt durch die intensive Figurenanalyse und das damit verbundene Hineinversetzen in „Denk- und Verhaltensweisen von Menschen anderer Kulturen [...] (Perspektivwechsel) und aus der spezifischen Differenzenerfahrung Verständnis sowie ggf. kritische Distanz (auch zur eigenen Kultur) bzw. Empathie für den anderen [zu] entwickeln“ (QUA-LiS NRW 2012). Ebenso bietet die Fernsehserie Ansatzpunkte zur Kritik und Diskussion, welche durch das Spiel mit Symbolen und Stereotypen (Städtenamen, Stockholm-Syndrom) hervorgerufen wird. Das Verfassen eines Kommentars zum Abschluss der Sequenz fördert außerdem die Schreibkompetenz, indem die Schüler:innen ihr

genrespezifisches Wissen aktivieren, um ihre eigene Meinung zu präsentieren und verbalisieren.

Literaturverzeichnis

Primärquellen

La casa de papel/Haus des Geldes. Creator: Álex Pina. Antena 3/Netflix 2017-2021.

Sekundärliteratur

- Bärnthaler, Günther: Fächerübergreifender Unterricht. Zur Notwendigkeit vertiefender Ergänzung gefächerten Unterrichts, in: Ders. (Hg.): Fächerübergreifender Literaturunterricht: Reflexionen und Perspektiven für die Praxis. Innsbruck, S. 9-21.
- Bönsch, Manfred: Unterrichtsmethoden – kreativ und vielfältig. Basiswissen Pädagogik. Unterrichtskonzepte und -techniken. Baltmannsweiler 2002.
- Henseler, Roswita/Schäfers, Monika: Guckst du nur oder lernst du auch? Mit TV-Serien und viewing strategies Englisch lernen, in: Englisch Unterricht, Übung, Material (4) 2018, S. 20-23.
- QUA-Lis NRW (Hg.): Kompetenzbereiche und Kompetenzerwartungen 2012. Online unter: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-ii/gymnasiale-oberstufe/spanisch/spanisch-klp/kompetenzen/kompetenzen.html>. (Zugriff: 28.08.2023).
- QUA-Lis NRW (Hg.): Kompetenzen 2023. Online unter: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-ii/gymnasiale-oberstufe/deutsch/deutsch-klp/kompetenzen/kompetenzen.html> (Zugriff: 28.08.2023).
- Scholz, Lothar: Methoden-Kiste. Teil von Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Thema im Unterricht/Extra. Bonn 2020.
- Schultz-Pernice, Florian: Bausteine einer Didaktik narrativer Serialität am Beispiel einer TV-Serie Emergency Room, in: Petra Anders/Michael Staiger (Hg.): Serialität in Literatur und Medien. Modelle für den Deutschunterricht. Bd. 2. Baltmannsweiler 2016, S. 120-127.
- Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen, in: Praxis Deutsch (200) 2006, S. 6-16.

Anhang

M1:

nombre: _____

fecha: _____



DENVER, MÓNICA, MOSCÚ

Tarea 1: ¿

Qué ya sabéis sobre las personajes Denver, Mónica y Moscú? Cada uno, toma notas tener en consideración el aspecto físico, el comportamiento y sus características. Después de haber visto las escenas, intercambiad vuestras impresiones con los miembros del grupo.

Tarea 2: Escribid vuestros resultados a la pizarra y completad los perfiles.

Denver

S1:E3; 49:09-49:45

S1:E4; 00:22-03:48

S1:E13; 19:20-21:30

S2:E1; 26:00-28:50

S2:E4; 34:00-36:23

S2:E5; 09:17-11:30

Mónica

S1:E3; 49:09-49:45

S1:E4; 00:22-03:48

S1:E4; 36:49-38:50

S1:E13; 19:20-21:30

S2:E1; 26:00-28:50

S2:E6; 17:08-19:00

Moscú

S1:E4; 36:49-38:50

S1:E6; 09:52-12:08

S2:E1; 12:45-13:59

S2:E2; 16:00-17:50

S2:E6; 17:08-19:00

S2:E6; 26:26-29:51

M2:

Name: _____

Datum: _____



DENVER, MÓNICA, MOSKAU

Aufgabe 1: Erarbeitet in Kleingruppen anhand der vorgegebenen Szenen die Beziehung zwischen dem euch zugewiesenen Charakter und den anderen Figuren heraus.

Aufgabe 2: Haltet die Ergebnisse in Form eines Schaubildes fest.

Denver

S1:E3; 49:09-49:45

S1:E4; 00:22-03:48

S1:E13; 19:20-21:30

S2:E1; 26:00-28:50

S2:E4; 34:00-36:23

S2:E5; 09:17-11:30

Mónica

S1:E3; 49:09-49:45

S1:E4; 00:22-03:48

S1:E4; 36:49-38:50

S1:E13; 19:20-21:30

S2:E1; 26:00-28:50

S2:E6; 17:08-19:00

Moskau

S1:E4; 36:49-38:50

S1:E6; 09:52-12:08

S2:E1; 12:45-13:59

S2:E2; 16:00-17:50

S2:E6; 17:08-19:00

S2:E6; 26:26-29:51

M3:

Name: _____

Datum: _____



DENVER, MÓNICA, MOSKAU

Aufgabe 1: Versetzt euch in die Lage der Figur, mit der ihr euch in den letzten Stunden auseinandergesetzt habt. Formuliert auf Spanisch ein Statement, das eure Figur sagen würde, um ihre Beziehung zu den anderen beiden Figuren zu verdeutlichen. Ihr könnt auch Originalsätze aus der Serie verwenden.



Aufgabe 2: Erarbeitet ein Standbild, welches die Beziehung und Figurenkonstellation zwischen den Charakteren für eure MitschülerInnen kenntlich macht. Dieses Standbild wird eine Minute lang gehalten und die Figuren werfen nach und nach ihr jeweiliges Statement ein. Orientiert euch dabei an der Handreichung.

M4 (1): Aufgabenstellung

Name: _____

Datum: _____



DENVER, MÓNICA, MOSKAU

Aufgabe für die Gruppen: Präsentiert euer Standbild im Plenum und stellt eure Statements vor. Achtet dabei besonders auf die Hinweise in der Handreichung.



Aufgabe für die MitschülerInnen: Betrachtet das Standbild der jeweiligen Gruppe und haltet eure Eindrücke auf dem Beobachtungsbogen fest. Erst danach darf jede Gruppe ihre Interpretation vorstellen.



M4 (2): Beobachtungsbogen

Name: _____

Datum: _____



DENVER, MÓNICA, MOSKAU

Beobachtungsbogen

Erkennen der Situation (Gefühle und Beziehungen der Personen)

Gemeinsame Vorbereitung des Standbildes (alle einbeziehen, zielgerichtet arbeiten, eigene Ideen einbringen)

Stumme Erarbeitung des Standbildes (DarstellerInnen akzeptieren und folgen die Ideen und Anweisungen des „Baumeisters“ oder der „Baumeisterin“)

Präsentation des Standbildes (Körperhaltung, Mimik, Gestik)

Erläuterungen zum Standbild (verständliche Darstellung)

Raum für weitere Notizen

M4 (3): Merkkasten Standbild bauen

Name: _____

Datum: _____



DENVER, MÓNICA, MOSKAU

Standbild

Hinweise zur Erstellung eines Standbildes

1. Wählt eine*n „Baumeister*in“ aus.
2. Der- oder diejenige hat die Aufgabe, das Standbild nach Absprache und Einigung in der Gruppe zu bauen. Die Mitglieder der Gruppe werden von dieser Person vor dem Plenum in gewünschter Position aufgestellt, wobei sie besonders auf die Haltung, Gestik und Mimik der GruppenmitgliederInnen achtet. Während des gesamten Aufbaus des Standbildes wird kein Wort miteinander gesprochen.
3. Die Mitschüler*innen im Plenum nehmen bereits den Erbauungsprozess wahr und lassen ihn auf sich wirken.
4. Auf das Zeichen des Baumeisters bzw. der Baumeisterin gefrieren die Standbildfiguren für etwa eine Minute und spielen in eurer vorab gewählten Reihenfolge die vorbereiteten Statements vor.

Notizen:

Erzählperspektive: Tokio, die Stimme aus dem Off

Sarah Leifels, Lisa Rempe, Alina Hamm, Annika Lücking

Überblick über die Sequenz

Thema	Erzählperspektive: Tokio, die Stimme aus dem Off
Lernziel und Kompetenzprogression	Die Schüler:innen ... • können die Wirkung der Stimme aus dem Off als besondere Form der filmischen Erzählung in <i>Haus des Geldes</i> beschreiben. • können kriteriengeleitet das Zusammenspiel sprachlich-stilistischer und filmischer Merkmale des audiovisuellen Textes erfassen und diese konkret an Szenenausschnitten und Zitaten belegen. • können die Wirkung der sprachlichen Gestaltung von Tokios Erzählung mit Blick auf die Leser-/Hörerbeeinflussung identifizieren.
Medien	Szenen der Netflix-Serie <i>Haus des Geldes</i> • S1:E1, 0:06-1:00 und S1:E1, 44:15-46:50 • S1:E1, 14:26-15:44 • S1:E4, 21:30-22:50
Umfang	4 Stunden • 2 Stunden entweder Spanisch oder Deutsch • 2 Stunden Spanisch und Deutsch

Intention und Ziele

Die Schüler:innen sind am Ende des Unterrichtsvorhabens dazu in der Lage, die wesentlichen Wirkungsabsichten der Stimme aus dem Off als besondere Form der filmischen Erzählinstanz in der Serie *La Casa de Papel/Haus des Geldes* zu analysieren und auf weitere audiovisuelle Medien/Texte zu übertragen. Dieses Ziel wird erreicht, indem die Schüler:innen zunächst über ausgewählte Szenen eine zentrale Aussage der Fernsehserie sowie wichtige Einzelinformationen entnehmen, um dann kriteriengeleitet sowohl die sprachlich-stilistischen Gestaltungsmittel als auch die grafischen, akustischen und filmischen Merkmale des Textes zu erfassen und anschließend Aussagen zu deren Wirkungsabsichten zu treffen, welche sie gezielt am Text belegen können.

Darüber hinaus erweitern die Schüler:innen ihre Kompetenzen im Bereich der Sprachbewusstheit. Sie können sprachliche Regelmäßigkeiten und Phänomene benennen sowie durch Sprache herbeigeführte Beeinflussungsstrategien beschreiben, indem sie Tokios Sprachgebrauch sowohl inhaltlich als auch sprachlich analysieren und dessen Wirkungsabsichten herausarbeiten.

Überblick über den Sequenzverlauf

Die Unterrichtssequenz soll fächerübergreifend nach dem Kombinationsmodell aus fächerkoordinierendem und -ergänzendem Unterrichtens stattfinden (vgl. Bärenthaler 1999: 14). Dazu erfolgen die ersten beiden Einzelstunden zunächst getrennt in den jeweiligen Fächern Deutsch und Spanisch. Die dritte und vierte Stunde bilden eine Doppelstunde, in denen die Lehrkräfte der beiden Fächer im Team-Teaching Unterricht erteilen. Gegenstand der ersten Stunde in Deutsch und Spanisch ist die Funktion der Stimme aus dem Off, so dass zunächst der Charakter von Tokio, die in *La Casa de Papel/Haus des Geldes* als Stimme aus dem Off fungiert, mit Hilfe einer Charakterisierung (M1) genauer analysiert wird. Ausgehend davon stellen die

Schüler:innen Überlegungen dazu an, warum gerade Tokio als Stimme aus dem Off gewählt wurde. Dazu dient die Schreibaufgabe (M2), in der sich die Schüler:innen vorstellen, wie die Erzählstimme sich verändert, wenn sie durch eine andere Figur ersetzt werden würde.

In der nächsten Stunde ist die Analyse des Zusammenspiels der sprachlich-stilistischen und filmischen Merkmale zentral. Dazu werden anhand von bis zu vier ausgewählten Szenen die verschiedenen Arten der Stimme aus dem Off und ihre jeweilige Wirkungsabsicht mittels Sequenzanalyse¹ erschlossen (M3). Die gemeinsame Doppelstunde dient dem Austausch der Ergebnisse der Deutsch- und Spanischstunden. Hier werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Erarbeitungen der Charakterisierungen und der Arten der Stimme Tokios diskutiert. Dabei steht folgende Frage im Vordergrund: Wie unterscheiden sich die Stimmen aus dem Off im Deutschen und im Spanischen? (M4)

Sachanalyse

Die Erzählstimme aus dem Off in der Serie *La Casa de Papel/Haus des Geldes* wird durch die Figur Tokio realisiert. Im Folgenden werden vier beispielhafte Szenen vorgestellt, die sich für die Analyse unterschiedlicher Funktionen der Stimme aus dem Off anbieten. Mögliches Ergebnis dieser Analyse könnte die Unterscheidung einer *emotionalen*, *erklärenden* und *allwissenden* Erzählstimme sein.

In Staffel 1, Episode 1 lassen sich gleich zwei Szenen finden, in denen die Stimme aus dem Off die Zuschauer:innen emotional in die Erzählung einführt (S1:E1, 0:06-1:00 und S1:E1, 44:15-46:50). In der Anfangsszene liegt Tokio im Bett und stellt sich vor: „Ich heiße Tokio, das heißt als diese Geschichte anfang, hieß ich noch nicht so.“ (S1:E1, 0:28-0:32) Tokio atmet schwer und ein Flashback, der ihren letzten Überfall mit ihrem damaligen Partner zeigt, gibt einen ersten Eindruck über die Vergangenheit der Figur: „Das bin ich und das ist die Liebe meines Lebens. Als ich ihn das letzte Mal sah, lag er mit weit offenen Augen in seinem eigenen Blut. Ich wurde von einer Diebin zur Mörderin.“ (S1:E1, 0:36-0:46). Es wird deutlich, dass Tokio als Stimme aus dem Off agiert und durch ihre Vorstellung in der Anfangsszene den Zuschauer:innen Erklärungen gibt, die ihre Handlungen im Verlauf der Serie legitimieren sollen. Zum Ende der ersten Episode kommt es zu einer Schießerei während des Banküberfalls vor der Banknotendruckerei und ihr neuer Partner, Rio, wird dort angeschossen: „Was uns der Professor nicht gesagt hatte, ist, dass die Polizei ebenfalls schießen würde.“ (S1:E1, 44:40-44:45). Tokio handelt abseits des Plans und von ihren Emotionen gesteuert.

Die erklärende Funktion der Stimme aus dem Off zeigt sich ebenfalls schon in Episode eins. (S1:E1, 14:26-15:44). In dieser Szene wird von Tokio erklärt, wie sie die Ausrüstung und Waffen in das Gebäude bekommen. Tokio erklärt synchron zu den Handlungen im Bild den Plan des Professors: „Der Professor wusste, dass es nur einen Weg gab, in die Banknotendruckerei zu kommen und zwar mit drei Tonnen Ausrüstung und Waffen im inneren eines Lasters.“ (S1:E1, 14:30-14:36). Die Stimme aus dem Off spricht dabei sehr selbstsicher und offenbart in ihrer Erklärung den Rezipient:innen, dass alles nach Plan verläuft: „Das ist genau das, was wir machen werden, direkt hineinfahren, sogar eskortiert von der Bundespolizei höchstpersönlich.“ (S1:E1, 14:42-14:48).

Auch, wenn Tokio eine Figur in der Erzählung ist, scheint die Stimme aus dem Off an manchen Stellen allwissend zu sein. Die Frage, inwiefern das überhaupt möglich ist, kann auch an dieser Stelle mit Schüler:innen diskutiert werden. Eine Szene in Episode vier (S1:E4, 21:30-22:50) zeigt die Figur Denver blutverschmiert in einem Bad, nachdem er die Geisel Mónica vermeintlich umgebracht hatte und seinen Vater, der ihn dort auffindet. Tokio, die nicht anwesend ist, berichtet: „Als er auf dem blutverschmierten Boden lag, wusste Moskau, dass es keine Mojitos geben würde und auch kein Meer. Er wusste, dass sein Plan Denver nicht rettet, sondern nur noch tiefer reinreißt und dass er entweder ins Gefängnis spaziert oder mit einem Loch in der Brust endet.“ (S1:E4, 22:25-22:50).

¹ Hier bietet sich auch eine Einteilung der Schüler:innen in Gruppen an.

Methodisch-didaktische Begründung

Die Sequenz ist vor allem für Schüler:innen der Sekundarstufe II angedacht, was einerseits mit der Altersfreigabe der Fernsehserie *La Casa de Papel/Haus des Geldes* begründet werden kann.² Andererseits setzt die Sequenz grundlegende Sprachkenntnisse im Spanischen voraus, die für die Analyse der Erzählperspektive relevant sind und was für eine fächerübergreifende Planung mitbedacht werden muss.

Gemäß des Kernlehrplans für die gymnasiale Oberstufe des Gymnasiums und der Gesamtschule des Landes Nordrhein-Westfalen lässt sich diese geplante Unterrichtssequenz an die Inhaltsfelder *Texte* und *Kommunikation* in der Sekundarstufe II im Deutschunterricht anbinden (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2014a). Kompetenzen, die im Inhaltsfeld *Texte* erworben werden sollen, sind unter anderem das Beschreiben, Analysieren und Beurteilen von grundlegenden Strukturelementen literarischer Gattungen, sowie das angemessene und formal korrekte Belegen dieser am Text (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2014a: 21). In der Unterrichtssequenz werden diese Kompetenzen innerhalb der ausführlichen Analyse bestimmter Szenen erworben. Material 3 (M3) kann zur Unterstützung der Sequenzanalyse für die Schüler:innen durch Aufzeigen konkreter Beobachtungsaufträge genutzt werden.

Des Weiteren werden in der geplanten Unterrichtseinheit im Sinne des fächerübergreifenden Unterrichts auch die Kompetenzen gemäß des KLP Spanisch der Oberstufe an Gymnasien und Gesamtschulen angesprochen. Durch die Auseinandersetzung mit verschiedenen Sequenzen aus der Fernsehserie schulen die Schüler:innen ihre Kompetenzen im Bereich des Hörsehverstehens, indem sie den dargestellten Dialogen sowohl Gesamtaussagen als auch Einzelinformationen übernehmen, und erlangen eine tiefergehende Sprachbewusstheit, da sie gezielt die Regelmäßigkeiten und Varietäten des Sprachgebrauchs in der Fernsehserie analysieren und die Beeinflussungsstrategien durch diesen interpretieren (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2014b).

Durch textgestaltende Schreibverfahren sollen die Lernenden eigene Texte unter der Berücksichtigung der Kommunikationssituation, der Adressierung und der Schreibfunktion erstellen (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2014b: 22). Ähnlich wie im Umgang mit schriftlichen Texten im Deutschunterricht sind auch für film- und seriendidaktische Ansätze neben rezeptiven auch produktionsorientierten Verfahren sinnvoll für die Vermittlung von „Filmlesefähigkeit“ (Staiger 2019: 41). Material 1 und 2 zeigen konkrete Möglichkeiten für Schreibanlässe auf, die sich an die Rezeption anschließen können (M1/M2).

Der Schwerpunkt des Inhaltsfeldes *Kommunikation* liegt darin, dass die Schüler:innen verschiedene Strategien der Leser:innen- und Hörer:innenbeeinflussung erkennen und identifizieren können (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2014a: 22f.) Durch die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Funktionen der Stimme aus dem Off, auf die in der Sachanalyse eingegangen wurde, kann diese Kompetenz am Beispiel der Fernsehserie *La Casa de Papel/Haus des Geldes* untersucht werden.

Die Diskussion in der 3./4. Stunde bietet in Form eines literarischen Unterrichtsgesprächs schließlich eine sinnvolle Ergänzung, sich über die sprachspezifischen Interpretationen auszutauschen und für die Deutungsvielfalt der ausgewählten Szenen sensibilisiert zu werden (vgl. Steinbrenner/Wiprächtiger-Gippert 2010).

Literaturverzeichnis

Primärquellen

La casa de papel/Haus des Geldes. Creator: Álex Pina. Antena 3/Netflix 2017-2021.

² Die Serie *Haus des Geldes* wird nach FSK ab 16 Jahren freigegeben (Pina 2017-2021).

Sekundärliteratur

- Anders, Petra/Staiger, Michael (Hg.): Einführung in die Filmdidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet. Berlin 2019.
- Bärnthaler, Günther: Fächerübergreifender Unterricht. Zur Notwendigkeit vertiefender Ergänzung gefächerten Unterrichts, in: Ders. (Hg.): Fächerübergreifender Literaturunterricht. Reflexionen und Perspektiven für die Praxis. Innsbruck 1999, S. 9-21.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II. Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch. Düsseldorf 2014a. Online unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/11/KLP_GOST_Deutsch.pdf. (Zugriff: 28.08.2023).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II. Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Spanisch. Düsseldorf 2014b. Online unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/139/KLP_GOST_Spanisch.pdf. (Zugriff: 28.08.2023).
- Steinbrenner, Marcus/Wieprächtiger-Geppert, Maja: Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs, in: leseforum.ch (3) 2010, S. 1-15. Online unter: https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/434/2010_3_steinbrenner_wipraechtiger.pdf (Zugriff: 28.08.2023).

Anhang

M1: Charakterisierung (deutsch)

Name: _____

Datum: _____

TOKIO

Charakterisierung (Stimmung, Emotionen, Figur)

Welche Merkmale lassen sich in der Stimme erkennen (sprachliche Besonderheiten, Geschwindigkeit, Duktus)?

Wie fühlt sich Tokio?

Welche Charaktereigenschaften lassen sich bei Tokio in den Szenen erkennen?

M1: Charakterisierung (spanisch)

Name: _____

Datum: _____

TOKIO

Caracterización (voz, emociones, personaje)

¿Qué rasgos podemos reconocer en la voz de Tokio (peculiaridades lingüísticas, velocidad)?

¿Cómo se siente Tokio?

¿Qué rasgos del carácter de Tokio podemos reconocer en las escenas?

fecha: _____

Tarea 2 (después): Mirad la escena sin sonido y leed vuestros textos durante la reproducción. ¿Es necesario cambiar el texto? ¿Cómo cambia el efecto en comparación con la versión original?

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper has a slight shadow on its right side, suggesting it's resting on a surface. There is no handwriting or other markings on the paper.

M3: Beobachtungsbogen (Deutsch)

LA CASA DE PAPEL

Tokio: Die Stimme aus dem Off

Die filmischen Gestaltungsmerkmale beschreiben

Ton

- Arten von Ton: Geräusche/Sprache/ Musik
- Quelle des Tons
- On (sichtbar)
- Off (unsichtbar)

Inhalt

- Fragen: Wo? Wann? Wer? Wie? Warum...?
- Schauplatz/Umgebung
- Charaktere (physische Erscheinung, schauspielerische Darstellung)
- Kamera: Fokus/Ebene/Perspektive
- Bewegung

Welche Funktionen hat der Ton?

Wie sind die Bilder angeordnet?

M3: Beobachtungsbogen (Spanisch)

LA CASA DE PAPEL

Tokio: La voz en off

Describir las características del diseño cinematográfico

Sonido

- Tipos de sonido: Ruidos/lenguaje/música
- Origen del sonido
- On (visible)
- Off (invisible)

Contendio

- Preguntas: ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Quién? ¿Cómo? ¿Por qué?
- Ambiente/entorno
- Personajes (aspecto físico, actuación)
- Cámara: enfoque/plano/perspectiva
- Movimiento

¿Qué funciones tiene el sonido?

¿Cómo se plantean las imágenes?

M4: Notizen für die Diskussionsrunde

DISKUSSIONSRUNDE

Tokio, die Stimme aus dem Off

Notiert hier zunächst die für euch wichtigsten Aspekte zu Tokio als Stimmung aus dem Off, die ihr in den Sequenzanalysen und in der Charakterisierung herausgestellt habt. Ergänzt dann während und nach der Diskussion die Ergebnisse für die jeweils andere Sprache.

... im Spanischen	... im Deutschen

Wirkung von Ton und Bild. Sequenzanalyse am Beispiel der Fernsehserie *La Casa de Papel/Haus des Geldes*

Sara Ganzer, Carina Lindner, Jessica Südhoff, Thalia Marie Twenhöven, Lea Ullmann, Nevranur Yildirim

Überblick über die Sequenz

Thema	Sequenzanalyse
Lernziel und Kompetenzprogression	Die Schüler:innen... • erkennen und deuten unterschiedliche Gestaltungsmittel der Bildebene. • untersuchen die Wirkung des Zusammenspiels von Ton und Bild einer ausgewählten Szene.
Stundenfrage(n)	Welche filmischen Gestaltungsmittel werden in der gezeigten Szene genutzt und wie wirkt das Zusammenspiel von Bild und Ton auf die Rezipierenden?
Medien	• Fernsehserie <i>La casa de papel/Haus des Geldes</i> (S3:E1, 33:13-35:35) • Digitale Endgeräte, Beamer, QR-Codes, Tafel/Whiteboard • Karten (vier verschiedene Farben), Klebestreifen
Umfang	3 Stunden à 45 Minuten

Intention & Relevanz

Die Intention der vorliegenden Unterrichtseinheit besteht darin, die Wirkung von Ton und Bild anhand einer Szene aus der Fernsehserie *La Casa de Papel/Haus des Geldes* zu untersuchen. Im Rahmen des fächerverbindenden Unterrichts mit den Fächern Deutsch und Spanisch liegt dem Unterrichtsvorhaben ein additiver Ansatz (Henkel 2013: 153) zugrunde, wobei die Phasen, in denen die spanische Sprache zum Einsatz kommt, im Vorfeld festgelegt sind, sodass die Erarbeitung des Gegenstandes als fächerorientiertes Arbeiten definiert werden kann. Der Ansatz folgt der Annahme, dass alle Schüler:innen über gute Spanischkenntnisse verfügen. Im Sinne des Rotations-Modells nach Henkel (2013: 154) gibt es mehrere Lerngruppen, die die Fernsehserie *La Casa de Papel/Haus des Geldes* zeitgleich thematisieren. Die beteiligten Fachlehrkräfte unterrichten die jeweiligen Lerngruppen nacheinander, sodass jede Lehrkraft durch jeden Kurs rotiert und die Schüler:innen eines jeden Kurses das Thema Fernsehserie aus mehreren Perspektiven (in vorliegendem Fall Deutsch und Spanisch) kennenlernen. Die vorliegende Unterrichtseinheit eignet sich demnach sowohl für einen Deutsch- als auch für einen Spanischkurs.

Durch den Einsatz der Fernsehserie werden die Lektüremotivation am ästhetischen Medium, das Hörsehverstehen sowie interkulturelle Kompetenzen der Lernenden gefördert (del Valle 2016: 127f.). Und eben darin besteht die Relevanz für die ästhetischen Fächer Deutsch- und Spanisch: Die Schüler:innen erweitern ihre Text- und Medienkompetenz (Fach Deutsch) und üben das Sprechen in der Fremdsprache, indem sie ihre Emotionen ausdrücken und sich über die unterschiedlichen audiovisuellen Wirkungen unterhalten (Fach Spanisch).

Das Anschauen und Analysieren der Szene ohne Ton, das hier im Fokus stehen soll, ermöglicht die Fokussierung auf visuelle Darstellungsmerkmale (del Valle 2016: 128). Die Schüler:innen notieren in einem ersten Schritt ihre Lektüreindrücke, um die Szene anschließend detaillierter zu analysieren und einen Bezug zu ihren eingangs genannten Lektüreassoziationen herzustellen. Der Fokus ist dabei auf filmische Gestaltungsmittel der Bildebene gerichtet, welche benannt und in Funktion und Wirkung gedeutet werden sollen.

Bei der anschließenden produktiven Phase, die Szene mit Musik zu hinterlegen, wird die Kreativität der Lernenden gefördert und die filmanalytische Kompetenz vertieft, auditive und visuelle Ebene als

synergetische Ebenen zu begreifen. Der abschließende Sequenzschwerpunkt liegt also auf der Frage, inwiefern verschiedene auditive Merkmale visuelle Wirkungen beeinflussen und verändern können.

Sachanalyse: Filmisches Wissen zur Fernsehserie *La Casa de Papel*/Haus des Geldes

Filme sind fiktionale Erzähltexte, denen ein medienübergreifender Textbegriff zugrunde liegt. Somit besteht der Text aus einem vorstrukturierten Verband von Zeichen – einem im Text angelegten Sinn – dem die Funktion zugeschrieben wird, im Aufeinandertreffen mit der Vorstellungswelt der Rezipierenden Wirkung zu erzeugen. Während folglich in einem schriftsprachlich verfassten Erzähltext, wie einem Roman, lediglich die Schriftsprache Sinn zu stiften sucht, erzeugt ebendiesen im audiovisuellen Medium vorrangig die Bildebene durch Gestik, Mimik, Licht, Kameraführung und die Tonebene (vgl. del Valle 2016: 128). Im Folgenden werden in die gängigsten Kamera- und Lichteinstellungen und potenzielle Wirkungen eingeführt.

Die Kameraeinstellung setzt mit der Auswahl des Bildausschnittes einen räumlichen Rahmen. Sie greift partiell und selektiv auf die textliche Bezugswelt zu und legt fest, was für die Rezipierenden zu sehen ist.

Die Perspektive bezeichnet den von der Kamera gegebenen Blickwinkel auf das dargestellte Geschehen – den sogenannten On-Raum. Die gängigste Perspektive ist die vertikale Normalsicht. Jegliche Abweichung ist zu begründen, legt sie doch eine bestimmte Lesart – ein Narrativ dar. Wird ein Geschehen oder eine Person beispielsweise in der Auf- oder Obersicht dargestellt, wirken Personen in der Regel klein oder eingeschüchtert. Nicht selten ermöglicht die Vogelperspektive einen Überblick über das Setting, indem sie in den Handlungsort einführt. Eine weitere Perspektive stellte die Untersicht oder Froschperspektive dar. Hierbei erfolgt die Aufnahme von unten, sodass Personen ungewöhnlich groß und selbstbewusst erscheinen. Oftmals wird die Unter- und Obersicht jedoch auch zum Aufzeigen einer Kinder- oder Erwachsenenperspektive verwendet (vgl. Staiger 2004: 18f.).

Die Einstellungsgröße bezeichnet die relative Größe, die ein abgebildetes Element im Verhältnis zum On-Raum hat. Beim *Panorama* erfasst die Totale die Person vollständig und in ihrer kompletten Umgebung. Die einzelnen Figuren sind nur vage zu erkennen. Sie dient häufig als Einführung in einen Handlungsort. Bei der *Totalen* ist eine Figur vollständig im Bild zu sehen; gleichzeitig wird ein Großteil ihrer Umgebung abgebildet. Die *Halbtotale* zeigt eine Person vollständig in ihrer unmittelbaren Umgebung; sie ist eine gängige Einstellung zur wertneutralen Einstellung. Ein *Close-Up* zeigt gewöhnlich ausschließlich das Gesicht einer Person; dies geschieht in aller Regel, wenn die Emotion entscheidend für das Geschehen ist und besonders betont werden soll. Die *Detail- oder Makroeinstellung* heben z.B. einzelne Gesichtsteile besonders hervor, womit die Bedeutung einzelner Emotionen oder Gegenstände noch einmal besonders aufgeladen wird (vgl. Staiger 2004: 20ff.).

Bei der Lichtmenge ist die normale Ausleuchtung ausgewogen und wirkt natürlich. Abweichend davon fällt die *High-Key-Ausleuchtung* heller aus; sie verteilt sich gleichmäßig über das ganze Bild, sodass Schattenbildungen verhindert werden. Sie dient der Darstellung leichter fröhlicher Sujets. Bei einer *low-key-Ausrichtung* wirkt das Bild dunkler und wird mehr von Schatten dominiert; dadurch können ganze Bildteile im Dunkeln verschwinden; ebendiese Einstellung eignet sich besonders für bedrohliche oder/und überraschende Effekte. Die Lichtfarbe kann kalt oder warm sein und somit Räume und Figuren charakterisieren. Auch die Lichtrichtung kann bedeutungsgebend sein, lässt sie z.B. Gegenlicht, Personen mysteriös wirken.

Bei der Lichtquelle wird zwischen einer diegetischen – und somit in der Erzählwelt verankerten und einer nicht-diegetischen – somit nicht in der Erzählwelt verankerten Lichtquelle unterschieden (vgl. Staiger 2004: 26ff.).

Die filmdidaktische Analyse soll am Beispiel einer Szene aus der spanischen Netflixserie *La Casa de Papel*/Haus des Geldes (2017) erprobt werden. Die Idee zur Fernsehserie stammt von Álex Pina. Sie wurde im Rahmen von fünf Staffeln umgesetzt und lässt sich den Genres Krimi und Thriller zuordnen (vgl. Tudum Staff: 2021). In den ersten beiden Staffeln geht es um einen Überfall mit Geiselnahme auf die spanische Banknotendruckerei und in den restlichen drei Staffeln um einen Überfall auf die Zentralbank in Spanien. Die für

die Unterrichtseinheit ausgewählte Szene ist Teil der dritten Staffel [S3:E1, 33:00-35:42]. Es wird davon ausgegangen, dass die meisten Schüler:innen diese noch nicht kennen, da zunächst vor allem die ersten beiden Staffeln als bekannt vorausgesetzt werden. Für das Durchführen der Einheit kann es vorteilhaft sein, wenn die Lernenden noch keine Kenntnisse über den genauen Inhalt der Szene haben, da sie dadurch unvoreingenommener über die Wirkungsweisen der Darstellungen sprechen können. In der ersten Episode der dritten Staffel wird das Leben der Geiselnnehmer:innen zwei Jahre nach dem Überfall gezeigt, welches sich in unterschiedlichen Ländern der Welt abspielt. Tokio und Rio befinden sich gemeinsam auf einer Insel in der Karibik, welche Tokio jedoch für einige Zeit verlassen möchte. Um Kontakt zu halten, ruft Rio sie auf einem Satellitentelefon an, was eine Festnahme Rios nach sich zieht. Tokio kann entkommen und wendet sich an den Professor, welcher wiederum die restlichen Teammitglieder zusammenkommen lässt. Die gewählte Szene zeigt ein Gespräch beim Abendessen, an dem Tokio, der Professor, Helsinki, Nairobi, Denver und Stockholm teilnehmen. In diesem Gespräch erzählt Tokio, dass Rio aufgrund eines eigenen Fehlers verhaftet wurde und bittet die anderen darum, ihn gemeinsam zu befreien. Daraufhin wird Denver sehr wütend und stellt klar, dass er auf keinen Fall helfen wird. Die Szene bietet sich für eine filmdidaktische Analyse bezogen auf die Wirkung an, da sowohl Aspekte der Kameratechnik und des Lichts als auch die Mimik der Figuren als sehr ausdrucksstark bezeichnet werden können.

Didaktisch-methodische Planungsentscheidungen

Einstieg (M1)

Zu Beginn der Unterrichtsstunde erhalten die Schüler:innen im Rahmen eines stummen Impulses den Schauftrag, während der Rezeption der ausgewählten Sequenz (S3:E1, 33.00-35:42) die Lektürewirkung hinsichtlich der emotionalen Wirkung festzuhalten („Welche Szene hat euch besonders angesprochen oder auch irritiert?“). Ein Screenshot der Szene auf dem Arbeitsmaterial hilft den Schüler:innen, sich an die Emotionen der Figuren zu erinnern, die sie beim Sehen der Filmsequenz wahrgenommen haben. Insbesondere für die Bearbeitung der Aufgabe in der Fremdsprache ist eine bildliche Unterstützung notwendig. So zeigt der ausgewählte Screenshot (vgl. M1, Abb. 1): In Normalperspektive werden in Abbildung 1 die zwei Figuren Stockholm und Denver fokussiert. Von Stockholm ist lediglich ihr Kopf und ihre linke Schulter sichtbar. Ihr, der Kamera abgewendetes, Gesicht besitzt durch die nach unten gerichteten Augen, die gesenkte Kopfhaltung und die hängenden Mundwinkel einen niedergeschlagenen Gesichtsausdruck. Im Gegensatz zu Stockholm ist zusätzlich zu Denvers Kopf auch die Hälfte seines Oberkörpers sichtbar. Er lehnt sich in Richtung der Kamera und schaut zum rechten Rand des Bildes, wo der Umriss einer verschwommenen Figur sichtbar ist. Durch seinen eindringenden Blick, die zusammengekniffenen Lippen und die angespannten Muskeln seiner Strin wirkt er wütend. Passend zu diesen negativ porträtierten Gesichtsausdrücken dominiert eine low-key-Ausrichtung, da die Szene primär Schatten und wenig Beleuchtung hat. Dieser deutungsöffnende Einstieg ermöglicht ein Ankommen im Lernkontext, in der das Vorwissen der Schüler:innen aktiviert wird (vgl. Leisen 2017: 111f.). Ein offener und schülerorientierter Einstieg dient auch der Weckung von Lesemotivation und -interesse.

Ihre ersten Lektüreassoziationen halten die Lernenden über einen QR-Code mit Zugangslink zum digitalen Auswertungstool *Mentimeter* schriftlich fest. Die Formulierung ihrer literarästhetischen Erfahrung erfolgt auf Spanisch, um sie in ihrem Sprachausdruck zu motivieren und zu fördern, aber auch, um sie thematisch ans Spanische heranzuführen, was eine wichtige sprachliche Grundlage für das weitere Unterrichtsvorhaben legt.

Mit der Besprechung der in *Mentimeter* eingetragenen Rezeptionserlebnisse wird eine Beteiligung aller Schüler:innen ermöglicht. Darüber wird der Lehrkraft zugleich der Erfahrungs- und Wissensstand der Schüler:innen deutlich (vgl. Leisen 2017: 112). Die Besprechung der Seriensequenz mit ihren durchaus auch kontroversen Inhalten dient der Hinführung zum Stundenschwerpunkt.

Erarbeitungsphase (M2)

Die Erarbeitungsphase wird durch das Bilden von vier etwa gleich großen Gruppen eingeleitet. Es können, je nach Anzahl der Anwesenden, mehrere (Kontroll-)Gruppen zu einem Themenschwerpunkt zugewiesen werden. Die Schüler:innen lesen die ihnen zugeteilten Texte zunächst in Einzelarbeit und kommen für die anschließende Erarbeitung in ihren Gruppen zusammen, wo sie ausgewählte Aspekte einer Sequenzanalyse anhand der vorgegebenen Szene (S3:E1, 33:00-35:42) bearbeiten. Jede Gruppe erhält jeweils einen spezifische Schauftrag: *Mimik, Gestik, Licht & Farbe, Kamerabewegungen und Kameraperspektive*.

Die ausgewählte Szene wird mehrfach in den Kleingruppen über digitale Endgeräte geschaut. Die Lernenden sind dabei angehalten, sich in der vorgegebenen Tabelle schriftliche Notizen zum filmischen Gestaltungsmitteln und ihren Wirkungen zu machen, die anschließend in den Kleingruppen diskutiert und zentrale Erkenntnisse auf Karteikarten festgehalten werden. Für die Ergebnispräsentation erhält jede Gruppe farblich unterschiedliche Karteikarten, um die arbeitsteiligen Ergebnisse am Ende systematisch an der Tafel zusammenzuführen. In kooperativer Arbeitsweise schaffen die Schüler:innen so ein Detailverständnis in Bezug auf ihren filmanalytischen Schwerpunkt. Sie nutzen das ihnen bereits bekannte Wissen und verknüpfen dieses mit dem neu erworbenen Wissen (vgl. Leisen 2017: 112). Diese Phase des Unterrichts stellt den Kern des Lernvorhabens dar, da hier der eigentliche Lernzuwachs stattfindet (vgl. ebd.).

Sicherung (M3)

Anschließend präsentieren die Schüler:innen durch das Anbringen der Karten an die Tafel/das Whiteboard ihre Ergebnisse und stellen einen Bezug zwischen der analysierten Kategorie und den zuvor wahrgenommenen Eindrücken her. Ein unmittelbares Ergänzen und Rückmeldungen sind im Plenum notwendig. Auch ist es wünschenswert, dass Fragen aus dem Plenum formuliert und von der Gruppe beantwortet werden. In dieser Phase findet ein intensiver Austausch statt und alle Schüler:innen können sich beteiligen. Die aus dem Lernprodukt entstandenen Gesichtspunkte werden über die Gruppendiskussion gefestigt, abgeglichen und verhandelt (vgl. Leisen 2017: 112).

Die vorgestellten Lernprodukte zu den filmischen Mitteln fördern einen Perspektivwechsel und Einfühlungsvermögen in die Figuren, das filmästhetische Details in ihrer Wirkungsästhetik genau betrachtet werden. Die Schüler:innen werden also unterstützt, sich in die Vorstellungswelt der Figuren einzudenken und Einstellungen und Verhaltensweisen aus der Figurenperspektive (vgl. Leisen 2017: 112) Insgesamt sind die entstehenden Lernprodukte kompetenzbezogen, herausfordernd und bewältigbar (vgl. ebd.).

Wichtig ist in dieser Sicherungsphase eine gute Diskussionsatmosphäre zu schaffen, denn eine gelungene Diskussion ist die Voraussetzung für das Speichern des neu erworbenen Wissens und unterstützt die Verknüpfung der einzelnen Inhalte zu einem Gesamtbild. Lernförderlich ist hierfür, im Anschluss an die inhaltliche Diskussion den Lernzuwachs transparent zu machen und an das Vorwissen der Schüler:innen rückzubinden (vgl. Leisen 2017: 113).

Das Tafelbild kann am Ende von der Lehrkraft abfotografiert und den Schüler:innen online zur Verfügung gestellt oder von den Schüler:innen abgeschrieben werden.

Transfer (M4)

Die Schüler:innen erhalten den produktiven Arbeitsauftrag, Musik zu recherchieren, um Hintergrundmusik unter die dargestellte Szene zu legen. Ziel ist es, die wahrgenommene Szenenwirkung tonal zu unterstützen. Auch hier wird gruppenteilig eine Musik ausgewählt und diese mit der Szene abgespielt. Nach der gruppenteiligen Bearbeitung stellen die Schüler:innen dem Plenum ihre Musikauswahl vor.

Die jeweils anderen Gruppen geben Rückmeldungen zur Wirkung der Szene. Auch dies erfolgt auf Spanisch, um das Sprechen in der Fremdsprache zu fördern. Beispielhafte Leitfragen könnten sein:

- Welches Musikstück hat euch am besten zugesagt/am meisten irritiert und warum?
- Hat sich die Wirkung der Szene mit den verändernden Musikstücken für euch verändert? (¿Ha cambiado el efecto de la escena con la música?) und wenn ja, inwiefern? (¿Cómo ha cambiado el efecto?)
- Welche Schlüsse zieht ihr hieraus für das Zusammenspiel aus Ton und Bild bei Fernsehserien?

Literaturverzeichnis

Primärquellen

La casa de papel/Haus des Geldes. Creator: Álex Pina. Antena 3/Netflix 2017-2021.

Sekundärliteratur

- Bernhardt, Christian: Nonverbale Kommunikation im Recruiting. Wie Sie passende Bewerber erkennen und für Ihr Unternehmen gewinnen. Wiesbaden 2019.
- del Valle, Victoria: Text- und Medienkompetenz, in: Marcus Bär/Manuela Franke (Hg.): Spanisch-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2016, S. 110-140.
- Ebert, Helmut/Becker, Joachim H.: Formen der Kommunikation, in: Helmut Ebert et al. (Hg.): Praxishandbuch berufliche Schlüsselkompetenzen. 50 Handlungskompetenzen für Ausbildung, Studium und Beruf. Berlin/Heidelberg 2018, S. 33-42.
- Henkel, Christiane: Fächerübergreifenden Unterricht in der Oberstufe entwickeln und erproben. Ein theoretischer und empirischer Beitrag zu einer fächerübergreifenden Didaktik. Bielefeld 2013.
- Keutzer, Oliver/Lauritz, Sebastian/Mehlinger, Claudia/Moormann, Peter: Filmanalyse. Wiesbaden 2014.
- Leisen, Josef: Wie soll ich meinen Unterricht planen? Lehr-Lern-Prozesse planen am Beispiel Elektrizitätslehre in Physik, in: Uwe Maier (Hg.): Lehr-Lernprozesse in der Schule. Referendariat: Praxiswissen für den Vorbereitungsdienst. Bad Heilbrunn 2014, S. 102-117.
- Staiger, Michael: Filme lesen – eine Einführung in die formale Filmanalyse, in: Stefan Volk (Hg.): Filmanalyse im Unterricht. Zur Theorie und Praxis von Literaturverfilmungen. Braunschweig 2004, S. 14-43.
- Tudum, Staff: Money Heist. 2017. Online unter: <https://www.netflix.com/tudum/money-heist>. (Zugriff: 28.08.2023).
- Wallbott, Harald G.: Gestik und Mimik beim Sprechen, in: Werner Deutsch/Gert Rickheit/Theo Herrmann (Hg.): Psycholinguistik. Psycholinguistics: Ein internationales Handbuch. Berlin/New York 2003, S. 262-278.

Bildverzeichnis

Abb. 1: *La casa de Papel*, in: La casa de papel/Haus des Geldes. Creator: Álex Pina. Antena 3/Netflix 2017-2021, S3:E1, 33:00-35:42.

Anhang

M1: *La Casa de Papel/Haus des Geldes* – Erste Eindrücke zur Szene



Abb. 1: *La casa de Papel* (S3:E1, 33:00-35:42)³

Aufgabe: Schaut euch die Szene zu diesem Filmstill [S3:E1, 33:13-35:35] in erstes Mal an. Was ist euer Eindruck? Wie wirken die Bilder auf euch? Tragt einzelne Stichworte (Emotionen, Gefühle) bei Mentimeter ein, wenn möglich auf Spanisch!

En la imagen (Abb. 1), se puede ver a Denver y Estocolmo muy juntos en un primer plano a la derecha de la imagen. La luz es tenue, apenas se reconocen los contornos de Denver y el pelo rubio de Stockholm se funde casi a la perfección con el fondo. La cámara está enfocada a las expresiones de sus rostros.

Tarea: Mirad la escena por primera vez. ¿Qué impresión tenéis? ¿Qué efecto(s) os producen los elementos visuales? Apuntad algunas ideas (emociones, sentimientos) en Mentimeter.

³ La casa de papel/Haus des Geldes. Creator: Álex Pina. Antena 3/Netflix 2017-2021, S3:E1, 33:00-35:42.

M2: Texte zur Filmanalyse

Mimik (nach Bernhardt 2019)

Neben der Kenntnis der verschiedenen Emotionen ist die richtige Einordnung in Bezug darauf, in welcher Funktion ein beobachtetes Signal auftritt, ein essentielles Kriterium, um es treffend zu interpretieren. [...] Bei der Klassifizierung von Mimik lassen sich fünf Funktionen unterscheiden.

Emotionsausdrücke

Die Begriffe Empfindung, Gefühl, Emotion und Stimmung werden im alltäglichen Sprachgebrauch oft synonym verwendet, unterscheiden sich jedoch hinsichtlich des Grades ihrer Bewusstheit, Intensität und Wirkung auf das Gespräch.

Embleme

Embleme sind körpersprachliche Ausdrücke, für die es eine eindeutige Bedeutung gibt, beispielsweise der an die Stirn tippende Zeigefinger, Kopfschütteln, Nicken oder Schulterzucken. Im Gegensatz zu Emotionsausdrücken unterliegen Embleme kulturellen Einflüssen und können dadurch zu Missverständnissen führen. Da sie das gesprochene Wort ersetzen können, ist es aufschlussreich, wenn sie der verbalen Aussage widersprechen. [...]

Illustratoren

Illustratoren sind redegleitende nonverbale Ausdrücke, welche das Gesagte unterstreichen, verstärken oder relativieren. McNeill unterscheidet vier Arten von Illustratoren:

- Rhythmusgesten, die im Takt des Gesagten unsere Aussage mit den Händen oder der Mimik, zum Beispiel mit gehobenen Augenbrauen, unterstreichen.
- Bildhafte Gesten erläutern das Erzählte, beispielsweise wenn eine Wendeltreppe erklärt wird. Bei bildhaften Gesten zeigt das Timing, ob sie bewusst oder unbewusst ausgeführt werden. Während unbewusste Gesten kurz vor der Aussage beginnen und diese sozusagen einleiten, erfolgen bewusst platzierte Gesten oder illustrierende mimische Ausdrücke etwas verzögert und verraten damit ihr Wirkungskalkül.
- Metaphorische Gesten veranschaulichen dagegen abstrakte Konzepte, wie beispielsweise die Aussage „Das habe ich geklärt“, während die beiden Hände von der Mitte her zu den Außenseiten des Tisches streichen und verdeutlichen, dass „klar Tisch“ gemacht wurde.
- Abschließend werden Zeigegesten verwendet, um mit dem Zeigefinger, Daumen oder aber der Nase oder dem ganzen Gesicht auf etwas zu deuten.

Adaptoren (Beruhigungsgesten)

Adaptoren zeigen, dass der Stresspegel des Gesprächspartners steigt. Mit steigendem Stress und Unbehagen nimmt die Zahl der Selbst-, Fremd- und Objekt-Adaptoren zu, bei denen wir uns selbst berühren bzw. andere Menschen oder Gegenstände, um Spannungen abzubauen. Die positiven Berührungen beruhigen uns und bewirken eine Endorphin-Ausschüttung im Gehirn.

Regulatoren

Regulatoren steuern das Gespräch über begleitende Gesten wie Nicken oder Unterbrechungen des Blickkontakts. Sie sind für die konkrete Deutung zwar nur sekundär relevant, da nonverbale Signale sich

jedoch oft mehreren Kategorien zuordnen lassen, müssen dabei auch Regulatoren beachtet werden. Ein Nicken kann sich zum Beispiel als Emblem oder als Regulator zeigen.

Gestik (nach Ebert/Becker 2018)

Der Begriff „Gestik“ umschreibt die Bewegung der Hände, Finger, Arme sowie die Bewegung des Kopfes. Die Position von Armen und Händen und deren Bewegung spielen in der Kommunikation eine entscheidende Rolle. Die Hände zu offen oder die Arme verschränkt zu halten, sich ans Ohr oder an die Nase zu fassen, nahe am Körper oder weit ausladend zu gestikulieren, sind Ausdrucksformen, die mehr oder weniger Raum beanspruchen. Die Gestik verrät einiges über den Gefühlszustand des Gesprächspartners:

- Geöffnete Handflächen signalisieren Offenheit
- Sind die Unterarme leicht vom Körper abgewinkelt und [lässt man die] Hände locker am Körper herunterfallen, so signalisier[t man] Selbstsicherheit
- Unsicherheitsgesten wie das Sortieren der Haare oder das Kratzen am Hinterkopf irritieren [...] Gesprächspartner
- Eine geballte Faust steht für Zorn, Anspannung oder Aggression
- Mangelnde Gestik generell kann Unsicherheit oder Desinteresse verraten
- Ein fester Händedruck wird meist als Herzlichkeit und Souveränität gedeutet, wogegen ein extrem kräftiger und langer Händedruck Dominanz und Rücksichtslosigkeit andeutet
- Sich berührende Fingerspitzen signalisieren ein Bedürfnis nach Verbindung, Kommunikation und Abwägen gemeinsamer Interessen
- Der erhobene Zeigefinger steht für Rechthaberei, Ermahnung oder Bitte um Aufmerksamkeit.

Gestik kann auch durch Training einstudiert sein, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Handbewegungen regeln in Gesprächen oder moderierten Meetings den Sprecherwechsel und den Ablauf der Gespräche im Allgemeinen. Die Gestik ist ein Bestandteil der Kommunikationssteuerung. Die Gestik und deren Intensität sind im körpersprachlichen Verhalten stark kulturabhängig. Italiener oder Spanier reden beispielsweise mehr mit den Armen und Händen als Deutsche, Engländer oder Niederländer. Grundsätzlich werden drei Arten von Gesten differenziert:

- ergänzende und begleitende Bewegungen
- weniger sozial beeinflussende Bewegungen, die nicht unbedingt mit der Sprache zusammenhängen
- symbolische Handbewegungen

Körperhaltung meint die Spannung und Anordnung der einzelnen Körperteile einer Person. Über die Körperhaltung entscheiden die Anspannung und Entspannung der Muskeln. Bei vielen Menschen hat sich die seelische Grundhaltung in ihrer Körperhaltung verfestigt. Eine Betrachtung der Körperhaltung impliziert, dass ein Interaktionspartner vorhanden ist. So kann eine identische Körperhaltung unterschiedliche Bedeutungen haben, je nachdem, wer der Kommunikationspartner ist. Ein lockeres Sitzen auf dem Stuhl beispielsweise dient der Entspannung in einer Pause, jedoch im Unterricht kann die Haltung als Desinteresse gedeutet werden. Von der Körperhaltung gehen viele Signale aus, die in der Sprache Ausdruck in Redensarten gefunden haben:

- Eine aufrechte Haltung signalisiert „Aufrichtigkeit“
- Eine leicht schräge Kopfhaltung signalisiert Offenheit und Empathie („geneigte Aufmerksamkeit“)
- Eine starre Kopfhaltung wird als Ausdruck von Dominanzstreben interpretiert („er hat seinen eigenen Kopf“)
- Ein vorgestreckter Kopf kann als Angriffsbereitschaft oder Trotz gedeutet werden

Auch dem Gang wird eine besondere Wirkung zugeschrieben [...]. Der aufrechte Gang mit festen Schritten steht für Selbstsicherheit und Zielbewusstsein. Langsames und ruhiges Gehen vermittelt Würde und

Gelassenheit.

Entscheidend für den Verlauf einer Kommunikation ist die Präsenz und Lebendigkeit, die von unseren Körpersignalen ausgeht. Ein zugewandter Oberkörper signalisiert Interesse und Aufgeschlossenheit, ein abgewandter Oberkörper Ablehnung, Desinteresse oder Unsicherheit. Als Erwachsene haben wir gelernt, der Mimik eine Bedeutung zuzuschreiben. Dem Körper wird in der Regel weniger Aufmerksamkeit geschenkt. Die Körperhaltung verrät jedoch unbewusst viel über die Befindlichkeit des Individuums. Die Körperhaltung kann beispielsweise auch Abneigung oder Zuneigung signalisieren, genauso, wie sich in ein Gespräch integriert zu fühlen. Durch die Haltung wird auch kommuniziert, ob jemand präsent ist oder nicht. Dies zeigt sich in einer breiten Sitzhaltung oder einem optischen Dünnmachen. Sie ist ein Ausdruck des Selbstbildes (vgl. Ebert/Becker/Pastors 2018: 39f.).

Funktionale Klassifikation gestischen Verhaltens

Kategorie		Definition (Zitate aus Freedman et al.)
Object focussed	(objekt-gerichtet)	... Handbewegungen ..., die einen starken Bezug zu Rhythmus und/oder Inhalt der Sprache aufweisen ... die Bedeutung der Handbewegungen für die verbale Aussage kann von untergeordneter bis zu tragender Funktion reichen.
Speech primacy	(Bewegungen mit sprachlicher Dominanz)	diese Handbewegungen folgen den formalen und rhythmischen Aspekten der Sprache ... dienen in erster Linie dem gesprochenen Wort.
Punctuating	(betonend)	Als Beispiel kann die betonende Bewegung ... ausgeführt werden. Die Hand beschreibt einen geraden Weg, an dessen Ende sie punktförmig das Gesagte unterstreicht.
Minor qualifying	(kleiner Qualifizierer)	... Gesten, die das Gesagte qualifizieren, ohne es dabei zu vertreten oder inhaltliche Eigenschaften zu besitzen. Es handelt sich um kleine Bewegungen, wie z. B. eine Drehung des Handgelenks.
Motor primacy	(Bewegungen mit motorischer Dominanz)	... können ebenfalls eng mit den rhythmischen Aspekten der Sprache zusammenhängen; charakteristisch ist aber, dass ein Teil des Inhalts der Botschaft motorisch ausgedrückt wird. Ein teilweise artikulierte Bild, Gefühl oder Konzept wird durch Bewegungen verständlicher gemacht. Ob eine Bewegung mit sprachlicher oder motorischer Dominanz vorliegt, lässt sich damit immer nur in Bezug auf das Gesprochene entscheiden.
Representational	(sprach-ergänzend)	... bringen einen klar definierten Raum-Zeit-Bezug, einen Gefühlszustand oder einen abstrakten Gedanken motorisch zum Ausdruck ... vermitteln mehr Informationen als das gesprochene Wort allein ...
Non-representational	(sprach-ersetzend)	... haben keinen verbalen Bezug. Zwei Fälle ... sind „Zeigen“ und „Sprachversagen“ ... Zeigen wird nicht als sprachergänzende Geste benutzt, sondern es wird motorisch ... verwiesen. Beim Sprachversagen verdeutlichen die Verlegenheitsgesten des Sprechers seine Bemühungen, das richtige Wort zu finden oder Unstimmigkeiten zwischen Worten und Gesten zu eliminieren.
Body-focussed	(körper-gerichtet)	... die Hände in irgendeiner Form den Körper oder die Kleidung manipulieren oder stimulieren ... keinen Bezug zum Rhythmus oder Inhalt der Sprache, haben bis auf eine Ausnahme kontinuierlichen Charakter.

Tab. 1: Funktionale Klassifikation gestischen Verhaltens (vgl. Wallbott 2003: 267).

Licht und Farbe (nach Kreutzer et al. 2014)

Anders als Kameraarbeit und Raumgestaltung bildet die Lichtsetzung eine gern übersehene Ebene der Bildgestaltung. [...] Während Architektur und Setdesign vorgeben, was im Bildraum erscheinen kann, bestimmt die Lichtgestaltung, wie die Elemente zu sehen sein werden. Schließlich bleibt das Bild überall dort undefinierbar, wo kein Licht gesetzt ist oder wo die Beleuchtung zu schwach ausfällt, um sich in der Emulsion des Filmmaterials niederzuschlagen. So lässt sich auch die Lichtgestaltung von zwei Seiten her denken und beschreiben: in kompositorischer Hinsicht als Arrangement von hellen und dunklen Bildpartien; und in

konzeptueller Hinsicht als Analyse der Beleuchtungssituation, die nach Ursprung und Modellierung der jeweiligen Lichtquellen fragt. [...]

Aspekte der Lichtmodellierung [...] Geht man vom reduziertesten Fall der Lichtinszenierung – der Arbeit mit einer einzigen Lichtquelle – aus, lassen sich folgende Tendenzen beschreiben: *Frontal- oder Vorderlicht* fällt gleichlaufend mit der Blickachse der Kamera in den Bildraum ein, wodurch sich keine für die Kamera sichtbaren Schatten ausbilden. Entsprechend erscheinen der Bildraum und die in ihm enthaltenen Elemente in der Tendenz flächig und neigen bei hoher Lichtstärke zudem dazu, in einer gleißend hellen Lichtfläche zu verschwinden.

Auch bei *Gegenlicht* entsteht ein relativ flächiger Bildeindruck, der sich vom Vorderlicht allerdings dadurch unterscheidet, dass sich die beleuchteten Objekte in der Regel zwischen Kamera und Lichtquelle befinden und daher als Silhouetten wahrgenommen werden. Wird die Lichtquelle nur unvollständig – oder gar nicht – von den Objekten im Bildfeld verdeckt, fallen die Lichtstrahlen direkt in die Kamera ein, so dass auch hier eine blendende Überstrahlung entstehen kann.

Beim *Seitenlicht* stehen Blickachse und einfallendes Licht dagegen schräg zueinander. An den Objekten im Bild werden helle Zonen, aber auch Schattierungen erkennbar. Durch dieses Wechselspiel von Hell und Dunkel, das unterschiedlich stark ausgeprägt sein kann, hilft das Seitenlicht, einen plastischen Eindruck entstehen zu lassen (vgl. Arnheim 2000: 314). Im Unterschied zum Vorderlicht können so auch bestimmte Oberflächenstrukturen wie Maserungen oder Unebenheiten hervorgehoben werden (vgl. Dunker 2008: 16). [...]

Als *dramatisches Licht* bezeichnet man dabei all solche Formen der Figurenbeleuchtung, die primär darauf zielen, Aktionen und Emotionen eines Charakters herauszuarbeiten. [...]

Eine zeitsparende Variante dieses Ausleuchtungstyps, die zum Beispiel häufig bei Interviews für Nachrichtensendungen und Dokumentationen Verwendung findet, wäre die *Beleuchtungsschere*, bei der ein Gesprächspaar mit Hilfe zweier Scheinwerfer ausgeleuchtet wird: Eine Lichtquelle wird vom Standpunkt der Kamera aus gesehen schräg hinter der Schulter der einen Figur, die andere Lichtquelle schräg hinter der gegenläufigen Schulter der anderen Figur positioniert, so dass das Hauptlicht des einen Gesprächspartners zugleich als Mischung aus Füll- und Spitzlicht für den anderen dienen kann (vgl. Dunker 2008: 62). Mittels *Raumlicht* werden Bildhintergrund und Dekor modelliert, wobei dies – je nach angestrebter Bildwirkung – über eine durchgehende Ausleuchtung oder lediglich einzelne *Lichtkreise* (*Spots*) geleistet werden kann. Eine Sonderform der Lichtsetzung stellt diesbezüglich die *Limbo-Beleuchtung* dar (vgl. Koebner 2011:410). Hier wird nur die Figur beleuchtet, während der Hintergrund vollständig dunkel bleibt. [...]

Die Motivation der Beleuchtung [...] Vielen Kameralenten ist es dabei wichtig, das Licht nicht nur auf die Bildwirkung hin zu komponieren, sondern sich in der Ausleuchtung einer Einstellung an den Möglichkeiten zu orientieren, die der Lichtsituation in der jeweiligen diegetischen Welt entsprechen könnten und sie so plausibel zu motivieren. Sie achten in ihrer Arbeit mit dem Licht daher darauf, ob die am Drehort vorhandenen *natürlichen Lichtquellen* hinreichend sind, um den gewünschten Bildeindruck entstehen zu lassen oder ob sie durch *künstliche Lichtquellen* zu ergänzen oder gar zu ersetzen sind.

Als natürlich werden dabei Lichtquellen verstanden, die – wie Sonnen- oder Mondlicht – ohne Einwirkung des Menschen in der Natur vorkommen. Feuer stellt einen Grenzfall dieser Kategorie dar, weil es auf natürliche Weise, ebenso aber durch Einwirkung des Menschen entstehen kann und für Filmaufnahmen in der Regel künstlich erzeugt wird. Der Begriff des künstlichen Lichts bezeichnet die von Menschenhand geschaffenen Beleuchtungsformen. Dabei wird meist noch einmal differenziert, ob es sich um *Alltagslichtquellen* oder *spezialisierte Lichtquellen* handelt. Zu den Alltagslichtquellen zählen all jene Leuchtkörper, die – wie Kerzen, Tisch- oder Deckenlampen – üblicherweise im häuslichen Umfeld anzutreffen sind und sich meist auch im Setdesign wiederfinden. Allerdings ist die Leuchtkraft solcher Lichtquellen oft nicht hinreichend, um ein genügend helles Filmbild zu erhalten und liefert womöglich auch nicht den gewünschten Lichteindruck. Daher wird zur Ausleuchtung des Sets vielfach auf spezialisierte, direkt zum Zwecke der Filmaufnahme geschaffene Lichtquellen zurückgegriffen. [...]

Die Balance zwischen Licht und Schatten: Lichtstile des klassischen Kinos [...] Ausgehend vom klassischen Hollywoodkino ist wiederholt das Verhältnis von Beleuchtungsstärke und Kontrastwert zur

Konstante filmischer Lichtinszenierung erklärt und als Stil beschrieben worden. So ergibt sich eine Skala, auf der sich das quantitative Verhältnis von hellen und dunklen Bildpartien von einem sehr hellen (mit niedrigen Kontrastwerten) bis zu einem sehr dunklen Bildfeld (mit allenfalls einigen, hellen Bildarealen) beschreiben lässt (vgl. Dunker 2008: 25).

Der *Normalstil* liegt in der Mitte dieser Skala und entspricht den „tagtäglichen Sehgewohnheiten. Die Verteilung von Hell und Dunkel ist ausgewogen“ (Dunker 2008: 25) und stellt keine Abweichung vom Normalempfinden dar.

Der *High-Key-Stil* dagegen zeichnet sich durch einen auffällig hell durchzeichneten Bildraum aus, in dem nicht nur das Führungslicht (*key light*), sondern auch die übrigen Lichtquellen eine hohe Beleuchtungsstärke besitzen, so dass der Bildraum von Licht durchdrungen und gut erkennbar ist. [...] Beim *Low-Key-Stil* wird stattdessen keine vollständige Ausleuchtung des Bildraums angestrebt, das Fülllicht teils zurückgenommen oder ganz ausgespart und auch die Beleuchtungsstärke des Führungslichts gegebenenfalls reduziert. So überwiegen „in der Bildkomposition die Schatten und die unbeleuchteten Bildteile“ (Dunker 2008: 25), wie auch auf eine klare Trennung von Figur und Raum – beim High-Key-Stil der Normalfall – verzichtet werden und eine Figur im Bildfeld teilweise oder in Gänze im Schatten verschwinden kann. [...]

Farbe (nach Kreutzer et al. 2014)

Eng verbunden mit der Lichtsetzung ist die Farbgestaltung des Films. [...] Heinwig Lang (1995: 19f.) unterscheidet daher folgende Farbtypen:

- (1) *Lichtfarben* werden von selbstleuchtenden Elementen und Flächen erzeugt. Dabei kann es sich um künstliche Lichtquellen wie Bildschirme oder Straßenlaternen, genauso aber um natürliche wie das Sonnenlicht handeln. [...] Deutlich wird [...], dass sich solche Lichtfarben nicht allein in ihrer Helligkeit, sondern auch in ihrer Temperatur und der Zusammensetzung ihrer Wellenlängen unterscheiden und als verschiedenfarbig wahrgenommen werden können.
- (2) *Körperfarben* dagegen entstehen an beleuchteten Oberflächen, die nicht selbst leuchten. Sie resultieren aus den Eigenschaften dieser Oberflächen zur Lichtabsorption, sind zugleich aber abhängig von den Farbwerten des Lichts. Bei neutraler Beleuchtung erscheint ihre Färbung daher als Eigenwert des Körpers. Bei der Beleuchtung mit abweichenden Farbwerten verändert sich dagegen ihre Färbung. [...]
- (3) Als *räumliche* und *transparente Farben* werden Farbeindrücke von bunten, durchsichtigen Körpern bezeichnet, bei denen die Farbe nicht an einer Oberfläche, sondern im Raum verteilt erscheint, wie es zum Beispiel bei Unterwasseraufnahmen des Meeres der Fall ist, das meist bläulich schimmert.
- (4) Bei *freien Farben* handelt es sich im Unterschied zu den zuvor genannten Farbtypen um keine Eigenschaften, die der Beleuchtung, der Objekte oder Partikel innerhalb eines Bildes resultieren, sondern um all jene Farbwerte, die weder an einen Körper gebunden noch anderweitig Bestandteil des räumlichen Ensembles sind. [...] In Filmen können ähnliche Effekte erzielt werden, wenn Farbtupfer direkt auf das Filmmaterial aufgetragen oder während der Aufnahme Filter bzw. eingefärbte Glasplatten vor die Kamera montiert werden. [...] (Kreutzer/Lauritz/Mehlinger/Moormann 2014: 41ff.).

Kamerabewegung

Wenn es etwas gibt, das die filmische Aufnahme von der fotografischen unterscheidet, so ist es die ihr inhärente *Bewegung*. Denn das Medium Film zeichnet sich gerade dadurch aus, dass es die Trägheit des menschlichen Auges nutzt und eine Serie von Einzelbildern (sogenannte *Phasenbilder* [...]) so rasch aufeinander folgen lässt, dass für das Gehirn, das die vom Auge übermittelten Nervenimpulse erst zu einem Bild zusammensetzt, der Eindruck einer kontinuierlichen Bewegung entsteht. Neben dieser *kinematographischen Bewegungsillusion* [...] können innerhalb der Einstellung eine ganze Reihe von Kamera- und Objektbewegungen vorliegen. Verändert die Aufnahmeapparatur ihre Position, gerät das gesamte Bildfeld in Bewegung, was bei Bewegungen im Filmbild nicht der Fall ist. Im Folgenden sollen einige wesentliche

Bewegungsformen vorgestellt werden, die das Potenzial der Kamera- und Objektbewegungen (und ihrer prinzipiell freien Kombinierbarkeit) umreißen:

Die **Bewegungen vor der Kamera (Objektbewegungen)** werden von Figuren und Objekten ausgeführt, die im Bildraum hin- und herwandern. Die Bewegungsrichtung eines Objekts bezeichnet man als *Handlungsachse*, die Richtung, in der die Kamera in den profilmischen Raum hineinblickt, hingegen als *Blickachse*. Je nachdem, wohin sich nun eine Figur bewegt und von welchem Punkt aus die Kamera dies verfolgt, scheint sich die Figur auf die Kamera zu-, an ihr vorbei- oder fortzubewegen. [...]

Verläuft die **Handlungsachse parallel zur Blickachse**, führt die Bewegung unmittelbar aus dem Bildhintergrund oder der Bildmitte nach vorn (auf die Kamera zu) beziehungsweise im gegenteiligen Fall aus dem Vorder- oder Mittelgrund in die Bildtiefe. Letzteres signalisiert häufig das Ende einer Konfrontation und die damit verbundene Lösung eines Konflikts, etwa wenn der Held am Ende eines Films vom Publikum weg [...] [in den] Horizont verschwindet. Eine Relation zwischen Handlungs- und Blickachse, bei der sich die Figur nicht vom Kamerastandpunkt entfernt, mutet dagegen ganz anders an: Die Kamera blickt nun nur noch über die Schulter der Figur in den Bildraum, so dass sie sich ihrem Wahrnehmungshorizont anzunähern scheint. Die in die Bildtiefe hineinsehende Figur kann zugleich zum innerfilmischen Stellvertreter des Zuschauerblicks werden. Eine stärkere Einbeziehung der Zuschauer erzeugt dagegen der **0°-Winkel**, bei dem Blick- und Handlungsachse frontal aufeinandertreffen. Dieser Standpunkt evoziert Nähe zu den Figuren, weil er Figurenblick und Zuschauerblick aufeinandertreffen lässt. Insofern suggeriert die Kamera hier entweder die Perspektive einer (innerfilmischen) Figur, aus deren Blickwinkel dem Publikum das Geschehen präsentiert wird oder einen Bruch mit der Illusion einer in sich geschlossenen, fiktiven Welt, indem sich die Figuren direkt an das Publikum wenden. [...] Deswegen dominieren **schräge Relationen zwischen Handlungs- und Blickachse** im Erzählkino, um solche Irritationen zu vermeiden: Blickwinkel also, in denen die Figuren sich diagonal an der Kamera vorbeibewegen, ohne diese zur Kenntnis zu nehmen. Die Kamera partizipiert am innerfilmischen Geschehen, indem sie eine Figur schräg von vorn beobachtet [...], deren Gestik und Mimik [man] studieren kann, ohne selbst von ihr gesehen zu werden [...]. Als besonders paradox erweist sie sich dagegen, wenn eine Figur auf diese Weise nicht schräg von vorn, sondern schräg von hinten [...] beäugt wird.

Bewegungen orthogonal zur Blickachse (in einem Winkel von ca. 90°) lassen den Blick auf Figuren und Bewegungen noch deutlich distanzierter ausfallen. Unabhängig davon, ob sich die Figur von links nach rechts oder von rechts nach links bewegt [...], ist die emotionale oder dramatische Einbindung des Publikums ins Geschehen eher gering. Die Figur läuft buchstäblich am Betrachter vorbei [...].

Zu solchen Bewegungen im Handlungsraum können nun **Eigenbewegungen der Kamera** hinzukommen. Dabei ist es denkbar, dass die Kamera den Raum autonom erkundet (in diesem Fall spricht man von „eigenständiger Kameraarbeit“ [...]) und sich so als Erzählinstanz bemerkbar macht. Genauso aber ist es möglich, dass sie sich nicht aus Eigeninitiative, sondern motivorientiert zu bewegen scheint und Figuren- und/oder Objektbewegungen im Handlungsraum begleitet oder verfolgt (vgl. Kamp 2008: 58). In solchen Fällen diene die Kamera laut Kamp der „möglichst genauen Wiedergabe eines Sachverhalts, der [...] so ‚neutral‘ wie möglich [...] beobachtet“ (Kamp 2008: 57) werde, weshalb Knut Hickethier hier direkt von einer beobachtenden Kamera spricht. Als Erzählinstanz erfülle sie stärker die Informationsbedürfnisse des Publikums und nähere sich einer quasi-natürlichen Wahrnehmung an (zum Beispiel, wenn eine Figur einen Raum verlässt und die Kamera hinterher fährt, um dem Publikum zu zeigen, was draußen geschieht). In diesem Spektrum zwischen **gänzlich eigenständiger** und **vollkommen motiv- orientierter Kameraführung** lassen sich [...] weitere Kamera-Objekt-Relationen bestimmen: **tastende Kamerabewegungen** etwa, die sich sukzessive von einem Motiv lösen, **panoramierende, oft gleitende Schwenks**, die [...] eine Landschaft abtasten oder **abrupt durchgeführte Reißschwenks** (*swish pan* oder *flash pan*), die sehr schnell und oft ohne Vorankündigung die Kamera von einer in eine andere Richtung herumreißen, um einem Objekt in hoher Geschwindigkeit folgen zu können, wobei in Kauf genommen wird, dass der Bildeindruck dabei verwischt.

Gemeinsam ist all diesen Bewegungsformen, dass sie sich als **Schwenk (panning)** realisieren lassen. Die Kamera verändert ihre Position im Raum nicht, sondern dreht sich um eine oder mehrere ihrer Achsen,

wobei am Ausgangs- und Endpunkt häufig ein statisches Bild steht. Im Falle des Vertikalschwenks hebt oder neigt sie sich von oben nach unten (oder unten nach oben) und beim Horizontalschwenk von links nach rechts (oder umgekehrt). [...]

Versetzt schon der Schwenk das Filmbild in Bewegung, obgleich die Kamera selbst noch am Ort fixiert bleibt, beginnt sie bei der **Kamerafahrt** (dem sogenannten *travelling* oder *tracking*), sich selbst durch den Raum zu bewegen, ihren Standpunkt und mit ihm die Raumkoordinaten innerhalb des Filmbildes also kontinuierlich zu verändern. Diese Veränderung kann prinzipiell entlang aller drei räumlichen Achsen erfolgen, das heißt als Aufwärts- oder Abwärts-, Vorwärts-, Seitwärts- oder Rückwärtsfahrt und als Kombination aus all diesen Richtungen. Infolge dessen kann sich die Kamera auf ein Motiv zu oder von ihm wegbewegen [...], sie kann ihm vorausfahren, sich parallel zu ihm bewegen, es verfolgen oder um- kreisen (dann wird von **Vorausfahrt**, **Parallelfahrt**, **Verfolgungsfahrt** und **Um-/Kreis- oder 360°-Fahrt** gesprochen). Bei der Vor- und Rückwärtsfahrt verändert sich die Einstellungsgröße auf das jeweils gewählte Objekt: Sie wird kleiner bei einer Ran- oder Hinfahrt und größer bei einer Rückfahrt, so dass sich der filmische Raum im ersten Falle verdichtet und im zweiten erweitert. Der Blickwinkel auf das Objekt wird aber in der Regel erhalten. Bei der Parallelfahrt bleibt die Einstellungsgröße gleich, die Perspektive kann jedoch variieren, je nachdem, ob sich die Kamera etwas schneller, etwas langsamer oder gleich schnell wie das Objekt bewegt. Bei der Auf- und Abwärtsfahrt bleiben dagegen weder die Einstellungsgröße noch der Blickwinkel erhalten, während bei der Kreisfahrt ein Objekt zwar in potenziell gleicher Einstellungsgröße von allen Seiten, damit aber aus wechselnden Perspektiven gezeigt wird (Kreutzer/Lauritz/Mehlinger/Moormann 2014: 18ff.).

Kameraperspektive

In der **Panoramaaufnahme** (*extreme long shot*) – auch Supertotale, weite Einstellung oder kurz Panorama genannt – wird ein maximal großer Raum abgebildet, wobei ein Eindruck großer Weite und Weitläufigkeit entstehen kann. Personen erscheinen, wenn vorhanden, verschwindend klein. Häufig verwendet wird eine solche Einstellungsgröße zum Beispiel für Landschaftsaufnahmen, denen sie eine erhabene Atmosphäre zu verleihen vermag.

Die **Totale** (*long shot*) stellt den Handlungsort vor und ermöglicht es dem Publikum, sich dort zu orientieren. Dies kann zu Beginn, während und am Ende eines Erzählabschnitts erfolgen. In dieser Funktion werden totale Einstellungen auch als **establishing** und **re-establishing shots** bezeichnet. Die Figuren sind in dieser Einstellung in der Regel vollständig im Bildfeld erfasst, füllen dieses aber, anders als bei den nachfolgend aufgeführten Einstellungsgrößen, noch nicht aus; der Akzent liegt hier noch auf dem sie umgebenden Raum.

Lange totale Aufnahmen von Natur oder Städten werden häufig als Stimmungsbilder verwendet (vgl. Kühnel 2004: 135), weil Architektur oder Landschaften Atmosphären erzeugen oder Milieus etablieren können, die mit der Thematik des Films korrespondieren. In der **Halbtotale** (*medium long shot*) gewinnen die Figuren an Bedeutung und füllen das Bildfeld in der Vertikalen meist (fast) vollständig aus. Halbtotale meint also, dass ein Mensch von Kopf bis Fuß sichtbar ist. Körperhaltung, Bewegung und Gestik der Figuren sowie das Verhältnis zwischen Figur und Raum werden wichtig. Bei allen folgenden Einstellungsgrößen stehen die Figuren deutlich im Vordergrund. Im Falle der **amerikanischen Einstellung** (*knee shot*) werden die Figuren etwa vom Knie- und Hüftbereich an aufwärts gezeigt – was sich zum Beispiel im Western anbietet, um nicht nur den Ausdruck einer Figur, sondern, etwa im Kontext eines Duells, zugleich ihren Griff zur Waffe zu zeigen. Während ihre Gestik so mehr hervortritt als in der Halbtotale, verliert der Raum im Hintergrund zusehends an Bedeutung.

Dies setzt sich in der **Halbnahe** (*medium shot*) fort, die den menschlichen Körper von der Hüfte aufwärts abbildet. So werden sowohl Gesten als auch Gesichtszüge der Personen in ihren Parallelen, aber auch Widersprüchlichkeiten erkennbar. [...] Die Halbnahe [besitzt] daher eine besondere Qualität, sie führ[t] das Publikum einerseits nah genug an eine Figur heran, um deren physiognomische Besonderheiten erkennbar werden zu lassen. Gleichzeitig agier[t] sie aber noch zu distanziert, um Identifikationsleistungen zu vollbringen [...]. So ermöglich[t] es die Halbnahe auch, „Beziehungen zwischen Figuren zu bezeichnen, etwa Intimität, Zuneigung, Distanznahme“ (Borstnar et al. 2008: 102). Diese Einstellungsgröße changiert zwischen

einer Berücksichtigung des Raumes und dem Ausdrucksrepertoire der Figur, was sich auch in einer auffälligen Brüchigkeit der Terminologie niederschlägt. [...] [D]ie Filmwissenschaft im deutschsprachigen Raum [neigt] dazu, den Körperrausschnitt [der] abgebildeten Figur genauer zu differenzieren.

Noch näher an die Figur heran rücken die **nahe Einstellung** (*medium close-up*) und die **Großaufnahme** (*close-up*). Die **Nahe** zeigt Menschen vom Oberkörper an aufwärts, wodurch der Gesichtsausdruck der dargestellten Figur gegenüber ihrer Körpersprache an Bedeutung gewinnt. Sprache und Gesagtes werden ebenfalls wichtiger. Deshalb findet die Nahe auch oft bei der Inszenierung von Gesprächen Verwendung. Wie schon im Falle der Halbnahen können auch nahe Einstellungen nochmals spezifiziert und nach der Anzahl der im Bildkader präsenten Figuren unterschieden werden. Die **Großaufnahme** dagegen lenkt den Fokus dann meist ausschließlich auf eine Figur, deren Gesicht das Bildfeld (fast) gänzlich ausfüllt. Insofern stellt sie einen Bruch mit der Alltagswahrnehmung dar, da wir dem Anblick eines Gesichts aus derart großer Nähe nur selten, in Momenten großer Nähe oder Aggression, ausgesetzt sind. Dramatisch signalisiert sie Intimität und Emotionalität, und das nicht nur zwischen den Filmfiguren, sondern auch zwischen Protagonisten und Publikum. Zudem können durch die

Großaufnahme geistig-mentale Prozesse sichtbar werden: Die Einstellung kann als Übergang in die Innenperspektive einer Person fungieren. Sie begünstigt identifikationsstiftende Prozesse, [...] wo Großaufnahmen häufig sogar den Fluss der Handlung unterbrechen und das Gesicht des Stars dem Publikum in Überlebensgröße entgegenwerfen.

Verkürzt die Kamera den Abstand zu ihrem Objekt noch weiter, so dass nur noch Ausschnitte des Gesichts, einzelne Körperteile oder kleine und kleinste Objekte des Handlungsraums im Bildfeld erscheinen, wird dies als **Detailaufnahme** (*extreme close-up*) beschrieben. Sie betont die besondere Bedeutung von Gegenständen, von mimischen oder gestischen Reaktionen (zum Beispiel einen Lidschlag oder ein Fingerschnippen), die durch ihre Präsentation im Detail häufig den Charakter von Signalen erhalten, welche die Aufmerksamkeit des Publikums erregen sollen.

Legt die Einstellungsgröße lediglich die Entfernung zwischen Kamera und Objekt fest, lässt sich über die **Kameraperspektive** (vgl. Kamp 2008: 44) die genaue Position der Kamera im dreidimensionalen Raum bezeichnen, wobei der Blickwinkel (auch: Perspektive) der Kamera deren räumliche Position auf einer imaginären vertikalen Achse im Verhältnis zum Objekt beschreibt. So ergeben sich drei mögliche Kameraperspektiven: Im ersten Fall befindet sich die Kamera auf „Augenhöhe“ mit dem abzubildenden Objekt, was als **Normalperspektive** (*straight-on angle/eye-level angle*) gilt. Damit unterliegt zugleich auch der filmische Raum keinen nennenswerten perspektivischen Verzerrungen.

Ist der Kamerastandpunkt dagegen niedriger als der des abzubildenden Objekts, wird dies als **Untersicht** (*low angle*) bezeichnet; ist er höher, spricht man von einer **Auf- oder Obersicht** (*high angle*) (Kreutzer/Lauritz/Mehlinger/Moormann 2014: 11ff.).

M3: Sicherung: Filmische Mittel im Überblick

FILMISCHE MITTEL UND IHRE WIRKUNG

Aufgabe 1: Lest euch den Text zu dem euch zugeteilten Filmelement genau durch. Markiert wichtige Aspekte.

Aufgabe 2: Schaut euch die Szene [S3:E1, 33:13-35:35] erneut aufmerksam an und notiert die Beobachtungen zu eurem zugeteilten filmischen Mittel in der Tabelle. Mit welchen Mitteln wird das jeweilige Element gestaltet? Was fällt besonders auf? Tauscht euch anschließend mit euren Gruppenmitgliedern aus und füllt gemeinsam die bunten Kärtchen aus.

Aufgabe 3: Welche Wirkung entsteht durch die genutzten Mittel? Sprecht euch in eurer Gruppe ab, überlegt gemeinsam und tragt auch die Wirkung auf den Karten ein.

Filmisches Mittel	Beschreibung/Bezeichnung	Wirkung
Mimik		
Gestik		
Licht und Farbe		
Kameraführung (Bewegungen & Perspektive)		

M4: Wirkung des Zusammenspiels von Bild und Ton (El efecto de la interacción entre imagen y sonido)

HAUSAUFGABE/DEBERES

Aufgabe: Sucht euch bis zur nächsten Stunde insgesamt vier verschiedene musikalische Auszüge heraus (beispielsweise mithilfe von YouTube, Spotify oder ähnlichen Diensten), um sie unter die angeschaute Szene zu legen. Entscheidet euch dabei für zwei Lieder/Stücke, die eurer Meinung nach zu den erarbeiteten Wirkungen passen und für zwei Lieder/Stücke, die eine gegenteilige Wirkung hervorrufen.

Tarea: Hasta la próxima clase, buscad cuatro fragmentos musicales diferentes (por ejemplo en YouTube, Spotify o cualquier otro) para ponerlos debajo de la escena vista.

Eligid dos canciones/piezas que, en vuestra opinión, correspondan a los efectos que habéis identificado y dos canciones/piezas que tengan el efecto contrario.



Musik <i>música</i>	Passend zur Wirkung <i>efecto igual</i>	Gegenteilige Wirkung <i>efecto contrario</i>
Lied/Stück 1 <i>canción/pieza 1</i>		
Lied/Stück 2 <i>canción/pieza 2</i>		

Aufgabe: Tragt in die freien Felder jeweils einen Titel und die Minutenanzahl deiner ausgewählten Musik ein, die der Wirkung der Szene entsprechen und welche, die dieser nicht entsprechen und somit eine neue/andere Stimmung erzeugen.

Tarea: En los huecos apuntad el título y el número de minutos de la música elegida que correspondan al efecto de la escena y los que no correspondan y creen así un ambiente nuevo/diferente.

Musterlösungen

Haus des Geldes: Erste Eindrücke zur Szene (M1)



Sicherung des Lernprodukts (M3)

Filmisches Mittel	Bezeichnung/ Beschreibung	Wirkung
Mimik	Wut, Aggression, Verzweiflung Professor: Ruhe, Entschlossenheit Tokio: hoffnungsvoll	angeheizt, kontrovers, dramatisch...
Gestik	Stockholm streichelt Denver zur Beruhigung; Denver ballt die Fäuste, schlägt auf den Tisch, läuft im Kreis, gestikuliert allgemein wild herum	Figuren wirken aufgelöst, emotional betroffen bzw. unter Druck
Licht und Farbe	Low-Key-Stil: eher dunkel, abendliches, gelbes, warmes Licht durch Kerzenschein	Suggestiert Ernsthaftigkeit und Schwere
Kameraführung (Bewegungen & Perspektive)	Überwiegend nahe Einstellung (medium close-up)	Fokussiert Emotionen: Eindruck von Wut und Betroffenheit

Ästhetische Erfahrung im fächerergänzenden Literaturunterricht am Beispiel der Fernsehserie *La Casa de Papel/Haus des Geldes*

Laura Janzen, Tracy Konomi, Sina Braach, Vanessa Korfant

Überblick über die Sequenz

Thema	Wirkung des Liedes <i>Bella Ciao</i>
Lernziel und Kompetenzprogression	Die Schüler:innen.... • erkennen und deuten unterschiedliche Gestaltungsmittel der Tonebene • untersuchen die Wirkung von wiederkehrender Musik, am Beispiel des Titelsongs <i>Bella Ciao</i>
Stundenfrage(n)	Welche Wirkung erzielt das Lied <i>Bella Ciao</i> in ausgewählten Schlüsselszenen in <i>La Casa de Papel/Haus des Geldes</i> und wie kann darüber ästhetische Erfahrung im Unterricht ermöglicht/gefördert werden?
Medien	• Fernsehserie <i>La casa de papel/Haus des Geldes</i> (S1: E11, 02.00-04:28, S1: E13, 46:40-49:50, S1:E13, 48:14) • Digitale Endgeräte, Beamer, Tafel/Whiteboard
Umfang	3 Stunden, 1 Doppelstunde à 90 Minuten und eine Einzelstunde à 45 Minuten

Leitfrage

Welche Wirkung erzielt das Lied *Bella Ciao* in ausgewählten Schlüsselszenen in *La Casa de Papel/Haus des Geldes* und wie kann darüber ästhetische Erfahrung im Unterricht ermöglicht/gefördert werden?

Intention & Relevanz

Die Intention der vorliegenden Unterrichtseinheit besteht in erster Linie darin, die ästhetische Erfahrung im Unterricht für Schüler:innen der Fächer Deutsch und Spanisch zu ermöglichen sowie das Hörverstehen, also die auditive Wahrnehmung, und die visuelle Kompetenz zu fördern. Die Lernenden sollen mithilfe einer audio-visuellen Sequenzanalyse das Lied *Bella Ciao* im Zusammenhang mit der Fernsehserie *La Casa de Papel/Haus des Geldes* kennenlernen und sowohl die Rolle, die es in der Fernsehserie spielt, erkennen als auch dessen Wirkung untersuchen. Dafür werden zwei unterschiedliche emotionale Schlüsselszenen, in denen das Lied gesungen wird, herangezogen. Die Aufmerksamkeit wird dabei auf die Wahrnehmung gelenkt, da es essenziell ist, ihnen „intensivere, differenzierte sensiblere Wahrnehmungserfahrungen zu vermitteln“ (Spinner 2012: 10). So kann das ästhetische Bewusstsein der Lernenden erweitert werden.

Im Kernlehrplan für das Fach Deutsch in der Sekundarstufe II am Gymnasium lässt sich das Unterrichtsvorhaben im Bereich der rezeptiven und produktiven Text- und Gesprächskompetenz verorten: „Mit dieser übergreifenden fachlichen Kompetenz richten sich die Ziele des Faches Deutsch auf die Entwicklung [...] ästhetischer Sensibilität in der analysierenden, interpretierenden, gestaltenden Auseinandersetzung mit literarischen Werken“ (KLP D 2014: 11). Die Schüler:innen des Faches Spanisch werden insbesondere im Bereich der Text- und Medienkompetenz sowie hinsichtlich ihrer auditiven Kompetenzen gefördert. Insofern werden die Fähigkeiten angesprochen und geschult, grundlegende „akustische und filmische Merkmale [zu] erfassen, zentrale Wirkungsabsichten [zu] erkennen“ und sich mit den „Perspektiven und Handlungsmustern von Akteuren, Charakteren und Figuren auseinander[zusetzen] und ggf. einen Perspektivwechsel vollziehen“ zu können (KLP S 2014: 32f.). In Bezugnahme auf die Förderung des Hör-Schverstehens lernen die Schüler:innen authentische Seriensequenzen in der Fremdsprache Spanisch mit optionaler Hilfe durch

Vokabelangaben zu verstehen, aus den Sequenzen thematische Aspekte und Hauptaussagen zu entnehmen und diese in den Gesamtkontext der Fernsehserie einzuordnen (vgl. ebd. 27f.). Das bewusste Eröffnen eines ästhetischen Erfahrungs- und Austauschraumes lässt sich folglich in jener reflexiven Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Medium Fernsehserie begründen (vgl. KLP S 2014: 30f.).

Warum das Lied *Bella Ciao* im Unterricht thematisieren?

Lieder können durch ihren Rhythmus, die Melodie und die Instrumente im besonderen Maße die Emotionen und Gefühle der Lernenden ansprechen (Grünewald/Küster 2015). Die sinnliche Wahrnehmung ist die Grundlage ästhetischer Erfahrung und soll Gesprächsräume schaffen (vgl. Spinner 2008). Nach Peez (2012) handelt es sich bei ästhetischen Erfahrungen um jene, die sich aus der Verbindung von sinnlicher Wahrnehmung oder auch subjektiven Handlungen mit reflexiven Denkprozessen resultieren. Eine zentrale Voraussetzung für diese Wahrnehmungs- und Reflexionsprozesse ist die Neugierde, die bei den Lernenden geweckt werden soll. Insofern bietet insbesondere das Lied als auditiver Impuls in Kombination mit dem auditiv-visuellen Medium großes Potenzial, den Lernenden Raum für ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen. Dieses Unterrichtsvorhaben soll durch die Öffnung zur Erfahrungswelt und den individuellen Perspektiven der Lernenden zum Sprechen und Diskutieren anregen (vgl. Anders/Staiger 2016: 11ff.).

Im Sinne einer Mehrsprachigkeitsdidaktik eröffnet sich hier das Potenzial einer Sprachen-vergleichenden Auseinandersetzung mit dem Lied *Bella Ciao*. Es bietet sich hier die Möglichkeit, das Sprachbewusstsein der Schüler:innen aufzubauen und zu fördern, indem die Liedtexte in den Sprachen Deutsch, Spanisch und Italienisch hinsichtlich einzelner Transformmöglichkeiten und Interferenzen untersucht werden (vgl. Wiater 2006).

Sequenzanalyse

In dieser Unterrichtssequenz wird die Fernsehserie *Haus des Geldes* und die ästhetische Erfahrung näher betrachtet. Die entsprechenden Schlüsselszenen befinden sich in der ersten Staffel der Fernsehserie: Episode 11, 02:10-04:28 und Episode 13, 46:40-49:50. In Abbildung 1 wird auf M2(1) und M3(1) die gleiche Szene gezeigt (S1:E11, 02:10-04:28). In der Halbtotale werden vier Männer – Helsinki, Denver, Moskau und Rio – und eine Frau – Nairobi – jeweils in roten Overalls und mit Waffen gefilmt, welche vor der Tür eines Tresors stehen oder knien. Helsinki, Denver und Moskau – auf der rechten Seite des Ausschnittes – strecken je einen Arm siegreich in die Luft und verfügen, wie auch die anderen Figuren, über eine euphorische Mimik. So sind ihre Münder zu einem Schrei geöffnet und die Mundwinkel sind erhoben. Wie bei Abbildung 1 handelt es sich bei den Abbildungen 2 auf M2(2) und M3(2) um die gleiche Szene (S1:E13, 46:40-49:50). Durch die Einstellungsgröße Nah werden die zwei Figuren der Professor und Berlin in einem nur schemenhaft erkennbaren Raum ab der Mitte ihrer Oberkörper gefilmt. Berlin nimmt die linke Seite des Bildes ein und trägt ein weißes Hemd mit einer schwarzen Weste. Sein beleuchtetes Gesicht richtet sich zu dem Professor auf der rechten Seite des Bildes und ist folglich nur zur Hälfte sichtbar. Er blickt direkt in die Augen des Professors, redet lächelnd mit ihm und legt seine linke Hand an die Wange und den Hinterkopf des Professors. Dieser steht auch zu Berlin gerichtet und blickt ihn lächelnd an. Fernsehserien sind allgegenwärtig im alltäglichen Leben der Schüler:innen (vgl. Kißling 2021: 90) und machen die unterrichtliche, reflektierte Befassung mit dieser dringlich. Aufgrund der vorgegebenen Richtlinien lässt sich die Unterrepräsentation der Fernsehserie im Literaturunterricht nicht erklären. Denn die Kernlehrpläne beider Sekundarstufen geben vor, ästhetische Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit beispielsweise altersgemäßen audiovisuellen Medien zu sammeln.

Die Lernenden sollen eine audio-visuelle Sequenzanalyse durchführen. Dabei soll unter dem visuellen Aspekt (Hickethier 2012) der gezeigte Inhalt, die auftretenden Personen, die Atmosphäre sowie die Kameraeinstellung anhand der Fokusse, Perspektiven und Bewegungen analysiert werden. Unter dem auditiven Aspekt (Ebd.) sollen die Geräusche und ihre Herkunft beziehungsweise Ursprung, näher betrachtet werden.

Dazu gehören die Hintergrundgeräusche, die gesprochene Sprache der auftretenden Charaktere sowie die eingespielte Musik. Ein besonderer Fokus gilt dabei dem Lied *Bella Ciao*, welches unter den spezifischen Aspekten der Melodie, der Stimmen sowie der Wirkung analysiert werden soll.

Didaktisch-methodische Planungsentscheidungen

Einstieg	Die Lehrkräfte spielen das Lied „Bella Ciao“ ein und legen Screenshots aus ausgewählten Schlüsselszenen aus. Frage: Welche Rolle spielt das Lied Bella Ciao in Haus des Geldes?
Gruppeneinteilung	Beispiel: Gruppeneinteilung Das Diagramm zeigt die Gruppeneinteilung in vier Gruppen: Szene 1: Spanisch Gruppe hört sich die Szene ohne Bild an. Szene 2: Spanisch Gruppe hört sich die Szene ohne Bild an. Szene 1: Deutsch Gruppe sieht sich die Szene an, ohne sie zu hören. Szene 2: Deutsch Gruppe sieht sich die Szene an, ohne sie zu hören.
Erarbeitung	Die Schüler:innen führen die Aufgabe im Hinblick auf die Leitfrage und die Aufgabenstellung aus. Analyse der Szene unter einem spezifischen Fokus • S1: E11, 02.00-04:28 • S1: E13, 46:40-49:50 • Zusammenkommen der Subgruppen und Vergleich der Ergebnisse
Sicherung	Vorstellung der Gruppenarbeiten im Plenum
Transfer und Ausblick	Aussage des Professors in der Sequenz 2: „¿Somos la resistencia, no? („Wir sind der Widerstand, oder?“; S1:E13, 48:14)“: Frage: An welchen Stellen lässt sich in der Fernsehserie das Motiv des „Widerstandes“ finden und inwieweit kann unter der Berücksichtigung des Hintergrundwissens über den Ursprung des Liedes hier von „Widerstand“ gesprochen werden?

Die Lernenden sollen nicht nur zu einer Auseinandersetzung mit dem literarischen Gegenstand kognitiv, sondern auch affektiv angeregt werden, indem sie ihre Persönlichkeit und ihr individuelles Empfinden in einer Auseinandersetzung mit den Inhalten miteinfließen lassen können und sollen. Das Unterrichtsvorhaben ist für eine Doppelstunde und eine Einzelstunde konzipiert. Voraussetzung für dieses Vorhaben ist, dass die Schüler:innen die erste Staffel bis zum Ende der Episode 10 gesehen haben, sodass die zentralen Inhalte und Beziehungen zwischen den Protagonist:innen bekannt sind. Es handelt sich um ein fächerergänzendes Vorgehen, bei dem die Lehrkräfte der Fächer Deutsch und Spanisch gemeinsam in Form eines Team-Teaching beide Kurse gemeinsam unterrichten (Bärnthaler 1999: 14).

Der Unterrichtseinstieg erfolgt über einen audio-visuellen Impuls, indem die Lehrkräfte das Lied *Bella Ciao*, welches wiederkehrend in zentralen Schlüsselszenen in unterschiedlichen Versionen erscheint oder gesungen wird, einspielen und optional Screenshots als visuellen Input auslegen. Die Lernenden werden auf das Unterrichtsthema über den auditiven Kanal eingestimmt und ihre Neugierde über die Rolle des Liedes mit Blick auf den Unterricht geweckt. Die Lehrkräfte stellen den Schüler:innen anschließend die Frage, welche Assoziationen und Erinnerungen dieses Lied in ihnen hervorruft, um Vorwissen und weiterführende Ideen in Bezug auf die Fernsehserie zu aktivieren. Um auf den historischen Hintergrund des Liedes überzuleiten und gleichzeitig die Sprachkenntnisse der Schüler:innen miteinzubeziehen, wird nachfolgend ein

Arbeitsblatt (M1) verteilt, auf denen das Lied in der italienischen Originalversion und die spanische und deutsche Übersetzung zu sehen sind. Hier ergibt sich die Möglichkeit im Sinne des „Sprachbads“, Transfermöglichkeiten und Interferenzen zwischen den Sprachen herauszustellen (vgl. Wiater 2006).

Im Zentrum der Erarbeitungsphase steht eine audiovisuelle Sequenzanalyse in Anlehnung an Hickethier (2012) (M2/M3). Wichtig ist, dass diejenigen, die die Szene nur sehen können, einen Hinweis erhalten, an welcher Stelle das Lied einsetzt. Durch die Wahl eines authentischen und damit komplexen Unterrichtsgegenstands, erhalten die Spanisch-Lernenden darüber hinaus optional Hilfestellungen in Form von Vokabelentlastungen. Ebenfalls besteht die Möglichkeit, dass die Sequenz in einer geringeren Geschwindigkeit abgespielt wird, was insbesondere für Lernschwächere eine Hilfestellung sein kann (Buhl et al. 2021). Je eine der Untergruppen beider Fächer beschäftigt sich mit Sequenz 1 (S1:E11, 2:10-4:28) und die andere mit der Sequenz 2 (S1:E13, 46:40-49:50). Die Lehrkräfte nehmen hierbei die Funktion als Lernbegleiter:innen ein. Die Kleingruppen, die sich mit der gleichen Szene beschäftigt haben, kommen zusammen und setzen ihre Analyseergebnisse zueinander in Beziehung. Dieser gruppenübergreifende Austausch bietet die Möglichkeit, sich bewertungsfrei über Inhalte auszutauschen, Irritationsmomente hervorzurufen und zu diskutieren. In dieser Phase soll die Frage beantwortet werden, welche Funktion das Lied in der jeweiligen Sequenz einnimmt.

In der Schlussphase münzen die Lehrkräfte noch einmal bewusst auf die ästhetische Erfahrung, indem sie die Schüler:innen konkret nach ihren Erfahrungen und Empfindungen hinsichtlich dieser Vorgehensweise bei der Analyse befragen. Ausgangspunkt eines möglichen Transfers könnte in Form einer anschließenden Auseinandersetzung mit der Aussage des Professors in der Sequenz 2 sein, als er gegenüber Berlin äußert „¿Somos la resistencia, no? (dt: „Wir sind der Widerstand, oder?“) (S1:E13, 48:14).

Literaturverzeichnis

Primärquellen

La casa de papel/Haus des Geldes. Creator: Álex Pina. Antena 3/Netflix 2017-2021.
Manu Pilas: Bella Ciao, in: LyricFind.

Sekundärliteratur

- Anders, Petra/Staiger, Michael (Hg.): Serialität in Literatur und Medien. Band 1: Theorie und Didaktik. Baltmannsweiler 2016.
- Bärnthaler, Günther: Fächerübergreifender Unterricht. Zur Notwendigkeit vertiefender Ergänzung gefächerten Unterrichts, in: Ders. (Hg.): Fächerübergreifender Literaturunterricht: Reflexionen und Perspektiven für die Praxis. Innsbruck 1999, S. 9-21.
- Buhl, Heike M./Bonanati, Sabrina/Eickelmann, Birgit: Schule in der digitalen Welt. Göttingen 2021.
- del Valle, Victoria/Kißling, Magdalena: Serielles Erzählen – La casa de papel. Titelsong “La Casa De Papel”. Universität Paderborn 2022.
- Hickethier, Knut: Film- und Fernsehanalyse. Stuttgart 2012.
- Josties, Elke: Bella Ciao – Transformationen eines Protestliedes. Fallstudie zur Entstehungsgeschichte, transnationalen Verbreitung und jugend- und popkulturellen Rezeption. Berlin 2022, Online unter: https://opus4.kobv.de/opus4-ash/files/487/Josties_Bella_Ciao_2022.pdf (Zugriff: 28.08.2023).
- Kißling, Magdalena: „Vom ‚Komaglotzen‘ zum literar- und medienästhetischen Lernen. Konzeptualisierung eines fernsehseriellen Lehr-Lern-Settings am Beispiel des Teen Dramas ANNE WITH AN E“, in: Der Deutschunterricht 2 (2021), S. 89-94.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch. Düsseldorf 2014a. Online unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/11/KLP_GOSt_Deutsch.pdf (Zugriff: 28.08.2023).

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe II. Spanisch. Düsseldorf 2014b. Online unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/s/KLP_GOST_Spanisch.pdf (Zugriff: 28.08.2023).

Peez, Georg: Einführung in die Kunstpädagogik. 4., überarb. Und aktualisierte Auflage. Stuttgart 2012.

Spinner, Kaspar H.: Perspektiven ästhetischer Bildung. 12 Thesen, in: Rita Burrichter et al. (Hg.): Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule. Frankfurt am Main u.a. 2008, S. 9-23.

Wiater, Werner: Didaktik der Mehrsprachigkeit: Theoriegrundlagen und Praxismodelle. München 2006.

Bildverzeichnis

Abb. 1 (M2.1 und M3.1): *La Casa de Papel*, in: *La casa de papel/Haus des Geldes*. Creator: Álex Pina. Antena 3/Netflix 2017-2021, S1:E11, 3:00-4:28.

Abb. 2 (M2.2 und M3.2): *La Casa de Papel*, in: *La casa de papel/Haus des Geldes*. Creator: Álex Pina. Antena 3/Netflix 2017-2021, S1:E13, 48:51-50:39.

Anhang

M1: *Bella Ciao*⁴ – Manu Pilas 2018, aus der Fernsehserie *La Casa De Papel*

Original (Italiano)	Español	Deutsch
Una mattina mi sono alzato O bella ciao, bella ciao, bella ciao, ciao, ciao Una mattina mi sono alzato E ho trovato l'invasor	Una mañana me desperté Adiós bella, adiós bella, adiós bella, adiós, adiós Una mañana me desperté Y encontré al invasor	Eines Morgens bin ich aufgewacht o Schöne ciao, Schöne ciao, Schöne ciao, ciao, ciao Eines Morgens bin ich aufgewacht und fand den Eindringling.
O partigiano, portami via O bella ciao, bella ciao, bella ciao, ciao, ciao O partigiano, portami via Ché mi sento di morir	¡Oh! Partisano, llévame contigo Adiós bella, adiós bella, adiós bella, adiós, adiós ¡Oh! Partisano, llévame contigo Porque me siento morir	O Partisan, bringe mich fort o Schöne ciao, Schöne ciao, Schöne ciao, ciao, ciao O Partisan, bringe mich fort, denn ich fühle, dass ich sterben werde.
E se io muoio da partigiano O bella ciao, bella ciao, bella ciao, ciao, ciao E se io muoio da partigiano Tu mi devi seppellir	Y si yo muero de partisan Adiós bella, adiós bella, adiós bella, adiós, adiós Y si yo muero de partisan Tú me debes enterrar	Und wenn ich als Partisan sterbe, o Schöne ciao, Schöne ciao, Schöne ciao, ciao, ciao Und wenn ich als Partisan sterbe, musst du mich begraben.
E seppellire lassù in montagna O bella ciao, bella ciao, bella ciao, ciao, ciao E seppellire lassù in montagna Sotto l'ombra di un bel fior	Enterrar allá en la montaña Adiós bella, adiós bella, adiós bella, adiós, adiós Enterrar allá en la montaña Bajo la sombra de una bella flor	Begrabe mich dort oben in den Bergen, o Schöne ciao, Schöne ciao, Schöne ciao, ciao, ciao Begrabe mich dort oben in den Bergen im Schatten einer schönen Blume.
Tutte le genti che passeranno O bella ciao, bella ciao, bella ciao, ciao, ciao E le genti che passeranno Mi diranno, "Che bel fior"	Y la gente que pasará Adiós bella, adiós bella, adiós bella, adiós, adiós Y la gente que pasará Me dirá ¡que bella flor!	Und alle Leute, die vorbeigehen, o Schöne ciao, Schöne ciao, Schöne ciao, ciao, ciao Und alle Leute, die vorbeigehen, werden sagen "Was für eine schöne Blume".
È questo il fiore del partigiano O bella ciao, bella ciao, bella ciao, ciao, ciao È questo il fiore del partigiano Morto per la libertà	Y ésta es la flor del partisan Adiós bella, adiós bella, adiós bella, adiós, adiós Y ésta es la flor del partisan muerto por la libertad	Das ist die Blume des Partisanen o Schöne ciao, Schöne ciao, Schöne ciao, ciao, ciao Das ist die Blume des Partisanen der für die Freiheit starb.
È questo il fiore del partigiano Morto per la libertà	Y ésta es la flor del partisan muerto por la Libertad	Das ist die Blume des Partisanen, der für die Freiheit starb.

⁴ Manu Pilas: *Bella Ciao*, in: LyricFind. Übersetzungen ins Spanische und Deutsche von Autorinnen.

M2 (1) Spanisch: “Bella Ciao” en *La Casa de Papel*

Name: _____
Gruppe: Spanisch
Sequenz: S1:E11, 02:10-04:28



Abb. 1: *La Casa de Papel* (S1:E11, 3:00-4:28).

BELLA CIAO

La imagen (Abb. 1⁵) muestra a Nairobi, Río, Denver, Helsinki y Moscú delante de una cámara de seguridad. Sus monos rojos les hacen destacar en la sala gris bien iluminada. El ángulo de la cámara se centra en sus poses de victoria. La luz, que cae desde arriba, también ilumina las expresiones faciales triunfantes de Nairobi, Río y Denver. ¿Qué pensáis cuando los véis bailar con sus monos rojos, megáfonos y armas?

Tarea 1: Escuchad la siguiente escena. Después, rellenad el esquema de análisis y discutid vuestros resultados e impresiones en el grupo. ¿Qué efecto tiene la versión de la canción en la escena?

Esquema de análisis auditivo – ¿Qué oímos?

¿Qué tipos de ruidos hay? • ruidos en el fondo • lenguaje de los protagonistas • música	
¿Conocemos el origen de los ruidos?	
¿Cómo se presenta la canción en la escena? • introducción • tipo de música (instrumentos, volumen) • desarrollo • voz • asociaciones	
¿Qué transmite la versión de Bella Ciao en la escena?	

Tarea 2: Interbambiad con el grupo del análisis visual vuestros resultados: ¿qué función cumple la canción en la escena? Anotad las conclusiones y preparad una breve presentación.

⁵ La casa de papel/Haus des Geldes. Creator: Álex Pina. Antena 3/Netflix 2017-2021, S1:E11, 3:00-4:28.

M2 (2) Spanisch: “Bella Ciao” en *La Casa de Papel*

Name: _____
Gruppe: Spanisch
Sequenz: S1:E13, 46:40-49:50



Abb. 2: *La Casa de Papel* (S1:E13, 48:51-50:39).

BELLA CIAO

La imagen (Abb. 2⁶) muestra la escena que debéis examinar: ¿Qué efecto produce el lenguaje corporal de Berlín cuando abraza al profesor de forma amistosa y tierna? ¿Qué notas en sus expresiones faciales? ¿Qué efecto tiene la luz difusa, que ilumina sobre todo a Berlín, en el ambiente de la escena?

Tarea 1: Escuchad la siguiente escena. Después, rellenad el esquema de análisis y discutid vuestros resultados e impresiones en el grupo. ¿Qué efecto tiene la versión de la canción en la escena?

Esquema de análisis auditivo - ¿Qué oímos?

¿Qué tipos de ruidos hay? • ruidos en el fondo • lenguaje de los protagonistas • música	
¿Conocemos el origen de los ruidos?	
¿Cómo se presenta la canción en la escena? • introducción • tipo de música (instrumentos, volumen) • desarrollo • voz • asociaciones	
¿Qué transmite la versión de Bella Ciao en la escena?	

Tarea 2: Interbambiad con el grupo del análisis visual vuestros resultados: ¿qué función cumple la canción en la escena? Anotad las conclusiones y preparad una breve presentación.

⁶ La casa de papel/Haus des Geldes. Creator: Álex Pina. Antena 3/Netflix 2017-2021, S1:E13, 48:51-50:39.

M3 (1) Deutsch: „Bella Ciao“ in *Haus des Geldes*

Name: _____
Gruppe: Deutsch
Sequenz: S1:E11, 02:10-04:28



Abb. 1: *Haus des Geldes* (S1: E11, 3:00-4:28)

BELLA CIAO

Das Filmstill⁷ zeigt euch Nairobi, Rio, Denver, Helsinki und Moskau vor einem Tresorschloss. Aufgrund ihrer roten Overalls heben sie sich vom grauen, gut beleuchteten Raum ab und durch die Kameraeinstellung werden ihre Siegerposen fokussiert. Welche Gedanken entstehen bei euch, wenn ihr sie in ihren roten Overalls mit Megafon und Waffen tanzen seht?

Aufgabe 1: Schaut euch die Szene genau an. Füllt anschließend die Tabelle hinsichtlich der aufgeführten Analyseaspekte aus und tauscht euch innerhalb der Gruppen über eure Eindrücke aus. In der Sequenz habt ihr einen Hinweis erhalten, an welcher Stelle das Lied einsetzt: Welche Funktion erfüllt das Lied in dieser Sequenz?

Analyseschema mit visuellem Fokus: Was und wie sehen wir?

Figuren Welche Figuren sind zu sehen? In welcher Beziehung stehen sie zueinander?	
Inhalt Was sehen wir in dieser Szene? Was ist zuvor passiert?	
Kameraführung • Kamerafokus • Kameraperspektive • Kamerabewegung	

Aufgabe 2: Setzt euch mit der Gruppe der auditiven Analyse zusammen und setzt eure Ergebnisse in Bezug zueinander. Welche Funktion nimmt das Lied im Kontext der Szene ein? Verschriftlicht eure Ergebnisse und bereitet euch auf eine Kurzpräsentation im Plenum vor.

⁷ La casa de papel/Haus des Geldes. Creator: Álex Pina. Antena 3/Netflix 2017-2021, S1:E11, 3:00-4:28.

M3 (2) Deutsch: „Bella Ciao“ in *Haus des Geldes*

Name: _____
Gruppe: Deutsch
Sequenz: S1:E13, 46:40-49:50



Abb. 2: *Haus des Geldes* (S1: E13, 48:51-50:39).

Das Filmstill in Abb. 2⁸ zeigt die Szene, die ihr genauer untersuchen sollt. Wie wirkt die Körpersprache von Berlin während er den Professor berührt? Was fällt euch bei ihren Gesichtsausdrücken auf? Welche Wirkung hat das diffuse Licht, das vor allem Berlin erleuchtet, auf die Stimmung in der Szene?

Aufgabe 1: Schaut euch die Szene jetzt genau an. Füllt anschließend die Tabelle hinsichtlich der aufgeführten Analyseaspekte aus und tauscht euch innerhalb der Gruppen über eure Eindrücke aus. In der Sequenz habt ihr einen Hinweis erhalten, an welcher Stelle das Lied einsetzt: Welche Funktion erfüllt das Lied in dieser Sequenz?

Analyseschema mit visuellem Fokus: Was und wie sehen wir?

Figuren Welche Figuren sind zu sehen? In welcher Beziehung stehen sie zueinander?	
Inhalt Was sehen wir in dieser Szene? Was ist zuvor passiert?	
Kameraführung • Kamerafokus • Kameraperspektive • Kamerabewegung	

Aufgabe 2: Setzt euch mit der Gruppe der auditiven Analyse zusammen und setzt eure Ergebnisse in Bezug zueinander. Welche Funktion nimmt das Lied im Kontext der Szene ein? Verschriftlicht eure Ergebnisse und bereitet euch auf eine Kurzpräsentation im Plenum vor.

⁸ La casa de papel/Haus des Geldes. Creator: Álex Pina. Antena 3/Netflix 2017-2021, S1:E13, 48:51-50:39.

Macht und Geschlecht in *La casa de Papel* – Feministische Strukturen und geschlechtsmarkierende Gestaltungsformen über die Fernsehserie reflektieren

Philipp Plengemeyer, Leon Boschi, Jan Hendrik Böddeker, Mareen Kloppenburg, Sirin Melissa Biblis

Überblick über die Sequenz

Thema	Macht und Geschlecht in <i>La casa de papel</i>
Lernziele und Kompetenzen	Die Schüler:innen... • verbessern ihre kulturellen Kompetenzen in Deutsch und Spanisch • können einen Perspektivwechsel vornehmen und Perspektiven vergleichen • erkennen visuelle und akustische Darstellungsmittel • versetzen sich in die Perspektive von Figuren
Medien	Netflix-Serie <i>La Casa de Papel</i>/Haus des Geldes • Staffel 2 Episoden 3 und 4
Umfang	4 Unterrichtsstunden à 90 Minuten

Intention und Aufbau der Unterrichtssequenz

Das vorliegende Kapitel verfolgt die Intention, Schüler:innen für interkulturelle Themen zu sensibilisieren, mit besonderem Fokus auf die geschlechtsspezifische Machtverteilung in Serien. Dieses Vorhaben rückt die Netflix-Serie *La Casa de Papel* (dt.: *Haus des Geldes*) in den Fokus und soll die Schüler:innen in die Themen des Feminismus einführen und sie für den Umgang mit der Thematik sensibilisieren. Durch den fächerübergreifenden Unterricht erhalten die Schüler:innen die Möglichkeit, ihre kulturellen Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Spanisch weiter zu fördern und einen Perspektivwechsel für aktuelle Themen des Feminismus vorzunehmen und miteinander zu vergleichen.

In der ersten Unterrichtseinheit werden die Schüler:innen in die Handlung und Charaktere der spanischen Fernsehserie *La Casa de Papel* eingeführt. Dieser Prozess wird durch die Analyse ausgewählter Schlüsselszenen gelenkt, um die feministischen Strukturen der Fernsehserie greifbar zu machen und den lernseitigen Lektüreblick für Geschlechterrollen im Zusammenhang mit Machtpositionen zu sensibilisieren. Die Schüler:innen arbeiten parallel im Deutsch- und Spanischunterricht mit verschiedenen Materialien zu den Frauenbildern, die in der Serie durch Tokio und Nairobi repräsentiert werden.

In der zweiten Sitzung sollen die Schüler:innen anhand der Aufgabenstellungen tiefer in den Feminismus eintauchen und diskutieren, welche Macht Frauen Gesellschaft zugesprochen wird. Durch die Analyse ausgewählter Dialoge und Szenen aus der Fernsehserie sollen die Schüler:innen aktuelle Herausforderung der Ungleichheit und Unterdrückung erkennen und miteinander diskutieren. Die dritte Unterrichtsstunde widmet sich der Erstellung eines kreativ-analytischen Projekts zum Thema Feminismus in der Fernsehserie *La Casa de Papel*. Die Schüler:innen erhalten in dieser Stunde die Gelegenheit, ihre Erkenntnisse in kreativen Lernprodukten festzuhalten und die Ergebnisse in der folgenden Einheit den Mitschüler:innen zu präsentieren. Die letzte Unterrichtseinheit dient der Präsentation der erarbeiteten Ergebnisse sowie der Reflexion der gelernten Inhalte aus den Erarbeitungsphasen der Unterrichtssequenz. Die Schüler:innen diskutieren die Verbindungen und Auswirkungen des Feminismus in der Gesellschaft und können anhand der Serie

ansatzweise vergleichende Hypothesen zwischen der deutschen und spanischen medial repräsentierten Gesellschaft anstellen.

Hintergrund: Feminismus in *La Casa de Papel*

Feminismus steht für die Gleichheit an Rechten und Freiheiten für Frauen in allen Lebensbereichen (vgl. Gerhard 2020: 7). Dieser Begriff wird nicht nur für die soziale Bewegung der Frauen verwendet, Feminismus bezeichnet auch eine politische Theorie, die „nicht nur die einzelnen Anliegen verfolgt, sondern die Gesamtheit gesellschaftlicher Verhältnisse im Blick hat“ (Gerhard 2020: 7f.). Das meint, dass ein essenzieller Wandel der Strukturen stattfinden muss, um Gleichheitsansprüchen gerecht zu werden (vgl. ebd.). An der Umsetzung feministischer Ideale gibt es aber auch Kritik. Als Ideologie wird der Feminismus oftmals zum Kampfbegriff degradiert und feministische Kämpfe infolge von Abwehrhaltungen delegitimiert (vgl. ebd.). Als eine Analyseperspektive lohnen feministische Lesarten der Fernsehserie *La Casa de Papel* nicht nur, weil das Thema allgegenwärtig und aktuell ist, sondern auch, weil die Fernsehserie immer wieder die Machtverhältnisse innerdiegetisch verhandelt sowie die Konfliktpotenziale zwischen männlichen und weiblichen Protagonist:innen aufzeigt.

Anhand der Figuren „Tokio“ und „Nairobi“ werden feministische Perspektiven untersucht, da beide im Verlauf der Fernsehserie temporär eine Führungs- und Machtposition für sich beanspruchen und wiederholt Kritik an der männlichen Dominanz formulieren. In den Fokus der Untersuchung rücken die Episoden 6 und 9 aus der ersten Staffel und die Episoden 1 bis 4 der zweiten Staffel. Sie sollen vollständig geschaut werden, um ein genaues Nachvollziehen der Figurenhandlungen zu ermöglichen.

Die genannten Episoden werden kurz inhaltlich in der untenstehenden Tabelle mit Fokus auf die vergeschlechtlichten Kämpfe innerhalb der Gruppe zusammengefasst:

Sequenz	Inhalt
S1:E6	- Konflikt zwischen Tokio und Berlin - Grund: Berlin habe eine Geisel töten lassen und Tokio zwingt ihn, es dem Professor zu erzählen
S1:E9	- Konflikt zwischen Nairobi und Berlin - Grund: Berlin will Denver bestrafen, da die Polizei ein Beweismittel gefunden und darüber die Identität Berlins identifiziert hat, er glaubt, dass es Denvers Schuld ist. Nairobi versucht, die Situation zu deeskalieren.
S2:E1	- Tokio will die Leitung der Gruppe übernehmen und bemüht sich um Unterstützung bei Rio und Denver.
S2:E2, 9:30-12:15	- Konflikt Tokio und Berlin - Grund: Tokios Dominanz über die Gruppe erreicht einen Höhepunkt
S2:E3	- Konflikt Tokio und Berlin - Konsequenz: Tokio wird von Berlin an die Polizei ausgeliefert, indem sie auf einen Rolltisch gefesselt und aus der Bank gerollt wird.
S2:E4	- Nairobi übernimmt temporär die Gruppenführung und ruft das Matriarchat aus.

Didaktisch-methodische Planungsentscheidungen

Mit der konzipierten fächerübergreifenden Unterrichtsreihe zum Thema Feminismus wird das Ziel verfolgt, dass sich die Schüler:innen über die Serie mit geschlechtsspezifischen Machtverhältnissen auseinandersetzen. Die Schüler:innen sollen feministische Strukturen in der Fernsehserie untersuchen und eigenständig

eine Präsentation zur Thematik entwerfen. In den ersten drei Doppelstunden wird das Thema im jeweiligen Fachunterricht getrennt behandelt. In einer gemeinsam durchgeführten Unterrichtseinheit zum Abschluss der Unterrichtsreihe werden die Präsentationen der Schüler:innen aus beiden Fächern vorgestellt. Jede der im Verlauf genannten Unterrichtseinheiten bezieht sich auf eine Doppelstunde im Umfang von 90 Minuten. Wir haben uns für eine fächerkoordinierende und fächerverbindende Vorgehensweise entschieden, d.h. der Unterricht wird in der Planungsphase aufeinander abgestimmt, in einer ersten Phase getrennt voneinander erteilt und in einer zweiten Phase mit einer gemeinsamen Einheit abgeschlossen (vgl. Bärnthaler 1999: 14). Dabei soll das Thema jeweils nach dem komplementären Ansatz aus Perspektive des Spanisch- und Deutschunterrichts erschlossen werden (vgl. ebd.), um in einer gemeinsamen Abschlusssitzung die erarbeiteten Ergebnisse in Form eines Projektes auszutauschen.

Planungsentscheidungen des Deutschunterrichts (M1-M3)

In der ersten Unterrichtseinheit sollen die Schüler:innen gemeinsam mit der Lehrkraft den Piloten der Fernsehserie schauen (S1:E1, 0:00-48:37), um einen ersten Lektüreindruck von der Fernsehserie zu bekommen. Im Anschluss sollen die Schüler:innen gemeinsam in Kleingruppen eine Mind-Map zur Serie erstellen, in der sie Merkmale der Fernsehserie sammeln, um diese anschließend im Plenum zu besprechen (M1). Diese Methode wurde gewählt, um Assoziationen der Schüler:innen zur Fernsehserie zu sammeln. Durch ihre offene Struktur kann sich die Arbeit mit Mind-Maps positiv auf die Motivation der Schüler:innen auswirken (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2012: 24.). Das Ziel der gewählten Methode ist es, die Kreativität der Schüler:innen anzuregen und sich gemeinsam mögliche Themenfelder der Fernsehserie zu erschließen und sich der Komplexität und Vielschichtigkeit der in der Fernsehserie behandelten Themen bewusst zu werden.

In der zweiten Unterrichtseinheit sollen sich die Schüler:innen gemeinsam im Plenum eine ausgewählte Schlüsselstelle (S2:E2, 9:30-12:15) anschauen. Die Szene soll anhand der von uns zur Verfügung gestellten Leitfragen erschlossen werden (M2). In M2 wird ein Ausschnitt der Schlüsselstelle durch die Abbildung 1 abgebildet. In dieser wird der Kopf und die Hälfte des Oberkörpers der Figur Tokio durch die Einstellung Nah in dem Zentrum des Ausschnittes gezeigt. Sie streckt eine Pistole in die Richtung der Kamera und blickt eindringlich in die gleiche Richtung. Auf ihren beiden Seiten sind Denver und Rio im Hintergrund leicht verschwommen erkenntlich. Da sie als einziges Element des Bildes fokussiert und beleuchtet wird, steht die Frau somit im Fokus des Bildes. Durch die Rezeption der Szene ohne Ton sollen die Schüler:innen dazu angeregt werden zu überlegen, was inhaltlich in der Szene vorkommen könnte. Das Ziel ist zum einen, dass die Schüler:innen bewusst wahrnehmen, dass Informationen sowohl über die akustische als auch die visuelle Ebene des Films vermittelt werden. Zum anderen kann darüber die dramaturgische Bedeutung und das Zusammenspiel von Bild, Ton und Musik im Film reflektiert werden (Bundeszentrale für politische Bildung 2012: 17). Die Analyse der ausgewählten Sequenz dient als Basis für eine spätere Interpretation der Szene im Hinblick auf das Thema Feminismus. In der anschließenden Arbeitsphase sollen die Schüler:innen einen Dialog der beiden Protagonist:innen der Szene verfassen, indem ein möglicher thematischer Schwerpunkt des Gesprächs herausgearbeitet wird (M2). Diese Methode wurde gewählt, um sich in die Perspektive einer Figur hineinzuversetzen. Hierdurch sollen die Schüler:innen lernen, andere Sichtweisen einzunehmen und aus dieser Perspektive heraus zu argumentieren, wodurch sprachliche ebenso wie gesellschaftliche Kompetenzen der Schüler:innen gefördert werden können (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2012: 21). Im Anschluss wird die Szene mit Ton geschaut und die Schüler:innen sollen mithilfe der Leitfragen (M2) ihren Dialog auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Vergleich mit der Verfilmung untersuchen. Im abschließenden Unterrichtsgespräch wird von den Schüler:innen erwartet, dass sie das Thema Feminismus auf die behandelte Schlüsselszene der Serie beziehen und die Bedeutung und Relevanz des Themas für reale Probleme der Ungleichheit und Unterdrückung diskutieren.

Zu Beginn der dritten Doppelstunde sollen die Schüler:innen mithilfe der auf dem Arbeitsblatt angegebenen Arbeitsschritte (M3) zum Thema „Mächtige Frauen in Deutschland“ recherchieren, ein eigenes Beispiel

finden und eine Präsentation vorbereiten, die im Rahmen der gemeinsamen Abschlusssitzung mit dem Spanischkurs vorgestellt wird. Die Präsentation soll durch die Schüler:innen zu Beginn der nächsten Unterrichtseinheit vorgestellt werden. Die Recherche kann im Internet durchgeführt werden. Damit werden nach Baumann et al. (2015) Fähigkeiten trainiert, die im Rahmen des gesellschaftlichen Wandels von wachsender Bedeutung sind. Je nach Lernvoraussetzungen der Gruppe können in diesem Schritt ebenfalls Fragen wie z.B. „Welchen Suchmaschinen und welchen Internetseiten kann ich vertrauen“ (Baumann et al. 2015: 120) thematisiert werden.

Planungsentscheidungen des Spanischunterrichts (M4-M6)

Im Spanischkurs sollen sich die Schüler:innen im Rahmen der ersten Unterrichtseinheit zunächst den Trailer der Fernsehserie anschauen (M4). Dies kann entweder im Plenum oder zu zweit auf iPads geschehen. Anschließend sollen sie in Paararbeit einen Austausch über die Fernsehserie durchführen und sich auf sechs wichtige Merkmale einigen, die sie der Lerngruppe im Plenum vorstellen können.

In der zweiten Einheit lesen sie den Webartikel M6 und bearbeiten zu zweit die Fragen auf dem Arbeitsblatt M5. Hierdurch werden die Schüler:innen für die Repräsentation von Frauen und die medial transportierten, geschlechtsspezifischen Machtverhältnisse sensibilisiert. Der Artikel stellt die vermeintlich feministischen Tendenzen in *La Casa de Papel* heraus und gibt über die Figuren Tokio und Nairobi sowie deren Verhalten aufschlussreiche Beispiele. Mithilfe den Leitfragen können die Schüler:innen die wichtigen Aspekte insbesondere bezogen auf die Figuren Tokio und Nairobi herausarbeiten. Der Ergebnisse werden im Plenum gesichert.

Planungsentscheidungen des gemeinsamen Unterrichts (M4-M6)

Die zweite, gemeinsame Unterrichtsphase wird als Gruppenpuzzle organisiert.

Im ersten Teil finden sich Kleingruppen für eine Episodenanalyse zusammen, in der jede Person eine Figur (Analyseobjekt) zuständig ist (M7). In getrennten Räumen (oder über iPads) werden entweder Episode 3 oder 4 der zweiten Staffel anhand eines kriteriengeleiteten Sehprotokolls beobachtet (M7, Schritt 3). (Im Falle einer nicht identischen Lerngruppe in den Fächern Deutsch und Spanisch, sollte darauf geachtet werden, dass immer auch mindestens eine Spanischschüler:in in der jeweiligen Kleingruppe vertreten ist.) Das Ziel dieser Vorgehensweise ist, dass die Schüler:innen die geschlechtsspezifischen Elemente, sowohl der Erzählung als auch der filmgestalterischen Mittel erkennen und diese in Beziehung setzen. Hierdurch können die filmanalytischen Fähigkeiten der Schüler:innen gefördert werden (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2012: 19). Zudem wird gewährleistet, einen Überblick über die Handlung mehrerer Folgen im Hinblick auf die Machart der Fernsehserie und die Bedeutung des Machtverhältnisses von Mann und Frau innerhalb der Fernsehserie zu gewinnen. Die Untersuchung der gewählten Episoden dient einerseits einer vertieften Auseinandersetzung mit der Fernsehserie und andererseits als Basis für eine spätere Interpretation im Hinblick auf den Umgang mit feministischen Perspektiven in der Fernsehserie. Die Ergebnisse der Episodenanalyse werden zunächst innerhalb der Gruppe ausgetauscht und im Sehprotokoll gesichert. In einer anschließenden kleinen Plenumsdiskussion können die festgehaltenen Ergebnisse besprochen, in einen Zusammenhang gesetzt und reflektiert werden.

Im zweiten Teil finden sich die Schüler:innen der einzelnen Analyseaufträgen in Expertengruppen zusammen um ein Podcast zu erstellen mit dem Titel: „Macht und Geschlecht in *La Casa de Papel*“. Die Anweisungen auf M8 dabei zur Orientierung. Die Schüler:innen sollten dabei unterstützt werden, ihre eigenen Ideen entfalten zu können. Die Präsentation der Ergebnisse soll im Rahmen des Abschlusses der Einheit in der fächerübergreifenden Unterrichtssitzung präsentiert werden.

Literaturverzeichnis

Primärquellen

La casa de papel/Haus des Geldes. Creator: Álex Pina. Antena 3/Netflix 2017-2021.

Sekundärliteratur

Baurmann, Jürgen/Brand, Tillman von/Menzel, Wolfgang/Spinner, Kasper. H.: Methoden im Deutschunterricht: Exemplarische Lernwege für die Sekundarstufe I und II: Exemplarische Lernwege für die Sekundarstufe I und II. Mit Downloadmaterial. Seelze 2015.

Bärnthaler, Günter: Fächerübergreifender Unterricht. Zur Notwendigkeit vertiefender Ergänzung gefächerten Unterrichts, in: Günther Bärnthaler/Ulrike Tanzer (Hg.): Fächerübergreifender Literaturunterricht: Reflexionen und Perspektiven für die Praxis. Innsbruck 1999, S. 11-21.

Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Methoden der Filmarbeit. Bonn 2012. Online unter: <https://www.kinofenster.de/download/methoden-der-filmarbeit.pdf>. (Zugriff: 28.08.2023).

Gerhard, Ute: Frauenbewegung und Feminismus: Eine Geschichte seit 1789. München 2020. Online unter: <https://books.google.de/books?id=DmFaEAAAQBAJ>. (Zugriff: 28.08.2023).

Bildverzeichnis

Abb. 1: Screenshot, Szene aus Haus des Geldes, in: La casa de papel/Haus des Geldes. Creator: Álex Pina. Antena 3/Netflix 2017-2021, S2:E2, 9:30-12:15.

Anhang

M1: Erste Lektüreindrücke: Merkmale der Fernsehserie

Name: _____

Datum: _____

Aufgabe: Erstellt eine Mind-Map über Merkmale der Serie *Haus des Geldes*.



M2: Screening

Name: _____

Datum: _____

WER HAT DIE MACHT?

Aufgabe 1:



Abbildung 1: Screenshot, Szene aus Haus des Geldes (S2:E2, 09:30-12:15)⁹

In dem Filmstill seht ihr Tokio in Nah zentral im Vordergrund des Bildes, wie sie mit einer Waffe in die untere rechte Ecke des Bildes zielt und eindringlich in diese Richtung schaut. Rio und Denver sind im Hintergrund positioniert und richten sich in die gleiche Richtung. Welches Gefühl wird bei diesem Anblick in euch ausgelöst? Welche Wirkung erzielt die Beleuchtung?

Aufgabe 2: Schaut euch die Szene S2:E2, 09:30-12:15 ohne Ton an und beantwortet anschließend die folgenden Fragen:

- Wer sind die Figuren in der Szene und was tun sie?
- Wie ist die Stimmung in der Szene und durch welche visuellen Darstellungsmittel wird die Stimmung erzeugt?
- Was scheint das Ziel der Figuren in der Szene zu sein?
- Was könnte der Kontext der Szene sein (z.B. ein Konflikt, eine Entscheidung etc.)?

Aufgabe 3: Schreibt einen Dialog zwischen den beiden Protagonist:innen, indem deutlich wird, was der thematische Schwerpunkt innerhalb dieses Gespräches ist.

Aufgabe 4: Schaut euch die Szene erneut an, nun aber mit Ton. Notiert euch, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede ihr zu eurem geschriebenen Dialog feststellen könnt. Nutzt hierfür folgende Leitfragen:

- Was ist euch an der Szene besonders aufgefallen?
- Was hat euch besonders irritiert?
- Stimmen Aspekte aus eurem Dialog mit dem Dialog aus der Szene überein? Überlegt, auf was sich Ähnlichkeiten und Unterschiede zurückführen lassen (berücksichtigt hierbei v.a. filmische Darstellungsmittel).
- Die Szene zeigt die Machtübernahme durch Tokio. Diskutiert, welche Auswirkungen diese Machtübernahme hat.

⁹ La casa de papel/Haus des Geldes. Creator: Álex Pina. Antena 3/Netflix 2017-2021, S2:E2, 9:30-12:15.

M3: Recherche zu geschlechtsspezifischen Machtverhältnissen in Deutschland

Name: _____

Datum: _____

WELCHE MACHT HABEN FRAUEN?

Aufgabe 1: Recherchiert mächtige Frau in der deutschen Gesellschaft. Wähle einen der Gesellschaftsbereiche *Sport*, *Politik* oder *Wirtschaft* aus, an denen ihr die geschlechtsspezifischen Machtverhältnisse unserer Gesellschaft aufzeigen könnt. Orientiert euch an folgenden Leitfragen:

- Wie hat sich die Rolle der Frau historisch betrachtet in dem gewählten Gesellschaftsbereich verändert?
- Gab es prägende/ revolutionäre Ereignisse?
- Wie ist der aktuelle Stand der Frauen im jeweiligen Bereich?
- Welche Fördermaßnahmen zur Stärkung von Frauen würdet ihr euch wünschen? Und wie könnte man diese umsetzen?

Aufgabe 2: Führt ein konkretes Beispiel zur Veranschaulichung für den gewählten Gesellschaftsbereich an, in welchem ihr auch die Entwicklung von Frauen in Machtpositionen darstellt.

Zum Beispiel: Gertrud Gebhard leitete als erste Schiedsrichterin ein Frauen-Länderspiel, Angela Merkel...

Aufgabe 3: Erstellt zu euren Ergebnissen ein Poster. Dieses soll in der nächsten Sitzung im Plenum präsentiert werden.

M4: Ver el tráiler

Name: _____

Datum: _____

LA CASA PAPEL

EL TRÁILER

©Wikimedia commons

→ VAMOS A VER EL TRAILER OFICIAL DE LA SERIE
La casa de Papel | Tráiler de la serie | Netflix*



QR Tráiler en Youtube

Tarea 1: En parejas, intercambiad vuestras ideas sobre la serie. Tened en cuenta las siguientes preguntas:

- ¿Ya la conocéis?
- ¿De qué trata la serie?
- ¿Qué características tiene la serie?
- ¿Qué aspectos os parecen interesantes?

Determinad los 6 puntos más importantes y presentadlos al pleno.

*<https://www.youtube.com/watch?v=3y-6iaveY6c> (letzter Abruf am 10.06.2024)

M5: Feminismo en *La Casa de Papel*

nombre: _____

fecha: _____

EL FEMINISMO EN LA CASA DE PAPEL

En su artículo „Una nueva realidad social en las series: El feminismo en La casa de papel“ publicado en la web *Marketing Insider Review**, la autora Antonella Catucci analiza el rol moderno de la mujer en las series *Netflix*. Su reflexión se basa en *La Casa de Papel* y se pregunta: „¿Estamos frente a un cambio mediático real o simplemente a una moda momentánea?“

Tarea: a) Leed el artículo de Antonella Catucci M5 (2) e intercambiad en parejas las siguientes preguntas (tomad nota):

1. ¿Qué dice sobre el lenguaje no sexista en la serie?
2. ¿De qué manera se ve representado el feminismo en la serie?
3. ¿Qué aspectos describen a Tokio?
4. ¿Qué aspectos describen a Nairobi?
5. ¿Qué conclusión saca Catucci acerca del feminismo en La Casa de Papel?
6. ¿Qué pensáis acerca del poder de la mujer representado en la serie?
7. Revisad en Internet dónde se ha publicado el artículo. ¿Por qué pensáis que se escribe sobre el poder de la mujer representado en series de Netflix? ¿Qué personas estarán interesadas en leer esto?

b) Presentad y discurrir los resultados en el pleno.

* <https://marketinginsiderreview.com> (letzter Abruf am 01.11.2023).

M6: Feminismo en *La Casa de Papel*

Antonella Catucci

„Una nueva realidad social en las series: El feminismo en *La casa de papel*“*

En estos últimos años *Netflix* ha venido desafiando, en cierta forma, algunos de los roles tradicionales que ocupan las mujeres en los medios de comunicación. [...]

¿Estamos frente a un cambio mediático real o simplemente a una moda momentánea?

Veamos.

Personajes femeninos en *La casa de Papel* y el lenguaje no sexista [...]

Notamos como no se utiliza el lenguaje no sexista ni se destaca especialmente la presencia de mujeres en *La casa de Papel* entre las protagonistas. De hecho, si nos fijamos bien, habla de “ladrones” y no de “ladrones y ladronas”. Aun así cabe destacar que, en los títulos, el primer nombre que aparece es el de la actriz protagonista.

El feminismo en *La Casa de Papel* se plasma en casi su totalidad en las protagonistas femeninas de Nairobi y Tokio [...]

Las mujeres en *La Casa de Papel* desde cerca: Tokio y Nairobi

Tokio

Tokio, en *La casa de papel*, aparece como la clásica *femme fatale*: su personalidad es desequilibrada, deseada, atrevida tanto que sus compañeros la definen “un maserati” (¿Objetivación de la mujer?), además está con un varón más joven que ella. Su personaje es impulsivo y es por ello que arruina el plan colectivo en más de una ocasión. Es cierto que, si tuviésemos que tomar este como ejemplo de feminismo en *La casa de papel*, mal iríamos; ya que la narrativa que desarrolla *Netflix* destaca más sus defectos que sus habilidades.

Su representación es ambivalente ya que, por un lado, es lo más rechazado de las mujeres, pero por otro también lo más demandado. Se presta a la representación de lo fácilmente criticable, puesto que es egoísta, solitaria, emocional, visceral, sexual. Se habla mucho de que tanto Tokio como Nairobi rompen los esquemas de las protagonistas clásicas femeninas, pero cabe subrayar que el personaje de Tokio está representado como una versión *millennial* de la chica sexy de cualquier serie de acción. ¿Es cierto que la presentan en ropa interior, mostrando su belleza adecuada al patrón occidental?

Nairobi

Con respecto al papel de Nairobi, es posible percibir en ella representaciones del matriarcado decolonial. Su belleza no pertenece a los cánones europeos y se relata una vida de sufrimiento debido a la desigualdad social. Aun así, Nairobi tiene objetivos y por ello logra mantenerse fría: tiene un plan que desea ejecutar sin errores para poder recuperar a su hijo. Un clímax del feminismo en *La Casa de Papel* se debe justamente a ella cuando, con su frase “empieza el matriarcado”, derrumba al líder del atraco, machista y violento, Berlín. Al final, en la narrativa de la serie, su propuesta de matriarcado no funciona, por lo que el personaje misógino Berlín retoma el poder. Aun así destacamos en el papel de Nairobi un rasgo más racional, más estratega, en contraposición con Tokio, como si sólo existieran entre mujeres esos dos polos: totalmente racional o completamente emocional.

Finalmente, ella también cede o pierde poder frente al macho (Berlín) nuevamente. Así que: juega con el protagonismo, el liderazgo femenino pero no accede a él por completo como a subrayar la presencia metafórica del “techo de cristal”.

De Nairobi destacamos su ser sororitaria con las demás mujeres: las acompaña y las equilibra además de motivarlas (lo vemos claramente en la escena de Alison Parker en el baño de la fábrica de moneda y timbre en la primera temporada). En ese punto, el feminismo brilla en ella pero su personaje no deja de ser la

heroína que ocupa un papel secundario.

Feminismo en Netflix: ¿Cambian totalmente los estereotipos en el nuevo milenio?

El feminismo en *La Casa de Papel* está entonces representado por Tokio y Nairobi que se muestran independientes y con cierto poder. Son desde luego más fuertes y contestatarias, es decir que adoptan características tradicionalmente vinculadas a lo masculino para poder ejercer en esos lugares políticos y/o de tomas de decisiones. Esta asociación entre el poder y lo masculino, vinculando a los hombres con los puestos de responsabilidad y el liderazgo, se enlaza sustancialmente a la perpetuación de los roles tradicionales de género.

Los personajes masculinos y los personajes femeninos en *La Casa de Papel* siguen respetando la heteronorma o sea los mandatos patriarcales. El macho es sumamente macho alfa y las mujeres, aunque terminan realizando intentos por desviarse de las normas patriarcales, jamás lo consiguen. [...]

venir desafiando = (hier:) trotzen

los roles tradicionales = traditionelle Rollen

el lenguaje no sexista = geschlechterneutrale Sprache

plasmarse = verkörpern

desequilibrada, deseada, atrevida = unausgewogen, begehrt, gewagt

Objetivación = Verobjektivierung (hier von weiblichen Körpern)

la narrativa = die Erzählung

visceral = intuitiv

romper los esquemas = das Schema brechen

una belleza adecuada al patrón occidental = eine Schönheit nach westlichen Maßstäben

cánones europeos = Europäische Standards

la desigualdad social = soziale Ungerechtigkeit

desear ejecutar sin errores = der Wunsch nach makelloser Ausführung

un clímax del feminismo = ein Höhepunkt des Feminismus

misógino = frauenfeindlich

el “techo de cristal” = die „gläsernde Decke“ bezeichnet eine nicht sichtbare Barriere, mit der Frauen im Verlauf ihrer Karriere häufig konfrontiert werden

sororidad = Sororidad es un neologismo que se emplea para referirse a la solidaridad entre mujeres („Schwesternschaft“)

un papel secundario = eine zweitrangige Rolle

de tomas de decisiones = der Entscheidungsträger

la perpetuación = Aufrechterhaltung

la heteronorma = das Heteronormative

macho alfa = Alphamännchen

* Der Beitrag wurde gekürzt. Quelle: Catucci, A. (2021). Una nueva realidad social en las series: El feminismo en La casa de papel. Marketing Insider Review. Online: <https://www.marketinginsiderreview.com/feminismo-en-la-casa-de-papel/> (letzter Abruf am 01.11.2023).

M7: Episodenanalyse – Geschlechtsspezifik

Name: _____

Datum: _____

EPISODENANALYSE

Schritt 1. Bildet eine Kleingruppe von 5 Personen. Jede Person sucht sich ein Analyseobjekt aus.

Analyseobjekt 1: Tokio

Analyseobjekt 2: Nairobi

Analyseobjekt 3: Berlin

Analyseobjekt 4: El Profesor

Analyseobjekt 5: 2 der anderen Figuren (zur Wahl)

Schritt 2. Die Kleingruppe wird eine Episode zur Analyse zugeordnet.

Kleingruppen 1	Staffel 2, Episode 3
Kleingruppen 2	Staffel 2, Episode 4

Schritt 3: Analyse & Reflexion

I. Analyseaufgabe: Schaut euch gemeinsam die zugewiesene Episode an. Jede Person untersucht anhand eines Sehprotokolls die geschlechtsspezifische Funktion ihres Analyseobjekts. Folgende Fragen dienen Euch bei der Rezeption als Unterstützung:

- Ist mein Analyseobjekt mit besonderen geschlechtsspezifischen Aspekten gekennzeichnet (besonders weiblich oder männlich)? Wenn ja, inwiefern?
- Verhält sich mein Analyseobjekt geschlechtsspezifisch (besonders weiblich oder männlich)? Wenn ja, inwiefern?
- Wie verhält sich mein Analyseobjekt dem Gegengeschlecht gegenüber?
- Gibt es Charakterzüge des Analyseobjekts, die sich nicht geschlechtsspezifisch zuordnen lassen? Wenn ja, welche?
- Achtet auch auf die filmästhetischen Mittel, anhand derer Eure Analyseobjekte präsentiert werden (z.B. gezeigte Zeit, Kameraperspektive, Ganzkörper- oder Nahaufnahme, musikalische Begleitung)

II. Reflexionsaufgabe: Tauscht Euch aus und tragt Euch Eure Ergebnisse in der Gruppe vor. Könnt Ihr Euch ggf. gegenseitig ergänzen.

M8: Projektarbeit

Name: _____

Datum: _____

PROJEKTARBEIT Podcast

„Macht und Geschlecht in *La Casa de Papel*“

Schritt 1. Kommt Expertengruppen der einzelnen Analyseobjekte zusammen

Expertengruppe 1: Tokio

Expertengruppe 2: Nairobi

Expertengruppe 3: Berlin

Expertengruppe 4: El Profesor

Expertengruppe 5: Die anderen Figuren, die Ihr ausgesucht habt.

Schritt 2. Podcast

Erstellt einen Podcast mit dem Titel „Macht und Geschlecht in *La Casa de Papel*“ mit Blick auf die von Euch analysierten Figur(en). Besprecht in der Expertengruppe dabei die relevanten Inhalte, die du in der Episode gesehen hast. Bezieht Euch auf wichtige Hintergrundinformationen und zeige auf, wie sich die Gleichberechtigung in der Gesellschaft entwickelt hat, wie in dem Artikel von Antonella Cantucci (M6) beschrieben. Ihr Könnt die Aufgabe kreativ umsetzen, z.B. als Interview, Gesprächsrunde oder Radiobeitrag. Der Podcast sollte eine Dauer von etwa 4-5 Minuten haben und sollte auch spanischsprachige Anteile enthalten. Nutzt Eure kreative Medienkompetenz frei aus!

Tipp: Schreibt zur Vorbereitung ein Storyboard, wo alle Einzelelemente aufgeführt sind. Achtet darauf, dass Ihr eine gute Einleitung und einen passenden Abschluss findet.