

Kaputte Automaten und die goldenen 1920er

Eine kritische Betrachtung der historischen Darstellung der Weimarer Republik in *Babylon Berlin* im Literaturunterricht der Oberstufe

Raphaela Tkotzyk/Kim Carina Hebben

1 Einleitung

Der historische Roman stellt eine Grauzone zwischen Geschichtsschreibung und Roman dar, denn »faktische und fiktionale Elemente [werden] in unterschiedlichen Dominanzverhältnissen [gemischt]«¹, dabei ist die »Gesamtheit der Erzählung [...] fiktional, die Ähnlichkeit der Elemente der Erzählung mit dem Modell, dessen Vorhandensein unterstellt wird, bleibt [jedoch] erhalten«². Gerade Historikerinnen und Historiker reagierten vor allem in der Vergangenheit auf diese Gattung negativ³, doch auch von literarischer Seite musste der historische Roman bereits früh harsche Kritik einstecken. So kritisierte Robert Prutz 1847, dass der historische Roman ein bloßes Produkt der gesteigerten Schreib- und Leselust des »papiernen Jahrhunderts« sei und von der Leserschaft geradezu verschlungen würde.⁴ Entsprechend konstatieren Baßler et al., dass »nach der Diskursregel [...] historische Romane nicht nur keine Geschichte [sind], sondern auch keine Literatur«⁵. Nünning bestätigt die allgemeine Auffassung zum historischen Roman, argumentiert aber entgegennend, dass gerade ein Blick in die Werke der letzten drei Jahrzehnte zeige, dass der historische Roman seine Daseinsberechtigung habe, denn:

Die innovativen Gattungsausprägungen verdeutlichen eindringlich, dass sich der historische bzw. metahistoriographische Roman der Gegenwart weiterentwickelt hat zu

- 1 Ansgar Nünning, 1995, Von historischer Fiktion zu historiographischer Metafiktion. Band I: Theorie, Typologie und Poetik des historischen Romans, Trier: WVT, S. 65
- 2 Vgl. Sibylle Gross, 2016, Das Spiel mit der Geschichte im historischen Roman. Historische Romane im Licht der Geschichtstheorie nach dem linguistic turn, Tübingen: TOBIAS-lit, S. 3.
- 3 Vgl. Werner Paravinci, 2010, Die Wahrheit der Historiker, München: Oldenbourg, S. 39.
- 4 Vgl. Robert Eduard Prutz, 1847, Stellung und Zukunft des historischen Romans, in: Kleine Schriften zur Politik und Literatur. Teil 1, Merseburg: Louis Garcke, S. 279.
- 5 Moritz Baßler et al., 1996, Historismus und literarische Moderne. Tübingen: Max Niemeyer, S. 47.

einer Gattung, die mit neuen Textverfahren und literarischen Repräsentationen von Geschichte Anteil an der Herausbildung der Geschichtsbilder einer Gesellschaft hat.⁶

Dies trifft, so Rox-Helmer, gerade bei jungen Leserinnen und Lesern zu, die Romane als historische Darstellung rezipieren und daraus eine Idee der Vergangenheit ableiten. Dabei wird allerdings oft vergessen, dass der historische Roman eine geschichtskulturelle Fiktionalisierung darstellt. Er ist nicht als Lernmedium konzipiert, sondern in erster Linie ein literarisches Werk, das eine fiktive Welt aufbaut, die sich gattungsspezifischen Bedingungen unterwirft.⁷ Doch gerade seine Beliebtheit, auch unter der jungen Leserschaft ebenso wie das historische Vermittlungs- und Aufklärungsinteresse, welches historischen Romanen inne wohnen kann⁸, kommt dem Schulunterricht zugute, denn ein wichtiger Aspekt von Literatur in der Verwendung im Schulunterricht ist ihre Fähigkeit, Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit einzuräumen, über differente Deutungen der Vergangenheit nachzudenken und dabei gleichzeitig erlerntes historisches Wissen zu hinterfragen, zu überprüfen und zu erweitern, denn die erzählten Geschichten basieren auf historischen Abläufen und Ereignissen, die sie mit Hilfe der Darstellung historischer Figuren und Räume (re-)konstruieren. Gleichzeitig kommt es zu einer ästhetischen Codierung des Vergangenen, aus dem sich neue Sichtweisen ergeben können, wie eine Romantisierung historischer Ereignisse, denn Fakten und Fiktion gehen eine Synthese ein, die bewirken soll, dass nicht nur Geschichte (Historie), sondern auch die Geschichte (Erzählung) an sich spannend und für die Lebenswelt der Leserschaft anschlussfähig wird.⁹

In diesem Beitrag werden verschiedene Perspektiven in den Blick genommen, die veranschaulichen, wie mit didaktischen Mitteln die gegenwärtige Aktualisierung der Weimarer Republik innerhalb der historischen *Gereon-Rath-Krimis* von Volker Kutscher untersucht werden kann, um die soziale, kulturelle und politische Vergangenheit und Gegenwart daran zu reflektieren. Die Handlung des historischen Romans spielt in Berlin während der Maiunruhen von 1929. Der ursprünglich aus Köln stammende Kommissar Gereon Rath wird nach Berlin versetzt und arbeitet dort in der *Roten Burg*, dem Polizeipräsidium am Alexanderplatz, zunächst unter Oberkommissar Bruno Wolters bei der Sittenpolizei. Sein Ziel ist jedoch die Mordkommission. Die Mordkommission wird durch Ernst Gennat geleitet, der ein realhistorisches Vorbild mit dem gleichen Namen hat: Ernst Gennat war einer der erfolgreichsten Kriminalisten seiner Zeit, der mit modernsten wissenschaftlichen Methoden Verbrechen aufklärte.¹⁰ Nach einem Leichenfund im Landwehrkanal mischt sich Rath im Roman ungefragt in die Mordermittlungen ein und stößt dabei nicht nur auf die Stenotypistin Charlotte Ritter, sondern auch auf einen Kreis militanter Exilrussen, die geschmuggeltes Gold zum Waffenkauf

6 Nünning, Von historischer Fiktion [Anm. 1], S. 542.

7 Vgl. Monika Rox-Helmer, 2019, Der historische Jugendroman als geschichtskulturelle Gattung. Fiktionalisierung von Geschichte und ihr didaktisches Potential. Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 11f.

8 Vgl. ebd., S. 12.

9 Heinrich Theodor Grütter, 1994, Warum fasziniert die Vergangenheit? Perspektiven einer neuen Geschichtskultur, in Historische Faszination, Geschichtskultur heute, hg. von Klaus Füßmann, Heinrich Theodor Grütter und Jörn Rüsen. Köln, Weimar, Wien: Böhlau, S. 45-47, S. 47ff.

10 Regina Stürkow, 2016, Kommissar Gennat ermittelt: Die Erfindung der Mordinspektion, S. 24ff.

nutzen, um einen Putsch vorzubereiten. Im Laufe der Handlung begegnet er ebenfalls der *Schwarzen Reichswehr*.¹¹

Durch die Bearbeitung dieser fiktionalen Erzählung, angereichert mit historischen Ereignissen und Persönlichkeiten wie Adenauer, Gennat oder Zörgiebel¹², soll die didaktische Relevanz geschichtserzählender Jugendliteratur deutlich gemacht werden, indem nach ihrer Wirkung auf die historisch vermittelte Identitätsbildung gefragt wird. In diesem Kontext können auch grundlegende Fragen und Darstellungsweisen bezüglich der Politisierung von Genderrollen und der dazugehörigen Machtverhältnisse am Beispiel diskutiert werden.

Bei der Betrachtung der aktualisierten Auseinandersetzung mit historisch besetzten Themen muss beachtet werden, dass es sich um (Meta-)Fiktionen handelt, die zwar auf historische Ereignisse rekurrieren, dabei aber nicht ihr narratives Potenzial als Fiktionen auflösen.¹³ Hutcheon führt weiter zur »historiographic metafiction« aus, welche sie im Kontext postmoderner Literatur näher definiert, dass diese gerade durch die Selbstreflexivität des Spiels aus intertextuellen Bezügen und einer damit einhergehenden Vertrautheit und gleichzeitiger Parodie des Vergangenen ihre Bedeutung generiert.¹⁴

Weiter bietet es sich an, neben der Infragestellung der Fakt-Fiktions-Grenze, die Unterschiede in der Darstellung von Vergangenem durch den Vergleich der Buchvorlage *Der nasse Fisch* und der hierauf basierenden Fernsehserie *Babylon Berlin* (D, Sky, seit 2017), die vordergründig eine klassische Kriminalserie darstellt, kritisch herauszuarbeiten, hinsichtlich der ästhetischen Darstellung zu hinterfragen und zu analysieren. Die oppositionelle Darstellung der Nachkriegsgesellschaft, zwischen prunkvollen Tanzcafés, der Armut und dem psychischen Ergehen der Kriegszitterer als »kaputte Automaten«, kann ebenfalls im Kontext der historischen Aufarbeitung der Weimarer Republik untersucht werden.

Neben der Krimireihe und der transmedial erweiterbaren TV-Serie existiert mit *Moabit* zudem noch ein Spin-Off in Romanform, wodurch wir es hier mit einer intermedial lesbaren Erzählstruktur zu tun haben und somit narrationstheoretische Aspekte und ihre Funktion bei der Vermittlung historischen Erzählens erörtern können (siehe dazu Kapitel 3). Zudem ist im Spin-Off, welches aus Sicht einer weiblichen Nebenfigur erzählt wird, eine Neuperspektivierung vorzufinden, die weiteres Identifikationspotenzial und Anlass zur kritischen Reflexion des historischen Kontexts bietet.

11 Volker Kutscher, 2020, *Der nasse Fisch. Der erste Rath-Roman*, München: Pieper.

12 Hierbei ist anzumerken, dass gerade bei historischen Erzählungen die genannten Figuren durchaus Namen realer Persönlichkeiten tragen können, doch deren Gleichsetzung nicht immer gegeben sein muss. Dies ist ein weiterer Aspekt, der bei der Bearbeitung beachtet werden muss und von den Schülerinnen und Schülern entsprechend auch erarbeitet werden kann. Gleichsam wird hierdurch abermals die Problematik der Fakt-Fiktions-Grenze deutlich und kann gewinnbringend im Unterricht anhand dieser Problematik diskutiert werden. Siehe hierzu auch die Ausführungen zu Fiktion und Authentizität im historischen Erzählen in Kapitel 3.

13 Linda Hutcheon, 1989, *Historiographic Metafiction: Parody and the Intertextuality of History*, in: *Intertextuality and Contemporary American Fiction*, hg. von Patrick O'Donnell und Robert Con Davis, Baltimore: Johns Hopkins University Press, S. 3-32, S. 4.

14 Ebd., S. 10, 28.

2 Retroperspektive Populärkultur und ihr historischer Abriss

Die historisch komplexe Geschichte der Weimarer Republik hat lange ein Schatten-dasein in der (jugendlichen) Gegenwartsliteratur geführt, denn »das zeithistorische Interesse in Deutschland richtete sich auf die Aufarbeitung der Diktaturvergangenheit«¹⁵. Doch »Weimar ist in das gesellschaftliche Gedächtnis zurückgekehrt«¹⁶. Nicht zuletzt ist dies wohl einer Kombination aus Umständen in der jüngsten Vergangenheit Deutschlands zu verdanken. Oder, wie Martin Sabrow es ausdrückt, einer »Zufallskonstellation, nämlich dem Zusammentreffen des 100-jährigen Jubiläums der Weimarer Staatsgründung mit der unvermuteten Bedrohung des demokratischen Konsens durch den anschwellenden Rechtspopulismus im Gefolge der europäischen Flüchtlingskrise 2015/16«¹⁷, wodurch sich deutliche Anknüpfungspunkte zwischen den politischen Zuständen von 1929 mit denen der Gegenwart ergeben, die auch Tom Tykwer in einem Interview mit dem New Yorker Kulturmagazin *Vulture* betont.¹⁸ Ein weiterer Aspekt ist der anhaltende Retrotrend unserer Gegenwart, also die Fixierung auf die Vergangenheit, der den Blick auf das vermeintlich unbeschwerte Leben in der Weimarer Republik ausgeweitet hat, denn die deutsche Gesellschaft vor 1933 war noch nicht vom Zivilisationsbruch des Nationalsozialismus überformt. Vielmehr hatte die »Gesellschaft [von 1929] mehr Ähnlichkeiten mit der [heutigen] als mit derjenigen der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts«¹⁹, weshalb es, so Guerke, wichtig ist, die kulturhistorische Geschichte Berlins vor 1933 weiter in den Fokus zu rücken. Es kommt somit zu einer Wiederbelebung der »Marke Berlin«.²⁰ Ausgehend von Kutschers Romanreihe sind wir zur intermedialen Lesart gelangt und berücksichtigen damit auch die umliegenden Textsorten und Perspektiven, von deren Basis aus wir Querverweise zum realen Berlin ziehen.

Eine Stadt zwischen Glanz und Armut. Deutlich sichtbar zu Beginn der ersten Folge von *Babylon Berlin*, als ein kleiner Straßenjunge die Hand der Protagonistin Charlotte Ritter nimmt und beide an einer Gruppe arbeitsloser Männer vorbeigehen.²¹ In der Gegenwart herrscht jedoch vielmehr der Mythos Berlin Babylon vor, der als Sinnbild einer rasant wachsenden Metropole dient, die hoch hinaus wollte und Menschen aus aller Welt anzog.²² Das Sehnsuchtsziel der 1920er Jahre ist aufregend und laut. Ein Sündenbabel, das sich von den Zwängen des Kaiserreiches zu befreien versuchte und

15 Martin Sabrow, 2020, Vorwort, in: Weimars Wirkung: Das Nachleben der ersten deutschen Republik, hg. von Hanno Hochmuth, Martin Sabrow und Tilmann Siebeneichner, S. 11.

16 Ebd. S. 7.

17 Ebd.

18 Lars Weisbrod, 2018, How Babylon Berlin Turned 1920s Germany Into a Wild, Historical-Fiction Fantasy World, in: The Vulture, 12.02.2018, www.vulture.com/2018/02/babylon-berlin-netflix-to-m-tykwer-interview.html (01.02.2020).

19 Olaf Guercke, 2020, *Babylon Berlin* und der Anfang vom Ende der Weimarer Republik. Wie eine moderne Fernsehserie Geschichte erzählt, Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung. Band 26, S. 74.

20 Ebd., S. 72.

21 Babylon Berlin, Staffel 1/Folge 1, 00:18:00 – 00:19:09.

22 Vgl. Veranstaltungsankündigung zur Ringvorlesung »Weimars Wirkung. Das Nachleben der ersten deutschen Republik«. https://zzf-potsdam.de/sites/default/files/veranstaltung/files/181112_dhm_hochmuth.pdf (27.01.2020).

dabei die Ambivalenz der Moderne verkörpert wie keine andere Stadt. In diesem Berlin bewegt sich auch Hauptkommissar Gereon Rath in Volker Kutschers historischem Gegenwartssroman *Der nasse Fisch* und der hierauf basierenden Fernsehadaptation *Babylon Berlin* von Tom Tykwer, Achim van Borries und Henk Handboegten, die sich vordergründig in das Genre der Polizeiserie bzw. Kriminalserie einreicht und doch den Anspruch auf eine *Qualitätsserie*²³ erhebt. Bedingt durch die neue demokratische Verfassung erlebt Deutschland in den 1920er Jahren einen großen Aufschwung – vor allem des geistigen und künstlerischen Lebens. Expressionismus und Neue Sachlichkeit bestimmen Literatur, Theater, aber auch die Baukunst; Film und Rundfunk avancieren zu den ›neuen‹ Massenmedien. »Bestand vor 1923 noch eine unüberbrückbare Kluft zwischen kulturellen Unterhaltungen der High Society und der ›derben Volksbelustigung‹, entwickelte sich nun [...] eine massenhafte Hinwendung zu Unterhaltungsgenres [...], die vom Bankdirektor bis zum Handlungsgehilfen, von der Diva bis zur Stenotypistin gleichermaßen begeistert konsumiert wurden«²⁴, denn die Zeit nach dem ersten Weltkrieg brachte einen Vergnügungshunger mit sich, der bei *Babylon Berlin* vor allem in den Partyszenen des *Moka Efti* nachgezeichnet wird. Dieses neuartige Lebensgefühl kommt vor allem durch den Aufschwung im Sport und des Badens, aber auch in der Sexualität und Mode zum Tragen. Es ist nicht zuletzt auch die Rolle der Frau, in der sich dieses neue Lebensgefühl und die neue Lebensweise manifestiert. Vorläufiger Höhepunkt dieser Wandlung stellt §109 der Weimarer Verfassung, sprich das Gleichberechtigungsgesetz der Geschlechter, dar²⁵, aber auch das Frauenwahlrecht, welches ermöglichte, dass auch weibliche Abgeordnete (10 %) ins Parlament einziehen konnten und als Rechtsanwältinnen und Richterinnen zugelassen wurden. Mindestlohn, die Aufnahme in die Sozialversicherung für Heimarbeiterinnen, die Neuregelung des Mutterschutzes und eine Professionalisierung der Sozialarbeit, in welcher viele Frauen tätig waren, sind ebenfalls Bestandteil dieser neuen Zeit. Und die neue und qua Gesetz gleichberechtigte

-
- 23 Guercke, *Babylon Berlin* [Anm. 19], S. 10. Qualitätsserien entstanden Anfang des 21. Jahrhunderts in den USA. Sie gehen auf den Ausbau der Pay-TV-Sender zurück und weisen im Gegensatz zu Sitcoms und Daily Soaps eine komplexere Serialität auf. Dies zeigt sich beispielsweise in narrativer Komplexität, in der Figurenentwicklung und Handlung. Hierzu gehört auch die intensive emotionale Anbindung der Zuschauer an die erzählte Geschichte. Inhaltlich befassen sich diese Serien meistens mit sozialkritischen oder kontroversen Themenkomplexen, wodurch sie sich einem Realismus verpflichten, der Aspekte wie Gewalt und Sexualität teilweise ungeschönt darstellt. Diese Anleihen erinnern dabei stark an den literarischen Realismus des 19. Jahrhunderts. Ästhetisch orientieren sich Qualitätsserien am großen Hollywoodkino. Zum Peak des Genres zählen u.a. *The Sopranos* (USA, HBO 1999–2007), *Twin Peaks* (USA, ABC 1990–1991, 2017) und *The Wire* (USA, HBO 2002–2008). In Deutschland sind Qualitätsserien weniger vertreten. Und wenn doch, dann erscheinen sie eher in der Form einer mehrteiligen Fernsehserie. *Babylon Berlin* kann, so Guercke, als eine der ersten deutschen Qualitätsserie bezeichnet werden. Vgl. hierzu: Guercke, *Babylon Berlin* [Anm. 19], S. 51–53; Jonas Nesselhauf und Markus Schleich, *Fernsehserien, Geschichte, Theorie, Narration*. Tübingen: UTB.
- 24 Sylvia Buchen, 2005, Neue Geschlechterkonstruktionen und (queere) subkulturelle Strömungen in der Weimarer Republik, in: *Freiburger FrauenStudien: Zeitschrift für interdisziplinäre Frauenforschung* 2005/11, S. 203–224, S. 206.
- 25 Vgl. Ute Frevert, 1986, *Frauen-Geschichte. Zwischen Bürgerlicher Verbesserung und Neuer Weiblichkeit*, 1. Aufl., Frankfurt a.M.: edition suhrkamp, S. 166.

Frau der Weimarer Republik verkörperte diesen Typus auch nach außen in der modern gestalteten Form ihrer Weiblichkeit, indem sie »im Sinne rationaler Zweckmäßigkeit und Praktikabilität«²⁶ einen neuen Kleidungsstil für sich entdeckte. Gleichsam werden Frauen immer häufiger berufstätig, wenn auch, wie in *Babylon Berlin* deutlich zu erkennen, in primär weiblichen Berufen wie der Sekretärin²⁷ vornehmlich in Großraumbüros arbeitend, welche sowohl für die voranschreitende Industrialisierung wie auch die Rationalisierungstendenzen dieser Zeit stehen. »Fortschritt und Beharrung, Modernität und Tradition trafen im Typus der ›neuen‹ Frau, wie ihn die Weimarer Kulturkritik kreierte, auf besondere Weise zusammen.«²⁸

Neben diesen Veränderungen stellte sich ab 1924 langsam auch eine Stabilisierung der Weimarer Republik auf politischer und wirtschaftlicher Ebene ein, die u.a. durch außen- und reparationspolitische Erfolge (Dawes-Plan, Aufhebung der Ruhrbesetzung) und einen Aufschwung im Warenexport zustande kam.²⁹ Doch neben den wirtschaftlichen Erfolgen steht auch die große Armut und Arbeitslosigkeit. Vor allem erwerbslose Jugendliche aus den Unterschichten vereinigten sich in den Großstädten zu Cliques, die »ihren Protest gegen die Armut und Zukunftsunsicherheit«³⁰ teilweise auf gewalttätige Weise ausübten. Diese Situation verschlimmerte sich mit dem Einsetzen der Weltwirtschaftskrise im Jahre 1929. Die Not der Bevölkerung wuchs ins Unermessliche, vor allem weil die Arbeitslosenunterstützung sowohl in der Höhe als auch in der Dauer des Auszahlungszeitraums gekürzt wurde. Bestimmte Personengruppen wie verheiratete Frauen und Jugendliche erhielten vom Staat gar keine finanzielle Unterstützung mehr, was dazu führte, dass die Menschen an die Wohlfahrt verwiesen wurden, die ihrerseits aufgrund der Unmengen an Hilfsbedürftigen selbst in finanzielle Not geriet und Leistungen kürzen musste.

3 Ansatzpunkte literarischen Lernens und historischen Erzählens im Deutschunterricht

Die Beliebtheit, welche das historische Erzählen in der Gegenwartsliteratur und Populärkultur derzeit erlebt, kann sich der Deutschunterricht im Allgemeinen, wie eingangs erwähnt, zunutze machen, da hier neben dem Erwerb produktiver und rezeptiver Text- und Gesprächskompetenzen vor allem auch die Auseinandersetzung mit ästhetischen Aspekten im Mittelpunkt stehen. Zudem soll die Entwicklung der Argumentations- und

26 Raphaela Tkotzyk, 2017, Taffe Kommissarinnen und emanzipierte Kommissare? Zur sozialen Konstruktion zeitgenössischer TV-Ermittlerteams in deutschen Krimserien, Bielefeld: transcript, S. 49.

27 Vgl. ebd., S. 27.

28 Frevert, Frauen-Geschichte [Anm. 25], S. 171.

29 Vgl. Reinhard Sturm, 2011, Zwischen Festigung und Gefährdung 1924 – 1929, S. 96ff. <https://www.bpb.de/geschichte/nationalsozialismus/dossier-nationalsozialismus/39534/zwischen-festigung-und-gefaehrung-1924-1929> (03.01.2021).

30 Ebd., S. 104.

Reflexionsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler ausgebildet werden, dabei spielt auch die Entwicklung der Medienkompetenz eine nicht zu unterschätzende Rolle.³¹

Die hier dargelegten Überlegungen anhand des ausgewählten Beispiels *Babylon Berlin* sind für den Deutschunterricht in der Oberstufe angedacht. Einen ersten allgemeinen Ansatz zum Einstieg in die Thematik *Weimarer Republik am Beispiel Babylon Berlin* kann das Motiv der goldenen Zwanziger bieten. Exemplarisch könnte durch die Auseinandersetzung mit dem ambivalenten Frauenbild der goldenen Zwanziger, wie es nicht nur Marlene Dietrich mit ihrer ausgestellten Maskulinität verkörpert, sondern wie es auch in der Serie *Babylon Berlin* signifikant anhand verschiedener weiblicher Figuren dargestellt und wie im folgenden Kapitel noch näher beschrieben wird, die Methoden- und Urteilskompetenz gefördert werden³², indem die Schülerinnen und Schüler »Inhalte sprachgebundener Gattungen [wiedergeben] und [...] das Nebeneinander unterschiedlicher Urteile [reflektieren]«. ³³ Es soll ein Unterrichtsbeispiel der Fachberatung Geschichte des Niedersächsischen Landesinstituts für schulische Qualitätsentwicklung als Beispiel für den Einsatz im medienorientierten Literaturunterricht dienen und im Kontext des Medienkompetenzrahmens vorgestellt werden. Das Beispiel bietet zahlreiche Eintrittspunkte in die Textarbeit mit dem hier ausgewählten Analysebeispiel *Der nasse Fisch* bzw. der Fernsehserie *Babylon Berlin*. In fünf Schritten wird in der Lerneinheit zur Weimarer Republik neben der Fokussierung auf das Frauenbild ein Einblick in die spezifische Historizität des Zeitalters gegeben, wobei die Schülerinnen und Schüler »ihren Neigungen entsprechend Themen aus Mode, Kunst, Architektur und Wissenschaft« wählen können³⁴ – und diese Bereiche mit der aktualisierten Darstellung und Ästhetisierung der Gegenwartslektüre vergleichen können. Schritt eins, der thematische Einstieg, zeigt den Zugang über ein digitales Puzzle, welches als Browseranwendung per Drag-and-Drop-Prinzip bedient wird.³⁵ Hierbei wird das Feld **Bedienen und Anwenden** des Medienkompetenzrahmens angesprochen, da zum einen der Umgang mit **Medienausstattung (Hardware)** erforderlich ist und weiter **Digitale Werkzeuge** zielgerichtet eingesetzt werden müssen, wobei Schemata wie das Drag-and-Drop-Prinzip, die zum Beispiel vom Umgang mit Touchscreens oder aus Videospielen bekannt sind, abgerufen werden. Auch das zweite Feld des Medienkompetenzrahmens, **Informieren und Recherchieren**, wird dahingehend bedient, dass zum einen die Seite selbst als Vorbild dient und jedes Bild mit vollständigem Quellennachweis belegt ist und zweitens, dass zahlreiche Links Zusatzinformationen zu den auf dem Puzzle abgebildeten historischen Szenarien bieten. Das neigungsgesteuerte Lernen zeigt sich dabei in der Auswahlmöglichkeit, die Links nach eigenem Interesse, im eigenen Tempo und eigener Reihenfolge auszuwählen und sich selbstmotiviert in die Thematik einzulesen. Dieser Modus der Wahl ist nicht nur bei der Bearbeitung von Aufgaben im schulischen

31 Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012), S. 10.

32 Vgl. Jan Storre, 04/2020, Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung: https://www.nibis.de/weimarer-republik-5-die-quotgoldenen-zwanzigerquot_14432 (28.01.2021).

33 Vgl. ebd.

34 Vgl. ebd.

35 Vgl. Lernplattform für offenen Geschichtsunterricht, <https://segu-geschichte.de/goldene%20-zwanziger/> (10.02.2021).

Kontext relevant, sondern ist vielmehr ein Spiegel unserer Medienlandschaft und ihrer Interaktionsmöglichkeiten. Gasteier postuliert gegenwärtigen Narrativen daher ein »dogma of choice« und fragt weiter, ob der Modus der Wahl beim Umgang mit Texten die neue Routine darstelle und somit Interaktivität einfordere.³⁶ Somit zeigt sich durch ein medienvielfältiges und abwechslungsreiches Aufgabenangebot nicht nur eine Strategie, die Motivation und den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler zu steigern, sondern es antwortet auf neue Anforderungen beim Lesen und Bearbeiten von Texten.

Die den Verlinkungen hinterlegten Websites sind dabei vielseitig, zum Beispiel der Wikipediaeintrag zu Marlene Dietrichs *Der blaue Engel*, das Lemma des »Lemo« (Lebendiges Museum Online) zum »Zeppeline«, oder die Website des Portals »planet wissen« unter dem Reiter »Persönlichkeiten« mit einem Eintrag zu Thomas Mann – auch wenn die Verlinkungen vorgegeben und damit gesteuert und in gewisser Weise validiert sind, erfolgt eine **Informationsauswertung** sowie **Informationsbewertung**, wie sie im Medienkompetenzrahmen vorgegeben sind. Die Auswertung der ausgewählten Seiten und der Vergleich bezüglich der visuellen Gestaltung, der Informationsdichte oder der Verständlichkeit, regt zur Reflexion und somit zur **Informationskritik** des Gelesenen an. Dabei werden ebenfalls Kompetenzen des fünften Bereichs, **Analysieren und Reflektieren** geschult, indem beispielsweise die **Selbstregulierte Mediennutzung** gefördert wird, wobei die Schülerinnen und Schüler durch das neigungsgesteuerte Verfolgen der Links und den Vergleich und die Bewertung der verschiedenen Quellen »Medien und ihre Wirkung beschreiben, kritisch reflektieren und deren Nutzung selbstverantwortlich regulieren«³⁷. Neben dem Puzzle enthält die erste verlinkte Aufgabe noch weitere interessante mediendidaktische Features. Bereits die hypertextuelle Linkstruktur der Aufgaben der Unterrichtseinheit kann unter Aspekten der Inter- und Transmedialität³⁸ betrachtet werden, da hier Grenzen verschiedener Text- und Medienformen fließend überschritten werden. Dies erfordert abermals eine spezifische »Neue-Medien-Kompe-

36 Klaus Gasteier, 2017, The Aesthetics of Choice. A Question from the Outside, in: Clash of Realities 2015/2016. On the Art, Technology and Theory of Digital Games. Proceedings of the 6th and 7th Conference, Bielefeld: transcript, S. 511.

37 Medienkompetenzrahmen NRW, https://medienkompetenzrahmen.nrw/fileadmin/pdf/LVR_ZMB_MKR_Rahmen_A4_2020_03_Final.pdf (10.02.2020).

38 Der Begriff der Transmedialität wird hier nach Jenkins Konzept des »transmedia storytellings« verwendet und meint den fließenden Übergang von diversen narrativen Textformen über Mediengrenzen hinweg. Ein Text wird in anderen Medien- und Textformen weitererzählt, wobei jedes Medium eine eigene signifikante Bedeutung beiträgt (vgl. Henry Jenkins, 2016, Convergence Culture. Where Old and New Media Collide, New York: NY University Press, S. 95-96). Bei Jenkins wird von einer Gleichwertigkeit der einzelnen Texte ausgegangen. Eine weitere Betrachtung ist die eines Primärtextes, welcher das narrative Zentrum darstellt und welcher von diversen Sekundärtexten erweitert wird, welche ultimativ den Primärtext weiter fokussieren.

Unter Intertextualität verstehen wir textuelle Referenzen und Anspielungen, die innerhalb eines Textes auf einen weiteren Text verweisen und diesen dadurch mit zusätzlichen Bedeutungsebenen anreichern (Vgl. Stefanie Jakobi, 2020, Intertextualität, Intermedialität, Transmedialität, in: Handbuch Kinder- und Jugendliteratur, hg. von Tobias Kurwinkel und Philipp Schmerheim, Berlin: J.B. Metzler, S. 312-320.). Wir gehen von einem erweiterten Textbegriff aus und lesen u.a. Serien- oder Filmtexte sowie digitale Texte gleichwertig zum Romantext.

tenz«³⁹, deren Kernfähigkeiten Jenkins in den Bereichen Spiel, Simulation, Performanz und Transmedia-Navigation verortet. Die Bewegung zwischen analogen wie digitalen Textformen, das Experimentieren, sich Darstellen im Digitalen und das Modifizieren von Texten wie auch dem eigenen Wissen sieht Jenkins dabei als essenziell zur Wissensvermittlung und -aneignung⁴⁰. Besonders die Fähigkeit, »mit dem Fluss von Geschichten und Informationen durch multiple Modalitäten umzugehen«⁴¹ wird auch am Beispiel *Babylon Berlin* und seiner Romanvorlage, wie auch im hier vorgestellten Unterrichtsbeispiel zur Weimarer Republik, auf vielfache Weise gefördert.

Neben der besonderen Architektur des Lesepfades, ist auch das Thema der architektonischen Besonderheiten der Weimarer Republik im Unterrichtsbeispiel vielschichtig angelegt, sodass mehrere Bedeutungsebenen entstehen, die neben der Medienkompetenz auch erweitertes Textsortenwissen vermitteln. So kann zunächst die Website, auf der die Aufgaben eingebettet sind, als eigene Textsorte begriffen werden⁴². Hier können die Schülerinnen und Schüler entscheiden, ob sie die Aufgaben mit digitalen Werkzeugen direkt in ein Eingabefeld auf der Website eingeben oder ob sie die Aufgaben außerhalb des Textes mit Papier und Stift bearbeiten. Ein weiterer Aufgabenteil beschäftigt sich wortwörtlich mit der Architektur der Weimarer Republik (hier mit dem Bauhaus-Stil) – ein Themenbereich, der auch am Beispiel *Babylon Berlin* vertieft betrachtet werden kann, da besonders die Fernsehadaptation verstärkten Fokus auf Bauwerke, Drehorte und deren ästhetische Darstellung und dadurch die Vermittlung des Zeitgeistes legt, wie in Kapitel 3.1.2 näher erläutert wird. Die Website des selbstgesteuert entwickelten Geschichtsunterrichts (segu) hat zur Erarbeitung der Thematik *Bauhaus* einen Ausschnitt einer Karte aus Google Maps auf ihrer Webseite eingebettet und verweist dabei auf die Funktionen von Google Streetview: »Hier kannst du Bauhaus-Gebäude in Dessau bei google Maps erkunden« und weiter »Du kannst bei Street-View das Bauhaus-Gebäude von innen und von außen erkunden«⁴³. Die Wörter **von innen** und **von außen** sind dabei direkte Links zur Browseranwendung von Google Street View. Weiter können die Bauhaus-Gebäude vergleichend betrachtet werden. Zum einen der Kontext ihrer Entstehungszeit, und zum anderen die Spezifik der »neuen« Lesart durch Google Street View.

Neben dem Feld **Bedienen und Anwenden** des Medienkompetenzrahmens werden dabei auch Vorreiterfähigkeiten für das Feld **Problemlösen und Modellieren** geschaffen, da das Rezipieren und Bedienen von dreidimensionalen und interaktiven Karten das Erstellen eben solcher Virtual-Reality-Anwendungen initiiert. Die Visualisierung durch VR-Angebote spricht dabei verschiedene Sinneskanäle an und richtet sich an verschiedene Lerntypen, da sowohl durch das Bedienen wie auch das Erstellen von virtuellen Räumen und im weiteren Sinne Texten auditive, visuelle, kommunikative und

39 Henry Jenkins, 2014, Bildung neu gedacht. Spiel, Simulation, Performanz, Transmedia-Navigation. In: Serious Games, Exergames, Exerlearning. Zur Tansmedialisierung und Gamification des Wissenstransfers, Bielefeld: transcript, S. 23-48, S. 26.

40 Vgl. ebd., S. 28ff

41 Ebd., S. 42

42 Vgl. Lernplattform für offenen Geschichtsunterricht, <https://segu-geschichte.de/goldene%20-zwanziger/> (10.02.2021).

43 Ebd. (10.02.2021).

motorische Fähigkeiten vermittelt werden⁴⁴. Ein weiterer Vorteil für den Einsatz von Virtual-Reality-Angeboten ist die Möglichkeit, an andere Orte zu gelangen. Dies können wie am Beispiel des Bauhausstils real existierende, aber weit entfernte oder nicht zugängliche Orte sein, es könnten aber auch fiktive Welten oder realhistorische Schauplätze erkundet oder selbst durch die Schüler oder Schülerinnen nachgestellt werden. Das künstliche Erschaffen von Räumen bietet dadurch neben einer ästhetischen Aktualisierung historischer Orte einen weiteren textuellen Zugang, welcher eine spezifische Lesefähigkeit des Digitalen fördert. Virtual Reality ist darüber hinaus weitestgehend barrierefrei und inklusiv; sofern die Sehkraft vorhanden ist, können so körperlich schwer begehbbare Orte erkundet werden⁴⁵. Die Mediennutzung fördert dabei gleichermaßen das immersive Eindenken in historische Orte und Szenarien, muss aber gleichzeitig aufgrund ihres Gegenwartbezuges und des Einsatzes neuester Medien und Techniken reflektiert werden.

Hiermit lässt sich auch an die in den KMK-Standards verankerte Förderung der »Rezeption und Wertschätzung künstlerischer Produktion[en] und [die Erweiterung der] ästhetische[n] Urteilsbildung, Genuss- und Gestaltungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler«⁴⁶ anschließen. Darüber hinaus eröffnen die im Fach Deutsch »erworbenen Kompetenzen [...] Wege in die Zukunft und stellen zugleich Zugänge zu historischen und gesellschaftlichen Traditionslinien und zum kulturellen Gedächtnis her«⁴⁷. Damit gestaltet sich der Deutsch- bzw. Literaturunterricht der Oberstufe gemäß Spinners Forderungen weniger als Lesemotivationsunterricht, sondern vielmehr kompetenzorientiert.⁴⁸ Gerade die Auseinandersetzung mit dem historischen Erzählen im Printmedium und seiner seriellen Adaptionen sowie der damit verbundenen komplexen erzählerischen Verfahrensweisen der beiden Medien bietet in Spinners Sinne Chancen für das literarische Lernen, da auf verschiedenen Ebenen Vorstellungsbildung, das Nachdenken über Fiktion und Wirklichkeit, die dramaturgische Handlung und das literaturhistorische Bewusstsein gefordert werden.

3.1 Medienspezifische Unterschiede in der Darstellung von Verganem im Vergleich von Roman und audio-visueller Serienadaption

Bei Literaturverfilmungen wird häufig bemängelt, dass der Film viel schlechter sei als das zuvor gelesene Buch oder dass das im Nachhinein gelesene Werk einer anderen Narration folge und andere Charaktere aufweise, was dann wiederum das Buch zu einer Enttäuschung werden lasse. Dieser Kritik liegt zumeist die Annahme zugrunde, dass ein Film oder eine Serie die Umsetzung der literarischen Vorlage in Bilder sei. Dabei wird zumeist nicht bedacht, dass Film bzw. Bewegtbild (in diesem Fall die Serie) und Buch zwei unterschiedliche Medien sind, die unterschiedlichen Kriterien fol-

44 Vgl. Jörg F. Maas, 2022, Virtual Reality. Virtuelle Welten entdecken, Wissen erleben, hg. von der Stiftung Lesen <https://events.withgoogle.com/google-expeditions/unterrichtsmaterial/#content> (12.02.2021).

45 Vgl. ebd.

46 Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife [Anm. 31], S. 13.

47 Ebd.

48 Vgl. Kaspar H. Spinner, 2006, Literarisches Lernen, in: Praxis Deutsch, Heft 200, S. 6-16.

gen. Aspekte wie Visualität, aber auch Zeit, nehmen in beiden Medien unterschiedliche Stellungen ein. Dennoch besteht die Möglichkeit, einen Vergleich anzustellen. Hierbei kommt es jedoch darauf an, ein geeignetes Territorium für diesen Vergleich zu finden, denn eine normative Wertung ist schwierig vorzunehmen und sollte möglichst auch nicht angestrebt werden. Gerade für den Schulunterricht und die bereits unter Punkt 3 ausführlich dargelegten Bezugspunkte der KMK-Standards und des Medienkompetenzrahmens kann die Auseinandersetzung mit den beiden Medien Buch und Film/Serie ein fruchtbarer Unterrichtsgegenstand sein. Dabei können vor allem bei der Behandlung der Thematik durch Oberstufenschüler und -schülerinnen die drei Kategorien (a) Entstehungszeit, (b) Handlungszeit und (c) historische Zeit näher betrachtet werden. Neben den klassischen Aspekten wie Erzählperspektive und Filmmusik, können diesbezüglich auch Themen wie die Darstellung von Geschlecht und Sexualität durch die Schülerinnen und Schüler untersucht werden. Hierbei können Fragen wie »Entspricht die Darstellung von Sexualität und Geschlecht der historischen Zeit oder orientieren sich Autor bzw. Produzent an der Auffassung über diese Kategorien, die zur Zeit der Entstehung der Werke vorherrschte?«, »Welche Aussage tätigt er mit der von ihm gewählten Darstellung?« und »Auf welche Weise beeinflusst die von ihm gewählte Darstellung die Rezeption des Werkes?« leitend sein. Hinsichtlich der historischen Darstellung bietet sich zudem an, Forschungsfragen zu Aspekten wie Authentizität oder Banalisierung zu stellen:

- Welche Aussagekraft tätigt die audiovisuelle Produktion über ihre Entstehungszeit?
- Inwiefern offenbaren Produktions- und Reproduktionskontexte von *Babylon Berlin* aktuelle Tendenzen der Bezugnahme auf die Weimarer Republik?
- Wann, von wem, warum und mit welchen Konsequenzen werden gewisse Geschehnisse auf bestimmte Art und Weise dargestellt?⁴⁹

In diesem Zusammenhang lassen sich aber auch Inter- und Transmedialität betrachten. Die Schüler und Schülerinnen können intertextuelle Bezüge aus den verschiedenen Textsorten herausarbeiten und diese ebenfalls historisch verorten und somit Aspekte zur Gemachtheit der Textsorten als Referenzansammlung und Zusammenstellung der historischen Einflüsse, die die Textsorte formieren, erkennen. Das Erkennen und Verstehen von intertextuellen Verweisen bietet Anschluss zur transmedialen Betrachtung, deren hypertextuell-strukturierte Darstellungsform zusätzliche Perspektiven und Lesarten bietet (beispielsweise eine Gewichtung zwischen Primär- und Sekundärtexten, die auf einer Priorisierung von Erzählsträngen, Personen oder historischen Ereignissen hinweisen kann).

Darüber hinaus kann eine kritische Reflexion und Hinterfragung audiovisueller Medien und ihrer Vergangenheit als Lernobjekt erfolgen.⁵⁰ Natürlich muss bei einer solchen Analyse auch immer die Länge eines Films bzw. einer Serie bedacht werden. Im

49 Vgl. Caroline Rothauge, 2020, Was ›Babylon Berlin‹ mit der Geschichtswissenschaft zu tun hat, oder: Zum Quellenwert populärkultureller Medienangebote, in: ComSoc Communicatio Socialis, Jahrgang 53 (2020), Heft 4, S. 471-475, S. 473.

50 Vgl. ebd.

Fälle von *Babylon Berlin* basieren die ersten beiden Staffeln mit insgesamt 16 Folgen von je 45 Minuten auf dem ersten Rath-Roman *Der nasse Fisch*. Dieser Umfang ist in einer regulären Unterrichtsreihe nicht behandelbar, weshalb exemplarische Folgen oder Ausschnitte im Vorfeld herausgesucht werden sollten. Um die Schülerinnen und Schüler auf Aspekte wie die Authentizität und die Ästhetisierung aufmerksam zu machen, reicht es bereits aus, die ersten vier Folgen der ersten Staffel näher zu untersuchen, wie unter 3.1.1 ausführlicher erläutert wird.

3.1.1 Historische Korrektheit – die Fakt-Fiktions-Grenze

Wie bereits schon unter 3.1 angemerkt, lassen sich historische Erzählungen, vor allem die einer Fernsehproduktion, hinsichtlich ihrer Authentizität betrachten. Zwar gibt es aus postmoderner Perspektive keinen wesentlichen Unterschied zwischen einem wissenschaftlichen Buch und einem fiktionalen Film, denn beides sind Erzählungen, die sich allein in ihrem Objektivitätsanspruch unterscheiden, um jedoch Schüler und Schülerinnen das Arbeiten mit literaturhistorischen und ästhetischen Aspekten näher zu bringen, eignet sich zumindest ein Blick auf die Fakt-Fiktions-Grenze. Dabei muss allerdings bedacht werden, dass es sich weder bei der historischen Romanvorlage noch bei der Serienadaption um eine Dokumentationsarbeit handelt, die den Anspruch auf eine historische und objektive Wahrheit erhebt. Vielmehr sind beide Werke als eine subjektive Interpretation von Geschichte zu verstehen. Den wenigsten und vor allem Schülerinnen und Schülern wäre mit Sicherheit aufgefallen, dass die im Intro der ersten Folge gezeigte Dampflok nicht aus den 1920er Jahren stammt, sondern erst 1943 hergestellt wurde⁵¹, ein Umstand allerdings, der viele Bahnliebhaber und -liebhaberinnen dazu verleitete, die Produktionsfirma hinsichtlich der historischen Inkorrektheit zu kontaktieren⁵². Für die von der Serie beeinflusste Geschichtskultur als auch im Sinne des historischen Lesens im Deutschunterricht ist es jedoch gleichgültig, welche Dampflok gezeigt wird. Denn wie eingangs bereits erwähnt, ist der historische Roman (bzw. die historische Audiovision) ein literarisches Werk, das auf eine fiktionale Welt aufbaut, welches zudem Gattungskonventionen, Marktmechanismen und Publikumserwartungen unterliegt.⁵³ Dabei konstruieren fiktionale Erzählungen mithilfe der fiktionalen Narration in der Regel ihre eigene Realität, in der sich das Geschehene abspielt. Sprich, die narrative Wirklichkeit in der fiktionalen Erzählung unterscheidet sich von der Realität in der wir leben.⁵⁴ Es gibt aber immer notwendige Bezüge zwischen der Realität der Person und der »Alltagswirklichkeit«⁵⁵ der Rezipienten und Rezipientinnen. Auch

51 Vgl. Hanno Hochmuth, 2020, *Mythos Babylon Berlin*. Weimar in der Populärkultur, in: Weimars Wirkung. Das Nachtleben der ersten deutschen Republik, hg. von Hanno Hochmuth, Martin Sabrow und Tilmann Siebeneichner, Göttingen: Wallstein, S. 109-125, S. 111.

52 Ebd., S. 111.

53 Vgl. Rox-Helmer, *Der historische Jugendroman* [Anm. 7], S. 12f.

54 Vgl. Dominik Orth, 2013, *Die Realität in der Fiktion*. »Narrative Wirklichkeit« als transmediales Konzept der Fiktions- und Erzähltheorie, in: *Film_Text_Kultur*. Beiträge zur Textualität des Films, hg. von John Bateman, Matthias Kesper und Markus Kuhn. Marburg: Schüren, S. 161-181, S. 161.

55 Frank Zipfel, 2001, *Fiktion, Fiktivität, Fiktionalität*. Analysen zur Fiktion in der Literatur und zum Fiktionsbegriff in der Literaturwissenschaft, Berlin: Erich Schmidt, S. 75.

»geschichtskulturelle Produkte repräsentieren eine eigene Wissenskultur [, die] anders als wissenschaftliche Texte oder Schulbücher [...] nicht den Rahmenbedingungen der formalen Bildung [unterliegen]«⁵⁶, denn jedem historischen Erzählen liegt eine Gestaltung als Organisationsprinzip zu Grunde, wodurch die Frage nach der Authentizität⁵⁷ des Dargestellten aufkommt. Dabei stellt die Authentizität eigentlich einen Schlüsselbegriff im Umgang mit Geschichte dar, denn die Wiedergabe der Vergangenheit, wie sie tatsächlich geschehen ist, ist, so Ricœur, ein Charakteristikum vieler geschichtlicher Darstellungen⁵⁸. Und Pandel konstatiert, dass wir ständig Authentizitätsansprüche an die Geschichte stellen, »denn [wir wollen] wissen, ob etwas tatsächlich der Fall gewesen ist oder nicht«⁵⁹. Doch historische Romane oder historische Spielfilme/Serien erzählen uns Geschichten und bewegen sich dabei im Spannungsfeld, »in dem sie einerseits »wahre« Geschichten erzählen wollen, andererseits als fiktionale Narrative in den Genuss erzählerischer Freiheiten kommen«⁶⁰. Wo genau die Grenze zwischen Fiktion und historischer Realität verläuft, lässt sich daher nicht mit Bestimmtheit sagen. Ob und wie »die historische Figur des Politikers Gustav Stresemann anhand von historisch fundierten Erkenntnissen zu dessen politischen Wirken modelliert wurde oder nicht«⁶¹, ist nicht unmittelbar erkennbar. Für den Unterricht bedeutet dies, dass der Unterschied zwischen einer faktenbasierten Quellenarbeit und dem Umgang mit geschichtskulturellen Medien wie dem historischen Jugendroman oder Film darin liegt, im kritischen Umgang mit der Darstellung eine eigenständige Sinnbildung herauszufinden.⁶² Hier kann beispielsweise die Frage gestellt werden, »warum ein Spielfilm/Serie oder ein historischer Jugendroman die Geschichte anders darstellt als die Wissenschaft«. In diese Diskussion fügt sich auch die Darstellung der beiden erschossenen Frauen während der Maidemonstrationen in Folge 4, bei denen es sich namentlich um die historischen Figuren Erna Köppen und Maria Röpner handelt, die auf dem Balkon der Herrmannstraße 177 getötet wurden.⁶³ Weitere Ansatzpunkte der Analyse und Diskussion, auch

56 Rox-Helmer, Der historische Jugendroman [Anm. 7], S. 23.

57 Der in diesem Zusammenhang verwendete Begriff der Authentizität lässt sich nicht eindeutig definieren und ist im Allgemeinen vieldeutig angelegt. Zumeist wird er als ein Synonym für »Wahrheit« oder »Echtheit« verwendet. Vgl. Eva Ulrike Pirker, Mark Rüdiger, 2010, Authentizitätsfiktionen in populären Geschichtskulturen: Annäherungen, in: Echte Geschichte. Authentizitätsfiktionen in populären Geschichtskulturen, hg. von Eva Ulrike Pirker et al., Bielefeld: transcript, S. 11-30, S. 13.

58 Vgl. Paul Ricœur, 2007, »Wahrheit, historische«, zitiert nach Eva Ulrike Pirker, Mark Rüdiger, Authentizitätsfiktionen [Anm. 57], S. 14.

59 Hans-Jürgen Pandel, 2009, Authentizität, in Wörterbuch Geschichtsdidaktik, hg. von Ulrich Meyer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider. Schwalbach/TS: Wochenschau, S. 25-26.

60 Björn Bergold, 2019, Wie Stories zu History werden. Zur Authentizität von Zeitgeschichte im Spielfilm. Bielefeld: transcript S. 14.

61 Guercke, *Babylon Berlin* [Anm. 19], S. 84.

62 Vgl. Dietmar v. Reeken, 2007, Arbeiten mit Geschichtsdarstellung, in Geschichtsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, hg. von Hilke Günther-Arndt, Berlin: Cornelsen, S. 169-173, S. 171.

63 Vgl. Guercke, *Babylon Berlin* [Anm. 19], S. 91.

vor dem Hintergrund des kulturellen Gedächtnisses⁶⁴, liefert die Serie in der Darstellung der Umwelt, sprich des Milieus, in dem sich die beiden Protagonisten aufhalten. Hier bietet sich abermals der Vergleich zwischen Romanvorlage und Serienadaption an, denn es werden bereits bei der Einführung der beiden Protagonisten deutliche Unterschiede sichtbar. So wird Charlotte Ritter im Roman kurz auf Seite 59 eingeführt, als sie im *Moka Efti*, dem Berghain der 1920er/30er Jahre, ihren Abend verbringt. Kurz darauf (eine Seite danach) lernt der Leser oder die Leserin sie in ihrer beruflichen Tätigkeit als festangestellte Schreibkraft bei der Berliner Polizei kennen. Über ihr familiäres Umfeld oder die Wohnumstände erfährt man allerdings wenig.⁶⁵ Ganz im Gegensatz steht dazu die Einführung *Fräulein Ritters* in der Serie. Wir lernen Charlotte hier in Minute 00:14:37 kennen, als sie rauchend am Fenster eines schäbigen Badezimmers steht. Deutlich ist ihr anzusehen, dass sie aus einem von Armut geprägten Milieu entstammt, denn bereits in der Minute zuvor erhalten die Zuschauer und Zuschauerinnen einen Einblick in Charlottes subproletarisches Milieu während die Kamera durch die beengte Wohnung führt, in der sie mit ihren Schwestern, dem Schwager, zwei Kleinkindern, den Eltern und Großeltern lebt.⁶⁶ Die Serienadaption bietet gleich im Anschluss an diese Szene eine weitere Möglichkeit, das soziale Milieu in seiner medialen Darstellungsform hinsichtlich seiner Authentizität zu untersuchen, nämlich dann, als Charlotte die Straßenbahn verlässt und ein kleiner, schmutziger Straßenjunge ihre Hand ergreift. Erst als sie ihm droht, die Polizei zu rufen, lässt er von ihr ab und läuft weg. Im selben Moment erblickt die Zuschauerin oder der Zuschauer aus Charlottes Perspektive eine Gruppe von Männern, darunter wohl auch Kriegsveteranen, die auf dem Alexanderplatz betteln und damit ein authentisches Bild für die in Kapitel 2 erwähnte Lage eines Großteils der Bevölkerung darstellen. Die audiovisuelle Darstellung kann diese sozialen Umstände durch die Macht der Bilder deutlicher bzw. offensichtlicher darstellen als das Medium Buch, wodurch leichter mit den Emotionen der Zuschauerinnen gespielt werden kann. Ein Aspekt, der kritisch u.a. im Buch-Serien-Vergleich erarbeitet werden kann.

Ein weiterer Aspekt bezüglich der Fakt-Fiktions-Grenze lässt sich auch hinsichtlich der Kulissen diskutieren. Neben der bereits oben erwähnten Dampflokomotive, die erst 1943 gebaut wurde, aber grundsätzlich keinen Einfluss auf den Verlauf der Geschichte oder die populärkulturelle Darstellung der Weimarer Republik ausübt, lassen sich noch

64 Das kulturelle Gedächtnis meint das Wachhalten schicksalhafter Erinnerungen aus der Vergangenheit, »deren Erinnerung durch kulturelle Formung (Texte, Riten, Denkmäler) und institutionalisierte Kommunikation (Rezitation, Begehung, Betrachtung)« (Jan Assmann, 1988, Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In Jan Assmann, Tonio Hölscher: Kultur und Gedächtnis. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 9–19, S. 12.) aufrechterhalten und erinnert werden. Die literarische und televisuelle Auseinandersetzung und Darstellung des Sozialgefüges und des Zeitgeists können als aktualisierte kulturelle Formungen verstanden werden, die nicht nur die Erinnerung an die historischen Zustände erhalten, sondern diese mit heutigem Wissen und Normen auch für Kritik anschlussfähig machen, die von den Schülerinnen eigenständig durch Vergleiche mit dem heutigen Gesellschafts- und Frauenbild arbeitet werden kann. Vgl. Assmann, Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität, S. 12.

65 Vgl. Kutscher, Der nasse Fisch [Anm. 11], S. 59f.

66 Babylon Berlin, Staffel 1, Folge 1, 00:13:52.

weitere Ungenauigkeiten finden, die in eine Auseinandersetzung hinsichtlich der Ästhetisierung einfließen können. Zum einen gehört hier hinzu, dass in Staffel 1, Folge 1 beispielsweise das berühmte Alexanderhaus von Peter Behrens eingebildet wird, welches eine architektonische Ikone Berlins in der Weimarer Republik darstellt, aber erst 1932 fertiggestellt wurde (siehe Abbildung 2a und 2b).

Abbildung 1a: Charlotte und ein Straßenjunge;

Abbildung 1b: Arbeitslose auf dem Alex



Screenshots, Babylon Berlin, Staffel 1, Folge 1, ARD Mediathek. (10.02.2021)

Abbildung 2a: Das Alexanderhaus in Babylon Berlin;

Abbildung 2b: Zeitgenössisches Bild



Abb. 2a: Screenshot, Babylon Berlin, Staffel 1, Folge 1, ARD Mediathek (10.02.2021);

Abb. 2b: Wikiwand: Der nasse Fisch, https://www.wikiwand.com/de/Der_nasse_Fisch._Gereon_Rahts_erster_Fall (10.02.2021)

Aber auch die Darstellung des *Moka Eftis* und seiner sich darin aufhaltenden vermeintlich freizügigen und vergnügungssüchtigen Gesellschaft sollte als ein Diskussionspunkt herangezogen werden, um u.a. die Frage danach, was künstlerische Produktionen leisten können und dürfen, zu diskutieren und um die ästhetische Urteilsbildung der Schülerinnen und Schüler auch im Sinne einer Romantisierung historischer Ereignisse bei gleichzeitiger Entwicklung der Argumentations- und Reflexionsfähigkeit zu

erweitern. *Babylon Berlin* erschafft ein »Riesensittengemälde«⁶⁷, das die vielen unterschiedlichen Schichten einer Gesellschaft offen legt. Anhand solcher Beispiele lässt sich mit den Oberstufenschülern und -schülerinnen über die Sinnhaftigkeit historischer Detailtreue diskutieren und gleichzeitig eine kritische Auseinandersetzung mit einer populärkulturellen Geschichtserzählung anregen. In diesem Zusammenhang kann zudem die Aussage des Regisseurs mitdiskutiert werden, der meinte, dass er mit *Babylon Berlin* einen Historienfilm verwirklicht sehen möchte, der in einem klaren Gegensatz zur Geschichtsstunde steht. Und damit in einem klaren Gegensatz zu geschichtswissenschaftlichen Publikationen.⁶⁸ Mit diesem hierdurch angeregten Nachdenken über Fiktion und Wirklichkeit, Authentizität und Banalität, wird Spinners Anforderungen an das literarische Lernen Folge geleistet.

3.1.2 Narration als Arbeitsgegenstand

Neben den Aspekten der Authentizität bzw. der Analyse der Fakt-Fiktions-Grenze in historischen Erzählungen bietet sich natürlich die Textarbeit an, denn das Narrativ steht dabei für das prinzipielle Organisationsmuster in der Gegenwart und Vergangenheit und somit für den Entwurf der fiktiven Welt. Folgen wir also der narratologisch ausgerichteten Textanalyse, dann können wir danach fragen, was der Text vermittelt. Diesbezüglich schauen wir uns die strukturierte Handlung, also den Plot, an. Wir können aber auch danach fragen, wie der Text etwas vermittelt, indem wir die zeitliche Organisation, den Modus und mögliche Differenzierungen von Vermittlungsinstanzen, Stimmen und unterschiedlichen Vermittlungsweisen analysieren. Eine Analyse der Narration ist demnach im Sinne der zu erwerbenden Kompetenzen, sich mit Texten unterschiedlicher medialer Form und Theaterinszenierungen auseinanderzusetzen.

Babylon Berlin weist eine horizontale Erzählweise auf, die sich durch über lange Erzählräume hinweg gespannte Handlungsbögen auszeichnet. Diese epische Erzählweise bietet im Unterricht der Oberstufe interessante Möglichkeiten, zu untersuchen, wie komplexe historische Zusammenhänge vermittelt werden. Neben dem epischen Erzählen stellt vor allem die Multiperspektivität einen weiteren Ansatzpunkt literarischen Lernens im historischen Kontext dar.⁶⁹ Besonders interessant ist dies hinsichtlich der Tatsache, dass in *Babylon Berlin* eine genretypische Verwendung von moralisch ambivalenten Figuren, mit denen die klare Opposition zwischen Gut und Böse unterlaufen wird, stattfindet. Hierzu zählen sowohl Gereon Rath als auch Charlotte Ritter. Gerade der Kriminalkommissar erscheint im Allgemeinen als ein lohnenswerter Charakter, der nicht nur die Grenzen von Gut und Böse unterläuft, sondern der gerade aufgrund seines psychischen Zustands eine äußerst ambivalente Figur darstellt und hierdurch ebenfalls die unterschiedlichen Machtverhältnisse sichtbar macht. Eindrückliches Beispiel dafür ist Staffel 1, Folge 1, als er zusammen mit Oberkommissar Bruno Wolters im Auto

67 Erstes Deutsches Fernsehen – ARD; Das multimediale Webspecial zu *Babylon Berlin*, <http://reportage.daserste.de/babylon-berlin#175922>, Drittes Kapitel des Webspecials. (12.01.2021).

68 Vgl. Guercke, *Babylon Berlin* [Anm. 19], S. 74

69 Vgl. ebd., S. 87.

sitzt und sich dieser mit den Worten »Kaputte Automaten sind das. Kaputte Automaten gehören auf den Müll« über die Kriegszitterer lustig macht, zu denen Rath ebenfalls gehört, dies jedoch vor Wolters und den Kollegen geheim hält, um in der Gesellschaft bestehen zu können. Es sind gerade diese Oppositionen der sozialen Bandbreite und der Machtverhältnisse in *Babylon Berlin*, die eine komplexe Narratologie entstehen lassen. Gerade im Buch-Serien-Vergleich bietet sich hier die Ausarbeitung, der unter 3.1 bereits erwähnten Frage nach dem Warum und mit welchen Konsequenzen gewisse Geschehnisse auf bestimmte Art und Weise dargestellt werden, an.

Neben der horizontalen Struktur des epischen Erzählens ist im Kontext der Gereon-Rath-Narration vor allem die Inter- und Transmedialität und das erweiterte Textverständnis, wie es bereits in Kapitel 3 am Beispiel von Virtual Reality-Anwendungen als virtuell-ästhetischer Aktualisierungen historischer Orte angerissen wurde, hervorzuheben. Die Fernsehadaptation bietet ein transmediales Angebot, das in besonderer Weise im Kontext der Geschichtlichkeit der Serie betrachtet werden kann. Unter der Kultur-Rubrik des Internetauftritts des Fernsehsenders rbb findet sich eine interaktive Karte Berlins, welche die Drehorte der Fernsehserie vorstellt, diese mit den real-historischen Schauplätzen vergleicht und aufzeigt, welche ästhetischen Aktualisierungen innerhalb der Seriendiegese vorgenommen wurden. So dient beispielsweise das Stummfilmkino Delphi als Drehort für das Tanzcafé *Moka Efti* – gleichzeitig wird die Lage des echten *Moka Eftis* auf der Karte dem inszenierten Drehort gegenübergestellt und so die Gemachtheit der Serie betont. Jedem Drehort ist eine Kurzbeschreibung zugeordnet, die wiederum eine Verlinkung zu einem ausführlichen Text bietet und weitere Details und Informationen zum historischen Vorbild der Serienschauplätze enthält. Weiter werden hier neben Orten auch Szenen und Inhalte der Serie herausgestellt und somit weitere Bedeutungsebenen der Serie betont, die klar auf die gegenwärtige Aktualisierung der historischen Orte und Ereignisse referieren. Die Inhalte der Serie wechseln hier fließend ihr Medium und überschreiten Mediengrenzen – diese Bewegung nachzuverfolgen erfordert, wie in Kapitel 3.1. bereits erläutert, spezifische Medienkompetenzen wie das Bedienen digitaler Werkzeuge, das Lesen verschiedener Medien- und Textsorten (dazu zählen das Buch, die Fernsehserie, Websites, Verlinkungen, interaktive Karten) sowie die Navigation über Mediengrenzen hinweg und das Auswerten und Selektieren von Informationen. Über die transmedialen, Mediengrenzen überschreitenden und die Narration ergänzenden Texte hinaus, gibt es mit *Moabit* auch eine intermediale Ergänzung der Gereon-Rath-Kriminalromanreihe. *Moabit* ist ein Spin-Off der Gereon-Rath-Reihe, welcher Charlotte Ritter als weibliche Protagonistin inszeniert. Diese Verschiebung der (Geschlechter-)Machtverhältnisse durch die Hervorhebung der weiblichen Perspektive wird im Folgenden näher beleuchtet.

Neben der Navigation zwischen den verschiedenen Erzählungen können darüber hinaus auch die narrativen Konzepte von Transmedialität und Intermedialität⁷⁰ am Text selbstständig ermittelt und vertieft werden, wodurch selbstgesteuertes und forschendes Lernen gefördert wird. Die Verstreuung des Textes auf diverse Medien dient hier als Spiegel der Komplexität der Räume und Figuren der Erzählung; Orte (wie am Beispiel der transmedialen Inszenierung der Drehorte) und auch die Hervorhebung der

70 Damit ist die Vernetzung innerhalb der Buchreihe sowie die serielle Adaption gemeint.

weiblichen Perspektive (am Beispiel des Spin-Offs) bekommen so zusätzlichen und eigenen Raum außerhalb der Kerntexte Roman und Fernsehserie, welcher erst durch die Navigationsleistung der Schülerinnen und Schüler erschlossen werden muss und damit besonders geeignet ein Identifikationsangebot darstellen kann.

3.1.3 Neuperspektivierungen in *Babylon Berlin* – Weibliche Sexualität

Einen weiteren Ansatzpunkt zur Untersuchung im Klassenverband bietet die Rolle der Frau und die Darstellung der Sexualität in *Babylon Berlin*. Dies insbesondere vor dem Hintergrund, dass die Filmindustrie in Deutschland und die Filmförderung sich dem Diversitätsprinzip verpflichtet sehen, weshalb beispielsweise die FFHSH eine Diversity-Checklist erstellt hat.⁷¹ Diese Kriterien bilden einen Leitfaden für eine diverse und multikulturelle Darstellung der Fernsehlandschaft, und hier vor allem von Spielfilmen und TV-Serien. Hierdurch ergeben sich gleichsam automatisch Veränderungen in der Darstellungsweise, da Aspekte wie ausgeglichene Darstellung von Geschlechterrollen, Leben mit Behinderung, Verhinderung klischeehafter Rollenbilder oder die Darstellung sexueller Identitäten einen neuen Stellenwert erhalten. Inwieweit dies zu Veränderungen im Falle des hier untersuchten Werkes *Der nasse Fisch* und seiner filmischen Adaption *Babylon Berlin* führt und welche Bedeutung dies auch für das historische Verständnis hat, kann in einer Textanalyse erarbeitet werden. Dabei bietet sich erneut ein Vergleich zwischen der Roman- und der Serienversion an. Hier sticht besonders deutlich die unterschiedliche Darstellung aber auch Einbettung des Fräulein Charlotte Ritter hervor. Ihre Affinität zum Tanz und zum Zeitvertreib im *Moka Efti*, aber auch die damit verbundene Prostitution, um den Lebensunterhalt für ihre Familie zu sichern, wird in der Serienadaption immer wieder deutlich hervorgehoben. Entsprechend kontrastreicher könnten sich die Unterschiede zwischen Roman- und Seriengestaltung bereits in der Einführung der Figur nicht darstellen, welche entsprechend von den Schülerinnen und Schülern herausgearbeitet werden sollten und hinsichtlich des Diversitätsprinzips der Filmförderung diskutiert werden müssen, da sich durch diese an den Film oder die Fernsehserie gestellten Kriterien des 21. Jahrhunderts Veränderungen hinsichtlich der historischen Darstellung ergeben, die weder mit der künstlerischen Freiheit noch mit einer ästhetischen Codierung in Zusammenhang stehen. Grundsätzlich bietet aber die Auseinandersetzung mit dem Frauenbild in *Babylon Berlin* allgemein eine große Chance, aufzuzeigen, dass Frauen in den 1920er Jahren der gegenwärtigen Darstellung von Frau und Geschlechtsdarstellung deutlich näher waren als das im Nationalsozialismus und den anschließenden 1950er Jahren propagierte Bild der liebenden Ehefrau und Mutter, die sich für Ehemann und Familie aufgibt. Gerade im Berlin der 1920er Jahre, dem Sündenbabel, zeigte sich das neue Frauenbild und eine oftmals offen zur Schau gestellte Sexualität, die es zu Beginn des 20. Jahrhunderts in dieser Form noch nicht gab. Er-

71 Vgl. MOIN, Filmförderung Hamburg Schleswig-Holstein, Diversity Checkliste https://www.ffhs.de/download/90_Upload_Formulare_fuer_die_Einreichung/Diversity-Checklist-FFH-SH-DEVELOPMENT.pdf (12.12.2020).

innert sei hier an die Oben-Ohne-Revuen im Apollotheater⁷², aber auch die weibliche und männliche Prostitution. Dies geht mit der veränderten Haltung gegenüber Liebe und Sexualität einher. Damit im engen Zusammenhang steht auch das Spiel mit den tradierten Geschlechterrollen, wie es Nikoros, die Sängerin des *Moka Eftis*, deutlich zur Schau stellt, bis hin zu einem offenen Bekenntnis zur eigenen Homosexualität. Abschließend oder auch alternativ kann mit Hilfe des Charakters Charlotte Ritters eine Untersuchung hinsichtlich weiblicher Berufsbilder und Frauenbilder in der Weimarer Republik erfolgen, die entweder in die Kategorie der »berufstätigen Frau mit Pfiff«⁷³ oder »der kessen Berlinerin«⁷⁴ fallen. Während Charlotte im Roman eine feste Anstellung als Stenotypistin bei der Berliner Polizei innehat, geht sie diesem Beruf in der Serie nur gelegentlich nach, nämlich dann, wenn sie zwischen all den anderen jungen Damen, die einen Tagelohn verdienen müssen, ausgewählt wird.⁷⁵

3.2 Spezifische Herausforderungen/Erkenntnisperspektiven

Mit einem Blick auf Kapitel 3.1.1 hat sich eine besondere Herausforderung der Behandlung des historischen Gegenwartsromans gezeigt, nämlich der Umgang mit der Authentizität, denn die Auseinandersetzung mit historischen Stoffen stellt sowohl bei literarischen als auch und vor allem bei medialen Werken unweigerlich immer die Frage nach der wahrheitsgetreuen Darstellung. Gerade Filme oder Serien, die auf historischen Begebenheiten basieren oder sich mit vergangenen Ereignissen oder Epochen auseinandersetzen, stehen immer im Kreuzfeuer. So wie erst kürzlich bei der Netflix-Serie *Bridgerton*⁷⁶ geschehen, welche auf der gleichnamigen Romanreihe von Julia Quinns basiert und die Zuschauer und Zuschauerinnen in die Londoner High Society des Jahres 1813 einführt. Anstoß der Debatte war unter anderem die Tatsache, dass die britische Königin von einer schwarzen Frau verkörpert wurde – ein Umstand, der historisch gesehen inkorrekt ist, aber in der Freiheit in der Gestaltung eines künstlerischen Produktes liegt.

Gerade in Bezug auf *Babylon Berlin* wurde die Frage aufgeworfen, inwiefern die Serie trotz der Macht der Bilder in der Lage ist, »Geschichtsmythen zu dekonstruieren und Bewusstsein für die Komplexität von Geschichte zu schaffen«⁷⁷. Um dies zu erreichen, bedarf es eines aufgeklärten Publikums, das sich dieser Macht der Bilder, die ein Film oder eine Serie erschaffen können und wollen, bewusst ist. In der didaktischen Behandlung historischer Stoffe gerade in ihrer medialen Form des Films oder der Serie können Schülerinnen und Schüler durch den reflektierten Umgang mit dem Medium zu einem solchen Publikum werden, welches in der Lage ist, angebotene Geschichtsbilder – und

72 Vgl. Renny Harrigan, 1981, Die Sexualität der Frau in der deutschen Unterhaltungsliteratur 1918–1933, in: Geschichte und Gesellschaft, 7. Jahrg., H.3/4, Frauen in der Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts, S. 412–437, S. 412.

73 Buchen, Neue Geschlechterkonstruktionen [Anm. 24], S. 207.

74 Ebd.

75 Babylon Berlin, Staffel 1, Folge 1, 00:20:26.

76 »Bridgerton, USA, 2020-, Netflix.

77 Guercke, *Babylon Berlin* [Anm. 19], S. 84

nichts mehr macht die Serie *Babylon Berlin* – als »mehr oder minder überzeugende Interpretationsangebote zu erkennen«. ⁷⁸

4 Fazit: Postmodernes Geschichtsverständnis

Anhand des Beispiels *Der nasse Fisch* und seiner Fernsehadaptation *Babylon Berlin* konnte aufgezeigt werden, inwiefern historische Ereignisse, Räume und Figuren durch ihre gegenwärtigen Betrachtungen aktualisiert werden und welche Potenziale dies für die Bearbeitung im Literaturunterricht der Oberstufe bereithält.

Besonders Aspekte der Authentizität historischer Gegenwartsliteratur konnten am Beispiel als fruchtbare Untersuchungsgegenstände herausgestellt werden, wobei die medienspezifische Darstellung verschiedener Adaptionen unterschiedliche Perspektivierungen hervorbringt und damit differenzierte Identifikationsangebote bereitstellt, die interessengesteuert und selbstorientiert erkundet werden können. Der Vergleich der unterschiedlichen Ausprägung der Fakt-Fiktions-Grenze innerhalb verschiedener Medien bietet sich dabei an, neue Medienkompetenzen zu vertiefen. Dabei lernen die Schülerinnen und Schüler, dass populärkulturelle Geschichtserzählungen keinen Anspruch auf die objektive Wahrheit erheben, sondern durch den Aspekt der künstlerischen Freiheit, der sich in unterschiedlichen Medien, siehe hier den Vergleich zwischen Buch und Serie, wiederum unterschiedlich darstellt, immer eine subjektive Interpretation und/oder ästhetische Verfremdung von Geschichte darstellen.

78 Ebd., S. 75.