

DIE MINISERIE ALS NEUER SPIELFILM? ÜBERLEGUNGEN ZUR FILMDIDAKTIK AUSGEHEND VON REZEPTIONSWEGEN EINER NEUNTEN KLASSE ZUR NETFLIX-SERIE DAS DAMENGAMBIT

[Magdalena Kißling](#)

Universität Paderborn | magdalena.kissling@uni-paderborn.de

ABSTRACT

Der Beitrag geht ausgehend von einer fokussierten Ethnografie eines Literaturunterrichts in der 9. Klasse eines Gymnasiums zur Miniserie DAS DAMENGAMBIT (USA 2020) der Frage nach, welche Auswirkungen eine Unterrichtsplanung, die die Miniserie nicht genrespezifisch als Serie, sondern als neuen Spielfilm mit dramatischen Komponenten auffasst, auf lernseitige Rezeptionsprozesse haben kann. Strukturiert ist der Beitrag entlang von drei Forschungsfragen, die sich zum einen auf das Genre der Miniserie beziehen und diskutieren, inwiefern sich auch in der Miniserie noch das serielle Erzählprinzip aus Schema und Innovation realisiert (Forschungsfrage 1). Zum anderen setzen sie an den Praktiken an, die sich unterrichtlich am Fernsehserienunterricht bezüglich genrebedingter Rezeptionsherausforderungen (Forschungsfrage 2) und möglicher Lernchancen (Forschungsfrage 3) rekonstruieren lassen. Der Beitrag schließt damit, filmdidaktische Elemente nicht nur um dramendidaktische, sondern auch um serialitätsdidaktische Elemente zu erweitern, will der Literaturunterricht Beteiligungshürden systematisch berücksichtigen.

SCHLAGWÖRTER

— FERNSEHSERIE — FILMDIDAKTIK — SERIALITÄTSDIDAKTIK — REZEPTIONS-
PROZESSE — REKONSTRUKTION

ABSTRACT (ENGLISH)**The Miniseries as a New Feature Film? Reflections on Film Didactics Based on Reception Processes of a Ninth Grade Class for the Netflix Series THE QUEEN'S GAMBIT**

Based on a focused ethnography of a literature lesson in the 9th grade of a literature lesson on the miniseries THE QUEEN'S GAMBIT (USA 2020), the article examines the effects that lesson planning, which does not grasp the miniseries as a genre-specific series but as a new fiction film with dramatic components, can have on the learner's receptive processes. The article is structured along three research issues which, on the one hand, refer to the genre of the miniseries and discuss the extent to which the serial narrative principle is still realized in the miniseries (research issue 1). On the other hand, the research issue will focus on the practices that can be reconstructed in the literature lessons about television series with regard to genre-specific reading challenges (research issue 2) potential learning opportunities (research issue 3). The article concludes with the ideal of expanding film didactic elements by including not only drama didactics but also seriality didactic elements, if literature lessons want to consider barriers to participation.

KEYWORDS

— TELEVISION SERIES — FILM DIDACTICS — SERIALITY DIDACTICS — RECEPTIVE PROCESSES — RECONSTRUCTION

1 — EINLEITUNG: GENREREFLEXIONEN ALS KULTURELLER METADISKURS

„Also mein Plan ist“, so argumentiert eine Lehrperson eines nordrheinwestfälischen Gymnasiums, „dass wir morgen die erste Folge gucken“ (Lehrperson aus Feldprotokoll, 10). Im Anschluss bekommt die Klasse, die in diesem Schuljahr einen Dramentext durch die von Netflix als Drama beworbene Miniserie *DAS DAMENGAMBIT* (USA 2020) ersetzt, die Aufgabe, „wie das bei Dramen auch ist, dass sie das Ding dann halt lesen¹, also bis nächste Woche. Danach machen wir `ne Szenenanalyse und ein Figurenportfolio“ (ebd., 11). Auf die Rückfrage, ob auch serielles Erzählen für die 9. Klasse unterrichtsgegenständlich wird, folgt eine Distanzierung von Genrereflexionen im Kontext Schule:

„Ja gut, das werde ich ganz sicher nicht tun, dann müsste ich Serien mit anderen Serien vergleichen. Und ich glaube, dass die nicht horizontal erzählte Serien eigentlich gar nicht mehr kennen. Also würde ich fast sagen. Also spätestens mit *BREAKING BAD* nicht mehr“ (ebd.).

Diese Dialogszene verweist auf eine literaturdidaktische Praxisfrage: Wie lässt sich die Mini-Fernsehserie genrebezogen im Hinblick auf unterrichtsmodellierende Fragen verorten: als langer Spielfilm, als dramatischer Text, als progressives Serienformat? Die Lehrperson, deren Deutschklasse ich über mehrere Wochen ethnografisch begleitet habe, scheint die Miniserie als Serie zu klassifizieren („horizontal erzählte Serie“) und von vertikalen Serienformaten abzugrenzen; in der Serialitätsforschung wird im Kontext horizontalen Erzählens auch von progressiven Formaten (*serial narrative*) und in Bezug auf vertikales Erzählen von Status Quo- bzw. Episodenserien (*episodic series*) gesprochen (vgl. Sudmann 2017, 1; Schleich / Nesselhauf 2016, 120–132; Mittell 2010). Einen Anlass, Serialität in ihrer Formspezifik zu unterrichten und genrespezifische Unterrichtsüberlegungen anzustellen, sieht sie jedoch nicht. Begründet wird dies zweifach: Zum einen handele es sich bei Fragen serieller Formspezifik um einen „kulturellen Metadiskurs“ (Lehrperson aus Feldprotokoll, 11), der in der Lebenswelt der Schüler:innen keine Relevanz habe („die nicht horizontal erzählte Serien eigentlich gar nicht mehr kennen“). Zum anderen habe die Miniserie, die über den Streaminganbieter Netflix ‚gebügend‘ werden kann, kaum noch etwas mit serien-spezifischen Rezeptionsbedingungen gemein. Unterbrechungen können individuell vorgenommen werden und verkürzen das spannungsgeladene Warten auf ein Minimum. „Lineares Fernsehen“, so argumentiert die Lehrperson, „kennt heute keiner mehr“ (Feldprotokoll, 11). Eine genreeigene Didaktik zur Vermittlung von Miniserien anzusetzen, scheint daher obsolet. Im Kern zielt die zwischen den Sommer- und Herbstferien andauernde Unterrichtsreihe darauf, anhand der dramatischen Erzählung filmische Mittel einzuführen und die Sequenzanalyse einzuüben. Herangezogen werden hierfür filmdidaktische Elemente (vgl. u.a. Kammerer / Maiwald 2021; Anders / Staiger et al. 2019), die punktuell um *dramentheoretische Analyseperspektiven* (Freytag 2003) erweitert werden; wiederkehrend werden Rückbezüge zum Dramenstück *Romeo und Julia* genommen, das am Ende des letzten Schuljahrs gelesen wurde („Das haben wir bei *Romeo und Julia* auch gemacht, glaube ich, ne?“; „des [die

¹ In der Verwendung der Lehrperson des Ausdrucks „Lesen“ wird bereits die Fokussierung des Unterrichtsvorhabens auf genrebezogene Ähnlichkeiten zu Drama und Film deutlich; gemeint ist an dieser Stelle noch nicht die Ausbildung von Rezeptionsfähigkeit, um audiovisuelle Texte dekodieren zu können (vgl. Maiwald 2021, 223; Anders / Staiger et al. 2019, 36), sondern lediglich die vollständige Sichtung der Miniserie.

Rückbezüge zum Drama, M.K.] hat mir schon geholfen, weil die Sachen sind ja schon ähnlich, relativ“).

Die von der Lehrperson wahrgenommene Genrenähe zwischen Miniserie, Spielfilm und Drama ist durchaus naheliegend. DAS DAMENGAMBIT setzt nicht auf Endlosigkeit, sondern kennzeichnet sich durch eine prinzipielle Abgeschlossenheit und klare Limitierung. Mit ihren knapp sechs Stunden Erzählzeit und der streamingbedingten Möglichkeit, die Episoden nicht nur zeitlich flexibel, sondern die Einzelteile auch vergleichbar zu Filmrezeption und Ganzschriftenlektüre in Bezug auf das Ganze zu lesen (vgl. Abraham 2009, 92), steht die Miniserie hinsichtlich Zeit und Handlung einem langen Spielfilm näher als der Episoden- oder Fortsetzungsserie (vgl. Kißling 2025, 45). Mit dieser Formspezifik weist die Miniserie eine Nähe zu klassischen Filmproduktionen auf (vgl. Bignell 2013, 153; Schleich / Nesselhauf 2016, 114) und fügt sich in ihrer Ausrichtung als Fortsetzungsserie in jene Fernsehserien ein, die in Roman- bzw. Literaturnähe gerückt werden und denen ein Werkcharakter unterstellt wird (vgl. Fröhlich / Ruchatz 2020, 134; Paefgen 2020, 24). Hinzu kommt die dramatische Erzählform in DAS DAMENGAMBIT. Vergleichbar zum Dramentext, der auf die Zuordnung nicht-sprachlicher Zeichen ausgerichtet ist, lässt sich die Netflix-Serie semiotisch mit Fokus auf Darstellungstechniken wie Figuren, Dialog oder Stimme erschließen (vgl. Schößler 2017, 7).² Berücksichtigt man zudem die Unschärfe in der Genrezuordnung Miniserie, die an Debatten um kaum zu verobjektivierende definitorische Merkmale des Kurzfilms erinnern (vgl. Bernhardt 2024, 20), sowie die lesedidaktische Erkenntnis, dass Genrebenennungen und das Identifizieren genretypischer Merkmale im (Klgestützten) Literaturunterricht nicht als verstehensfördernd erfahren werden (Nix / Führer 2024, 357; Köster 2015, 62; Winkler 2007, 75), wird die didaktische Entscheidung nachvollziehbar, die wahrgenommene Genrenähe zwischen Miniserie, Drama und Spielfilm zum unterrichtsleitenden Prinzip zu machen.

Klassifizieren lässt sich dieses auf Genreähnlichkeiten begründende Vorgehen mit dem *medienübergreifenden Gattungsansatz* von Bodo Lecke (2008). Lecke zielt mit diesem Ansatz darauf, unterschiedliche Gattungen „vom bürgerlichen Rührstück bis zur ‚daily soap opera‘“ (ebd., 52) sowohl im Medium Literatur als auch im Medium Fernsehen zu unterrichten, wobei die Stärke darin liege, an den „eher populärkulturellen Schüler-Interessen“ (ebd., 57) anzusetzen. Anvisiert wird nicht die Begründung einer neuen Gattungsdidaktik, die Serialitätsdidaktik, wie sie seit Mitte der 2010er Jahre verstärkt diskutiert wird (vgl. u.a. AJuM 2025; Brendel-Perpina / Kretzschmar 2021; Kern 2021; Schlachter 2020; Staiger 2018; Leseforum 2018; Anders / Staiger 2016a); zuletzt mit einer Bewegungsrichtung hin zum Serialitätsbewusstsein als „Kern jeder zeitgemäßen Medienbildung“ (Anders / Staiger 2025, 11; Anders 2021). Vielmehr wird das popkulturelle Genre Fernsehserie, mit dem Kinder und Jugendliche gut vertraut sind, für die Ausbildung dramatischen, epischen oder filmischen Gattungswissens produktiv gemacht. Eine gewisse Skepsis, ob die Unterrichtskonzeption auf Basis des gattungsübergreifenden Didaktikansatzes aufgeht, bleibt bei der Lehrperson, die zum ersten Mal eine Fernsehserie unterrichtet, jedoch: „Ich probier’s jetzt mal so aus, wie man 'n Drama unterrichtet und guck mal, wie man damit zurechtkommt.“ (Feldprotokoll, 22)

² Das *Damengambit* realisiert sich als Darstellung und nicht als Bericht. Jenes auf die Antike zurückreichende zentrale Gattungsmerkmal von Dramen (Schößler 2017, 1) findet sich nicht nur bei Dramentexten, sondern auch bei Hörspielen und dem Fernsehspiel wieder, darauf hat früh schon Müller-Michaels (1971, 12) hingewiesen.

Nachfolgend rückt der hier skizzierte Serienunterricht in den genaueren Blick. Ausgehend von meiner Unterrichtsbeobachtung und in Verschränkung mit einem gegenstandsseitigen Blick gehe ich folgenden, aufeinander aufbauenden Forschungsfragen nach:

1. Realisiert sich das serielle Erzählprinzip aus Schema und Innovation auch in der progressiv erzählenden Miniserie *DAS DAMENGAMBIT*, die in der Handlung abgeschlossen und limitiert ist und nahezu am Stück geschaut werden kann?
2. Welche Konsequenzen für den Unterricht ergeben sich aus der gegenstandsseitigen Feststellung einer genrespezifischen Erzählweise, die sich unterrichtlich mit dem medienübergreifenden Ansatz nicht mehr greifen lässt? Inwiefern ist das sich realisierende Serialitätsprinzip unterrichtlich zu berücksichtigen?
3. An die Frage nach unterrichtsplanerischen Konsequenzen schließt die Überlegung an, welche Lernchancen sich (insbesondere für wenig lesehabitualisierte und stärker fernsehseriell literalisierte Schüler:innen) aus seriell erzählenden Bildungsgegenständen ergeben? Lässt sich mit Blick auf ein erwartbares implizites Musterwissen über serielle Erzählprinzipien eine Reduktion lernseitiger Lese-Herausforderung erkennen?

Methodisch gehe ich den Forschungsfragen, die meine nachfolgenden Ausführungen strukturieren, wie folgt nach: Der ersten Forschungsfrage begegne ich gegenstandsorientiert und behandle sie narrations- und filmanalytisch. Die beiden nachfolgenden Forschungsfragen beantworte ich auf der Basis ethnografisch erhobener Daten und rekonstruiere aus Feldprotokollen und (Ad-hoc-) Interviews das lernseitige Rezeptionsverhalten der 9. Klasse. In der Kombination verweisen die drei Forschungsfragen den *medienübergreifenden Gattungsansatz* Leckes (2008), dem zufolge die Miniserie als Vertiefung gattungsspezifischen Wissens über Spielfilm und Dramentext fungiert, in seine Grenzen und eröffnen stattdessen eine weitere Gattungsdidaktik, die auf die Stärkung des lernseitigen „Formbewusstsein[s]“ (Köster 2015, 61) für genrespezifische Darstellungsweisen zielt: die Serialitätsdidaktik.

2 — DAS SERIELLE ERZÄHLPRINZIP: GEGENSTANDSSEITIGER BLICK AUF DAS DAMENGAMBIT

Die im Jahr 2020 bei Netflix erschienene Miniserie *DAS DAMENGAMBIT* adaptiert, angestoßen durch ihre Ideengeber Sott Frank und Allan Scott, den Erzählstoff der gleichnamigen Romanvorlage *The Queen's Gambit* von Walter Tevis (1983). Es handelt sich, wie typisch für Miniseries (vgl. Schleich / Nesselhauf 2016, 137) um eine Literaturverfilmung. Über inhaltlich fortlaufende Episoden erzählt sie die *Coming-of-Age*-Geschichte des Waisenkindes Elisabeth ‚Beth‘ Harmon, die mit acht Jahren Schach entdeckt und mit 20 den amtierenden Weltmeister Vasily Borgov schlägt. Ihre steile Karriere ist von wiederkehrenden Niederschlägen gezeichnet, die auf biografisch begründete Drogen- und Alkoholexzesse zurückführen. In ihrer Erscheinungs-

form, dem Format Miniserie (*limited series*), weist DAS DAMENGAMBIT einen Grenzfall serieller Narration aus. In Bezug auf Zeit und Handlung habe ich dies im Kontext der lehrseitigen Wahrnehmung der Genrenähe zu Spielfilm und Drama bereits ausgeführt (vgl. Kap. 1). In der Organisationsform realisieren sich jedoch – wie ich nachfolgend zeigen möchte – genrebedingte Unterschiede. Zwar strukturieren sich auch Dramen (Akte, Szenen) und Romane (Kapitel) entlang einer zeitlichen Anordnung, serielle Erzählformate sind aber mit ihrer (Staffel-) und Episodenstruktur, selbst wenn sie rezeptionsseitig ‚gebündelt‘ werden, „broken on purpose“ (O’Sullivan 2010, 59). Seriell erzählte Welten weisen – und dies gilt für alle Serienformate einschließlich der Miniserie – produktionsseitig in ihrer Segmentierung „gewaltvolle Brüche auf“ (Nesselhauf / Schleich 2016, 114), die das konstitutive Moment der Wiederholung zur immer neuen Fortsetzung zwingen. Als wiederkehrende Momente erweisen sich in DAS DAMENGAMBIT die sieben Schachturniere, die die Episoden strukturieren, die Flugreisen zu den Turnieren, die Flashbacks in Beths Vergangenheit oder auch die Drogen- und Alkoholexzesse, die als spannungsbringende Elemente den Erfolg der Protagonistin immer wieder gefährden. Bei genauer Betrachtung zeigen sich in den Wiederholungen jedoch Abwandlungen. Das Formprinzip der Serialität (Wiederholung, Bruch, Fortsetzung) verbindet sich mit Narrativität (Ereignishaftigkeit). Die zentralen erzählerischen Prinzipien des Unvorhergesehenen und Unwahrscheinlichen (vgl. Schultz-Pernice 2016a, 44) ziehen in die „Wiederholungskunst“ (Eco 1999, 302) ein und innovieren das Schema, Eco spricht mit Blick auf diese hierarchiegleiche Relationierung vom „unlösbaren Knoten ‚Schema-Variation‘“ (Eco 1999, 107). Inwiefern sich diese Innovierungsstrategien auch in der Miniserie DAS DAMENGAMBIT realisieren, zeige ich nachfolgend an sieben Episoden (E1–E7)³ in Anlehnung an Schultz-Pernice (2016a) auf:

2.1 VERDECKUNG

Erkennbar werden ab der zweiten bis zur letzten Episode Abweichungen vom Schema Schachturnier, und zwar in Form von Kaschierungen auf der Oberflächenstruktur. Es ereignet sich nichts wirklich Neues (vgl. Schultz-Pernice 2016a, 45), aber den Zuschauenden wird durch den Ortswechsel der Schachturniere und das Heranreifen der Protagonistin vom Kind zur eleganten Dame Abwechslung geboten (s. Tab. 1).

	Alter	Turnier
E1	Kind	Schachclub der lokalen High School
E2	Jugendliche	Kentucky Landesmeisterschaft 1963
		Cincinnati 1963
E3	Junge Erwachsene	Las Vegas: US-Open 1996
E4		Mexico City: internationales Schachturnier
E5		Ohio: US-Championship
E6		Paris: internationales Schachturnier
E7		Moskau: Weltmeisterschaft

Tab. 1: Innovierungsstrategie der *Verdeckung* in DAS DAMENGAMBIT (USA 2020).

³ Nachfolgend werden die Episoden der Miniserie mit den Kürzeln E1 bis E7 ausgewiesen.

2.2 ESKALATION

Im Zusammenhang mit den Ortswechseln findet zudem eine *Eskalation* des Erzähl-schemas statt. Es überbieten sich die Turnierplätze, zum einen grafisch von der lokalen High-School (E1) über das Nachbarland Mexiko (E4) bis nach Europa: Episode sechs spielt in Paris, Episode sieben in Moskau. Zum anderen steigern sich die Plätze architektonisch. Die Gebäude werden pompöser und die Hotelzimmer luxuriöser. Der zunehmende Status und Reichtum spiegelt sich in Beths Kleidungsstil wider: Als Jugendliche tritt Beth ihr Schachturnier noch in biedereren Kleidern an (s. Abb. 1). Für ihren immergleichen Look – ein hochgeschlossenes, schwarzes Kleid in Kombination mit einer weißen Bluse und hellblauen Strickweste – wird sie von ihren Mitschülerinnen verlacht. Ihr erstes Turnier findet in der Turnhalle der lokalen High School statt, erkennbar an dem Basketballkorb an der Wand oben rechts und den Linienbemalungen auf dem Boden. Bestuhlt ist die Halle mit Schultischen und einfachen Holzstühlen (s. Abb. 1). Von ganz anderem Glanz sind die Folgeturniere, zum Beispiel das in Paris (s. Abb. 2): Hohe Fenster, Kronleuchter und Flügeltüren sowie edle Vorhänge, Teppiche und Stühle im Jugendstil lassen auf ein prunkvolles Gebäude schließen, die schwarzen Anzüge der Männer und Kostüme der Frauen verweisen auf Beths sozialen Aufstieg. Die Protagonistin selbst überbietet diese neue Kleiderwelt mit immer eleganteren Kostümen, hier mit dem schwarzen Cocktailkleid.



Abb. 1–2: Strategie der *Eskalation* am Beispiel immer pompöserer Gebäude und eleganteren Kostümen (DAS DAMENGAMBIT, USA 2020, E2: 34:07; E6: 19:44)

Auch werden Beths Schachgegner stärker und sie muss nach ihren überraschenden Siegen gegen elf High School-Schüler im Simultanschach (E1) und dem Kentucky Landesmeister (E2) erste Niederlagen gegen den amtierenden US-Meister (E3) und den internationalen Großmeister (E4, E6) einstecken (s. Tab 2).

	Gegner	Spielausgang
E1	Elf High School-Schüler im Simultanschach	Sieg
E2	Landesmeister (Harry Baltik)	Sieg
E3	US-Meister (Benny Watts)	Niederlage
E4	Großmeister (Vasily Borgov)	Niederlage
E5	Benny Watts	Sieg
E6	Vasily Borgov	Niederlage
E7	Vasily Borgov	Sieg

Tab. 2: Strategie der *Eskalation* am Beispiel der Schachgegner

2.3 METAISIERUNG

Lediglich die fünfte Episode bricht mit dem Mechanismus der Überbietung, der nach vier Episoden rekursiv zu werden droht.⁴ Mit der US-Championship in Ohio kehrt der Turnierplatz wieder ins Inland und zur einfachen Gebäudestruktur zurück. Die Räume sind erneut mit Holzbänken ausgestattet und die fehlenden Reporter:innen sowie ein schlafender Zuschauer symbolisieren das Desinteresse an der Schachwelt. Die Rede ist von „einer zweitklassigen Universität“ und von „billigen Plastikbrettern“, die Benny Watts in den Vergleich zu Schachturnieren in Moskau stellt: „Du solltest mal sehen, wo sie in der Sowjetunion spielen.“ (E5, 29:16–29:20) Die Miniserie zieht eine Metaebene ein und nutzt den kulturellen Unterschied in der Bedeutungszuweisung des Schachspiels zwischen den USA und Russland, um ihre eigene narrative Dynamik der Übersteigerung auszustellen.

2.4 VERSCHIEBUNG

Darüber hinaus operiert die Miniserie mit sog. Verschiebungen. Ab Episode vier wird das serienkonstitutive Element des Schachspielens für Beziehungskonflikte und Drogenexzesse zurückgedrängt, so dass neue Ereignisse auftreten, die das immergleiche Schema durchbrechen und zeitgleich Hintergrundwissen für Beths Spielerfolg liefern. Dass Beth trinkt und in verkatertem Zustand gereizt agiert und leichtsinniger ihre Züge setzt, wird von ihren Gegnern als Schwäche ausgespielt.

2.5 EXPANSION

Beths Stimme, die als Voiceover wiederkehrt (E1–E3), wird abgelöst von Stimmen der Zuschauenden (E2) und männlichen Reporter, die auch in der Synchronübersetzung in die jeweilige Landessprache Spanisch (E4) oder Russisch (E7) wechseln; das Turnier in Paris wird wiederum gar nicht kommentiert (E6). Die Text-Bild-Interaktion variiert dabei zwischen symmetrisch und kontrapunktisch. Und auch die Kameraeinstellung und -perspektive findet Neues. Die anfänglich dominanten Großaufnahmen wechseln vermehrt zu weiten Einstellungen und das Turnier in Paris (E6) wird mit einem *High-Angle-Shot* eröffnet. Die fünfte Episode überrascht zudem mit einer unvor-

⁴ Zur Rekursivität vgl. auch Schmid 2008, 12–30; Sudmann 2017, 1.

hergesehenen Bildkomposition: Die US-Championship (E5) wird bis zum Endspiel in variantenreichen nebeneinandergeschalteten Kacheln gezeigt. Zum Beispiel rücken in zwei von insgesamt sieben Kacheln innerhalb einer Montage Beth und Benny in Großaufnahme ins Bildfeld, fokussiert wird darüber die konzentrierte Mimik der Spielenden. Choreografiert sind sie mit zwei weiteren Kameraeinstellungen, die die laufenden Schachpartien einfangen und Beth und Benny in ihrer Dominanz gegen ihre Gegner zeigen, wie aus der *Over-the-shoulder*-Einstellung hervorgeht: Die jeweiligen Gegner verrücken angestrengt ihre Figuren (s. Abb. 3). Die drei mittleren Kacheln rücken Schachbrett und Schachfiguren ins Blickfeld, zentral und im Farbkontrast zum dunklen Hintergrund gut sichtbar steht der weiße Bauer – ein Hinweis darauf, dass Beth ihre Spiele insbesondere über die Bauern aufbaut und lenkt (s. Abb. 3). Wie variantenreich die Bildkompositionen sind, zeigt zudem das Folgebild (s. Abb. 4). Viereckige Großaufnahmen von Benny und Beth und ihren jeweiligen Gegnern sind in das Schachbrett integriert, an den beiden Außenkacheln betonen Uhren den (Zeit-) Druck, unter dem die Spielenden während des Turniers stehen.



Abb. 3–4: Strategie der *Expansion* am Beispiel der variantenreichen Bildkomposition während der US-Meisterschaft in Ohio (DAS DAMENGAMBIT, USA 2020, E5: 30:42; E 5: 30:10)

2.6 GRENZEN DES MEDIENINTEGRATIVEN ANSATZES

Der gegenstandsseitige Blick macht deutlich, dass sich auch in progressiv erzählenden Miniserien, die in Abgeschlossenheit der Handlung und Limitierung der Erzählzeit strukturell dem Spielfilm nahestehen, das serielle Erzählprinzip aus Schema und Variation realisiert und dass gerade in den variantenreichen Strategien der Überbietung ästhetische Innovationen liegen (vgl. Sudmann 2017, 2). Dass eine unterrichtsmodellierende Gleichstellung der Miniserie mit einem Drama oder Spielfilm gemäß

des medienintegrativen Gattungsansatzes von Lecke Herausforderungen verkennt, die die Fortsetzungsserie als Wiederholungskunst mit sich bringen kann, argumentiere ich nachfolgend auf Basis meiner fokussierten Ethnografie.

3 — METHODIK: FOKUSSIERTE ETHNOGRAFIE

Über neun Wochen habe ich den Literaturunterricht einer 9. Klasse an einem Gymnasium in Nordrhein-Westfalen ethnografisch begleitet (vgl. Breidenstein et al. 2020; Breidenstein 2012). Die Klasse gilt als vergleichsweise leistungsstark. Sie ist vertraut mit epischen und dramatischen Texten. Spielfilme und (televisuelle) Serialität als Bildungsgegenstände waren hingegen noch nicht unterrichtsgegenständlich, auch wenn die audiovisuellen Formate „Buch und Schrift als narrative und kulturelle Leitmedien abgelöst [haben]“ und „Lehr- und Bildungspläne fast aller Bundesländer für das Fach Deutsch eine mehr oder weniger verbindliche Auseinandersetzung mit dem Medium Film vor[sehen].“ (Anders / Staiger et al. 2019, 35) Ausnahmslos alle Schüler:innen geben an, in ihrer Freizeit regelmäßig Serien zu schauen, so dass von einem impliziten Wissen über serielle Erzählstrukturen ausgegangen werden kann.⁵ Von der Miniserie DAS DAMENGAMBIT (USA 2020) hatten einige schon einmal gehört (insbesondere über TikTok), die Serie aber nicht vollständig rezipiert. Wenn sie auch als „Serie für Deutschlehrer“ (Jonathan aus Feldprotokoll, 22) deklariert wird, wird sie als Unterrichtsgegenstand durchweg als geeignet, spannend und vergleichsweise besser als der Roman- oder Dramenunterricht gewertet.

Für die Lehrperson erfüllte die Netflix-Serie die auf Praxiserfahrung basierenden Auswahlkriterien der Zugänglichkeit, Altersgemäßheit und Rezipierbarkeit: Die Schüler:innen hatten privat Zugriff auf Netflix. Die Eltern gaben ihr Einverständnis, die ab 16 Jahren⁶ freigegebene *Coming-of-Age*-Geschichte, die mit den Themen (Nicht-)Zugehörigkeit, Bedeutung von Freundschaft, Behauptung der Frau in einer männerdominierten (Schach-)Welt sowie Alkoholismus und Drogenmissbrauch thematisch in die Mittelstufe passt, zum Bildungsgegenstand zu erheben. Der limitierte Umfang von sieben Episoden à 46 bis 68 Minuten (insgesamt ca. 6 Stunden Erzählzeit) erlaubte es zudem, die Serie im Gesamten zu rezipieren⁷; ein Aspekt, den die Lehrperson für ihren Unterricht betonte und sich damit von serialitätsdidaktischen Ansätzen abgrenzt, die anstelle detaillierter Handlungszusammenhänge werkästhetischer Logik auf einen operational-strukturellen Rezeptionsmodus setzen (vgl. Henke 2021, 131; Schultz-Pernice 2016, 126f.) und die Sichtung der gesamten Serie nicht für zwingend notwendig erachten (vgl. Staiger 2019, 183). Hinzu kommt die Passung der in Kürzesttexte (Episoden) gegliederten Miniserie zur „kulturell-medialen Praxis der Jugendlichen“ (Grimm / Emmersberger 2024, 9): „Weil viele nicht so viel Zeit haben, wenn man mal kurz eine Folge gucken will“ – argumentiert Jonathan im Unterrichtsgespräch – „Film geht gleich zwei bis drei Stunden.“ (Feldprotokoll, 76)

Die Unterrichtsreihe umfasste 21 Sitzungen und legte einen Fokus auf filmisches Erzählen (Sitzungen 1–3, 5–9, 15–18). Herangezogen wurden analytisch-reflexive

⁵ Dass literärästhetische Rezeption bei Kinder und Jugendlichen stark von Serialität geprägt ist, darauf verweisen Anders / Staiger 2025, Kröber 2022 und Bertschi-Kaufmann / Siebenhühner 2021.

⁶ Netflix nennt als Freigabe 16 Jahre (vgl. <https://www.netflix.com/de/title/80234304> [02.06.2025]), Common Sense Media empfiehlt die Serie nicht unter 15 Jahren (vgl. <https://www.common sense media.org/tv-reviews/the-queens-gambit> [02.06.2025]).

⁷ Vgl. hierzu auch die hohe didaktische Funktionalität, die in der Filmdidaktik Kurzfilmen zugesprochen wird mit der Begründung der Rezipierbarkeit in Gänze (u.a. Grimm / Emmersberger 2024, 9; Krammer / Merlin 2022, 5).

und produktionsorientierte Aufgaben zur Einführung und Vertiefung von Filmlesefähigkeit. An ausgewählten Szenen sollten Einstellungsgröße und Musik bzw. Ton erläutert werden (Sitzungen 1–3). Das Erzählen einer Geschichte zu einem Filmstill galt der Identifikation des Zusammenhangs von Einstellungsgröße und Erzählperspektive (Sitzung 5–6). Wiederkehrend finden sich zudem Übungen zum Verfassen von Analysen zu ausgewählten Sequenzen als Klausurvorbereitung (Sitzungen 7–9; 15–18). Ergänzt wurden diese filmdidaktischen Verfahren um dramendidaktische wie die implizite bzw. explizite Figurencharakterisierung oder die Rekonstruktion von Spannungskurven in Anlehnung an Freytag (2003) (Sitzung 4; 10–12, 19). Nach der Klausur (Sitzungen 17–18) rundete die kreative Schreibaufgabe *Fortsetzung schreiben* die Unterrichtsreihe ab (Sitzungen 20–21).

Gemäß der fokussierten Ethnografie führte ich neben der teilnehmenden Beobachtung Interviews durch (leitfadengesteuert am Rand des Unterrichts und ad hoc im Unterricht), sammelte anhand eines Fragenbogens mit geschlossenen und offenen Items weitere Eindrücke und scannte sämtliche Lernprodukte. Im Fokus stehen nachfolgend ausgewählte Unterrichtsbeobachtungen, die in Feldprotokollen zusammengefasst sind, und (Ad hoc-) Interviews.⁸ Ausgewertet habe ich die Daten orientiert an der *Grounded Theory* (Strauss / Corbin 1996).

Mit der thematischen Fokussierung und methodologischen Ausrichtung lässt sich der Beitrag zum einen in den aktuellen Forschungsdiskurs zur Serialitätsdidaktik verorten, die sich als eigenständige Gattungsdidaktik weiterentwickelt (u.a. Anders / Staiger 2025; Kröber / Schlachter 2026 i.V.; Kröber 2022) und darin zunehmend auch empirisch ausrichtet (u.a. Schlachter 2020; Kißling 2025). Zum anderen fügt sich der Beitrag in die empirische Beforschung ästhetischer Rezeptionsprozesse (u.a. Magirius et al. 2023; Lehndorf / Pietsch 2022; Dawidowski 2020; Heizmann et al. 2020) und Vignettenforschung (u.a. Agostini et al. 2024; Schratz et al. 2012) ein, die genre- und schulstufenübergreifend Fragen des lernseitigen Figuren-, Perspektiven- und Textverstehens nachgehen und Herausforderungen in Lehr-Lernsettings rekonstruieren.

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine qualitative Einzelfallstudie⁹ mit explorativer Fragestellung. Die Erkenntnisse sind nicht generalisierbar. Da die hier beobachtete Unterrichtseinheit – abgesehen von der Wahl der Miniserie – keine Anzeichen außergewöhnlicher und damit als isoliert zu betrachtender Unterrichtsgeschehnisse aufweist, lassen die nachfolgenden Aussagen und Lernszenen, die wiederkehrend zu beobachten waren, aber durchaus erste Rückschlüsse auf lernseitige Aneignungswege und Verstehensschwierigkeiten mit Serialität zu. In den Versuchen der Rückbindung meiner noch tentativen Erkenntnisse an die Rezeptions- und Serialitätsforschung, die oft auf schriftbasierten literarischen Texten gründet, zeigen sich jedoch Limitationen, insofern die medialen Eigenheiten spezifische Medienaneignungs- und Verstehenswege mit sich bringen (können).¹⁰

⁸ Mit Erkenntnissen aus den Lernprodukten befasst sich ein weiterer Beitrag von mir (Kißling 2025); siehe auch Fußnote 16 in diesem Beitrag.

⁹ Geplant sind weitere Unterrichtsbeobachtungen im Kontext serieller Erzähltexte und -medien.

¹⁰ Vgl. hierzu auch Kröber (2022, 183), der herausstellt, dass literarästhetisch orientierte Konzepte der Serialitätsdidaktik die Medialität televisueller Serialität zu wenig berücksichtigt und didaktische Arbeiten zu TV-Serien das spezifisch Serielle vernachlässigen.

4 — ERGEBNISSE

4.1 HERAUSFORDERUNG BEI DER SERIENREZEPTION

Im Unterschied zum Spielfilm weist die Miniserie, wie in Kapitel 2 gezeigt, eine serielle Wiederholungsstruktur aus. Das immergleiche Schema (u.a. Schachturniere, Flashbacks), das sich durch alle Episoden zieht, lässt nach einmaliger Sichtung der Miniserie eine zeitliche und räumliche Verortung in der Serie nur schwer zu und führt bei den Schüler:innen insbesondere mit zunehmender Komplexität der Protagonistin zu Irritationen. So werden zum Beispiel die wiederkehrenden Flashbacks in Beths sozioökonomisch prekäre Kindheit, die Erklärungsmuster für die Drogenabhängigkeit und soziale Verslossenheit der Protagonistin liefern und spannungssteigernd mit Beths Turnierereignissen verknüpft sind, in ihrer Funktion kaum erfasst. Der Schülerin Emina¹¹ fällt es – wie anderen in der Klasse – schwer, die dramaturgische Verbindung von Drogenkonsum und Schachspiel zu dekodieren. Exemplarisch festmachen lässt sich dies an einer Ad-hoc-Interviewszene:

„Am meisten hat mich das mit den Drogen interessiert. Dass sie durch die Drogen so richtig anfängt, Schach zu spielen. [...] Am Ende habe ich dann auch nicht ganz verstanden. Benny, Harry und Townes haben ihr am Ende geholfen und hätte sie die Drogen genommen, dann hätte sie vielleicht gewonnen, aber ohne die Drogen hätte sie nicht gewonnen.“ (Emina aus Feldprotokoll, 70f.)

Die Schülerin greift eine Debatte auf, die eine Woche zuvor im Unterricht um eine Sequenzanalyse zur zweiten Episode stattgefunden hat, in der Beth um ihren Sieg gegen den amtierenden Landesmeister Baltik ringt. Der Schüler Malik hatte diesen Sieg im Unterrichtsgespräch als unfaires Spiel gekennzeichnet:

„Aber sie hätte doch verloren, wenn sie keine Drogen genommen hätte. Also ich denk nicht, ich mag Beth irgendwie nicht. Sie ist einfach ein Junkie, sie gewinnt nur, wenn sie Drogen nimmt.“ (Malik aus Feldprotokoll, 46)

Was der Protagonistin dem Anschein nach als Kind hilft – nämlich unter Drogeneinfluss Schachzüge erfolgreich vorauszuendenken – zeigt sich ab Episode 4 als zentrales Hindernis, um gegen die stärker werdenden Gegner zu gewinnen. Diese zunehmende Komplexität der Figur mit der Turnierchronologie übereinzubringen und die Abweichungen in der Wiederholung – die anspruchsvolleren Turniere und hochkarätigeren Turniergegner (Variation) – nachzuvollziehen, gelingt den Schüler:innen nicht.¹² Vielmehr laufen sie während einer schriftlichen Aufgabe durch die Klasse und befragen ihre Mitschüler:innen zum chronologischen Verlauf der Schachturniere, die sie in ihrem wiederkehrend strukturähnlichen Aufbau (Schema) kaum auseinanderhalten können.

Aufschlussreich ist im Zusammenhang mit dieser Beobachtung ein Unterrichtsgespräch zur Bewertung der Miniserie. Die Schüler:innen sollen, nachdem sie die Miniserie als Hausaufgabe zu Ende geschaut haben, eine Einschätzung zu DAS DAMENGAMBIT auf einer Skala von 1 (schlecht) bis 10 (sehr gut) geben. Eingestuft wird

¹¹ Die Namen sind pseudonymisiert.

¹² Dass die Fähigkeit, Verknüpfung zwischen Textinformationen auch im Kontext der etablierten Gattungen herzustellen, nicht einfach zu fördern ist, da Schüler:innen zunächst einmal ein abstraktes Verständnis von intratextuellen Korrespondenzen und Wechselwirkungen in Texten brauchen, zeigt u.a. Winkler (2007, 78) an Laut-Denken-Protokollen zu einer Kurzgeschichte.

sie zwischen 6 und 9, wobei als Begründung regelhaft folgende Argumentation angebracht wird:

„Also ich würd 6 geben, also ich fand die Serie schon gut, also sie war schon spannend an manchen Stellen, aber da die Folgen halt eine Stunde dauern, ist halt seeeeeehr langgezogen, also in manchen Szenen spielen die nur Schach [...] es passiert halt gar nichts man könnte halt vorspulen und man wüsste immer noch, was da grad passiert.“ (Dalia aus Feldprotokoll, 29)

„Also ich würd sie mit einer 6,5 bewerten, weil ich find das Konzept ganz cool, is mal was ganz neues, aber was ich bemerkt hab, es war immer ziemlich langweilig, also war immer genau dasselbe, genau dasselbe, Schachturnier, Schach- zu Schachturnier.“ (Finn aus Feldprotokoll, 29)

Die Turniere werden als langweilig eingestuft und führen dazu, die Schachszenen als immergleiches Schema in der Serienrezeption zu vernachlässigen („man könnte vorspulen“; „war immer genau dasselbe“). Diese schnelle Lesesättigung scheint Einfluss auf den Leseprozess zu nehmen: Die Innovationen in der Wiederholung – und mit ihnen auch die Entwicklungen in der Figurenzeichnung – bleiben unbemerkt. Es scheint, als reduzieren die seriellen Wiederholungselemente die Leseachtsamkeit und Aufmerksamkeit der Lernenden. Diese Beobachtung ist interessant vor dem Hintergrund der didaktischen Annahme über serielle Erzählen (in schriftbasierten literarischen Texten¹³): In Wiederholungen – wie in vorliegendem Fallbeispiel die episodensstrukturierenden Schachturniere – sieht Leschke hinsichtlich literarischer Texte ein Lernpotenzial, da das, was an einem einzelnen Fall entwickelt wird, regelmäßig für mehr als einen Fall gelte (vgl. Leschke 2004, 212). Ähnlich argumentieren Anders und Staiger (2016) mit Verweis auf serielle schriftbasierte Texte, wenn sie von lernseitiger Entlastung durch die serielle Narration infolge der Wiederkehr des strukturell Bekannten sprechen:

„Hier [in literarischen Texten; M.K.] können Leser_innen auf bereits bekannte Erzählkonstituenten (z. B. Figuren, Räume, Handlungsmuster) und Darstellungsweisen (z. B. einen bekannten Wortschatz oder Stil) zurückgreifen, ohne dass Inhalte langweilig würden und daher die Lesemotivation gebremst wäre.“ (Anders / Staiger 2016b, 12)

Obwohl die Entscheidung einer Fernsehserie als Bildungsgegenstand auf Begeisterung stößt und zu einer durchgehenden Zufriedenheit in der Klasse führt, sorgt sie nicht für eine erhöhte Lesemotivation¹⁴:

„Nein, also ich bin zufrieden, mit dem was wir machen [...], es ist nur, die Serie zieht sich ein bisschen, ich bin immer noch nicht fertig. Wir kommen jetzt schon langsam ans Ende mit dem Analysieren, jetzt muss ich mich noch `n bisschen durchkämpfen, das noch zu Ende gucken.“ (Interview mit Malik)

¹³ Die Differenz zwischen audiovisuellen und schriftbasierten seriellen Texten wird markiert, da auf Grundlage meiner bisherigen Daten noch keine Aussage über mögliche medienbedingte Einflussfaktoren getroffen werden kann.

¹⁴ Zu prüfen ist in weiteren Erhebungsphasen, inwiefern die Wahl auf DAS DAMENGAMBIT oder die Art der Unterrichtsgestaltung hierauf Einfluss nimmt. Nach bisheriger Beobachtung ist weniger die konkrete Serie motivationsentscheidend als vielmehr der unterrichtliche Zugriff auf den Bildungsgegenstand. Anzumerken ist an diese Stelle, dass Rezipierende auch in der Freizeit Serien häufig abbrechen und nur fragmentiert erleben. Es handelt sich also nicht um ein spezifisches Unterrichtsphänomen. In der Forschung wird diese kulturell-mediale Rezeptionspraxis des schnellen Geduldverlierens, sobald „ein Narrativ schon zu bekannt vorkommt, zu langsam erzählt ist, oder schlicht nicht ihren Geschmack trifft“, auf die begrenzte Zeit des Publikums infolge der Angebotsfülle an (Fernseh-)Serien zurückgeführt (Einwächter 2025, 36).

Die Aussagen „seeeeeehr langgezogen“ und „zieht sich ein bisschen“ stehen im Fokus der Beschreibung des eigenen Rezeptionserlebens, das insgesamt als positiv, in Teilen aber als unangenehme Anstrengung bewertet wird („jetzt muss ich mich noch `n bisschen durchkämpfen“). Die Schüler:innen scheinen die ihnen bereits bekannten Erzählkonstituenten und Darstellungsweisen nicht als gewinnbringende Sehentlastung wahrzunehmen, die einen genauen Blick auf die „operational[e] Ästhetik“ (Mittell 2015, 111) unterstützt, sondern als Barriere, die eher vom Medium wegführt:

„Da hab ich auf 1,5 gestellt und dann ein bisschen schneller geschaut. Das hat mich dann auch nicht mehr interessiert, ich wollt's einfach aufsaugen, damit ich halt ein bisschen was sagen kann.“ (Interview Malik)

In weiteren Unterrichtsbeobachtungen ist m. E. dieses Zusammenspiel aus Wiederholungskunst und Leseachtsamkeit und -motivation genauer zu untersuchen, denn ausgehend von meinem aktuellen Forschungsstand zeichnet sich die Tendenz ab, dass das serielle Formprinzip aufgrund der aufmerksamkeitsreduzierenden Wiederholungsstruktur eher zu einer Rezeptionsherausforderung werden kann. Der Schematismus führt zu Leseunlust und befördert eine oberflächliche, beiläufige Literaturrezeption (Vorspulen, auf erhöhte Geschwindigkeit stellen). Die Innovationen in der Wiederholung (z. B. die Strategie der Eskalation in Bezug auf anspruchsvollere Turniere und hochkarätigeren Gegner), die möglicherweise ein Schlüssel dafür sein könnten, eine stärkere Medienbindung auszubilden und die Geschichte in ihrer Komplexität zu greifen, blieben in der so konzipierten Unterrichtssituation, in der das Serielle als Erzählprinzip nicht gegenständlich wurde, unbemerkt – bzw. zumindest das Zusammenspiel aus Schema und Variation implizit. So merkt ein Schüler an, dass er die Miniserie auch während des Schachspiels „eigentlich immer spannend [fand], ich weiß nicht warum, aber irgendwie halt spannend“ (Matthis aus Feldprotokoll, 29). Die Aussage verweist darauf, dass zumindest ein implizites Wissen über die spannungssteigernden Innovationen vorhanden ist, dieses aber nicht genutzt werden kann, um die seriell aufgebaute Handlungslogik lernseitig zu greifen. Vielmehr wird die Story als „`n bisschen komisch“ (ebd.) wahrgenommen. Für Matthis bleibt unklar, warum Figuren wiederkehrend auftreten: „Auf einmal sind die da wieder aufgetaucht. Warum die da waren, wusst ich jetzt nicht“ (ebd.). Die genrebedingte Notwendigkeit von Wiederholung und Variation (z. B. räumliche Expansion im Kontext eines vertrauten Figureninventars) führt zu Verwirrung und scheint den Nachvollzug der Handlung zu erschweren.¹⁵

Die bisherigen Beobachtungen legen nahe, Lehr-Lernsettings im Kontext der (Mini-)Serie mit einem Fokus auf Reflexionen der Erzählspezifik zu gestalten, um das implizit vorhandene Serialitätswissen der Schüler:innen in explizites Wissen zu überführen. Eine mögliche Verfahrensweise wäre, die Sequenzanalyse, die im Kontext des Spielfilms zwar in der Exemplarizität funktioniert, nicht aber im Rahmen des Serienunterrichts geeignet scheint, in Reihe zu schalten und vergleichend zu modellieren. Für DAS DAMENGAMBIT würde das bedeuten, Schachturniersequenzen aus zwei und mehr Episoden hinsichtlich ihrer Darstellungsweisen des immergleichen Motivs gegenüberzustellen („*Motivvergleich*“ nach Kepser / Abraham 2025, 238).

¹⁵ Inwiefern die Schüler:innen über ein implizites Wissen über Serialität verfügen und zu welchem Zweck sie dieses unterrichtlich produktiv machen, arbeitete ich an anderer Stelle anhand der Lernprodukte ‚Fortsetzung schreiben‘ heraus. Leitende Frage ist, inwiefern das implizite Erfahrungswissen aus der freizeithlichen Serienrezeption unterrichtliche Anforderungen an Literaturunterricht wie das Einlassen auf thematisch und sprachlich-ästhetisch fremde Welten und die Textkohärenz in kreativen Schreibaufgaben unterstützt (vgl. Kissling 2025).

4.2 VERLUST VON STRATEGIEWISSEN

Über meine Analyse hinaus, dass die Miniserie aufgrund ihrer Erzählspezifik als Wiederholungskunst im Rahmen eines gattungsübergreifenden Unterrichtsettings zur Rezeptionsherausforderung werden kann, schließe ich die These an, dass sie sich auch als spezifische Leseherausforderung insbesondere für wenig lesehabitualisierte Schüler:innen erweisen kann, wenn sie primär film- und nicht serialitätsdidaktisch unterrichtet wird. Ausgangspunkt hierfür ist eine Unterrichtsbeobachtung; der Blick auf eine solche verdichtete Beschreibung einer Erfahrungsszene aus dem (Unterrichts)Alltag ist gut geeignet, um „einen allgemeinen Sinn in der besonderen und konkreten Situation aufleuchten zu lassen“ (Agostini et al. 2023, 36). Sie dient daher auch als Instrument für die Differenzierung und Weiterentwicklung von Gattungsdidaktiken und Unterrichtsmodellierungen (s. Abb. 5).

Ganz hinten im Klassenraum sitzen die beiden Schülerinnen Emina und Selma. Sie beteiligen sich kaum am Unterrichtsgeschehen zur Netflix-Serie DAS DAMENGAMBIT. An Unterrichtsgesprächen nehmen sie nicht aktiv teil und auch die schriftlichen Aufgaben lösen sie nur sehr zögerlich und unvollständig. Ich spreche die Lehrperson auf die beiden an und erfahre, dass ihre Beteiligungslosigkeit ungewöhnlich sei. Zwar seien die beiden im Fach Deutsch nicht sehr leistungsstark, sie lägen im ‚Dreier- bis Viererbereich‘, normalerweise würden sie sich aber schon regelmäßig melden. Meine Vermutung, dass der Grund für die Zurückhaltung in der Unvertrautheit mit dem Bildungsgegenstand DAS DAMENGAMBIT liegen könnte, bestätigt sich nicht. Die beiden haben alle Episoden der Miniserie pflichtbewusst geschaut.

Abb. 5: Schilderung einer Unterrichtssequenz (vgl. Feldprotokoll, 62).

Da Beobachtungen wie die hier dargestellte immer mit einem „symbolischen Überschuss“ einhergehen, wie Baur und Schratz rekurrierend auf Waldenfels (2000) ausführen, kann die nachfolgende Analyse nur ein Auf- und nicht ein Beweisen sein (Baur / Schratz 2015, 173f.). Für meine hier vorzuschlagende Lesart der Situation ziehe ich ein Ad-hoc-Interview heran, das aus der geschilderten Beobachtung hervorging:

„Da [bei der Buchlektüre, M.K.] hat man halt die meisten Sachen vergessen, aber man konnte es halt nachlesen. Aber jetzt hier bei dieser Serie, das war halt so ein bisschen schwieriger, weil man nicht so wie im Buch das nachgucken kann, sondern man muss sich das merken können und ich hab mir die meisten Sachen nicht merken können, wo die Spiele stattgefunden haben. Deswegen war *Romeo und Julia* einfacher, aber generell jetzt war das interessanter als *Romeo und Julia*. [...] Was mir jetzt auch schwierig viel, die Zeitfolge nur für eine Folge, das wäre leichter als für die ganze Serie. Das ist ja sehr viel und man kann das nicht alles so strukturiert einzeichnen.“ (Emina aus Feldprotokoll, 70)

Emina verweist auf eine Herausforderung, die für sie am Seriengegenstand im au-

audiovisuellen Medium entsteht und zum Hindernis wird, sich am Unterricht wie gewohnt zu beteiligen. Die literarische Anschlusskommunikation wird als schwieriger empfunden als beim Dramentext („deswegen war *Romeo und Julia* einfacher“), denn die bislang erlernten Strategien der Unterrichtsbeteiligung lassen sich durch den Medien- und Genrewechsel für Emina nun nicht mehr anwenden. Durch den plötzlichen Medienwechsel kann sie auf bereits etablierte Memorierungsstrategien nicht mehr zurückgreifen („nicht so wie im Buch das nachgucken“). Erschwerend kommen die Länge („für die ganze Serie. Das ist ja sehr viel“) und die Endlosschleifen immergleicher Schachspiele hinzu, die sich in Darstellungsmitteln (u. a. Voiceover, Nahaufnahmen) und wiederkehrenden Gegnern – Watts tritt in Episode 3 und 5, Borgov in Episode 4, 6 und 7 auf – an unterschiedlichen Orten kaum unterscheiden („ich hab mir die meisten Sachen nicht merken können, wo die Spiele stattgefunden haben“). Auffällig ist, dass die Klasse ganz unterschiedlich auf den neuen Bildungsgegenstand Fernsehserie reagiert. Im Rahmen der Bearbeitung des Arbeitsblattes „Stationen auf dem Weg in Beth Harmons Leben“ stehen alle vor der Herausforderung, handlungsstrukturierende Ereignisse der variantenreichen Wiederholungsstruktur Schachturnier zu identifizieren und zeitlich und räumlich zu verorten. Einige Schüler:innen laufen selbstsicher durch die Klasse und befragen ihre Mitschüler:innen und die Lehrperson. Sie diskutieren untereinander, wie viele Turniere es gab, wo sie mit welchem Ausgang stattgefunden haben, wie oft Beth gegen den Großmeister Borgov angetreten ist (zwei- oder dreimal), wer die anderen Gegner waren und welche Relevanz die Schachpartien jenseits der großen Turniere haben („Sie gewinnt gegen den Opa. / Das ist nicht wichtig. Nach Borges ist Schluss“). Die Lehrperson, die hilfeschend adressiert wird, kann in den Detailfragen nicht weiterhelfen und auch ihre spontane Internetrecherche führt ins Leere: „Das deutsche Wiki hilft schonmal nicht weiter“ (Feldprotokoll, 62). Sie entwickeln spontane Strategien im Umgang mit ihren Erinnerungs- und Wissenslücken und nähern sich untereinander fragend dem Strukturprinzip der Variationen Verdeckung (Gegner) und Überbietung (Turnierorte) an. Emina und Selma hingegen bleiben auf ihrem Platz vor ihren leeren Arbeitsblättern sitzen. An dieser Beobachtung deutet sich an, dass entscheidender als das (implizite) mediale Vor- und Musterwissen, das alle Schüler:innen der Klasse mitbringen – auch Emina und Selma schauen auf meine Nachfrage regelmäßig Serien –, die Befähigung zur flexiblen Handhabung diverser Techniken des Memorierens, Erinnerns und Strukturierens („man kann das nicht alles so strukturiert einzeichnen“) zu sein scheint. Der Status als implizite ‚Serienprofis‘ scheint in vorliegender Unterrichtsszene das beobachtete Verlieren von Strategiewissen nicht ausgleichen zu können. Televisuelle Serialität als lebensweltnahes, vertrautes Medium zum Unterrichtsgegenstand zu machen, führt – so möchte ich an der Beobachtung aufweisen – nicht notwendigerweise zu einer Stärkung des Selbstkonzepts als gute Rezipient:innen; zumindest nicht in der hier praktizierten Unterrichtsgestaltung, die auf Leckes *gattungsübergreifendem Ansatz* (2008) basiert. Im Gegenteil: Das Serienrezipieren in Kombination mit dem Medienwechsel scheint – so ließe sich tentativ schlussfolgern – für Schüler:innen, die sich mit dem Verstehen und Interpretieren ästhetischer Gegenstände sowieso schon schwertun, zu einer noch größeren Herausforderung zu werden.¹⁶

¹⁶ Aus den Daten heraus kann wiederum keine Aussage darüber getroffen werden, ob die wenig lesehabitualisierten Schülerinnen bessere Lernleistungen erzielen würden, wenn sie systematisch auf den Umgang mit audiovisuellen Medien vorbereitet und nicht über Schuljahre hinweg primär buchdominiert unterrichtet worden wären. Zu prüfen ist zudem in weiteren Untersuchungen, ob sich der zu beobachtende Unterschied zwischen leistungsstarken und -schwächeren Schüler:innen infolge des plötzlichen Genrewechsels hin zur Fernsehserie relativieren würde, wenn keine televisuelle, sondern eine schriftbasierte Serie gewählt worden wäre.

Didaktisch gewendet würde dies bedeuten, dass medien- und genrespezifische Herausforderungen in der Rezeption nach anderen Formen der Texterschließung verlangen. Möglichkeiten des Aufbaus neuer, medien- und genrespezifisch angepasster Strategien könnten das Erstellen von Sequenzprotokollen zu jeder Episode als Basis weiterer Serientextarbeit oder die Lektürebegleitende Visualisierung der Erzählstruktur in Form einer Memotafel sein.

5 — FAZIT

Ausgehend von einer fokussierten Ethnografie zum Literaturunterricht einer 9. Klasse, die sich über mehrere Wochen mit der Miniserie *DAS DAMENGAMBIT* befasst hat, bin ich in dem Beitrag der praxisrelevanten Frage nachgegangen, wie sich die Netflix-Serie genrebezogen verorten und inwiefern sie sich als neuer Spielfilm filmdidaktisch vermitteln lässt. Ausgangspunkt dieser Überlegung war die beobachtete Unterrichtspraxis zu dieser Fernsehserie. Die Lehrperson, die noch nie zuvor eine Fernsehserie unterrichtet hatte, experimentierte auf Basis filmdidaktischer Ansätze, die punktuell um dramendidaktische Verfahren ergänzt wurden, mit der didaktischen Ausgestaltung. Serialitätsspezifische Überlegungen wurden nur in Ansätzen berücksichtigt, was mit grundlegenden Verschiebungen im Fernsehprogramm begründet wurde, denn gegenwärtig begegnen uns Serien vor allem im Format der *serial narrative*, die in der Formspezifik eine Nähe zum Spielfilm ausweist; bestätigen lässt sich dieser lehrseitige Eindruck mit Erkenntnissen der Serialitätsforschung (u.a. Fröhlich / Ruchatz 2020, 134; Sudmann 2017, 1; Schleich / Nesselhauf 2016, 114). Aus den Beobachtungsdaten (Feldprotokoll, Interviewtranskriptionen) ließ sich die didaktische Schlussfolgerung, die Serie als neuen Spielfilm und Dramaersatz zu perspektivieren, nicht verifizieren. Die Miniserie scheint trotz ihrer strukturellen Nähe zum Spielfilm in der seriellen Narration verortet und diese Verortung scheint Konsequenzen für die didaktische Vermittlung zu haben.¹⁷ Wie für andere Gattungen und Genre gültig, deutet sich auf Grundlage der explorativen Einzelfallstudie auch bei serieller Literatur eine Genrespezifik an, die zur Rezeptionsherausforderung werden kann, wenn ihre Eigenheit nicht auf der Planungsebene berücksichtigt wird. Vor diesem Hintergrund führe ich folgende Aspekte an, die ich zur weiteren Diskussion stellen möchte: Erstens weist die Miniserie, auch wenn sie progressiv erzählt und am Stück weitgehend ohne Unterbrechung formähnlich zum werkästhetischen Spielfilm geschaut werden kann, serienspezifische Erzählstrukturen aus, die für unterrichtmodellierende Fragen relevant sind. Als Substitution für den Spielfilm fungiert die Miniserie, auch wenn sie durch ihre Fragmentiertheit (kurze Seheinheiten) hinsichtlich der kulturell-medialen Praxis der Jugendlichen inzwischen lebensweltnäher als der Spielfilm scheint, nicht. Filmdidaktische Ansätze müssen vielmehr um serialitätsdidaktische Ansätze erweitert werden, wenn die Miniserie unterrichtsgegenständlich werden soll.

Zweitens habe ich gezeigt, dass sich die Gattungs- und Medienspezifik der Miniserie auf die lernseitige Rezeption auswirkt – und zwar nicht in der Weise, wie es ein aus den Daten der Leseforschung zu schriftbasierten Texten extrapoliertes Resultat wäre. Unstrittig ist, dass Superstrukturen wie Gattungs- und Genrewissen sich auf hierarchiehoher Prozessebene positiv auf Leseverstehensprozesse auswirken. Na-

¹⁷ Vgl. hierzu auch Kröber, der betont, dass „die Einengung televisueller Serialität auf die Förderung von Filmlesefähigkeit und filmnarratologischer Kompetenzen [...] weder die leiblich-affektiven Erfahrungspotentiale von Fernseh- und Streaming-Serien noch den Einfluss der Produktions- und Rezeptionsbedingungen auf die Ästhetik serieller Texte [erfasst]“ (2022, 185).

heliegend ist daher die Annahme, dass Schüler:innen, die als „Serienprofis – ohne es zu wissen“ (Anders / Staiger 2016b, 13) über implizites Strukturwissen zu Fernsehserien verfügen, gegenüber Dramentexten oder Spielfilmen einen erleichterten Zugang zur Netflix-Serie ausweisen. Meine bisherigen Beobachtungen deuten stattdessen an, dass gerade die wenig lesehabitualisierten Schüler:innen auf jenes Strategiewissen und jene Routinen angewiesen sind, die sie medien- und gattungsspezifisch ausgebildet haben. Was lesehabitualisierte Schüler:innen flexibel anwenden können, führt bei anderen dazu, den unterrichtlichen Anschluss noch mehr zu verlieren, wenn nicht systematisch neue Techniken der Serientexterschließung eingeführt werden. Die beobachtete Unterrichtsreihe hat gezeigt, dass die Fernsehserie, wenn sie gattungsübergreifend modelliert wird, strukturelle Differenzen zwischen lesehabitualisierten und wenig lesehabitualisierten Schüler:innen kaum auszugleichen vermag. Daraus vorläufig ableiten ließe sich, dass Lehrpersonen ein Professionswissen über medien- und genrespezifische Erzählweisen brauchen, um lernseitige Lese- und Verstehensschwierigkeiten zu antizipieren und auf Basis genredifferenzierter Didaktiken in passgenauen Lehr-Lernsettings auflösen zu können. Besondere Relevanz erhalten diese (bisherigen) Beobachtungsergebnisse vor dem Hintergrund der CO-ACTIV-Studie zum Professionswissen, die zeigt, dass ein geringes Fachwissen zur verminderten Ausbildung von fachdidaktischem Wissen führt, das wiederum stärkster Prädiktor für Lernzuwachs ist (vgl. Kunter et al. 2011).

Drittens ist m. E. empirisch weiter zu untersuchen, welche Lernchancen sich aus dem Formprinzip seriellen Erzählens für Schüler:innen ergeben. Vor dem Hintergrund meiner bisherigen Untersuchungen würde ich argumentieren, dass Wiederholungen – die von Anders und Staiger im Rekurs auf das Mehrebenenmodell von Rosebrock und Nix (2008) überzeugend als solche Strukturelemente herausgestellt werden, die Raum schaffen, „sich auf Abweichungen zu konzentrieren, also eine gewitzte Lesart einzunehmen“ (Anders / Staiger 2016b, 12) – nur dann die Rezeption entlasten, wenn die serielle Erzählstruktur auch explizit zum Unterrichtsgegenstand wird (vgl. hierzu die erste Zieldimension des Modells der Serialitätsdidaktik nach Anders / Staiger 2025, 3). Die isolierte Sequenzanalyse, die bei der Spielfilmanalyse als passgenaues Instrument zum vertiefenden Textverstehen fungiert, scheint im Kontext der Fernsehserie ungeeignet. Sie müsste mindestens in Reihe geschaltet werden und zwei oder mehr wiederkehrende Elemente (im Fall von DAS DAMENGAMBIT: die Schachturniere) umfassen, um in der Fokussierung auf Schema und Variation die Komplexität der Erzählwelt lernseitig greifbar zu machen (vgl. hierzu auch Schultz-Pernice 2016b, 126).

Limitationen meiner Einzelfallstudie zeigen sich insbesondere in drei Punkten: Erstens bleibt der Einflussfaktor Medialität unscharf. Ob die gleiche Studie mit einem schriftbasierten Serientext bzw. mit einer Klasse, die erfahrener mit audiovisuellen ästhetischen Medien ist, zu anderen Erkenntnissen kommt, wäre in weiteren Erhebungen zu prüfen. Zweitens scheint mir die Frage naheliegend, zu welchen Erkenntnissen die Untersuchung hinsichtlich ästhetischer Rezeptionsherausforderungen führt, wenn die Lehr-Lernsettings dezidiert den bisherigen, theoriebasierten serialitätsdidaktischen Überlegungen (u.a. Anders / Staiger 2025, Kröber 2022; Schultz-Pernice 2016b) folgen. Eine dritte Einschränkung begründet sich in dem qualitati-

ven Forschungsdesign, das keine Repräsentativität beansprucht. Ziel der Fallstudie war es – und das kann sie leisten –, „perspektivisches Wissen“ (Korte 2023, 27), sprich ein lehr- und lernseitiges Wissen im praktischen Umgang mit Serialität, als Ausgangspunkt weiterer Theorie- und Modellbildung zu gewinnen.

QUELLENVERZEICHNIS

PRIMÄRQUELLEN

— DAS DAMENGAMBIT (THE QUEEN'S GAMBIT). S01. USA 2020. Regie: Scott Frank. Creator: Scott Frank / Allan Scott. Streaming-Dienst: Netflix.

SEKUNDÄRQUELLEN

— **Abraham, Ulf (2009)**: *Filme im Deutschunterricht*. Seelze: Kallmeyer Klett. — **Agostini, Evi et al. (2023)**: *Die Vignette als Übung der Wahrnehmung. Zur Professionalisierung Pädagogischen Handelns*. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich. — **Agostini, Evi / Schratz, Michael / Eloff, Irma (2024)**: *Vignette Research. Research Methods*. London u.a.: Bloomsbury Academic. DOI: [10.5040/9781350299412](https://doi.org/10.5040/9781350299412). — **AJuM (Hg.) (2025)**: *Fortsetzung folgt...? Serielles Erzählen in Kinder- und Jugendliteratur und -medien*. München: kopaed. — **Anders, Petra (2021)**: Serialitätsbewusstsein mit fantastischen Kindermedien fördern. In: Jantzen, Christoph, et al. (Hg.): *Faszination Zauberwelt. Neue Perspektiven auf die Fantastik in Kinder- und Jugendmedien*. kJl&m extra. München: kopaed, 185-196. — **Anders, Petra / Staiger, Michael (2025)**: Von der Serialitätsdidaktik zum Serialitätsbewusstsein. In: *kJl&m – forschung.schule.bibliothek*, H. 1 (2025), 3-13. — **Anders, Petra / Staiger, Michael et al. (2019)**: *Einführung in die Filmdidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet*. Stuttgart: J.B. Metzler. — **Anders, Petra / Staiger, Michael (Hg.) (2016a)**: *Serialität in Literatur und Medien. 2 Bde*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. — **Anders, Petra / Staiger, Michael (2016b)**: Serialität und Deutschdidaktik. In: Anders, Petra / Staiger, Michael (Hg.): *Serialität in Literatur und Medien. Band 1: Theorie und Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2-27. — **Baur, Siegfried / Schratz, Michael (2015)**: Phänomenologisch orientierte Vignettenforschung. Eine lernseitige Annäherung an Unterrichtsgeschehen. In: Brinkmann, Malte / Kubac, Richard / Rödel, Severin Sales (Hg.): *Pädagogische Erfahrung. Theoretische und empirische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer, 159-180. — **Bernhardt, Sebastian (2024)**: Kurzfilme und Mehrdeutigkeit. Terminologisch-konzeptionelle Klärungen und didaktische Perspektiven. In: Stefan Emmersberger / Lea Grimm (Hg.): *Kurzfilme im Deutschunterricht. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Berlin: Frank & Timme, 19-39. — **Bertschi-Kaufmann, Andrea / Siebenhüner, Steffen (2021)**: „... jetzt bin ich am dritten dran.“ Buchserien im Repertoire von heranwachsenden Leserinnen und Lesern. In: Brendel-Perpina, Ina / Kretzschmar, Anna (Hg.): *Serialität in der Kinder- und Jugendliteratur. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 17-33. — **Bignell, Jonathan (2023)**: *An introduction to television studies*. Abingdon, Oxon: Routledge. DOI: [10.4324/9781315619675](https://doi.org/10.4324/9781315619675). — **Breidenstein, Georg et al. (2020)**: *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. 3. Aufl. München: UVK. DOI: [10.36198/9783838552873](https://doi.org/10.36198/9783838552873). — **Breidenstein, Georg (2012)**: Ethnographisches Beobachten. In: de Boer, Heike / Reh, Sabine (Hg.): *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer, 27-44. DOI: [10.1007/978-3-531-18938-3_2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3_2). — **Brendel-Perpina, Ina / Kretzschmar, Anna (Hg.) (2021)**: *Serialität in der Kinder- und Jugendliteratur. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. — **Dawidowski, Christian (2020)**: *Schulische Literaturvermittlungsprozesse im Fokus empirischer Forschung*. Frankfurt a.M.: Peter Lang. DOI: [10.3726/b17209](https://doi.org/10.3726/b17209). — **Eco, Umberto (1999)**: Serialität im Universum der Kunst und Massenmedien. In: ebd.: *Im Labyrinth der Vernunft. Texte über Kunst und Zeichen*. 4. Aufl. Leipzig: Reclam, 301-324. — **Einwächter, Sophie G. (2025)**: Zu wenig oder zu viel des Guten? Serienfragmente, Serienüberfluss und neue Notwendigkeiten von Medienkompetenz. In: *kJl&m – forschung.schule.bibliothek*, H. 1 (2025), 34-42. — **Freytag, Gustav (2003)**: *Die Technik des Dramas*. Hg. v. Manfred Plinker. Berlin: Autorenhaus. — **Fröhlich, Vincent / Ruchatz, Jens (2020)**: Teil 2: Die Zeitschrift als Fernsehen des 19. Jahrhunderts? Serielle Formen in Fernsehen und Zeitschrift im Vergleich. In: Fröhlich, Vincent et al. (Hg.): *Fernsehserie und Literatur. Facetten einer Medienbeziehung*. München: edition text + kritik, 111-135. — **Grimm, Lea / Emmersberger, Stefan (2024)**: Einleitung. In: Stefan Emmersberger / Grimm, Lea (Hg.): *Kurzfilme im Deutschunterricht. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Berlin: Frank & Timme, 7-15. DOI: [10.57088/978-3-7329-9168-6_1](https://doi.org/10.57088/978-3-7329-9168-6_1). — **Heizmann, Felix et al. (Hg.) (2020)**: *Das literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. — **Henke, Ina (2021)**: Literarisches Lernen an seriellen Texten – ein Modell. In: Brendel-Perpina, Ina / Kretzschmar, Anna (Hg.): *Serialität in der Kinder- und Jugendliteratur. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 127-136. — **Kammerer, Ingo / Maiwald, Klaus (2021)**: *Filmdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt. — **Kepser, Matthias / Abraham, Ulf (2025)**: *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 5., völlig überarb. u. erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt. — **Kern, Stefan Helge (Hg.) (2021)**: Serielles Erzählen. Geschichten ohne Ende. In: *Praxis Deutschunterricht*, H. 1 (2021), 4-8. — **Kißling, Magdalena (2025)**: Serialität als narratologisches und kulturelles Phänomen. Zur Funktion impliziten Serienwissens für schulische Schreibaufgaben. In: *kJl&m – forschung.schule.bibliothek*, H. 1 (2025), 43-51. — **Korte, Lisa (2023)**: Was ist eine Vignettenstudie? In: Schnell, Martin W. et al. (Hg.): *Corona: Todesangst und Hilfsbereitschaft. Eine Vignettenstudie*. Wiesbaden: Springer, 19-32. DOI: [10.1007/978-3-658-39705-0_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-39705-0_2). — **Köster, Juliane (2015)**: Merkmalslisten, Prototypen, Exemplare. Wege zur Didaktisierung von Gattungs- und Genrewissen. In: *Leseräume*, H. 2, 60-71. <https://xn--leserume-4za.de/wp-content/uploads/2016/04/lr-2015-1-koester.pdf> [11.07.2025]. — **Krammer, Stefan / Merlin, Dieter (2022)**: *In aller Kürze: Lernen mit Film*. In: *ide – informationen zur deutschdidaktik*, H. 3 (2022), 5-7. — **Kröber, Franz (2022)**: Serienräume lesen und erfahren. Entwurf einer medienästhetischen

Dimension der Serialitätsdidaktik. In: Lehndorf, Helen / Pietsch, Volker (Hg.): *Figuren, Räume, Perspektiven – (Re)Konstruktionen literar- und medienästhetischen Lernens*. Berlin u.a.: Peter Lang, 183-210. — **Kröber, Franz / Schlachter, Birgit (2026, i. V.): Didaktik des seriellen Erzählens. Bielefeld: wbv. — **Kunter, Mareike, et al. (Hg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV**. Münster: Waxmann. — **Lecke, Bodo (2008): Medienpädagogik, Literaturdidaktik und Deutschunterricht**. In: Kämper-van den Boogart, Michael (Hg.): *Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen, 46-57. — **Lehndorf, Helen / Pietsch, Volker (Hg.) (2022): Figuren, Räume, Perspektiven – (Re)Konstruktionen literar- und medienästhetischen Lernens. Berlin: Peter Lang. DOI: [10.3726/b20062](https://doi.org/10.3726/b20062). — **Leschke, Rainer (2004): Von der Entzauberung des Erzählens in seinem medialen Gebrauch. Überlegungen zum analytischen Nutzen der Intermedialität**. In: Jonas, Hartmut / Josting, Petra (Hg.): *Medien – Deutschunterricht – Ästhetik*. München: kopaed, 207-218. — **Magirius, Marco, et al. (Hg.) (2023): Evaluative ästhetische Rezeption als Grundlage literarischen Verstehens und Lernens. Theorie und Empirie**. München: kopaed. — **Maiwald, Klaus (2021): Filmdidaktik und Filmästhetik. Lesen und Verstehen audiovisueller Texte**. In: Frederking, Volker et al. (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2: Literatur- und Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 221-242. — **Mittell, Janson (2015): Narrative Komplexität im amerikanischen Gegenwartsfernsehen**. In: Kelleter, Frank (Hg.): *Populäre Serialität: Narration – Evolution – Distinktion. Zum seriellen Erzählen seit dem 19. Jahrhundert*. 2. Aufl. Bielefeld: transcript, 97-122. — **Mittell, Jason (2010): Television and American Culture**. New York u. a.: Oxford University Press. — **Müller-Michaels, Harro (1971): Dramatische Werke im Deutschunterricht**. Stuttgart: Klett. — **Nix, Daniel / Führer, Carolin (2024): Literarische Interaktionen mit ChatGPT – Kann der Einsatz von Künstlicher Intelligenz zur Entwicklung literarischer Lesehaltungen beitragen?** In: Carl, Mark-Oliver et al. (Hg.): *Literarische Texte lesen – Texte literarisch lesen. Festschrift für Cornelia Rosebrock*. Berlin u.a.: J.B. Metzler, 335-368. DOI: [10.1007/978-3-662-67816-9_19](https://doi.org/10.1007/978-3-662-67816-9_19). — **O'Sullivan, Sean (2010): Broken on Purpose. Poetry, Serial Television, and the Season**. In: *Story Worlds*, H. 2 (2010), 59-77. DOI: [10.1353/stw.0.0012](https://doi.org/10.1353/stw.0.0012). — **Paefgen, Elisabeth K. (2020): Roman in Anführungszeichen? Filmisch-serielles und schriftlich-romanhaftes Erzählen**. In: Brittnacher, Hans Richard / Paefgen, Elisabeth K. (Hg.): *Im Blick des Philologen. Literaturwissenschaftler lesen Fernsehserien*. München: edition text + kritik, 21-57. — **Rosebrock, Cornelia / Nix, Daniel (2017): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung**. 8., korrig. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. — **Schlachter, Birgit (2020): Literale Praktiken und Literarische Verstehensprozesse im Feld der Serialität. Eine rekonstruktive Studie**. Wiesbaden: Springer. DOI: [10.1007/978-3-658-31003-5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-31003-5). — **Schmid, Wolf (2008): Elemente der Narratologie**. 2. Aufl. Berlin u.a.: De Gruyter. DOI: [10.1515/9783110350975](https://doi.org/10.1515/9783110350975). — **Schleich, Markus / Nesselhauf, Jonas (2016): Fernsehserien. Geschichte, Theorie, Narration**. Tübingen: A. Francke. DOI: [10.36198/9783838546827](https://doi.org/10.36198/9783838546827). — **Schratz, Michael, et al. (2012): Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung**. Innsbruck u.a.: Studien Verlag. — **Strauss, Anselm / Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung**. Weinheim: Psychologie Verlag. — **Schultz-Pernice, Florian (2016a): Narrative und normative Probleme des seriellen Erzählens und ihr Potenzial für den Aufbau narrativer Kompetenz und die Wertebildung**. In: Anders, Petra / Staiger, Michael (Hg.): *Serialität in Literatur und Medien. Band 1: Theorie und Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 42-55. — **Schultz-Pernice, Florian (2016b): Bausteine einer Didaktik narrativer Serialität am Beispiel der TV-Serie EMERGENCY ROOM**. In: Anders, Petra / Staiger, Michael (Hg.): *Serialität in Literatur und Medien. Bd. 2: Modelle für den Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 120-127. — **Staiger, Michael (2019): Jugendserie**. In: Anders, Petra / Staiger, Michael et al.: *Einführung in die Filmdidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet*. Stuttgart: J.B. Metzler, 173-185. DOI: [10.1007/978-3-476-04765-6_12](https://doi.org/10.1007/978-3-476-04765-6_12). — **Staiger, Michael (Hg.) (2018): Serielles Erzählen. Themenschwerpunkt in Der Deutschunterricht**, H. 6 (2018). — **Sudmann, Andreas (2017): Serielle Überbietung. Zur televisuellen Ästhetik und Philosophie exponierter Steigerungen**. Stuttgart: J.B. Metzler. DOI: [10.1007/978-3-476-04532-4](https://doi.org/10.1007/978-3-476-04532-4). — **Tresch, Christine / Deschoux, Carole-Anne (2018): Serielles Erzählen. Themenschwerpunkt in leseforum.ch**, H. 1 (2018). <https://www leseforum.ch/archiv.cfm?year=2018&issue=1> [02.06.2025]. — **Waldenfels, Bernhard (2000): Das leibliche Selbst**. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. — **Winkler, Iris (2022): Welches Wissen fördert das Verstehen literarischer Texte? Zur Frage der Modellierung literarischen Wissens für den Deutschunterricht**. In: *Didaktik Deutsch*, H. 22 (2022), 71-88. Auch online: <https://didaktik-deutsch.de/index.php/dideu/article/view/283> [31.03.2025].****

ÜBER DIE AUTORIN

Dr. Magdalena Kißling ist Juniorprofessorin an der Universität Paderborn für Literatur- und Mediendidaktik. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich des literar- und medienästhetischen Lernens in kulturwissenschaftlicher Ausrichtung, der Serialitätsdidaktik, des sprach- und diversitätssensiblen Literaturunterrichts und der literarischen Mehrsprachigkeitsdidaktik.