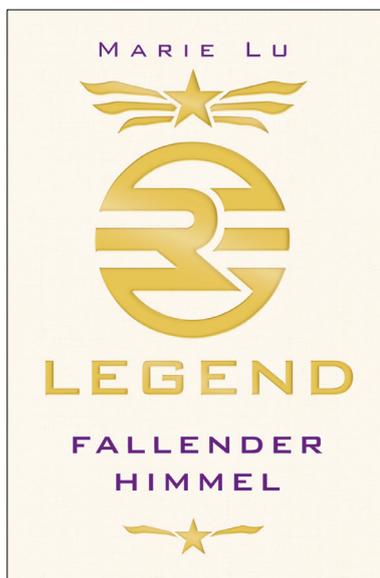


Inspirationen für den Unterricht

Die jugendliterarische Dystopie im Deutschunterricht. Eine Handreichung zu Marie Lus *Legend – Fallender Himmel*

Erarbeitet am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur der
Universität Bamberg (Ulf Abraham, Barbara Reidelshöfer & Tina Rehm)

(8.–10. Schuljahr)



ISBN 978-3-7855-7940-4

©Loewe Verlag GmbH, Bindlach 2018. Alle Rechte vorbehalten.
www.loewe-schule.de

Diese Lehrerhandreichung ist für die Verwendung im Unterricht
im Zusammenhang mit dem zugehörigen Loewe-Titel bestimmt.
Eine darüber hinausgehende Verwendung der Inhalte bedarf der
schriftlichen Genehmigung durch den Verlag.

Der Loewe Verlag übernimmt für die fremden Inhalte der genannten
Websites keine Haftung. Für die Inhalte dieser Seiten ist stets
der jeweilige Anbieter oder Betreiber der Seiten verantwortlich.



Die jugendliterarische Dystopie im Deutschunterricht. Eine Handreichung zu Marie *Lus Legend – Fallender Himmel*

Hintergründe und Zusammenhänge erarbeitet am Lehrstuhl für
Didaktik der deutschen Sprache und Literatur der Universität Bamberg
(Ulf Abraham, Barbara Reidelshöfer & Tina Rehm)

Inhaltsverzeichnis

Zum Inhalt des Buches	3
Didaktische und methodische Überlegungen	3
Definition: Utopie/Dystopie	3
Zur Bedeutung des Genres für Leseförderung sowie literarisches, mediales und fächerübergreifendes Lernen	4
Szenischer Zugang zu <i>Legend – Fallender Himmel</i>	5
Arbeitsblätter	
Aufgabe 1: Figuren im szenischen Spiel erarbeiten.	6
Aufgabe 2: Drehbuchschreiben.	9
Aufgabe 3: Film-, Drehbuch- und Romanauszüge vergleichen	11
Aufgabe 4: Storyboardzeichnen zu ausgewählten Szenen	13
Aufgabe 5: <i>Legend – Fallender Himmel</i> (Marie Lu) in vergleichender Lektüre	14
Aufgabe 6: Tabellarischer Vergleich der Romane	16
Aufgabe 7: Gattungszuordnung zur „Dystopie“	18
Aufgabe 8: Fiktives Interview.	19
Quellen: Literatur und Medien	20

Zum Inhalt des Buches

In einer zukünftigen „Republik Amerika“, die nur noch einen Teil der heutigen USA ausmacht und ihre Bürger durch Polizeiwillkür und künstlich verbreitete Seuchen gefügig hält, treffen zwei Jugendliche aufeinander: der aus einem Armenviertel stammende Daniel, genannt Day, und die hochbegabte Militärschulkadettin June. Day, der schon länger als „Rebell“ polizeilich gesucht wird, weil er kreativ und effektiv Anschläge auf staatliche Einrichtungen verübt, hat nun bei einem Versuch, ein für seinen verseuchten Bruder lebensnotwendiges Medikament zu stehlen, einen Elitesoldaten verwundet. Als dieser, Junes Bruder Metias, scheinbar daran stirbt, wechselt June in seine Eliteeinheit und jagt den Rebellen Day. Dann aber findet sie heraus, dass die Tötung des Bruders angeordnet wurde, weil dieser entdeckt hatte, dass die Regierung die Seuchen absichtlich verbreitet. In einem verschlüsselten Tagebuch von Metias, das nach seinem Tod nur June öffnen kann, erfährt diese davon, und mit ihr der Leser. Aus den erbitterten Gegnern June und Day werden Verbündete – im letzten Augenblick, denn das Mädchen hat den Jungen bereits gestellt und der Staatsmacht ausgeliefert, vor der sie ihn nun unter Lebensgefahr retten muss.

Didaktische und methodische Überlegungen

Der Wirklichkeitsentwurf dieser Dystopie, deren zwei Folgebände hier weitgehend unberücksichtigt bleiben müssen, basiert auf dem durch einen Anstieg der Weltmeere erzeugten Landverlust des amerikanischen Doppelkontinents (die Ostküste der USA ist weitgehend überflutet, Mittelamerika gibt es nicht mehr, Südamerika ist stark geschrumpft), entsprechenden Migrationsbewegungen und einem permanenten Kriegszustand zwischen dem Kernland und abgespaltenen Landesteilen („Kolonien“). Die Eliten reklamieren die knappen Ressourcen für sich und verfügen über weit entwickelte Technik, die sie einerseits nutzen, um die Bevölkerung zu disziplinieren, andererseits um im Krieg den Gegner zu übervorteilen. Nicht nur der sich im Handlungsverlauf immer deutlicher zeigende Dualismus zwischen den armen und reichen Teilen der Bevölkerung macht

das Buch spannend und lesenswert. Die Trilogie entwickelt viele Themen und Fragestellungen, die Jugendliche bewegen und die gerade mit der zeitlichen Distanz zwischen Gegenwart und aufgezeigter Zukunft eine Projektionsfläche für eigene Gedanken und Gefühle bieten: Liebe, Freundschaft, Verantwortungsbewusstsein, die Frage nach der eigenen Identität, die eigene Stellung in der Gesellschaft und die darauf bezogene Rolle von Leistung und Kompetenz.

Ebenso werden Vorurteile anderen gegenüber und vermeintliche Autoritäten bis hin zu kompletten Weltanschauungen in Frage gestellt. Wie Macht missbraucht werden kann, zeigt Marie-Luise *Legend – Fallender Himmel* auf anschauliche Weise, weshalb es sich als Grundlage für die Behandlung und Diskussion dieser Themen besonders eignet.

Für den Unterricht interessant ist der Roman aber nicht nur aufgrund der dargelegten Fragestellungen, sondern auch wegen des Identifikationsangebots für den Leser: Erzählt ist die Geschichte der beiden Hauptprotagonisten June und Day abwechselnd aus ihrer und seiner Perspektive jeweils in Form einer Ich-Erzählung. Da die Informationsvergabe an die Reflektorfigur geknüpft ist, sorgt dieser ständige Wechsel immer wieder für Ungewissheit und Spannung und bietet beiden Geschlechtern positiv besetzte Identifikationsfiguren. Aus diesem Grund bietet sich vor allem ein szenischer Zugang zur Lektüre an, wie im Folgenden anhand zahlreicher Aufgabenbeispiele exemplarisch gezeigt wird.

Definition: Utopie/Dystopie

Dystopische Jugendromane erleben seit dem Erfolg von Suzanne Collins' Trilogie *The Hunger Games* einen Boom. Der Begriff „Dystopie“ geht auf den Begriff der „literarischen Utopie“ zurück (vgl. Biesterfeld, Wolfgang: *Die literarische Utopie*. 2., neubearb. Aufl. Stuttgart: Metzler 1982. S. 318) und bezeichnet dessen Verkehrung in sein negatives Gegenteil.

Das Werk, das die Tradition der Utopie begründet, wird 1516 erstmals gedruckt und stammt von Thomas Morus (1478–1535). Die erste deutsche Übersetzung erscheint 1524. Von einem „Nirgendland“ erzählt ein Seemann, der eine Zeit bei den Utopiern gelebt hat. Die „Nirgendländer“ lobt er für ihre Vernunft, ihren Fleiß sowie ihr Streben nach

Bildung und politischer Mitbestimmung. Auch seien sie Pazifisten. Allerdings ist Thomas Morus kein politisch naiver Autor. Die auf den ersten Blick idealen Zustände, die er seinen Erzähler schildern lässt, werden immer wieder ironisch gebrochen. Seien beispielsweise Kriege nicht zu vermeiden, so würden sie mit ausländischen Söldnern geführt: Das ideale Staatswesen hängt in seinem Fortbestand davon ab, dass anderswo in der Welt weniger ideale Zustände herrschen.

An die Stelle eines idealen Gemeinwesens tritt in der Dystopie eine Diktatur, die sich meist pseudodemokratisch maskiert. Die Gefahr des Umkippens war aber in der literarischen Utopie immer schon angelegt: Es ist ein schmaler Grat zwischen der politisch-sozialen Utopie des perfekten Gemeinwesens und dessen Umschlag in eine Form von Herrschaft, die Privilegien hier und Ausbeutung dort schafft und diese Asymmetrie durch bedenkenlose Machtausübung erhält.

Die Literatur der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts beschäftigt sich vor allem mit der Frage, was der Mensch bestenfalls und was er schlimmstenfalls sein kann. Bekannt sind die politischen Dystopien, die im Versuch der Bewältigung von Holocaust und Zweitem Weltkrieg entstanden sind: George Orwells *Neunzehnhundertvierundachtzig* (1948), Aldous Huxleys *Schöne neue Welt* (1950) und Ray Bradburys *Fahrenheit 451* (1955). Ihnen an die Seite zu stellen ist William Goldings *Herr der Fliegen* von 1954.

Im Unterschied zu diesen Romanen, die nicht zur intentionalen Kinder- und Jugendliteratur gehören, gelten die augenblicklich erfolgreichen Titel aus dem Genre der Dystopie als Jugendliteratur. Hierbei hat die Kombination von technischem Fortschritt mit schein- oder antidemokratischer Machtausübung und totaler Kontrolle in Romanen von Suzanne Collins (*Die Tribute von Panem*), Marie Lu (*Legend*), Ursula Poznanski (*Die Verratenen*) oder Sophie Jordan (*Infernale*) eine neue Intensität erreicht.

Neben der Verselbständigung einer futuristischen Technik, die über den Menschen zu herrschen beginnt bzw. ihn korrumpiert, gibt es in diesem Zusammenhang ein weiteres Narrativ des Genres, das nun ebenfalls in der dystopischen Jugendliteratur der Gegenwart zunehmend bedeutsam wird: Die Idee, dass nach einem weiteren Weltkrieg und/oder einer globalen Naturkatastrophe weite Teile der Menschheit auf eine frühere Zivilisationsstufe zurückfallen und von dort aus neu beginnen müssen.

Verschiedene Diskurse, zu denen die Fantasik beiträgt

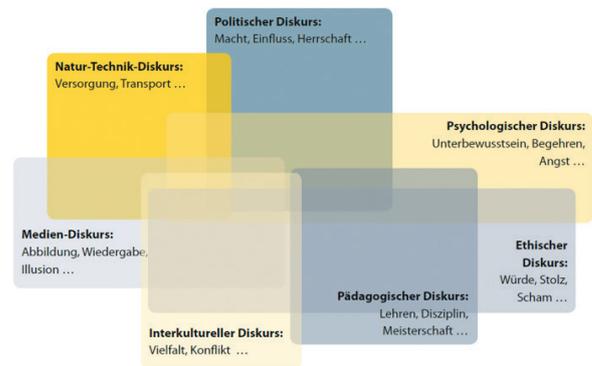


Abb. 1: Einander überlagernde Diskurse, zu denen die Fantasik beiträgt (aus Abraham, Ulf: Literarische Fantasik. In: Praxis Deutsch 247 (2014), 4–13. S. 7).

Zur Bedeutung des Genres für Leseförderung sowie literarisches, mediales und fächerübergreifendes Lernen

Blickt man auf die Bestsellerlisten der letzten Jahre, so stellt man fest, dass seit der *Tribute von Panem*-Reihe dystopische Jugendliteratur das wohl auflagenstärkste Genre der aktuellen Jugendliteratur ist. Dystopien schaffen es also, Jugendliche mit Büchern zusammenzubringen und sie dabei so zu fesseln, dass sie freiwillig viele hunderte Seiten lesen. Dies ist positiv zu werten, denn die sprachlichen und inhaltlich-strukturellen Besonderheiten von Dystopien (z. B. Perspektivwechsel, Intertextualität etc.), treten teilweise sogar häufiger auf, als in realistisch-problemorientierter Kinder- und Jugendliteratur (vgl. Abraham, Ulf: *Fantasik in Literatur und Film. Eine Einführung für Schule und Hochschule*. Berlin: ESV 2012. S. 189ff.). Mit Dystopien kann man im Deutschunterricht somit an bereits vorhandene Lesegewohnheiten der Jugendlichen anknüpfen und Lesemotivation aufbauen (vgl. Garbe, Christine: „Echte Kerle lesen nicht!“ – Was eine erfolgreiche Leseförderung für Jungen beachten muss. In: *Handbuch Jungen-Pädagogik*. Hg. von Matzner, Michael und Wolfgang Tischner. Weinheim und Basel 2008. S. 30–315. S. 305).

Dystopien gelingt es dabei besonders gut, jungen Lesern zu zeigen, wie Menschen in anderen Gesellschaftsentwürfen handeln könnten.

Sie sprechen dadurch Jugendliche an, die sich in einer Phase der Selbstfindung befinden und dabei Tradition und Autorität tendenziell kritisch sehen. Gerade durch die Darstellung von autoritären Systemen und dem Entwurf von Handlungsperspektiven fordert das Genre die Reflexion sozialer und politischer Zustände heraus. Die Lesenden nehmen Stellung zu den Missständen und setzen sich auch mit gesellschaftlichen Normen und politischen Diskursen ihrer eigenen Gegenwart auseinander.

Da die aktuelle dystopische Jugendliteratur außerdem immer auch typisch adoleszente Problemfelder wie Liebe, Identität, Freundschaft behandelt, eröffnen sich verschiedene Rezeptionsperspektiven. Die Texte lassen sich so einerseits als Gesellschaftskritik lesen, andererseits bieten sie Raum für eine Auseinandersetzung mit der individuellen Identitätsentwicklung (vgl. Mikota, Jana: Dystopie. 2013. Erschienen auf: <http://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/begriffe-und-termini/594-dystopie>. Stand: 22.02.2018).

Interessant ist hierbei, dass die „aktuellen Dystopien“ meist auf Schwarz-Weiß-Malerei verzichten und stattdessen zeigen, dass selbst jene Lebensmodelle, die außerhalb der Gesellschaft existieren, mit hierarchischen Strukturen arbeiten (vgl. ebd.). Die Protagonisten müssen dies meist in einem längeren Prozess erkennen und einen neuen gesellschaftlichen Entwurf finden.

Diese Aspekte lassen sich auch in fächerübergreifenden Kontexten gut thematisieren. Vor allem im Bereich der Fächer Geschichte, Sozialkunde und Ethik ergeben sich hier zahlreiche Anknüpfungspunkte. So z. B. in der Analyse von realen gesellschaftlichen Phänomenen. Schlussendlich stellen die dystopischen Texte stets aufs Neue die Grundfragen des Menschseins und sollten nicht zuletzt deswegen ihren Platz im Unterricht finden (vgl. Abraham, Ulf: Die ethische Dimension literarischen Lernens Literarische Bildung als Selbstbildung. In: Ethik & Unterricht 3/2017, 4–8).

Szenischer Zugang zu *Legend – Fallender Himmel*

Schreiben, Spielen bzw. Inszenieren und mediales Adaptieren sind Grundformen der Handlungs- und Produktionsorientierung.

In einem produktionsorientierten Literaturunterricht wird Lernenden die Möglichkeit gegeben, sich auf selbstständige Weise kreativ sowie seinem eigenen Erfahrungshorizont und seiner geistig-emotionalen Situation entsprechend mit Literatur auseinanderzusetzen (vgl. Haas, Gerhard: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Seelze 2007. S. 18f). Sie werden zu aktiven Teilnehmer und Teilnehmerinnen an Literatur, rezipieren Texte auf Grundlage ihrer eigenen Erfahrung und Persönlichkeit und gehen produktiv mit ihnen um. Dies führt wiederum zu einer spürbar höheren Lesemotivation, aber auch zu einem offenen Literaturunterricht. Wichtig zu erwähnen ist dabei, dass der produktionsorientierte Ansatz keinesfalls ein willkürliches Umgehen mit Texten darstellt, sondern dazu dient, den Primärtext besser zu verstehen, indem die SchülerInnen immer wieder auf ihn Bezug nehmen (vgl. Waldmann, Günter: Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Baltmannsweiler 2011. S. 47).

Szenische Verfahren ordnen sich hier ein. Neben dem Schreiben ist das literarische Rollenspiel, vom ausgebauten und veränderten Dialog aus einem Roman bis zu fiktiven Interviews, Talksendungen und Gerichtsverhandlungen, eine weitere Möglichkeit, Figuren und ihre Konflikte (besser) zu verstehen. Inszenierungen wie diese können dabei entweder live und spontan oder medial produziert sein. *Legend – Fallender Himmel* eignet sich sehr gut für diese Herangehensweise. Im folgenden haben wir entsprechende Aufgaben für Sie zusammengestellt.

Figuren im szenischen Spiel erarbeiten

Szenische Verfahren im Umgang mit erzählender Literatur können für unterschiedliche Ziele eingesetzt werden. In der folgenden Aufgabe geht es darum, ein vertieftes Verständnis der Figuren sowie deren Beziehungen zu- und ggf. Konflikte miteinander herauszuarbeiten, und zwar nicht durch eine herkömmliche Figurenanalyse, sondern performativ, d. h. durch Agieren und Interagieren in den jeweiligen Rollen. Ein solcher Zugang steht methodisch zwischen der vorausgehenden ersten Textrezeption (z. B. in häuslicher Lektüre) und einem ihr folgenden Interpretationsgespräch über den Roman.

Aufgabenstellung: Vorgeschlagen werden hier die folgenden Figuren (zwei Haupt- und zwei Nebenfiguren):

- June Iparis (15), zu Beginn der Handlung Studentin an der Militärschule der Drake-Universität, später Elitesoldatin – gerühmt als „das Wunderkind der Republik“ (S. 21)
- Daniel „Day“ Wing (15), allein arbeitender Rebell, „gesucht im Namen der Republik“ (S. 9)
- Tess (13), Straßenmädchen, das Day begleitet und ihn verarztet, wenn er verletzt ist
- der Offiziersanwärter Thomas (ca. 18), zu Beginn der Adjutant von Metias, später sein Nachfolger

Diese vier Figuren werden, nebeneinander stehend, von vier Schülern verkörpert. Sie bekommen – ebenso wie der Rest der Klasse – die folgende Tabelle und prägen sich die Äußerungen der jeweiligen Spalte „Selbstbeschreibung“ so ein, dass sie sie glaubhaft wiedergeben können.

Auf eine erste Runde, in der jede Figur ‚ihre‘ Sätze sagt, folgt ein Feedback durch die Zuschauer/innen und dann eine zweite Runde, in der die Figuren ermuntert werden ihre Äußerungen frei improvisierend zu ergänzen. Man kann jetzt durch Klatschen eine Figur einfrieren, so dass sich die Zuschauer/innen über ihre Körpersprache austauschen und Vorschläge dazu machen können, wie die Figur noch überzeugender werden kann. Auf diese Weise wird allmählich eine zur Figur passende Haltung erarbeitet.

Eine dritte Runde schließt sich an, in der nun die Äußerungen der Spalte „Beschreibung durch eine andere Figur“ erprobt werden sollen: Jemand befragt die Figuren, indem er eine Äußerung zitiert, z. B.: „Weißt du, was Commander Jameson über dich sagt? ‚Es wurde mir zugetragen, dass Sie eine ziemliche Unruhestifterin sind‘. Was sagst du dazu?“ Die Figur reagiert spontan – aber strikt in ihrer Rolle. Dasselbe gilt für andere Figuren, die die zitierte Äußerung danach ebenfalls kommentieren können.

Figuren im szenischen Spiel erarbeiten

Tabelle mit Eigenschaften der Figuren

Figur	Selbstbeschreibung	Beschreibung durch eine andere Figur	Körpersprache und „Haltung“
June	<p>„das Wunderkind der Republik“ (S.21)</p> <p>„Ich halte mich nicht bloß für schlau [...], ich bin schlau. Ich habe das, was die Republik als gute Gene bezeichnet.“ (S.23)</p>	<p>„... wurde mir zugetragen, dass Sie eine ziemliche Unruhestifterin sind“ (Commander Jameson, S.58)</p> <p>„Nein, hübsch ist eigentlich nicht das richtige Wort. Schön.“ (Day, S.139)</p> <p>„Ihr präziser, bedächtiger Gang kennzeichnet sie unmissverständlich als ein Mitglied der Staatseelite.“ (Day, S.203)</p>	
Day	<p>„Meine Mutter hat immer gehofft, dass ich meine bescheidenen Wurzeln eines Tages hinter mir lassen würde. Dass ich erfolgreich werden würde oder sogar berühmt.“ (S.34f.)</p>	<p>„Früher haben mich Days Taten fasziniert. Jetzt ist er mein schlimmster Feind.“ (June, S.67)</p> <p>„Sein Gesicht ist vollkommen symmetrisch, eine Mischung aus angloamerikanisch und asiatisch, und unter all dem Schmutz geradezu schön.“ (June, S.153)</p> <p>„Er wirkt kein bisschen wie ein verzweifertes Straßenkind.“ (June, S.159)</p>	
Tess	<p>„Das sieht ziemlich böse aus, ist aber nichts, was ich nicht wieder hinbekomme.“ (S.137)</p>	<p>„Als ich Tess vor drei Jahren begegnet bin, war sie ein abgemergertes zehnjähriges Waisenkind, das im Nima-Sektor die Mülltonnen durchwühlte“ (Day, S.74)</p> <p>„Für ein Mädchen, das keine Familie hat und kein Zuhause, ist Tess überraschend optimistisch“ (Day, S.104)</p> <p>„... sie ist zäher, als sie aussieht“ (Day, S.157)</p>	
Thomas	<p>„Ich komme selbst aus einem Armensektor. Aber ich habe mich an die Regeln gehalten. Ich habe mich hochgearbeit.“ (S.263)</p>	<p>„der disziplinierteste Mensch, den ich kenne“ (June, S.28)</p>	

Figuren im szenischen Spiel erarbeiten

Lösungsvorschlag

Figur	Selbstbeschreibung	Beschreibung durch eine andere Figur	Körpersprache und „Haltung“
June	<p>„das Wunderkind der Republik“ (S.21)</p> <p>„Ich halte mich nicht bloß für schlau [...], ich bin schlau. Ich habe das, was die Republik als gute Gene bezeichnet.“ (S.23)</p>	<p>„... wurde mir zugetragen, dass Sie eine ziemliche Unruhestifterin sind“ (Commander Jameson, S.58)</p> <p>„Nein, hübsch ist eigentlich nicht das richtige Wort. Schön.“ (Day, S.139)</p> <p>„Ihr präziser, bedächtiger Gang kennzeichnet sie unmissverständlich als ein Mitglied der Staatselite.“ (Day, S.203)</p>	<p>selbtsicher</p> <p>aufmerksam und geistesgegenwärtig</p> <p>beherrscht</p> <p>meistens entspannt</p>
Day	<p>„Meine Mutter hat immer gehofft, dass ich meine bescheidenen Wurzeln eines Tages hinter mir lassen würde. Dass ich erfolgreich werden würde oder sogar berühmt.“ (S.34f.)</p>	<p>„Früher haben mich Days Taten fasziniert. Jetzt ist er mein schlimmster Feind.“ (June, S.67)</p> <p>„Sein Gesicht ist vollkommen symmetrisch, eine Mischung aus angloamerikanisch und asiatisch, und unter all dem Schmutz geradezu schön.“ (June, S.153)</p> <p>„Er wirkt kein bisschen wie ein verzweifertes Straßenkind.“ (June, S.159)</p>	<p>selbtsicher</p> <p>aufmerksam und geistesgegenwärtig</p> <p>meistens angespannt</p>
Tess	<p>„Das sieht ziemlich böse aus, ist aber nichts, was ich nicht wieder hinbekomme.“ (S.137)</p>	<p>„Als ich Tess vor drei Jahren begegnet bin, war sie ein abgemagertes zehnjähriges Waisenkind, das im Nima-Sektor die Mülltonnen durchwühlte“ (Day, S.74)</p> <p>„Für ein Mädchen, das keine Familie hat und kein Zuhause, ist Tess überraschend optimistisch“ (Day, S.104)</p> <p>„... sie ist zäher, als sie aussieht“ (Day, S.157)</p>	<p>ängstlich</p> <p>wortkarg</p> <p>misstrauisch</p> <p>zuverlässig</p>
Thomas	<p>„Ich komme selbst aus einem Armensektor. Aber ich habe mich an die Regeln gehalten. Ich habe mich hochgearbeit.“ (S.263)</p>	<p>„der disziplinierteste Mensch, den ich kenne“ (June, S.28)</p>	<p>korrekt</p> <p>loyal</p> <p>ehrzeigig</p>

Drehbuchschreiben

Vorüberlegung:

Da aktuelle Dystopien mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit verfilmt sind (oder gerade verfilmt werden), bietet sich die Textsorte Drehbuch gleichsam als Umschlagplatz an. Hier, auf halbem Weg zwischen schriftliterarischem Text und Filmerzählung, lässt sich studieren, wie Sprache zu audiovisueller Wirklichkeit werden kann (vgl. Abraham, Ulf: Dystopische Jugendliteratur filmisch erzählen: Das Drehbuch als Umschlagplatz von Sprache, Denken und audiovisueller Wirklichkeit. In: Praxis Deutsch 267, S. 32–39). Was der Roman mit literarischen Mitteln erzählt, muss – schon im Drehbuch – ‚gesehen‘ und ‚gehört‘ werden können (vgl. Field, Syd: Das Drehbuch – Die Grundlagen des Drehbuchschreibens. Schritt für Schritt vom Konzept zum fertigen Drehbuch. Berlin: Autorenhaus, überarb. u. erw. Neuauflage 2007). Der letzte Schritt in eine erste (grobe) Bildimagination erfolgt dann im Storyboard, das an einer Schnittstelle des Produktionsprozesses liegt, indem es sprachlich kodierte Narration in Bilder umsetzt.

Textauszug:

„Die Treppe, die an der alten Bibliothek hinunterführt, war ganz offensichtlich mal Teil eines Treppenhauses, jetzt aber hängt sie im Freien. Ich rappele mich auf und humpele hinunter, eine Stufe nach der anderen, konzentriert darauf, nicht auszurutschen und ins Wasser zu stürzen. Was auch immer Tess gestern Abend mit mir angestellt hat, es scheint zu wirken. Die Wunde an meiner Seite brennt zwar noch immer, aber der Schmerz ist ein bisschen dumpfer und das Laufen bereitet mir weniger Mühe als gestern. Schneller als ich es für möglich gehalten habe, nähere ich mich dem unteren Teil des Gebäudes. Tess hat in mir Erinnerungen an Metias wachgerufen, daran, wie er mich am Tag seiner Aufnahmefeier gepflegt hat. Aber an Metias zu denken kann ich gerade nicht ertragen. Ich räuspere mich und konzentriere mich auf meinen Weg hinunter ans Wasser.

Die Sonne, die sich im Osten erhebt, steht nun hoch genug und taucht den gesamten See in trübes Gold. In der Ferne sehe ich den schmalen Streifen Land, der ihn vom Pazifik trennt. Ich gehe hinunter bis zum letzten Stockwerk, das noch knapp über dem Wasserspiegel liegt. Auf dieser Etage sind alle Wände eingestürzt und so kann ich ungehindert bis an den Rand des Fußbodens gehen und die Beine ins Wasser halten. Als ich in die Tiefe blicke, sehe ich, dass die alte Bibliothek noch viele Stockwerke weiter hinunterreicht. (Wahrscheinlich war sie einmal circa fünfzehn Etagen hoch, gemessen daran, wie die anderen Gebäude an der Küste gebaut sind und das Land zur Küste hin abfällt. Ich schätze, dass ungefähr sechs Stockwerke unter Wasser stehen.)“

[aus: M. Lu, *Legend. Fallender Himmel*. S. 148f.]

Drehbuchschreiben

Aufgabenstellung:

Löst den Text in 4–5 Einstellungen auf, für die ihr jeweils knapp notiert, was in ihnen geschieht bzw. zu sehen und ggf. zu hören ist, und wie es wirken soll. Berücksichtigen könnt ihr dabei neben der Handlung auch Einstellungsgröße, Kameraperspektive (und ggf. Kamerabewegungen), Lichtverhältnisse, Geräusche.

Wichtig: Ihr müsst nicht alles umsetzen, was im Romantext steht. Konzentriert euch auf zwei Dinge: Für den Zuschauer klar sein muss die Location (wo versteckt June sich jetzt?) und der äußere und innere Zustand der (tags zuvor bei einem lebensgefährlichen Messerzweikampf in einer Kneipe verletzten) Heldin.

Film-, Drehbuch- und Romanauszüge vergleichen

Setzt den Anfang eines Drehbuchausschnittes fort:

A/T

Wir sehen ein hohes Gebäude aus der Luft (top shot). Welchem Zweck es einmal gedient hat, ist schwer zu sagen, jetzt ist es teilweise beschädigt und offensichtlich verlassen. Es steht im Wasser. Auf dem Dach ist ein Hubschrauberlandeplatz zu erkennen. Wir fliegen aber über das Gebäude hinweg.

I/T

Wir blicken aus einem der tiefergelegenen Stockwerke hinaus auf die Landseite, von der ein Wasserstreifen das Gebäude trennt. Jenseits davon ist die Skyline einer Stadt erkennbar. Der Raum, der wie ein unmöbliertes Großraumbüro wirkt, ist offen, die Fensterfassade nicht mehr da. Die Kamera bewegt sich auf eine einzelne Person zu, die nach draußen schaut, und sieht ihr über die Schulter (over shoulder shot).

Hinweis:

Die Aufgabe ist nicht schwer zu lösen, was die Darstellung der Location betrifft. Man kann das anspruchsvoller gestalten als hier angedeutet (z. B. zwischen die beiden Einstellungen noch eine einschieben, in der eine subjektive Kamera langsam die freiliegenden Treppen hinunter geht und dabei anhält, um die auf die Seeseite hinauszublicken und den Sonnenaufgang im Osten zu betrachten), aber auch so ist der Handlungsort eigentlich klar, und es muss nicht jeder Satz des Romantextes umgesetzt werden. Schwieriger, aber auch interessanter, ist es, den Zustand der Heldin angemessen wiederzugeben:

- die Textpassage, in der sie den Zustand ihrer Verletzung nach deren Behandlung durch Tess bedenkt
- und die unmittelbar folgende Passage, in der June sich an ihren toten Bruder Metias erinnert.

Während man den Zustand der Wunde körpersprachlich und mimisch (durch die vorsichtigen Bewegungen der Heldin, durch ein Closeup ihres Gesichts, usw.) andeuten kann, sind die Vorstellungen und Gefühle, die sich mit Metias verbinden, schwerer zu vermitteln. Es gibt zwei Möglichkeiten, so etwas filmisch umsetzen: Entweder man setzt eine Erzählerstimme ein (da es sich um ein June-Kapitel handelt, also Junes körperlose Stimme als sog. Voice-over: Die Sätze über Metias würden dann z. B. gesprochen, während die Kamera langsam auf June zufährt und bevor sie sich an den Rand des Stockwerks setzt und die Füße ins Wasser taucht). Oder man unterbricht die Einstellung, in der June auf die Skyline hinausschaut, indem man Bilder von Metias dazwischen schneidet, unter denen mindestens eines sein sollte, das im Film vorher bereits zu sehen war

Film-, Drehbuch- und Romanauszüge vergleichen

(am Anfang der Handlung lebt er ja noch). Eine solche schnelle, eventuell durch einen Farbfilter abgesetzte Bildfolge nennt man Mindscreen. Es wird am besten durch ein Closeup des Gesichts eingeleitet. Die Lernenden, die das so realisieren wollen, müssen also dafür sorgen, dass die Kamera vorher ihre Position im Rücken der Heldin verlässt. – Beide Möglichkeiten, Voice-over oder Mindscreen, müssen im Drehbuch ausdrücklich vermerkt sein.

Aufgabe 4:

Storyboardzeichnen zu ausgewählten Szenen

Ziel der Aufgabe:

Ähnlich wie die produktionsorientierte Auseinandersetzung mit dem Comic hat Storyboardzeichnen sicherlich auch im Kunstunterricht seinen Platz. Dort wird es um Perspektivenwahl und Einstellungsgröße gehen, um die Typisierung von Figuren, deren Habitus und Körpersprache usw. Irrelevant ist dies alles zwar auch für die folgende Aufgabe nicht, aber es geht hier weniger um die Bildsprache als darum, den Weg eines noch unverfilmten Stoffes vom Roman über das Drehbuch zum realisierten Spielfilm (noch besser als durch Drehbuchschreiben allein) nachvollziehbar zu machen. Zugleich wird der Prozess der Vorstellungsbildung unterstützt, der stets beim literarischen Lesen stattfindet.

Aufgabenstellung:

Erstellt zu eurem Drehbuchentwurf nun einfache Zeichnungen (also ein Storyboard), denen Regie und Kameraleute entnehmen können, wie ihr euch die visuelle Umsetzung der Szene gedacht habt.

Anmerkung: Möglicherweise stellt ihr beim Zeichnen fest, dass euer Drehbuchentwurf an der einen oder anderen Stelle unvollständig oder ungünstig ist. Dann verändert ihn!

Legend – Fallender Himmel (Marie Lu) in vergleichender Lektüre

Vorüberlegung:

Werden im Unterricht mehrere Bücher behandelt, hintereinander oder auch gleichzeitig (wobei die Schüler in Gruppen aufgeteilt werden und jede Gruppe ein anderes Buch liest), bietet sich ein Vergleich an: Unterschiedliche Leseerfahrungen können zusammengebracht, Gemeinsamkeiten und Differenzen der Werke herausgearbeitet und literarisches Fachwissen (z. B. über Genres) vertieft werden. Allerdings sollte ein solcher Unterricht ergebnisoffen sein und die Lernenden über Deutungen und Wertungen des Gelesenen miteinander ins Gespräch bringen.

Für die vergleichende Lektüre mit Marie Lus *Legend – Fallender Himmel* bieten sich z. B. folgende Romane an:

Ursula Poznanski: *Die Verratenen*

Nach einer Naturkatastrophe ist die Gesellschaft in zwei Teile gespalten: Die Privilegierten leben in geschützten Sphären, separiert von den „Prims“, den als primitiv geltenden Bewohnern der Außenwelt. Sphärenbewohnerin Ria steht fest hinter dem als heilsbringend geltenden System, bis sie aus heiterem Himmel plötzlich des Verrats verdächtigt wird. Ihr bleibt nur die Flucht in die Außenwelt, wo sie einem Clan der Prims in die Hände fällt. Bald darauf muss Ria erkennen, dass ihr Wissen über die Bewohner der Außenwelt nicht der Wahrheit entspricht!

Die Verratenen ist der erste Band der Eleria-Trilogie.

Sophie Jordan: *Infernale*

2021: Als die gutsituierte Davy positiv auf das Mördergen Homicidal Tendency Syndrome getestet wird, bricht ihre heile Welt zusammen. Denn die potenziell gefährlichen Genträger werden von der Gesellschaft ausgegrenzt und gemieden. Davy kann nicht glauben, dass sie imstande sein soll, einen Menschen zu töten. Doch das Leben am Rand der Gesellschaft ist hart und folgt seinen eigenen Regeln. Als sich sogar ihre Eltern von ihr abwenden, geraten Davys Charakter und ihre Werte ins Wanken. Außerdem häufen sich die Angriffe von Ausgestoßenen auf die vermeintlich zivilisierte Gesellschaft und in diesem Konflikt sieht sich Davy plötzlich mit der Entscheidung ihres Leben konfrontiert: Unschuldig zu bleiben und einen geliebten Menschen zu verlieren, oder zu töten, um diesen zu retten.

Infernale ist der erste Teil einer gleichnamigen zweiteiligen Buchreihe.

Legend – Fallender Himmel (Marie Lu) in vergleichender Lektüre

Die Vergleichbarkeit der Romane

Die beiden genannten Bücher lassen sich sehr gut mit Mari Lus *Legend – Fallender Himmel* vergleichen und werden deshalb im Folgenden als Beispiele verwendet. Natürlich ist ein Vergleich hinsichtlich des Genres und der Inhalte auch mit anderen Werken aus der dystopischen Jugendliteratur oder mit dystopischen Texten im Allgemeinen möglich.

Folgende aktuellen Tendenzen der Jugendliteratur weisen alle drei genannten Titel auf:

- Verschmelzung der Genres Dystopie und Science Fiction durch zunehmenden Einbezug futuristischer Technologie in die jeweiligen Zukunftsentwürfe
- Adressierung der Zielgruppe junger Leser durch ein Crossover-Genre jugendliterarischer dystopischer Science Fiction, meist in Verbindung mit dem Motiv der (ersten) großen Liebe
- „filmisches Schreiben“ als auffälliges Kennzeichen der dystopischen All-Age-Literatur
- Wahl junger Heldinnen und Helden, die auf Grund besonderer Begabung und oft auch Schönheit eine Sonderstellung einnehmen, sich als Leistungsträger/innen eignen und im Stande sind, großen Herausforderungen zu begegnen und gleichsam ‚die Welt zu retten‘.

Alle vier Tendenzen können zum Gegenstand des Unterrichts werden, besonders unter dem Aspekt einer vergleichenden Betrachtung. Nachfolgend finden sich Beispiele, wie sich im Unterricht Vergleiche durchführen lassen, so etwa mithilfe von Tabellen, die zu zweit oder in Gruppenarbeit ausgefüllt werden sollen. Anschließend gilt es Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszufinden.

Tabellarischer Vergleich der Romane

	Lu, <i>Legend – Fallender Himmel</i>		
Zeit(raum) der Handlung			
Ort(e) der Handlung			
Staatsform			
Sozialstruktur			
Technologischer Entwicklungsstand			
Alter der Protagonist/inn/en			
Ziele der Protagonist/inn/en			
Rolle älterer (erwachsener) Figuren			
Erzählperspektive(n)			

Tabellarischer Vergleich der Romane

Lösungsvorschlag für den exemplarischen Vergleich von *Die Verratenen*, *Legend* und *Infernale*

	Lu, <i>Fallender Himmel</i>	Poznanski, <i>Die Verratenen</i>	Jordan, <i>Infernale</i>
Zeit(raum) der Handlung	um 2060	um 2092	Unmittelbare Zukunft (2021)
Ort(e) der Handlung	der Westen der ehemaligen USA	Mitteleuropa (u. a. Sphäre Vienna 2)	USA (Texas)
Staatsform	offiziell eine Republik, tatsächlich ein im permanenten Ausnahmezustand (Dauerkrieg mit den „Kolonien“) diktatorisch regiertes Land	Präsidialsystem innerhalb der Sphären	Republik, die im Lauf der Romanhandlung repressive und diktatorische Züge annimmt (Rolle Dr. Wainwrights)
Sozialstruktur	große Unterschiede zwischen einer sehr gut ausgebildeten, im Wohlstand lebenden Elite und der in ärmlichen Verhältnissen lebenden Masse	große Kluft zwischen den zivilisierten Sphärenbewohnern und den Außenbewohnern, die barbarengleich ums Überleben kämpfen	Sozialstruktur divergiert im Verlauf der Romanhandlung zwischen In- und Outgroup (Träger), der durch Ausgrenzung und später Abriegelung/Konzentration jegliche Menschenrechte abgesprochen werden.
Technologischer Entwicklungsstand	weit entwickelte, jedoch nur der Elite zugängliche Kommunikations-, Unterhaltungs- und v. a. Waffentechnik	hochtechnisierte Sphären vs. primitive Subsistenzwirtschaft außerhalb	Wie jetzt, lediglich im biotechnologischen Bereich können Aussagen getroffen werden, die heute (noch?) nicht möglich sind.
Alter der Protagonist/inn/en	15–16	18	17
Ziele der Protagonist/inn/en	Kampf gegen das Regime, Wiederherstellung menschenwürdiger Lebensbedingungen für alle, Beendigung des Krieges, Rache für getötete Familienmitglieder	Aufdeckung der Intrige, in die die Protagonistin geraten ist, Kampf um das Überleben der Kleingruppe	Kampf gegen die ihr zugefügte Ungerechtigkeit, Wiederherstellung ihres bisherigen, privilegierten Lebens, Gleichberechtigung/menschliche Behandlung der „Träger“, später Kampf ums Überleben
Rolle älterer (erwachsener) Figuren	fast ausschließlich nicht vertrauenswürdig (korrupt, machtbesessen, unzuverlässig)	„Mentorfiguren“ (angesehen, von allen respektiert, handlungsweisend)	Fast ausschließlich nicht vertrauenswürdig (beeinflussbar, machthungrig)
Erzählperspektive(n)	zwischen den beiden Hauptfiguren wechselnde Ich-Erzählung	Ich-Erzählung aus Sicht der Protagonistin	Ich-Erzählung aus Sicht der Protagonistin (Innenperspektive Davy) Montagetechnik (einzelne Passagen aus SMS-Verläufen/ Gesetztstexten/ Mitschnitten von Telefonaten/Regierungsdekreten etc.)

Aufgabe 7:

Gattungszuordnung zur „Dystopie“

Aufgabenstellung:

Sucht auf Wikipedia einen Artikel zum Thema „Dystopien“ und lest ihn euch genau durch.

- Erläutert, warum es sich bei den von euch gelesenen Romanen um Dystopien handelt.
- Überlegt, ob ihr noch weitere Anzeichen für eine „Dystopie“ in den Romanen findet und nennt diese.

Hinweis: Diese Aufgabe bietet sich auch an, wenn nur eines der Bücher im Unterricht gelesen wurde. Auch die Behandlung eines Sachtextes aus einer literaturwissenschaftlichen Quelle bietet sich hier an. Eine für die Schule gut geeignete Definition findet sich im Internet (Jana Mikota, „Dystopie“, in: <http://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/begriffe-und-termini/594->, 12.3.18)

Aufgabe 8:

Fiktives Interview

Aufgabenstellung:

Gruppenarbeit: Ihr wollt für eure Schülerzeitung, die sich mit dem Thema „Vorbilder und Helden“ auseinandersetzen möchte, ein Interview mit drei fiktiven Figuren aus den gelesenen Romanen schriftlich gestalten. (In jeder Gruppe sind Experten für alle drei Romane.)

Überlegt euch zuerst Fragen und im Anschluss mögliche Antworten der Figuren. Geht so auf mindestens acht Fragen ein, die auch das Titelthema der Schülerzeitung aufgreifen. Als Hilfestellung dienen die folgenden vier Fragen, die ihr für das Interview verwenden könnt:

- Was war der schlimmste Moment in deinem Leben als Held/in?
- Welche Misstände haben dich am meisten geärgert?
- Was würdest du den Menschen als eine Art Lebensweisheit gerne mitgeben?
- In deinem bisherigen Leben hast du viel erlebt. Was glaubst du hat dich am meisten geprägt?

Im fiktiven Interview müssen alle Figuren auf jede Frage antworten. Sie können auch miteinander ins Gespräch kommen, sodass nicht immer das Schema „Frage – drei Antworten“ eingehalten werden muss. Um das Interview lebendiger zu gestalten, ist es auch sinnvoll, sowohl in der Länge als auch in der Reihenfolge der Antworten etwas abzuwechseln.

Für die Antworten ist es wichtig, dass ihr euch an den jeweiligen Romanen orientiert. Ihr solltet auch immer wieder versuchen, direkte Zitate oder Verweise in die Antworten zu integrieren (denke an Belege!). Versucht für jede der drei fiktiven Figuren einen eigenen „Ton“ zu treffen.

Zum Abschluss können die so entstandenen Interviews gespielt (und eventuell mit Hilfe eines Smartphones aufgezeichnet) werden, wofür drei Schauspieler notwendig sind. Dann stimmt die Klasse über das beste Interview ab.

Quellen: Literatur und Medien

5.1 Primärliteratur

Bradbury, Ray: *Fahrenheit 451*
(1955). Überarb. Neuausg. München: Heyne 2000.

Collins, Suzanne: *Die Tribute von Panem – Tödliche Spiele*.
Hamburg: Oetinger 2009 (The Hunger Games, 2009).

–: *Die Tribute von Panem – Gefährliche Liebe*

Ebd. 2010 (Catching Fire, 2010).

–: *Die Tribute von Panem – Flammender Zorn*.

Ebd. 2011 (Mockingjay, 2011).

Golding, William: *Herr der Fliegen* (Lord of the Flies, 1954).

Neu übersetzt von Peter Torberg. Frankfurt/Main: Fischer 2016.

Huxley, Aldous: *Schöne neue Welt. Ein Roman der Zukunft*.

Aus d. Engl. v. H. E. Herlitschka. Frankfurt/M.: Fischer 2007 (Brave New World, 1932).

Jordan, Sophie: *Infernale*.

Bindlach: Loewe 2016.

Lu, Marie: *Legend. Fallender Himmel* (Legend, 2011).

Bindlach: Loewe 2012.

Morus, Thomas: *Des Heiligen Thomas Morus Utopia, das ist Nirgendland oder: Von der besten Staatsform*.

Übersetzt und eingeleitet von Hubert Schiel. Köln: Pick 1947 (zit. als Utopia).

Orwell, George: *1984*.

Übersetzt von Kurt Wagenseil (Rastatt 1950). Frankfurt/Main: Ullstein 1976 (Nineteen Eighty-Four, 1949).

Poznanski, Ursula: *Die Verratenen*.

Bindlach: Loewe 2012.

Quellen: Literatur und Medien

5.2 Sekundärliteratur

Abraham, Ulf: *Fantastik in Literatur und Film. Eine Einführung für Schule und Hochschule.* Berlin: ESV 2012.

–: *Literarische Fantastik.*

In: Praxis Deutsch 247 (2014), 4–13.

–: *Die ethische Dimension literarischen Lernens Literarische Bildung als Selbstbildung.*

In: Ethik & Unterricht 3/2017, 4–8.

–: *Dystopische Jugendliteratur filmisch erzählen: Das Drehbuch als Umschlagplatz von Sprache, Denken und audiovisueller Wirklichkeit.*

In: Praxis Deutsch 267, 32–39.

Biesterfeld, Wolfgang: *Die literarische Utopie.*

2., neubearb. Aufl. Stuttgart: Metzler 1982.

Field, Syd: *Das Drehbuch – Die Grundlagen des Drehbuchschreibens. Schritt für Schritt vom Konzept zum fertigen Drehbuch.*

Berlin: Autorenhaus, überarb. u. erw. Neuauflage 2007.

Garbe, Christine: „Echte Kerle lesen nicht!?“ – Was eine erfolgreiche Leseförderung für Jungen beachten muss.

In: Handbuch Jungen-Pädagogik. Hg. von Matzner, Michael und Wolfgang Tischner. Weinheim und Basel 2008. S. 301–315

Haas, Gerhard: *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht.*

Seelze 2007.

Mikota, Jana: *Dystopie.*

2013. Erschienen auf: <http://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/begriffe-und-termini/594-dystopie>

Waldmann, Günter: *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht.*

Baltmannsweiler 2011.