


Geliş Tarihi : 29.07.2024  
Kabul Tarihi : 15.01.2025

 <https://doi.org/10.20304/humanitas.1524311>

Kul, N. A. (2025). Von den narrativen Strukturen in Literatur und Film zu einem integrativen Konzept für den Unterricht: Medienproduktionen im Literaturunterricht am Beispiel der filmischen Adaption eines deutschen Adoleszenzromans. *HUMANITAS - Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(25), 256-272. <https://doi.org/10.20304/humanitas.1524311>

## **NARRATIVE STRUKTUREN IN LITERATUR UND FILM: EIN INTEGRATIVES KONZEPT FÜR DEN LITERATURUNTERRICHT AM BEISPIEL EINES DEUTSCHEN ADOLOSZENZROMANS**

Aylin Nadine KUL<sup>1</sup>


### **ABSTRACT**

Medien haben längst in der didaktischen Debatte Platz gefunden. In diesem Sinne gibt es viele Beiträge, die sich mit der Medienintegration im Unterricht beschäftigen. Arbeiten, die sich speziell auf den Einsatz von Medien im Literaturunterricht beziehen, sind nur ansatzweise zu finden. Dieses Desiderat soll mit den folgenden Ausführungen beseitigt werden, die auf ein integratives Konzept für den Literaturunterricht fokussieren. Berechtigung findet das vorgeschlagene Konzept in den Analogien zwischen den Medien Literatur und Film, die dazu verleiten, den Film als vierte literarische Gattung anzusehen und für den Literaturunterricht fruchtbar zu machen. In diesem Sinne versteht sich der folgende Beitrag als kooperative Initiative mit dem Ziel, einen innovativen Lehransatz zu entwickeln, der sowohl von der tradierten Literatur- als auch jungen Filmdidaktik profitiert sowie sich den Mehrwert von Medien zu Nutzen macht. Bei der Erörterung der integrativen Perspektiven, darunter der Vorteile und Ziele eines medienintegrativen Literaturunterrichts, wird der Fokus auf filmische Medienproduktionen gelegt, zumal Filme und Literatur viele narrative Analogien aufweisen. Dabei wird Literaturverfilmungen ein besonderer Stellenwert eingeräumt. Diese scheinen adäquate Medien zu sein, mit denen kontrastive Perspektiven eröffnet werden können. Die exemplarische Darstellung von entwickelten Unterrichtsansätzen nach dem Konzept eines filmintegrativen Literaturunterrichts basiert auf didaktischen Überlegungen zur parallelen Behandlung von Finn Ole-Heinrichs Roman *Räuberhände* und seiner gleichnamigen Verfilmung. Während gesonderte Didaktisierungsvorschläge für das Buch und den Film zu finden sind, gibt es noch keine Abhandlung für eine parallele Erarbeitung beider Medien im Literaturunterricht. In dieser Hinsicht mag der Beitrag Pionierarbeit leisten und als Impulsgeber für weitere medienintegrative Konzepte für den Literaturunterricht fungieren.

**Schlüsselwörter:** Medienintegration, Medien, Literaturunterricht, Filmdidaktik, Räuberhände

<sup>1</sup> Asst. Prof., Dokuz Eylül Üniversitesi, Erziehungswissenschaftliche Fakultät Buca, aylin.kul@deu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4860-9862>.

Date Received : 29.07.2024  
Date Accepted : 15.01.2025

 <https://doi.org/10.20304/humanitas.1524311>

Kul, N. A. (2025). Edebiyat derslerinde medya entegrasyonu: Bir alman gençlik romanı örneğiyle edebiyat öğretimi için bütüncül bir yaklaşım. *HUMANITAS - Journal of Social Sciences*, 13(25), 256-272. <https://doi.org/10.20304/humanitas.1524311>

## EDEBİYAT VE FİLMDE ANLATI YAPILARI: ALMAN GENÇLİK ROMANI ÖRNEĞİYLE EDEBİYAT ÖĞRETİMİ İÇİN BÜTÜNCÜL BİR YAKLAŞIM

Aylin Nadine KUL<sup>2</sup>

### ÖZ

Medya uzun zamandan beri eğitim ile ilgili tartışmaların odak noktası olmuştur. Bu anlamda, medyanın derse entegrasyonunu ele alan pek çok makale bulunmaktadır. Ancak, edebiyat derslerinde medyanın kullanımına özel olarak değinen çok az sayıda çalışma bulunmaktadır. Edebiyat öğretimi için bütünleştirici bir yaklaşıma odaklanan bu çalışma ile bu alandaki eksikliğin giderilmesi amaçlanmaktadır. Çalışma kapsamında önerilen bütüncül yaklaşım, edebiyat ve film medyası arasındaki bağlantı noktalarından yola çıkarak, film türünün dördüncü bir edebi tür olarak ele alınmasına ve bu türün edebiyat dersleri için verimli hale getirilmesine odaklanmaktadır. Bu anlamda, bu çalışmanın amacı hem geleneksel edebiyat hem de genç film didaktiğinden yararlanan, medyanın katma değerini kullanan, iş birliğine dayalı yenilikçi bir öğretim yaklaşımını geliştirmektir. Bu noktadan hareketle çalışmada, medya-bütünleştirici edebiyat öğretiminin avantajları ve hedefleri de dahil olmak üzere bütünleştirici perspektifleri tartışırken, özellikle film ve edebiyat türlerinin anlatı benzerliklerine sahip olması nedeniyle, film türündeki medya yapımlarına odaklanılmıştır. Bu bağlamda çalışmanın temelini edebi eserlerin film uyarlamaları oluşturmaktadır. Bu uyarlamalar, karşılaştırmalı bir bakış açısının kullanılabileceği en uygun medya türleridir. Finn Ole-Heinrich'in *Räuberhände* romanının ve *İstanbul Bahçesi* adlı film uyarlamasının paralel olarak incelenmesine yönelik didaktik değerlendirmelere dayanan bu çalışmada, film türü ile bütünleştirilmiş bir edebiyat dersine dair yeni bir öğretim yaklaşımı sunulmuştur. Alana dair çalışmalar incelendiğinde, adı geçen kitap ve film için ayrı ayrı didaktik önerilerin sunulduğu ders uygulamaları bulunabilirken, her iki medya türünün edebiyat derslerinde paralel olarak ele alınmasına yönelik herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu açıdan bu makale, edebiyat derslerine medya türlerinin entegrasyonu konusunda öncü bir çalışma niteliğinde olup, gelecekte bu alanda yapılacak olan farklı çalışmalara ilham kaynağı olabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Medya Entegrasyonu, Medya, Edebiyat Öğretimi, Film Didaktiği, İstanbul Bahçesi

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, aylin.kul@deu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4860-9862>.

## Einführung

Der rasante Bedeutungszuwachs, den Medien im Zuge einer kontinuierlichen Medienrevolution erfahren haben, und die daraus resultierende mediale Ausrichtung unseres Lebensalltags haben längst dazu geführt, dass Medien neben vielen anderen Wissenschaftszweigen sowohl in literaturwissenschaftlichen Debatten unter der Forschungsperspektive der Intermedialität als auch in der literaturdidaktischen Sachdiskussion ihren Platz gefunden haben, in der erörtert wird, ob und wie Medien im Literaturunterricht zum Einsatz kommen sollten. Insbesondere im Forschungszweig der kulturwissenschaftlich orientierten Literaturwissenschaft können Entwicklungen verzeichnet werden, die von einer Fusion der Literatur- und Medienwissenschaft zeugen (vgl. Hofmann/Goer, 2014, S. 278). In diesem Zusammenhang artikuliert bspw. Schönert, dass sich die Philologien und andere Kulturwissenschaften unter dem Dach der „Medienkulturwissenschaften“ zusammenschließen können, womit die Deutung eines literarischen Werkes gleichwohl zum Forschungsbereich der Medienwissenschaft gehöre (vgl. ebd., S. 279). Obgleich diesem Fusionskonzept nicht überall zugestimmt werden mag, ergibt sich für Hofmann/Goer (2014) bezogen auf den didaktischen Mehrwert dieses Ansatzes folgende Konklusion: „Der Umgang mit audiovisuellen und neuen Medien sollte nach demselben Muster wie der mit literarischen Texten gestaltet werden; das heißt die Einsicht in die Funktionsweise von medialen Mustern bedingt den selbstständigen und autonomen Umgang mit den Medien ebenso wie den mit Literatur.“ (S. 279). Bereits hierin wird der enge Bezug von diversen Medien und literarischen Werken, der im Folgenden vertieft werden soll, sehr deutlich, weshalb verschiedene Medien vor allem im Literaturunterricht fruchtbar gemacht werden könnten, zumal - so Hofmann/Goer (2014) – „die Momente und Aspekte des literarischen Lernens, die in der ‚literarischen Rezeptionskompetenz‘ [...] konzeptionell bestimmt werden, sinngemäß auf den Umgang mit anderen Medien als der Literatur zu übertragen“ sind (S. 283). Diese Medien<sup>3</sup> können in der Unterrichtspraxis als „mediale Mittler“, d.h. als Lernmedium, mittels dessen gelehrt und gelernt wird, sowie als Lerngegenstand fungieren, der den Inhalt des jeweiligen Unterrichts konstituiert (vgl. Dawidowski, 2016, S. 255). Integriert man diese in den Literaturunterricht, wird es erforderlich, das bei der Arbeit mit literarischen Texten erworbene Wissen, wie etwa Kenntnisse über Textsorten, Gattungsabgrenzungen, Genremerkmale und Erzählhaltungen, beim Umgang mit anderen Medien zur Anwendung zu bringen (vgl. Hofmann/Goer, 2014, S. 283-284). Insbesondere das audiovisuelle Medium<sup>4</sup> „Film“ wird seit seiner Entstehung in Bezug auf sein didaktisches Potenzial untersucht (vgl. Dawidowski, 2016, S. 258). Speziell für den Literaturunterricht scheinen Filme sowohl einen attraktiven Lerngegenstand als auch ein vielfältiges Lernmittel zur Verfügung zu stellen. Vor diesem Hintergrund erörtert dieser Beitrag integrative Perspektiven für den Literaturunterricht. Der Fokus wird auf filmische Medienproduktionen gelegt, unter denen Literaturverfilmungen ein besonderer Stellenwert eingeräumt wird. Um diesen zu offenbaren, werden vorerst Analogien zwischen literarischen und filmischen Werken veranschaulicht, woraus sich das Plädoyer für die Integration von Filmen in den Unterricht ableiten lässt. Im Anschluss an die Beleuchtung der Vorteile und Ziele eines filmintegrativen Literaturunterrichts folgt die exemplarische Deskription einer ausgewählten

---

<sup>3</sup> Weitere Bestimmungen zum Begriff „Medium“ siehe Goer/Köllner (2014, S. 275-276); Gündoğdu (2022, S. 37-49).

<sup>4</sup> Ausführlichere Informationen zum Begriff „audiovisuelles Medium“ siehe Binnenkade (2013).

Literaturverfilmung: Anhand des Films *Räuberhände* unter der Regie von Ilker Çatak (2020), der nach dem gleichnamigen Roman von Finn Ole-Heinrichs (2010) gedreht wurde, gilt es ein medienintegratives Konzept für Literaturseminare zu exemplifizieren und schließlich Impulse für die Unterrichtspraxis zu liefern, die vom didaktischen Potenzial filmischer Medien profitieren.

### **Literatur und Film**

Der Film nimmt als audiovisuelles Medium eine große Bedeutung im Literaturunterricht ein und ist bezogen auf den Deutschunterricht unter all den Medien das am längsten tradierte (vgl. Dawidowski, 2016, S. 258). Um den Mehrwert von Filmen für den Unterricht zu ergründen, scheint zunächst eine Betrachtung der Analogien zwischen Literatur- und Filmproduktionen obligatorisch: Spielfilme erscheinen bereits auf den ersten Blick als „literaturnahe“ Medien, denn sowohl Filme als auch literarische Werke erzählen Geschichten, d.h. mit den medialen Veränderungen hat sich lediglich „das Medium des Erzählens“ transformiert (vgl. Leubner u.a., 2016, S. 134). Der Film, der sich im Laufe der Zeit an immer wachsender Beliebtheit erfreut, erfüllt mittlerweile Aufgaben, die früher der Literatur zugewiesen waren, wie etwa die Bereitstellung von verschiedenen Wirklichkeitsperspektiven (vgl. ebd.). Filme können fiktionale Geschichten erzählen, die infolge der filmischen Inszenierung über besondere ästhetische Elemente verfügen können. Durch diese Wechselwirkung von Inhalt und kunstvoller Form evozieren Filme neue Perspektiven von der Wirklichkeit und zwar insbesondere in Beziehung auf das Verhältnis des Subjekts mit seiner Umgebung, wie es auch in der erzählenden Literatur der Fall ist (vgl. ebd. S. 137). Die größte Gemeinsamkeit zwischen literarischen und filmischen Inszenierungen liegt augenscheinlich in ihrer narrativen Dimension. Der Film wird als „narratives Medium“ anerkannt, das über ein beachtliches „narratives Potential“ verfügt (vgl. Hagener/Pantenburg, 2020, S. 238). Der Erzählvorgang wird zum einen aus der Montage aufeinanderfolgender Bilder realisiert, zum anderen bringt die „Veränderung von Bild/Einstellung A zu Bild/Einstellung B“ weitere erzählerische Dimensionen hervor, so dass eine „zeitliche Ausdehnung“ bzw. „Sequenzialität“ erfolgt, die den „Akt des filmischen Erzählens“ konstituiert (ebd.). In diesem Punkt stimmen literarisches und filmisches Erzählen augenscheinlich überein (vgl. ebd.). Die größte Analogie wird ergo im Aspekt der erzählerischen Vermittlung sichtbar: Im Gegensatz zum Drama trifft der Zuschauer eines Films oder der Leser einer Erzählung nicht direkt auf das Dargestellte, sondern zwischen dem Medium und dem Rezipienten steht eine vermittelnde Instanz, die das Erzählte gliedert, Akzente setzt oder Perspektiven eröffnet. Bei einem Roman übernimmt diese Aufgabe bekanntlich der fiktive Erzähler. Im Film übernimmt die Kamera diese Funktion, die mittels ihrer Beweglichkeit dazu fähig ist, verschiedene Blickwinkel aufzuzeigen. Das filmische Erzählen tritt folglich aus dem Zusammenspiel von Sprache, Bildern und Bewegung empor (vgl. Kuhn, 2011, S. 73-74). In dieser Vielseitigkeit steckt ein weiterer Aspekt, der den Film zu einem fruchtbaren didaktischen Medium präpariert: Der Film kann verschiedene literarische Elemente integrieren, in dem er dramatische und lyrische Aspekte miteinander verknüpft (vgl. Bauerkämper, 2010, S. 6). Aufgrund dieser besonderen Beschaffenheit des filmischen Mediums und seinen Analogien zu literarischen Medien wird er in didaktischen Beiträgen neben den bekannten Gattungen Epik, Dramatik und Lyrik als „vierte literarische Gattung“ (Staiger, 2008, S. 8) bezeichnet, woran deutlich wird, dass das didaktische Potenzial

von Filmen speziell für den Literaturunterricht bereits erkannt worden ist. Auch Leubner u.a. (2016) empfiehlt z.B. eine „Ergänzung der im Literaturunterricht behandelten literarischen Hauptgattungen durch den Film als vierte Gattung“ (S. 138) und bemängelt, dass „narrationsspezifische Aspekte des erzählenden Films“ zu wenig Beachtung in der Filmdidaktik und ihrer Umsetzung finden (ebd. S. 140). In Bezug auf den didaktischen Nutzen plädiert er mit folgenden Worten für die Integration von Filmen in den Literaturunterricht: „Die narrationsspezifischen Verfahren, die der (Spiel-)Film nutzt, finden sich auch in literarischen Erzählungen und sind eine zentrale Grundlage für das Transfer- und das Vergleichskonzept des medienintegrativen Literaturunterrichts.“ (ebd. S. 141-142). Vor diesem Hintergrund erscheint es bei der aktuellen Planung von Literaturseminaren obligatorisch, sich mit dem Einsatz von Filmen auseinanderzusetzen, zumal das nahe Verhältnis von Literatur und Film die Expansion des Films „zum bedeutendsten Erzählmedium“ stark geprägt hat (vgl. Kuhn, 2011, S. 43). Gedruckte Literatur hat somit ihre Rolle als Leitmedium verloren, wie McLuhan bereits in den 1960er Jahren voraussah, indem er das Ende der sog. „Gutenberg-Galaxis“ beschwor (vgl. McLuhan, 1968). Im Laufe dieses medialen Wandels hat sich gezeigt, dass es mittlerweile etliche Verfilmungen von literarischen Werken gibt. Die ersten literarischen Adaptionen stammen aus dem Jahre 1895 und bezweckten eine kulturell höhere Resonanz. Ähnlich wie Literatur scheint der Film das Verlangen nach „Erzählungen“ zu stillen (vgl. ebd.). Dieser Bezug zwischen literarischen und filmischen Inszenierungen spiegelt sich zudem in den im wissenschaftlichen Diskurs vertretenen Termini wie „filmische Schreibweise“, „Literarisierung des filmischen Erzählens“, „filmischer Roman“ und „literarischer Film“ wider (vgl. ebd. S. 44). Im Laufe der Zeit fördern auch Marketingstrategien die Produktion von filmischen Literaturadaptionen, denn literarisch erfolgreiche Erzählungen erscheinen aus ökonomischer Sicht auch für das Massenmedium Film vielversprechend (vgl. ebd.). Der Kinofilm „Das Parfüm“<sup>5</sup> – eine Verfilmung von Patrick Süßkinds gleichnamigen Roman<sup>6</sup> – ist nur ein Beispiel von vielen. Diese Entwicklungen und die besondere Affinität von Filmen und Literatur rückt insbesondere Literaturverfilmungen in den Fokus des didaktischen Interesses. In diesem Sinne konzentrieren sich auch viele Beiträge aus der Filmphilologie auf die Verfilmung literarischer Werke und widmen sich dem Genre der „Literaturverfilmung“ (Hagener/Pantenburg, 2020, S. 199). Terminologisch impliziert der Begriff der Literaturverfilmung, dass ein literarischer Text in bewegte und vertonte Bilder umgewandelt wird, und kann synonym zu den Ausdrücken „Filmische Adaption“ und „Filmadaption“ verwendet werden (Dießner, 2010, S. 6-7). Da Literaturverfilmungen in besonderem Maße dafür geeignet sind, kontrastive Perspektiven zu eröffnen, wie sich im weiteren Verlauf bewähren wird, stützen sich die folgenden Ansätze auf die exemplarische Betrachtung einer filmischen Adaption unter literaturdidaktischen Gesichtspunkten. Um den didaktischen Mehrwert dieser zu veranschaulichen, erweist sich ein genauerer Blick auf die Vorteile und Ziele eines filmintegrativen Literaturunterrichts als lohnend.

### **Filmintegrativer Literaturunterricht: Vorteile, Ziele und methodische Anregungen**

Bereits die gesellschaftliche Rolle und die Allgegenwärtigkeit von Medien in unserer heutigen Lebenswelt verleitet dazu, Medien in den Literaturunterricht zu integrieren (vgl. Dawidowski,

---

<sup>5</sup> Tykwer (2006).

<sup>6</sup> Süßkind (1994).



2016, S. 252). „Medienintegrativer Unterricht“ versteht sich in dieser Hinsicht „als die fächerübergreifende Aufgabe [...], digitale Medien projektorientiert in den Unterricht einzubetten“ (Knopf/Nagel, 2020, S. 53). Neben der gesellschaftlichen Relevanz von Medien spricht für ihren Einsatz im Fach Literatur ferner die Annahme, dass die Lerner von heute Erzählmuster, Figurenkonstellationen und Darstellungsverfahren in Filmen und anderen medialen Erzeugnissen müheloser durchschauen als in literarischen Werken, so dass bestimmte Analysekompetenzen bei der Bearbeitung von Filmen oder anderen Medien gewonnen und in der anschließenden Arbeit mit fiktionalen Texten zur Anwendung gebracht und erweitert werden können (vgl. Leubner u.a., 2016, S. 136). Das mag daher rühren, dass zum einen die Lerner schon sehr früh den Umgang mit diversen Medien erlernen. Zum anderen sind bestimmte Darstellungsmuster, d.h. Differenzen zwischen der Handlung und der Darstellung, in filmischen Bildern leichter zu erfassen als in geschriebener Sprache (vgl. ebd.). Dies bedeutet jedoch nicht – so kann Kritikern, die den didaktischen Wert von Filmen gegenüber fiktionalen Texten als geringer bewerten, entgegengehalten werden –, dass der Zuschauer eines Films in eine passive Rolle gedrängt wird. Auch beim Zuschauen werden kognitive Leistungen gefordert, so dass der Zuschauer ähnliche wie beim Leseprozess unbestimmte Stellen bzw. Lücken während der Rezeption durch sein Weltwissen vervollständigen und eine eigene Deutung vornehmen muss (vgl. ebd. S. 137-138). Es wird ersichtlich, dass für den Literaturunterricht vor allem filmische Medienproduktionen in Frage kommen. Dafür spricht auch, wie an den oben nachgezeichneten Analogien zwischen Film und Literatur ebenso abzuleiten ist, dass „spezifisch literarische Perspektiven wie die Erzähl- und die Dramenanalyse sehr wohl in einer speziellen Weise auch auf den Film angewendet werden können“ (Hofmann/Goer, 2014, S. 286), denn „unzuverlässiges Erzählen, Subjektivität und simultanes Erzählen“ (ebd.) ist im Film vorhanden. Aufgrund dieser Gemeinsamkeiten der beiden Medien empfiehlt sich speziell für den Literaturunterricht eine gemeinsame Reflexion über Filme und literarische Werke unter kontrastiver Perspektive, zumal Eindrücke aus der Filmrezeption auch auf die literarische Wahrnehmung einwirken (vgl. Leubner u.a., 2016, S. 138). Darüber hinaus kann die Integration von Medien die Lesemotivation ankurbeln (vgl. Dawidowski, 2016, S. 261). Lesemotivation und –verstehen werden insbesondere dann gefördert, „wenn nicht die Unterschiede, das Fremdartige und die Besonderheit der Literatur am Anfang stehen, sondern das Wiedererkennen, der Transfer und das Entdecken von Gemeinsamkeiten von Film und Literatur den Ausgangspunkt bilden“ (vgl. Schönleber, 2023, S. 177). Gleichzeitig fördert medienintegrativer Literaturunterricht einen adäquaten Umgang mit Medien, der in der heutigen medialen Welt für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben unabdingbar ist. Ferner wird über die Integration von Medien auch ein Wissenstransfer über letztere ermöglicht, was für einen bewussten Umgang mit ihnen förderlich ist (vgl. ebd. S. 261-262). Wenn man Medien als „anthropologisches Grundbedürfnis“ bewertet, kann auch im Literaturunterricht eine „genussvolle Rezeption“ angestrebt werden (vgl. ebd. S. 262). In ähnlicher Weise formulieren Leubner u.a. (2016) als Ziele des filmintegrativen Literaturunterrichts neben der Kompetenz zum Verstehen die „Förderung von Rezeptionsmotivation für den Umgang mit anspruchsvollen Filmen und einer Vermittlung von Wissen über den Film“ (S. 139). Das zentrale Ziel des medienintegrativen Literaturunterrichts manifestiert sich über eine Verstehenskompetenz, die eine Kompetenz für das Vergleichen beinhaltet. Mit einem Vergleich von literarischen Werken und anderen medialen Erzeugnissen,

z.B. durch komparative Analysen von literarischen Originaltexten und ihrer filmischen Umsetzung, sollen die Lernenden Kenntnisse über Analogien und Differenzen zwischen verschiedenen Medien gewinnen. In diesem Zusammenhang erscheint der Vergleich von literarischen Texten und erzählenden Filmen besonders fruchtbar. Dabei kann erfahren werden, dass die Narration in unterschiedlichen Medienformaten auf einer gleichen Figuren- und Handlungsgestaltung beruhen kann, oder auch, dass medienbedingte Differenzen in den Darstellungsverfahren vorhanden sein können und dass jedes Medium ein eigenes Wirkungspotenzial in sich tragen kann (vgl. Leubner u.a. (2016), S. 134-136). Diese Erfahrungen aus der Arbeit mit Medien können zu einer Bewusstmachung über die Besonderheiten und Potentiale von diversen Medien führen und im Weiteren als „eine Orientierungshilfe für die Erschließung weiterer Medien“ fungieren (vgl. ebd., S. 236). Im Großen und Ganzen basiert die Erkenntnis von der Funktionsweise diverser Medien auf einem eigenständigen, unabhängigen Umgang sowohl mit Literatur als auch anderen Medien (vgl. Hofmann/Goer, 2014, S.279). Um die genannte Vergleichskompetenz zu erreichen, gibt es in der Literatur- und Mediendidaktik verschiedene methodische Anregungen, von denen nun einige exemplarisch angeführt werden sollen, um schließlich Impulse für die Bearbeitung der filmischen Literaturadaption *Räuberhände* in der Lehrpraxis zu entwickeln: Leubner u.a. (2016) empfehlen bspw. sog. „Vergleichsproduktionen“, mit denen die Lerner Medienformate umwandeln (S. 145) bzw. einen sog. Medienwechsel vornehmen, wie es im Forschungszweig der Intermedialität artikuliert wird (vgl. Rajewsky, 2002, S. 19). Man kann den Lernern z. B. den Auftrag geben, eine Empfehlung für die Filmadaptation eines literarischen Werkes - gegebenenfalls in Drehbuchformat – oder umgekehrt für die Umwandlung eines Films in einen literarischen Text auszuarbeiten. In diesem Zuge gewinnen sie die Einsicht in gemeinsame narrationsspezifische Verfahrensmuster von Film und Literatur und erkennen, dass beide Formate diese in ihrer eigenen Art und Weise aufbringen. Literarische Werke zum Beispiel tendieren im Gegensatz zu Filmen häufig zu einer Innensicht (vgl. ebd.). An dieser Stelle sollte folgendes vermerkt werden: Da beide Medien unterschiedliche narrationsspezifische Darstellungsmuster aufweisen, sind literaturwissenschaftliche Ansätze für die narrative Analyse nicht direkt auf Filme übertragbar, denn „filmisches Erzählen [beruht] gleichermaßen auf Aspekten der Kamera, Montage und Mise en Scène [...] und man [kann] diese komplexe Struktur aus sprachlicher, visueller und akustischer Vermittlung nicht auf einen Erzähler reduzieren [...].“ (Keutzer u.a., 2014, S. 227).<sup>7</sup> Doch für den Erwerb der angestrebten Vergleichskompetenz, die insbesondere aus der Arbeit mit Literatur und ihrer filmischen Umsetzung erwächst, gibt es weitere effiziente Möglichkeiten für die Lehr- und Lernpraxis. Während früher der Film oft im Anschluss an die Lektüre eingesetzt wurde, wird heutzutage eine Tendenz zur gleichzeitigen Bearbeitung vom Druck- und Filmmedium verzeichnet (vgl. Leubner u.a., 2016, S. 145-146). Für diesen könnte man weitere Textsorten zu Hand nehmen, die auf beide Medien bezogen sind. Staiger (2008) empfiehlt für die Filmanalyse im Deutschunterricht u.a. Filmkritiken heranzuziehen, die Eindrücke über die unterschiedliche Rezeption eines Films verschaffen können (vgl. S. 16-17). Diesen Vorschlag könnte man auch auf die Bearbeitung des literarischen Originals ausweiten, so dass man die Filmrezensionen und die Buchrezensionen parallel unter die Lupe nehmen könnte, um im Vergleich

---

<sup>7</sup> Staiger stellt daher filmspezifische Analysekatogorien vor, mittels derer die visuelle, auditive und narrative Ebene des Films untersucht werden können: Staiger (2008, S. 8-18).

medienspezifische Besonderheiten erarbeiten zu können. Weitere Unterrichtsverfahren für die Arbeit mit Filmen werden von Abraham (2009) artikuliert: „Filmgespräche führen“, „Schreiben zu Filmen“, „Szenische Verfahren im Umgang mit Film“, „Arbeit mit Filmplakaten und Trailern“, „mit Standbildern<sup>8</sup> (Frames)“, „mit ausgewählten Sequenzen (Clips)“, „mit der Mehrsprachigkeit: Untertitel und Synchronfassungen“ und „mit literarischen Vorlagen, Filmbüchern und Drehbüchern“ (S. 91-116). Bezogen auf die komparative Arbeit von Film und Literatur ließen sich diese Vorschläge wiederum auf eine parallele Behandlung beider Medien ausweiten, indem z.B. nicht nur Filmplakate, sondern auch die Buchcovers des literarischen Werkes hinzugezogen werden oder Szenen aus dem Buch und aus dem Film von den Lernern weitergeschrieben und in Szene gesetzt werden. Auch in Spinners Abhandlung zu Methoden für den Literaturunterricht finden sich etliche Aufgabenformen, die sich auch für die vergleichende Bearbeitung von Film und Literatur übertragen ließen: Die Analyse von Leitmotiven und Dingsymbolen (vgl. Spinner, 2019, S. 209) - eine gängige Praxis im Literaturunterricht – könnte man ebenso für die jeweilige filmische Adaption durchführen. Ferner können die Figurencharakterisierungen (vgl. ebd., S. 210-211) kontrastiv ergründet werden. Die für Theaterstücke vorgesehene „Inszenierungsanalyse“ (vgl. ebd., S. 211), bei der u.a. Bühnenbilder, die Beleuchtung oder die Sprachweise untersucht werden, ließe sich ebenso auf den literarischen Film anwenden. Methoden, die biographische, gesellschaftshistorische und rezeptionsgeschichtliche Kontexte hinzuziehen (vgl. ebd., S. 212-214), scheinen sowohl auf das filmische Medium als auch auf den literarischen Text anwendbar. Rollenbiographien, Tagebucheinträge aus der Sicht einer Figur, Interviews mit Figuren oder Informationsplakate zu erstellen, sind weitere exemplarische methodische Anregungen, die von Spinner präsentiert werden (vgl. ebd., S. 223-234) und für die vergleichende Filmarbeit dergestalt umgesetzt werden können, dass diese Aufträge in Gruppenarbeit für den Film und für das Buch erfüllt werden, worauf eine vergleichende Besprechung im Plenum erfolgt, die medienspezifische Besonderheiten sichtbar werden lassen könnte. Inspiriert von dem oben angeführten Angebot an methodischen Anregungen aus der Literatur- und Filmdidaktik sollen im Folgenden Ansätze für die Aufarbeitung von Film und Roman im Literaturunterricht am Beispiel des Buches *Räuberhände* und seiner gleichnamigen Verfilmung entwickelt werden.

### **Ein Praxisbeispiel für den Literaturunterricht anhand von *Räuberhände***

Der Regisseur Ilker Çatak, der mit seinem neuesten Film *Das Lehrerzimmer* für die Oscars 2024 nominiert wurde, hat das Kinopublikum schon im Jahre 2021 mit seiner Verfilmung des Romans von Finn Ole-Heinrich aus dem Jahre 2007 begeistert. Nicht nur die Tatsache, dass es sich bei Çataks Film um eine Literaturadaption handelt, sondern auch der Umstand, dass die Romanvorlage bereits im Fach Deutsch zum Pflichtprogramm gilt, so dass Lektürehilfen zum Werk veröffentlicht wurden (vgl. Richter/Wiedmann, 2012), präparieren Film und literarisches Original zu geeigneten Unterrichtsgegenständen für eine parallele Behandlung im Literaturunterricht. Während es gesonderte Didaktisierungsvorschläge jeweils für das Buch und

---

<sup>8</sup> Zum Begriff des Standbildes: Ein Standbild ist einer Fotoaufnahme ähnlich und verkörpert ein unbewegtes Bild bzw. einen eingefrorenen Moment, der auf eine bestimmte Szene oder eine Textpassage rekurriert. Dabei nehmen die Spieler eine bestimmte Körperhaltung ein. Standbilder können einzeln oder in Gruppen dargestellt werden. Sie stehen für Schlüsselszenen einer Handlung oder Geschichte, bestimmte Ideen oder Beziehungen. Sie können ferner die Inhalte aus einer spezifischen Perspektive einer literarischen Figur in Erscheinung bringen (vgl. Eigenbauer, 2009, S. 73).



für den Film gibt (vgl. Taylor/Ehlert-Klein, 2021), konnten keine didaktischen Anregungen für eine synchrone Erörterung gesichtet werden. Ergo mögen die folgenden Vorschläge als Wegbereiter für weitere Impulse verstanden werden, aus denen integrative Konzepte aufkeimen können.

### **Der Plot**

Im Falle von *Räuberhände* weisen die Literaturverfilmung und der Roman ein sehr ähnliches Handlungsgerüst auf: Heinrichs Adoleszenzroman<sup>9</sup> und Çataks Coming-of-Age-Film<sup>10</sup> erzählen die Abenteuer von zwei Jungen, die erwachsen werden. Es ist eine Geschichte über zwei Freunde namens Janik und Samuel. Gemeinsam haben sie sich eine Gartenlaube, die sie Stambul nennen, als Rückzugsort errichtet und entscheiden sich dort, nach dem Abitur nach Istanbul zu reisen. Denn Samuel glaubt dort seinen Vater zu finden, ohne den er aufgewachsen ist. Seine Mutter hat ihm erzählt, dass dieser nicht lange in Deutschland gelebt hatte und nach Istanbul zurückkehren musste. Sein Name ist Osman. Samuel hat lediglich ein Bild von ihm, als seine Mutter noch schwanger ist. Geprägt von der Kenntnis, dass sein Vater ein Türke ist, fühlt sich Samuel der türkischen sehr nahe und versucht, diese auch auszuleben. Er spricht Türkisch und singt türkische Lieder. So verschieden die Herkunft der beiden Protagonisten ist, sind auch die familiären Verhältnisse, aus denen die beiden Freunde stammen. Janik hat ein gutbürgerliches Elternhaus, seine Eltern sind Lehrer von Beruf. Sie haben Samuel, dessen alkoholranke Mutter kein geregeltes Leben führt, quasi als Ziehsohn in die Familie aufgenommen. Samuel verbringt viel Zeit bei ihnen. Als Janik und Samuels Mutter - Irene – sich im Drogenrausch körperlich sehr nahekomen, ertappt Samuel sie, was die Freundschaft der beiden Jungs auch auf ihrer Istanbulreise gelegentlich erschüttert. Im Großen und Ganzen wird die Geschichte der beiden Jugendlichen entlang ihrer Abenteuer in Istanbul erzählt. Während Samuel auf der Suche nach seinem Vater versucht, die von ihm erwünschte Identität eines Türken auszuleben, motiviert Janik die Suche nach Freiheit. Am Ende der Geschichte, Irene ist inzwischen verstorben und die Ersparnisse der Jugendlichen sind aufgebraucht, entschließt sich Janik, zurück nach Deutschland zu reisen, während Samuel in Istanbul bleibt. Wie es mit ihm dort weitergeht, wird nicht preisgegeben. Die Geschichte endet mit der Szene, in der Janik den von Samuel gepflanzten Feigenbaum in ihrer Gartenlaube bewässert. Schließlich rezipiert der Leser bzw. Zuschauer über die Geschichte in *Räuberhände* verschiedene Aspekte zu Themen wie das Erwachsenwerden, Migration, Identität, soziale Herkunft und Freundschaft.

### **Methodische Anregungen**

Vor der Lektüre bzw. vor dem Sehen des Spielfilms bietet es sich an, über den Titel „Räuberhände“ zu reflektieren. Es können ein Assoziogramm erstellt und im Plenum die Ideen der Seminarteilnehmer gesammelt werden. Gemeinsam kann über die Bedeutung der Titelwahl spekuliert werden, zumal Film und Buch den gleichen Titel tragen. Der Schriftsteller Heinrichs erklärt diese in einem Interview mit folgender Wortwahl:

---

<sup>9</sup> Zum Begriff des Adoleszenzromans siehe: Gansel (2004, S. 130-149).

<sup>10</sup> Zum Begriff des Coming-of-Age-Films siehe: Beil/Kühnel/Neuhaus (2016, S. 236); Großmann (2021, S. 148).

Für mich ist das Wort „Räuberhände“ das Wort, das am ehesten auf den Kern dieser Erzählung trifft: Janik und Samuel, ihre Freundschaft. „Räuberhände“ ist ein Kopfwort von Janik, ein Geheimwort, ein Geheimname für seinen besten Freund. Es beschreibt, wie Janik auf seinen Freund blickt, es beschreibt ihr Verhältnis. „Räuberhände“ ist ein rauhes Wort, aber gleichzeitig ist das eine sehr poetische Beschreibung, fast zärtlich: Der mit den Räuberhänden. Dieses eine Wort trägt viele der Spannungen dieser Geschichte in sich. Janik [...] meint, in den zerbissenen Fingern seine psychische Sollbruchstelle zu sehen, hält den Zustand seiner Finger für eine Art Seismographen für Samuels Gefühlszustand. (Reichenbach 2018, S. 2)

Im Anschluss kann die Stelle aus dem Text herangezogen werden, in der Samuels Räuberhände literarisch imaginiert werden:

Samuel achtet sehr auf sein Äußeres, nur seine Finger sind zerbissen. Wahrscheinlich ist es die Stelle, an der seine Ordnung am augenfälligsten bröckelt: Das Chaos am Ende seiner Finger. Die zurückgekauten Nägel, die blutig gebissene Haut, die in kleinen Fetzen um die offenen liegenden Nervenenden steht. Er hat kaum noch Haut an den Seiten seiner Nägel. Es sind die Räuberhände, die ihn verraten. Ich kenne seine Bewegungen: Er nimmt die Hand zum Mund. Er tippt in einem geheimen Rhythmus jede seiner Fingerkuppen an die Oberlippe. Das macht er ständig, keine Ahnung warum, dann beißt er in kleinen, schnellen Bewegungen in die Haut seiner Kuppen. Immer fängt er am Daumen der linken Hand an und endet am kleinen Finger der rechten. (Heinrichs 2010, S. 8)

In Bezug auf den Film kann den Lernern in diesem Zusammenhang der Auftrag erteilt werden, die Inszenierung von Samuels Händen im Film zu untersuchen und zu hinterfragen, ob medienspezifische Differenzen zum Vorschein treten.

Eine weitere Möglichkeit für die kontrastive Betrachtung vor der Rezeption wäre eine gattungsspezifische Annäherung an den Film und das Buch. Die Geschichte der beiden Protagonisten schildert zugleich den Prozess ihres Erwachsenwerdens und den Übergang von jugendlicher Pubertät zum Erwachsenwerden. Der Roman lässt sich ersichtlich als „Adoleszenzroman“ (vgl. Wild, 2008, S. 360-379; Gansel, 2004, S. 130-149) kategorisieren und bezogen auf die filmische Inszenierung sind soeben Merkmale des „Coming-of-Age-Films“ (vgl. Beil u.a., 2016, S. 236; Großmann, 2021, S. 148) zu erkennen. Die Lernenden könnten in Gruppenarbeit zur Recherche über die genannten Gattungen angeregt werden, in dessen Rahmen sie die Genremerkmale auf einem Plakat oder in einer Mind-Map festhalten und im Anschluss daran im Plenum vorstellen. Während der Lektüre und des Films können sie notieren, welche Genremerkmale erfüllt werden. Nach der Rezeption kann im Unterricht über diese diskutiert und die Analogien zwischen dem literarischen und filmischen Genre aufgearbeitet werden. Für die Beschäftigung mit dem jeweiligen Genre bietet sich eine Aufteilung der Lerner in zwei Gruppen an, so dass sich eine Gruppe mit dem literarischen und die andere mit dem filmischen Medium auseinandersetzt.

Eine weitere Möglichkeit, sich mit der Verfilmung von *Räuberhände* zu beschäftigen, besteht in der Annäherung über den Aspekt der filmischen Umsetzung des literarischen Originals. Das Filmheft *Räuberhände* von Taylor/Ehlert-Klein (2021) bietet beispielhafte Aufgabenstellungen, die übernommen werden können:

### Vor dem Film

- a) Es gibt zahlreiche Romane, die verfilmt wurden. Der Fachbegriff dafür lautet Literaturadaption. Kennen Sie Filme, die auf einer literarischen Vorlage beruhen? Sammeln Sie an der Tafel/am White- oder Smartboard Filmtitel.
- b) Wählen Sie einige der Titel aus und erläutern Sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Romanvorlage und Adaption.
- c) Erörtern Sie mögliche Gründe, warum Romane verfilmt werden.
- d) Optional: Überlegen Sie gemeinsam, ob es auch den umgekehrten Weg gibt: Entstanden Romane nach einer filmischen Vorlage? Nennen Sie Beispiele.
- e) Formulieren Sie schriftlich Ihre Erwartungen an die Verfilmung von „Räuberhände“. Welche Veränderungen gegenüber der Romanvorlage könnten vorgenommen werden?

### Während des Films

f) Achten Sie darauf, wie sich die Verfilmung von der Romanvorlage unterscheidet. Gehen Sie auf die Zeitebenen, die Schauplätze und die Figuren ein. Machen Sie sich nach dem Film Notizen dazu.

### Nach dem Film

- g) Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse: Welche Unterschiede zwischen Roman und Film sind Ihnen aufgefallen?
- h) Tauschen Sie sich darüber aus, was Ihnen an der Verfilmung gut oder nicht so gut gefallen hat. Begründen Sie Ihre Meinung.
- i) Erörtern Sie mögliche Gründe für Veränderungen gegenüber der Romanvorlage. (S. 33)

Für einen Vergleich zwischen dem Film und der literarischen Vorlage böte sich in Bezug auf das gegenwärtige Werk ein genauerer Blick auf die Imagination Istanbuls und der Istanbuler Türken an. Hier könnte die Frage aufgeworfen werden, ob im Roman oder in seiner Verfilmung womöglich Stereotype<sup>11</sup> vorhanden sind. Denn, wie die Ausführungen Neubauers (2011) untermauern, erweist sich „die Kenntnis kulturell vermittelter Vorstellungen vom Fremden, die sich auf inhaltlicher Ebene als Vorurteile, Stereotype und Figuralismen niederschlagen können“ (S. 26), als relevant, wenn die Fremdwahrnehmung in Film und Literatur analysiert werden möchte. Im Hinblick auf die Imagination Istanbuls könnte die nachstehende Stelle im Roman angeführt werden, in der Istanbul wie folgt bebildert wird:

Ich sitze, rieche, lausche, vor und hinter uns Stadt, Stadt, Stadt. Zu allen Seiten ein nicht enden wollendes Häusermeer, die kleinen Wellen des beschützten Goldenen Horns, es geht ein leichter Wind, der der Hitze etwas Versöhnliches gibt [...]. (S. 29)

An anderer Stelle greift die literarische Narration das Klischee einer „verschleierte Frau“ (S. 34) auf, das an späterer Stelle mit folgendem Wortlaut revidiert wird:

Hier endlich sind sie [...]: junge, schöne Türkinnen, die nicht verschleiert sind und nicht durch Glasscheiben auf das Leben auf der Straße schauen, als gehörten sie wie selbstverständlich nicht dazu. Hier lachen sie aus geschminkten Mündern, kichernde Gruppen, klingelnde Handys und Düfte im Wettbewerb, ihre Absätze klackern vertraut. (S. 40-41)

---

<sup>11</sup> Zum Begriff des Stereotyps siehe: Beller (2006, S.49); Florack (2007, S. 34-35.); Mecklenburg (2009, S. 239); Neubauer (2011, S. 33-34).

Der komparative Arbeitsauftrag muss sich nicht nur auf die zitierten Stereotypisierungen beziehen, sondern kann sich allgemein auf den Handlungsraum „Istanbul“ beziehen. In einem Interview gibt der Roman- und Drehbuchautor Finn-Ole Heinrich auf die Frage nach der Abweichung in Bezug auf die Passage Istanbul folgende Erklärung, die als Anlass für die Herausarbeitung medienspezifischer Differenzen herangezogen werden kann (Taylor/Ehlert-Klein, 2021):

Zum Beispiel. Im Roman liegen die beiden halt viel im Zimmer und es spielt sich viel in Janiks Kopf ab. Das funktioniert im Film nicht. Film braucht immer Handlung, Probleme, Widerstände, du musst deine Figuren vor Entscheidungen stellen. Im Roman kann ich viel mehr Schleifen drehen, nachdenken, beobachten. Film ist einfach deutlich handlungsorientierter. Also mussten wir für Istanbul wenigstens ein bisschen mehr Handlung entwerfen. (S. 42)

Der Blick auf mögliche Stereotypisierungen verschafft gleichzeitig die Gelegenheit, die Wahrnehmung der Lernenden in Bezug auf stereotypisierende Darstellungen zu sensibilisieren und darauf basierend die interkulturelle Kompetenz der Lernenden zu erweitern.

Die Unterschiede zwischen dem Film und dem Buch, die die Kursteilnehmer schließlich während der Rezeption gesammelt haben, können nach der Rezeption auch in der Form eines Podcasts<sup>12</sup> präsentiert werden. Auf diese Weise wäre ein weiteres Medium einbezogen. Die Projektarbeit mit Podcasts würde zugleich die gewünschte Handlungs- und Produktionsorientierung im Unterricht fördern. Die eigene Bewertung darüber, ob der Film oder das Buch mehr Gefallen gefunden hat, böte sich ebenso für einen möglichen Aspekt im Podcast an. Handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben dieser Art haben den Vorteil, dass sie keine einzige Lösung haben und deshalb sowohl eine Differenzierung ermöglichen als auch eine Besprechung der Produktionsergebnisse beanspruchen (vgl. Brühlhart/Gschwend, 2016, S.154). Die Erstellung von Buch- oder Filmtrailern<sup>13</sup> wäre eine alternative Idee für die Integration von weiteren Medien im Rahmen einer kreativen Produktionsorientierung.

Die Bewältigung der angeführten Arbeitsaufträge verhilft schließlich dazu, die Umsetzung des literarischen Textes ferner dahingehend zu untersuchen, dass gleichzeitig narrative und inszenierende Darstellungsmittel des Films erarbeitet werden können. Der Landesbildungsserver von Baden-Württemberg bietet eine Fülle von didaktischem Material für die Analyse filmischen Erzählens sowie interaktive Übungen zu Gestaltungsmitteln des Films, die im medienintegrativem Literaturunterricht eingesetzt werden können<sup>14</sup>.

Ein weiterer Impuls für die Didaktisierung von *Räuberhände* geht von kreativen Schreibaufgaben aus. Sowohl das literarische Original als auch der Film haben ein offenes Ende, was in den oben genannten komparativen Arbeitsaufträgen als Gemeinsamkeit konstatiert werden kann. Das Ende in Prosa-Form oder in der Form eines Dialogs der beiden Protagonisten, die sich nach langer Zeit wiedertreffen, weiterzuschreiben, wäre einer von vielen Vorschlägen für eine kreative Schreibaufgabe im Literaturunterricht. Ferner kämen Briefe oder Tagebucheinträge aus der Sicht einer Figur in Frage. Inspiriert aus der Dramapädagogik sind

---

<sup>12</sup> Weitere Informationen zur Begriffsbestimmung und zur Erstellung von Podcasts in der Unterrichtspraxis siehe: Kul (2023).

<sup>13</sup> Nützliche Hinweise und Materialien finden sich auf folgenden Webseiten: [https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/ideenpool-lesen/sekundarstufe/sekundarstufe2/methoden\\_konzepte\\_projekte/leseprojekte/lesefoerderung-buchtrailer/](https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/ideenpool-lesen/sekundarstufe/sekundarstufe2/methoden_konzepte_projekte/leseprojekte/lesefoerderung-buchtrailer/); <https://bibliotheks-buchtrailer.jimdofree.com/buchtrailer/anleitungen-trailer/> (Stand: 20/03/2024).

<sup>14</sup> <https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/sprachen-und-literatur/deutsch/unterrichtseinheiten/film> (Stand: 20/03/2024).

gleichwohl Rollenspiele denkbar, in der die Lernenden das Wiedertreffen der beiden Hauptfiguren nach vielen Jahren inszenieren. Möchte man der Lebenswelt der heutigen Lerner besonders nahekommen, könnte man auch das Verfassen und Aufnehmen von WhatsApp-Nachrichten in Auftrag geben. Die Schüler können – sich an Samuels Sprachgebrauch orientierend – eine Sprachnachricht aufnehmen, in der sie aus seiner Sicht erzählen, wie es ihm im Weiteren in Istanbul ergangen ist. Der gleiche Arbeitsauftrag ist auch auf die Figur des Janik übertragbar.

Um die komparative Bearbeitung von Film und Buch abzurunden, können im Anschluss an die Rezeption Film- und Buchkritiken<sup>15</sup> verfasst, im Plenum vorgestellt und verglichen werden.

### Fazit

In Zusammenfassung lässt sich konstatieren, dass die in diesem Artikel entwickelten Ansätze beanspruchen, der gesellschaftlichen Realität Rechnung zu tragen, indem sie von der Medienvertrautheit der heutigen Lernenden und der existierenden Medienvielfalt zu profitieren versuchen. Während „filmintegrativer Deutschunterricht“ im Allgemeinen sich in der Forschungslandschaft etabliert zu haben scheint, steht die Erarbeitung von medienintegrativen Konzepten speziell für den Literaturunterricht noch in ihren Anfängen. Forderungen, den Film als vierte literarische Gattung zu kategorisieren, kurbeln die Entwicklung von solchen Didaktisierungsmodellen auf diesem Gebiet an. An dieser Stelle verortet sich der dargebotene Beitrag, der darauf abzielt, Brücken zwischen der tradierten Literaturdidaktik und FilmDidaktik zu schlagen, um einen innovativen Lehransatz hervorzubringen, der den Mehrwert von Medien anerkennt und die aufgefundenen Analogien zwischen Film und Literatur fruchtbar didaktisiert. Die Konkretisierung am Beispiel von *Räuberhände* möge für weitere Arbeiten auf diesem Gebiet als Anreiz dafür genommen werden, die theoretischen Ausführungen aus der Unterrichtstheorie in exemplarische Praxismodelle umzuwandeln und die relativ junge Forschung zum Thema Medienintegration im Literaturunterricht voranzutreiben. An dieser Stelle sei betont, dass die vorgelegten Anregungen für die Unterrichtspraxis lediglich als Impulse zu verstehen sind und viel Raum für Erweiterungen, Umwandlungen und Neuschöpfungen besteht. Die parallele Behandlung von Filmen und literarischen Werken mag auf vielen verschiedenen Wegen sowohl das Leseverstehen und die Lesemotivation ankurbeln als auch medienspezifische Darstellungsverfahren und narrationsspezifische Verfahrensmuster nahebringen sowie Vergleichskompetenzen und Kompetenzen für den Umgang mit Medien vermitteln.

---

<sup>15</sup> Auf der Seite des Magazins für junge Filmkritik gibt es hilfreiche Tipps zur Erstellung von Filmkritiken: <https://www.spinxx.de/howto/> (Stand: 20/03/2024).



## Literaturverzeichnis

- Abraham, U. (2009). *Filme im Deutschunterricht*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Bauerkämper, A. (2010). *Filmdidaktik im Deutschunterricht. Zwischen filmischer und literarischer Lektüre*. München: Grin Verlag. <https://www.grin.com/document/306637>
- Beil, B. & Kühnel, J. & Neuhaus, C. (Hrsg.) (2016). *Studienhandbuch Filmanalyse. Ästhetik und Dramaturgie des Spielfilms*. 2. Aufl., Paderborn: UTB GmbH.
- Beller, M. (2006). Das Bild des Anderen und die nationalen Charakteristiken in der Literaturwissenschaft. In E. Agazzi, (Hrsg.): *Eingebildete Nationalcharaktere. Vorträge und Aufsätze zur literarischen Imagologie* (S. 21-46). Göttingen: V&R unipress.
- Bernd Eichinger- (Produzent)& Tom Tykwer. (Regisseur). (2006). *Le Parfum – Histoire d'un Meurtrier* [Film]. Deutschland/Frankreich/Spanien: Constantin Film/VIP Medienfonds 4/NEF Prod./Castelao Prod./Nouvelles Éditions de Films.
- Binnenkade, A. (2013). Audiovisuelle Medien. In M. Furrer, & K. Messmer (Hrsg.): *Handbuch Zeitgeschichte Im Geschichtsunterricht*. (S. 338-351). Schwalbach: Wochenschau Verlag. [https://www.academia.edu/4589644/Audiovisuelle\\_Medien](https://www.academia.edu/4589644/Audiovisuelle_Medien)
- Brühlhart, S. & Gschwend, R. (2016). Medienintegrative Lernaufgaben im Lese- und Literaturunterricht am Beispiel des Projekts „Literaturkiosk“. In S. Keller & C. Reintjes (Hrsg.). *Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz. Didaktische Herausforderungen, wissenschaftliche Zugänge und empirische Befunde*. (S.153-168). Münster/New York: Waxmann.
- Dießner, V. (2010): *Literaturverfilmungen im Deutschunterricht. Friedrich Dürrenmatts „Der Besuch der alten Dame“ und die filmische Adaption von Nikolaus Leytner*. München: Grin.
- Eigenbauer, K. (2009). Dramapädagogik und Szenisches Interpretieren. *ide. informationen zur deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*, Heft 1-2009 (33.Jahrgang), (S. 62–75). <https://ide.aau.at/wp-content/uploads/2017/11/j2009.pdf>
- Florack, R. (2007). *Bekannte Fremde. Zur Herkunft und Funktion nationaler Stereotype in der Literatur*. Max Niemeyer Verlag.
- Gansel, G. (2004). Adoleszenz und Adoleszenzroman als Gegenstand literaturwissenschaftlicher Forschung. In *Zeitschrift für Germanistik 14*, H.1, (S. 130-149).
- Großmann, R. (2021). *Moving Memories: Erinnerungsfilme in der Trans-Nationalisierung der Erinnerungskultur in Deutschland und Polen*. 1. Aufl. Böhlau Verlag.
- Gündoğdu, T. (2022). *Digital Storytelling als Methode. Zur Vermittlung von digitalbasierten mediendidaktischen Kompetenzen*. Nobel Bilimsel.
- Hagener, M. & Pantenburg, V. (2020). *Handbuch Filmanalyse*. 1. Aufl., Springer VS.

- Hofmann, M. & Goer, C. (2014). Mediendidaktik und Deutschunterricht. In C. Goer & K Köller (Hrsg.). *Fachdidaktik Deutsch. Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik*. Wilhelm Fink.
- Keutzer, O., Lauritz, S., Mehlinger, C. & Moormann, P. (Hrsg.). (2014). *Filmanalyse. Film, Fernsehen, Neue Medien*. Springer VS.
- Knopf, J. & Nagel, M. (2020) (Digitale) Medien und Deutschunterricht. Ein Grundriss der mediendidaktischen Terminologie und empirischen Unterrichtsforschung aus Sicht der Deutschdidaktik. In J. Knopf & U. Abraham (Hrsg.) *Deutsch Digital. Band 1 Theorie*. (S. 47-62). Schneider-Verlag.
- Kuhn, M. (2011). *Filmnarratologie. Ein erzähltheoretisches Analysemodell*. 1. Aufl. De Gruyter.
- Kul, A. (2023). Kreative Literaturvermittlung im digitalen Zeitalter: Das didaktische Potential von Podcasts. In N. Akpınar Dellal & Ş. Balkaya (Hrsg.). *Rethinking Science, Education and Art in the Digital Age*. (S. 171-180). GlobeEdit.
- Leubner, M. & Saupe, A. & Richter, M. (Hrsg.). (2016). *Literaturdidaktik*. 3. Aufl., De Gruyter.
- Mecklenburg, N. (2009). *Das Mädchen aus der Fremde. Germanistik als inter-kulturelle Literaturwissenschaft*. Iudicium Verlag.
- Neubauer, J. (2011). *Türkische Deutsche, Kanakster und Deutschländer: Identität und Fremdwahrnehmung in Film und Literatur: Fatih Akin, Thomas Arslan, Emine Sevgi Özdamar, Zafer Senocak und Feridun Zaimoglu*. Königshausen & Neumann.
- McLuhan, M. (1968). *Die Gutenberg-Galaxis. Das Ende des Buchzeitalters*. Econ.
- Ole-Heinrichs, F. (2010). *Räuberhände*. 18. Aufl., München: btb Verlag.
- Rajewsky, I. O. (2002). *Intermedialität*. Francke.
- Reichenbach, P. (2018): *Interview mit Finn-Ole Heinrichs zu seinem Roman „Räuberhände“ (15. März 2018)*. <https://www.raeuberhaende.de/interview-zum-buch/>
- Richter, T. & Widmann, S. (2012). *EinFach Deutsch Unterrichtsmodelle Finn-Ole Heinrich: Räuberhände. Gymnasiale Oberstufe*. Westermann Verlag.
- Schönleber, M. (2023). Film- und Tonmedien. In Gisela Beste (Hrsg.): *Deutsch Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. (S. 172-190). 7. Aufl. Cornelsen.
- Simon, Gabriele / Heisler, Martin (Produzenten) & Çatak, Ilker (Regisseur). (2020). *Räuberhände* [Film]. Deutschland: Flare Filmproduktion.
- Spinner, K. H. (2019). Methoden des Literaturunterrichts in Deutschunterricht. In M. Kämper van den Boogart & K. Spinner (Hrsg.). *Theorie und Praxis DTP 11/2 Lese- und Literaturunterricht*. 190-242. Schneider Verlag.
- Staiger, M. (2008). *Filmanalyse - ein Kompendium*. In: *Der Deutschunterricht*. Heft 3/08. (S. 8-18).

Taylor, K. & Ehlert-Klein, R. (2021): *Räuberhände. Filmheft mit 23 Arbeitsblättern für den Unterricht. Ink Hinweisen und Empfehlungen für den Onlineunterricht*. Salzgeber & Co. Medien GmbH. [https://salzgeber.de/media/raeuberhaende\\_filmheft\\_web.pdf](https://salzgeber.de/media/raeuberhaende_filmheft_web.pdf)

Wild, R. (Hrsg.) (2008). *Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur*. 3. Aufl. Metzlerverlag.

## **NARRATIVE STRUCTURES IN LITERATURE AND FILM: AN INTEGRATIVE CONCEPT FOR LITERATURE TEACHING USING THE EXAMPLE OF A GERMAN COMING-OF-AGE NOVEL**

### **ABSTRACT**

Media has long since found its place in the didactic debate. In this sense, there are many articles that deal with media integration in the classroom. However, there are only a few works that refer specifically to the use of media in literature lessons. This desideratum is to be remedied with the following article, which focus on an integrative concept for teaching literature. The proposed concept is substantiated by the parallels between the mediums of literature and film, enticing us to consider film as a fourth literary genre and to leverage its potential in enriching literature lessons. In this sense, the following article is intended as a cooperative initiative with the aim of developing an innovative teaching approach that benefits from both traditional literature pedagogy and contemporary film studies and makes use of the value of multimedia resources. When discussing integrative perspectives, including the advantages and goals of media-integrative literature teaching, the focus will be on filmic media productions, especially as films and literature have many narrative analogies. Film adaptations of literature are accorded particular importance. These appear to be adequate media with which contrastive perspectives can be opened up. The exemplary presentation of teaching approaches developed according to the concept of film-integrative literature teaching is based on didactic considerations on the parallel treatment of Finn Ole-Heinrich's novel *The Boy with the Robber's Hands* and its film adaptation of the same name. While separate didactic suggestions can be found for the book and the film, there is as yet no treatise on the parallel development of both media in literature lessons. In this regard, the article may provide pioneering work and act as a source of inspiration for further media-integrative concepts for literature lessons.

**Keywords:** Media integration, media, literature education, film pedagogy, The Boy with the Robber's Hands