

Anne Neumann¹

Prädikat *besonders wertvoll* für den Unterricht: Der Horrorfilm GET OUT

Abstract: Das Unterrichtsvorhaben zeigt am Beispiel des Horrorfilms GET OUT (USA 2017) die Umsetzung kompetenzorientierter Filmbildung in der Oberstufe auf. Anhand des Horrorgenres mit seinen literaturhistorischen Bezügen zur Schauerliteratur des 19. Jahrhunderts und dem besonderen Einsatz von filmsprachlichen Mitteln zur Erzeugung von Angst und Schrecken werden zentrale Aspekte der Filmtheorie erarbeitet und zur Erschließung des Films genutzt. Die Auseinandersetzung mit den horrorartigen Rassismuserfahrungen der Schwarzen Hauptfigur bildet einen weiteren Schwerpunkt der skizzierten Unterrichtsreihe.

Keywords: Horrorfilm, Filmbildung, Medienkompetenz, Rassismus, Schauerliteratur

© 2022, Anne Neumann

Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Lizenz [CC BY-SA](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) „Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen“.



Sprachlich Literarisches Lernen und Deutschdidaktik - Unterrichtsvorhaben

ISSN 2701-0619

veröffentlicht am 10.08.2022

<https://doi.org/10.46586/SLLD.237/>

Gefördert durch
DFG Deutsche
Forschungsgemeinschaft

¹ Dieses Unterrichtsmodell ist in seiner grundlegenden Struktur im Rahmen des Master-Projektseminars „Sequenzplanung im Literaturunterricht (Fokus Sek II)“ an der Universität Potsdam erarbeitet wurden. Folgende Studierende waren beteiligt: Michelle Albrecht, Jasmin Billowie, Timo Dreifert, Jasmin Fischer, Jonas Fritsch, Julian Höhne, Jule Hollerbaum, Nadine Jentsch, Maria Kampermann, Janin Laßan, Anne Quade, Luisa Sophie Raabe, Michaela Röder, Lea Salow, Virgilia Zobel sowie Julian Paul Roßmy (Universität Leipzig).

1 | Filme im Literaturunterricht

Als „narratives Leitmedium für Kinder und Jugendliche“ (Arbeitskreis Filmbildung 2015: 2) gilt der Film in seinen verschiedenen Facetten mittlerweile als kulturell hoch relevant und damit als Gegenstand schulischer Bildung resp. des Deutschunterrichts (vgl. Kammerer/Maiwald 2022: 22). Die Zielperspektive, „Filmlesefähigkeit und kulturelle Handlungsfähigkeit“ (Maiwald 2013: 231) zu entwickeln, ist Konsens verschiedener filmdidaktischer Modelle, wie etwa im Kompetenzmodell zu Film in den Fächern der sprachlichen Bildung (Blell et al. 2016) (vgl. Kammerer/Maiwald 2022: 36).

Die zunehmende Integration und Ausdifferenzierung der Filmbildung in den Bildungsstandards und Fachlehrplänen der Sekundarstufe I, etwa in der Fassung 2022 der Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss Deutsch oder dem Orientierungs- und Handlungsrahmen für die Filmbildung für Berlin (Senatsverwaltung 2016), legen den Grundstein für eine vertiefte fachgerechte Auseinandersetzung mit exemplarischen Filmen in der Oberstufe, wie sie in den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife gefordert ist (vgl. KMK 2014: 20).

Dieses Unterrichtsmodell soll beispielhaft zeigen, dass ein populärer Film wie GET OUT, bei dem es (auch) um Rassismus in den USA geht, im hohen Maße einen Beitrag zur **Filmbildung** und spezifischer im Bereich der Kompetenz „Filme kontextualisieren“ leistet. Denn gerade das Horrorgenre, zu dem der Gegenstand dieser Unterrichtsreihe zu zählen ist, ist im hohen Maße anschlussfähig an im Literaturunterricht oft behandelte Texte der (Schauer-)Romantik².

2 | Der Horrorfilm GET OUT

2.1 | Das Horrorfilmgenre

Der Horrorfilm ist – anders als sein z. T. popkulturelles Image (vgl. Stiglegger 2017: 149) vermuten lässt – literarisch geprägt und die Lust am Empfinden von Schrecken (Schauer oder *Horror*) tief in der Geisteswelt des 19. Jahrhunderts verwurzelt: Gerade die drei 1931 in den USA erschienenen und als für eine erste, klassische Phase des Horrorfilmgenres prototypisch geltenden Filme DRACULA, FRANKENSTEIN und DR. JEKYLL AND MR. HYDE bedienen sich Figuren der britischen *gothic literature*. Dabei handelt es sich um „Halbwesen“, etwa Vampire oder künstliche Menschenwesen, im weiteren Sinne Monster aus dem Bereich des Fantastischen, die bei den Zuschauenden negative Gefühle zwischen Angst, Abscheu und Ekel hervorrufen (vgl. Seeßlen 2013a: 240f.). Neben diesen Stereotypen wird auch das typische Setting der *gothic literature* – unheimliche, nächtliche, mittelalterlich anmutende Räume, oft noch von feudalen Strukturen geprägt – von den frühen Horrorfilmen übernommen (vgl. Moldenhauer 2013: 195). In Deutschland war es im 19. Jahrhundert die literarische Strömung der Früh- und Spätromantik, die sogenannte **Schwarze Romantik**, deren Autoren – ebenso wie der spätere Horrorfilm – eine spezifische Thematik verhandelten: „die des Abgründigen und Geheimnisvollen, des Unheimlichen und Grauenhaften, von Fluch und Tod“ (Shelton 2008: 20). Zu nennen sind Autoren wie E.T.A Hoffmann („Die Elixiere des Teufels“ 1815/16, „Der Sandmann“ 1816) oder Ludwig Tieck („Der Runenberg“ 1806).

² Bundesländer wie Brandenburg setzen als Prüfungsschwerpunkt für das Abitur 2022 im Fach Deutsch u. a. die Epik der Romantik (als verbindliche Lektüre Eichendorffs „Das Marmorbild“) fest.

Bemerkenswert ist dabei, dass sich die Romantik allgemein und die Schwarze Romantik im Speziellen den Bestrebungen des 18. Jahrhunderts widersetzt, Volks- und Aberglauben sowie Angst vor Naturerscheinungen einzudämmen und diesen mit der vernunftgeleiteten Weltsicht der Aufklärung zu begegnen (vgl. Shelton 2008: 21). Die Programmatik der Schwarzen Romantik kann daher als eine Art Gegenbewegung zum Rationalismus aufgefasst werden, sollte jedoch weniger oppositionell als komplementär verstanden werden: Die mit dem Rationalisierungsstreben einhergehenden sozialen und kulturellen Umbrüche ließen neue Ängste und Konflikte z. B. in Bezug auf psychische Grenzerfahrungen, Krankheit und Tod entstehen, die die Schwarze Romantik in einer Ästhetik des Fantastischen verhandelt (vgl. Shelton 2008: 24). Mit dem Fokus auf die Welterfahrung des Nichtempirischen, Übernatürlichen und Geheimnisvollen zeigt sie auf, wo die „Vernunft als verabsolutierte Instanz der Welterfassung“ (Shelton 2008: 23) Defizite aufweist. Außerdem kann die Fiktionalisierung des Horrors in jedweder medialen Form auch als Raum begriffen werden, in dem die aus dem Anspruch des Moralischen, Schönen und Vernünftigen ausgegrenzten Erfahrungen und Themen wie das Unbewusste und Unerklärbare, psychische und physische Krankheit, Gewalt, Angst, Grauen, Sterben und Tod und deren Faszination daran dargestellt werden können (vgl. Shelton 2008: 23).

Aus dieser Tradition heraus experimentiert auch das (expressionistische) Stummfilmkino der Weimarer Republik, z. B. *NOSFERATU – EINE SYMPHONIE DES GRAUENS* (D 1922), mit den narrativen Motiven des Horrors, etwa der Vampirfigur und deren Betrachtung zwischen Schrecken und Begierde, und deren Inszenierung im Medium des bewegten Bildes (etwa durch Bildmotive inspiriert von der Malerei Caspar David Friedrich, durch den Blick auf das furchteinflößende Vampir durch die Froschperspektive, Überblendungseffekte oder die Belichtung im Low-key-Stil).

Damit etabliert sich ein Genre, das nach Moldenhauer (2013: 197) besonders mit den drei oben genannten Filmen aus dem Jahr 1931 auch für das Publikum wiedererkennbar ist. So zeichnet sich der **klassische** (US-amerikanische) **Horrorfilm** der 1930er- und 1940er-Jahre musterhaft durch fantastische Monster aus, die aus oftmals eher exotisch konnotierten Orten entstammen, und die Protagonist*innen physisch bedrohen. Die Inszenierung von Gewalt erzeugt dabei Angst und Schrecken, auch wenn diese eher angedeutet als gezeigt wird.

Während die Ästhetik dieser Phase des klassischen Horrorfilms noch stark von der Tradition des *gothic horrors* geprägt war, wobei *gothic* als „distant, not here“ verstanden wurde, erlebt der Horrorfilm der 1960er mit Alfred Hitchcocks *PSYCHO* (USA 1960) eine Veralltäglichung des Grauens. Die Schauplätze, die der *gothic literature* entnommen wurden, verlagern sich mehr und mehr in die Jetztzeit und die Alltagswelten des Publikums. Der Schrecken kommt nicht mehr wie vorher oft aus der exotischen Ferne und wird am äußerlich entstellten Monstrum sichtbar, sondern aus naher, vertrauter Umgebung und deren (plötzlicher) Gewalt (vgl. Moldenhauer 2013: 199). Mit dem 1967 in den USA entstandenen Film *NIGHT OF THE LIVING DEAD*/dt. *DIE NACHT DER LEBENDEN TOTEN* von George A. Romero beginnt endgültig die Phase des **modernen Horrorfilms**, der sich durch eine Abkehr vom exotischen Monster, dem fehlenden Happy End für die Angegriffenen und einer immer exzessiver werdenden Gewaltdarstellung auszeichnet. Mit Blick auf die Entwicklung des Genres, die trotz der skizzierten Meilensteine natürliche Überlappungen der jeweiligen Ästhetik aufweist, schlägt Moldenhauer (2013: 205) die Unterscheidung zwischen „einem unheimlichen und einem drastischen Horrorfilm“ vor, letzterer von einer „in den 1970er-Jahren entstandenen Schockästhetik“ geprägt, die „ihre stärksten Effekte

mittels der direkten Inszenierung von Gewalt erreicht“. Die Versehrtheit des Körpers wird dabei vor allem im Subgenre der Gore- und Splatterfilme in Groß- und Detailaufnahmen gezeigt und regelrecht zelebriert. Seit den 2000er Jahren nimmt aber auch der den Splattermovies entgegenstehende imaginative Horror wieder mehr Raum ein: Das im Stile einer Mockumentary (vorge-täuschte Dokumentation) in den USA gedrehte THE BLAIR WITCH PROJECT/dt. BLAIR WITCH PROJECT feierte 1999 große Erfolge und schuf den Schrecken vor allem durch das, was von der vermeintlich verirrteten Filmcrew nicht gesehen und damit auch nicht gezeigt wird. Von diesem formalen dokumentarischen Modus des Horrorfilms grenzt Landsberg (2018) ein weiteres Subgenre ab, das sie als *horror vérité*, also als wahrheitsvollen Horror, bezeichnet und damit den Anspruch eines Films wie GET OUT umreißt, mithilfe der ästhetischen Muster des Genres die (politische) Wahrheit einer Situation aufzuzeigen:

[...] the mechanics of horror are here engaged in a project of re-representing the present. In other words, the typical horror film usually offers some kind of terrifying psychological fantasy. But in *horror vérité* the terrifying nightmare is everyday reality. (Landsberg 2018: 632)

Die angesprochenen Mechanismen der Horrordramaturgie beziehen sich nicht nur auf die inhaltliche Ebene, sondern vor allem auf die Effekte des bewegten und vertonten Bildes: Der überschaubare Mikrokosmos (abgelegenes Haus im Wald, die Kleinstadt usw.), Fokus auf Emotionen anhand von Groß- und Detailaufnahmen, spannungsvolle Musik oder sprunghafte Schnitte (*Jump-Scares*) sind nur einige Beispiele **genretypischer Gestaltungsmuster**.

Was in GET OUT den Kern des Horrors und den ästhetischen Anspruch des Films ausmacht, nämlich die Realität, die oft maskiert ist, sichtbar zu machen, kann grundlegend für die meisten Horrorfilme gelten, die ja in einem Gesellschaftssystem entstehen: kulturellen Phänomenen und gesellschaftlichen Strukturen einen Spiegel vorzuhalten, aber auch auf die veränderten Rezeptionsgewohnheiten der Zuschauer*innen und deren aktuelle Ängste zu reagieren (vgl. Rosenthal 2014; Moldenhauer 2013).

Denn das lustvolle Erleben der eigenen Ängste, also der Wunsch des (Buch- und Kino-)Publikums, sich zu gruseln, ist das, was als Phänomen der **Angstlust** bezeichnet wird: Es bedeutet, sich im Rahmen der geschützten Rezeptionssituation dem sonst nur zu gern Verdrängten hinzugeben und damit eine kathartische Wirkung zu erfahren, „[d]enn Horrorfilm ist eine rituelle Entäußerung grundlegender Ängste, mit dem Ziele, diese zu distanzieren, zu kontrollieren und schließlich zu überwinden“ (Vossen 2004: 14). Diese Katharsishypothese greift nach aktuellem Stand der Forschung jedoch zu kurz und erklärt besonders den Genuss von Horrorfilmen für Jugendliche³ nicht ausreichend. Marci-Boehncke und Rath (2010: 12) ordnen diesen vor allem als eine Art Belohnung im Rahmen des Mood-Managements ein. Außerdem liefere der Horrorfilm Themen für eine gemeinsame, peer-group-zentrierte Kommunikation, in der eine Distanznahme zum Gesehenen durch das gemeinsame Gespräch und eine eigene Selbstinszenierung ermöglicht wird. Andere Erklärungsansätze wie der von Voigt (2017) verbinden die Emotionen und eine positive, weil vermeintliche „authentische“ Körpererfahrung, die medial und damit gefahrlos geboten werden, mit einer entsprechenden medienspezifischen Erwartungshaltung:

³ Laut JIM 2021 (mpfs 2021: 45) geben 13 % der befragten Jugendlichen Oberkategorien wie Krimis/Mystery als Lieblingssendung im Fernsehen an. Marci-Boehncke/Rath erheben 2010 (S. 10) unter den Film-Experten (N=49) sogar eine Präferenz von 41,4 % Jungen und 45 % Mädchen.

Die Erklärung der Angstlust als selbsterfüllende Prophezeiung zeigt die Mechanismen eines Medienkonsums auf, der eine Körpererfahrung, die man entsprechend bewertet, vermeintlich gezielt provozieren kann. (Voigt 2017: 245)

Nicht nur aus rezeptionsästhetischer, sondern auch aus medienpädagogischer Sicht ist dieser Wirkmechanismus von Horrorfilmen interessant und für Lernprozesse von Jugendlichen relevant: Angstlust könne

eine exemplarische Mediensituation [...] veranschaulichen und [...] erklären, warum Menschen so fasziniert sind von den Medien und in welchem hohem Maße kulturelle Konzepte in Medienbewertungen einfließen. Angstlust im Horrorfilm kann schließlich aufgrund der scheinbar paradoxen Rezeptionssituation als paradigmatisches Beispiel für Mediennutzung gelten. (Voigt 2017: 245)

Bereits 1990 forderte Reiß unter anderem, dass es an der Zeit sei, pädagogisch eher den Umgang als die Vermeidung von Horror- und Gewaltdarstellungen in den Blick zu nehmen. Auch wenn mittlerweile die Förderung von Medienkompetenz an Schulen einen deutlich größeren Raum einnimmt, so konstatiert Voigt (2017: 243), dass trotz guter Argumente (siehe oben) nach wie vor „eine Beschäftigung mit der Angstlust und der (dazugehörigen) Gewaltdarstellung“ fehle.

Vorbehalte gegen die Thematisierung von Horrorfilmen fußen dabei oftmals auf der unter Lehrkräften und Eltern noch immer gängigen Annahme, dass Horrorfilme im Allgemeinen „aus einer durch die Handlung nur oberflächlich motivierten Abfolge von „Schreckensbildern“ bestünden“ oder „bestimmte moralisch verwerfliche Weltbilder wie Rassismus oder Sexismus“ (Saupe 2004: 148) vermittelt würden. Eine sich daraus ableitende traditionelle bewahrpädagogische Haltung, die in Ansätzen darauf abzielt, Jugendliche selbstkritisch vom Horrorfilm-Konsum abzubringen, gilt jedoch als überholt. Vielmehr wird wie von Saupe (2004: 150) aus didaktischer Perspektive geprüft, welchen Beitrag Horrorfilme zur Medienkompetenz leisten können und vor allem welche identitätsstiftenden neuen Sichtweisen auf die Wirklichkeit, und damit welchen Bildungswert sie für den Literaturunterricht haben können. Dabei wird erkannt, dass anspruchsvolle Horrorfilme wie beispielsweise GET OUT ein hohes Bedeutungspotenzial bieten, sich differenziert mit Individuen und der Gesellschaft auseinanderzusetzen, und dieses durch eine anspruchsvolle und funktionale genretypische Darstellung unterstützt wird. Saupe (2004: 155) leitet daraus zwei mögliche Ziele ab: eine distanzierte Rezeption und die Fähigkeit zur Erschließung zentraler Strukturen zu fördern. Auch Kepser (2015: 6f.) plädiert in einem Vortrag im Potsdamer Filmmuseum zu Herausforderungen, Potenzialen und Perspektiven von Film im Kontext schulischer Bildung dafür, Kinder und Jugendliche nicht mit dem (häuslichen) Filmerleben von unter anderem expliziten Horrorfilmen allein zu lassen, sondern im geschützten Rahmen der Schule eine Möglichkeit zu geben, sich damit auseinanderzusetzen und diese zu verarbeiten. Somit kann der schulische Umgang mit ausgewählten Horrorfilmen auf die Ziele konzentriert werden, die Marci-Boehncke und Rath (2010) formulierten: Horror als Inszenierung zu untersuchen und die Anschlusskommunikation zu ermöglichen, und somit zu einer kriterienengestützten Medienreflexion anzuleiten. Das vorliegende Unterrichtsvorhaben soll diesen Forderungen entsprechen und sie am konkreten praktischen Beispiel illustrieren.

2.2 | Zum Einsatz von Horrorfilmen im Unterricht

Auch wenn das Horrorgenre unter Jugendlichen als populär gilt, ist natürlich zu beachten, dass jeder Schüler und jede Schülerin **individuelle Rezeptionsgewohnheiten und -grenzen** hat, die es neben der offiziellen **FSK-Angabe** zu respektieren gilt. Je nach Lerngruppe muss abgewogen werden, ob die Filmrezeption gemeinsam oder in häuslicher Vorbereitung stattfindet. Eine Vorwarnung vor expliziten Gewaltdarstellungen oder anderen problematischen Szenen, z. B. durch die Angabe der betreffenden Minuten und einer kurzen schriftlichen Zusammenfassung des Geschehenen, so dass es problemlos übersprungen werden kann, hat sich dabei in der Praxis bewährt und wird von den Lernenden, die dies nicht sehen wollen, gut angenommen.

Der ausgewählte Horrorfilm GET OUT spart eher mit expliziten Gewaltszenen. Der echte körperliche Horror beginnt für die Hauptfigur erst in den letzten 20 Minuten des Films und „Körperzerstörung“ wird eher verdeckt gezeigt, z. B. gespiegelt in einer OP-Brille oder durch eine Wand halb versteckt. Darüber hinaus werden möglicherweise problematische Themen wie der Verlust eines Elternteils, rassistische Aussagen oder Kontrollverlust verhandelt, so dass auch in Bezug darauf je nach Lerngruppe eine gewisse Sensibilisierung nötig sein könnte. Die Beschränkung der Altersfreigabe bei 16 Jahren gilt es zu beachten, was jedoch in einer Oberstufenklasse möglich ist.

2.3 | Der Überraschungshit GET OUT

GET OUT ist das Regiedebüt des US-Amerikaners Jordan Peele aus dem Jahr 2017. Mit über eingespielten 255 Millionen US-Dollar (bei Produktionskosten von 4,5 Millionen) war der Film nicht nur außergewöhnlich erfolgreich (vgl. Get out, n. d.), sondern wurde zudem von zahlreichen positiven Kritiken⁴ sowie Nominierungen und Auszeichnungen (u. a. ein Oscar für das Beste Originaldrehbuch) als äußerst gelungen gewürdigt.

Im Mittelpunkt steht der junge Schwarze⁵ Fotograf und in New York lebende Chris Washington (Daniel Kaluuya), der an einem Wochenende die Eltern seiner *weißen* Freundin Rose Armitage in deren Haus auf dem Land kennenlernen soll. Die Sorge, wie Rose' Familie auf Chris' Hautfarbe reagieren könnte, entkräftet sie: Die Eltern seien keineswegs Rassisten, sondern locker und liberal und hätten Obama ein drittes Mal gewählt, wenn das möglich gewesen wäre. In der Tat heißen ihre Eltern Chris sehr herzlich willkommen und besonders Dean, ein erfolgreicher Neurochirurg, thematisiert proaktiv seine Offenheit gegenüber anderen Kulturen. Auch Rose' Mutter Missy bietet dem Raucher Chris freundlich an, sein Laster durch professionelle Hypnose zu therapieren, was er jedoch ablehnt. Gleichzeitig lassen jedoch die Schwarzen Hausangestellten der Familie, das Hausmädchen Georgina und der Gärtner Walter, die mechanisch freundlich wirken, erahnen, dass in diesem Haus etwas nicht stimmt. Auch Rose' Bruder Jeremy wirkt aggressiv und will Chris nach dem Abendessen angetrunken zu einem Kräfteressen provozieren. Als Chris in der Nacht nicht schlafen kann, verwickelt Missy ihn in ein Gespräch über seine Mutter, die verunglückte, als er ein Kind war. Es gelingt ihr, mithilfe einer Teetasse und dem mechanischen Geräusch des rührenden Löffels darin Chris zu paralysieren und er fällt in den

⁴ z. B. die Kritik von Rebhandl (2017) in der FAZ sowie das Prädikat *besonders wertvoll* der FBW (n. d.).

⁵ Die Zuschreibung „Schwarz“ wird hier in Anlehnung an Kießling (2020: 64) verwendet, die diese Bezeichnung empfiehlt, u. a. da es sich um einen Community-eigenen Begriff handelt.

„versunkenen Bereich“, aus dem er seine Umgebung nur wie durch einen Bildschirm hindurch wahrnehmen kann.

Am nächsten Morgen glaubt er an einen Albtraum, wundert sich jedoch gleichzeitig über seine plötzliche Abneigung gegen Zigaretten. Auf einer alljährlich stattfindenden Party mit Freunden der Familie wird Chris im Laufe des Tages vorrangig älteren *weißen* Paaren vorgestellt, die ihn auf seltsame Art und Weise mustern und befragen. Erleichtert entdeckt er den einzigen weiteren Afroamerikaner unter den Gästen, der jedoch auf Chris' Ansprache übertrieben höflich reagiert, bieder gekleidet und in Begleitung einer älteren *weißen* Dame ist. Um seinem Freund Rod Williams ein Foto von diesem seltsamen, sich als Logan King vorgestellten Mann zu senden, fotografiert ihn Chris mit seiner Handykamera. Der dabei genutzte Blitz löst bei Logan eine plötzliche Veränderung aus und er schreit Chris verzweifelt an, dass er verschwinden solle („Get out“). Verunsichert von dieser Warnung und dem positiv-rassistischen Verhalten der übrigen Gäste beschließt Chris, seine Sachen zu packen. Während Rose sich mit ihm zurückzieht und versucht ihn zum Bleiben zu überreden, findet im Garten der Armitages eine als Bingo getarnte Versteigerung statt, bei der der blinde Kunsthändler Jim Hudson, der sich zuvor im Gespräch mit Chris als Fan dessen fotografischer Arbeiten ausgegeben hatte, den Zuschlag für das Objekt „Chris“ erhält.

Zurück im Haus erfährt Chris von Rod am Telefon, dass es sich bei Logan um den vermissten Andrew handelt, und wird erneut ermahnt, das Haus sofort zu verlassen. Als er Fotos von Rose mit anderen Afroamerikanern, darunter Andrew und die Hausangestellten, findet, realisiert er, dass Rose nur als Lockvogel fungiert und will fliehen. Die Familie hält ihn jedoch gewaltsam zurück, alle lassen ihre Masken fallen und Chris wird durch das Klimpergeräusch des Teelöffels paralytisch und ohnmächtig geschlagen.

Er erwacht im Keller an einen Sessel gefesselt, vor ihm ein Bildschirm, auf dem ein Video läuft, das ihm das „Familiengeschäft“ des „Caogula“-Verfahrens erklärt: Die Körper junger, gesunder Afroamerikaner würden mit den Gehirnen alter oder beinträchtigter *weißer* Menschen versehen und könnten so von ihnen übernommen werden; einzig ein kleiner Teil von Chris' Bewusstsein bliebe erhalten und verweile gefangen im „versunkenen Bereich“. Um sich vor dem Hypnosegeräusch des Teelöffels zu schützen und bei Bewusstsein zu bleiben, stopft sich Chris Baumwolle aus dem kaputten Sessel in die Ohren. Währenddessen bereiten Vater und Sohn der Armitages die Gehirnoperation vor. Als Jeremy Chris holen will, gelingt es ihm, diesen zu überwältigen und Dean zu töten. Auf seiner Flucht tötet er außerdem Missy und Jeremy, setzt versehentlich das Haus in Brand und versucht mit dem Auto zu fliehen und die Polizei zu kontaktieren. Dabei fährt er unabsichtlich Georgina an, stoppt jedoch, um sie einzuladen und ihr zu helfen. Als diese kurz darauf erwacht, greift sie ihn an, und er fährt das Auto gegen einen Baum, wodurch sie verunglückt. Chris wird mittlerweile von Rose und Walter, dem Gärtner, dessen Körper vom verstorbenen Großvater der Familie gesteuert wird, mit Waffen verfolgt. Im letzten Moment gelingt es Chris, Walters Restbewusstsein durch einen Handyblitz zu aktivieren und dieser tötet daraufhin sich selbst und verletzt Rose lebensgefährlich. Diese wähnt sich doch noch gerettet, als ein Polizeiauto auftaucht. Es ist jedoch Chris' Freund Rod und sie lassen Rose sterbend zurück.

Damit Chris überhaupt in diese **schwierige Lage** kommt, in der er gefangen gehalten wird und sein autonomes Bewusstsein bedroht ist, sind die vermeintlich vertrauensvolle Liebesbeziehung zu Rose, die ihn in falscher Sicherheit wiegt, und Chris' traumatischer Verlust seiner Mutter entscheidende Faktoren. Auf der anderen Seite wird jedoch auch eine geschlossene Gesellschaft von älteren *weißen* und reichen Menschen dargestellt, die unverhohlen seine Sportlichkeit, sexuelle Potenz und Hautfarbe⁶ positiv betonen und ein käuferisches Interesse an der Nutzung dieser Merkmale zeigen und so den Angriff auf Chris' körperliche Unversehrtheit überhaupt erst notwendig machen. Die Figurenmerkmale der Familie Armitage (Vater Neurochirurg, Mutter Psychiaterin, Sohn Medizinstudent, Rose als berechnender Lockvogel) ermöglichen zudem die Ausführung des Angriffs. Auch die Darstellung des Handlungsraumes befeuert Chris' schwierige Lage. Die Abgeschiedenheit des Anwesens wird durch die lange Anfahrt durch den Wald und Deans expliziten Hinweis betont, dass die Nachbarn weit entfernt seien. Neben der Schwierigkeit eines schnellen Entkommens zeigt sich am dargestellten Handlungsraum auch die befürchtete rassistische Bedrohung: Die Schwarzen Hausangestellten und das Haus mit seinen dorischen Säulen erinnern an die Antebellum-Architektur der Südstaaten und damit an eine schmerzhaft Geschichte der Sklaverei. Die starke Symbolhaftigkeit der Ausstattung zeigt sich auch bei der Auflösung der schwierigen Lage: Chris entgeht dem letzten Paralisieren und damit der Operation dadurch, dass er seine Ohren mit Baumwolle aus der Armlehne seines Sessels verschließt und so das auslösende Geräusch nicht hören kann. Die Baumwolle wird dadurch vom Repräsentationsobjekt der Versklavung von Schwarzen auf den Plantagen der amerikanischen Südstaaten zum Mittel für Selbstermächtigung und Überlistung von Machtstrukturen. Anschließend ersticht Chris Dean mit dem Geweih eines ausgestopften Rehkopfes. Auch dieses Symbol eines unschuldigen und wehrlosen Lebewesens, dessen Leben sich die Familie genommen hat, und nun Chris dazu dient, sich gegen die an ihm verübte Gewalt zur Wehr zu setzen, kehrt Machtverhältnisse um. Seine Befreiung ist somit ein aktiver – wenn auch blutiger – Akt, der vor allem auf Chris' anfängliches Misstrauen, Kombinationsfähigkeit (Einsatz des Handyblitzes gegen Walter), aber auch Fähigkeit und Bereitschaft zur Gewalt zurückzuführen ist. Seine endgültige Rettung verdankt er seinem Helfer und Freund Rod, der nach Logan recherchiert und Chris letztlich mit dem Einsatzfahrzeug der Verkehrssicherheitsbehörde, deren Mitarbeitende mit Polizeibefugnissen ausgestattet sind, abholt. Die Inszenierung des nahenden Polizeiautos – Kameraperspektive und Beleuchtung lassen nicht erkennen, wer im Inneren sitzt – lässt in Anbetracht der Tatsache, dass alle Familienmitglieder tot sind, Beweise im Haus abbrennen und Chris die verwundete Rose würgt, die Zuschauenden befürchten, dass die positive **Auflösung** bedroht ist. Zudem trägt die frühere Etablierung der Polizei als rassistisch zu diesem möglichen Ende bei. Auch Rose erkennt diesen Ausweg und versucht die Täter-Opfer-Rolle umzukehren, indem sie nach Hilfe ruft. Letztlich steigt jedoch Rod aus und Chris verlässt mit ihm das Anwesen. Die Möglichkeit, dass es sich tatsächlich um ein Polizeiauto handelt und Chris wegen Mordes zu Unrecht verurteilt wird, wurde als alternatives Ende gedreht und steht als Bonusmaterial auf der DVD oder auf Youtube (Alternative Ending/Get out (2017), 2018) zur Verfügung. Jordan Peele kommentiert dabei, dass er sich für das Ende entschieden habe, weil

⁶ Minute 42:03: „Schwarz ist das neue Weiß.“

die Menschen eine Befreiung, einen Helden bräuchten⁷. Doch auch wenn die rein negative Auflösung mit dem gewählten Ende abgewendet wird und Chris horrorfilmuntypisch über das Böse triumphiert, steht angesichts der Traumatisierung und der Schuld am Tod der Armitage-Familie (wenn auch durch Notwehr) zur Diskussion, ob es sich um eine reine positive Auflösung handelt.

Neben der Handlungsstruktur lohnt die genauere Betrachtung der **Figuren** des Films, besonders Rose, gespielt von Allison Williams. So etabliert sich diese bis zum letzten Drittel des Films als Chris' verständnisvolle Geliebte und Helferin. Besonders in Bezug auf Rassismus gibt sie sich progressiv und unrechtsbewusst, wie ihr vehementes Eintreten gegen den Polizisten zeigt, der nur Chris' Ausweis sehen will, obwohl dieser bei dem Wildunfall nicht gefahren war. Erst im Moment der Selbstenttarnung erkennen Chris und die Zuschauer, dass Rose eigentlich seine Gegenspielerin ist und als Lockvogel fungiert hat. Diese Wandlung zeigt sich auch äußerlich. Die Haare streng nach hinten zum Zopf gebunden, gekleidet mit einer weißen Bluse sitzt sie milchtrinkend und Cornflakes naschend auf dem Bett ihres Jugendzimmers und hört 80er Jahre Musik (Szenen 01:29:10-01:30:20). Perfide wird sie kindlich unschuldig dabei inszeniert, wie sie im Internet nach neuen potenziellen Schwarzen Opfern recherchiert, während Chris' im Keller um sein Entkommen kämpft. Das in Horrorfilmen gängige Motiv des *final girl* oder des unschuldigen *weißen* Mädchens, das über das Böse triumphiert (vgl. Juhnke 2011), wird dabei umgekehrt. Gleichzeitig entspricht Rose der Figur der *femme fatale*, auch ein beliebtes Motiv der Romantik (z. B. die Undine in Friedrich de la Motte-Fouqués gleichnamiger Novelle) und bestätigt mit dieser Diskrepanz zwischen dem schönen Äußeren und der inneren, moralischen Ungeheuerlichkeit das Merkmal einer Hybridität, die Monstern eigen ist (vgl. Overthun 2013: 422).

So wie Rose werden am Ende auch ihre Eltern als solch soziale Monster entlarvt, die nicht so liberal und kulturell wertschätzend sind, wie sie sich geben. Schon hinter Deans überzogen kumpelhaften Verhalten und seinen Lobreden auf Obama und Jessy Owens steht ein positiver Rassismus, da seine Aussagen durchgängig auf Hautfarbe und kulturelle Identität ausgerichtet sind. Rose und Missy zeigen ihm zwar, dass sie dieses Verhalten als peinlich und unangebracht betrachten. Als jedoch die Partygäste eintreffen, tritt dieser untergründige Rassismus immer mehr zu Tage: In sprunghaft montierten Szenen wird Chris überwiegend älteren *weißen* Pärchen vorgestellt, die unverhohlen seine Sportlichkeit, seine sexuelle Potenz und seine Hautfarbe, die gerade „in Mode“ sei, betonen und ihn damit zum Objekt degradieren. Zwar ist Rose und Chris dieser rassistische Spießrutenlauf auf der Party sichtlich unangenehm, sie ertragen ihn jedoch still. Dieser subtile Horror der alltäglichen Rassismuserfahrung gipfelt wenig später in der gewaltvollen Aneignung der Körper von Schwarzen. Dem ist eine als Bingo-Spiel getarnte Auktion vorgeschaltet, die parallel zum Gespräch zwischen Chris und Rose am See montiert ist. Durch eine Kamerafahrt wird den Zuschauenden eine Fotografie von Chris enthüllt; Dean, der daneben auf der Bühne steht, kommentiert stumm durch Gestik und Mimik die mit Bingo-Karten getarnten Gebote der Partygäste und vergibt den Zuschlag letztlich an einen blinden Kunstgaleristen. Durch diese Szene wissen die Zuschauenden zum ersten Mal mehr als die Hauptfigur

⁷ "By the time I was shooting it, it was quite clear the world had shifted, racism was being dealt with, people were woke, and people needed a release and hero, which is why I changed the ending and had Rod turn up at the end." (Alternate Ending | Get Out (2017) 2018)

und bekommen die Ungeheuerlichkeit des Rassismus dieser Gruppe in Form einer an die Versteigerung von Sklaven erinnernden Auktion vorgeführt.

GET OUT wird vielerorts vor allem deshalb positiv beurteilt, weil er die rassistischen Strukturen entlarvt, die in einem als postrassistisch bezeichneten Amerika nach dem ersten Schwarzen Präsidenten Barack Obama überwunden zu sein schienen. Doch gerade vom vermeintlich liberalen, weltoffenen und demokratischen Bürgertum, zu dem die Armitages und ihre Gäste zählen⁸, und den Institutionen wie der Polizei kann für Menschen mit schwarzer Hautfarbe Diskriminierung bis hin zur physischen Bedrohung ausgehen. Der gewaltsame Tod etwa von Trayvon Marin, Michael Brown, Eric Garner und George Floyd sowie die höhere Zahl von Schwarzen Inhaftierten und dem höheren Armutsrisiko für Schwarze Menschen (vgl. Iser/Roth 2020) bezeugen in Fakten eindrücklich, worauf Peele mit seinem Film Bezug nimmt: Individueller oder institutioneller Rassismus ist noch immer Realität in der US-amerikanischen Gesellschaft.⁹

Auch wenn der Film von Jordan Peele, der sich bis dato eher einen Namen als *Comedian* im Duo *Key & Peele* gemacht hatte, durchaus komödiantische Elemente aufweist (z. B. Habitus der Figur Rod), so bedient er sich in hohem Maße **formalen und narrativen Konventionen des Horrorfilmgenres** (vgl. Landsberg 2017: 633): Es sind zunächst die kleinen Zwischenfälle wie ein Wildunfall auf dem Hinweg oder die ferngesteuert wirkenden Hausangestellten, die die Abweichung vom Normalen erahnen lassen, aber dennoch aufgrund (noch) fehlender Informationen unerklärbar bleiben und somit Spannung erzeugen (vgl. Langer 2008: 12). Georgina und Walter, die Angestellten der Armitages, fallen durch seltsames oder widersprüchliches Verhalten auf. So offenbaren nahe oder große Kameraeinstellungen ein Minenspiel und damit Emotionen, die dem Gesagten oftmals entgegenstehen. Beispielsweise versucht Chris eine Verbindung zu Georgina zu schaffen und offenbart ihr „Manchmal, wenn zu viele Weiße da sind, dann werde ich nervös.“ (Minute 00:52:00). Sie verschluckt sich, lächelt breit, während ihr gleichzeitig Tränen über die Wange laufen und versichert ihm übertrieben nachdrücklich, dass er völlig falsch liege. Auch der Gärtner Walter schockt Chris in der Nacht, als er auf ihn zu rennt und kurz vorher abdreht. Unterstrichen werden diese außergewöhnlichen Begegnungen durch den wiederkehrenden Einsatz disharmonischer Musik und Jump-Scares, z. B. in Minuten 0:28-0:30.

Mit dem Geheimnis hinter den roboterhaften Hausangestellten der Armitages greift GET OUT das Körperexperiment als klassisches Motiv des Horrorfilms auf: Der von Verfall bedrohte Körper obliegt Versuchen, ihn zu verbessern und zumindest den Geist zu erhalten, was jedoch mit der folgenschweren Zerstörung der Einheit von Körper, Seele und Geist einhergeht (vgl. Seeßlen 2013b: 525). Das Wissen um diese bevorstehende Körperzerstörung löst nicht nur bei Chris, sondern auch bei den Zuschauenden Gefühle wie Furcht und Ohnmacht aus.

Die Erwartung dieser Gefühle ist handlungs- und spannungstreibend. Der Vorspann, bei dem ein Schwarzer in einem bürgerlichen Wohnviertel in der Nacht entführt wird, entpuppt sich ebenso wie das angefahrene Reh als epische Vorausdeutung (*Foreshadowing*), in letzteren Fall

⁸ „In this film, however, the plot device is once again motivated to advance a political message: that the pose of the post-racial masks liberal whites' active complicity in the oppression of African Americans.“ (Landsberg 2017: 636)

⁹ Respektive auch in der deutschen Gesellschaft, wie die Zusammenstellung von Studien zu rassistischen Einstellungen und Rassismus-Erfahrungen des Mediendienstes Integration (2021) zeigt.

da der ausgestopfte Hirschkopf später zur Mordwaffe an Dean und damit symbolisch das unschuldige Opfer zum Täter wird. Die Untermalung der Szene der Suche nach dem angefahrenen Reh mit spannungsaufbauender Musik lässt die geübten Zuschauenden Schlimmes erwarten. Das Spannungsfeld zwischen dem alltäglichen (ersten) Besuch der Schwiegereltern und der zunehmenden Bedrohung spielt sich im gesamten Film auch auf der auditiven Ebene ab. So rahmt beispielsweise der Soundtrack „Sikiliza Kwa Wahenga“ den Film, indem er zu Beginn vor einem vorbeiziehenden Wald und am Ende bei der Fahrt von dem geretteten Chris und seinem Freund gespielt wird. Der mythisch anmutende Sound beschwört jedoch nur vordergründig Harmonie, die sich wiederholenden Worte auf Swahili bedeuten so viel wie „höre auf deine Vorfahren“ und „Etwas Böses kommt. Renn davon.“ Auch als Chris Jeremy niederschlägt und zu seiner Befreiung übergeht, ist hintergründig und beschwörend das Soundtrack-Motiv zu hören, so dass die Warnung hier einem Aufruf zur Ermächtigung über (langlebige) rassistische Strukturen gleicht.

Nach Horrorfilmmanier bedeutsam ist auch die Bedrohung, die auf den filmischen Raum zurückzuführen ist. Diese konstituiert sich aus der weiter oben beschriebenen Abgeschiedenheit des Anwesens der Armitages, dem Keller als Bereichs des Unten im Gegensatz zum Oben als sicherer Bereich (vgl. Podres 2020: 552) und besonders dem versunkenen Bereich, in den Missy Chris durch die Hypnose sperren kann. Hier ist alle Räumlichkeit aufgelöst, er ist ein Meer von Schwarz, in das Chris langsam fällt, während nur eine Art Fernseherfenster den Blick nach Außen ermöglicht. Wir sehen, hören aber Chris' Schreien nicht, nur ein waberndes Wellengeräusch zu Beginn und spannungsvolle Musik. Die Zuschauenden begreifen durch Ton und Bild eindrucksvoll Chris' vollständige Ohnmacht.

Überhaupt spielt die identifikatorische Nähe, die durch nahe Kameraeinstellungen und einen subjektiven Point of View zum Protagonisten Chris aufgebaut wird und somit dessen Bedrohung erfahrbarer macht, eine große Rolle für die Wirkung des Films. Erst in der Auktionsszene, in der der quantitative Point of View wechselt, lösen sich die Zuschauenden ein Stück weit von Chris und seiner ungreifbaren Bedrohtheit. Das Ungewisse ist nun für die Zuschauenden eindeutig sichtbar. Die Spannung besteht nun nicht mehr in der Frage nach dem Ungewissen, sondern ob Chris ein Entkommen gelingen kann.

Auf der Ebene der Darstellung und des Inhalts wird außerdem deutlich, dass GET OUT stark von den Horrorfilm-Klassikern ROSEMARY'S BABY (USA 1968) und STEPFORD WIVES/dt. DIE FRAUEN VON STEPFORD (USA 1975) inspiriert ist¹⁰, letztere macht z. B. das Gender zum eigentlich überwunden geglaubten Angriffspunkt für die Hauptfigur, bei GET OUT ist es die Race (vgl. Jordan Peele im Interview, Anthony 2017).

¹⁰ Die Bezüge sind in dem sehenswerten, englischsprachigen Video „Get Out Explained: Symbols, Satire & Social Horror“ sehr gut erläutert (The Take 2018).

3 | Die Unterrichtsreihe

3.1 | Überblick

Schritte	Funktion	Titel und Ziele
1	Hinführung zum Horrorgenre	Der Horrorfilm in der Tradition der Schauerliteratur Die Schüler*innen können das Genre des Horrorfilms in seiner kulturellen und historischen Dimension erfassen.
2	Filmrezeption GET OUT	
3	Handlungsanalyse, Teildeutung	Ein Horrorfilm mit Happy End? – Chris' schwierige Lage und deren Auflösung Die Schüler*innen können die Komplikation von Chris beschreiben und deren aus- und auflösende Faktoren erläutern sowie die tatsächliche und alternative Auflösung bewerten.
4	Figurenanalyse, Deutung	Die Armitages: moderne Monster? Die Schüler*innen können die Figurenentwicklung von Rose und die Inszenierung von Dean anhand ausgewählter Filmszenen untersuchen und die Familie Armitage in ihrer Wirkung als moderne Monster beurteilen.
5	Darstellungsanalyse, Deutung	Was erzeugt den Horror? Die Schüler*innen können die filmsprachliche Gestaltung untersuchen und die ästhetische Qualität in ihrer genretypischen Wirkung auf die Zuschauenden beurteilen.
6	Gesamtdeutung, Wirklichkeitsbezug	GET OUT – Der Fingerzeig auf Rassismus im postrassistischen Amerika Die Schüler*innen können sich mit der Darstellung von Rassismus im Film auf der Grundlage von Wissen über Formen von Rassismus, gesellschaftlichen Strukturen in den USA sowie dem Begriff des postrassistischen Amerika auseinandersetzen und die Übertragbarkeit auf Deutschland reflektieren.
7	Bewertung, Kontextualisierung	Prädikat <i>besonders wertvoll</i> – die Beurteilung von GET OUT Die Schüler*innen können Rezensionen zum Film auswerten und sich dazu in Form eines Essays aspektorientiert oder in Form einer eigenen Rezension auf den gesamten Film bezogen positionieren.

Tab. 1: Überblick Unterrichtsreihe

3.2 | Intentionen

Ziel der hier vorgestellten Unterrichtsreihe ist das kontextualisierende Interpretieren des Filmes GET OUT, also dessen Erschließung besonders im kulturellen und gesellschaftlichen Kontext. Das in der Reihe vermittelte Wissen um historische Bezüge des Horrorfilmgenres, dessen narrative und gestalterische Muster und die Auseinandersetzung mit dem gesellschaftspolitischen Entstehungskontextes dieses US-amerikanischen Filmes tragen zu einer fachgerechten Auseinandersetzung mit dem Film und damit zum vertieften Verstehen bei.

Das Unterrichtsvorhaben richtet sich an Lernende der Qualifizierungsphase im erhöhten Niveau und ermöglicht die Arbeit an folgenden filmbezogenen Kompetenzen der Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife (KMK 2014: 20):

- „[...] Filme sachgerecht analysieren“ und
- „sich bei der Rezeption oder Produktion von [...] Filmen [...] mit den eigenen Welt- und Wertvorstellungen, auch in einer interkulturellen Perspektive, auseinandersetzen“ bei.

Ausdrücklich für das erhöhte Niveau ist in den Bildungsstandards darüber hinaus formuliert, dass sich Schüler*innen

- „mit Filmkritik und Aspekten der Filmtheorie auseinandersetzen“ sowie
- „die ästhetische Qualität von [...] Filmen [...] auch vor dem Hintergrund ihrer kulturellen und historischen Dimension [beurteilen]“ (KMK 2014: 20) können.

Neben dem Kompetenzfeld „**Film kontextualisieren**“ benötigen Lernende zur Erschließung des Films Fähigkeiten im Kompetenzfeld „**Film analysieren**“ (vgl. Blell et al. 2016: 22): Die Schüler*innen können die Gestaltung des Films auf der narrativen, visuellen und auditiven Ebene untersuchen und in ihrer, besonders genrebezogenen Wirkung beurteilen. Sie erkennen dabei, dass Aspekte der Narration wie die Handlungsstruktur, zentrale Motive, die rassistisch motivierte Bedrohung der Hauptfigur sowie die Gestaltung der Figur Rose und deren Inszenierung durch filmsprachliche Mittel horrorfilmtypische Emotionen wie Spannung, Schrecken und Ohnmacht erzeugen.

Um diese Ästhetik als filmübergreifenden und sich intermedial entwickelten (Genre-)Code wahrzunehmen und zur Deutung zu nutzen, benötigen die Lernenden Wissen über Muster, Motive und intendierte Wirkungen des Horrorfilms und deren Ursprünge in den bildenden Künsten und der Schauerliteratur des 19. Jahrhunderts. Sie können so anhand von exemplarischen Horrorfilmen die Entwicklung des Genres erläutern und bewerten diese Filme und GET OUT im historischen Bezugssystem.

Darüber hinaus nutzen die Schüler*innen die Erschließung des Films für das inter- bzw. transkulturelle Lernen (vgl. Blell et al. 2016: 36). Sie können sich Wissen zu Formen und Ausmaß von Rassismus anhand von vorgegebenen Materialien erarbeiten. Auf dieser Basis analysieren sie die in GET OUT inszenierten Konflikte sowie Lösungsangebote, etwa das Filmende, in Bezug auf die spezifische gesellschaftliche Realität des institutionellen Rassismus von Schwarzen im „postrassistischen Amerika“ und vergleichen mit der eigenen Lebenswirklichkeit in Deutschland.

Durch diese Erschließung im filmgeschichtlichen und gesellschaftspolitischen Bezugsrahmen erfassen die Lernenden die Rolle von Filmen als (inter-)kulturelle Ausdrucksträger (vgl. Blell et al. 2016: 36), die oft Genrekonventionen funktional zur Sinnkonstruktion nutzen. Diese kontextbezogene Interpretation von GET OUT legen sie in Form eines schriftlichen Textes (Essay bzw. mit Bewertung Rezension) oder alternativ im Medium des Films adressatengerecht dar.

Diese Unterrichtsreihe fördert somit die Rezeption und Wertschätzung künstlerischer Produktion und erweitert die Genuss- und Gestaltungsfähigkeit sowie die ästhetische Urteilsbildung der Lernenden (vgl. KMK 2014: 13). Darüber hinaus leistet der hier skizzierte Unterricht einen Beitrag zur allgemeinen **Medienbildung** der Schüler*innen, indem im Sinne des Lernens über Medien ihre Fähigkeiten zur Analyse, Bewertung und Reflexion von Medieninhalten und Mediensystemen sowie des eigenen Medienhandelns geschult werden (vgl. Basiscurriculum Medienbildung, hier beispielhaft für Brandenburg: LISUM n. d.: 14). Außerdem setzen sie Medien selbsttätig ein, z. B. Videos zur selbstständigen Erarbeitung von Wissen, wie in Schritt 1.

3.3 | Lernvoraussetzungen und Anschlussmöglichkeiten

Die **Lerngruppe** sollte folgendes Vorwissen und Fähigkeiten bereits aufweisen: Da die Unterrichtsreihe die Schauerromantik als Unterströmung der Romantik thematisiert, sollten die Schüler*innen bereits Kenntnisse über den historischen Kontext, zentrale Texte und Motive dieser literarischen Epoche aufweisen, so dass die Erarbeitung der Schauerliteratur eine Vertiefung darstellt¹¹. Im Schritt 3 wird die Handlungsstruktur mithilfe des Komplikationsmodells nach Leubner, Saupe & Richter (2016: 94f.) untersucht. Bei der Erarbeitung der schwierigen Lage der Hauptfigur, ihrer Auflösung und jeweilige Faktoren werden die kausalen Zusammenhänge der Handlung stärker herausgestellt. Sollten die Lernenden mit dem Modell und vor allem dessen Terminologie nicht vertraut sein, müssten Erläuterungen ergänzt oder Vereinfachungen (etwa schwierige Lage als problematische Situation, Faktoren als Gründe oder Mittel) vorgenommen werden. Die Unterrichtsreihe baut zudem darauf auf, dass Grundbegriffe der Filmanalyse (z. B. Mise-en-Scène, Einstellungsgrößen) bereits in den vorhergehenden Schuljahren erarbeitet und eingeübt wurden. Andernfalls bietet sich eine Einführung von entsprechenden Analysekatégorien¹² oder stärkere Differenzierung der Aufgaben (z. B. in Schritt 5) an.

Vorausgesetzt wird für den Abschluss der Unterrichtsreihe die Kenntnis zur Produktion eines Essays oder einer Rezension in schriftlicher oder alternativer medialer Form. Sollten diese Textsorten nicht bekannt sein, eignet sich deren induktive Einführung, etwa durch die Analyse von Auszügen des Essays „Horrorfilme. Die Hölle sind wir“ von Seeßlen (2015) oder den oben genannten Filmkritiken.

Die Unterrichtsreihe bietet zudem zahlreiche Möglichkeiten, darüber hinaus auf heterogene Lerngruppe einzugehen. Die in den Aufgaben vorhandenen **Differenzierungsideen** berühren vor allem die Aspekte Ziele und Themen/Inhalte, ergänzend folgen in den Erläuterungen Vor-

¹¹ Wie in Kapitel 1 vermerkt, kann in manchen Lerngruppen (z. B. in Brandenburg) auch von einem bereits vorhandenen Verständnis der Schwarzen Romantik ausgegangen werden.

¹² Zur Wissensstandserhebung oder selbstständigen Erarbeitung von Fachbegriffen können über die Lehrwerke des Deutschunterrichts hinaus zahlreiche Apps genutzt werden, z. B. Topshot oder das interaktive Plakat Filmsprache (<https://nwdl.eu/filmsprache/>).

schläge zu Methoden sowie Aufgaben und Sozialformen (Leubner & Saupe, im Druck: 8). Differenzierungen in Bezug auf die Aspekte Zeitgestaltung sowie Gestaltung von Unterrichtsmaterialien und Lernorten können besser im Rahmen der konkreten Durchführung geplant werden und sind daher nicht berücksichtigt.

In einigen Stunden markieren *Extra*-Aufgaben Möglichkeiten, je nach Leistungsvermögen mehr zu lernen und z. B. weiteres Kontextwissen hinzuzuziehen. An diesen Stellen sowie im letzten Unterrichtsschritt kann zielforientiert gearbeitet werden.

Eine Differenzierung nach Inhalten ermöglicht u. a. ein Eingehen auf verschiedene Interessen der Lernenden: Die Gruppenpuzzles in den Unterrichtsschritten 1 und 5 bieten jeweils thematische Wahlmöglichkeiten, etwa zwischen den verschiedenen Meilensteinen oder Untersuchungsschwerpunkten an, die z. T. unterschiedliche Schwierigkeitsgrade aufweisen, jedoch problemlos parallel erarbeitet werden können und auch müssen. Denn gerade bei inhaltlicher Differenzierung ist es im Sinne eines gemeinsamen Lernens wünschenswert, Ergebnisse in einem gemeinsamen Kommunikationskern sinnstiftend zusammenzuführen (von Brand 2018: 11). Dies geschieht in den Aufgaben 5b (Schritt 1) und 3 bzw. 4 (Schritt 5).

Im Material nicht vorgesehen, aber dennoch möglich sind weitere Differenzierungen in Bezug auf die Aspekte Methoden, Sozialformen und Aufgaben: So kann der Schwierigkeitsgrad von Aufgaben durch eine stärkere Lenkung, d.h. durch die Vorgabe von Hilfen zur Lösung der Aufgabe, verringert werden (Leubner & Saupe, im Druck: 16).

In der hier vorgeschlagenen Unterrichtsreihe finden analytische und handlungs- und produktionsorientierte **Methoden** (etwa Rollenbiografie, Erstellen von Screenshots) Anwendung, dabei wird immer wieder die Kommunikation über das Gesehene im gemeinsamen Gespräch mit anderen als zentral für das Verstehen (vgl. Steinbrenner & Wiprächtiger-Geppert 2010: 4) verstanden. Auch daher sollten die Lernenden mit kooperativen Sozialformen vertraut sein.

Das hier skizzierte Unterrichtsvorhaben kann in etwa sechs bis zehn Doppelstunden (exklusive Filmrezeption und ggf. -produktion) durchgeführt werden. Denkbar ist über die vorgeschlagene Differenzierung hinaus eine **Erweiterung der Reihe** um folgende Themen: Die Darstellung von Gewalt in *GET OUT*, aber auch in anderen (Horror-)Filmen, literarischen Texten, Comics usw. (vgl. Saupe 2004: 156f.) könnte fokussiert und reflektiert werden. In dessen Zusammenhang ist auch eine nähere Betrachtung der FSK sowie Indexierung von Filmen interessant (vgl. Rüssel 2019: 114f.) und trägt vor allem zum Erreichen von Bildungsstandards im erhöhten Niveau bei (siehe oben). Interessant ist außerdem die Rolle der Fotografie als Mittel der Befreiung, des Sichtbarmachens und Bewusstwerdens in der Handlung des Films, aber auch auf metaphorischer Ebene für die Zuschauenden (vgl. Landsberg 2017: 636), was einen weiteren Deutungsansatz bietet und die Diskussion zum politischen Potenzial von Kunst eröffnen kann. Sollten historische Bezüge vertieft werden wollen, bietet es sich an, *GET OUT* auf seine Referenzen zu den Horrorfilmen *ROSEMARY'S BABY* und *STEPFORD WIVES* hin zu betrachten, z. B. in Form von Referaten durch die Lernenden. Das hier dargelegte Unterrichtsvorhaben ist stark rezeptiv angelegt. Denkbar ist somit auch eine Erweiterung, die die reflektierte Produktion von (Horror-)Film stärker in den Blick nimmt, indem z. B. filmsprachliche Mittel zum Erzeugen von Schrecken in kurzen selbst gedrehten Filmszenen eingesetzt werden.

Außerdem ist das Unterrichtsvorhaben nicht nur innerhalb des Deutschunterrichts anschlussfähig, sondern auch im hohen Maße an andere Fächer: Die historische Dimension von Rassismus und diesbezügliche aktuelle Diskurse wie die Black-Lives-Matter-Bewegung können im Geschichts- und Politikunterricht vertieft werden. Ebenso bieten sich zahlreiche Bezüge zum Englischunterricht an: zur Schulung des Hörseh- oder Leseverstehens bei der Verwendung von Filmszenen im Original oder Interviews mit dem Regisseur, Filmrezensionen in anglophonen Medien; und damit auch einen Beitrag zur Kompetenz „filmbezogen sprachlich handeln“ (Blell et al. 2016: 23f.) zu leisten. In Zusammenarbeit mit dem Fach Ethik/Philosophie könnte auch eine nähere Betrachtung der philosophischen Positionen im Video des Kanals „Filmanalyse“ von Schmitt (2017) zur Deutung des Films erfolgen.

3.4 | Gestaltung der Unterrichtsreihe

Schritt 1: Der Horrorfilm in der Tradition der Schauerliteratur

Im Einstieg in die Unterrichtsreihe werden die Lernenden dazu angehalten, die Rezeptionsgewohnheiten in ihrer Klasse in Bezug auf Horrorfilme zu erfassen und zu visualisieren. Dabei können (anonyme) Tools wie Mentimeter oder Flickr oder eine einfache analoge Punktabfrage genutzt werden. In Anlehnung an oben dargestellte Erfassungen zu diesem Thema ist zu erwarten, dass ein Teil der Jugendlichen gern Horrorfilme sieht. Gemeinsam, etwa im Plenum, können Hypothesen aufgestellt werden, woher die Faszination für Horrorfilme rührt. Damit wird die spätere Erarbeitung der Wirkung von genretypischen Darstellungsverfahren im Schritt 5 vorbereitet, bei dem es dann vertiefter um das Phänomen der Angstlust geht.

Anschließend erfolgt der Einstieg in die Ursprünge des Horrorgenres über den Schauerroman: Die Lernenden erarbeiten sich anhand eines kurzen Informationstextes die zentralen Merkmale der Schauerliteratur/Schwarzen Romantik und weisen diese (z. B. die Drastik der Darstellung, der Schrecken des Handlungsortes und Grenzüberschreitungen durch das Fantastische) an dem Auszug aus E.T.A. Hoffmanns „Die Elixiere des Teufels“ nach. Den künste- und epochenübergreifenden Zugriff auf die Schwarze Romantik bietet im Anschluss der Ausstellungsfilm des Frankfurter Städel Museums aus dem Jahr 2012. Anhand des Videos sollen die Schüler*innen die Geisteshaltung verschiedener Künste der Schwarzen Romantik, nämlich ein gemeinsames Interesse an dem Geheimnisvollen und Irrationalen sowie das Aufgreifen und Weiterentwickeln von Motiven im Laufe der Zeit erläutern. Das Gelernte aus beiden Aufgaben soll anschließend konkret für die Beschreibung und Einordnung des Bildes „Der Nachtmahr“ von Johann Heinrich Füssli genutzt werden. Die Jugendlichen sollen zudem Bezüge zu zentralen Motiven des Schauerromans herstellen, etwa die Nacht, die wahnhaft und fantastische Verkörperung des Alpträumens usw.

Dieser kunsthistorische Zugriff auf die Schwarze Romantik könnte an dieser Stelle beispielsweise in Kooperation mit dem Fach Kunst noch vertieft werden, indem die Darstellungen des Nachtmahrs von Füssli und Dalí genutzt werden, um die Weiterentwicklung der Motive im Kontext ihrer Zeit und symbolischen Wirkung zu erörtern (*Extra-Aufgabe*).

Im zweiten Teil dieses Unterrichtsschrittes sollen sich die Schüler*innen arbeitsteilig mit der historischen Entwicklung des Horrorfilmgenres beschäftigen und dafür einen von vier exemplarischen Filmen (NOSFERATU, PSYCHO, DIE NACHT DER LEBENDEN TOTEN, BLAIR WITCH PROJECT) genauer

untersuchen. Dafür bietet sich die Methode des Gruppenpuzzles an: In einer Expertengruppe informieren sich alle Mitglieder über *einen* Film und tauschen sich über ihre Ergebnisse aus. Dabei sollte den Schüler*innen zur zielgerichteteren Erarbeitung Material zur Verfügung gestellt werden, siehe Anhang. Einige der vorgeschlagenen Videos sind auf Englisch, sollten aber ggf. mit Untertiteln für Jugendliche in der Oberstufe gut zu verstehen sein. Je nach Lerngruppe können die Texte aus Ulrike Vossens „Filmgenres. Horrorfilm“ (2004) gekürzt werden. Anschließend werden Stammgruppen gebildet, in denen je ein Schüler oder eine Schülerin aus einer Expertengruppe zusammenkommen (also i.d.R. vier Gruppenmitglieder) und sich gegenseitig die Arbeitsergebnisse zu ihrem Film vorstellen. Im Sinne eines gemeinsamen Kommunikationskerns wird die Themendifferenzierung zur Erarbeitung eines Zeitstrahls benutzt, der die Entwicklung des Horrorfilmgenres in Bezug auf Ästhetik und Motive graphisch darstellt. Anhand dieser Vorbetrachtungen positionieren sich die Lernenden in der gemeinsamen Diskussion zu der Frage, inwiefern sich darin auch gesellschaftliche Entwicklungen und mediale Veränderungen widerspiegeln können. So könnte argumentiert werden, dass Horrorfilme der Veränderung von Rezeptionsgewohnheiten (z. B. Drastik der Gewaltdarstellungen) und (technischen) Produktionsmöglichkeiten (z. B. in Bezug auf die Illusion durch die Handkamera in BLAIR WITCH PROJECT) und dem Umgang mit Krisen in der Gesellschaft Rechnung tragen. Je nach Lerngruppe kann einer Plenumsdiskussion das Gespräch in der Stammgruppe vorgeschaltet werden. Wichtig ist, dass die zentralen Ergebnisse der Diskussion schriftlich fixiert werden, um am Ende der Unterrichtsreihe erneut darauf zuzugreifen.

Schritt 2: Filmrezeption

Die Schüler*innen sollten den Film GET OUT vor der Bearbeitung der Aufgaben in Schritt 3 alleine oder gemeinsam gesehen haben. Wie in 2.2 (S. 6-7) erläutert, könnten für die häusliche Rezeption Hinweise und Zusammenfassungen der Gewaltdarstellungen gegeben werden (siehe Material).

Je nach vorhandener Zeit ist es auch denkbar, vor der häuslichen Filmrezeption den Filmbeginn im Unterricht gemeinsam zu sehen, etwa bis Minute 8:10 und über die (unterschiedlichen) Erwartungen zu sprechen, die der Vorspann (Entführung des Schwarzen Mannes) und das harmonische Gespräch zwischen Chris und Rose wecken.

Schritt 3: Ein Horrorfilm mit Happy End? – Chris' schwierige Lage und deren Auflösung

Nach der Filmrezeption sollten die Schüler*innen zunächst die Möglichkeit haben, erste Eindrücke zum Film zu äußern, etwa mit einem offenen Impuls, der ggf. von weiteren Fragen nach Unklarheiten, Wirkung oder Themen des Films durch die Lehrkraft ergänzt werden könnte. Zudem sollte die Frage der Genrezuordnung diskutiert werden, da so bereits erste Überlegung zur Erzeugung einer Horrorwirkung durch filmische Mittel und Narration angestellt sowie der Rückbezug der Erarbeitung typische Motive aus dem ersten Unterrichtsschritt geleistet werden kann. Je nach Lerngruppe könnte vor dem Unterrichtsgespräch im Plenum ein Austausch zu zweit sinnvoll sein. Im besten Falle entwickeln sich durch ein solch offenes Gespräch Deutungshypothesen oder Fragen (z. B. zur Schuldfrage Chris, zu Horrorelementen oder dem dargestellten Verständnis von Rassismus), die im Laufe der Unterrichtsreihe wieder aufgegriffen werden (sollten).

In Einzel- bzw. Partnerarbeit widmen sich die Lernenden anschließend der Handlungsstruktur, indem Sie anhand von Screenshots Chris' schwierige Lage untersuchen und auslösende und auflösende Faktoren ergänzen (siehe Abb. 1). Diese Schüler*innentätigkeit kann durch Screenshots, die bereit und zur Auswahl gestellt werden oder – sofern technisch möglich – von den Schüler*innen selbst im Film ausgewählt und erstellt werden, unterstützt werden. Auch ein stärker vorstrukturiertes Schaubild zur Handlungsstruktur kann etwa bei der Untersuchung der Faktoren helfen; für leistungsstärkere Schüler*innen ist weniger Lenkung möglich (M3.1).

Eine Deutung der Handlung ist von den Lernenden in der letzten Aufgabe gefordert, wenn sie bewerten, inwiefern es sich um eine positive oder negative Auflösung der schwierigen Lage handelt. Dabei sollten die Jugendlichen erkennen, dass es sich durchaus um eine positive Auflösung in Bezug auf die unmittelbare körperliche Bedrohung handelt, das Weiterleben mit der traumatischen Erfahrung und der Schuld (wenn auch durch Notwehr) am Tod der Familie aber durchaus auch als negativ in die Bewertung einbezogen werden kann. Zum Aushandeln der Bewertungen sollte ein Unterrichtsgespräch geführt werden, in dem sich die Diskussion um das alternative Ende ab Szene 01:34:00 und dessen Bewertung anschließt. An diese Diskussion könnte sich vertiefend das gemeinsame Schauen des tatsächlichen alternativen Endes mit Audio-Kommentar des Regisseurs anschließen, was gleichzeitig der Überprüfung der aufgestellten Hypothesen dient. Diese Kommentierung ist allerdings nur auf Englisch erhältlich, ein Transkript findet sich im Materialteil (M3.2). Jordan Peele verweist darin unter anderem auf die „Lüge von der postrassistischen Ära“, auch die im Schritt 6 genauer eingegangen wird.

Lösungsskizze Handlungsstruktur anhand des Komplikationsmodells

Chris' schwierige Lage: Chris wird gefangen gehalten und seine körperliche Unversehrtheit sowie sein autonomes Bewusstsein bedroht.

Faktoren der schwierigen Lage:

- Figurenmerkmale Chris: vermeintlich vertrauensvolle Liebesbeziehung zwischen Chris und Rose, Chris' traumatischer Verlust seiner Mutter, Laster des Rauchens als Hypnoseanlass, Schwarzer junger Mann mit Talent für Fotografie
- Figurenmerkmale der Familie Armitage (Vater Neurochirurg, Mutter Psychiaterin, Sohn Medizinstudent, Rose als berechnender Lockvogel), die die Erfindung und Durchführung des „Caogula-Verfahrens“ ermöglichen
- käuferisches Interesse einer geschlossenen Gesellschaft von älteren *weißen* und reichen Menschen an den vermeintlich sportlicheren, sexuell potenteren jungen Schwarzen
- Handlungsraum: Abgeschiedenheit des Anwesens

Faktoren der Auflösung:

- Figurenmerkmale Chris: Chris' anfängliches Misstrauen und sein Kontakt zu Rod, Kombinationsfähigkeit (Einsatz des Handyblitzes gegen Walter, Nutzung der Baumwolle gegen Hypnose), Fähigkeit und Bereitschaft zur Gewalt gegenüber Familienmitgliedern
- Außenwelt: Rod, der nach Logan recherchiert und Chris abholt

Schritt 4: Die Armitages: moderne Monster?

Im vierten Unterrichtsschritt beschäftigen sich die Schüler*innen zunächst mit dem Begriff des Monsters, indem sie anhand ihnen bekannter Beispiele von Monsterfiguren Merkmale herausarbeiten und diese mit der Begriffsklärung aus dem Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache vergleichen. Es ist zu erwarten, dass sich die Jugendlichen in ihrer Sammlung eher auf körperliche anormale, also eher „klassische“ Monster konzentrieren, so dass eine durch den Wörterbucheintrag angestrebte Differenzierung des Begriffs um den Aspekt „Lebewesen, das als furchterregend, grausam und hässlich gilt“ nötig sein könnte. Dein Eintrag im DWDS kann von den Schüler*innen selbst recherchiert oder ausgedruckt zur Verfügung gestellt werden.

Aufgaben 2-4 leiten anschließend die Charakterisierung der Figur Rose an: Zunächst ihre Rolle als Helferin und Vertraute von Chris, die sich mit ihrem Verhalten gegenüber rassistischen Anwandlungen anderer Figuren (Eltern, Polizist) als äußerst liberal darstellt; schließlich ihre Enttarnung und Entwicklung zur Gegenspielerin. Einbezogen werden dabei die filmtypische Inszenierung der Figur und ihrer Entwicklung anhand der Schauspielkunst und der Bildgestaltung, ersteres indem die Jugendlichen eine Rollenbeschreibung für ein Casting verfassen. Diese produktionsorientierte Aufgabe veranlasst die Lernenden, ihre Beobachtungsergebnisse in eine konkrete und typische Textsorte der Filmproduktion zu überführen und darin Rose innerlich und äußerlich zu charakterisieren und etwa auf ihre Wandlungsfähigkeit von liebevoll-verliebt zu skrupellos-brutal einzugehen.

Vereinfacht werden kann die Aufgabe zur Beschreibung der Mise-en-scène (Aufgabe 3) durch die Präzisierung der Untersuchungsaspekte, etwa wie folgt

„Untersuchen Sie, wie Rose auf diesem Bild in Szene gesetzt ist. Achten Sie dabei besonders auf die Farbgestaltung, Linienführung, Kostüm und die Ausstattung des Raumes. Erläutern Sie die Wirkung dieser Inszenierung und beziehen Sie dabei auch Ihre Ergebnisse aus Aufgabe 2 mit ein.“

Vertiefend können sich (einzelne) Schüler*innen mit der Zuschreibung von Rose als *femme fatale* auseinandersetzen und die Faszination dieses Frauenbildes diskutieren. Dem müsste eine Recherche zum Begriff vorausgehen.

Neben der Figur Rose soll in diesem Unterrichtsschritt – wenn auch weniger umfassend – Dean Armitage betrachtet werden. Die Beschreibung dieser Figur und seiner Wirkung auf Chris geschieht anhand von vorgegebenen Aussagen, die die Lernenden zu zweit miteinander diskutieren und damit eine Bewertung der Figur im Unterrichtsgespräch vorbereiten könnten.

Zum Abschluss dieses Unterrichtsschrittes sollen die Lernenden die bisherigen Arbeitsergebnisse zur Bewertung der Figuren als moderne Monster und GET OUT als modernen Horrorfilm nutzen. Sie sollen dabei erkennen, dass auch die Familie Armitages zu Beginn diese Alltäglichkeit und Zugewandtheit verkörpern, die den Protagonisten im modernen Horrorfilm in falscher Sicherheit wiegen und den Schrecken durch die plötzlich demaskierten moralischen Monster umso schwerer in ihre Alltagswelt einbrechen sehen. Diese Deutung wird in der zweiten Teilaufgabe um den Aspekt erweitert, dass die Monstrosität dieser Figuren – auch der vermeintlich liberalen, *weißen* Armitages – eher in der Ähnlichkeit zu uns als in deren Fremdheit besteht.

Schritt 5: Was erzeugt den Horror?

In diesem Unterrichtsschritt sollen sich die Lernenden mit der Form und Wirkung von horrorfilmtypischen filmsprachlichen Verfahren in GET OUT beschäftigen. Nach einem Sachtext, der Rückbezug auf die im ersten Unterrichtsschritt formulierten Hypothesen zur Rezeptionsmotivation von Horrorfilmen nimmt und diese wissenschaftlich einordnet, liegt der Fokus auf folgenden genretypische Darstellungsmustern und ihrer Wirkung: die visuelle und akustische Inszenierung des versunkenen Bereichs als Ort der Ohnmacht; die Auktionsszene, mit der eine unheilvolle Änderung der Perspektivierung einhergeht; die seltsamen Begegnungen mit Walter und Georgina, die durch Jump-Scares und nahe Kameraeinstellungen beklemmend wirken; der vorausdeutende Wildunfall und die Inszenierung der Hirschgeweihs als Mittel der Ermächtigung am Ende des Films. Möglich sind zudem weitere oder alternative Schwerpunkte, etwa die Tonebene des Films oder die Inszenierung des Anwesens (z. B. Kamerafahrt und -einstellung in Minuten 13-14), die das Erzeugen von Horror und Spannung unterstützen.

Die Bearbeitung der Schwerpunkte kann ähnlich wie im ersten Unterrichtsschritt mithilfe eines Gruppenpuzzles realisiert werden. Einzelne Aufgaben könnten vereinfacht werden, beispielsweise indem eine Erläuterung des Begriffs „Jumpscare“ beigegeben wird (Gruppe 3). Die vertiefte Arbeit an Filmausschnitten setzt die technische Möglichkeit voraus, im Unterricht erneut einzelne Szenen, alleine oder in der Kleingruppe, anschauen zu können. Die Wahl der Themenschwerpunkte kann nach Interesse erfolgen, etwas umfangreicher und somit evtl. für schnellere Lernende geeignet, ist der 4. Schwerpunkt. Die Phase der Stammgruppen (Aufgaben 3 und 4) stellt sicher, dass die Erkenntnisse aus den Themen- oder Expertengruppen allen vorliegen, gemeinsam eingeordnet und zur Bewertung der Genrewahl genutzt werden. Das Zitat in Aufgabe 4 können die Schüler*innen mit ihrer eben erarbeiteten Kenntnis der „ikonischen Motive des Horror-Genres“ und den Überlegungen des vorhergehenden Unterrichtsschrittes zur Darstellung der Familie Armitages als „pseudo-toleranter *Liberals*“ erläutern.

Lösungsskizze Aufgabe 2:

Der versunkene Bereich (Minuten 33:30 – 35:17)

- Grenzenloser schwarzer Raum, in dem Chris zu schweben scheint, nur eine Art Fernseherfenster ermöglicht einen kleinen Blick nach Außen (Bild im Bild)
- Chris' Schreien ist sicht- aber nicht hörbar; waberndes Wellengeräusch zu Beginn (Wahrnehmung Chris) und spannungsvolle Streicher-Musik.
- durch Ton und Bild subjektive Kamera (Mindscreen), Chris' vollständige Ohnmacht und innere Qual wird vermittelt

Die Auktion (Minuten 55:08 - 57:51)

- Parallelmontage zwischen als Bingospiel getarnte Auktion und Gespräch von Chris und Rose am See
- Langsame Enthüllung der Fotografie von Chris als Gegenstand der Versteigerung durch eine Kamerafahrt rückwärts

- Auktion erfolgt stumm durch Gestik und Mimik und Bingokarten, nur dramatische Instrumentalmusik ist zu hören
- Schlüsselszene, da Versteigerung von Chris, und damit unheilvolle Erwartungen durch Mehrwissen der Zuschauenden möglich ist; zudem Parallelität zu Versteigerung von Sklaven (rassistische Referenz)

Begegnungen mit Georgina und Walter (Minuten 28:00-29:37, 50:50-52:00)

- Jumpscars (plötzlicher disharmonischer Ton aus dem Off) bei den Begegnungen mit Georgina und Walter in der Dunkelheit, der diese als unheilvoll kommentiert
- Georginas unstimmiges Verhalten (Diskrepanz zwischen Gesagtem und körperlicher Reaktion) baut Misstrauen auf
- Chris reagiert ungläubig, identifikatorische Nähe durch subjektive Kamera, v.a. Nah- und Großeinstellungen

Der Wildunfall (Minuten 09:52 – 11:54, 01:10:10 – 01:10:36)

- Spannungsaufbau und Erwartung von Unheil durch plötzlichen Wildunfall, spannungsvolle Instrumentalmusik aus dem Off, die lauter wird, unübliche Detailaufnahmen von Chris' Schuhen und betroffenem Gesicht
- Vertikaler Schwenk der Kamera über Chris Hinterkopf hinweg auf Hirschgeweih, dem er gegenüber sitzt; eingerahmt von vertikaler Linienführung (Holvertäfelung, Lampen) schaut die Trophäe der Familie Armitage auf ihn herab
- Jagdtrophäe, eigentlich ein Symbol von Reichtum, Dominanz und Kolonialismus, wird später ein Mittel der Befreiung und Ermächtigung von Chris gegenüber Dean Armitage

Schritt 6: GET OUT – der Fingerzeig auf Rassismus im postrassistischen Amerika

Im sechsten Unterrichtsschritt bearbeiten die Schüler*innen die Problematik des im Film dargestellten Rassismus und deren aktuelle Bezüge. Es bietet sich an, das Vorwissen zum Begriff „Rassismus“ in Form eines Placemats zu wiederholen. Dabei sitzen drei bis vier Jugendliche zusammen und notieren zunächst ein eigenes Verständnis des Begriffs, bevor nach einer gegenseitigen Kommentierung und eines Austauschs eine gemeinsame Definition erarbeitet wird. Anhand verschiedener kontinuierlicher und diskontinuierlicher Sachtexte erarbeiten die Lernenden anschließend eine wissenschaftliche Definition des Begriffs, generelle Formen und die Ausprägung in den USA. Dabei beschäftigen sie sich auch mit dem Mythos des „postrassistischen Amerikas“, eine vermeintliche Überwindung von Rassismus, für die Barack Obamas Wahlsieg den Beweis liefere. Dem entgegen steht jedoch die – zuvor anhand von Statistiken erarbeitete – fortbestehende ungleiche Verteilung von Chancen und schlechtere Lebensbedingungen für Schwarze Amerikaner*innen. Dass gerade die Figur Dean Armitage als Fan Obamas mit seiner vermeintlich liberalen Haltung in zutiefst rassistischen Strukturen diesen Mythos im übertragenen Sinne illustriert, verbindet erneut Erkenntnisse aus der Figurenanalyse in Schritt 4 mit einem kontextbezogenen Interpretationsansatz.

In Aufgabe 3 wird die Systematisierung des Begriffs Rassismus auf die Darstellungen im Film bezogen, etwa der positive Rassismus im genannten Beispiel oder der institutionelle Rassismus

bei der Polizeikontrolle, und Chris Reaktion darauf (erduhdend, beschwichtigend, keine deutliche Grenzziehung) beschrieben. In einer produktionsorientierten Aufgabe sollen die Lernenden anschließend die Realität der (alltäglichen) Rassimuserfahrungen, die sie auch in Aufgaben zuvor erarbeitet haben, aus Chris' Sicht beschreiben. Im Sinne des konkreten Lebensweltbezugs diskutieren sie abschließend die Frage nach der Übertragbarkeit der Problematik auf deutsche Gesellschaftsstrukturen und mögliche Lösungsansätze.

Die Aufgaben 1 und 4 sollten kooperativ, die Aufgaben 2 und 3 in Einzelarbeit gelöst werden.

Schritt 7: Prädikat *besonders wertvoll* – Die Beurteilung von GET OUT

Den Abschluss der Unterrichtsreihe bildet die Auseinandersetzung mit zwei Rezensionen zu GET OUT, die den Film beide sehr positiv bewerten, dabei aber durchaus unterschiedliche Akzente setzen: Etwa die Einordnung des Films als „Horrorkomödie“ in der Rezension aus dem Tagespiegel online oder der Fokus auf die Wahl und Leistung der Schauspieler*innen in der Spiegel-Kritik. Durch die Untersuchung beider Rezensionen lernen die Schüler*innen die Bandbreite an Aspekten kennen, anhand derer die Bewertung eines Films festgemacht werden kann. Je nach Neuheit der Textsorte für die Lernenden sollte eingangs der sowohl informierende als auch bewertende Charakter von Rezensionen thematisiert werden (vgl. Pietschmann 2022: 43)¹³.

Die Untersuchungsergebnisse sollen anschließend im Plenum gesichert werden, bevor zur Bearbeitung der Wahlaufgaben übergegangen wird. Den Jugendlichen könnte dabei freistehen, ob sie ausgehend von einer eigenen Positionierung zum Film eine neue Rezension verfassen, oder sich ausgehend vom Schlusssatz der Spiegel-Kritik mit der Bedeutung des Horrorfilmgenres für die Auseinandersetzung mit aktuellen gesellschaftlichen Ängsten in Essayform beschäftigen. Beide Schreibformate setzen grundlegendes Textsortenwissen voraus, welches je nach Leistungsstand der Klasse erweitert oder wiederholt werden müsste (siehe auch oben S. 17). Zur Bearbeitung beider Wahlaufgaben müssen die Ergebnisse der vorangehenden Unterrichtsschritte genutzt werden. Es bietet sich auch an, die ersten Eindrücke zum Film, die in Schritt 3, 1. Aufgabe, gesammelt wurden, aufzugreifen. Sollten die Lernenden bereits sehr sicher im Schreiben von Essays oder Rezensionen sein, würde sich diese Aufgabe auch als Form der Leistungsüberprüfung anbieten.

Eine methodische Variante besteht darin, das gewählte Produkt in Form eines Videos aufzuzeichnen und abzugeben. Diese handlungsorientierte Ausrichtung der Aufgabe würde allerdings mehr Unterrichtszeit für die Anleitung und Durchführung beanspruchen, da dabei von Beginn an die veränderte Medialität bei der Planung und dem Verfassen des Textes bedacht werden muss. Zur Anbahnung dessen empfiehlt sich eine sprachliche Untersuchung, aber auch vertiefend eine medienreflexive Betrachtung der Produktions- und Distributionsbedingungen (Adressatengruppe, Sponsoring, usw.) professioneller Filmkritiker auf Youtube, z. B. der Kanal „Filmanalyse“ (Schmitt, n. d.) oder „BeHaind“ (Hain, n. d.).

¹³ Das Unterrichtsmodell von Conrad Pietschmann „Wie bewertet man eigentlich einen Film? Materialgestütztes Verfassen von Filmrezensionen zu einem Kurzfilm“ (2022) ist zur vertieften Vorbereitung zu empfehlen. Es zeigt anhand des Kurzfilm KRYO und beispielhaften Rezensionen auf, welche Textprozeduren Filmkritiken bestimmen und wie eigene Bewertungsschwerpunkt entwickelt werden können.

Literaturverzeichnis

- Anthony, A. (2017, 4. März). *Interview: Jordan Peele on making a hit comedy-horror movie out of America's racial tensions*. The Guardian. <https://www.theguardian.com/film/2017/mar/04/jordan-peeel-interview-get-out-its-about-purging-our-fears-horror-film-daniel-kaluuya>
- Arbeitskreis Filmbildung (2015). *Filmbildung – Kompetenzorientiertes Konzept für die Schule*. https://www.visionkino.de/fileadmin/user_upload/lehrplan/Kompetenzorientiertes_Konzept_Filmbildung_für_die_Schule_2015.pdf
- Blell, G., Grünewald, A., Kepser, M., & Suhrkamp, C. (2016). Film in den Fächern Deutsch, Englisch, Französisch und Spanisch: Ein Modell zur sprach- und kulturübergreifenden Filmbildung. In G. Blell, A. Grünewald, C. Suhrkamp, & M. Kepser (Hrsg.), *Film in den Fächern der sprachlichen Bildung* (S. 11–61). Schneider Hohengehren.
- Brockmann, K., & Ecke, J. (2018, 25. März). Episode 029: Die Nacht der lebenden Toten (Night of the Living Dead), 1968. *Ein Filmarchiv*. <https://filmarchiv.chamberofunderstanding.net/die-nacht-der-lebenden-toten-1968/>
- Dalí, S. (1944). *Traum, verursacht durch den Flug einer Biene um einen Granatapfel, eine Stunde vor dem Erwachen* [Gemälde]. Museo Thyssen-Bornemisza, Madrid. https://www.museothyssen.org/sites/default/files/styles/full_resolution/public/imagen/obras/descarga/1974.46_sueno-causado-vuelo-abeja-alrededor-granada-segundo-antes-despertar.jpg
- Deutsche Filmbewertung und Medienbewertung (FBW) (n. d.). *Get Out*. Deutsche Filmbewertung und Medienbewertung FBW. https://www.fbw-filmbewertung.com/film/get_out
- dieReiseMona (2018, 26. April). *Schon einmal etwas von positivem Rassismus gehört?* Youth Reporter, European Solidarity Corps <https://www.youthreporter.eu/de/beitrag/schon-einmal-etwas-von-positivem-rassismus-gehoert.14341/#.YXkQLi222gQ>
- Fear: The Home of Horror (2018, 24. Januar). *Alternate Ending | Get Out (2017)* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=A3JS7_OcPWQ
- Füssli, J. H. (1781). *Der Nachtmahr* [Gemälde]. Detroit Institute of Arts. https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/8d/Johann_Heinrich_F%C3%BCssli_053.jpg
- Get Out*. (n. d.). Box Office Mojo. https://www.boxofficemojo.com/title/tt5052448/?ref=bo_ser_2
- Get Out*. (n. d.-b). Deutsche Filmbewertung und Medienbewertung FBW. https://www.fbw-filmbewertung.com/film/get_out
- Hain, D. (n. d.). *BeHaind*. YouTube. <https://www.youtube.com/c/BeHaind/featured>
- Hoffmann, E. T. A. (1815). *Die Elixiere des Teufels*. Projekt Gutenberg <https://www.projekt-gutenberg.org/etahoff/elexier1/elexie12.html>
- Iser, J. C., & Roth, J. (2020, 2. Juni). *Der Rassismus ist allgegenwärtig*. Zeit Online. <https://www.zeit.de/politik/ausland/2020-06/rassismus-usa-schwarze-menschen>
- Jennings, J. (2014). Barack Obama und der Mythos vom post-rassistischen Amerika. *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 2014/6, 59–70. <https://www.blaetter.de/ausgabe/2014/juni/barack-obama-und-der-mythos-vom-post-rassistischen-amerika>
- Juhnke, K. (2012, 2. August). *final girl*. Das Lexikon der Filmbegriffe. Universität Kiel. <https://filmlexikon.uni-kiel.de/doku.php/f:finalgirl-581?do=>
- Kammerer, I., & Maiwald, K. (2022). *Filmidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Erich Schmidt.

- Kempen, W., Mutschler, F., & Utheß, S. (2015). *deutsch.kompetent Oberstufe*. Ernst Klett.
- Kepser, M. (2015). *Film im Kontext schulischer Bildung. Herausforderungen, Potenziale und Perspektiven*. Vortrag im Filmmuseum Potsdam. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/Medienbildung/Unterricht/filmbildung/Tagungsdoku_Klappe/Klappe_1/Vortragskript_Prof._Matthis_Kepser.pdf
- Kießling, M. (2020). *Weißer Normalität. Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik*. Aisthesis.
- Koebner, T. (2004a). Nosferatu – eine Symphonie des Grauens. In U. Vossen (Hrsg.), *Filmgenres. Horrorfilm* (S. 40–49). Reclam.
- Koebner, S. (2004b). Psycho. In U. Vossen (Hrsg.), *Filmgenres. Horrorfilm* (S. 143–157). Reclam.
- Korte, C. (2020, 8. Juli). *Die 13 besten Horrorfilme aller Zeiten*. Esquire. <https://www.esquire.de/entertainment/film/die-besten-horrorfilme-aller-zeiten>
- Landsberg, A. (2018). Horror vérité: politics and history in Jordan Peele’s Get Out (2017). *Continuum*, 32(5), 629–642. <https://doi.org/10.1080/10304312.2018.1500522>
- Langer, D. (2008). Literarische Spannung/en. Spannungsformen in erzählenden Texten und Möglichkeiten ihrer Analyse. In Irsigler, I., Jürgensen, C., & Langer, D. (Hrsg.), *Zwischen Text und Leser. Studien zu Begriff, Geschichte und Funktion literarischer Spannung* (S. 12–32). Edition text+kritik.
- Leubner, M., Saupe, A., & Richter, M. (2016). *Literaturdidaktik* (3. Aufl.). De Gruyter.
- Leubner, M., & Saupe, A. (im Druck). *Deutschunterricht planen: Differenzierung im Literaturunterricht*. Schneider Hohengehren.
- Maiwald, K. (2013). Filmdidaktik und Filmästhetik – Lesen und Verstehen audiovisueller Texte. In V. Frederking, A. Krommer, & K. Meier (Hrsg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik* (2. Aufl., S. 221–242). Schneider Hohengehren.
- Marci-Boehncke, G., & Rath, M. (2010). Der Gewalt ihre Freiheit. Der Horror-Film als jungendliches Wertekonstrukt. *Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik*, 2/2010.
- Matthews, J. [Learning About Movies]. (2020, 1. Mai). Alfred Hitchcock’s Psycho -- What Makes This Movie Great? (Episode 37) [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ONvbqAqLXiE>
- Mediendienst Integration. (2021). *Rassismus | Desintegration | Zahlen und Fakten | MDI*. <https://mediendienst-integration.de/desintegration/rassismus.html>
- Moldenhauer, B. (2013). Horrorfilm. In Kuhn, M., Scheidgen, I., & Weber, N. V. (Hrsg.), *Filmwissenschaftliche Genreanalyse. Eine Einführung* (S. 193–208). De Gruyter.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs). (2021). *JIM 2021 (Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. mpfs. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2021/JIM-Studie_2021_barrierefrei.pdf
- Mihm, K. (2004). Die Nacht der lebenden Toten. In U. Vossen (Hrsg.), *Filmgenres. Horrorfilm* (S. 173–177). Reclam.
- One Hundred Years of Cinema. (2016, 27. Juni). *1922: How Nosferatu laid the groundwork for gothic cinema*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=8vP2whYFAKI&t=63s>
- Overthun, R. (2013). Monster/Ungeheuer. In H. R. Brittnacher, & M. May (Hrsg.), *Phantastik: Ein interdisziplinäres Handbuch* (1. Aufl., S. 420–432). J.B. Metzler.
- Pietschmann, C. (2022). Wie bewertet man eigentlich einen Film? Materialgestütztes Verfassen von Filmrezensionen zu einem Kurzfilm. *Praxis Deutsch*, 294, 41–52.

- Podrez, P. (2020). Der Horrorfilm. In Stiglegger M. (Hrsg.), *Handbuch Filmgenre* (S. 539–555). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09017-3_28
- Rebhandl, B. (2017, 3. Mai). *Vom schlechten Gewissen gebissen*. FAZ.NET. <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/kino/video-filmkritiken/get-out-von-jordan-peelee-mit-daniel-kaluuya-in-der-filmkritik-14997003.html>
- Reß, E. (1990). *Die Faszination Jugendlicher am Grauen. Dargestellt am Beispiel von Horror-Videos*. Königshausen & Neumann.
- Rommelspacher, B. (2009). Was ist eigentlich Rassismus? In P. Mecheril, & C. Melter (Hrsg.), *Rassismustheorie und -forschung. Rassismuskritik Band 1* (S. 25–38). Wochenschau.
- Rosenthal, M. (2014). *Das Monster im Blick: Die Repräsentation des Femininen im Horrorfilm*. Mühlbeyer.
- Rüsel, M. (2019). Horrorfilm. In P. Anders, M. Staiger, C. Albrecht, M. Rüsel, & C. Vorst (Hrsg.), *Einführung in die Filmdidaktik: Kino, Fernsehen, Video, Internet* (S. 113–126). J.B. Metzler.
- Saupe, A. (2004). ‚Horror‘ auf Video – Ein Fall für den Deutschunterricht? In H. D. Erlinger, & B. Lecke (Hrsg.), *Kanonbildung bei audiovisuellen Medien im Deutschunterricht* (S. 145–158). Kopaed.
- Schmitt, W. M. [Filmanalyse]. (2017, 29. April). *GET OUT – Kritik & Analyse* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=hvwg0UIRqic&t=3s>
- Schmitt, W. M. (n. d.). Filmanalyse. YouTube. <https://www.youtube.com/user/Filmanalyse>
- Seeßlen, G. (2013a). Film. In H. R. Brittnacher, & M. May (Hrsg.), *Phantastik: Ein interdisziplinäres Handbuch* (1. Aufl., S. 239–249). J.B. Metzler.
- Seeßlen, G. (2013b). Horror. In H. R. Brittnacher, & M. May (Hrsg.), *Phantastik: Ein interdisziplinäres Handbuch* (1. Aufl., S. 522–529). J.B. Metzler.
- Seeßlen, G. (2015, 23. Oktober). *Horrorfilme. Die Hölle sind wir*. ZEIT online. <https://www.zeit.de/kultur/film/2015-10/horrorfilm-kapitalismus-essay>
- Shelton, C. (2008). *Unheimliche Inskriptionen. Eine Studie zu Körperbildern im postklassischen Horrorfilm*. Transcript.
- Staake, S. (2010a, 20. Juni). *Die Nacht der lebenden Toten. Filmszene*. <https://www.filmszene.de/index.php/filme/die-nacht-der-lebenden-toten>
- Staake, S. (2010b, 20. Juni). *Psycho. Filmszene*. <https://www.filmszene.de/index.php/filme/psycho>
- Städel Museum (04.10.2012). *Ausstellungsfilm „Schwarze Romantik“* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=kfZbNPuOZek>
- Steinbrenner, M. & Wiprächtiger-Geppert, M. (2010). Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs. *Leseforum*, 2010/3. <https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/434/verstehen-und-nicht-verstehen-im-gespraech.pdf>
- Stiglegger, M. (2017). Genrekino. In Hecken, T., & Kleiner, M.S. (Hrsg.), *Handbuch Popkultur* (S. 139–146). Springer.
- The Take. (2017, 28. Mai). *Get Out Explained: Symbols, Satire & Social Horror* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ubNKSgdT1FQ>
- VbR2020 (2021). *Die Epoche der Romantik*. Learning Snacks. <https://www.learningsnacks.de/share/2205/>
- Voigt, S. (2017). *„Blut ist süßer als Honig“ – Angstlust im Horrorfilm im Kontext von Medientheorie und Medienpädagogik*. Königshausen & Neumann.

- von Brand, T. (2018). Literatur inklusiv. *Praxis Deutsch*, 272, 4–13.
- Vossen, U. (Hrsg.) (2004). *Filmgenres Horrorfilm*. Reclam.
- Worschech, R. (2004). The Blair Witch Project. In U. Vossen (Hrsg.), *Filmgenres. Horrorfilm* (S. 341–345). Reclam.

Bildungspläne

- Kultusministerkonferenz der Länder der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2014). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2022). *Bildungsstandards für das Fach Deutsch. Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA)*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg [LISUM] (n. d.). *Fachübergreifende Kompetenzentwicklung*. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10_WEB.pdf
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.) (2016). *Orientierungs- und Handlungsrahmen Filmbildung*. <https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/faecheruebergreifende-themen/filmbildung/>

Filmographie

- DR. JEKYLL AND MR. HYDE/DR. JEKYLL UND MR. HYDE (R. Rouben Mamoulian, USA 1931)
- DRACULA (R. Tod Browning, USA 1931)
- FRANKENSTEIN (R. James Whale, USA 1931)
- GET OUT (R. Jordan Peele, USA 2017)
- NIGHT OF THE LIVING DEAD/DIE NACHT DER LEBENDEN TOTEN (R. George A. Romero, USA 1967)
- NOSFERATU – EINE SYMPHONIE DES GRAUENS (R. Friedrich Wilhelm Murnau, D 1922)
- PSYCHO (R. Alfred Hitchcock, USA 1960)
- ROSEMARY'S BABY (R. Roman Polanski, USA 1968)
- STEPFORD WIVES/DIE FRAUEN VON STEPFORD (R. Bryan Forbes, USA 1975)
- THE BLAIR WITCH PROJECT/BLAIR WITCH PROJECT (R. Daniel Myrick/Eduardo Sánchez, USA 1999)

Autor*inneninformation

Anne Neumann ist Gymnasiallehrerin für Deutsch und Französisch und als Akademische Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Literatur an der Universität Potsdam tätig. Sie beschäftigt sich mit Filmbildung, literarischem Lernen im Medienverbund sowie Literaturunterricht in heterogenen Lerngruppen.

Anne Neumann
Universität Potsdam
Institut für Germanistik
Am Neuen Palais 10
14469 Potsdam
anne.neumann.1@uni-potsdam.de