

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Vom Horror des Erwachsenwerdens
Didaktische Perspektiven auf den Horrorfilm im
Deutschunterricht

verfasst von | submitted by
Lukas Rammerstorfer BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 199 506 529 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Deutsch Unterrichtsfach Spanisch

Betreut von | Supervisor:

Mag. Dr. Sabine Zelger Privatdoz.

Danksagung

Ich möchte die Chance nützen, um ein großes Dankeschön zu sagen an:

Marie und Flo fürs Lesen und Mutmachen

Nina, meiner Horrorkomplizin seit Kindheitstagen

die liebe Frau Prof. Zelger, für die herzliche Betreuung und all die tollen Anregungen, in LVs und bei der Masterarbeit.

Von einem der auszog das Fürchten zu lernen: Last but not least möchte mich auch bei meinen Eltern bedanken, die mir das Studium in Wien und meine Leidenschaften erst möglich gemacht haben.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Forschungsstand und Zielsetzung	4
3. Hinführung zum Genre	6
3.1 Der Horrorfilm: ein Medium der Seduktion	6
3.2 Zur Geschichte des Horrorfilms und seiner Bedeutung	9
3.3 Grundstrukturen und Archetypen des Genres	13
3.4 Push- und Pull-Faktoren: das Unheimliche und das Abjekte	18
4. Die Faszination am Fürchten: Konzepte der Angst-Lust	21
4.1 Vom Versuch, die Angst greifbar zu machen.....	21
4.2 Angst-Lust: Die Jagd nach dem <i>thrill</i>	22
4.3 Die Suche nach dem <i>thrill</i> im Horrorfilm	23
5. Horrorfilmbildung	27
5.1 Überblick: Zur Stellung des (Horror-)Films im Deutschunterricht.....	27
5.2 Horror als Genre der Jugend	30
5.3 Horrorfilmbildung: eine (deutsch)didaktische Bringschuld.....	32
5.4 Jugendliche und Gewaltdarstellung: eine Henne-Ei-Polemik.....	37
5.5 Gesetzliche Grundlagen und deren Implikationen	40
5.6 Für eine Ästhetik des Un-Schönen.....	42
5.7 Von den Schrecken des Erwachsenwerdens – Horror als Ausdruck adoleszenter Herausforderungen und Gefühlslagen.....	45
6. Filmauswahl und Übersicht der didaktisierten Beispiele.....	47
7. Initiation(sreisen) im Horrorfilm.....	50
7.1 Hinführende Gedanken: Initiationen des Schreckens	50
7.2 Gegen die dunklen Mächte: <i>Hexen hexen</i> als Klassiker des Kinder-Horrorkinos ...	52
7.2.1 Handlungsüberblick und Hintergrundinformationen	52
7.2.2 Hexen vs. Mäuse: Strukturen des Horrors	53
7.2.3 Didaktische Vorschläge	57
7.3 Flucht und Rückkehr: Über die harte Reise zur (Selbst-)Akzeptanz in <i>Buffy</i>	62
7.3.1 Handlungsüberblick und Hintergrundinformationen	62
7.3.2 Ein Ausflug in die Unterwelt: Das Spiel mit den Identitäten in <i>Anne</i>	63
7.3.3 Didaktische Vorschläge	67
8. Gender und Horror	74

8.1	Hinführende Gedanken: (Ohn-)Machtverhältnisse im Horrorfilm	74
8.2	Ungeheure Schwesterliebe: Pubertäre Alpträume in <i>Ginger Snaps</i>	76
8.2.1	Handlungsüberblick und Hintergrundinformationen	76
8.2.2	Vom Horror, eine Frau zu werden: das Verwandlungsmotiv in <i>Ginger Snaps</i> . 78	
8.2.3	Didaktische Vorschläge	80
8.3	<i>Freaky</i> : Gefangen im Körper des Feindes.....	87
8.3.1	Handlungsüberblick und Hintergrundinformationen	87
8.3.2	„Ich bin schwul, du bist schwarz – wir sind so tot!“: Wie <i>Freaky</i> Genre- und Genderstereotype unterwandert.....	88
8.3.3	Didaktische Vorschläge	91
8.4	Nächtliche Grenzgänger*innen: Die queer-positive Vampirromanze in <i>So finster die Nacht</i>	98
8.4.1	Handlungsüberblick und Hintergrundinformationen	98
8.4.2	Themen, Motive und ihre Verque(e)rungen	99
8.4.3	Didaktische Vorschläge	103
9.	Resümee und Ausblick	109
10.	Literaturverzeichnis.....	113
10.1	Filmtexte.....	113
10.2	Primärliteratur	114
10.3	Sekundärliteratur	114
10.4	Internetquellen.....	119
11.	Abbildungsverzeichnis	120
Abstract		122

1. Einleitung

„Everything is life and death when you’re a 16 year old girl.”
- aus *Buffy*

Wenn das Grauen auf der Leinwand erwacht, konfrontieren uns Horrorfilme mit den dunkelsten Aspekten der menschlichen Psyche sowie den unausgesprochenen Ängsten der Gesellschaft – und treffen aufgrund ihrer Rigorosität und Brutalität, mit welchen sie das gern Verschwiegene angehen, oft auf vehementen Gegenwind. Gerade wenn es darum geht, den Horrorfilm in einen pädagogischen Kontext zu setzen, werden die kritischen Stimmen von Eltern und Lehrkräften laut: Kann es denn möglich sein und ist es überhaupt notwendig, solch schreckenerregende und abstoßende Inhalte im Unterricht aufzuarbeiten?

Dabei spricht der Horrorfilm grundlegende menschliche Gefühlslagen und Erfahrungen an, etwa Zustände des Unbehagens und der Angst, womit insbesondere Heranwachsende in verschiedensten Umbruchsphasen hadern. Sie müssen erst lernen, sich widersprechenden, überfordernden oder unbewussten Gefühlen zu stellen, sie in ihre Alltagsrealität zu integrieren und dabei Orientierung zu finden. Diese in der Adoleszenz potentiell überfordernden Veränderungen werden bildgewaltig in Horrornarrativen verarbeitet. Somit ergeben sich Implikationen, welche das Genre nahelegen, um altersspezifische Erfahrungen und nicht minder gesellschaftlich Tabuisiertes zur Sprache zu bringen.

Meine Masterarbeit beleuchtet jene Perspektiven einschlägiger Filme, welche die Herausforderungen des Erwachsenwerdens auf metaphorische und doch recht eindrückliche Weise vor Augen führen. Dafür werden Filme für Kinder bzw. Jugendliche exemplarisch analysiert und didaktisiert, bei denen Verfremdungseffekte, die atmosphärische Filmsprache oder eine Grundstimmung des Unwohlseins und Fürchtens in erster Linie die Funktion erfüllen, abzubilden, dass sich ihre adoleszenten Protagonist*innen erst in der oft überwältigenden Welt der Erwachsenen einfinden müssen und sich in einem Aushandlungsprozess mit ihrem Umfeld, oft mit älteren Autoritätspersonen und/oder abwesenden Eltern, befinden.

Dabei geht diese Forschung der Prämisse nach, dass Horrorfilme vor allem ihrem jungen Publikum einen identitätsstiftenden Mehrwert darbietet, wie Stiglegger formuliert:

Der Schlüsselmechanismus des Horrorfilms sind gesellschaftliche und individuelle Urängste, die bis heute wesentlich für die Horrorszenerierung sind und speziell für pubertierende und adoleszente Zuschauerinnen und Zuschauer eine symbolische Basis der Identitätsbildung bieten.¹

Horrorfilme können trotz ihres Verrufs dazu dienen, aus dem Komfort des Kinossessels (oder in diesem Fall: der Sicherheit des Klassenzimmers) verdrängte und belastende Ängste bewusst zu machen und diese zu reflektieren – zumal sie nicht erst ab dem sechzehnten oder achtzehnten Lebensjahr an Bedeutung gewinnen. Somit soll die Beliebtheit des Horrorgenres unter jüngeren Zuschauer*innen aufgegriffen und ein sicherer Rahmen zur Problematisierung gewaltvoller (Film-)Darstellungen geschaffen werden, anstatt auf einer prinzipiellen Verdrängung solcher Inhalte im Kontext Schule zu beharren. Natürlich wird eingangs die Frage erörtert, warum sich das Genre in erster Linie als ein jugendorientiertes versteht.

Nicht nur von einer thematischen und identifikatorischen Warte aus könnte eine Horrorfilmbildung, wie sie im Rahmen dieser Arbeit etabliert werden soll, positive Effekte erzielen, sondern auch bezüglich filmästhetischer Analysen. Aufgrund der sehr spezifischen Machart von Gruselfilmen (morbide Settings, eine charakteristische Musikgestaltung, hektischer Schnitt, Detailaufnahmen etc.) können filmtechnische Wirkmechanismen besprochen werden. Anhand des Beispiels dieser illustrativen Horrordramaturgie können weiters die Rezeptionsgewohnheiten des Publikums hinterfragt werden: Was macht die Erfahrung so lustvoll und anziehend, sich freiwillig Affekten des Gruselns und Ekels hinzugeben? Und kann eine Ästhetik des Entstellten, Abjekten, Rohen, ungeschönt Negativen überhaupt einen Platz im Deutschunterricht haben?

Zunächst erfolgt, um diesem Forschungsvorhaben nachzugehen, ein filmhistorischer Überblick über die Ursprünge, Ausformungen und Strömungen des vieldiskutierten Horrorgenres, der seine gesellschaftliche Bedeutung mitreflektiert, bevor jene Grundstrukturen und Archetypen exponiert werden, mit denen die ausgewählten Filmtexte operieren, die im zweiten Teil der Arbeit eine Didaktisierung erfahren. Diese beinhalten genauso Elemente des Unheimlichen, wie sie Freud beschrieben hat, weswegen im theoretischen Rahmen auch (tiefen-) psychologische Konzepte und ihre Auswirkung auf die Horrorwelt angeschnitten werden.

Im zugehörigen Kapitel der Horrorfilmbildung wird sodann die zentrale Forschungsfrage ins Blickfeld genommen: Worin liegt das didaktische Potenzial von Horrorfilmen, die speziell Erfahrungen Jugendlicher thematisieren, und wie können sie im Deutschunterricht konkret zum

¹ Stiglegger, Marcus: Horror. In: Geimer, Alexander/Heinze, Carsten/Winter, Rainer (Hgg.): Handbuch Filmsoziologie. Wiesbaden: Springer 2018, S. 643-658, hier: S. 643.

Einsatz kommen? Einwände gegen eine möglich traumatisierende Wirkung von Mediengewalt und -horror werden anschließend im Lichte der gesetzlichen Jugendschutz-Vorgaben und jüngsten Ergebnissen der Medienwirkungsforschung diskutiert, um vor diesem Hintergrund eine geeignete Filmauswahl zu treffen, die die Chancen und Herausforderungen horrordidaktischer Unterrichtsvorhaben exemplifiziert. Zuerst werden zwei filmische Texte vorgestellt, bei denen horrorübliche Strukturen mit denen des Coming-of-Age-Genres verschränkt werden und die dargestellten Reise- und Fluchtbewegungen innere Selbstfindungs- und Emanzipationsprozesse nach außen kehren: In Nicolas Roegs *Hexen hexen* aus dem Jahre 1990 etwa muss sich der kindliche Protagonist just auf Urlaub seinen Verlustängsten stellen. Im Zusammenhang mit diesem Kinder-Horrorklassiker wird untersucht, wie die Filmgattung – mit ausführlicherer Hinführung und angeleiteter Analyse – nicht minder in die Sekundarstufe I Einzug halten kann. Joss Whedons *Buffy – Im Bann der Dämonen* (1997-2003) soll indes verdeutlichen, wie bedeutungsaufgeladen und sozialkritisch die Monster-Metaphern, welcher sich die Horrortradition bedient, ausgestaltet sind und inwiefern pubertäre Sinn- und Identitätskrisen hierbei mitverhandelt werden. Die für diese Arbeit ausgewählte Folge spürt weiters Fragen nach dem Einsatz von Fernsehproduktionen und seriellem Erzählen im Deutschunterricht nach, wobei den phantastischen Leitmotiven und deren Kodierung eine Schlüsselrolle zukommt, insbesondere dem Freud'schen unheimlichen Doppelgänger.

Da sich das Horrorgenre und seine *final girls*, wie sich die letzten, nahezu immer weiblichen Überlebenden nennen, stets in einer hitzig geführten Debatte um Geschlecht, Macht und Sexualität entfalten, wagt sich der zweite Analyseteil an solche Filmbeispiele, die interessante Anknüpfungspunkte für einen geschlechterreflektierenden Deutschunterricht bieten. Auch hier soll anhand der Filmsprache und den Inszenierungen ihrer Gendernormen sprengenden Protagonist*innen aufgezeigt werden, welche anspruchsvollen Problematiken im Horrorfilm angesprochen werden, um dem von Saupe notierten Vorurteil, der Horrorfilm befördere „bestimmte moralisch verwerfliche Weltbilder wie [...] Sexismus“², entgegenzuwirken. Dabei widmen sich die Untersuchungen mit *Ginger Snaps* (John Fawcett, 2000) und *So finster die Nacht* (Tomas Alfredson, 2008) zweierlei Filmtexten, die die heteronormative Vorstadt als das wahre, erdrückende Grauen für die aufbegehrenden Hauptfiguren in Szene setzen und sich altbewährter Archetypen aus dem Figurenarsenal des Horrors bedienen, nämlich des Werwolfs bzw. des Vampirs. Neben der Fragestellung, worin das Potential dieser klassischeren Auffassungen eines

² Vgl. Saupe, Anja: ‚Horror‘ auf Video. Ein Fall für den Deutschunterricht? In: Erlinger, Hans Dieter/Lecke, Bodo (Hgg.): Kanonbildung bei audiovisuellen Medien im Deutschunterricht? München: kopaed 2004, S. 145-159, hier: S. 148.

Horrorfilms liegt, soll anhand *Freaky* (Christoph Landon, 2020) diskutiert werden, inwieweit eine parodistische Zitation des *Slasher*-Genres, das auf eine lange Filmtradition zurückblickt, für deutschdidaktische bzw. genderpädagogische Zielsetzungen fruchtbar gemacht werden kann.

Somit gibt die vorliegende Masterarbeit einen exemplarischen Abriss der Horrorgeschichte anhand von fünf archetypischen Monstren des Horrorrepertoires: der Hexe, des Wiedergängers, des Gestaltwandlers, des Serienkillers und des Vampirs. Bei jedem einzelnen soll ein Bewusstsein für die spezifischen, mit ihnen verbundenen Ängste geschaffen und unterrichtliche Möglichkeiten beschrieben werden.

2. Forschungsstand und Zielsetzung

Durch seinen Status als kultiges Genre, das durch seine Transgressionen immer wieder gesellschaftliche Normen herausfordert und Diskurse vorantreibt, hat sich der Horrorfilm inzwischen innerhalb der Filmwissenschaften als Untersuchungsgegenstand etablieren können, der nicht mehr unbedingt eine automatische Abqualifizierung erfährt und ihm der künstlerische Wert nicht prinzipiell abgesprochen wird. Dies spiegelt sich jedoch nicht zwangsweise in den Forschungen der Film- und Deutschdidaktik, wo bisher recht vorsichtig zu diesem Thema publiziert worden ist, meistens in Verschränkung mit literaturunterrichtlichen Ansätzen. Der 1995 gemachte Unterrichtsvorschlag Kammlers beispielsweise koppelt die Filmsichtung von *Alien – Das unheimliche Wesen aus einer fremden Welt* (1979) an einen Kafka-Text³; Lecke sieht im Horrorfilm vor allem auch literarhistorisch relevante Motiviken verarbeitet und fordert dementsprechend eine stärkere Verschränkung von Literaturdidaktik und Medienpädagogik sowie

eine „Integration“ von Genres wie z. B. Horrorvideo, -film und -literatur oder „soap operas“ in der Nachfolge vom bürgerlichen Rührstück, bürgerlichem Trauerspiel oder dem sentimentalem Trivial- und Kolportageroman des 18. und 19. Jahrhunderts, mit Hilfe einer Theorie medienübergreifender Gattungen.⁴

Saupe, deren Vorschläge sich hieran orientieren, hat letztendlich im Jahre 2004 einen Skandal produziert, indem sie eine Beschäftigung mit dem online kursierenden ‚Horrorvideo‘ forderte,

³ Vgl. Kammler, Clemens: Das Untier, das wir riefen. Eine Unterrichtseinheit zum Horrorfilm „Alien - Das unheimliche Wesen aus einer fremden Welt“. In: Praxis Deutsch, Jg. 22, H. 5 (1995), S. 52-56.

⁴ Vgl. Lecke, Bodo: Literarische Angst = Delightful Horror? Pädagogisch-didaktische Überlegungen zu Schauerliteratur und Horrorvideos aus Sicht der Medienwirkungsforschung. In: ders. (Hg.): Mediengeschichte, Intermedialität und Literaturdidaktik. Frankfurt/Main: Peter Lang 2008, S. 341-357, hier: S. 355.

die nicht ausschließlich rezeptionsästhetischer Logik folgen sollte (wie es etwa Voigt dann 2017 umfassend mit einer auf dem Phänomen der Angst-Lust basierenden medienpädagogischen Annäherung ans Genre getan hat⁵), sondern „werk-, struktur- und gattungsbezogen“ war.⁶ Be zweckt wird, gerade aufwühlende (Film-)Texte distanzierend lesen und sehen zu lernen. Stärkere produktionsorientierte Zugänge, auch wenn die damit verbundenen identifikatorischen Komponenten mitunter für ähnliche Empörung bei Lehrpersonal und Eltern sorgen, werden so möglich. Hierfür werden aber eine umfassende Kontextualisierung von brutalen Darstellungen und deren eventuellen negativen Wirkeffekte mitgedacht, womit sich Marci-Boehncke und Rath in einer 2010⁷ durchgeführten Studie zur ungebrochenen Beliebtheit des Horrors bei gewissen Altersklassen auseinandergesetzt haben und worauf Rüssel (2019)⁸ beim Einsatz von horrorhaltigen Medien besteht. Auf Neumann (2022)⁹ aufbauend, die im Horrorfilm anspruchsvolle Thematiken verarbeitet sieht, sollen die hier didaktisierten Beispiele dementsprechend nicht ausschließlich filmanalytisch-intermedial durchleuchtet werden, sondern auch eine kontextbezogene Interpretation erfahren, die man mit Schüler*innen ebenfalls in fächerintegrativen Projekten anvisieren kann.

Letztendlich fußen die folgenden Ausführungen ebenso auf den Thesen Tweles (2012)¹⁰ zur Thematisierung des Horrorfilms in den Unterricht ab den jüngsten Altersstufen, da sich deren Wahrnehmung einer noch überfordernden Lebenswelt im Kinder-Horrorfilm gespiegelt sehen und die weiter unten ausführlicher besprochen werden. Dieser Ansatz soll auf Jugendliche ausgeweitet werden, denen im Horrorfilm diegetisch eine übergeordnete Rolle zukommt. Das Hauptziel der Untersuchungen ist demnach, vor allem solche Coming-of-Age-Narrative in den Fokus zu stellen, die negative Welterfahrungen mithilfe einer Ästhetik des Unheimlichen und Grotesken verhandeln und sich einer bewusst provokanten Drastik bedienen, um die ansonsten verschwiegensten Kehrseiten menschlichen Daseins zu bebildern. Zur Einführung hierfür werde ich mich im ersten Kapitel dem ‚erwachsenen‘ Horrorfilm im herkömmlichen Sinne und

⁵ Voigt, Stefania: Blut ist süßer als Honig. Angstlust im Horrorfilm im Kontext von Medientheorie und Medienpädagogik. Würzburg: Königshausen & Neumann 2017.

⁶ Vgl. Lecke 2008, S. 355.

⁷ Vgl. Marci-Boehncke, Gudrun/Rath, Matthias: Der Gewalt ihre Freiheit: Der Horror-Film als jugendliches Wer tekonstrukt. In: medienimpulse, Jg. 48, H. 2 (2010), S. 1-12.

⁸ Vgl. Rüssel, Manfred: Horrorfilm. In: Anders, Petra/Staiger, Michael/Albrecht, Christian/Rüssel, Manfred/Vorst, Claudia (Hgg.): Einführung in die Filmdidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet. Stuttgart: Metzler 2019, S. 113-126.

⁹ Vgl. Neumann, Anne: Prädikat besonders wertvoll für den Unterricht: Der Horrorfilm GET OUT. In: Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik (Unterrichtsvorhaben) (2022). <https://omp.ub.rub.de/index.php/SLLD/catalog/download/237/216/1258?inline=1> (letzter Zugriff: 07.06.2024).

¹⁰ Vgl. Twele, Holger: Horrorfilme für Kinder? In: Exner, Christian/Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hgg.): Von wilden Kerlen und wilden Hühnern. Perspektiven des modernen Kinderfilms. Marburg: Schüren 2012, S. 247-269.

seinen weitreichenden Einflüssen annähern, um anschließend in Verbindung mit deutsch- und filmdidaktischen Erkenntnissen eine mögliche Form der ‚Horrorfilmbildung‘ vorzustellen, die das Medium in seiner kulturellen Handlungspraxis behandelt, auf Aspekte medienästhetischen Lernens abzielt und auch die Genussfähigkeit nicht außen vor lässt.

3. Hinführung zum Genre

Die vorliegende Masterarbeit versucht dem oftmals missachteten (deutsch)didaktischen Potential von Filmen nachzuspüren, die sich unter dem Genrebanner ‚Horror‘ subsumieren lassen und mit hoher Wahrscheinlichkeit genau aufgrund der damit verbundenen Vorstellungen keine wissenschaftliche Aufbereitung mit filmpädagogischer Ausrichtung, geschweige denn einen unterrichtlichen Einsatz, erfahren haben. Dabei muss vorab betont werden, dass es sich um einen breiten und recht vielseitig diskutierten Gattungsbegriff handelt, der im Rahmen dieser Ausführungen sicherlich nicht exhaustiv dargelegt wird, was ohnehin hohe theoretische Schwierigkeiten mit sich bringen würde. Vielmehr wird einleitend versucht, das zu untersuchende Filmfeld mit einem Fokus auf (wirk)ästhetische Gesichtspunkte auf der Grundlage von wiederkehrenden Motiviken, Thematiken und Inszenierungstechniken zu konturieren und Horror als Gestaltungsprinzip zu begreifen.

3.1 Der Horrorfilm: ein Medium der Seduktion

Das Kino ‚verwöhnt‘ seine Zuschauer*innen mit festgefahrenen Genre-Mustern, welche mit gewissen Erwartungen einhergehen und im Falle eines Kinobesuchs bestenfalls eingelöst werden. Nicht weniger hantiert auch der Horrorfilm mit einer Vielzahl an rekurrierenden Wiedererkennungsmerkmalen und Gestaltungselementen. Plakativ, aber treffend, stellt Vossen dies folgendermaßen dar: „[...] Dracula oder die lebenden Toten treiben ihr Unwesen mit Vorliebe in bürgerlichen Vorgärten, aber selten in Tarzans lianenbehangenen Dschungel.“¹¹ Dementsprechend ist das Genre an eine sehr charakteristische Machart gekoppelt, auf deren Spuren sich dieses einleitende Kapitel begibt. Zudem soll ein Blick darauf gelegt werden, worin der starke Reiz beim allgemeinen Publikum liegt, bevor das Phänomen rund um die Beliebtheit des Horrors unter Jugendlichen genauer unter die Lupe genommen wird.

¹¹ Vossen, Ursula: Filmgenres Horrorfilm. Stuttgart: reclam 2004.

In erster Linie wird das Horrorkino in einem breit gefassten Verständnis mit all jenem in Verbindung gebracht, das in wirkungsästhetischer Hinsicht „beim Zuschauer gezielt Angst, Panik, Schrecken, Gruseln, Ekel, Abscheu hervorrufen soll – negative Gefühle in all ihren Schattierungen“.¹² Verbunden sind diese auf den ersten Blick ausschließlich negativ konnotierten Gefühlzustände jedoch, zumindest für manche Zuschauer*innen, mit einer Form von Lustempfinden: einem gewissen Reiz an für gewöhnlich abstoßenden Inhalten. Laut Peter Podrez liegt demnach „die Kunst des Horrorfilms darin, Zuschauer_innen zu Angst und Ekel zu verführen und sie jene Affekte gleichzeitig lustvoll erleben zu lassen.“¹³ Hierin wirken die Phänomene der sogenannten ‚Angst-Lust‘ sowie ‚Ekel-Lust‘, welche weiter unten verhandelt werden.

Mit Stiglegger könnte man den Horrorfilm folglich gar als „Medium der Seduktion“ bezeichnen.¹⁴ Verstanden wird hier unter Verführung „die Summe medialer Strategien, mit denen die filmische Inszenierung arbeitet, um uns als Publikum für sich zu gewinnen, zu überraschen, zu überzeugen und möglicherweise von unserem gewohnten Weg abzubringen“.¹⁵ Mikos schreibt, dass darin das Hauptziel der cineastischen Seduktion aufgeht:

Sie will uns auf Nebenwege führen, indem sie es uns beim Schauen von Filmen gestattet, unsere gefestigten Positionen und Wege zu verlassen, um uns in ein Meer von Möglichkeiten, möglichen Leben und Subjektivierungen sowie zu extremen Affekten wie Angst, Ekel, Grauen und Lust zu führen. Daher ist es wichtig, die Körperlichkeit von Filmen ebenso zu betonen wie ihre Performanz.¹⁶

In dieser Annahme eröffnet sich das Spannungsverhältnis, dem sich das Horrorpublikum aussetzt: Die Zuschauenden werden gleichzeitig angezogen und abgestoßen, womit die Filmemacher*innen clever zu spielen wissen; Momente der Angst und des Ekels werden beim Publikum evoziert, es lässt sich allerdings von den schaurigen, mitunter gar brutalen Inszenierungen nicht abschrecken, sondern findet vielmehr Faszination daran – es lässt sich sozusagen zu den intensiven Erregungszuständen ‚verführen‘.¹⁷ Dadurch entsteht ein Wechselspiel, welches durch die „Differenz zwischen einer phänomenal erlebten Bedrohung und der ontologischen Sicherheit

¹² Vgl. ebd., S. 10

¹³ Podrez, Peter: Der Horrorfilm. In: Stiglegger, Marcus (Hg.): Handbuch Filmgenre. Wiesbaden: Springer 2018, S. 540.

¹⁴ Stiglegger, Marcus: Ritual & Verführung. Schaulust, Spektakel & Sinnlichkeit im Film. Berlin: Bertz + Fischer 2006, S. 9.

¹⁵ Stiglegger, Marcus: Film als Medium der Verführung Einführung in die Seduktionstheorie des Films. Wiesbaden: Springer 2022, S. 1-2.

¹⁶ Mikos, Lothar: Vorwort. In: Stiglegger, Marcus: Film als Medium der Verführung. Einführung in die Seduktionstheorie des Films. Wiesbaden: Springer 2022, S. IX-XI, hier: S. X.

¹⁷ Vgl. Podrez 2018, S. 540.

der Zuschauer_innen“ fortwährend stabilisiert wird.¹⁸ Die grausigen oder gruseligen Objekte können die Grenze des Zuschauerraumes nämlich klarerweise nicht überschreiten: Aus der Sicherheit des Kinossessels heraus stellt sich sozusagen eine gefahrlose, dezidiert lustvolle Erfahrung ein, ohne dass wir uns diesen Ängsten in Wirklichkeit stellen müssen. Anders als im ‚realen‘ Leben stellt der Horrorfilm eine Einladung dar, sich den Schrecken ganz ohne Konsequenzen hinzugeben und die teilweise extrem drastischen Darstellungen regelrecht zu genießen:

Es herrscht ein heimliches Einverständnis zwischen Machern und Publikum, fernab wirklicher Gefahren und Bedrohungen Schauergefühle und Gänsehaut, Schrecken und Angst miteinander zu zelebrieren, den eigenen dunklen Seiten, unausgelebten Begierden, uneingestanden Neigungen, größten Ängsten zu begegnen.¹⁹

Die Objekte der Angst variieren hierbei stark und unterstreichen ex aequo die eigentliche, ihm oftmals abgesprochene Diversität im Horrorgenre. Grundsätzlich können zwei verschiedene Tendenzen festgemacht werden: zum einen übersinnliche Erzählungen, in denen phantastische Wesen wie Vampire, Geister, Werwölfe oder Dämonen ihr Unwesen treiben; zum anderen liegen in der Wirklichkeit verankerten Geschichten vor, die mit sozusagen ‚echten‘ Monstern aufwarten, etwa menschliche wie Norman Bates in Alfred Hitchcocks früher Klassiker *Psycho* (1960) oder auch tierischen Bedrohungen wie *Der weiße Hai* (Steven Spielberg, 1975).²⁰ Deutlich machen all diese Schrecken verbreitenden Antagonist*innen, „dass der Horrorfilm sich letztlich immer um den ewigen Kampf zwischen Gut und Böse dreht und die denkbar radikalste Negation einer heilen Welt ist.“²¹ Die Querverbindung zu verschiedensten anderen Erzähltraditionen und Mythen lässt sich hier leicht herstellen; beispielsweise arbeitet das Märchen, ebenfalls durch eine phantastische Ausrichtung charakterisiert, mit ähnlicher Motivik und Struktur, man denke etwa an düstere Schauplätze (dunkle Wälder etc.), verbotene Versuchungen und Wege oder kurzum gar Monster unterschiedlicher Ausformungen (z.B. der Menschenfresser im *Däumling*). Auch die Monstrositäten griechischer Sagen, seien dies nun die bedrohliche Frauenfigur der Medusa oder Mischwesen wie der Minotaurus, haben seit Anbeginn des Horrorfilms die Imagination der Macher*innen angetrieben und mit Handlungsmotiven wie die der Zerstückelung, Verstümmelung oder der Verwandlungs-geschichte angereichert.²²

Charakteristischerweise wird das Böse jedoch, im Vergleich zu Protagonist*innen anderer Filmgenres, ungewöhnlich stark in den Mittelpunkt gerückt und erreicht beim Publikum nicht

¹⁸ Vgl. edb., S. 2.

¹⁹ Vossen 2004, S. 13

²⁰ Vgl. ebd., S. 10.

²¹ Vgl. ebd., S. 10.

²² Vgl. Nikele, Manuela: Horrorfilm als kulturelles Phänomen der Gegenwart. Eine medienpädagogische Betrachtung. Freiburg: Coppi 1996 (Aufsätze zu Film und Fernsehen, Bd. 31), S. 6.

selten Kultcharakter. Die Held*innen, und mögen sie im Narrativ final doch noch als Sieger*innen hervorgehen, verblassen oft im Vergleich zu der Vielschichtigkeit und der Schwerpunktsetzung, die ihre Antagonist*innen erfahren. Dies wird schon in frühen Exempeln wie *Frankenstein* oder *Dracula* akzentuiert, wo das Monster im Titel auftaucht, ihre positiven, für das Gute kämpfenden Widersacher aber in den Hintergrund rücken. Bei weiteren prominenten Horrorfiguren, welche Kultstatus erreichen konnten, handelt es sich unter anderem um die machetenschwingenden Massenmörder Jason Voorhees in der *Freitag der 13.*-Reihe oder *Michael Myers* in *Halloween*.²³ Zu letzterem Beispiel tritt gleichzeitig ein weiteres Phänomen hinzu, das der soeben aufgestellten Regel zuwiderläuft: das der *final girls*. Während zuvor ausschließlich die – zumeist männlichen – Täter- und Monsterfiguren Sonderstatus erringen konnten, hat sich seit den 1990er-Jahren die tapfere weibliche Hauptfigur, welche das Böse zumeist übersteigen kann, ebenso als wiederkehrendes Erkennungsmerkmal des Genres durchgesetzt und eine Riege an Stars hervorgebracht, wie etwa Jamie Lee Curtis als Laurie Strode im erwähnten *Halloween*-Franchise. Typisch für Gruselfilme jedweden Subgenres sind nämlich Halbnahen und Nahen shock- und schmerzverzerrter Gesichter, nicht selten handelt es sich hierbei um die jungen Frauen. So entsteht mit den *final girls* als Kontrapunkt zur intensiven Fokussierung auf die Antagonist*innen eine positiv konnotierte und vielfach eingesetzte Gegenfigur, die gleichzeitig als Identifikationsfläche für vornehmlich jüngere Fans des Genres fungieren kann. Weiterführende genderthematische Überlegungen zu einem etwaigen Macht(un)gleichgewicht zwischen den Geschlechtern und dessen Herausforderung und Veruneindeutigung im Horrorfilm werden in Kapitel 8 thematisiert.

Zusammenfassend möchte ich folgenden Lexikoneintrag heranziehen, der die Leitgedanken und -merkmale des Horrorgenres in seinen Grundzügen zusammenfasst:

Bei einem Horrorfilm handelt es sich um ein Filmgenre, dessen Ziel es ist, im Zuschauer Gefühle wie Angst, Verstörung und Schrecken hervorzurufen. Die Handlung droht sich oft um den Überlebenskampf des Protagonisten oder der Hauptfiguren, die z. B. durch ein Monster, einen Serienmörder oder eine übernatürliche Macht bedroht werden. Der Begriff „Horror“ selbst kommt aus dem Lateinischen und bedeutet so viel wie „Schrecken“.²⁴

3.2 Zur Geschichte des Horrorfilms und seiner Bedeutung

Der Horrorfilm, verbreitet und beliebt schon seit den frühen Anfängen der Filmgeschichte, versteht sich stets als Spiegel seiner jeweiligen Zeit. Vossen sieht, wider der ihm oftmals entgegengebrachten Erwartungen und prinzipiellen Abqualifizierung, als sein Hauptaugenmerk ein

²³ Vgl. Vossen 2004, S. 17.

²⁴ o. V.: Horrorfilm. <https://film-lexikon.org/horrorfilm/> (letzter Zugriff: 24.05.2024).

stetiges Hinterfragen gesellschaftlicher Gepflogenheiten an; allein schon seine Wurzeln lägen in einer Zeit des Aufbruchs: „Die Lust am filmischen Horror ist ein Massenphänomen, das auf allgemeinmenschlichen Urängsten beruht, aber auch entscheidend in der Geisteswelt des 19. Jahrhunderts verwurzelt ist.“²⁵ Sie stellt das Genre in die Tradition der großen Denker dieser Zeit, deren Hauptanliegen ein Infragestellen lange existenter gesellschaftlicher Strukturen gewesen ist und benennt als die „vier Reiter der neuzeitlichen Apokalypse“ Marx, Darwin, Nietzsche und Freud, welche der Lust aufs Gruseln in verschiedensten Dimensionen den Weg geebnet haben: Marx unterstreicht die Entfremdung des Individuums von sich selbst; Darwin hat den Kampf ums Überleben ausgerufen, bei dem sich nur *the fittest* durchbringen kann; Nietzsche verunsichert mit dem Tod Gottes individuelle spirituelle und religiöse Werte; und Freud blickt letztendlich ins unheimliche Unterbewusste und schürt so die Angst vor sich selbst.²⁶ So sind vorgefertigte Existenzentwürfe zunehmend veruneindeutigt und verunsichert worden, was sich auch in der literarischen Welt niedergeschlagen hat, wo parallel dazu Autor*innen wie Mary Shelley, Bram Stoker oder Edgar Allen Poe mit ihren frühen Klassikern der Schauerliteratur den zweiten Grundstein des Horrorfilms gelegt haben. Sie griffen die Neurosen ihrer jeweiligen Zeit auf, verbanden sie mit allerlei Mythen und mysteriösen Erzählungen aus der ganzen Welt und schufen so die genretypischen Erzählmuster und das zugehörige Figureninventar, welche bis ins moderne Horrorkino hineinwirken.²⁷

Nikele auf der anderen Seite sieht das Genre nicht ganz so stark in der angelsächsischen *gothic* und im US-amerikanischen Kinokosmos verankert und spürt der Filmtradition zuvorderst auf europäischen Boden nach, indem sie frühe Strömungen verschiedener Länder präsentiert und deren Auswirkungen auf den Horrorfilm beschreibt: Als ‚klassischen Horrorfilm‘ nennt sie unter anderem die deutschen Produktionen *Das Kabinett des Dr. Caligari* aus dem Jahre 1919 von Robert Wiene sowie *Nosferatu – Eine Symphonie des Grauens* (1922) von Friedrich Wilhelm Murnau; als Vorgänger von Splatterfilmen sieht sie das Pariser Théâtre du Grand Guignol, das durch besonders schockierende Puppentheaterstücke auf sich aufmerksam machte; die britische Hammer Film Productions brachten die exzessive Gewalt schließlich geballt auf die Leinwand, was erst in den 1970ern ein Ende fand, als diese auch im Mainstreamfilm, wie etwa Arthur Penns *Bonny und Clyde*, angekommen war und sich das Genre stärker in andere Richtungen entwickelte.²⁸ Nikele sieht indes die filmhistorische Bedeutung des Horrors in erster Linie in

²⁵ Vossen 2004, S. 9.

²⁶ Vgl. ebd., S. 10.

²⁷ Vgl. ebd., S. 9.

²⁸ Vgl. Nikele 1996, S. 6-10.

seinem Kultstatus begründet, den er im Laufe der Jahrzehnte bei dem*der Kinogänger*in erreicht hat: Wie kein anderes Genre changieren Horrorfilme so stark zwischen verhasstem Randphänomen und Mainstream-Kassenschlager. Obschon natürlich Kultfilme auch anderen Filmgattungen entspringen, hat das Horrorgenre eine ungewöhnlich große Anzahl an jenen hervorgebracht, nicht zuletzt, weil in Horrorfilmen vermehrt Grenzen überschritten und Missstände aufgezeigt werden oder manchmal schlicht auch der Nerv der Zeit getroffen wird. Sie können sowohl den Filmemacher*innen als auch deren Aficionados dazu dienen, sich vom Rest der Gesellschaft auf (sozio-)kritische Weise abzugrenzen und ihr gleichsam einen Spiegel vorzuhalten, denn sie „thematisieren Rebellion, Unabhängigkeit, sexuelle Freiheit und Wandel der Geschlechterrollen, und helfen uns so, mit den Konformitätsansprüchen der realen Umwelt umzugehen.“²⁹ Die Stärke des Horrorfilms liegt demnach, trotz oder gerade wegen seiner starren, feststehenden motivischen und strukturellen Regeln, in der ständigen Auseinandersetzung mit den jeweiligen realweltlichen Schrecken seiner Zeit und überdies, wie Catherine Shelton es formuliert, „in der Destabilisierung oder Überschreitung kultureller Ordnungen und Grenzziehungen“.³⁰

Im Moment des Tabubruchs liegt indes wiederum eine seduktive Qualität: „Eine besondere Rolle kommt im seduktiven Spiel filmischer Inszenierung dem Begehren des Verbotenen zu.“³¹ „Zahlreiche Filme“ würden, so Stiglegger, „das Betrachterinteresse durch die Thematisierung oder Inszenierung von Grenzüberschreitungen und Tabubrüchen sichern“³² und gerade der Horrorfilm hat oftmals als kultureller Katalysator dafür gedient, tief verwurzelte, unausgesprochene gesellschaftliche Tabus sichtbar zu machen und Diskurse über kollektive Ängste und ethische Dilemmata ins Rollen zu bringen. Seine Tendenz zu Transgression und Provokation entpuppt sich jedoch als zweischneidiges Schwert: Gleichmaßen ruft er starke affektive Reaktionen bei den Zuseher*innen hervor und trifft deswegen mitunter auf vehemente Ablehnung, woraus nicht minder ein traditionell unterbelichteter Stand in der Filmkritik und -wissenschaft resultiert. Nichtsdestoweniger hat sich dies auf die Anhängerschaft ausgewirkt, die wie kaum eine andere Fangruppe hinter ihrem Genre steht und vermehrt in Erklärungsnot gerät, wenn es sich um besonders drastische Gewaltdarstellungen handelt.³³

²⁹ Ebd., S. 25.

³⁰ Vgl. Shelton, Catherine: Unheimliche Inskriptionen: Eine Studie zu Körperbildern im postklassischen Horrorfilm. Bielefeld: transcript 2008, S. 117.

³¹ Vgl. Stiglegger 2022, S. 9.

³² Vgl. ebd., S. 9.

³³ Vgl. Vossen 2004, S. 19.

Konsequenterweise führt die teils erbittert geführte Debatte um den künstlerischen Wert auch dazu, dass um die Zeit des Zweiten Weltkrieges die Horrorfilmproduktion ein abruptes Ende ereilte, da er angesichts des extremen Leids in der realen Welt als unangemessen eingestuft wurde.³⁴ In Zuge dessen wurde auf bildliche Gewalt zunächst weitestgehend verzichtet und in den Jahren nach dem Krieg höchstens auf psychologischen Horror gesetzt, der sich vor allem um die neuerliche Unberechenbarkeit einer sich verändernden Welt(ordnung) drehte. Eindrucksvolles Beispiel dieser Ära – diesmal aus dem asiatischen Raum – ist die genmanipulierte Riesenechse *Godzilla* (1954) als filmisches Mahnmal gegen Atomkraft und Sinnbild des generellen Unbehagens, das während des Kalten Krieges vorherrschte. Im Anschluss daran hielten die bereits erwähnten ‚echten‘ Monster entlang des Stalker- und Serienmördermotivs Einzug in den Mainstream, das aufgrund des starken finanziellen Erfolgs einschlägiger Filmreihen lange Zeit das Horrorkino dominiert hat und Prequels und Sequels gleichsam eines ‚Perpetuum mobiles‘, das Bestehendes und beim Publikum Bewährtes mit den Ängsten der jeweiligen Zeit verbindet, bis heute hervorbringt.³⁵ Erst in den 1990er-Jahren schritt die Diversifizierung des Genres weiter voran und schwappte in Wellen auch in andere Produktionen mit hohem Zeitgeist-Faktor über, wie etwa in die *Harry Potter*-Filmreihe, wo sich parallel zum steigenden Alter der Protagonist*innen die Grundatmosphäre zunehmend verdüstert und Horrorelemente hinzutreten.³⁶ Die Produktionen Tim Burtons aus dieser Zeit, etwa *A Nightmare Before Christmas* (1993), unterstreichen diese Entwicklung weiters, indem auch Puppen- und Zeichentrickfilme – und somit kinderaffine Sparten – gegenüber Aspekten des Gruselns geöffnet worden sind.³⁷ Ausgenommen vom vordergründigen Ziel der Angsterzeugung innerhalb der Gattung sind lediglich Horrorparodien, welche die bisher dargelegten genretypischen Eigenheiten nicht nur reproduzieren, sondern diese mitunter gleichzeitig ad absurdum führen, bewusst überspitzt darstellen oder schlicht auf den Arm nehmen.³⁸ Auch im Rahmen meiner Didaktisierungen wird weiter unten mit *Freaky* (2020) ein solches Beispiel aufgegriffen, das die Genrekonventionen zwar unterschwellig bedient, diese jedoch mit einer Dosis an Komik und Metareflexion anreichert, wodurch sich die Intentionen und Grundmuster des horrorinspirierten Kinos ganz klar ablesen lassen.

³⁴ Vgl. ebd., S. 21.

³⁵ Vgl. ebd., S. 16.

³⁶ Vgl. ebd., S. 4.

³⁷ Vgl. ebd., S. 12.

³⁸ Vgl. ebd., S. 11.

3.3 Grundstrukturen und Archetypen des Genres

Mechanismen des Schauderns oder Ekelns findet man nicht nur prominent im Horror wieder, was eine eindeutige Zuordnung von Filmen verkompliziert, sondern auch in angrenzenden Filmgenres wie den Kriegsfilm, der ebenso mit Grauen und Blut arbeitet wie das Science-Fiction-Genre, dem oft eine besondere Nähe zum Horrorfilm attestiert wird. Hier verflüssigen sich die Grenzen und müssen auch nicht eindeutig gezogen werden – der Horror taucht in unterschiedlichsten Formen auf und wird dementsprechend filmisch auf unterschiedlichste Weise verarbeitet. Nichtsdestoweniger sind mannigfache Versuche unternommen worden, den (postklassischen) Horrorfilm von ähnlichen Kategorien abzugrenzen. Was die Science Fiction etwa angeht, ist der Horror im Vergleich zu ihr weniger im technophoben Diskurs zu verorten und entspinnt sich mit Vorliebe innerhalb (noch) irrealer, utopischer Narrativen.³⁹

Das Hauptaugenmerk liegt im Horror hingegen auf dem „Element des Störenden innerhalb des Vertrauten“.⁴⁰ Charakteristisch dient ein Moment des Phantastischen, Unbeschreiblichen oder Übernatürlichen als Katalysator von Horrorerzählungen: Als wichtigstes Kriterium fungiert eine Bedrohung, also etwas Widernatürliches, das in die ‚normale‘, gewohnte Alltagswelt der Protagonist*innen einfällt. Dadurch entfaltet sich erst der wahre Horror – solange die Schrecken sich in weiter Ferne ereignen, wirken ihre Konsequenzen machtlos. Dass die furchteinflößenden Objekte wider Erwarten in den vertrauten Raum hereinbrechen und so den Alltag jäh entstrukturieren, macht das Grauen erst unmittelbar und weitaus bedrohlicher. Hans Baumann hat hierfür ein besonders ansehnliches Beispiel notiert:

Eine halbverweste Leiche ist unangenehm beklemmend genug – wenn aber unser erster Blick nach dem Aufwachen auf einen solchen verrotteten Kadaver auf der anderen Hälfte des Kopfkissens fällt, ist das sehr viel mehr als nur unangenehm und keine gute Grundlage für das Frühstück.⁴¹

Prodrez beschreibt die Genresyntax in weniger Worten: „[...] ein Equilibrium wird gestört, es folgen Versuche, wieder ein Gleichgewicht herzustellen“.⁴² In einem besonders einflussreichen Aufsatz von Robin Wood heißt es hierzu zusammenfassend: „[The] normality is threatened by the monster.“⁴³ Damit werden die grundlegenden Variablen jeglicher Horrornarrative gelegt: Zu Beginn wird ein friedliches Szenario gänzlicher Normalität eröffnet (man denke hierbei an die vorerst glückliche Familie im neubezogenen Haus, eine junge Frau auf Reisen und der damit

³⁹ Siehe u.a. Newman 2002.

⁴⁰ Vgl. Baumann, Hans: *Horror. Die Lust am Grauen*. Weinheim und Basel: beltz 1989, S. 285.

⁴¹ Baumann 1989, S. 285-286.

⁴² Vgl. Podzrez 2018, S. 543.

⁴³ Wood, Robin: *An introduction to the American horror film*. In: Planks of reason. In: Grant, Barry Keith/ Sharrett, Christopher: *Essays on the horror film*. Lanham: The Scarecrow Press 2004, S. 107-141, hier: S. 117.

verbundenen Selbsterforschung etc.), welches sich durch eine unerwünschte Macht jäh in eine negative Bedrohungssituation verkehrt. Oftmals wird das Übernatürliche oder das ‚So-nicht-sein-Sollende‘ nicht sofort erkannt oder anerkannt, wird aber ab einem gewissen Zeitpunkt zu gefährlich, um es weiter zu ignorieren. Dies bewirkt, dass die Protagonist*innen zögerlich doch anfangen, ihre missliche Lage zu hinterfragen und gegen das Böse anzukämpfen.⁴⁴ Shelton führt diesen „Einbruch einer anderen Welt, dem Einbruch des Irrealen und Übernatürlichen in die – vom jeweiligen Text gesetzte – ‚reale‘ Welt, die infolge dieser Durchdringung in Unordnung gerät“, auf die Schwarze Romantik zurück, wo ein identer Erzählrhythmus vorliegt.⁴⁵ Brüche mit dem Gewohnten sorgen letztendlich für die Destabilisierung des Subjekts selbst, das sich so nicht mehr ohne Weiteres in Sicherheit wännen kann und sich förmlich dazu gezwungen sieht, ‚seine‘ Normalität im Kampf gegen die fremden Mächte zurückzuerobern.

Dieses Muster führt zu einem der grundlegendsten aktuellen Tendenzen und zu einer scharfen Trennlinie vom klassischen Horrorfilm: Während bei ihm der Normalzustand üblicherweise am Ende wieder hergestellt wird, das Böse verbannt scheint und der Frieden zurückkehren kann, divergieren im postklassischen Horrorfilm (ca. ab den 1960er-Jahren) die Möglichkeiten, die Handlung zu beenden. Die gewohnte Ordnung muss nicht zwangsläufig wieder hergestellt sein; vielmehr obsiegen die Monstren immer häufiger, was auch die Hintertür zu Fortsetzungen ad infinitum öffnet. Als Beispiel hierfür sei nochmals *Halloween* erwähnt, wo Michael Myers zu- meist temporär bezwungen werden kann, nur um im nächsten Teil vollends unverwundet seine nächsten Gräueltaten zu vollbringen.⁴⁶



Abbildung 1: Michael und Laurie, hier in einem Ausschnitt eines Plakats aus dem Jahre 2018, kämpfen auch 40 Jahre nach ihrer ersten Begegnung noch gegeneinander an – wie kaum ein anderes Genre lebt der Horror von Sequels, einem fixen Figurenarsenal und bewährten Handlungsmustern, die fortwährend modifiziert werden.

⁴⁴ Vgl. Baumann 1989, S. 286.

⁴⁵ Vgl. Shelton 2008, S. 117.

⁴⁶ Vgl. Podrez, 2018, S. 544.

Das Antlitz des jeweiligen Grauens ist indes so wandelbar wie der Horrorfilm selbst. Der postklassische Horrorfilm überwindet das ‚typische‘ Monster (Dracula, Frankenstein sowie der *mad scientist*) – die Figurationen des Bösen nehmen neue, differente Formen an.⁴⁷ Baumann rechnet das dafür Ausschlaggebende nicht dem ursprünglichen Horrorreertoire an, sondern den Emotionen, die sie auslösen können und auch wollen: Insofern als sich soziale Umstände und die damit verbundenen subjektiven Erfahrungen im ständigen Wandel begreifen, müssen sich Horrorfilme an neue Objekte der Angst heranwagen oder die alten zumindest modifizieren, „um Projektionsflächen aktueller Bedrohung zu erschaffen“.⁴⁸ Diese physischen und metaphysischen Schrecken zu klassifizieren versuchte schon Todorov, der, die vorangegangenen Ausführungen spiegelnd, vom Konflikt zwischen dem Natürlichem und dem Übernatürlichen ausgeht: „In einer Welt, die durchaus die unsere ist, die, die wir kennen, eine Welt ohne Teufel, Sylphiden oder Vampire, geschieht ein Ereignis, das sich aus den Gesetzen eben dieser vertrauten Welt nicht erklären lässt.“⁴⁹ In seinem berühmten Aufsatz zur Phantastik teilt er jene Schrecken in gewohnter Manier in Ich- und Du-Themen, wobei erstere sich mit der „Infragestellung der Grenze zwischen Materie und Geist“ befasst, wo sich Trennlinien zwischen Subjekt und Objekt zu verwischen beginnen; zweiteere stellen die „Beziehung des Menschen zu seinen sexuellen Wünschen und seinem Unterbewußtsein“.⁵⁰ Todorov stellt somit zwei gegensätzliche Richtungen fest, anhand derer sich das ‚typische‘ Figurenarsenal des Horrors kategorisieren lässt und schafft so zwei Pole innerhalb der Phantastik, die den Grundpfeiler von Horrorliteratur und der daraus entspringenden Filmtradition ausmacht. Im Gegensatz zu ähnlich interessierten Theoretiker*innen legt er den Fokus jedoch weniger auf den vorhin ausgeführten Ordnungskonflikt, sondern rekurriert auf die Unschlüssigkeit des Lesers, die *hésitation*, die das Unerwartete und Übernatürliche bei ihm auslöst. Gemäß ihm kippt das Phantastische stets entweder ins Wunderbare, das auch am Ende des Textes unerklärbar bleibt, oder ins Unheimliche, was bedeutet, dass der Spuk sich am Schluss doch noch auf natürliche Ursprünge zurückführen lässt.⁵¹

Georg Seeßlen und Claudius Weil konkretisieren das horrortypische Furchtobjekt weiter und orientieren sich an den Eigenschaften des sogenannten ‚Halbwesens‘:

⁴⁷ Vgl. Rüsel 2019, S. 117.

⁴⁸ Vgl. Baumann 1989, S. 287.

⁴⁹ Vgl. Todorov, Tzvetan: Einführung in die fantastische Literatur. München: Carl Hanser 1970, S. 25.

⁵⁰ Vgl. ebd., S. 108; 125.

⁵¹ Vgl. Baumann 1989, S. 176.

Als den zentralen Mythos des Horror-Genres erachten wir den Mythos vom Halbwesen [...]. Dieser Mythos realisiert sich in einem Klima des Phantastischen, das durch Bedrohlichkeit und die Unerklärbarkeit der Erscheinungen charakterisiert ist.⁵²

Damit greifen sie auf das Wunderbare bzw. Unheimliche nach Todorov zurück: Die Schreckensfiguren, die die Horrorfilmemacher*innen in Szene setzen, treten vorerst mit einer gewissen Vertrautheit auf, die sodann gebrochen wird und wodurch das Moment der Angst erzeugt wird. So gebe die „Vorstellung von den nächtlichen Umtrieben grausamer Wesen“ den Ton im Horror an, „nicht Mensch, nicht Gott, nicht Tier, die außerhalb jeder Erfahrung liegt und doch so vertraut ist“.⁵³

Darauf aufbauend ergänzt Baumann in den 1980er-Jahren Todorovs dargelegte exemplarische Listen rund um Gespenster, Teufel, Auferstandene, Vampire, Werwölfe, Hexen, das Unsichtbare und Persönlichkeitsstörungen um an Jung angelehnte Archetypen, aus denen laut ihm die Angstobjekte, seien dies nun althergebrachte oder innovative, stets entstehen: das Böse, das Alte, das Fremde, die Dunkelheit und die Leere.⁵⁴ Viele Jahre später hat auch Seeßlen selbst eine *Kleine Typologie des Bösen* aufgestellt, mithilfe derer die unten analysierten Filmbeispiele intelligibel gemacht werden sollen. Folgende Arten an Antagonist*innen macht er dort fest:⁵⁵

- Der kalte Verbrecher
- Das Halbwesen
- Der Mörder aus Leidenschaft
- Der wahnsinnige Killer
- Das Fremde
- Die Tyrannen
- Die Verschwörungen
- Die Femme fatale
- Die Jäger und die Spieler
- Die Barbaren
- Der Homunkulus
- Die böse Maschine
- Das furchtbare Kind

⁵² Seeßlen, Georg/Weil, Claudius: Kino des Phantastischen. Geschichte und Mythologie des Horror-Films. Hamburg: Rowohlt 1980, S. 9.

⁵³ Vgl. ebd., S. 13.

⁵⁴ Vgl. Baumann 1989, S. 288.

⁵⁵ Vgl. Seeßlen, Gregor: Das Böse im Film. In: tv diskurs, Jg. 18, H. 2 (2014), S. 38-45, hier: S. 41-45.

- Der Feind
- Das Tier
- Das soziale Verbrechen
- Der *Mad Scientist*
- Das absolute Böse
- Götter

Auch das Halbwesen taucht in dieser Liste auf, fungiert in diesem Fall jedoch weniger als gen-rekonstituierende Denkfigur, sondern beschreibt konkreter solche Monstren und Bösewichte, die an Zwischenstellen oszillieren, wie beispielsweise zwischen Mensch und Tier oder Mensch und Maschine. „Eigentlich handelt das Halbwesen weniger von einem bösen Willen als von einem gefährlichen Eingriff in die Schöpfung“⁵⁶, schreibt Seeßlen und fügt ein Sentiment an diese Monster-Kategorie an, welches man mannigfach in einschlägiger Forschungsliteratur vorfindet:

[D]ie wahre Schuld an diesem Bösen trifft am Ende doch den Menschen selbst, der sich einen schrecklichen Spiegel geschaffen hat. Das ist zugleich archaisch und modern: Der Mensch sieht im Kino, wie das Böse aus ihm selbst hervorgeht.⁵⁷

Einen ähnlichen Gedanken findet man auch bei Vossen vor, die diesen darüber hinaus noch als Begründung für die (teils vehement verteidigte) Beliebtheit hernimmt:

[...] Horrorfilm ist eine rituelle Entäußerung grundlegender Ängste, mit dem Ziel, diese zu distanzieren, zu kontrollieren und schließlich zu überwinden. Nicht zuletzt darin bestehen der Reiz und der Erfolg dieses Genres, das so überaus lebendig und vital ist, gerade weil es so viel mit uns selbst, den eigenen Ängsten und Abgründen zu tun hat. Eine Faszination, die regelrecht süchtig machen kann.⁵⁸

Die Lehre, die somit an vorderster Stelle aus der Horrorthorie gezogen werden kann, ist, dass das Böse, das Unheimliche, die Monstrosität nicht zwangsläufig durch die anderen verkörpert werden müssen, sondern viel eher in uns selbst verborgen liegen. Baumann meint hierzu: „Es bestätigt sich damit zunehmend, daß Horror keine Ängste erzeugt, sondern bereits Vorhandenes bewußtmacht.“⁵⁹

⁵⁶ Ebd., S. 41

⁵⁷ Ebd., S. 41.

⁵⁸ Vossen 2004, S. 14.

⁵⁹ Baumann 1989, S. 319.

3.4 Push- und Pull-Faktoren: das Unheimliche und das Abjekte

Das soeben Konstatierte verschärft die Position des Horrorfilms als ‚Medium der Seduktion‘, wie er oben einleitend skizziert worden ist. Um diese Annahme zu untermauern, möchte ich hieran zwei grundlegende Konzepte knüpfen, auf welchen Horrornarrative – eventuell gar in einem Entweder-oder-Prinzip – aufbauen. Im Gegensatz zu den bisherigen vordergründig filmstilistischen Gestaltungsprinzipien fokussieren diese aber eine phänomenologische bzw. psychoanalytische Perspektive, welche die schon angerissene Beziehung zwischen Zuschauer*in und Film stärker ins Auge fasst.

Zum einen erklären unbewusste innere Prozesse die affektiven Reaktionen, die der Horrorfilm auslösen kann. Mit Freuds Unheimlichen (in Abgrenzung zum im vorherigen Kapitel erwähnten Todorov) etwa wird nicht auf das Fremde rekurriert, das, wie erwähnt, nicht minder Angstmomente evoziert; vielmehr geht es darum, dass uns etwas Altbekanntes einholt und uns gerade ob der Vertrautheit zu ihm zu beschäftigen beginnt – die Angst entstünde dadurch, dass etwas zugleich vertraut und unvertraut erscheint. Man denke hierfür an Freuds prominentestes Beispiel, E.T.A. Hoffmanns *Sandmann*, in dem der Protagonist an der Frage zu zerbrechen droht, ob ein figuratives Schreckensgespenst seiner Kindheit ihn bis ins Erwachsenenalter hinein verfolgt. Die Drohung des titelgebenden Butzemanns, nachts die Augen zu stehlen, steht indes verdrängend ein für die kindliche Kastrationsangst der ödipalen Phase.⁶⁰



Abbildung 2: Oscar-Preisträgerin Lupita Nyong'o begegnet ihrer selbst: In *Wir* wird das Doppelgängermotiv eingeführt, um die Protagonistin dazu zu bewegen, ihre längst vergessenen Kindheitstraumata zu reexaminieren [01:42:29]

Das längst Vertraute und unerwartet Wieder-Erkannte sorgt umso mehr für Besorgnis, da so dazu bewogen wird, sich mit dem individuell oder kollektiv Verdrängten auseinander-zusetzen. Der Psychoanalytiker bringt damit verschiedenste Motive in Verbindung, die sich über Jahrzehnte hinweg auch fürs Horrorgenre als konstitutiv erwiesen haben, etwa den Doppelgänger, der im *Sandmann* ebenso sein Un-

wesen treibt wie in Alfred Hitchcocks *Vertigo* (1958) oder, um ein zeitgenössisches relevantes Beispiel zu nennen, Jordan Peeles *Wir* (2019). Die Wiederkehr von Verstorbenen als Geister, Grundlage der schaurigsten Horrorerzählungen, sieht er ebenfalls als unheimlich an.⁶¹ Der Ästhetik des Unheimlichen bedienen sich also Filmemacher*innen immer dann, wenn sie mit der

⁶⁰ Vgl. Podrez 2018, S. 541.

⁶¹ Vgl. ebd., S. 3.

Hybridität des Unbekannten und doch Vertrauten spielen: Eindringlinge fallen in den gewohnten Raum ein, (Un-)Tote tauchen in veränderter Form auf usf. So lässt sich die Popularität vielerlei rekursiv auftauchender und nichts an Gruselfaktor einbüßender Horrorfilmmotive herleiten.

Diese Feststellung spiegelt sich in anderen Auseinandersetzungen mit dem Genre wider, die es stark psychologisieren. Selbst der Großmeister des Horrors, Stephen King, kommt zum Befund, dass der Horror als „eine Art Wachtraum“ funktioniert, der innerstpsychische Vorgänge nach außen kehrt.⁶² Liebhaber*innen nähmen das Genre als Ventil her: „Eine gute Horrorgeschichte funktioniert auf symbolischer Ebene und greift auf fiktionale (und gelegentlich übernatürliche) Ereignisse zurück, um uns beim Verstehen unserer eigenen tiefen echten Ängste zu helfen.“⁶³ Nicht zufällig hat er etwa seinem umfangreichsten Werk *Es* (1986) diesen psychoanalytisch angehauchten Titel gegeben, wenn darin eine Gruppe an desorientierten Erwachsenen einem Grauen nachspüren, das doch eindeutig in ihrer Kindheit wurzelt. Baumann bezeichnet den Roman als „Gruppen-Psychoanalyse“, die nach und nach das Bild einer gemeinsamen Kindheitsvergangenheit zeichnet; erst durch das Aufarbeiten ebenjener kann das Böse Stück für Stück in die Schranken gewiesen werden.⁶⁴ Die Beziehung zwischen der Psychoanalyse und der Phantastik gestaltet sich demnach so engmaschig, dass Todorov sogar zur Schlussfolgerung gekommen ist, erstere sei ein moderner Ersatz der letzteren: Themen, die in der fantastischen Literatur verarbeitet werden, seien auch zu Gegenständen der Psychoanalyse geworden.⁶⁵

So sehr Horrorfilme die Zuseher*innen mit den Mechanismen des (ihnen) Unheimlichen auch vereinnahmen können, liegt einer ihrer Schwerpunkte ebenso sehr in der bewusst hervorgerufenen Abstoßung ebenjener. Nutzbar machen für dieses Grundverständnis des Horrors lässt sich die Theorie des Abjekten von Julia Kristeva, das sich vor allem um jene Momente des Ekels dreht, die spätestens seit der Popularität von Zombiefilmen tonangebend geworden sind und bis heute in populären, wenn auch umstrittenen, Subgenres wie Splatter oder *torture porn* weiterwirken. Das Abjekte bezeichnet ein Phänomen der starken Aversion des Subjekts zu einem Objekt, das ihm seine Grenzen und Ängste plötzlich vor Augen führt und so die Stabilität des Ich bedroht. Da sich die klare Trennungslinie zwischen dem Selbst und dem Abjekten verwischt, entsteht eine Abwehrreaktion. Das Subjekt sieht sich bedroht. Gemeint sind generell tabuisierte, ‚unreine‘ Phänomene, denen entweder von sich selbst aus oder gesamtgesellschaftlich mit

⁶² Vgl. King, Stephen: *Danse Macabre – Die Welt des Horrors*. München: Heyne 2011, S. 12.

⁶³ Ebd., S. 14.

⁶⁴ Vgl. Baumann 1989, S. 233.

⁶⁵ Vgl. ebd., S. 234

Abscheu begegnet wird, beispielsweise Leichen(teile), Verwesung oder Körpersekrete.⁶⁶ Wiederum sieht sich das Publikum gezwungen, wenn auch diesmal auf radikalere und bildlichere Weise, sich mit Verdrängtem, Bedrohlichem oder heimlich gar Ersehntem auseinanderzusetzen. Auch Hanich, der sich diesbezüglich mit der sogenannten ‚Ekel-Lust‘ auseinandergesetzt hat, sieht in der Inszenierung des Abscheulichen eine ästhetische Eigenheit des Horrorkinos, dessen Provokation trotz oder gerade wegen der damit verbundenen Kontroversität Lust daran eliziert: „Während uns das Ekel-Objekt häufig abstößt, zieht es doch gleichzeitig einen gewissen Grad an Interesse und sogar Vergnügen nach sich.“⁶⁷ Danach ausgerichtete Filmnarrative wissen, ob ihrer Radikalität die Zuseher*innen zum Nachdenken zu bewegen: „So wandelt sich am Ende das scheinbar so unangenehme Gefühl des Ekels in den Händen eines brillanten Regisseurs in einen wertvollen Bestandteil einer ethischen Ästhetik.“⁶⁸

Damit knüpft der Horror einmal mehr an das Grand Guignol-Theater an und versteht sich desgleichen als ‚Kino des Körpers‘, der hinterfragt, verstümmelt, wenn nicht gar aufgelöst wird.⁶⁹ Auch bei David Cronenberg, dem Urvater des *body horrors*, spiegelt die körperliche Deformation seiner Figuren deren psychische Umwälzungsprozesse wieder und macht das Herzstück seines Œuvres aus. Dabei handelt es sich um den allegorischen Versuch, den entfremdeten Körper im postindustriellen Zeitalter durch seine symbolische Zerstörung zurückzuerobern, das verlorengelassene Körperbewusstsein so wiederherzustellen.⁷⁰

Natürlich müssen sich die exzessiven Gewaltdarstellungen im unterrichtlichen Rahmen in Grenzen halten; solche Filme auszuwählen, in denen Blut und Körpersekrete wie in Fontänen aus verwundeten Körpern hinausspritzen, würde sich kontraproduktiv auf jedweden angestrebten Lernprozess auswirken. Nichtsdestoweniger muss vorab erwähnt werden, dass einige der ausgewählten Filme bewusst nicht nur mit unheimlichen Elementen spielen, sondern, um der Vielfalt der Inszenierungsformen Rechnung zu tragen, auch mit denen der Abjektion; als Beispiele seien die Inszenierung der überaus abscheuerregenden Antagonistinnen in *Hexen hexen* genannt oder auch der von dem zentralen Geschwisterpaar mit höchster Aversion begegneten ersten Periodenblutung in *Ginger Snaps*, der jedoch hohe, handlungstragende Symbolkraft zukommt.

⁶⁶ Vgl. Podrez 2018, 541.

⁶⁷ Hanich, Julian: (Miss-)Vergnügen am Ekel. Zu Phänomenologie, Form und Funktion des Abscheulichen im Kino. In: montage AV: Bad Feelings, Jg. 21, H. 2 (2012), S. 77-99, hier: S. 93.

⁶⁸ Ebd., S. 96.

⁶⁹ Siehe hierzu auch Williams 1991.

⁷⁰ Vgl. Podrez 2018, S. 548.

4. Die Faszination am Fürchten: Konzepte der Angst-Lust

Furcht, Angst, Grauen – für die Gefühle, die Horrorfilme in uns auslösen (wollen), finden sich mannigfache Begriffe und Ausführungen in der Forschungsliteratur. Da die Angsterzeugung – neben der Ekelerregung, deren Anziehung mit der ‚Ekel-Lust‘ beschrieben worden ist⁷¹ – als Hauptintention von Horrorfilmmemacher*innen gelesen wird, sollen nun einige Gedanken zu diesem menschlichen Grundgefühl erfolgen, bevor rezeptionsästhetische Fragestellungen dazu erläutert werden.

4.1 Vom Versuch, die Angst greifbar zu machen

Bei der Angst handelt es sich um ein universal bekanntes Gefühl, das Menschen in erster Linie fühlen, sobald sie sich einer Gefahr ausgesetzt sehen. In diesem Zusammenhang muss vorab festgehalten werden, dass die Angst a priori keinesfalls ausschließlich negativ zu erachten ist – schließlich gehört sie zu einem Urinstinkt, sich zu schützen und auf Bedrohliches, meist in einem Fight- oder Flight-Prinzip, reagieren zu können. Nichtsdestoweniger kann sie (mehr oder weniger) schwerwiegende körperliche Reaktionen nach sich ziehen und wird zumeist mit Zuständen wie Beklemmnis und Ausgeliefertsein und/oder Stress in Verbindung gebracht. Fröhlich sieht die Gründe der Angst sowohl in physischer Gefährdung, als auch in psychischer Bedrohung begründet.⁷²

Angstforscher Warwitz sieht sie in einem differenten Ansatz vor allem in Unsicherheiten begründet. Diese wurzeln darin, etwas nicht gewachsen zu sein bzw. eine bestimmte Sache nicht überwinden zu können. Damit verbindet er das Angstgefühl in erster Linie mit (Selbst-)Zweifel, woraus auch verschiedene Ausformungen der Angst (Psychosen, Zwänge, Phobien als lebensbeeinträchtigende Angstform usw.) resultieren können.⁷³

Um den Begriff der ‚Angst‘ noch konkreter zu fassen, kann sich eine genauere Ausdifferenzierung der oben genannten Begrifflichkeiten als hilfreich erweisen. So sieht Baumann in der Furcht zunächst die Angst vor etwas bestimmten, man befürchtet eine ausgewählte Sache oder Sachverhalt, das „Gefühl des bestimmten Bedrohtseins“. Davon abgrenzen müsse man des Weiteren den Schrecken, der eine psychische Erschütterung darstellt, die sich gleichermaßen in einer körperlichen Reaktion ausdrückt, zumeist auf eine jäh auftauchende Gefahr oder

⁷¹ Vgl. Hanich 2012, S. 94.

⁷² Vgl. Fröhlich, Werner: Wörterbuch Psychologie. München dtv 2008, S. 61.

⁷³ Vgl. Warwitz, Siegbert: Sinnsuche im Wagnis: Leben in wachsenden Ringen. Erklärungsmodelle für grenzüberschreitendes Verhalten. Baltmannsweiler: Schneider 2001, S. 33.

Bedrohung hin; damit sind wohlgemerkt nicht die längerfristigen psychischen Erschütterungen gemeint. Gleichzeitig betont er in diesem Zusammenhang, dass sich der Film ob seiner audiovisuellen Aufmachung am besten, eher noch als die geschriebene Literatur, dafür eignet, Schrecken zu induzieren. Das Entsetzen ist ein „großer, fassungsloser Schrecken, der das Subjekt in seiner Gesamtheit heftig erfaßt.“ Das absolute Grauen sieht er letztendlich in der Verbindung von Schrecken, Entsetzen, Furcht und Abscheu „vor etwas unbestimmt Drohendem oder Unheimlichen.“⁷⁴ Anschließend an diese Ausführungen fokussiert Baumann stark auf die Momente des Schreckens und gibt mannigfache Beispiel für Momente des Schreckens und auch Entsetzens, die den Horrorfilm so stark charakterisieren und bei Filmen wie *Der weiße Hai*, der nach einem gekonnten Spannungsaufbau auf den Tiefen des Meeres nach oben schnellst, einen so bleibenden Eindruck beim Publikum hinterlassen haben. Nichtsdestotrotz betont er gleichsam, dass das Gruseln, eine abgeschwächte Form des Grauens, eine genussvolle und lusterregende Angelegenheit sein kann.⁷⁵ An dieser Stelle stellen sich somit die genrekonstituierenden Fragen: einerseits, worin der Reiz liegt, sich freiwillig diesen Gefühlen der Beklemmnis und des Grauens hinzugeben sowie andererseits, wie sich nun die hohe Lust des Publikums an der künstlich erzeugten Angst erklärt.

4.2 Angst-Lust: Die Jagd nach dem *thrill*

Die Eigenheit des Menschen, sich der Gefahr auszusetzen und darüber hinaus noch Lust dabei zu empfinden, ist ein Phänomen, dem sich nicht nur Filmbegeisterte aussetzen wollen; es ist eines, das der Psychoanalytiker Michael Balint schon in den 50er-Jahren in verschiedensten Bereichen des Lebens festgemacht hat. Hierzu zählen der Rummelplatz und Mutproben genauso wie waghalsigere Extremsportarten. Stets wird versucht, an seine individuellen Grenzen zu gehen, seien diese nun psychischer oder physischer Natur, und sich und seine Ängste zu überwinden. Als Begriff dieser Suche nach dem ‚Kick‘ hat er den *thrill* eingeführt, zu dem im Deutschen kein eindeutiges Pendant zu existieren scheint. Am ehesten entspricht dies eben der schon erwähnten ‚Angst-Lust‘, die die Sensation umschreibt, aus Angstgefühlen oder gar -zuständen ein Lustempfinden zu ziehen. Es handelt sich um ein Grenzerlebnis, bei dem die beiden zunächst eigentlich komplementär scheinenden Eindrücke in eine Wechselwirkung bzw. Wechselbeziehung geraten, die Personen seit jeher stark anzuziehen scheint.⁷⁶ Auch Warwitz kommt

⁷⁴ Vgl. Baumann 1989, S. 235-236.

⁷⁵ Vgl. ebd., S. 237.

⁷⁶ Vgl. Balint, Michael: Angstlust und Regression. Reinbek: Rowohlt 1972, S. 21.

in seinem Angstmodell zur Schlussfolgerung, dass Ängste nicht immer nur umgangen werden, sondern mitunter bewusst angestrebt – dies benennt er ‚Heroisierungsverhalten‘ und so die Überwindung der ‚gesuchten‘ Angst mit einer Heldentat vergleicht.⁷⁷ Der ‚Kick‘, der sich so süchtig machend ausgestalten kann, resultiert aus dem Wendepunkt von Angstphase in die (erwartete) Befreiung von ihr.⁷⁸

Als für den Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit relevante Demonstration des Phänomens benennt Baumann die Geisterbahn, die mit artifiziellen Gruseffekten ein Angst-Erlebnis hervorrufen möchte. Für zusätzlichen *thrill* sorgt die Gewissheit, ähnlich wie bei der Achterbahn, die Fahrt nicht aus eigenen Kräften heraus abbrechen zu können, für Entspannung auf der anderen Seite der Erfolgsmoment, wenn die Fahrt unversehrt überstanden worden ist.⁷⁹ In dieser Veranschaulichung der Jagd nach dem *thrill* kann gleichzeitig die wichtigste Schlussfolgerung gezogen werden: Diese Angst wollen Menschen verspüren, sie erleben sie als ‚Spaß‘, womit auch ein gewisser Befriedigungseffekt einhergeht, der sich einstellt, sobald man die künstliche Gefahrensituation tapfer hinter sich gebracht hat – mit Alltagsängsten oder psychischen Belastungssituationen, denen man sich ansonsten ausgesetzt sieht, hat dies nichts zu tun. De facto handelt es sich salopp ausgedrückt um einen kontrollierten Kontrollverlust, der vielmehr vom Horror des Alltags ablenken soll und Glücksgefühle evoziert. Als das „Wesen des Thrill“ benennt Seeßlen genau dies: „den Weg zur Lust über die Angst“.⁸⁰

Baumann schreibt seiner Geisterbahn-Metapher ein weiteres, äußerst wichtiges Merkmal ein, das sich überleitend auch für Horrorfilme festmachen lässt, die ganz stark mit einer fixen Struktur und repetitiven Motivik arbeiten:

[...] man weiß ungefähr, was einem bevorsteht es bleibt genug Unbekanntes, das Überraschungen birgt; man ist sicher, dass die Bedrohungen, die einen erwarten, nicht wirklich gefährlich sein werden; man darf davon ausgehen, dass diese Folge ein absehbares Ende haben wird.⁸¹

4.3 Die Suche nach dem *thrill* im Horrorfilm

Thrill seekers machen sich nicht nur in realweltlichen Gefilden auf, um der Lust in Extrem- und Angstsituationen zu frönen, sondern auch in fiktionalen, wodurch dem Horrorfilm aufgrund

⁷⁷ Vgl. Warwitz 2001, S. 39.

⁷⁸ Vgl. ebd., S. 111.

⁷⁹ Vgl. Baumann 1989, S. 32-37.

⁸⁰ Vgl. Seeßlen, Georg: Thriller. Kino der Angst. Marburg: Schüren 1995 (Grundlagen des populären Films), S. 11.

⁸¹ Vgl. Baumann 1989, S. 33.

seiner rigorosen Schonungslosigkeit eine Sonderposition zukommt. Entscheidend wirkt hier das angenommene phänomenologische Übertragungsmodell, das besagt, dass die Bedrohung, derer sich die Figuren ausgesetzt sehen, affektartig auf die Zuschauenden übertragen wird und dasselbe Gefühl sich nun bei ihnen einstellt, obendrein „scheint dabei die ästhetische Distanz zwischen dem Publikum und der durch den Film vorgestellten fiktionalen Realität vorübergehend zusammenzubrechen“.⁸²

Die These, dass aus dem Ansehen von Horrorfilmen ein Moment der Auseinandersetzung mit eigenen Ur-Ängsten resultiert und damit in gewisser Weise eine symbolischer Befreiung von ebenjenen einhergeht, hat eine lange Tradition, die der aristotelischen ‚Katharsis‘ entspringt. In dieser Tragödientheorie geht es darum, sich eigener Affekte, bei Aristoteles ‚Jammer‘ (*éleos*) und ‚Schauder‘ (*phóbos*), zu entledigen, indem am Ende des Dramas gleichsam bei der Auflösung des Konflikts eine ‚Reinigung‘ der Seele des*der Zuschauers*in vonstattengeht. Obzwar sich das Publikum während des Spannungsaufbaus ergriffen fühlt, können sich laut Aristoteles daran anschließend so aufgestaute Gefühle entladen, womit er gleichermaßen ein psychisches Lustgefühl verbunden sieht, das körperliche Reaktionen, in diesem Fall Wonne, nach sich zieht. Demgemäß lässt sich die Beliebtheit des Dramas und, in Extension, des Horrorfilms herleiten. Generell wird die Katharsistheorie dort herangezogen, wo Debatten um hohen Gewaltgehalt herrschen und gilt in dieser Hinsicht als größter Nebeneffekt seiner Wirkungsannahme: Angenommen wird, dass sich der Aggressionsgrad verringert, wenn Gewaltdarstellungen auf dem Bildschirm konsumiert und so auf symbolische Weise abgeleitet, anstatt in Realität ausgelebt werden. Dieser Auffassung nach kann sich durchaus ein positiver sozialer Effekt von Gewalt-handlungen im Film einstellen,⁸³ einer Thematik, der später noch ein Unterkapitel gewidmet wird.

Ein weiterer Reiz, in Abgrenzung zum realen Grauen, liegt in der Gewissheit, sich an Spekulation und Fiktion zu erfreuen, weshalb es sich nicht spezifisch um Lust an Gewalt, Tod und Ekel per se, sondern um eine Lust an der *Darstellung* ebenjener Phänomene handelt.⁸⁴ Dadurch entsteht auch ein Zugang zu in der Gesellschaft ansonsten Tabuisiertem: Eine der Hauptfunktionen, die der Horrorfilm erfüllt, ist, das Ungesagte auf konfrontativer Weise sagbar zu machen und folglich einen Zugang zum Missachteten, Geheimgehaltenen und Verdrängten zu gewähren. Deswegen spielt auch die Identifikationsmöglichkeit an den dargestellten Grenzsituationen

⁸² Vgl. Leitner, Florian: Medienhorror. Mediale Angst im Film. Paderborn: Willhelm Fink 2017, S. 34.

⁸³ Vgl. Hüning, James zu: Katharsis. <https://filmlexikon.uni-kiel.de/doku.php/k:katharsis-5621> (letzter Zugriff: 30.05.2024).

⁸⁴ Vgl. Baumann 1989, S. 85

eine tragende Rolle. Mit Freud muss die fiktive Welt zwar entfremdet und unheimlich (hier im herkömmlichen Sinne) sein, doch aber vertraut und ähnlich, damit der möglichst effektivste Kunstgriff gelingt, das Publikum gleichzeitig anzuziehen und zu desorientieren. So werden die Rezipient*innen eingeladen, sich auf schaurige, spannungsgeladene Alternativ-Szenarien zu ihrer gewohnten Realität einzulassen, ungeachtet des Bewusstseins, dass die diversen Halbwesen wie Werwölfe und Dämonen der Imagination entspringen:

Die Darstellung des Entsetzlichen ist für uns [...] nur dann zu genießen, wenn wir wissen, dass es sich nicht um Realität handelt, wenn wir uns darauf vorbereiten können und uns ihr willentlich aussetzen.⁸⁵

Dabei stellt sich die Wirksamkeit des *thrills* auch ein, wenn das Böse – was mit hoher Frequenz im postklassischen Horrorfilm passiert – gewinnen sollte, selbst wenn man dieserart nicht in die ‚belohnende‘ Entspannung entlassen wird, da sich das Angst-Erlebnis während der Rezeption erhält und zudem bestenfalls danach noch zum Weiter- und Zurückdenken anregt. Die Gegenüberstellung von Happy End und (Teil-)Katastrophe am Ende des Narrativs und die Wirkannahme dessen werden weiter unten noch im Zusammenhang mit *Hexen hexen* näher ausgeleuchtet.

Die spezifische Form der Angsterzeugung im Film nimmt indes mannigfaltige Formen an, wovon an dieser Stelle ein möglicher Kategorisierungsvorschlag notiert werden soll. Hanich versucht, die Facetten der Angst, die beim Publikum evoziert werden, mit verschiedenen Horrorbegriffen zu umschreiben, wovon zunächst die Unterscheidung von *direct horror* und *suggested horror* ins Auge sticht: Erstere Klasse umfasst Filme einer kinematografischen Machart, die die beinhalteten Darstellungen des Gewaltvollen und/oder des Abjekten dergestalt in den Mittelpunkt rückt, dass der Fantasie des Zuschauenden nichts mehr überlassen wird, was in zweiterer Kategorie jedoch just angestrebt wird, nämlich den Horror mithilfe verschiedener suggestiver filmischer Mittel bloß anzudeuten und so die Imaginationskraft anzukurbeln. Auch die nächsten beiden Kategorien werden als sich kontrastierend verstanden: *dread* versteht sich als die Erzeugung ständiger Furcht vor etwas Unbestimmten, das jederzeit über die Figuren hereinbrechen kann und pocht so vor allem auf eine düstere Grundstimmung, wohingegen beim *terror* die Bedrohung unmittelbar wahrgenommen wird, ergo eine Taktik der Angsterzeugung verfolgt wird, die über das Böse und die von ihm ausgehende Gefahr keinen Hehl macht, sondern klar vordergründig in Szene setzt (man denke beispielsweise an eine Verfolgungsjagd durch einen Mörder). Letztendlich erklärt er noch die Filmstrategie des *shocks*, die darauf ausgelegt ist, den

⁸⁵ Vgl. ebd., S. 93.

abrupten Schrecken zu heraufbeschwören, wie er schon oben mit Baumann beschrieben worden ist.⁸⁶ In erster Linie lebe das Horrorkino also – umso mehr in der gemeinschaftlichen Rezeption des Kinosaals – davon, sich durch die ausgelösten Angstreaktionen seiner eigenen Körperlichkeit bewusst zu werden, was im Zeitalter der zunehmenden Entkörperlichung dem Horrorkino seinen enthusiastischen Zulauf ermöglicht: „Against the backdrop of a culture of disembodiment, the cinema of fear awakens our slumbering bodies by literally moving them into an awareness of aliveness.“⁸⁷ Zusammenfassend kann somit die obige Feststellung vom Horror als Kino des Körpers auch in die Gegenrichtung bestätigt werden: Es geht nicht nur um die filminterne Angst, die die Protagonist*innen da in den verschiedenen Schreckensszenarien verspüren, sondern auch um die (körperliche) Resonanz der Zuschauer*innen.

Gemäß der Genreintentionalität, Angst und Entsetzen auszulösen, greifen Horrorregisseur*innen auf ganz bestimmte filmische Mittel zurück, zum Beispiel wird dem Ton- und Musikdesign viel Aufmerksamkeit geschenkt, ein hektischer Schnitt an Abschnitten der bewussten Irritation eingefügt oder auch die Kamera besonders intensiv subjektiv und voyeuristisch geführt. Gerade der moderne Horrorfilm, wie auch angrenzende Genres wie der Thriller, setzt in diesem Zusammenhang auf eine immer effektivere, sensorisch stark stimulierende Schreckenserzeugung und zunehmend dynamisierte Inszenierung, die unter Umständen auch überfordernd wirken kann:

Sie lassen sich daher als Anschlag auf die Wahrnehmung des Zuschauers beschreiben – der umso wirkungsvoller ausfällt, da die Ikonographie des Horrorfilms eine Motivik ausstellt, die überwiegend als skandalös oder zumindest als schwer erträglich wahrgenommen wird: Sterben, Tod und Verwesung, Monstrosität, Mutation und Grausamkeit. Die Wirkung des Horrorfilms – Desorientierung, Schreck und Überwältigung – resultiert also einerseits aus einer ihn konstituierenden Imagologie so wie andererseits aus einer genrespezifischen, kinematographischen Präsentations- und Organisationsform.⁸⁸

Natürlich arbeiten nicht alle Werke postklassischen Horrors mit Techniken wie *jump scares* oder streben gar diese Reizüberflutung an; exemplarisch seien hier nur zwei spanische Gegenbeispiele europäischen Horrorkinos genannt, die komplett ohne Blut und Gewalt auskommen, *Das Waisenhaus* (Juan Antonio Bayona, 2007) und *The Others* (Alejandro Amenábar, 2001; durch die Besetzung von Nicole Kidman in der Hauptrolle weltweit populär geworden), sowie Jessica Hausners österreichischer Alpen-Experimentalhorror *Hotel*, der aufgrund seiner Fokussierung auf *suggested horror* und *dread* so interessante, vor allen Dingen filmästhetische

⁸⁶ Vgl. hierzu Kap. 3, 4, 5, 6, 7 in: Hanich, Julian: Cinematic Emotion in Horror Films and Thrillers. The Aesthetic Paradox of Pleasurable Fear. New York: Routledge 2010.

⁸⁷ Ebd., S. 234.

⁸⁸ Vgl. Shelton 2008, S. 150-151.

Anknüpfungspunkte auch im Rahmen einer filmischen Bildung innerhalb des Deutschunterrichts bietet. Nichtsdestotrotz kann es für Lernende von Vorteil sein, die allseits eingesetzten Filmtechniken zu reflektieren, was im nachstehenden Kapitel, das eine Horrorfilmbildung vorstellen möchte, mitgedacht wird.

5. Horrorfilmbildung

In den vorangegangenen Kapitel ist herausgearbeitet worden, dass der Horrorfilm sowohl mit einer unheimlichen und abjekten Bildsprache, als auch durch gewisse filmtechnische Elemente (wackelige Kamera, schockartiger Schnitt, atmosphärische Musik etc.) auf eine Angsterzeugung und Desorientierung des Publikums ausgerichtet ist, vermutlich sich sogar spezifisch aufgrund der damit verbundenen Anspannungs- und Belohnungseffekte solch einer heftigen Beliebtheit erfreut. Das folgende Kapitel möchte sich diese genrespezifischen Eigenheiten zunutze machen und den Horror in den schulischen Kontext übertragen, wo er bis dato, aus ebenso in Kürze besprochenen Gründen, höchstens rudimentäre Bearbeitung erfahren hat.

Zunächst wird auf die Bedeutung des Horrors für die adoleszente Sozialisation und Ich-Ausbildung eingegangen, ganz gemäß folgender Prämisse: „Jugendliche *brauchen* Horror.“⁸⁹ [Herv. d. Verf.] Daran anschließend wird argumentiert, inwieweit auch die Jüngsten von einer Auseinandersetzung mit Horrorthematik profitieren können.

5.1 Überblick: Zur Stellung des (Horror-)Films im Deutschunterricht

Ebenso wichtig vor Augen zu halten ist der Fakt, dass der Horror trotz seines Verrufs und von einer Vielzahl an Filmkritiker*innen gepflegte Ignoranz große Verdienste geleistet hat: einerseits aufgrund seiner innovativen filmtechnischen Aufmachung, welche in Elementen immer öfter auch in anderen Genres Verwendung findet, und andererseits aus seiner Tendenz heraus, uns aufzuwühlen, Tabus zu brechen und dem Marginalisierten in unserer Gesellschaft eine Stimme zu verleihen. Im Hinblick auf die schulische Auseinandersetzung muss festgehalten werden: „Allein aus filmgeschichtlicher Perspektive lässt sich eine Aussparung des Horrorfilms didaktisch nicht begründen.“⁹⁰ Dass der Schule förmlich eine Sonderrolle zukommen muss, wird im Folgenden erläutert.

⁸⁹ Stiglegger, Marcus: Passageriten. Die Bedeutung des Horrorfilms für Jugendliche. In: Herrmann, Jörg/Metelmann, Jörg/Schwandt, Hans-Gerd (Hgg.): Wissen sie, was sie tun? Zur filmischen Inszenierung jugendlicher Gewalt. Marburg: Schüren 2012, S. 100-117, hier: S. 114.

⁹⁰ Vgl. Rüsel 2019, S. 122.

Die Filmdidaktik als Disziplin hat sich in den letzten beiden Jahrzehnten stark gewandelt und eine Vielzahl an neuartigen Ausrichtungen erfahren, was sich aber nicht unbedingt in der Schulpraxis widerspiegelt, wo nach wie vor, wie Frederking in 2016 feststellen musste, (vor allen Dingen fiktionale) filmische Sequenzen tendenziell vernachlässigt werden, obschon die curriculare Auseinandersetzung mit ihnen mittlerweile verankert ist und sich Jugendliche eigentlich äußerst offen dafür zeigen würden, sich stärker mit Spielfilmen und deren Bearbeitung auseinanderzusetzen.⁹¹ Dies gestaltet sich ohnehin als unerlässlich, insofern als audiovisuelle Medien im Alltag der Heranwachsenden einen derartig hohen Stellenwert einnehmen und der Film – als „narratives und kulturelles Leitmedium“⁹² – und die TV-Serie (auch wenn sich die Arten, diese zu konsumieren, schlagartig abgeändert haben) nach wie vor mit Vorliebe angesehen, besprochen und weitergesponnen werden. Entgegen der oftmals geäußerten Meinung, man müsse den Schüler*innen ‚neue‘ Wege zu differenten Medien ebnen, denen sie so eventuell keine Aufmerksamkeit schenken würden, gehört die filmische Bildung zur allgemeinen Medienkompetenz und versteht sich inzwischen ganz klar als „elementarer Teil der kulturellen Bildung“.⁹³

Dies macht die filmdidaktische Dimension auf, im Unterricht nicht *ausschließlich* auf die formale Analyse zu rekurrieren, sondern den Film vielmehr in seinem Handlungsfeld zu begreifen. Maiwald schlägt hier ein zweigleisiges System vor. Zum einen unterstreicht er die Wichtigkeit einer ‚Filmlesefähigkeit‘, was zwar die Parallele zur Lektüre von Literatur zieht, vielmehr aber eine reflektierte Rezeptionsfähigkeit meint und etwa folgende Teilbereiche umfasst: die Dekodierung des filmischen Textes; die Auseinandersetzung mit fiktionalen Wirklichkeitsmodellen; die Realisierung intertextueller und transmedialer Zusammenhänge; schließlich die Kontextualisierung eines audiovisuellen Textes. Nicht ausgeschlossen wird hier aber eine emotionale Komponente, damit die Filmanalyse nicht Gefahr läuft, ähnlich unbeliebt und automatisiert wie etwa die verhasste Gedichtanalyse auszufallen.⁹⁴

Zum anderen jedoch sollen Schüler*innen befähigt werden, innerhalb des Handlungsfeldes Film tätig werden zu können. Es handelt sich um einen Paradigmenwechsel, der vielerlei Kompetenzen mitdenkt: ein generelles Medienwissen, eine gezielte Mediennutzung, eine

⁹¹ Vgl. Frederking, Volker: Mediale Leerstellen. Empirische Befunde zum Einsatz analoger und digitaler Medien im Deutschunterricht. In: Frederking, Volker/Krommer, Axel/Möbius, Thomas (Hgg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis. (Digitale Medien im Deutschunterricht Bd. 8). Baltmannsweiler 2016, S. 359–379, hier: S. 376.

⁹² Maiwald, Klaus: Filmdidaktik und Filmästhetik – Lesen und Verstehen audiovisueller Texte. In: Volker Frederking, Volker/Krommer, Axel/Meier, Christian (Hgg.): Literatur- und Mediendidaktik (Taschenbuch des Deutschunterrichts Bd. 2), Baltmannsweiler 2013, S. 221–242, hier: S. 222.

⁹³ Vgl. Rüssel 2019, S. 37.

⁹⁴ Vgl. Maiwald 2013, S. 231.

medienbezogene Genussfähigkeit, das emotionale Erleben von Filmen (wozu auch die Angst-Lust zählt), eine Fähigkeit zur Medienkritik sowie die Anschlusskommunikation und eine generell aktive Partizipation am Medien- und Filmgeschehen werden angestrebt.⁹⁵

Zusammengefasst ergibt sich folgende Definition für das ‚Handlungsfeld‘ Film:

Das kulturelle Handlungsfeld Film umfasst fiktionale und nicht-fiktionale audiovisuelle Texte und ihre ästhetischen, historischen, sozialen, kulturellen, gesellschaftlichen, technischen und ökonomischen Kontexte. Film kann also gleichzeitig als künstlerische Ausdrucksform, als Massenmedium und als Wirtschaftsfaktor betrachtet und erschlossen werden.⁹⁶

Dank dieser neuen Perspektiven und dem Bewusstsein um die tiefgreifende Relevanz audiovisueller Medien im Alltag der Schüler*innen muss sich der Film in der Schule heute üblicherweise nicht mehr legitimieren, auch wenn – hier am relevantesten – im Fach Deutsch die Fokussierung längste Zeit stark auf der Übersetzung literarischer Texte ins Medium Film gelegen hat, was wiederum einen starken Rückgriff auf das Geschriebene sowie eine Vernachlässigung anderer Filmgattungen und -genres impliziert.⁹⁷ Gegen diese schwer umzustößenden Muster ankämpfend, möchte diese Arbeit dafür appellieren, Jugendliche auch dezidiert im Handlungsfeld *Horrorfilm* zu reflektierten und handlungsfähigen Teilhaber*innen auszubilden.

Dass die filmische Bildung, abseits der Literaturverfilmung und/oder des ‚Zuckerls‘ am Semesterende zur Belohnung nach dem Schularbeitenstress, nur schleppend Einzug in den Deutschunterricht gehalten hat, legt jedoch nahe, dass der Horror als marginalisiertes Genre einen ebenso, wenn nicht sogar weitaus schwierigeren, steinigen Weg ins Klassenzimmer vor sich hat. Hier muss aber vehement entgegengehalten werden, dass der Horrorfilm auch kulturell gesehen auf solch eklatante Weise in das Rezeptionsverhalten der Jugendlichen eingeschrieben ist, dass zu seiner filmhistorischen und -technischen Gravitas auch soziologische Gesichtspunkte hinzutreten, weswegen er nicht wie bisher weiterhin unterschätzt werden darf.

⁹⁵ Vgl. ebd., S. 233.

⁹⁶ Vgl. Albrecht, Christian: Filmdidaktik. <https://www.kinderundjugendmedien.de/images/fachlexikon/fachdidaktik/pdf/filmdidaktik.pdf> (letzter Zugriff: 04.06.2024)

⁹⁷ Vgl. Abraham, Ulf: Filme im Deutschunterricht. 2., aktual. Aufl. Seelze: Klett/Kallmeyer 2012, S. 42.

5.2 Horror als Genre der Jugend

Seit der Wende vom (maskulin konnotierten und monsterzentrischen) klassischen zum postklassischen Film hin versteht sich der Horror schwerpunktmäßig als jugendorientiertes Genre, wie Stiglegger wie folgt darlegt:

Mit der Modernisierung des Horrorfilms Ende der 1960er-Jahre wurde die Inszenierung zunehmend jugendorientiert: Jugendliche Darstellerinnen und Darsteller boten Identifikationspotenziale für den jugendlichen Zuschauer und thematisierten zusätzlich *gender*-Aspekte (etwa im *final girl*-Komplex), eine Tendenz, die bis heute sogar noch verbreiteter ist. Das Horrorgenre trug somit gesellschaftlichen Veränderungen Rechnung.⁹⁸

Anstatt der bis anhin üblichen, älteren, männlichen Protagonisten werden die Hauptfiguren zunehmend weiblicher und eben auch jünger, womit eine merkliche Verschiebung der Hauptzielgruppe einhergeht. Der Horrorfilm hat angefangen, sich immer stärker und zeitweise stark überwiegend mit adoleszenten Figuren und deren Konflikten auseinanderzusetzen – er hat begonnen, immer mehr *teenage nightmares* abzuzeichnen: „Der Horrorfilm ist ein jugendliches Genre, das gilt für Fans und Filmemacher.“⁹⁹ Herauskristallisieren konnte sich dies vermittels des sogenannten Slashers, der 1978 mit dem ersten Teil der *Halloween*-Reihe losgetreten worden war und sich in den 1990ern zur führenden Horror-Subgattung mauserte: Eine gemischtgeschlechtliche Gruppe an Jugendlichen, meist merkbar an der Schwelle zum Erwachsensein und mit den damit verbundenen Problematiken, muss sich in einem gewissen Setting (hier reicht das Repertoire des Horrors von Sommercamps über die vielseitig beliebte High School bis hin zur verschneiten Skihütte) mit einer unaufhaltbaren Gegenmacht herumschlagen; zumeist handelt es sich hierbei um einen gnadenlosen Serienmörder, der symbolisch eine radikale, unaufhaltsame Autorität verkörpert. Indes agieren die abwesenden Elternfiguren, sofern sie überhaupt einen Auftritt haben, von ihren Kindern entfernt und entfremdet, was den Horror als Teenie-affines und -zentriertes Genre par excellence noch einmal bestätigt.

Der Slasher erfreut er sich nach wie vor größter Beliebtheit; dies gilt natürlich insbesondere für seine sich im Erwachsenwerden begreifende Fangemeinde, die sich hierin repräsentiert sieht, und mittlerweile etwa den siebten Teil des selbstreferenziellen und auch von der Kritik (anfangs verrissenen, aber mittlerweile) in höchsten Tönen gelobten *Scream*-Franchises erwartet.¹⁰⁰ Das

⁹⁸ Stiglegger 2018, S. 643.

⁹⁹ Moldenhauer, Benjamin: Teenage Nightmares. Jugend und Gewalt im modernen Horrorfilm. In: ders./Spehr, Christoph/Windzus, Jörg (Hgg.): On Rules and Monsters. Essays zum Horror, Film und Gesellschaft. Hamburg: Argument 2008, S. 60-83, hier: S. 60.

¹⁰⁰ Vgl. Viereck, Matthias von: Scream 6: Bestes Popcorn-Schauer-Kino. <https://www.sueddeutsche.de/kultur/horrorfilm-scream-6-bestes-popcorn-schauer-kino-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-230308-99-872847> (letzter Zugriff am 05.06.2024)

Genre bleibt aufgrund der Massentauglichkeit dieser Filmreihen, zu denen weiters auch *Final Destination*, *A Nightmare on Elm Street* oder, von höchster Aktualität, *Fear Street* gehören, von ihrer Aufmachung her äußerst jugendlich gestaltet und in ihrer Reichweite nach wie vor einer recht jungen Fanbase zugewandt.¹⁰¹

Marci-Boehncke und Rath fanden in einer Studie zu Mediennutzungsgewohnheiten bei über 1500 befragten Jugendlichen zwischen 12 und 16 Jahren in Österreich und Deutschland heraus, dass sich Horrorfilme durchwegs bei beiden Geschlechtern (mit jeweils ca. 40%) unter den drei beliebtesten Mediengenres befindet; andere Gattungen, etwa Computerspiele oder Soaps, klaffen geschlechterspezifisch stark auseinander, der Horrorfilm übt aber eine universellere Faszination aus.¹⁰²

Die Popularität der Horrorfantastik in dieser Altersgruppe nimmt eine solch prägende Stellung ein, dass der – oftmals auch gemeinschaftliche – Konsum in einem gewissen Alter quasi ‚dazugehört‘ und folglich nahezu die Formen eines Passageritus annimmt. Weiter unten wird ausgeführt, wie Handlungen von Horrorfilmen solche Initiationen inkorporieren und sich an Coming-of-Age-Erzählmustern und -Symboliken abarbeiten, wobei dort dann van Genneps ethnologisches Dreiphasenmodell, dem sich auch dieses Unterkapitel annähert, genauer ausgeführt wird. An dieser Stelle soll jedoch, dies komplementierend, beleuchtet werden, wie die *Horrorrezeption* die Funktion eines Coming-of-Age-Rituals übernimmt und warum diese als mutprobenartige Initiation körperlichere Wagnisse innerhalb der Peergroup abgelöst hat.

Stiglegger argumentiert, dass die zunehmende Entkörperung durch die moderne Industriegesellschaft die Heranwachsenden nämlich ihrer ursprünglichen Initiationsrituale beraubt hat: Wohingegen sich früher der Initiand in vorindustriellen Stammeskulturen „einer Reihe von Proben und Riten ausgesetzt“ sah, „die ihm seine eigene Position in der Gemeinschaft, aber auch seine Verwundbarkeit deutlich machen sollten“, tritt die Körperlichkeit heutzutage derart in den Hintergrund, dass sich Jugendliche dem *thrill* des Horrorfilms zuwenden, um eine „intensive und affizierende Auseinandersetzung mit Körpern, Tod und Vergänglichkeit“ zu initiieren.¹⁰³ Ähnlich der waghalsigen Übergangsriten im Kernsinne, geht es darum, bei den Initianten Gefühle der Extreme hervorzurufen: „Angst, Auslieferung, Erleben der eigenen Ohnmacht, schließlich Erlösung oder die Ahnung des Todes als Teil des eigenen physischen Lebens.“¹⁰⁴

¹⁰¹ Vgl. auch Stiglegger 2018, S. 648.

¹⁰² Vgl. Marci-Boehncke/Rath 2010, S. 2.

¹⁰³ Vgl. Stiglegger 2012, S. 114.

¹⁰⁴ Ebd.

Was früher mit einer körperlichen Grenzerfahrung verbunden gewesen ist, geht nun in einen symbolischen Passageritus über. Die Initiationshaftigkeit des freiwilligen Nervenkitzels macht Stiglegger letztendlich auch daran fest, dass „Jugendliche seit der Existenz von Heimmedien gerne in Gruppen drastische Filme sichten“.¹⁰⁵ Diese gemeinschaftliche Erfahrung solle dafür, eine für die Altersgruppe „bewusste Abgrenzung von der regulativen Erwachsenenwelt“ zu gewährleisten.¹⁰⁶ An dieser Stelle muss noch ergänzend eine Gegenmeinung zwischengeschoben werden: Twele beschreibt den Horrorfilm ebenso als traditionsreichen Initiationsritus, sieht ihn aber vielmehr als *Annäherung* an die Welt der Erwachsenen zuungunsten einer Abgrenzungsfunktion – er ermögliche Heranwachsenden, „experimentell wie filmimmanent deren Gebote und Verbote zu überprüfen“.¹⁰⁷

In einer Parallele zu Bettelheim, der die Bedeutung des Märchens für die Entwicklung von Kindern ausbuchstabiert hat, kommt Stiglegger zum Schluss, dass sich der Horror, thematisch wie wirkästhetisch, als für Jugendliche unverzichtbar erweist. Umso wichtiger gestaltet sich demnach die hier konstatierte Forderung einer Horrorfilmbildung. Er schreibt diesbezüglich:

Horrorfilme wirken als seduktive und manipulative Kunstwerke direkt auf das Unterbewusstsein des Publikums ein. Gerade deshalb sollte dem Jugendlichen Medienkompetenz zur Verfügung gestellt werden, um mit den filmischen Ausdrucksmitteln umzugehen und diese Effekte konstitutiv zu nutzen. Das Erkennen der Grenze von Fiktion und Realität, der Unterschied zwischen Affirmation und Kritik sollte erkannt werden.¹⁰⁸

Das folgende Unterkapitel plädiert im Sinne dieser Ausführung, der Bedeutung des Horrors für Jugendliche auch in einem Unterricht einzukalkulieren, der das Medium Film generell in seiner kulturellen Reichweite begreifen möchte.

5.3 Horrorfilmbildung: eine (deutsch)didaktische Bringschuld

Die wenigen vorliegenden Aufsätze, die sich doch für eine Inklusion des Horrors im Unterricht aussprechen, greifen zumeist zurück auf drei von Twele aufgestellten Thesen, warum Heranwachsende unter Anleitung einschlägige Medien konsumieren sollten, welche nun an dieser Stelle zusammengefasst werden:

¹⁰⁵ Vgl. ebd., S. 114.

¹⁰⁶ Ebd., S. 115.

¹⁰⁷ Vgl. Twele 2012, S. 268.

¹⁰⁸ Vgl. Stiglegger 2012, S. 114.

- Horrorfilme sind Teil der jugendlichen Sozialisation und fungieren, zumindest teilweise, als Initiationsritual.¹⁰⁹ (siehe voriges Kap.)
- (Ur-)Ängste spielen in den Horrorfilmen eine tragende Rolle – auch solche, die sich altersspezifisch ausgestalten: „die Angst vor dem Verlust eines geliebten Menschen, aber auch der Kontrollverlust im Umgang mit einer als unbekannt oder gar übermächtig empfundenen Realität“;¹¹⁰ all diese Themen gewinnen nicht erst, wie die FSK nahelegt, mit dem zwölften oder sechzehnten Lebensjahr an Relevanz, sondern verstehen sich kontinuierlich als Teil von Sozialisationsprozessen.
- Horrorelemente werden im allgemeinen Kinderfilm nicht ausgeschlossen. Je nach Alters- und Entwicklungsstufe verändern sich nur „Ausprägung, Dauer und Intensität“ ebenjener.¹¹¹

Am allerrelevantesten ist in diesem Zusammenhang zu erwähnen, dass Twele den Horrorfilm vor allem mit einem dezidiert jüngeren Publikum im Hinterkopf legitimiert und suggeriert, dass genau jene am meisten von horrorbildnerischen Anteilen profitieren würden; dabei miteingeschlossen verstehen sich gerade Kinder unterer Jahrgangstufen, die im schulischen Kontext wohl am ehesten, Stichwort Bewahrpädagogik (siehe Kap. 5.5), davon abgeschirmt werden.

Dabei wird so ein didaktisches Potential a priori beiseitegeschoben, das sich beispielsweise die oben dargelegte Angst-Lust zunutze machen könnte: Ein äußerst nützlicher Ausgangspunkt von Horrorfilmen im Unterricht stellt die Bewusstmachung eigener, wenn nicht gar unterdrückter Ängsten dar, wobei es sich beim Horrorfilm natürlich nicht um das einzige Genre handelt, das sich mit diesen beschäftigt oder bei den Zuschauer*innen diese Bewusstmachung ebenjener auslösen möchte; nichtsdestotrotz bieten sie gerade jungen Menschen, die den Umgang mit individuellen und/oder gemeinschaftlichen Ängsten erst einüben müssen, Start- und Diskussionsfläche dafür. Wie keine andere Art von Film weiß er, via Momente der Irritation und Irrationalität mit der Angst vor dem Unbekannten, Übermächtigen, Überwältigenden und Fremden zu spielen, verarbeitet ergo Themen und Ereignisse, in denen sich nicht nur Erwachsene wiederfinden: „Dieser Aspekt verweist unübersehbar auf Kindheitsstrukturen und die Erlebniswelt von jungen Menschen.“¹¹² Dabei entpuppt es sich als Trugschluss, allein auf die potentiell verstörende Komponente von Gruselfilmen zu rekurrieren, wenn, in Abstimmung mit Alter und Entwicklung der jeweiligen Lerner*innengruppe, eine geeignete Filmauswahl getroffen werden

¹⁰⁹ Vgl. Twele 2012, S. 249.

¹¹⁰ Vgl. ebd., S. 249.

¹¹¹ Vgl. ebd., S. 249.

¹¹² Ebd., S. 255.

kann, die über Horrorelemente Ängste auf nachdrücklich einprägsame Weise darstellt. Wichtig ist hierbei dennoch, mit dem Spaß am Gruseln zu arbeiten; nötig wird dafür die Filmlesekompetenz, die das emotionale und subjektive Empfinden zwar nicht dimmt, den Lernenden jedoch die nötigen genrespezifischen ‚Lesebrillen‘ mit an die Hand gibt, um den Horrorfilm als Werk der artifiziellen Angsterzeugung zu begreifen, das dafür auf ganz bestimmte filmästhetische Mittel zurückgreift.

So kann sich der erläuterte Belohnungseffekt einstellen sowie die Auseinandersetzung mit eigenen Ängsten erfolgen. Twele fasst zusammen:

Der [...] Theorie zufolge spricht der Horrorfilm elementare menschliche Erfahrungen und Gefühle an und verspricht eine Art Erlösung von den widersprüchlichen Gefühlen der Kindheit. Das Genre des Horrorfilms ist demzufolge besonders für Heranwachsende von großem Interesse, die erst noch lernen müssen, mit teils widersprechenden oder gar unbewussten Gefühlen besser umzugehen, sie in ihre Alltagsrealität zu integrieren und dabei Orientierung zu finden.¹¹³

Dem Horrorfilm also seine spezifischen didaktischen Effekte abzusprechen, untergrabe nicht nur die Wirkungsästhetik von Filmen generell, von denen eine Vielzahl mit Angst-Lust operieren, sondern auch die Rezeptionshaltung der Schüler*innen, der man weitaus früher Rechnung tragen müsse.¹¹⁴

Erste Ansätze, den Horrorfilm als kompetenzbildendes Medium im Deutschunterricht zu begreifen, existieren, wenn auch spärlich. Saupe beispielsweise warf schon 2004 die Frage auf, ob der von Adoleszenten gerne in ihrer Freizeit konsumierte „Horror auf Video“ denn ein Fall für Deutscheinheiten sein könnte und exemplifiziert entlang eines besonders grausigen Ausschnitts aus dem Kultschocker *Cannibal Holocaust* (Ruggero Deodato, 1980), in dem amerikanische Journalist*innen Kannibalen zum Opfer fallen, welchen Beitrag solche Film(ausschnitt)e zu den Medienkompetenzen leisten, welche identitätsstiftenden Effekte sie haben und wie sie sich letztendlich auch positiv auf eine Literaturkompetenz auswirken können.¹¹⁵ Sie argumentiert gegen die alleinige Vormachtstellung der empirischen Medienrezeptionsforschung, die zwar eine schulische Beschäftigung mit Horrorfilm urgiert, aber keinen Beitrag zu einer ernsthaften Auseinandersetzung mit ihm leiste; vielmehr führe diese zu einer Medienpädagogik, die die Jugendlichen zu Selbstkritik und Mäßigung anhält. Anstatt im Sinne von bewahrpädagogischen und moralerzieherischen Grundsätzen den Verzicht horror- und

¹¹³ Vgl. ebd., S. 256.

¹¹⁴ Vgl. ebd., S. 257.

¹¹⁵ Vgl. Saupe 2004, S. 150.

gewalthaltiger Medien anzustreben, schlägt Saupe vor, durch jene bisher ignorierte deutschdidaktische Perspektiven zu eröffnen.¹¹⁶

Dass Gewalt im Rahmen des Literaturunterrichts zur Sprache kommt – man denke etwa an die meisten Romane Elfriede Jelineks, die ohne diese nicht funktionieren würden – ist keine neue Herangehensweise und wird ab und an auch auf explizite Weise, etwa anhand der Horrorästhetik, von der die Schauerliteratur lebt, behandelt. Saupe plädiert dementsprechend für einen Eingang von ‚Horrorvideos‘ in den Kanon und eine Verschränkung des Horrorfilms mit (Hoch-)Literatur, um ihn in didaktische Konzepte zu integrieren, die, Literaturdidaktik und Medienpädagogik verbindend, literarische und filmische Medien nicht nur unzusammenhängend aneinanderreihen, sondern in Bezug zueinander setzen.¹¹⁷ Letztendlich begreift sich auch der Horror als medienübergreifendes Phänomen und bringt regelmäßig neue, stetig weiterwachsende Franchises hervor, was etwa in der Arbeit im Medienverbund umfassender thematisiert werden kann.

Die Rückkoppelung – und somit eine Art der naheliegenden Legitimation – an seine literarische Wurzeln muss allerdings für den Horrorfilm nicht *zwingend* erfolgen und läuft seiner für sich allein stehenden Wirkkraft zuwider, weswegen sie in den Didaktisierungen dieser Masterarbeit auch nur ergänzend mitbehandelt wird. Filmische Horrordarstellungen per se können mit Saupe zweierlei Ziele verfolgen: zum einen die „Förderung einer distanzierten Rezeption“, zum anderen „die Erschießung zentraler Strukturen der Werke“.¹¹⁸ So verhandelt auch oder gerade eine radikale Darstellung wie *Cannibal Holocaust*, der eine Dekonstruktion westlichen Sensationalismus immanent ist, zivilisations- und gesellschaftskritische Aspekte, wovon man im Deutschunterricht Gebrauch machen kann. Des Weiteren kämpft sie gegen die Vorstellung an, Horrorfilme würden ihrem Ursprung nach automatisch sexistische oder rassistische Vorstellungen befördern. Während ersterer Vorwurf ans Genre weiter unten ausführlich behandelt wird, soll an dieser Stelle ein Beispiel für den Horrorfilm im Rassismuskritischen Deutschunterricht angeschnitten werden: Neumann hat sich mit Jordan Peeles Kassenschlager *Get Out* beschäftigt und modelliert um ihn herum einen Unterrichtsvorschlag, der auf die Sensibilisierung (post-)rassistischer Darstellungsweisen im Film ausgerichtet ist. Sie gelangt diesbezüglich zum Resümee,

¹¹⁶ Vgl. ebd., S. 149-150.

¹¹⁷ Vgl. ebd., S. 157.

¹¹⁸ Vgl. ebd., S. 155.

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.¹¹⁹

Auch in Bezug auf Saupe, die sowohl eine Distanzierung zu den ‚Oberflächenzumutungen‘, als auch eine umfassende Analyse der Motive und narrativen Strukturen fordert, sieht Lecke den (vor allem frühen) Horrorfilm als „gattungsgeschichtliches Bindeglied zwischen der [...] Schauerliteratur einerseits und dem trivialen Horror-Sado-Porno-Video andererseits“.¹²⁰ Da es sich um medienübergreifende wie literarhistorisch relevante Motive handelt, die zudem „an die zu vermutenden popkulturellen Interessen von Jugendlichen“ anknüpfen, seien sie durchaus „in die alltägliche Praxis des (Deutsch-)Unterrichts umzusetzen“.¹²¹ Als Beispiel gibt er das Dracula-Motiv, das von seinen höhenkammliterarischen Anfängen über den Trivialroman bis in die zeitgenössische Populärkultur, etwa die „kulthafte-erfolgreiche Serie ‚Buffy‘“, hineinwirkt.¹²² Die Beliebtheit der ‚literarischen Angst‘ habe sich rezeptionsästhetisch im ‚*delightful horror*‘ verfestigt, den er auch stark mit der Angst-Lust nach Balint verknüpft sieht.¹²³ Letztendlich sei die zukunftsweisende Frage in diesem Zusammenhang nicht mehr, was die Medien mit uns machen, sondern vielmehr, was wir als Rezipient*innen, insbesondere Schüler*innen, mit ihnen machen (können).¹²⁴ Dies bringt letztendlich eine ob des dadurch entstehenden Identifikationspotentials zuvor ablehnend begegnete produktions- und handlungsorientierte Auseinandersetzung mit dem Medium Horrorfilm ins Spiel, ganz so, wie sie Neumann nicht minder in ihrem anti-rassistischen Ansatz methodisch miteinflechtet. Denkbar wäre nach Lecke auch eine „intensivere Diskussion über ästhetische und moralische Wertkriterien“ rund um Horrorfilme und den in ihnen dargestellten Gewalttätigkeiten.¹²⁵

Rüsel sieht indes die Dinglichkeit einer didaktischen Re-Examination des Horrorfilms *vor allem* in seiner Gewaltthematisierung begründet¹²⁶ – ein Beweggrund, der nicht unumstritten ist und im folgenden Unterkapitel erörtert wird.

¹¹⁹ Vgl. Neumann 2022, S. 5.

¹²⁰ Vgl. Lecke 2008, S. 349.

¹²¹ Vgl. ebd., S. 341.

¹²² Vgl. ebd., S. 342.

¹²³ Vgl. ebd., S. 351.

¹²⁴ Vgl. ebd., S. 353.

¹²⁵ Vgl. ebd.

¹²⁶ Vgl. Rüsel 2019, S. 122.

5.4 Jugendliche und Gewaltdarstellung: eine Henne-Ei-Polemik

Ob Horrorfilme mit dem Nebeneffekt der Steigerung des eigenen Aggressionsverhaltens einhergeht und die Gewaltbereitschaft unter Jugendlichen bloß schürt, ist eine teils heftig polemisierte Streitfrage, die auch im Rahmen meiner Ausführungen dezidiert offenbleiben *muss*, um keine rezeptionsästhetische Schleife innerhalb einer (sehr vehement geführten) Debatte zu ziehen, die ohnehin unauflösbar ist. Fest steht auf alle Fälle, dass gewisse Personengruppen sehr wohl durch Mediengewalt-Konsum beeinflusst werden können und so potentiell mehr violentes Verhalten resultiert; nichtsdestoweniger spielen hier verschiedenste andere Faktoren mit, wodurch die Annahme eines direkten Zusammenhangs zwischen Mediengewalt und Aggressionsverhalten weitestgehend entkräftigt wird: Die Ursachen von Gewalt gestalten sich weitaus individueller und vielschichtiger; die Mediengewalt stellt höchstens einen Aspekt in einem Bündel komplexer Faktoren dar, weswegen eine eindeutige Korrelation zwischen Horrorkonsum und Gewaltbereitschaft bis heute nicht bestätigt werden kann.¹²⁷ Für eine zielführende fachdidaktische Diskussion wird demnach gefordert, eine stärkere Alltagsorientierung innerhalb der Medienrezeptionsforschung zu implementieren, die von einem reinen, unhinterfragten Beeinflussungsmechanismus absieht.¹²⁸

Schon in den 1990ern forderte Reiß, Bilder der Gewalt und des Horrors intensiver ins medienpädagogische Blickfeld zu nehmen, statt diese auf die lange Bank zu schieben und so eine Thematisierung von Gewalt zu umgehen.¹²⁹ Inzwischen ist der Schrei nach einer Auseinandersetzung mit der Inszenierung filmischer Gewalt noch lauter geworden – eine längere, zumindest holistische, Verdrängungstaktik gilt als überholt.¹³⁰

Essentiell ist festzuhalten, dass Schüler*innen dem Schrecken und der artifiziell hervorgerufenen Angst, so wie sie im horrorfilmischen Rahmen üblich evoziert werden, mittlerweile tagtäglich in anderen medialen Formen begegnen – selbst, wenn sie noch keine Medien konsumiert haben, die explizit mit dem Stempel ‚Horror‘ versehen sind. Gerade Hitserien der letzten Jahre wie *Stranger Things*, *The Walking Dead* oder sogar *Tote Mädchen lügen nicht* bauen auf nicht zu unterschätzende Weise auf den Strategien der Angst- und Schockerzeugung auf, wie sie ihnen die Horrortradition vorgelegt hat. In diesem Zusammenhang ist darüber hinaus der

¹²⁷ Vgl. Herrmann, Jörg/Metelmann, Jörg/Schwandt, Hans-Gerd: Einleitung. In: dies. (Hgg.): Wissen sie, was sie tun? Film als Reflexionsmedium der Gewalt-und-Medien-Debatten. Marburg: Schüren 2012, S. 7-16, hier: S. 11-12.

¹²⁸ Vgl. Lecke 2008, S. 351.

¹²⁹ Vgl. Reiß, Elmar: Die Faszination Jugendlicher am Grauen. Dargestellt am Beispiel von Horror-Videos. Würzburg: Königshausen & Neumann 1990.

¹³⁰ Vgl. Saupe 2004, S. 147.

explizite Gewaltgehalt dieser rege rezipierten Formate hervorzuheben, mit dem im Mainstreamfernsehen und -kino zusehends operiert wird: „Die Drastik der Gewaltdarstellung gehört zum Bestandteil der Popkultur.“¹³¹ In diesem Sinne kann man den reflektiert-distanzierten Umgang mit dem Gewaltinhalt in Medien einer kritischen Teilhabe an der kulturellen Praxis Film und Fernsehen voraussetzen. Als Wenigstes kann der Deutschunterricht dazu anregen, etwaige Scheu-klappen für den eigenen Medienkonsum oder den der Peergroup – Stichwort Anschlusskommunikation – abzulegen.

Dazu könnte ein Ansatz der Horrorfilmbildung einen wertvollen Beitrag ermöglichen, wie es u.a. Anders und Staiger vorsehen: Da Filme gemeinhin – nicht minder oder gerade oft solche, die nicht als Horror deklariert sind – verstörende Inhalte transportieren oder auf recht subtile Weise doch (mit)abbilden, kann durch eine gezielte Thematisierung von Gewalt in den ‚klassischen‘ Massenmedien auf eine weniger verstörende Weise wichtige Reflexionsfläche entstehen, als in solchen Situationen, in denen Jugendliche ansonsten und insbesondere überraschend auf sie treffen. Als Negativbeispiele der unregelmäßigen Gewalterfahrung in diesem Alter nennen die Autor*innen „Szenen realer Gewalt, z. B. in Demütigungs-, Folter- oder Tötungsvideos, oder pornographische Inhalte“, welche unvermittelt über soziale Medien verbreitet werden und sich „deutlich belastender“ auswirken. Als Gegenmaßnahme schlagen Didaktiker*innen (wie etwa Merlin 2018) vor, gewaltvolle Inhalte zu rekontextualisieren und die etwaige subjektive Involviertheit abzufedern sowie diese stattdessen in eine kritische Distanziertheit davon umzuwandeln, die erst durch eine grundlegende Fähigkeit zur kritischen Medienrezeption ermöglicht wird.¹³² Diese Einnahme einer bewusst kritischen Distanz kann parallel zu einer Annäherung an horrorhaltigen oder -ähnlichen Filmdarstellungen eingeübt werden. Dies trägt überdies Kepsers Forderung Rechnung, mediale Gewalt viel eher im sicheren Rahmen zu verhandeln, statt Kinder und Jugendliche ‚zu Hause‘ unvermittelt auf sie stoßen zu lassen; auch er ist sich bewusst, dass es nicht möglich ist, die drastischsten Darstellung von Grauen und sexueller Lust ins Klassenzimmer zu bringen – dennoch dürften die Heranwachsenden mit ihren Filmerlebnissen nicht alleine gelassen werden.¹³³ Dies wird nochmals unterstrichen durch die oben festgehaltene Tendenz von Mainstreammedien, mit immer drastischeren und überhöhten filmischen

¹³¹ Ebd., S. 122.

¹³² Vgl. Anders, Petra/Staiger, Michael: Film in der kulturellen Praxis. In: Anders, Petra/Staiger, Michael/Albrecht, Christian/Rüsel, Manfred/Vorst, Claudia (Hgg.): Einführung in die FilmDidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet. Stuttgart: Metzler 2019, S. 3-20, hier: S. 8.

¹³³ Vgl. Kepser, Matthis: Film im Kontext schulischer Bildung. Herausforderungen, Potenziale und Perspektiven. Vortrag im Filmmuseum Potsdam. https://bildungsserver.berlinbrandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/Medienbildung/Unterricht/filmbildung/Tagungsdoku_Klappe/Klappe_1/Vortragskript_Prof._Matthis_Kepser.pdf (letzter Zugriff: 07.06.2024).

Gestaltungsmittel zu hantieren, welche in hohem Maße überfordernd wirken können und die Schockerzeugung auf die Spitze treiben.

Marci-Boehncke und Rath kommen in ihrem empirischen Aufsatz *Der Gewalt ihre Freiheit: Der Horrorfilm als jugendliche Wertekonstruktion* zum ähnlichen Befund, dass jugendliche Gewaltbereitschaft nicht mit einer Vorliebe zum Horrorkonsum kurzgeschlossen werden kann (diese könnte eben auch auf ‚positiven‘ Beweggründen fußen, etwa, um seine Freunde zu verteidigen); vielmehr sei es an der Zeit, „distanzierten Horror-Genuss als Spielform nicht zu überwerten und ihn auch als Ausdruck elaborierter Lese- und Medienkompetenz zu verstehen“.¹³⁴ Die Untersuchung zeigt des Weiteren mit einem spezifischen Blick auf die jungen Fans des Genres, dass sie „eine Rezeptionshaltung einnehmen, die zwischen Angst-Lust und Distanz oszilliert. Es interessieren hier keine identifikatorischen Aspekte, sondern Jugendliche haben Spaß an den medialen Inszenierungen des Gruseligen.“¹³⁵ Sie kommen zu folgendem Fazit, welches der Signifikanz des altersüblichen Austausches über Horror-(artige) Darstellungen Nachdruck verleiht:

Nicht einfache Nachahmung ist das Ziel der Horrorrezeption, sondern die Gratifikation im Rahmen des Mood-Managements und die Themengebung für gemeinsame, peer-group-zentrierte Kommunikation über die Filme. Das heißt, Angstlust wird allein genossen, die Auflösung geschieht in der immer auch mit Inszenierung verbundenen peer-group-zentrierten Kommunikation, in der die eigentliche Distanznahme im gemeinsamen Gespräch und der eigenen Selbstin-szenierung ermöglicht wird.¹³⁶

Von diesem Mitteilungsdrang kann man freilich auch im Schulkontext Gebrauch machen, etwa mithilfe filmischer Gespräche, wie sie Abraham vorsieht¹³⁷ und weiter unten skizziert werden, nicht zuletzt, weil sich der Austausch über Seherfahrungen gerade bei solch potenziell aufregenden Thematiken als konstitutiv erweist. Einer fröhlich-gruseligen Horrorfilmbildung, die Gewaltinhalte mitreflektiert, vor diesen aber nicht vollends zurückschreckt, steht somit aus medienpädagogischer und deutschdidaktischer Warte aus nichts im Wege. Etwaige rechtliche sowie bewahrpädagogische Überlegungen, die bei dieser Aussage ein Veto einlegen würden, werden im weiteren Verlauf mit in die Diskussion gebracht.

¹³⁴ Vgl. Marci-Boehncke/Rath 2010, S. 2.

¹³⁵ Ebd., S. 1.

¹³⁶ Ebd., S. 12.

¹³⁷ Vgl. Abraham 2012, S. 78-79.

5.5 Gesetzliche Grundlagen und deren Implikationen

Woran Saupe und Lecke in ihren damaligen Annäherungen ans ‚Horrorvideo‘ über die Intermedialität zur Schauerliteratur zu scheitern schienen, sind die Grundsätze der Bewahrpädagogik, die, polemisch ausgedrückt, Schüler*innen davor behüten wollen, auf einen figurativen Horrortrip geschickt zu werden – ein filmpädagogisches Ideal, das nicht nur dem Horrorgenre einen Einzug ins Klassenzimmer nachhaltig erschwert, sondern auch eine Anerkennung des künstlerischen Wertes von Filmen gemeinhin zunächst eine Absage erteilt hat. Diese nach 1945 etablierte Traditionslinie hebt eine Erziehung zum betont ‚wertvollen‘ Spielfilm hervor und will davor warnen, „dass das Medium Film für Heranwachsende gesundheitliche Gefahren mit sich bringen könnte und aufgrund der Darstellung von Gewalt und Sexualität zu ihrer Verrohung beitragen würde“. ¹³⁸ Auch wenn diese Ansicht, Kinder und Jugendliche von potentiell problematischen Medien abzuschirmen, aus modern-medienpädagogischer Sicht verworfen worden ist und das didaktische Potential des Films in seinen vielfältigen Formen seit längerer Zeit auch speziell im Deutschunterricht entdeckt worden ist, wird der Horrorfilm nach wie vor, zumeist auf Grundlage juristischer Gesichtspunkte, von Haus aus ausgeklammert.

Bei der bekanntesten Richtlinie handelt es sich um die Freiwillige Selbstkontrolle (FSK), die in Deutschland jährlich 400 Filme prüft und sie dann in Alterskategorien einteilt, was auf dem dort herrschenden Jugendschutzgesetz beruht, wonach Jugendliche in körperlicher und seelischer Hinsicht ein Anrecht auf ‚Unversehrtheit‘ genießen. Dies kann sogar, trotz der künstlerischen Freiheit der Filmemacher*innen, zu einer Indikation der Filmtitel führen. ¹³⁹

Parallel dazu gibt in Österreich die Jugendmedienkommission des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) Altersempfehlungen, welche oftmals von jenen in Deutschland abweichen und mitunter milder als diese ausfallen. Für Lehrer*innen von großem Vorteil sind die gemeinsam damit veröffentlichten Kommentare, die nicht nur Einsichten in potentielle negative Aspekte bezüglich des Konsums durch Jüngere gibt, sondern gleichzeitig auch etwaige Positivkennzeichnungen beilegt, welche eine ästhetische Qualität der geprüften Filme – falls gegeben – hervorhebt. Beachtet werden entwicklungspsychologische sowie gesellschaftspolitische und sozialetische Kontexte. Daraus ergibt sich dann im genauen Hinblick auf den jeweiligen Film, sofern die Gütekriterien erfüllt werden, eine ausdrückliche

¹³⁸ Vgl. Staiger, Michael: Filmdidaktische Ansatzpunkte. In: Anders, Petra/Staiger, Michael/Albrecht, Christian/Rüsel, Manfred/Vorst, Claudia (Hgg.): Einführung in die Filmdidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet. Stuttgart: Metzler 2019, S. 35-46, hier: S. 39.

¹³⁹ Vgl. Rüsel 2019, S. 114-115.

Empfehlung, beispielsweise ‚empfohlen als Diskussionsfilm‘, sowie eine für den Unterricht hilfreiche Begründung dessen.¹⁴⁰ Bemerkenswerterweise macht sich die Kommission auch Gedanken über Angst und Angstbewältigung im Kinder- und Jugendalter:

Angstbesetzte Filminhalte erfüllen für Kinder und Jugendliche eine wichtige Funktion bei Aufbau von Angstfähigkeit und Erwerb von Sicherheit im Umgang mit Ängsten. Die Bewältigung von Ängsten muss individuell erlernt werden, dabei können Filme für Kinder je nach Alter unterschiedlich hilfreich sein.¹⁴¹

Im selben Zug werden auch Altersempfehlungen für angsterzeugende Filmnarrative aufgestellt, wobei unter sechs Jahren von einem derartigen Spannungsaufbau abgeraten wird und 8-Jährige beginnen, zwischen Realität und Fiktion zu unterscheiden und sich Distanzierungsmechanismen aneignen. Im Lebensabschnitt von 11 bis 14 würde man letztendlich beginnen, solche Medien bewusst aufzusuchen; folgende Position wird hierbei eingenommen:

Manche 11- bis 14-Jährige entwickeln eine so genannte ‚Angstlust‘. Sie können mit Horror-Szenarien gut umgehen bzw. erwarten sogar eine höhere Erregungsintensität. Auch jüngere Kinder entwickeln teilweise ‚Angstlust‘. Dazu müssen sie sich allerdings freiwillig der Angstsituation aussetzen und es muss Identifikationsfiguren geben, mit denen sie diese Situationen gemeinsam durchstehen können. Außerdem muss die Sicherheit eines guten Endes gegeben sein.¹⁴²

Diese Notationen kehren gleichermaßen hervor, wie unterschiedlich und höchstindividuell sich die Bedürfnisse und Medieninteressen der jeweiligen Klasse ausgestalten, wodurch es unabdinglich wird – wie bei jeder Art von Lektüre- und Filmauswahl, die man als Lehrkraft trifft – ein breites Spektrum anzubieten und ex aequo abzudecken. Was (Kinder-)Horrorfilme im Speziellen betrifft, könnte man gegebenenfalls, natürlich die allseits diskutierten Altersfreigaben nicht missachtend, auch bloß weniger drastische Filmausschnitte aus ihnen mitbringen sowie deren didaktisches Potential ausschöpfen und dem Individuum so einen etwaigen Konsum des kompletten Werkes je nach Interessenslage selbst überlassen, um zwar eine weiter- und tiefergehende Auseinandersetzung mit der pädagogisch wertvollen Filmauswahl zu suggerieren, diese aber nicht zu erzwingen. Darüber hinaus lassen sich für jede Altersgruppe geeignete Filme finden, die Herausforderungen, Probleme und Faibles, dem jeweiligen psychosozialen Entwicklungsstand angepasst, zum Thema haben. Töwe etwa eröffnet in seinem bereits erwähnten Plädoyer für einen Horrorfilm im frühesten Alter eine breite Palette an Filmen, die zumindest

¹⁴⁰ Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Positivkennzeichnung von Filmen und vergleichbaren Bildträgern für Kinder und Jugendliche. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ugbm/jmk.html> (letzter Zugriff: 11.06.2024).

¹⁴¹ Ebd., S. 5.

¹⁴² Ebd., S. 5.

Horrorelemente inkludieren. Anhand dessen legt er absteigenden FSK-Alters dar, wie aufschlussreich sich diese jeweils gestalten können. Er schlussfolgert:

In allen Altersstufen gibt es bei den existenziellen Themen des Horrorfilms unterschiedliche Intensitäten und ästhetische Umsetzungsformen. Kinder und Jugendliche müssen den Umgang mit solchen Ängsten im Unterschied zu den meisten Erwachsenen erst lernen. Diese sind ein zentraler Bestandteil ihres Lebens und ihres Alltags.¹⁴³

Auch im Rahmen dieser Arbeit werden die Altersbeschränkungen mitreflektiert, ohne in Absprache zu stellen, dass ein Kino der Angst auch in der Sekundarstufe I zur Anwendung kommen kann. Andererseits spielen aber auch Filme höheren JMK-Ratings durchaus eine Rolle, welche sodann für einen Einsatz in der Sekundarstufe II konzipiert werden. Indes muss, dieses Kapitel abrundend, festgehalten werden, dass man Themen wie Indizierung, Zensur und Altersfreigabe ebenso als metareflexive Diskussionspunkte in einen medienkritischen Unterrichtsansatz integrieren kann.

5.6 Für eine Ästhetik des Un-Schönen

Wie in den bisherigen Ausführungen hervorgegangen ist, sind analytisch-reflexive und intermediale Ausrichtungen innerhalb der Film- und Deutschdidaktik sogar mit dem umstrittenen Medium ‚Horrorvideo‘ inzwischen zumindest ansatzweise verbunden worden und liegen, sofern es überhaupt herangezogen wird, als (erste) Anknüpfungspunkte auf der Hand. Für noch mehr Unbehagen dürften jedoch Ästhetik-orientierte Ansätze sorgen, welche sich im Zusammenhang mit jeglicher Film- und Fernsehnutzung jedoch von größter Wichtigkeit erweisen. Dabei handelt es sich um eine Zielsetzung, die die Vorstellungs- und Wahrnehmungsbildung der Lernenden ins Auge fasst und sie dazu anleitet, „ihre eigenen Wahrnehmungs- und Deutungsprozesse sowie ästhetischen Erfahrungen bei der Rezeption eines Films nachzuvollziehen“. ¹⁴⁴ Dabei können zwei diametrale Herangehensweisen gewählt werden: „[...] entweder der Weg vom Bild zu seiner Versprachlichung [...] oder umgekehrt, also die ‚Bildfindung‘ (z.B. Zeichnung, Smartphone-Foto) zu einem vorliegenden Satz oder Text.“ ¹⁴⁵ Spätestens hier sollte die simultane Doppelfunktion einer Horrorfilmbildung hervorstechen, die sie zwangsläufig übernehmen *muss*: Einerseits kann sie dazu bewegen, wenn nicht gar dazu herausfordern, Unaussprechbares und Tabuisiertes zur Sprache zu bringen und einzuüben, auch Unangenehmes

¹⁴³ Twele 2012, S. 268-269.

¹⁴⁴ Vgl. Staiger 2019a, S. 40.

¹⁴⁵ Vgl. ebd., S. 40.

und etwaige Abscheu davor distanziert erleben und beschreiben zu können; andererseits werden negativ konnotierte, gesellschaftlich zutiefst an den Rand gedrängte Phänomene und Themen – man denke beispielsweise an Tod, Existenzängste, Krankheiten etc. – im Horrorfilm bebildert, aufgearbeitet und bestenfalls bezwungen, wodurch sich ein immenses Potential eröffnet. Die zeitgleichen Chancen und abschreckenden Problematiken von Grusel-Deutschstunden, die sich eines systematisierten Horror-Genusses annehmen, werden hier förmlich offenkundig.

Obzwar die Begriffe Horror und Ästhetik sich auf den ersten Blick ausschließen mögen, liegt bei genauerer Inspektion die Annahme nahe, „dass Horror nicht lediglich als Genre, sondern vielmehr als strukturelles, ästhetisches Grundprinzip gedacht werden kann, welches den Gesellschaftskörper mit einem feinen Netz durchzieht“.¹⁴⁶ Fest steht jedoch zugleich, wie Leitner schreibt, „dass es beim Horrorfilm nicht um die Erfahrung des Schönen geht.“¹⁴⁷ Das Medium stemmt sich sozusagen gegen die Auffassung, dass „das ganze Leben schön“ ist¹⁴⁸ und eröffnet differente ästhetische Erfahrungen. Das Paradox der Hässlichkeit¹⁴⁹, wonach entstellte und beklemmende Kunstwerke gerade deswegen umso mehr anziehen, wird auch bei der Frage, woraus sich der hochtrabende Horrorkonsum speist, nicht aufgelöst, sondern zelebriert. Stiglegger sieht genau darin den Mehrwert für Rezipient*innen, insbesondere einer jungen Zuschauerschaft, die den Horror als „Modell negativer Welterfahrung“ vorgelegt bekommen: ein Aspekt, der in der Ich-Findung nicht unterschätzt werden darf und dort für Identifikationspotential sorgt, woran sich andere Filmgenres nicht herantrauen würden und somit scheitern. Er schreibt:

In den grauenerregenden Erlebnissen der jugendlichen Protagonistinnen und Protagonisten z. B. aus einem Film wie *A Nightmare on Elm Street/Nightmare – Mörderische Träume* (1984) von Wes Craven spiegeln sich deutlich und in übersteigerter Form die sozialen Ängste und individuellen Nöte pubertierender Heranwachsender. Der Horrorfilm bietet dem Zuschauer hier – und besonders dem pubertären und adoleszenten – ein Modell von Welterfahrung *ex negativo*. Wesentliche existenzielle Erfahrungen werden im Horrorfilm symbolisch kommuniziert und sinnlicher vermittelt.¹⁵⁰

In ihrem Hang zum *Un*-Schönen – der Horrorfilm inszeniert Gewalt, Schmerzen, Phobien unverblümt – wagt die Ästhetik des Horrors, der vom Perfektions-, Reinheits- und Schönheitswahn durchtriebenen westlichen Gesellschaft einen zugegeben oft unangenehmen Spiegel vorzuhalten, der nicht ohne Grund aus unserem Innersten heraus einen Affekt des Grauens

¹⁴⁶ Stiegler, Christian/Biedermann, Claudio: Horror und Ästhetik. Das Gegensatz-Paar. In: dies. (Hgg.): Horror und Ästhetik. Eine interdisziplinäre Spurensuche. Konstanz: UVK 2008, S. 7.

¹⁴⁷ Vgl. Leitner 2017, S. 38.

¹⁴⁸ Vgl. Menke, Christoph: Die Kraft der Kunst. Frankfurt/Main: Suhrkamp 2013, S. 141.

¹⁴⁹ Siehe hierzu Goodman 1995.

¹⁵⁰ Vgl. Stiglegger 2018, S. 647.

hervorrufen. Mit Kristeva wurde das Abjekte als jener Teil des Menschen beschrieben, der das innerlich Verstoßene, Verdrängte oder vielleicht heimlich Erwünschte auf graphische Weise nach außen projiziert. Dabei wirkt gerade die Auseinandersetzung mit der Abjektion, der Adoleszente mit wachsender Neugierde begegnen und welche sie eventuell sogar aufsuchen, produktiv und, in Extension, kathartisch-entlastend.

Als, wie oben konstatiert, ‚Kino des Körpers‘ arbeitet sich der Horror nicht minder an dem des Heranwachsenden ab, dessen radikale und überfordernde körperliche Transformationen im Horrorfilm gekonnt, wenn auch stark überstilisiert, bildlichen Ausdruck verliehen bekommen. Überdies werden, nebst hormonell-pubertären Veränderungen in biologischer Hinsicht, invasive Aspekte der Sozialisierung durch Autoritäten deutlich, die unvermittelt auf den jugendlichen Körper einwirken und versuchen, ihn als „Objekt von pädagogischen Bemühungen, die darauf hinwirken, den als unfertig gedachten Menschen zu einem vollwertigen Subjekt zu erziehen“. ¹⁵¹ Die Körperangst der Adoleszenten und die Furcht vor Veränderung jedweder Art sehen sich in den überspitzten Horrormetaphern gespiegelt, nicht ohne Grund arbeitet das Genre mit „psychosexuellen Alpträumbildern, die eine Transformation des Körper mit dessen Animalisierung koppeln“ und etwa die ungewollte Metamorphose zum Werwolf mit der pubertären Angst vor Kontrollverlust über den eigenen Körper gleichschalten. ¹⁵² Vermittels seiner kompromisslosen und oftmals (Körper-)Grenzen überschreitenden Ästhetik ermöglicht der Horrorfilm dem Jugendlichen eine intensive Auseinandersetzung „mit der voranschreitenden Entfremdung vom eigenen Körper“ sowie multiperspektiv „mit der gesellschaftlichen Realität, die in den Filmen verarbeitet wird“. ¹⁵³ Moldenhauer schreibt hierzu:

Das Horrorgenre erzählt auf der narrativen und auf der symbolischen Ebene von den Schrecken der Erwachsenenwelt, von der Affektdämpfung und den schmerzhaften Verwandlungen, die dem Eintritt in diese Welt vorausgehen. Und es erzählt in lustvoller Übertreibung davon, was diese Welt an Grausamkeit zu bieten hat. [...] Affektregulierung und Körperumbau werden im Horrorfilm mittels drastischer Bilder in ihr Gegenteil verkehrt. ¹⁵⁴

Indessen handelt es sich um eine Kunstform, die zugegebenermaßen ausufern, aufwühlen und synästhetisch auf sein Publikum ein- und fortwirken kann. Seine rezeptionsästhetischen Anziehungspunkte – ein anhaltendes Faszinosum am (gemeinsamen) Gruseln, die schwer zu erfassende Ekel-Lust – jedoch genau jenen Jahrgängen vorzuenthalten, die ob ihrer Entwicklungs- und Anpassungsprozesse am ehesten von ihnen profitieren könnten, führt die ästhetische

¹⁵¹ Vgl. Moldenhauer 2008, S. 70.

¹⁵² Vgl. Stiglegger 2018, S. 650-651.

¹⁵³ Vgl. ebd., S. 654.

¹⁵⁴ Vgl. Moldenhauer 2008, S. 72-73.

Leistung des Mediums ad absurdum. Deswegen muss eine Horrorfilmbildung genau jene Form der ästhetischen Erlebnisfähigkeit fördern, die ansonsten wohlwollend und -wissend vermieden wird. Bezüge zu eigenen Erfahrungen und Gefühlen herstellen, Perspektivenwechsel (auch zum Bösen hin), mit fiktionalen Darstellungen umgehen lernen, so eigene Denk- und Wahrnehmungsmuster modifizieren, „erhebliche Verschiebungen persönlicher Weltsichten“¹⁵⁵ – all das lässt sich auch und erst recht anhand einer Ästhetik des Un-Schönen bewerkstelligen.

5.7 Von den Schrecken des Erwachsenwerdens – Horror als Ausdruck adoleszenter Herausforderungen und Gefühlslagen

Beim Horrorfilm handelt es sich nicht nur um ein Genre *für* Jugendliche, aus dem sie aus werk-ästhetischer Perspektive ihren Nutzen ziehen können, sondern dezidiert auch tiefenstrukturell und thematisch gesehen um eines *über* sie. Dies lässt sich spätestens mit dem Sensationserfolg des *Exorzisten* (William Friedkin), der 1973 das Blockbuster-Kino als Ganzes neu definiert hat, bestätigen, wo der Generationenkonflikt zwischen einer überfürsorglichen Mutter und ihrer aufbegehrenden Tochter dämonische Ausmaße annimmt und filmsymbolisch verdichtet wird.¹⁵⁶ In Stephen Kings *Carrie* (Brian de Palma, 1974) geht das oben beschriebene *final girl*, das jugendlichen Zuschauerinnen eine empowernde Identifikationsmöglichkeit bieten möchte, letztendlich in eine Figuration des Monströsen über und „brachte Pubertätstraumata wie kein zweiter Film jener Jahre auf den Punkt“.¹⁵⁷ Reibungen mit den Eltern – ganz so wie die titelgebende Protagonistin an dem religiösen Fundamentalismus ihrer herrischen Mutter zu zerbrechen droht – bilden eine der Hauptstrukturen, entlang derer sich die Horrorszenarien bis heute entspinnen. Twele sieht darin einen Rückgriff auf kindliche Trennungsängste von Mutterfiguren, die sich jäh ins Fremdartig-Böswillige verkehren können, wie die ambivalente Verschiebung hin zur bösen (Stief-)Mutter, die schon in vielen Märchen für Furcht und Schrecken sorgt.¹⁵⁸ Elternfiguren können somit als strafendes Regulativ ins Bild treten und die Angst vor einer erhabenen, unaufhaltsamen Autorität personifizieren oder auch mit Verlustängsten und gescheiterten Abnabelungsprozessen in Verbindung gebracht werden, wie Grimm es beispielsweise anhand des Coming-of-Age-Zeichentrickhorrors *Coraline* (Henry Selick, 2009) darlegt, in dem die Protagonistin sich, im Angesicht der schroffen Zurückweisungen durch ihre Eltern, eine utopische

¹⁵⁵ Vgl. Merlin, Dieter: Rezension zu: Henzler, Bettina (2013): Filmästhetik und Vermittlung. Zum Ansatz von Alain Bergala: Kontexte, Theorie und Praxis. In: MEDIENwissenschaft. Rezensionen, Reviews, Jg. 31, H. 4 (2014), S. 414-416, hier: S. 415.

¹⁵⁶ Vgl. Stiglegger 2018, S. 646.

¹⁵⁷ Vgl. ebd., S. 648.

¹⁵⁸ Vgl. Twele 2012, S. 255.

Gegenwelt voller Obsorge und Fürsorglichkeit imaginiert.¹⁵⁹ Dieser Fluchtversuch in eine andere, magische Dimension ist jedoch zum Scheitern verurteilt und mündet, nachdem Coraline sich an die Gegebenheiten in der Wirklichkeit assimilieren hat können, in einer (partiellen) Aussöhnung mit ihren Eltern.

Doch es werden nicht nur gegen die Elterngeneration revoltierende Jugendliche in Szene gesetzt, sondern auch solche, die erst gar nicht mit ihnen zusammenstoßen können, da sie entweder zu Filmbeginn schon verstorben sind – und so für andersartiges Trauma-Potential sorgen – oder aus anderen Gründen nicht zur Verfügung stehen. Abwesende Elternfiguren und das daraus resultierende Auf-sich-allein-gestellt-Sein sind typische Expositionsmerkmale, auf denen die Narrative aufbauen: Erwachsene agieren den seltsamen Vorkommnissen gegenüber verständnislos oder gar kontraproduktiv – der Emanzipationsprozess, der sich im Ankämpfen gegen das absolut Böse metaphorisiert, muss alleine durchschritten werden. Dies verdeutlicht sich etwa im erwähnten *Teenie-Slasher*, wo der Gruppe an Adoleszenten meist erst geglaubt wird, wenn die destruktive Allmacht die meisten von ihnen schon in den Tod geschickt hat. Moldenhauer rechnet dieser genreimmanenten Grundstruktur jedoch einen filmsoziologischen Vorteil an:

Das Horrorgenre bietet einen Ort, zu dem Erwachsene – erstens – idealerweise keinen Zugang haben (weil sie das, was an diesem Ort geschieht, zumeist nicht oder falsch verstehen), und an dem – zweitens – die jugendlichen Zuschauer sich in einem geschützten Raum lustvoll dem Angriff auf die eigene körperliche Integrität aussetzen können (nicht zuletzt um wenn das ganze Spektakel absichtlich oder unfreiwillig ins Lächerliche kippt, über all das zu lachen).¹⁶⁰

Twele zieht ein ähnliches Resümee, in dem er behauptet, dass „[d]ie Horror-Vision des Films [...] in ihrer extremen Überzeichnung ganz sicher nicht die Alltagsrealität der meisten Jugendlichen“ widerspiegele, ihnen aber dennoch „bei der kritischen Entscheidungsfindung zwischen reiner Ich-Behauptung und Fremdbestimmung durch Eltern und die Welt der Erwachsenen“ helfe.¹⁶¹ Ambivalente, von mit sich selbst oder ihrer Umwelt hadernden Heranwachsenden oft empfundene Zustände wie emotionale Isolation, ein Gefühl des Unverstanden-Seins und der Deplatziertheit oder die Furcht vor einem großen Unbekannten werden in den morbiden und dunklen Stoffen ganz neu aufgerollt und sekundieren dem*der Jugendlichen dabei, innere und äußere Unzulänglichkeiten anzugehen, indem eigene (negative) Erlebnisse und Gefühlslagen in neuem Licht differenziert(er) betrachtet werden.

¹⁵⁹ Vgl. Grimm, Sieglinde: Erwachsenwerden zwischen Horror und Phantastik. Henry Selicks Kinderfilm *Coraline*. In: Exner, Christian/Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hgg.): *Von wilden Kerlen und wilden Hühnern. Perspektiven des modernen Kinderfilms*. Marburg: Schüren 2012, S. 270-292, hier: S. 281-283.

¹⁶⁰ Vgl. Moldenhauer 2008, S. 77-78.

¹⁶¹ Vgl. Twele 2012, S. 259.

„Kritischer Konsens ist“, schreibt Wiene in einem Essay über die TV-Serie *Buffy – Im Bann der Dämonen* als stetige Verhandlung von Identitäts- und Sinnkrisen während des Aufwachsens, „dass das Monster [im Horror] stellvertretend für etwas steht: für den Fremden, das verdrängte Andere, die Außenseiter in der Gesellschaft.“¹⁶² Dabei sei es der Trick „aller guten Phantastik“, dass die Monster, zumindest im *Buffyverse*, auch für sich allein stünden, ergo die pubertären Konflikte – seien dies nun Probleme mit dem Selbstbewusstsein, Liebeskummer oder finanzielle Schwierigkeiten – in der filmischen Darstellung nicht ersetzen, sondern „emotional verstärk[en] und um eine Vielzahl an Schichten anreicher[n], emotionale und kognitive Komplexität herstellend“.¹⁶³

Ähnlich anspruchsvoll kann es sich gestalten, die ‚echten‘ und figurativen Monstren – denen man in der Kinder- und Teenie-Horrorfiktion genauso begegnet wie in Werken, die ausschließlich für erwachsene Augen bestimmt sind – zu dekodieren und in Relation mit eigenen Ängsten sowie den Schrecken der realen Welt zu setzen. Folgende didaktische Analysen und Vorschläge zu ausgewählten Filmbeispielen sollen einen Beitrag dazu leisten, Inszenierungen des Horrors ernst zu nehmen und aus verschiedenen Blickwinkeln zu untersuchen, damit Lernende einen verstärkten Zugang zu einer ansonsten gerne unterdrückten ästhetischen Form bekommen, lernen, sich über diese Filmerfahrungen mitzuteilen und bestenfalls vielleicht sogar eine medien- und selbstreflektierte ‚Freude‘ am Gruseln entwickeln.

6. Filmauswahl und Übersicht der didaktisierten Beispiele

Die folgenden Didaktisierungen ausgewählter Filmtexte sollen exemplarisch unter Beweis stellen, wie die Erkenntnisse (und auch Herausforderungen) der allgemeinen Filmdidaktik auf das strittige Genre des Horrors übertragen werden können und, darüber hinaus, welche bisher selten genutzten Chancen sich anhand seiner viszeralen Ästhetik auftun. Dabei orientieren sich die Ausführungen, additional zu diversen anderen Unterrichtsansätzen, methodisch vor allem an Abrahams *Filme im Deutschunterricht* (2012/18) sowie *Einführung in die Filmdidaktik* von Anders, Staiger et al. (2019); hierbei zeigt sich, dass in praktisch allen Kompetenzbereichen des Deutschunterrichts mit filmischem Horrormaterial gearbeitet werden kann.

¹⁶² Vgl. Wiene, Dieter: *Pleasure, Pain and Puberty. Die Schmerzen und Freuden des Aufwachsens im Buffyverse*. In: Moldenhauer, Benjamin/Spher, Christoph/Windzsus, Jörg (Hgg.): *On Rules and Monsters. Essays zum Horror, Film und Gesellschaft*. Hamburg: Argument 2008, S. 42-59, hier: S. 43.

¹⁶³ Vgl. ebd., S. 44.

Neben einer Potentialanalyse der Beispiele für verschiedene Altersgruppen werden weiters konkretere, sowohl rezeptions- als auch produktionsorientierte Unterrichtsvorhaben skizziert, welche ein Spektrum an Aufgaben *vor*, *während* und *nach* der Filmrezeption umfassen sowie analytisch-reflexive, intermediale und ästhetische Ausrichtungen abdecken. Die Förderung von Differenzerfahrung (auch bezüglich negativen Welterlebens) und ein etwaiges Identifikationspotential mit den kindlichen und adoleszenten Filmfiguren sollen nicht ignoriert werden. Da die filmische Bildung interdisziplinär gedacht wird, sollen die besprochenen Horrorfilme letztendlich auch anhand fächerintegrativer Konzepte in anderen Unterrichtsfächern weiterwirken.

Die ersten zwei Texte verschränken ihre Horrorstoffe mit dem Coming-of-Age ihrer leidgeplagten Protagonist*innen und zeichnen so (gegebenenfalls gescheiterte) Initiationsprozesse ab. Van Genepp hat schon 1909 ein dreigliedriges Schema aufgestellt, nach dem jene Passageriten ablaufen: die Trennungsphase, die sogenannte ‚Liminalität‘, welche in der Regel im unbekannten Raum stattfindet, und die (eventuelle) erneute Eingliederung in die Gesellschaft.¹⁶⁴ Auch Horrorfilme, zumeist versehen mit phantastischen Elementen, richten sich auf nicht zu unterschätzende Weise nach diesem Muster, wofür die ersteren Filmbeispiele und ihre didaktischen Möglichkeiten vorgestellt werden sollen. Der zweite Teil der Analyse verschiebt den Fokus auf Geschlechterverhältnisse innerhalb des Horrorfilms und inkludiert dementsprechend genderpädagogische Überlegungen.

	Film	Themen	Verfahren
1. Initiation(sreisen) im Horrorfilm	<i>Hexen hexen</i> (1990)	• Initiationsreisen • Abwesende Eltern • Krankheit und Tod • ‚Grausame‘ Erwachsenenwelt • Kindheitsängste	• Ein offenes Filmgespräch führen • Ein zielgerichtetes Filmgespräch führen • Filmvergleich m. der Neuverfilmung von 2020 (die Filmenden und ihre Funktion vergleichen) • Die Rezeption beider Filme anhand von Rezensionen recherchieren • Eine eigene Filmrezension schreiben • Durch akustische Eindrücke Vorstellungen entwickeln u.

¹⁶⁴ Vgl. Turner, Victor: Das Ritual: Struktur und Anti-Struktur. Frankfurt: Campus 2005, S. 94.

			visualisieren bzw. verbalisieren • Ein Filmbuch entwerfen • Fishbowl-Diskussion über Mediengewalt
	<i>Buffy</i> , Folge 3.01: <i>Anne</i> (2000)	• Serielles Erzählen • Jugendobdachlosigkeit • Ausreißer • Doppelgängermotiv • Ich- und Sinnsuche	• Klärendes, rhetorisches, expressives und narratives Schreiben • (Mystery-)Serien in ihrer Funktion erschließen • Helden- bzw. Initiationsreise anhand der Folge besprechen und aufzeigen • Ein Drehbuch einer eigenen <i>Buffy</i>-Folge verfassen • Einen Audiokommentar einsprechen • Fächerintegrative Konzepte mit dem Religions-, Philosophie- und Psychologieunterricht • Figurenanalyse (<i>Buffy</i> und <i>Lily</i>) • Argumentierendes, erörterndes Schreiben
2. Horror und Gender	<i>So finster die Nacht</i> (2008)	• Freundschaft • Gewalt • (Offene) Geschlechts-identitäten • Abjektion • Männlichkeitsideale	• (Horror-)Filmanalyse im ‚Gruppenpuzzle‘ • Filmästhetik (<i>Tag</i> vs. <i>Nacht</i>) erschließen • Mit Filmplakaten arbeiten • Szenisches Verfahren (ein fiktives Interview führen) • Kreatives, produktorientiertes Schreiben (einen Tagebucheintrag verfassen) • Offene und zielgerichtete Filmgespräche führen • Eigene Filmsequenzen drehen

			• Bildimpulse
	<i>Freaky</i> (2020)	• Körpertausch (Fremdsein im eigenen Körper) • Erste Liebe • Horrorparodien und Klischees des Genres • <i>Slasher</i>-Genre und <i>final girl</i> • Männlichkeitsideale	• Über die Mediennutzung der SuS sprechen (Sequels etc.) • Referatsvorstellungen über berühmte Filmreihen • Analyse des Trailers und Formulieren von Seherwartungen • Filmästhetik und Genderverhältnisse anhand best. Szenen erschließen • Intermedialer Vergleich • Kreatives Schreiben (einen inneren Monolog verfassen)
	<i>Ginger Snaps</i> (2000)	• (Erwachen der) Sexualität • Körper(fremdheit) • Geschwisterrivalität • Außenseitertum & Unangepasstheit • Vorgefertigte Mädchen- und Frauenrollen • Verwandlungsmotiv	• Main Title Sequenzen als Unterrichtseinstieg • Ausgewählte Szenen analysieren, kontrastieren und vorstellen • Szenisches Verfahren (ein Casting inszenieren) • Figurenanalyse • Über Frauenbilder im Horrorfilm diskutieren und theoriegestützte Thesen dazu aufstellen

7. Initiation(sreisen) im Horrorfilm

7.1 Hinführende Gedanken: Initiationen des Schreckens

Wie bereits ausgeführt, stellen Horrorfilme Heranwachsenden ein ungefährliches Passageritual zur Verfügung, bei dem sie sich einem affizierenden, nervenaufreibenden Erlebnis aussetzen können, ohne die dargestellten Grenzerfahrungen selbst durchmachen zu müssen. Selbiges kann jedoch nicht über die fiktiven Protagonist*innen jener Filme behauptet werden, die Bewährungsproben weitaus körperlicherer Art durchlaufen müssen. Initiationsprozesse prägen Form

und Handlungsstruktur jeglicher Coming-of-Age-Narrative und rhythmisieren nicht weniger den Kinder- und Jugend-Horrorfilm.

Bevor eine genauere Ausführung bezüglich der hier relevanten Textbeispiele erfolgt, soll Victor Turners Modell zum Initiationsritus in seiner Ausgangsform erläutert werden. Im Konkreten stammt dieses aus anthropologischen Studien archaischer Gesellschaften, in denen persönliche Grenzerfahrungen wiederholt mit einer Veränderung des sozialen Status einhergehen; diese Umbrüche nennt er ‚soziale Dramen‘¹⁶⁵: Bewährungsproben und die damit verbundenen Krisensituationen werden demnach nicht vermieden, sondern bewusst immer wieder aufs Neue evoziert.¹⁶⁶

Arnold van Gennep hatte zuvor schon aufgezeigt, dass diese gesellschaftlichen Riten tendenziell nach recht ähnlichen Mustern ablaufen: zuerst die Absonderung von der vertrauten Umgebung; dann die Seklusion, in der man auf sich allein gestellt vorankommen muss; sowie, bei erfolgreicher Absolvierung dieser, eine Wiedereinführung in die Gesellschaft und der Anschluss an den Alltag aus nun differenter Perspektive. Turner konstatiert daran anschließend, dass sich die mittlere Phase als besonders interessant und wegweisend erweist, da die Initianden hier potentiell scheitern können. Dieses Dazwischen, dessen Ausgang sich so offen gestaltet, nennt er ‚Liminalität‘: Jemand, der einen Übergangsritus durchmacht, befindet sich in einer Schwellenphase und ist gleichsam nicht mehr die Person von vorher, aber auch noch nicht in das angestrebte Entwicklungsstadium übergegangen: „Es ist ein zweideutiger ‚no longer/not yet‘ Status, in dem die Initianden zum Beispiel nicht mehr Kinder, aber auch noch nicht Erwachsene sind.“¹⁶⁷ So entsteht die Chance, über das Hingenommene und allzu Selbstverständliche, das den Menschen in ihrem gewohnten Umfeld begegnet, zu reflektieren und für sich neu zu strukturieren; in diesem Sinne wird soziale Kritik – ungeachtet dessen, ob man sich zurückeingliedern wird – möglich.

Gerade die Zwischenphase, welche die Protagonist*innen vom sozial Normalen loslöst und sie als *liminale personae*, wie Turner sie nennt¹⁶⁸, in ambivalenten Entwicklungsstadien präsentiert, wird häufig als filmischer Aufhänger benutzt. In der Horrorfiktion werden so einerseits adoleszente Ausbruchsphantasien (und deren eventuelle Abstrafungen durch die

¹⁶⁵ Vgl. Turner, Victor: *Schism and Continuity in an African Society: A Study of Ndembu Village Life*. Manchester: University Press 1957, S. 91-94.

¹⁶⁶ Vgl. Förster, Till: Victor Turners Ritualtheorie. In: *Theologische Literaturzeitung*, Jg. 128, H.4 (2003), S. 703-716, hier: S. 703.

¹⁶⁷ Ebd., S. 704-705.

¹⁶⁸ Vgl. ebd., S. 3.

Regelgesellschaft) verarbeitet, andererseits auch erzwungene Re-Examinationen des sich verändernden Selbst während der Aushandlung mit einer überwältigenden Umwelt.

Coraline etwa krabbelt über einen Geheimzugang hinüber in eine verheerende Parallelwelt, in der sie Courage und Stärke beweist, um schließlich ‚geläutert‘ in ihre gewohnte Realität zurückzukehren. Auch die beiden ersten (Horror-)Narrative, die hier exemplarisch für den Deutschunterricht aufbereitet werden, nehmen ihre Protagonist*innen aus dem ihnen bekannten Mikrokosmos heraus und versetzen sie in einen fernen (Extrem-)Raum, in dem sie sich bewähren müssen. Bei den Zuseher*innen stellt sich unterdessen die Erleichterung ein, mit den Figuren mitgefiebert und das fürchterlichste Grauen doch spätestens zum Zeitpunkt der Heimkehr überwunden zu haben. Freese sieht in einer bis heute maßgebenden Abhandlung vor allem im Reisen eine mögliche Form, nötige Entwicklungsschritte gezielt anzugehen und benennt dies in Anlehnung an Turner ‚Initiationsreise‘; er exemplifiziert hierbei das transgressive Unterwegssein als Initiationsvorgang anhand J.D. Salingers frühen Coming-of-Age-Klassiker *Der Fänger im Roggen*. Dabei stellt er fest, dass in physischen, klar lokalisierbaren Reiserouten und deren Grenzübertritten sich die inneren Vorgänge der Heranwachsenden nach außen kehren, die „Abenteuerfahrt durch die Welt“¹⁶⁹ den Initiationsprozess konkretisiert. Sie entpuppt sich bisweilen als so essentieller Wandlungshergang, dass sie auch nach dem Zurückkehren der Charaktere für sie eine nachhaltige existenzielle und soziale Veränderung bedeutet.¹⁷⁰ Vogler überträgt diese Erzählstruktur letztendlich auf die Filmbranche und benennt diese als ‚Heldenreise‘, welche er als „mythologische[s] Grundmuster des amerikanischen Erfolgskinos“ begreift.¹⁷¹ Deutlich wird in den zwei nachstehend behandelten Texten, dass die Ängste, vor denen unsere jeweiligen Held*innen zu flüchten versuchen, sie selbst auf ihren Reisen heimsuchen werden.

7.2 Gegen die dunklen Mächte: *Hexen hexen* als Klassiker des Kinder-Horrorkinos

7.2.1 Handlungsüberblick und Hintergrundinformationen

Die Reise, die der kindliche Protagonist und seine Großmutter in *Hexen hexen* antreten, passiert nur teilweise aus freiem Willen. Luke, dessen Eltern bei einem Unfall ums Leben gekommen sind, verbringt mit seiner ‚neuen‘ Erziehungsberechtigten, der aus Norwegen stammenden und

¹⁶⁹ Vgl. Freese, Peter: Die Initiationsreise. Studien zu jugendlichen Helden im modernen amerikanischen Roman. Mit einer exemplarischen Analyse von J. D. Salingers *The Catcher in the Rye*. Tübingen: Stauffenburg 1989, S. 157.

¹⁷⁰ Vgl. ebd., S. 154.

¹⁷¹ Siehe Vogler, Christopher: Die Odyssee des Drehbuchschreibers: über die mythologischen Grundmuster des amerikanischen Erfolgskinos. 5. erw. und aktual. Aufl. Frankfurt: Zweitausendeins 2007.

immer eine Gruselgeschichte parat habenden Oma Helga, einen Erholungsaufenthalt an der englischen Steilküste. Immer wieder wird Helga von bewusst dubios inszenierten, unerklärlichen Ohnmachtsanfällen heimgesucht; dies führt dazu, dass Luke sich mitunter alleine gegen das Unheil wehren muss, das ihnen im Nobelhotel auflauert: Eine gigantische Hexenkonferenz findet just an diesem Wochenende statt und die perfide Oberhexe – eindrucksvoll gespielt von Anjelica Houston, einer Grand Dame des Hollywoodkinos – plant nichts Geringeres, als alle Kinder der Welt durch den Verkauf von verzauberten Süßigkeiten in Mäuse zu verwandeln.

Nicolas Roegs 1990 erschienene Verfilmung von Roald Dahls Kinderbuchklassiker *The Witches* (1983) versteht sich zwar klar als magisches Abenteuer für ein jüngeres Zielpublikum, hat aber dennoch zum Zeitpunkt seiner Veröffentlichung sowie seit jeher heftige Diskussionen darüber ausgelöst, ob und wie viel filmische Drastik Kindern zumutbar ist. Luke, der sich in die Hexentagung geschlichen hat, muss etwa mitansehen, wie sich die zuvor vollends unauffälligen Frauen die Haut vom Gesicht abziehen, um ihr wahres Ich zu entblößen: kahlköpfige, schleimige und entstellte Mischwesen, die Kindern fürchterlichste Gewalt antun wollen. Die Oberhexe, um Luke wieder zu sich zurückzulocken, schreckt nicht einmal davor zurück, einen Kinderwagen samt Baby die steilen Klippen hinunterrollen zu lassen. *Hexen hexen* ist, auf den Punkt gebracht, eine bewusst provokative Abfuhr an die Schimäre einer vorgeblich heilen Welt, wie sie sonst, stärker noch zur Entstehungszeit des Werkes, im Kinderfilm gerne propagiert wird. Luke muss, nachdem er und sein neuer Spielgefährte Bruno gewaltvoll in Mäuse verwandelt worden sind, in geschwächter Tiergestalt dafür sorgen, die zauberischen Bösewichte und ihre gefährlichen Pläne aufzuhalten.

7.2.2 Hexen vs. Mäuse: Strukturen des Horrors

Roegs schwarzhumoriger Ansatz für Dahls eindringliche Fabel über die bedrohlichen Erwachsenen, die allzu häufig einen schlechten Umgang mit (ihren) Kindern pflegen, verarbeitet in mehrfacher Hinsicht Ur-Ängste und Neurosen, mit denen sich Heranwachsende, vielleicht sogar die Jüngsten unter ihnen, konfrontiert sehen. Am naheliegendsten ist, die Hauptmotivik des Werks als eine Form der Warnung an Kinder zu lesen, nicht blind jedem Erwachsenen zu vertrauen, der ihnen potentiell Schaden zufügen könnte. Die Hexen erscheinen nämlich, zumindest solange sie sich hinter ihrer Fassade verstecken, harmlos und freundlich. Doch Oma Helga, Lukes figurative Gallionsfigur und Ersatz-Mutter, legt viel Wert darauf, nachdrücklich vor ihnen zu warnen: Der Film beginnt mit einer der abschreckenden Vorsichtsgeschichten der

Großmutter, die zunächst das reproduziert, worauf auch viele Märchen abzielen: vor dem Umgang mit Fremden zu warnen. „Echte Hexen hassen Kinder“ [00:05:00]¹⁷², alarmiert sie ihren Enkel gleich zu Beginn und legt so den Grundstein für Lukes Vehemenz, mit der er später gegen die lilaäugigen Schurkinnen anlaufen wird. Der Film scheut nicht davor zurück, abzubilden, mit welcher Schonungs- und Verständnislosigkeit die in festen Mustern gefangene Erwachsenenwelt Kinder behandeln *kann*, vor allen Dingen, wenn diese älter werden und sich zwangsläufig an sie herantasten und allenfalls anpassen müssen.

Der Kampf gegen jäh auftauchende Übermächte und erdrückende Autoritäten, den Horrorfilme in ihren Figurationen des Monströsen metaphorisieren, wird nochmals verstärkt, indem die Oberhexe Luke dazu verdammt, für den Rest des Films in degradierter Mäusegestalt gegen die bevorstehende Kinder-Auslöschung anzukämpfen. Das dramatischste all dieser narrativen Elemente betrifft jedoch den Umstand, dass Lukes Großmutter – als einziger wohlwollender Lichtblick zwischen den Brutalitäten der mit sich selbst beschäftigten Erwachsenen – sich auch nicht in Sicherheit wähen kann. Lukes belastende Verlustängste, möglicherweise auf eine weitere Bezugsperson verzichten zu müssen, verfolgen ihn bis in den Urlaub. Twele erachtet dies, neben „den Szenen in bestem Horrorstil“, als für kindliche Zuschauende emotional am herausforderndsten:

Dies umso mehr, als sich der im Rahmen der Sozialisation ergebende Ablösungsprozess von den Eltern bei Luke durch deren Unfalltod gewaltsam vollzieht und vor allem viel zu früh erfolgt, sich also vorrangig als Trauerarbeit über den Verlust von geliebten Menschen und engen Bezugspersonen begreifen lässt.¹⁷³

Dabei muss dennoch betont werden, dass es sich um einen mitreißenden und mutmachenden Emanzipationsvorgang handelt, bei dem die Grenzlinie zwischen Gut und Böse – im Gegensatz zu den Grauzonen, in denen sich die weiter unten verhandelten Protagonistinnen bewegen – klar gezogen wird und Luke sich mit Tugenden wie Verstand, Tapferkeit und Freundschaft gegen die Antagonistinnen durchsetzen kann; er bezwingt die dunklen Mächte, indem er währenddessen auch seine eigenen Unzulänglichkeiten und Sorgen (Krankheit und Tod; das Übernehmen von zu viel Verantwortung ab einem jungen Alter; die Angst vor einer ungewissen Zukunft und dem Fremden per se, das in den Hexen personifiziert wird) überwindet. Twele befindet, dass dies bei einer didaktischen und pädagogischen Aufbereitung des Kultfilms beachtet werden muss:

¹⁷² Die Timestamps der thematisierten Filmstellen und -szenen werden bei den jeweils zu analysierenden Filmen im Fließtext in eckigen Klammern angegeben.

¹⁷³ Twele 2012, S. 260.

Zugleich darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass ein Film in der Rezeption nicht auf einzelne isolierte Szenen reduziert werden kann, sondern der Gesamtzusammenhang, der emotionale Spannungsbogen und auch das für die beiden Kinder eindeutig positive und ermutigende Ende mit zu berücksichtigen sind – ein filmpädagogischer Grundsatz, der gerade in der medialen Öffentlichkeit viel zu wenig Beachtung findet.¹⁷⁴



Abbildung 3: Die Hexen, die die Gäste des Hotels in Angst und Schrecken versetzen, verwandeln sich am Ende selbst in Mäuse: Die tierischen Helden besiegen das Böse [01:16:36]

Der Handlungsverlauf umfasst die drei Teile einer Initiation: Als Katalysator für Lukes Reise hat gedient, seiner kranken Oma zu helfen, von der er zwar im Laufe des Films getrennt wird, die er aber letzten Endes erfolgreich vor der Oberhexe verteidigen kann. Hierfür entspinnt sich vorab eine liminale Phase im Mäuse-Zustand voller Gefahren, jedoch mit dem klaren Ziel, gemeinsam mit Bruno den Spieß umzudrehen und die Hexen ihrerseits in Nager zu verwandeln. Die beiden tapferen Mäuseriche schaffen es letztendlich im Zusammenspiel mit der Großmutter, den Hexen über eine im Hotelrestaurant servierte Suppe ihren eigenen Zauberspruch zu verabreichen, woraufhin sie verwandelt und schließlich vom Personal erschlagen werden – Luke schafft seine Bewährungsprobe in der Fremde und kehrt mit neugewonnenem Selbstbewusstsein nach Hause zurück, vorerst noch in seiner tierischen Gestalt. Eine ‚gute‘ Hexe jedoch (die Buchvorlage betont, alle Hexen seien von Grund auf böse), die sich ebenso den Schikanen der Oberhexe ausgesetzt sah, bricht in der allerletzten Einstellung des Films den Bann und lässt Luke wieder zum Menschenkind mutieren, seine Heldenreise ins hexenbefallene Hotel hat für ihn kein verheerendes Nachspiel. Ganz im Gegenteil: Da sich der soziale Status der beiden verändert und ökonomische Sorgen sich erledigen (Luke stiehlt aus dem Hotelzimmer der Hexen einen Koffer mit Millionen von Dollar), sieht der Knabe einer verheißungsvollen Zukunft entgegen. Helga und er beschließen, nach Amerika aufzubrechen, um dort weitere Hexen zu jagen und so potentielle kindliche Opfer zu schützen. In diesem Punkt unterscheidet sich diese Version stark von der Neuverfilmung aus dem Jahre 2020, die im didaktischen Teil nochmals

¹⁷⁴ Ebd.

aufgegriffen wird, in der Bruno und Luke in ihrer Mäusegestalt verbleiben müssen und das Böse postklassisch also nicht vollends überstiegen werden kann.

Sowohl von filmwissenschaftlicher als auch feministischer Warte aus hat die Literaturverfilmung für viel Gesprächsstoff dahingehend gesorgt, was die fast karikaturistische Darstellung ihrer weiblichen Bösewichte anbelangt. Die problematische Gleichsetzung der kinderverachtenden Hexen mit Frauen, die sich im realen Leben gegen einen Kinderwunsch aussprechen, gilt inzwischen als archaisch und reduktiv. Vielmehr, so Crew, würden ästhetische Regeln und Schönheitsideale, nach denen sich zudem vorrangig Frauen richten müssen, außer Kraft gesetzt, was für ein umso unbehaglicheres Filmerlebnis sorgt.¹⁷⁵ Insbesondere Houstons affektiert-überspitztes Spiel als ultraböses Hexen-Oberhaupt hat zugleich für Kritikerlob *und* Verwirrung gesorgt. Im Falle einer Rezeption durch Kinder könnte dies für Entlastung sorgen – die Hasstiraden, die die Hexen von sich geben, nehmen fast humoristische Ausmaße an – oder eben auch auf abjekte Reaktionen stoßen. In einer identifikatorischen Re-Lektüre des Films rechnet McCrory Roeg überaus positiv an, dass im Kinderfilm sonst Tabuisiertes und höchstens in reduzierter Form Angesprochenes, wie Scham, Reue, ein niedriges Selbstwertgefühl oder eine intensive Angst vor Bloßstellung, in so definitiver und deutlicher Weise vorgeführt werden:

The film reverses the trajectory of disgust for its child viewers, its true horror lying not in seeing the witches' raw scalps and claws, but in seeing oneself, through their purple-tinged eyes, as something loathsome and abject.¹⁷⁶

Hexen hexen seduziert (junge) Zuseher*innen nach allen Regeln der Horrorkunst: In seiner Inszenierung der Hexen, die zuvor so schick und attraktiv daherkommen, greift er auf Schock- und Ekeltaktiken zurück, die jedoch dafür sorgen, ein breiteres Bild seiner Antagonistinnen zu zeichnen. Auch andernorts arbeitet der Film auf gleich mehreren Ebenen der Angsterzeugung gleichzeitig: Helga, als Hexenexpertin und warnende Stimme, verbreitet von Beginn an mit ihrer Erzählung *dread* – man kann erahnen, dass die Hexen Luke irgendwann auflauern werden –, der sich sodann in blanken *terror* wandelt, sobald die Unholdinnen ihn jagen, packen und ihm gewaltsam den Wandlungstrank einflößen. *Suggested* und *direct horror* wechseln sich gekonnt ab und decken ein breites Spektrum an jenen Affektionen ab, auf die ein ‚Kino des Körpers‘ aus- und angelegt ist. In *Hexen hexen* werden alle Facetten des eventuell später zu rezipierenden, ‚erwachsenen‘ Horrorfilms angesprochen; ein jüngeres Publikum kann daran die verschiedenen Wirkabsichten des Horrors wie Angst, Ekel und Schock selber erproben und

¹⁷⁵ Crew, Jemma: What can we learn from Roald Dahl's *The Witches*? <https://www.newstatesman.com/culture/2013/04/what-can-we-learn-roald-dahls-witches> (letzter Zugriff: 20.08.2024)

¹⁷⁶ Ramsay McCrory, Charles: Against Identification: The Abject Camp of "The Witches" (1990). <https://lareviewofbooks.org/article/against-identification-the-abject-camp-of-the-witches-1990/> (letzter Zugriff: 20.08.2024)

differenzieren (lernen). In diesem Sinne erweist sich das Fantasyabenteuer als ergiebige Einstiegsdroge in die Horrorwelt, anhand der die nötigen Medienkompetenzen dafür erworben werden können, Werke des Genres später als solche zu lesen und zu genießen, damit der Horror auch wirklich *delightful* werden kann.

7.2.3 Didaktische Vorschläge

Hexen hexen, trotz der umstrittenen Zwangs-Verwandlungsszenen schon ab 6 Jahren freigegeben, eignet sich grundsätzlich am besten für eine frühe Horrorfilmbildung in der Sekundarstufe I, wo das Lesen und Schreiben von Gespenster- und Gruselgeschichten ohnehin häufig praktiziert werden. Auch Dahls originärer Text erfährt dort gerne einen Einsatz als Schullektüre. Die folgenden filmspezifischen Ausführungen können demnach parallel zur Behandlung des Romans (seit 2022 in neuer Übersetzung durch Andreas Steinhöfel verfügbar) oder natürlich an die Leseerfahrung anknüpfend erfolgen, indem nach der Rezeption des Romans auf die konkrete Umsetzung und Gruselerzeugung der Verfilmung geblickt wird. Der Fokus liegt im Rahmen der hier unterbreiteten didaktischen Anregungen jedoch klar auf der Filmversion aus dem Jahre 1990.

Nichtsdestoweniger würde es sich als Sprungbrett in den Stoff eignen, sich ein ausgewähltes Kapitel der ersten Buchhälfte, etwa *Wie man eine Hexe erkennt* [00:12:51-00:15:35] oder *Die Hoch- und Großmeister-Hexe* [00:15:36-00:17:06], durchzulesen bzw. in Form des zugehörigen Hörbuchs anzuhören, die makabren Hexenbeschreibungen so auf sich wirken zu lassen und die diversen Grausamkeiten vorab kennenzulernen, bevor man sich auf die spezifische visuelle Interpretation des Films konzentriert.¹⁷⁷ Wermke legt nahe, literarische Text unabhängig von ihrer Gattung, also auch abseits vertonter Gedichte und Hörspiele, in ihrer gesprochenen Version im Deutschunterricht zu präsentieren und einen ersten Zugang zu ihnen nur durch die subjektive auditive Wahrnehmung zu forcieren.¹⁷⁸ Wickert empfiehlt hierbei, die Hörtexte in einem abgedunkelten Raum abzuspielen, da sie ohne visuelle Nebeneindrücke mehr zur Geltung kommen und sich in unserem Beispiel im Besonderen die unheimliche Grundstimmung leichter entfalten kann.¹⁷⁹ Dies würde ganz im Sinne Leckes geschehen, der, „weil das Unheimliche gar oft ,im

¹⁷⁷ Dahl, Roald: *Hexen hexen*. Hörbuch. Sprecher: Herbst, Christoph Maria. 04:09:00. Der Hörverlag 2022.

¹⁷⁸ Wermke, Jutta: Hör-Ästhetik. Ein Beispiel integrierter Medienerziehung im Deutschunterricht. In: *medienpraktisch. Zeitschrift für Medienpädagogik*, Jg. 22, H. 1 (1996), S. 15-18, hier: S. 15.

¹⁷⁹ Wickert, Erwin: Die innere Bühne. In: *Akzente. Zeitschrift für Dichtung*, Jg. 2, H. 1 (1954), S. 505-530, hier: S. 509.

Finsteren schleicht““, auch für ein ‚distanzierendes‘ Hören – und nicht bloß Lesen und Sehen – von horrorhaltigen Medien eintritt.¹⁸⁰

Die daraus entstehenden Empfindungen können die Grundlage für kreative Anschlusshandlungen sein, etwa die Hexen vor der Filmrezeption zu zeichnen (und sie gegebenenfalls damit abzugleichen, wie Roeg sie inszeniert). So wird en-passant die Vorstellungskraft angekurbelt, sich ein Bild von den beiden positiven Identifikations-Hauptfiguren, Luke und Helga, zu schaffen. Hierfür könnten diese durch die Schüler*innen ‚gecastet‘ werden, wie von Hellberg und Liebelt vorgeschlagen, welche sich mit dem Spannungsverhältnis zwischen Literaturverfilmungen und ihrer Buchvorlage beschäftigen haben: Da „Personen und die Ausgestaltung des Handlungsortes des Films [...] nicht die ‚ureigene Schöpfung‘ des Zuschauers, sondern die des Regisseurs“ sind, entwerfen sie folgende Aufgabenstellung:

Ihr seid jeweils der Regisseur der Verfilmung der Textvorlage. Wie sollten die Hauptdarsteller des Films aussehen und welche Charaktereigenschaften sollten sie besitzen? (Verbale Beschreibung oder bildliche Beschreibung durch Fotos aus Zeitschriften) Was verändert sich, wenn Personen ausgetauscht und durch andere Charaktere ersetzt werden?¹⁸¹

Nachdem die Phantasie nur durch das Ohr angeregt worden ist und die Hexen ihren Auftritt auf den ‚inneren Bühnen‘ gehabt haben, können sich die Schüler*innen intensiver dem filmischen Kunstwerk an sich widmen, das, vom Kostümdesign über seine Farbmetaphorik bis zu den real wirkenden Mäusepuppen, visuell sehr eindrucksvoll gestaltet worden ist.

Anstatt für die Buchlektüre typischerweise ein Lesetagebuch zu führen, kann im Sinne Abrahams in seiner parallelen Entsprechung ein ‚Filmbuch‘ entworfen werden, das die Aufgabensammlung, die im Unterricht entsteht, mit selbstausgewählten Frames aus dem Film kombiniert.¹⁸² Hier können auch kreativere Designs in Kollaboration mit dem Werk- oder Kunstunterricht angestrebt werden. Gerade das liebevoll gestaltete schräg-spukhafte Szenenbild des Films kann als Inspiration dienen.

Um sich der doch recht eindeutigen Horrorästhetik des Kinderfilms anzunähern und der später noch wichtigen kritischen Urteilsfähigkeit vorzubauen, sollen die beiden spannungsgeladenen Höhepunkte des Films unbedingt gemeinsam im Klassenverband rezipiert und nicht, wie ansonsten natürlich mit jedem der hier vorgestellten Filmsequenzen wahlweise möglich, ganz

¹⁸⁰ Vgl. Lecke 2008, S. 352.

¹⁸¹ Hellberg, Frank/Liebelt, Wolf: Literaturverfilmungen im Unterricht. Vorschläge für die Unterrichtspraxis. In: Tipps für die Medienpraxis 3. Hildesheim: Niedersächsisches Landesamt für Lehrerbildung und Schulentwicklung (NiLS) (=Tipps für die Medienpraxis 3) (2004). <https://www.nibis.de/uploads/2med-giersberg/files/tfm03.pdf> (letzter Zugriff: 20.08.2024)

¹⁸² Vgl. Abraham, Ulf: Filme im Deutschunterricht. 4., aktual. Aufl. Seelze: Klett/Kallmeyer 2018, S. 156.

oder teilweise nachhause ausgelagert werden. Um das subjektive Empfinden der Schüler*innen im Unterrichtsgeschehen Raum zu lassen, wäre möglich, dieses von den Lernenden in Filmgesprächen verbalisieren zu lassen, wie Abraham es beschreibt und nun für die beiden potentiell erschreckendsten Sequenzen nun vorgeschlagen wird.¹⁸³

Die erste Szene betrifft Lukes Verwandlung in eine Maus [00:45:50-00:47:52] und die nicht weniger brutalen Ereignisse im Vorfeld. Im Unterschied zu den später vorgestellten konkreter formulierten Reflexionsideen zu *Freaky* und *So finster die Nacht* soll hier subjektiven Erstein-drücken und dem Empfinden von Angst(lust) genügend Platz in einem offenen Filmgespräch eingeräumt und erst in einem zweiten Schritt an den bestimmten filmästhetischen Mitteln (laute Musik, plötzliche *Close-ups*, Spezialeffekte) festgemacht werden. Dies bedeutet, dass also zu-nächst am Unterhaltungswert des Textes angesetzt wird, um danach dessen künstlerische Her-stellung zu besprechen und so den Gegenstandsbereich um Fiktion und Wirklichkeit zu adres-sieren. Kammerer setzt auf einen ‚freien Diskurs‘, bei dem ohne lenkendem Analyseziel seitens der Lehrperson eigene Meinungen, individuelle Interpretationen, Identifikationsansätze und Er-kenntnisse ausgetauscht werden.¹⁸⁴ Hierdurch kann die Lehrperson effizienter herausfinden, was die Schüler*innen beeindruckt, irritiert oder auch nach dem Ansehen des besagten Aus-schnitts weiterhin beschäftigen wird. Im Anschluss daran kann er natürlich in den weiteren Ver-lauf der Handlung eingebettet und umfassender kontextualisiert werden. Außerdem kann an dieser Stelle für die Lernenden neues relevantes Filmvokabular zur Beschreibung der Szene eingeführt werden, wie beispielsweise die ‚subjektive Kamera‘, die Luke als blickgebende Hauptfigur etabliert.



Abbildung 4 & 5: Links: Anjelica Houston in der demaskierten Hexengestalt [00:29:58]; rechts: In der neuen Filmversion wird die Großmeister-Hexe von Anne Hathaway gespielt, die Inszenierung der Hexen hat sich jedoch stark gewandelt [00:38:52]

¹⁸³ Vgl. ebd., S. 92.

¹⁸⁴ Vgl. Kammerer, Ingo: Film – Genre – Werkstatt. Textsortensystematisch fundierte Filmdidaktik im Fach Deutsch. Baltmannsweiler: Schneider 2009, S. 221.

In Opposition hierzu schlage ich vor, in einem zweiten Filmgespräch, diesmal in seiner zielgerichteten Form, die Implikationen des Filmendes (ab ca. 01:12:50) ausführlicher zu erörtern und mit denen der eher kritisch beäugten Neuverfilmung (Robert Zemeckis, 2020; ab ca. 01:16:40) zu kontrastieren, da so möglich wird, Lukes Entwicklungslinie nachzuzeichnen sowie Horrorfilm-Strukturen zu besprechen. Kammerer nennt dies eine ‚angeleitete Analyse‘ mit dem fixierten Ergebnis, filmvergleichend die Ausgänge des Plots und ihre jeweilige Wirkung zu durchleuchten.¹⁸⁵ Sich bewusst halten muss man hierbei, dass exakt zwischen den beiden Adaptionen exakt 30 Jahre liegen, wodurch man nicht nur von einem narratorischen Standpunkt aus nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden suchen kann, sondern auch von der zur Verfügung stehenden Filmtechnik her: Wo das Original CGI entbehrt und verstärkt mit Make-up und praktischen Effekten seinen Horror erzeugt, verlässt sich die 2020-Version vollständig auf computergenerierte Schrecken. Mögliche Leitfragen, mit steigendem Schwierigkeitsgrad, wären beispielhaft:

- *Wie unterscheiden sich das Aussehen der Großmeister-Hexen und ihre Verwandlungen in den beiden Filmen, und welche Version findest du gruseliger? Warum?*
- *Wie endet die Geschichte in den beiden Filmen, und welches Ende wird das Publikum wohl länger beschäftigen? Warum?*
- *Wie bewertest du Lukes Einstellung am Ende des Films? Wie würdest du an seiner Stelle handeln?*
- *Wie werden die unterschiedlichen Inszenierungsstile der beiden Filme genutzt, um den Horror darzustellen, und welche Wirkung haben sie auf die Zuschauer*innen?*
- *Wie beeinflusst die technische Entwicklung im Bereich der Filmproduktion die Ästhetik und Atmosphäre beider Filme?*

Nach einem Austausch von Sehempfindungen und den gemeinsamen Szenenanalysen sollen die Schüler*innen, um die im Deutschunterricht anvisierte ästhetische Kritik- und Urteilsfähigkeit auch in unteren Schulstufen zu schulen, für das Original eine Filmrezension, etwa für die Schülerzeitung, verfassen, nach Wunsch mit Referenzen auf die Neuadaption. Darin können sie formulieren, wem sie, wenn überhaupt, das Gruselabenteuer ab welcher Altersstufe weiterempfehlen würden und inwieweit sie die Inszenierung selbst (nicht) überzeugt hat.

Hexen hexen erweist sich nicht nur als ergiebig für eine Horrorfilmbildung in der Sekundarstufe I, sondern bietet älteren Lernenden genauso viele interessante Analyse- und Reflexionspunkte,

¹⁸⁵ Vgl. ebd.

selbstverständlich auf höherem kognitiven Niveau. Will man beispielsweise mit diesen ebenso einen Filmvergleich oder eine Filmbewertung anstreben, kann der Diskurs, der um die ableistischen Anteile der Neuverfilmung entfacht ist, mit in die Diskussion und die Aufgabenstellungen dafür hineinfließen. Anstatt die Hexen in ihrer ‚wahren Form‘ zu Schleimmonstern mutieren zu lassen, handelt es sich nämlich in der Neuinterpretation um immer noch hübsche Frauen, welche drei Finger pro Hand und bloß eine Zehe am Fuß haben. Hier lässt sich hinterfragen, inwieweit körperliche Fehlbildungen für den erwünschten Gruselfaktor herangezogen worden sind und ob so realweltliche Personen mit jenen Deformierungen, zudem noch aus Kinderaugen, als different oder gar grotesk stigmatisiert werden. Verschiedene vorliegende Besprechungen des Textes (etwa ein Verriss in der Zeit Online¹⁸⁶), die man mit denen der hochgelobten Originalversion abgleichen könnte, werfen Fragen nach der Notwendigkeit von Remakes sowie sensibleren Darstellungsweisen bezüglich Menschen mit Behinderung in Filmen auf.

Mit höheren Schulklassen, die die besprochenen Sequenzen sicherlich als nicht (mehr) dermaßen furchteinflößend empfinden, könnte man auf einer anspruchsvolleren horrorfilmanalytischen Ebene die oben vorgestellten Mechanismen der Angsterzeugung anhand des Filmbeispiels herausarbeiten und auf die filmischen Mittel zurückzuführen; wiederum könnte man sie mit denen der weitaus weniger subtilen Neuverfilmung abgleichen und so eigene Vorlieben und Sehgewohnheiten hinterfragen. Auch ein genauerer Blick auf die Antagonistin und ihre gehässige Gefolgschaft ist mit Potential dahingehend verbunden, Horrorfilminszenierungen des Bösen ins Auge zu fassen und darüber ins Gespräch zu kommen, mit welchen wiederkehrenden Erzählmustern die (Horror-)Filmindustrie arbeitet. Stellt man den Lernenden etwa Seeßlens *Kleine Typologie des Bösen*¹⁸⁷ auch nur auszugsweise zur Verfügung, kristallisiert sich schnell heraus, dass die Hexen gleich mehrere Genrekennzeichen bedienen: Sie sind Jäger und die zwei (Mäuse-)Kinder ihre Spieler, *Femmes fatales* im wahrsten Sinne des Wortes, mit ihren Zaubertränken *mad scientists*, in ihrem Streben nach Vergeltung an Lukes Großmutter, die ihnen als Kind entwischen konnte, Mörder aus Leidenschaft („Kein materielles Interesse treibt [sie] an, sondern fundamentale Emotionen, Liebe und Hass. Eifersucht und Kränkung. Rache und Wahn.“¹⁸⁸) sowie natürlich an vorderster Front Halbwesen, zwischen Mensch und Ungeheuer und Sein und Schein. In der Auseinandersetzung mit diesen Archetypen des Genres bewegt man zum Nachdenken darüber, was innerhalb ihrer Mediensozialisation selbst als schaurig

¹⁸⁶ Husmann, Wenke: Komm, schöne Hexe. <https://www.zeit.de/kultur/film/2020-11/hexen-hexen-film-notawitch-anne-hathaway> (letzter Zugriff: 19.08.2024)

¹⁸⁷ Vgl. Seeßlen 2014, S. 41-45.

¹⁸⁸ Ebd., S. 41.

empfunden wird bzw. vielleicht sogar – mittels einer Begegnung mit eigenen und/oder universellen Kindheitsängsten, wie sie *Hexen hexen* vorantreiben möchte – in einem jüngeren Alter als furchteinflößend wahrgenommen wurde. Schließlich eröffnet sich dergestalt die dem Genre zugrundeliegende Problematik, wie viel Angst und Grusel Kinder(horrorfilme) vertragen. Dafür könnte zum Beispiel anhand der Fishbowl-Methode eine Diskussion über Gewalt und Horror in Medien über und für Jugendliche im Klassenverband stattfinden. Die dort zusammengetragenen Aspekte können sodann auch auf argumentative Textsorten übertragen werden, beispielsweise eine Erörterung, die sich auf die Ausgangsfrage stützt, ob medialer Horror für jüngere Altersgruppen (bspw. auch in vielseitig beliebten Computerspielen) angemessen ist und wo die Grenze zwischen Spannung und Überforderung liegt.

Weitere schreibdidaktische Methoden werden anhand des nächsten Beispiels aufgefächert, wobei sich der Horror von der Kinoleinwand ins Fernsehen und somit zugleich aufs serielle Erzählen verlagert.

7.3 Flucht und Rückkehr: Über die harte Reise zur (Selbst-)Akzeptanz in *Buffy*

7.3.1 Handlungsüberblick und Hintergrundinformationen

Die Strategien der Affekterzeugung sowie deren Reiz für so manche Rezipierende sind nicht nur in der Filmwelt relevant, sondern üben auch großen Einfluss auf die Fernsehlandschaft aus. Um den Untersuchungsgegenstand auch in seiner verkürzten Episodenform zu reflektieren, soll eine Folge der schon erwähnten Erfolgsserie *Buffy – Im Bann der Dämonen* und ihre didaktischen Möglichkeiten näher betrachtet werden. Die Coming-of-Age-Mystery-Serie (kreiert von Joss Whedon) lief in den Jahren 1997 bis 2003 und gilt, wie oben ausgeführt, als Beispiel für ein Medium nach Horrorprinzip, das seine Monster-Metaphern an das Erwachsenwerden seiner hadernden Hauptfiguren und den damit verbundenen Ängsten knüpft. Somit eignet sich *Buffy*, zusätzlich zu einer vorsichtigen Heranführung ans Genre, allein aus thematischer Sicht und einer möglichen identifikatorischen Intention heraus für einen Einsatz in der Sekundarstufe II. Freigegeben ist die spezifische, für diese Arbeit ausgewählte Folge ab 12 Jahren, was aber nicht für die gesamte Episodenanzahl gilt, da teilweise auch ein FSK 16 vorliegt, was man beachten

muss, falls weitere (Vergleichs-)Folgen herangezogen oder Handlungsbögen ganzer Staffeln aufgearbeitet werden möchten.¹⁸⁹

Die Serie entfaltet sich als vielschichtiges Epos, das die Grenze zwischen dem Alltäglichen und dem Übernatürlichen verwischt. Im Zentrum steht Buffy Summers, eine scheinbar gewöhnliche junge Frau – zu Beginn gerade einmal 16 –, die mit einer schicksalhaften Bürde geboren wurde: Sie ist die Auserwählte, die sogenannte Jägerin, dazu bestimmt, die Menschheit gegen finstere Mächte, insbesondere Vampire, zu beschützen. Buffys Reise versteht sich indessen nicht nur als eine übersinnliche, sondern auch als eine persönliche: Begleitet von ihren besten Freund*innen, die von ihrem Geheimnis wissen und ihrer alleinerziehenden Mutter Joyce, kämpft sie gegen die Schattenseiten der Pubertät an. Mühelos wechselt die Fernsehserie, die insbesondere im Lichte seines Mediums und jugendorientierter Ausrichtung eine ungewöhnlich starke Wertschätzung – nicht minder in akademischen Auseinandersetzungen – erfahren hat, zwischen Humor und Tragik. Sie zeichnet sich durch eingehende Charakterentwicklungen und reichhaltige Reflexionen über das menschliche Dasein und die adoleszente Ich-Werdung aus. Buffy selbst, als inspirierender Dreh- und Angelpunkt der Serie, wird zur modernen Heldin, die der Dunkelheit immer nahesteht, aber unermüdlich für das Gute kämpft – eine Verkörperung der Uner-schrockenheit und des Widerstands gegen das auf den ersten Blick Unabwendbare.

7.3.2 Ein Ausflug in die Unterwelt: Das Spiel mit den Identitäten in *Anne*

Die exemplarisch hier vorgestellte Folge, im Deutschen *Gefangen in der Unterwelt* – im Original simpler, doch mystischer: *Anne* – beginnt mit der (vorläufigen) Resignation. Es handelt sich um die Auftaktepisode der dritten Staffel, welche Buffy zum ersten – und einzigen – Mal aus dem vertrauten Mikrokosmos ihrer Heimatstadt hinausführt. Nach den traumatischen Ereignissen am Ende der zweiten Staffel, in der Buffy sich gezwungen sah, ihre große Liebe Angel (ein weitaus älterer Vampir) zu töten, hat sie sich von ihrem Leben in Sunnydale losgesagt. Unter dem Pseudonym ‚Anne‘ – ihr zweiter Vorname – wagt sie im anonymen Los Angeles einen Neubeginn und versucht, ihre Rolle als Jägerin und die damit verbundenen Verantwortungen hinter sich zu lassen. Nachdem in der zweiten Staffel der thematisierte „Verlust der Kindheits-illusionen“ um die „tragische, zum Scheitern verurteilte Liebe und den Konflikt um Liebe und

¹⁸⁹ Jede Staffel operiert mit einem übergreifendem Leitthema, das nach thematischen Gesichtspunkten genauso ausgewählt werden kann wie nach filmanalytischen; Staffel 6 beispielsweise verbindet das Road-Movie mit Vertrauens- und Glaubensfragen (vgl. auch Wiene 2008).

Pflicht“ erweitert worden ist¹⁹⁰, beginnt die dritte für Buffy eben mit dem Ausbruch aus ihrem bisher gewohnten Leben, das ihr scheinbar nichts mehr zu bieten hat.

Doch die Dämonen – innere wie äußere – lassen sie auch in L.A. nicht los: Buffy begegnet einer jungen Frau namens Lily, die sie bereits in einer früheren Staffel unter einem anderen Namen kennengelernt hatte. Lily und ihr Partner sind in eine gefährliche Situation geraten: Ken, ein Mischwesen, das sich in Menschengestalt tarnt und als spiritueller Führer ausgibt, nutzt ein Portal, um junge, orientierungslose Menschen in eine düstere Dimension zu entführen, wo sie zu Sklavenarbeit gezwungen werden. Erst um Jahrzehnte gealtert und von der Schinderei verbraucht werden sie in die Normalwelt zurückgelassen, während dort bloß ein paar Tage vergehen. Buffy, obwohl sie versucht, sich von ihrer Vergangenheit zu distanzieren, kann nicht umhin, ihre Pflicht als Jägerin zu erfüllen und diese ausgebeuteten Gefolterten zu retten.

Anne thematisiert Buffys Identitäts- und Realitätsflucht und illustriert somit eine pubertäre Ausbruchsphantasie, was ein für diesen ansonsten so heldenhaften Charakter sehr ungewöhnliches Unterfangen darstellt, da sie ansonsten – und auch in späteren Entwicklungen darauffolgender Staffeln – stets pflichtbewusst handelt und quasi jede einzelne Folge Menschen ihres Umfelds aus bedrohlichen Lagen rettet, jedoch ob ihres Verlustes von Angel mit ihrem eigenen Selbstbild und -wert hadert. Es handelt sich um einen sehr realistischen und der Protagonistin Vielschichtigkeit verleihenden Handlungsstrang, da er eine sehr positive, lebensbejahende Identitätsausbildung trotz all der grausamen Widrigkeiten, die sich Buffy auf ihrer Selbstfindungsreise in den Weg stellen, abzeichnet. Buffys Ausflug in die Fremde führt zu einer Auseinandersetzung mit ihren Schuldgefühlen und Selbstzweifeln und mündet letztlich in ihrer Rückkehr zur Akzeptanz dessen, wer sie ist: die Jägerin. Selbst wenn sie dies sowie ihre Überforderung mit der Schule und mit der Liebe, Streits mit der Mutter und den allseits bekannten Hürden des Erwachsenwerdens vorerst aus der Bahn geworfen haben, begreift sie nun, dass sie ihre Verantwortung nicht einfach ablegen kann, sondern dass diese ein integraler Teil ihrer selbst ist.

Das sinistre Setting der Unterwelt, in der die Zeit schneller vergeht und die Menschen ihres Namens, ihrer Identität und ihrer Freiheit beraubt werden, spiegelt Buffys eigenen inneren Konflikt wider. Diese Parallelwelt allegorisiert die Entfremdung und den Verlust des Selbst, aber auch die Möglichkeit – durch Mut und Entschlossenheit – wieder zu sich selbst zu finden. Lily, die nach Buffys Weggang ihr Alias ‚Anne‘ annimmt und in der Ablegerserie *Angel* auf ähnliche Weise selbstverloren durch die Straßen L.A.s irrt, steht dieser Prozess noch bevor. Buffy jedoch

¹⁹⁰ Vgl. Wiene 2008, S. 48-49.

überwindet ihr existenzielles Zerwürfnis und kehrt nach Sunnydale in die Arme ihrer erleichterten Mutter zurück, nunmehr bereit, sich den Herausforderungen zu stellen, die vor ihr liegen und gestärkt durch die Erkenntnis, dass sie ihre Identität nicht leugnen kann, ohne ihre ethischen Grundsätze zu verlieren.

Wiene sieht genau darin die narrative Stärke und eine der Hauptintentionen der TV-Sendung, die er in die Riege der wichtigsten US-Prestigeserien einreicht: „Im Zentrum steht [...] eines der zentralen Themen von *Buffy*: Das Erkennen und Anerkennen der eigenen Person.“¹⁹¹ Es gehe um das „Finden der eigenen Identität und die Erkenntnis, dass diese immer wieder neu bestimmt werden muss“.¹⁹² Auch darüber sind sich die Autor*innen der dritten Staffel durchaus bewusst: Buffys Heimkehr geht keineswegs reibungslos vonstatten, sie muss sich im neuen Schuljahr erst langsam wieder an die enttäuschte Mutter und ihre entfremdeten Freund*innen annähern; die zentrale Initiation der Folge verzichtet somit auf die ganz große Generalüberholung der Hauptfigur: Vielmehr geht es um eine stufenweise Justierung ihres Selbstbildes und eine Repositionierung innerhalb der vorgefertigten, recht starren Gesellschaftsmuster und Verhältnisse, aus denen sie – zumindest für einen gewissen Zeitraum – ausbrechen musste.



Abbildung 6: „Ich bin Buffy!“ – Nachdem sie sich auf ihre Werte rückbesonnen hat, ist sie bereit, ihren Kampf gegen das Böse wieder aufzunehmen [00:38:40]

Anne übersetzt zudem Buffys Ausreißer-Story in einen größeren soziokritischen Rahmen rund um Jugendobdachlosigkeit und der gesellschaftlichen Gleichgültigkeit, mit der diesem sozialen Problem vor allem in der anonymisierten Großstadt begegnet wird. Viel zu verlockend kann es für die von Zuhause Flüchtenden sein, sich an zwielichtigen, sektenähnlichen Organisationen zu orientieren, die vermeintlich eine bessere Zukunft versprechen. Die einfühlsame, *echte* Solidarität, die Buffy Lily und den anderen verwahrlosten Jugendlichen hierbei entgegenbringt,

¹⁹¹ Ebd., S. 44.

¹⁹² Vgl. ebd., S. 47.

ist ein zentraler Aspekt in ihrem altruistischen Leben und der Serie insgesamt, die oft Belange anprangert, die speziell junge Menschen betreffen.

Neben diesem sozialrealistischen Horror verarbeitet die Episode auch fürs Genre übliche paranormale Elemente, etwa die Bedrohung durch entstellte, menschenähnliche Dämonen, die ihre Opfer zur Zwangsarbeit in der beschriebenen höllenartigen Dimension zwingen. Diese Inszenierung einer dystopischen, ausbeuterischen Gegenwelt ist eine besonders erschreckende und hoffnungslose Imagination, wird jedoch durch Buffys tätigen Rettungseinsatz entmachtet und entzaubert. Am deutlichsten treten Horrorelemente vielleicht indes im mehrfachen Spiel mit Doppelgänger*innen und die durch diese entstandenen Momente der Irritation zutage: Lilys Freund taucht erst als alter, von Kens Quälereien ausgemergelter Mann wieder auf, wodurch er nahezu unkenntlich geworden ist; Ken selbst, zunächst fürsorglich und charismatisch, entpuppt sich, sobald er seine Maske fallen lässt, als dämonischer Unterdrücker mit verzerrter Fratze. Doch auch Buffy macht eine nicht unerhebliche Identitätszersplitterung, eine, wie Freud schreibt, „Ichverdopplung, Ichteilung, Ichvertauschung“ durch.¹⁹³



Abbildung 7 & 8: Lily fungiert als narratologischer Gegenpart zu Buffy und hält ihr einen Spiegel vor; sie zeigt ihr auf, was aus ihr werden würde, wenn sie sich weiterhin selbst verleugnet [00:14:25 & 00:21:05]

Der Doppelgänger ist eine der zentralen Figuren des Unheimlichen, da er als das ‚Andere‘ auftritt, das dennoch zutiefst mit dem Ich verbunden ist. Freud argumentiert, dass der Doppelgänger oft die Wiederkehr von verdrängten Wünschen oder Ängsten darstelle¹⁹⁴; Buffys jähes Echappement in Richtung Los Angeles und die Annahme eines neuen Namens materialisiert ihre verzweifelte Anstrengung, die traumatischen Ereignisse in Sunnydale – insbesondere den Tod ihrer großen Liebe – zu verdrängen. In diesem Sinne wird Buffys Versuch, mithilfe des selbsterschaffenen Alter Egos ‚Anne‘ ihrer alten Selbstdefinition zu entfliehen, durch Lily durchbrochen, welche das Doppelgängermotiv verstärkt: Als alte Bekannte aus ihrer

¹⁹³ Vgl. Freud, Sigmund: Das Unheimliche. In: Imago. Zeitschrift für Anwendung der Psychoanalyse auf die Geisteswissenschaften V, Jg. 5, H. 5/6 (1919), S. 297-324, hier: S. 309.

¹⁹⁴ Vgl. ebd., S. 314.

Heimatstadt holt Lily sie als der Teil ihrer Vergangenheit ein, den sie eigentlich zurücklassen wollte. Nicht nur im Aussehen spiegelt sie Buffy, sondern repräsentiert einen alternativen Ausgang desselben Dilemmas; Lily ist in vielen Aspekten nämlich das, was Buffy in der Metropole zu werden versucht: eine Person, die sich der Verantwortung entzieht, in die Passivität flüchtet und ein unauffälliges Leben abseits des Übernatürlichen führen möchte. Doch durch ihre Begegnung mit Lily und deren inständigen Bitten um Hilfe wird Buffy gezwungen, nochmals über ihre Berufung im Lichte des Verdrängten nachzudenken.

Schließlich kulminiert die Episode in einer symbolischen Wiedervereinigung von Buffy mit ihrem wahren Selbst. Die düstere Dimension, in die Buffy und Lily entführt werden, kann als Manifestation des Unbewussten gesehen werden, in dem das wahre Selbst (die Jägerin) in einer unheimlichen Verdopplung gegen ein falsches Selbst (die passive ‚Anne‘) kämpft. Der Sieg über Ken und die Befreiung der gefangenen Seelen sind nicht nur eine Erlösung aus der physischen Gefangenschaft, sondern auch eine Wieder-Werdung von Buffy als Jägerin, die ihre Bestimmung annimmt und vor ihren Problemen und Ängsten nicht länger wegläuft.

7.3.3 Didaktische Vorschläge

Buffy in (literaturdidaktisch konzipierten) Schulstunden zu thematisieren ist in Forschungen aus dem angloamerikanischen Raum bereits etabliert worden.¹⁹⁵ Schultz schlägt beispielsweise vor, eine Rezeption der Fernsehserie mit der in den USA außerordentlich populären *Nancy Drew*-Jugendbuchdetektivreihe zu verbinden.¹⁹⁶

Aus horrorfilmbildnerischer Sicht eignet sich jegliche *Buffy*-Folge für einen Ansatz, der das Medium in einer verdichteten Form (mit einer Dauer von maximal 45 Minuten) präsentieren und dabei auch mit (tragi)komischen Elementen arbeiten möchte, auch wenn das spezifische Beispiel *Anne* eine sehr melancholische und gesellschaftskritisch motivierte Auswahl darstellt, die einen Generationenkonflikt (zwischen Buffy und ihrer Mutter) genauso aufgreift wie universelle soziale Missstände. Zudem handelt sich um eine abgeschlossene Heldinnenreise der Protagonistin, die sich ungeachtet (staffeln)übergreifender Storylines entfaltet und dadurch insbesondere wenig Vorwissen benötigt – es kann ebenso ein spannender Zugang zum Text sein, die tapfere Jägerin überhaupt erst als ‚Anne‘ kennenzulernen und etwaige Leerstellen, die durch

¹⁹⁵ Vgl. hierzu z.B. Wilson, Tamara: Keeping Buffy in the Classroom. In: Durand, Kevin (Hg.): *Buffy Meets the Academy: Essays on the Episodes and Scripts as Texts*. Jefferson: McFarland 2009, S. 211-218.

¹⁹⁶ Vgl. Schultz, Lauren: Concepts of Identity When Nancy Drew Meets Buffy. In: Durand, Kevin (Hg.): *Buffy Meets the Academy: Essays on the Episodes and Scripts as Texts*. Jefferson: McFarland 2009, S. 187-202.

die Loslösung von der üblichen Serienhandlung entstehen, selbst kreativ zu füllen. Die Folge endet auch nicht, wie im TV-Format üblich, mit einem expliziten Cliffhanger: Die Jugendliche kehrt in der letzten Einstellung ins elterliche Haus zurück, ihr L.A.-Abenteuer nimmt ein unmissverständliches Ende – ob und wie sie sich nach dieser Zäsur mit veränderter Selbstwahrnehmung und modifizierten sozialen Beziehungen in ihr zuvor gewohntes Umfeld rückintegriert, kann der Fantasie der Lernenden überlassen werden, sofern nicht weitere Folgen (teil)rezipiert werden.

Über das serielle Erzählen und ihre Didaktik schreiben Kammerer und Maiwald, dass es sich keinesfalls um ein Phänomen handelt, das sich nur im Fernsehen popularisiert hat, sondern auch in Filmreihen, die gleichermaßen eine zusammenhängende Geschichte mit übergreifenden Erzählbögen spannen.¹⁹⁷ Dies spielt gerade in der Horrorbranche eine Rolle, die, wie an mehreren Stellen dieser Arbeit beschrieben, mannigfaltig Fortsetzungen und Neuverfilmungen produziert und deren Franchises auf wiederkehrenden Schemata und Figuren aufbauen. Durch die Wiederkehr derselben Charaktere kann eine stärkere Bindung an sie entstehen. Generell, weisen Kammerer und Maiwald aus, liegt ein Serienmerkmal in der engen Beziehung zum Publikum: „Serien wollen Teil der Lebenswirklichkeit der Betrachter*innen sein, sie zur rituellen Rezeption (ver-)führen und so auch eine Art der ‚parallelen Welt‘ anbieten, in der die jeweilige (Lebens-)Welt der Zuschauer*innen eine Rolle spielt.“¹⁹⁸ *Buffy* orientiert sich ungeachtet aller inkorporierten wortwörtlichen Ungeheuer ebenso sehr an der adoleszenten Lebensrealität, aber scheut trotz seines zuversichtlichen Grundethos nicht davor zurück, negative Welterfahrungen junger Menschen hineinzuflechten. Zudem wird der Grundton der Sendung durchaus mit steigender Staffelnzahl dunkler und ernster. Wiene schreibt diesbezüglich über Buffys mit jeder Staffel multidimensionaler werdende Prozesse des Aufwachsens und der Selbstentfaltung: „Das Leben wird komplexer, je älter man wird, und unsere Sicht auf die Dinge wird es auch.“¹⁹⁹ Somit hat *Buffy* seiner Zuschauerschaft nicht nur das Angebot gestellt, mit der Protagonistin mitzuwachsen und sich parallel zu ihr den schwieriger werdenden Hürden des Erwachsenwerdens zu stellen, sondern eignet sich auch hervorragend – an verschiedene Altersstufen angepasst – dafür, verschiedene Staffeln und/oder Folgen (ausschnittsweise) für eine Aufbereitung im Unterricht heranzuziehen. Dadurch würde beispielsweise möglich, die Gattungsbesonderheiten von (Mystery-)Serien und ihre gestalterischen, sich wiederholenden Merkmale zu erschließen. Was den Film als Handlungssystem betrifft, könnte man anhand von der rein filmtechnisch in

¹⁹⁷ Vgl. Kammerer/Maiwald 2021, S. 263.

¹⁹⁸ Ebd., S. 264.

¹⁹⁹ Wiene 2008, S. 59.

die Jahre gekommenen 90er-Serie *Buffy* den „Wandel des Fernsehmarktes kennenlernen“, entlang der reichlich vorhandenen und nach wie vor hochtrabend produziert Fanfiktion „Partizipationsmuster der Serienrezeption beispielhaft erfassen“ und, was sich im Zusammenhang mit dem immer noch andere Formate inspirierenden Serienphänomen in besonderer Weise anbietet, den „[p]opkulturellen Nachhall einer Fernsehserie beurteilen“.²⁰⁰ Aktuellere Filmreihen oder Fernsehserien, beispielsweise *Vampire Diaries* (Kevin Williams/Julie Plec, 2009-2017) oder *Chilling Adventures of Sabrina* (Roberto Aguirre-Sacasa, 2018-2020), zitieren *Buffy* regelmäßig.

Was *Anne* als Einzelfolge anbelangt, eignet sich vor allem eine Erschließung durch das Schreiben für den Deutschunterricht, um mit einem kontemplativen Abstand das ausfüllen zu können, was durch das exemplarische Herausgreifen einer (oder mehrerer) Folgen ausgelassen wird. In Anlehnung an Abraham²⁰¹, der die etablierte Vierteilung der Schreibdidaktik auch auf das Verfassen von Texten zum Verarbeiten von Rezeptionserfahrungen überträgt, soll in folgender Tabelle hervorgehen, dass auch anhand der *Buffy*-Episode vielerlei Schreibaufträge mit dem Potential verbunden sind, einerseits zur Auseinandersetzung mit eigenen Seheindrücken und Einstellungen zu bewegen sowie andererseits das *Hineinfühlen* in die Filmfiguren zu fördern:

Klärendes Schreiben	• Eine ausgewählte Szene beschreiben (z.B. der Befreiungsschlag, wo die Protagonistin sich in der Höllendimension ihres Namen nicht berauben lässt und lauthals verkündet: „Ich bin Buffy, die Vampirjägerin!“ [00:36:20]) • Ein Sequenzprotokoll anfertigen, was sich ob der Kürze als nicht dermaßen aufwendig erweist; hier können die Szenen, die in L.A. spielen mit den wenigen, die sich ‚zu Hause‘ in Sunnydale ereignen, kontrastiert werden • Buffy und Lily einer gegenüberstellenden Figurencharakterisierung unterziehen und ggf. auch mit dem Doppelgängermotiv verbinden
Rhetorisches Schreiben	• Stellung zu Buffys moralische Dilemmata beziehen, ob sie Lily helfen oder sich nicht in fremde Angelegenheiten einmischen soll bzw. zu ihrer Mutter nachhause

²⁰⁰ Vgl. Kammerer/Maiwald 2021, S. 266-267.

²⁰¹ Vgl. Abraham 2018, S. 94.

	zurückkehren oder sich in L.A. ein neues Leben fernab von Altlasten aufbauen soll • Einen Eintrag in einem Episodenguide verfassen, der die Handlung zusammenfasst und die spezifische Folge kritisch bewertet • Einen ‚Zuschauerbrief‘ an die Macher*innen der Serie verfassen, der sich auf die Thematiken der Folge bezieht
Expressives Schreiben	• Einen Brief an Buffys Mutter aus ihrer Sicht verfassen über die Zeit, die sie fern von zuhause verbringt bzw. umgekehrt einen Brief von der besorgten Mutter an sie • Einen Tagebucheintrag Lilys darüber führen, was sie über Buffy denkt: Sieht sie sie als Heldin, als Verräterin? Wie wird ihr Leben als ‚Anne‘ ohne ihren Partner und Buffy, die am Ende L.A. verlässt, weitergehen? • Einen inneren Monolog Buffys darüber schreiben, was während der Gefangenschaft in ihr vorgeht, wie sie wieder zu sich selbst findet und zum vernichtenden Schlag gegen ihre Widersacher ausholt
Narratives/poetisches Schreiben	• Eine Vorgeschichte Buffys abfassen: Warum hat sie sich mit ihrer Mutter zerkriegt? Was bewegt einen Menschen dazu, die Heimat aus freiem Willen zu verlassen? • Die Filmhandlung weiterführen: Wie wird es Buffy im ‚neuen‘ alten Leben nach ihrem Abenteuer in der Fremde ergehen? • Aus der Folgenhandlung eine Kurzgeschichte machen

Nicht vergessen werden darf, die entstandenen Texte auch (kooperativ) zu überarbeiten, etwa nach einer erneuten Rezeption einzelner Szenen oder auch einem Blick in die nächste Folge, in der Buffy mit der Entscheidung, nachhause zurückgekehrt zu sein, hadert. Mit älteren Lernenden, so Abraham, kann man sich auch an die komplexere Textsorte des Drehbuches heranwagen.²⁰² Hierbei könnten sich die Schüler*innen von der Hauptfigur für eigene Episodenideen inspirieren lassen, was sich aufgrund des Serienmodus anbietet, bei dem Handlungen einzelner

²⁰² Vgl. ebd., S.97.

Folgen, ganz so wie im Fall von *Anne*, oft in sich abgeschlossen werden. Somit könnte in Anlehnung an das Gesehene ein eigenes *monster of the week* entworfen werden, gegen das sich Buffy durchsetzen muss. Hierüber können Schüler*innen in eigens kreierten Figurationen des Monströsen und Bösen ihre persönlichen Ängste und andere liminale Grenzsituationen des Erwachsenwerdens aufgreifen. Möglich ist freilich, dies in vereinfachter Form nur auf Dialoge zu beschränken und Szenenentwürfe an verschiedene Schüler*innen(gruppen) zu verteilen, die in Zusammenarbeit ein gesamtes Episodenskript zusammentragen. Staiger schlägt vor, die Elemente der Heldenreise zunächst zu erarbeiten und dann an konkretem Filmmaterial festzumachen.²⁰³ Da die Folge dieses Erzählschema recht eindeutig reproduziert, kann dies auch anhand von *Buffy* überprüft und mittels eigens unterteilter Filmabschnitte visualisiert werden; Selbiges gilt für die Initiationsreise nach Freese, deren Konzept man ebenso zuerst lesen und daran anschließend auf *Anne* oder andere literarische und filmische Beispiele übertragen kann. Wenn der Vorschlag, das Drehbuch einer eigenen *Buffy*-Folge zu schreiben, umgesetzt wird, könnte die Lehrkraft auftragen, sich zwecks einer Inhaltssicherung zusätzlich nach den Mustern einer Initiations- bzw. Heldenreise richten zu müssen.

Losgelöst von rein schriftlichen Aufgaben würde es sich, gerade mit einer Horrorfilmbildung im Hinterkopf, anbieten, für diese Episode eine Audiodeskription für blinde oder sehbehinderte Menschen oder einem Audiokommentar einzusprechen.²⁰⁴ Der Sinn darin – neben dem Anstoß zu allgemeinen Überlegungen darüber, wie man visuelle Medien inklusiv gestalten kann – wäre, das Schräge, etwaig Verwirrende und den Horror an der Folge zu verbalisieren, um gleichzeitig einzuüben, die dargestellten Gewalttätigkeiten aus einer gewissen Distanz zu betrachten und diese als filmische Inszenierungstechnik zu begreifen. Darüber hinausgehend könnten sich die Lernenden so tiefergehend mit der Protagonistin selbst auseinandersetzen und zu einer umfassenderen Figurenanalyse – sowohl bezüglich ihrer Erscheinung, als auch ihres Heldencharakters – gelangen.

Abraham hebt im Zusammenhang mit dem Film hervor, dass sich „kein anderes Medium [...] so gut dafür“ eigne, „eigenes Weltwissen zu überprüfen und zu erweitern, Vorurteile gegenüber gesellschaftlicher Wirklichkeit zu überdenken, Werte zu klären und Normen zu diskutieren, den Umgang einer Kultur mit ihrer eigenen Entwicklungsdynamik zu reflektieren usw.“²⁰⁵ Auch *Anne* eröffnet thematische und gesellschaftskritische Dimensionen, die im Deutschunterricht

²⁰³ Vgl. Staiger, Michael: Kinderspielfilm. In: Anders, Petra/Staiger, Michael/Albrecht, Christian/Rüsel, Manfred/Vorst, Claudia (Hgg.): Einführung in die FilmDidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet. Stuttgart: Metzler 2019b, S. 49-62, hier: S. 56-57, 62.

²⁰⁴ Vgl. Staiger 2019a, S. 46.

²⁰⁵ Vgl. Abraham 2018, S. 65.

zwar nicht explizit abgedeckt werden müssen und doch zu angeregten Diskussionen führen können. In erster Linie geht es um das systemische Versagen, junge Menschen, die aus repressiven Haushalten flüchten müssen, alternative Perspektiven zu bieten. Die Episode stellt die harte Realität vieler vernachlässigter oder misshandelter Jugendlicher dar. Buffy trifft auf diese Personen – gerade einmal so alt wie sie –, die von der Gesellschaft im Stich gelassen worden sind und verzweifelt nach einem Platz in der Welt suchen, an dem sie dazugehören. Obzwar sich die geschilderte Situation in einer Megastadt wie Los Angeles nicht in toto auf mitteleuropäische Verhältnisse übertragen lässt, können Sachtexte und dokumentarische Reportagen herangezogen werden, die Themen wie Jugendarmut weiterführend verhandeln oder Organisationen und Notunterkünfte vorstellen, die Straßenjugendliche und Ausreißer*innen auffangen. Dahingehende Schreibaufträge, von investigativ-journalistischen Textsorten bis hin zum Offenen Brief an zuständige Institutionen, werden hier wiederum lohnenswert. In diesem Zusammenhang wird es indessen dringlich, die manipulativen Mechanismen von Sekten und Sondergruppen auszuleuchten – wie sie in phantastisch-horrorartiger Übersteigerung in *Anne* dargestellt werden –, welche jene orientierungslosen Jugendlichen unter dem Vorwand falscher Versprechungen in emotionale Abhängigkeit von ihnen und andererseits dafür in noch mehr Absonderung von ihren Familien und dem Rest der Gesellschaft treiben. Dies ist nicht minder Gegenstand des Religions- und Ethikunterrichts, mit dem fächerübergreifend gearbeitet werden kann.

Besonders naheliegend erweisen sich zudem Querverweise auf Inhalte aus dem Fach Psychologie und Philosophie. Tiefenpsychologische Konzepte wie das des Unheimlichen, des Unbewussten oder des Doppelgängers, welche allesamt gemeinsam mit der Episode und ihren Identitätsfragen thematisiert werden können, müssen nicht zwangsläufig höchstens alleinig anhand literarischer Klassiker – etwa wie Freud es selbst getan hat, unter Zuhilfenahme des *Sandmanns* – exemplifiziert werden. Dial-Driver bringt Buffy gar mit einer anderen großen österreichischen Figur der Psychotherapie in Verbindung, nämlich Viktor Frankl.²⁰⁶ Sie betont, wie eng sich Frankls humanistische, sinnzentrierte Existenzanalyse mit dem Leit- und Menschenbild in *Buffy* verwoben sieht und schreibt davon, wie man über die Serie Frankls Auffassungen von Glück, Leid und Entscheidungsmacht besser verstehen lernen kann sowie vice versa. Darauf aufbauend notiere ich hier drei Textstellen aus Frankls Hauptwerk, die Schüler*innen der angesehenen Episode gegenüberstellen, wobei die Gräueltaten des Zweiten Weltkrieges natürlich nicht mit der Fiktion gleichgesetzt werden sollen. Vielmehr soll auf die ermutigenden Botschaften, die die

²⁰⁶ Dial-Driver, Emily: What's it all about, Buffy? Victor Frankl and Buffy. In: dies./Emmons-Featherston, Sally/Ford, Jim: *The Truth of Buffy: Essays on Fiction Illuminating Reality*. Jefferson: McFarland 2008, S. 9-23.

Folge mittransportiert, sowie auf Buffys emotionale Entwicklung und ihre optimistische Haltung angesichts der Schrecken eingegangen werden.

Aufgabe: Lesen Sie die folgenden Zitate von Viktor Frankl sorgfältig durch. Überlegen Sie, wie diese mit den Themen und der Handlung in der *Buffy*-Episode *Anne – Gefangen in der Unterwelt* (Staffel 3, Folge 1) in Beziehung gesetzt werden können und überprüfen Sie dies anhand konkreter, selbstgewählter Szenen aus der Folge.

- Leben heißt letztlich eben nichts anderes als: Verantwortung tragen für die rechte Beantwortung der Lebensfragen, für die Erfüllung der Aufgaben, die jedem einzelnen das Leben stellt, für die Erfüllung der Forderung der Stunde. Diese Forderung, und mit ihr der Sinn des Daseins, wechselt von Mensch zu Mensch und von Augenblick zu Augenblick.²⁰⁷
- Sofern nun das konkrete Schicksal dem Menschen ein Leid auferlegt, wird er auch in diesem Leid eine Aufgabe, und ebenfalls eine ganz einmalige Aufgabe, sehen müssen. Der Mensch muss sich auch dem Leid gegenüber zu dem Bewusstsein durchringen, dass er mit diesem leidvollen Schicksal sozusagen im ganzen Kosmos einmalig und einzigartig dasteht. Niemand kann es ihm abnehmen, niemand kann an seiner Stelle dieses Leid durchleiden. Darin aber, wie er selbst, der von diesem Schicksal Betroffene, dieses Leid trägt, darin liegt auch die einmalige Möglichkeit zu einer einzigartigen Leistung.²⁰⁸
- Aber nicht nur schöpferisches und genießendes Leben hat einen Sinn, sondern: wenn Leben überhaupt einen Sinn hat, dann muß auch Leiden einen Sinn haben. Gehört doch das Leiden zum Leben irgendwie dazu – genau so wie das Schicksal und das Sterben. Not und Tod machen das menschliche Dasein erst zu einem Ganzen.²⁰⁹

In Bezug auf Themen wie Sinnsuche, Lebenszweck oder der Notwendigkeit von Selbstveränderung in ausweglosen Situationen zeigen sich die Parallelen, die sich zwischen Buffys (innerer und äußerer) Reise und zentralen Aspekten von Frankls existenzieller Philosophie auftun. Selbstverständlich bleiben die beiden Hintergründe grundlegend unterschiedlich – der eine ist real und historisch, der andere fiktiv und symbolisch. Dennoch bietet eine Verbindung herzustellen die Möglichkeit, die Prinzipien Frankls in verschiedenen Kontexten zu beleuchten und so ein tieferes Verständnis dafür zu entwickeln, wie Menschen mit Extremsituationen umgehen und selbst in den dunkelsten Stunden einen Sinn finden können. Mit Buffy und ihrem manchmal

²⁰⁷ Frankl, Viktor: ... trotzdem Ja zum Leben sagen: ein Psychologe erlebt das Konzentrationslager. 3. Aufl., München: Kösel 1978, S. 125.

²⁰⁸ Ebd., S. 126.

²⁰⁹ Ebd., S. 110.

wankendem, aber niemals vollends brechenden Lebensmut sowie unerschütterlichen Moralkodex können sich die Lernenden eines der Hauptanliegen Frankls annehmen: trotz all des Horrors, dem wir in der Welt begegnen, Ja zum Leben zu sagen.

8. Gender und Horror

8.1 Hinführende Gedanken: (Ohn-)Machtverhältnisse im Horrorfilm

Geschlechterverhältnisse spielen im Horrorfilm immer eine tragende Rolle, wobei das Genre oftmals, gerade in seinen Ursprüngen, „die Ideologie der heteronormativen Matrix“ verfolgt hat und in diesem Sinne die betont viril in Szene gesetzten männlichen Heldenfiguren das Monster besiegen können, um ihre ins Wanken geratene Maskulinität sowie gewohnte Machtverhältnisse wieder herzustellen.²¹⁰ Ambivalenter verhält es sich bei weiblichen Charakteren, die in den Anfängen des Gruselkinos stets errettet werden mussten, späterhin jedoch andere Ausformungen, auch die des Bösen und Bedrohlichen, angenommen haben. Einen Blick auf die Geschichte des Horrorfilms zu werfen bedeutet also immer auch, sich wandelnden Frauenrollen im Film im Allgemeinen zu widmen. Warum Horrorregisseur*innen vorzugsweise gerade (junge) Frauen in den Mittelpunkt ihrer schreckenerregenden Bilder stellen und das Genre sich so exzessiv zum weiblich besetzten Medium gewandelt hat, ist eine Grundfrage, die bei seiner Untersuchung unbedingt mitreflektiert werden muss. Sie sind Opfer, die Verfolgen, letzten Endes oft auch brutal zurückschlagende Mörderinnen. Dabei wird kontrovers diskutiert, inwieweit sich die diversen, inzwischen recht vielschichtigen Frauenfiguren im Horrorfilm, gerade im Hinblick auf das allseits präsente *final girl*, wirklich emanzipieren haben können bzw. stellt sich die Frage, ob deren ‚Weiblichkeit‘ nicht im gleichen Zuge regelrecht disqualifiziert wird. Podrez argumentiert, dass die letzte Überlebende im *Slasher* ihre weiblichen Attribute ad acta legen muss, um am Ende des Narrativs zu reüssieren. Zumeist übersteigt sie den männlichen Killer, indem sie sich seine phallusartigen Waffen (Kettensäge, Messer usw.) aneignet.²¹¹ Zusammenfassend gilt nach Podrez für den sich im Wandel begreifenden Gender-Diskurs des Horrorfilms:

Auf der einen Seite bricht er alte Geschlechterkonstellationen auf und verleiht der Frau ein höheres Maß an *agency*, auf der anderen Seite erscheint die Frau teilweise androgyn und ihre Handlungsmacht bleibt gekoppelt an die Macht des Phallus.²¹²

²¹⁰ Vgl. Podrez, S. 549.

²¹¹ Vgl. ebd., S. 550.

²¹² Vgl. Ebd., S. 551.

Wenn Moldenhauer, Spehr und Windszus in ihren *10 Thesen zum modernen Horrorfilm* dementsprechend davon schreiben, dass Frauen sich „das Recht auf die Kettensäge“ erkämpft hätten, bestätigen sie an späterer Stelle ihres genderspezifischen Teilabschnitts jedoch ebenso, dass „[d]ie feministische Rettung des Horrorfilms über die Figur des Final Girl [...] nicht ohne Widerspruch geblieben“ ist.²¹³ Dementsprechend wird im Rahmen der vorliegenden didaktischen Ausführungen auf das Heranziehen eines traditionellen *final girls* wie etwa das in Carpenters *Halloween* verzichtet, sondern vielmehr anhand des Meta-*Slashers Freaky* dessen queere Dekonstruktion ins Auge gefasst, um komplexeren Diskussionen um Geschlechtsidentität Räume zu eröffnen. Neben der eher differenzfeministisch aufbereiteten Werwolf-Saga *Ginger Snaps*, die sich für eine Analyse aus Genderperspektive aufgrund der in ihr enthaltenen, sowohl traditionellen als auch (pseudo-)innovativen Frauen- und Mädchenrollen besonders ergiebig erweist, handelt es sich beim dritten, diesmal schwedischen Exempel *So finster die Nacht* ebenso sehr um ein Paradebeispiel eines solchen Horrors, der sich zum Ziel macht, (Geschlechter-)Ketten zu sprengen, Körpergrenzen zu verwischen und eine Subversion der ‚typischen‘, dichotomen Geschlechterrollen anzustreben. Letztendlich handelt es sich nämlich beim Horrorfilm, der so vehement gegen gesellschaftliche Normierungen und Postulierungen aller Art anläuft, um ein an sich schon queeres Genre, das das ‚Andere‘, mithin Marginalisierte in sein Zentrum rückt und heteronormative Vorstellungen und Genderkonventionen unterwandern möchte. Das Genre lässt in den letzten Jahrzehnten immer mehr davon ab, das Nicht-Heteronormative als monströs, abnorm und pervers zu inszenieren²¹⁴ und diskursiviert *Queerness* zunehmend positiv, indem subtextuell oder auch speziell vordergründig queere Identitäten verhandelt werden.²¹⁵

Dass „gerade das Horrorgenre [...] sich als affin gegenüber femininen und queeren Geschlechterkonzepten“ erweist,²¹⁶ stellt ein Potential dar, das dem man im Rahmen gendersensibler Unterrichtskonzepte ausschöpfen kann.²¹⁷ Beispielhaft schlägt Twele vor, das oben schon

²¹³ Vgl. Moldenhauer, Benjamin/Spehr, Christoph/Windszus, Jörg: *Law of Death. 10 Thesen zum modernen Horrorfilm*. In: dies. (Hgg.): *On Rules and Monsters. Essays zum Horror, Film und Gesellschaft*. Hamburg: Argument 2008, S. 6-19, hier: S. 14.

²¹⁴ Insbesondere das Motiv des ‚Mörders im Kleid‘, das sich u.a. besonders prominent im *Schweigen der Lämmer* (Jonathan Demme, 1991) und prototypisch in Hitchcocks *Psycho* (1960) wiederfindet, muss als stereotypisch und gegebenenfalls transfeindlich entlarvt und stärker hinterfragt werden, da so geschlechtlich non-konforme Menschen als gefährlich und/oder psychisch krank stigmatisiert werden.

²¹⁵ Vgl. Podrez 2018, S. 552.

²¹⁶ Vgl. Stiglegger 2022, S. 112.

²¹⁷ Eine umfassende Einführung in die *Queer Studies* kann ob des Fokus und Umfangs dieser Arbeit nicht erfolgen. Aufgrund der Schwammigkeit vom Terminus ‚queer‘ (der mit Begriffen von ‚exzentrisch‘ und ‚seltsam‘ bis zu ‚unkonventionell‘ und ‚komisch‘ in verschiedenster Weise übertragen worden ist) ergeben sich unterschiedliche Auffassungen davon, welche Gruppen und Themen in einen queeren wissenschaftlichen Ansatz miteinbeschlossen werden sollen. Perko beschreibt die „plurale Variante“, in welcher ‚queer‘ als Überbegriff für all solche fungiert, „die der gesellschaftlich herrschenden Norm nicht entsprechen oder nicht entsprechen wollen.“ Diese Auffassung

gestreifte Schauernmärchen *Coraline* als Kinder-Horrorfilm mit kluger und mutiger weiblicher Hauptfigur aufzugreifen.²¹⁸ Nachstehend erfolgen demzufolge, nebst allgemeiner horrorfilmdidaktischer Ausführungen, ebenfalls Überlegungen, wie in den Didaktisierungen der ausgewählten Filmbeispiele genderpädagogische Gesichtspunkte miteinfließen können. Dafür orientieren sich die Ausführungen entlang Lotta Königs Anspruch, Textauswahl und die damit verbundenen Lektüreaufgaben stets auf gendertheoretischer Grundlage zu treffen. Es handelt sich zwar um einen Vorschlag für den Englischunterricht, der aber auch hier im Zusammenhang mit einer genderkritischen Horrorfilmbildung insofern Früchte tragen kann, als, gestützt auf Degeles Unterscheidung in ihrer Einführung in die *Queer Studies*, drei Untersuchungsebenen angenommen werden, auf denen sich der Blick auf Genderfragen programmatisch ändert, aber auch konkretisieren lässt: Ein strukturorientiert-gesellschaftskritischer Ausgangspunkt versucht erstens, ans soziale Geschlecht gebundene Ungleichheitsverhältnisse aufzudecken; der interaktionistische Konstruktivismus macht sich zweitens zur Aufgabe, der Genderkategorie dort nachzuspüren, wo sie in alltäglichen Situationen hergestellt wird; dem diskurstheoretisch-dekonstruktivistischen Ansatz ist drittens und letztens das Ziel inhärent, Subjektivierungsprozesse, die durch Geschlechtszuschreibungen entstehen, und heteronormative Repressionsmechanismen zu dekuivrieren.²¹⁹ Diese möglichen gendertheoretischen Perspektiven werden mit den folgenden drei Filmbeispielen abgedeckt.

8.2 Ungeheure Schwesterliebe: Pubertäre Alpträume in *Ginger Snaps*

8.2.1 Handlungsüberblick und Hintergrundinformationen

Vorgefertigte Geschlechterrollen sowie das eventuale Scheitern an ebenjenen sind Leit motive der kanadischen Werwolf-Allegorie *Ginger Snaps – Das Biest in dir* aus dem Jahre 2000 des Regisseurs John Fawcett, das Elemente des Horrorfilms mit denen des High-School-Dramas in sich vereint. Die satirisch angehauchte Fabel, welche die an junge Frauen gestellten, widersprüchlichen Erwartungen aufgreift genauso wie sämtliche Topoi, die für Coming-of-Age-

strebt eine „Bemühung um die Aufhebung aller eindeutigen und vermeintlich natürlichen Identitäten“ an oder auch das grundlegende Akzeptieren von Mehrdeutigkeit und widersprüchlichen Positionen, über allem eine „Eröffnung vielfältiger Räume für vielfältige Ausdrucksformen von Geschlecht und Sexualität“. (Vgl. Perko, Gudrun: *Queer-Theorien. Ethische, politische und logische Dimensionen des plural-queeren Denkens*. Köln: PapyRossa 2005, S. 30).

²¹⁸ Vgl. Twele 2012, S. 265.

²¹⁹ Vgl. König, Lotta: Teaching Gender Reflection! Theoretische Grundlagen und literaturdidaktische Unterrichtsbeispiele für einen genderreflektierenden Englischunterricht. In: Wedl, Juliette/Bartsch, Annette (Hgg.): *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*. Bielefeld: transcript 2015, S. 261-288, hier: S. 265-267.

Filme aus dem angloamerikanischen üblich sind, erzählt von den Schwestern Brigitte und Ginger. Sie pflegen eine höchstintime, zunächst liebevolle Beziehung und ein scheinbar vom Rest ihrer Umwelt entbehrtes, tiefes Verständnis füreinander – im ersten Auftritt der beiden im gemeinsamen Zimmer vollziehen sie gar einen Blutschwur, der die von Fawcett intendierte Charakterisierung seiner jugendlichen Rebellinnen zusammenfasst: „Ausstieg mit 16 oder tot in der Szene, aber für immer zusammen“ (00:03:54). Selbststilisiert als absolute Systemverweigerer*innen und Außenseiter*innen, die sich ob der unzufriedenstellenden Gegebenheiten in ihrer Kleinstadt bewusst in diese Rolle begeben und nahezu einer Todessehnsucht frönen, können und wollen sie nur einander vertrauen. Gestützt wird dies auch durch die Filmsprache und -optik, die die im ‚Gruftistil‘ und somit subkulturell angehaucht gekleideten Protagonistinnen stets von ihrer bunteren und heller leuchtenden Umwelt absetzt.



Abbildung 9: Zweimal schließen Brigitte und Ginger einen Pakt, der auch in Unterrichtsstunden rund um den Film eine zentrale Rolle spielen kann (s.u.) [00:04:13]

Brigittes und Gingers akzentuierte Unangepasstheit wirkt indes tiefenstrukturell auf mehreren Ebenen weiter. Obwohl beide schon ein Alter von ca. 16 Jahren erreicht haben, haben sie bisher pubertätsübliche Entwicklungen wie etwa die der ersten Menstruation noch nicht durchlaufen, wodurch sie auch entsprechend kindlich in Erscheinung treten. Sie verneinen jeglichen Bezug zur Erwachsenenwelt, indem sie sich gegen elterliche Bevormundung auflehnen, und finden auch in der Peergroup keinerlei Anschluss: Von den Mitschülerinnen gemobbt, von den Jungen ihrer Klasse auf abstoßende Weise frühsexualisiert, kämpfen die Teenagerinnen konsequent gegen jegliche Konventionen an, die sie in ihrem konservativen Vorstadtsetting vorgelegt bekommen.

Schlagartig ändert sich dies, als Ginger von einem unbekannten Wesen – später stellt sich heraus, dass sie in diesem Augenblick von einem Werwolf ‚infiziert‘ worden ist – angefallen wird und so nicht nur eine Transformation ihrer selbst, sondern auch ein Entfremdungsprozess von ihrer Schwester in Gang gebracht wird: Plötzlich wird sich Ginger ihrer Weiblichkeit, Schönheit und ihrer bisher unterdrückten Begierden bewusst – mit ihrer unfreiwilligen Verwandlung zum

Werwolf geht das Erwachen ihrer Sexualität einher –, genauso wie eine zum Leidwesen ihrer nächtlichen Opfer neu entfachte Blutgier, die ihre Schwester im weiteren Verlauf des Filmes verzweifelt aufzuhalten versucht.

8.2.2 Vom Horror, eine Frau zu werden: das Verwandlungsmotiv in *Ginger Snaps*

Der Film, der in Folgejahren noch zwei weitere Fortsetzungen hervorgebracht hat, wurde schon im zeitgenössischen Feuilleton ungewöhnlich stark für einen Genrestreifen gelobt und hat seither nur noch höheres Ansehen innerhalb der (feministischen) Filmkritik sowie Kultstatus bei Horrorfans erreicht.²²⁰ Stiglegger befindet, dass er als Vorzeigemuster par excellence metaphorisch die „pubertären Alpträume“, wie den befürchteten Verlust über die Autorität des eigenen Körpers, abbildet: „*Ginger Snaps*, der in Deutschland von der FSK nur für Erwachsene freigegeben ist, eignet sich wie kaum ein anderer moderner Horrorfilm, jugendliche Ängste und Komplexe zu reflektieren und in dieser Übersteigerung zugleich zu entlarven.“²²¹ Die erste Periode wird auf ironisch-spitzfindige Weise mit dem ‚Fluch‘, sich in einen Werwolf zu verwandeln, gleichgesetzt, die sprießenden Körperhaare, jäh wachsenden Gliedmaßen und nicht zuletzt der vorerst unliebsame Schwanz, der Ginger am Steißbein entwächst, spiegeln die körperlichen Veränderungen der Pubertät sowie eine heranwachsende Frau, die sich nun den prüfenden Blicken der überfürsorglichen Mutter und der schmachthenden Gleichaltrigen ausgesetzt sieht.

Stiglegger erkennt in der *Ginger Snaps*-Trilogie musterhaft das Motiv des Gestaltwandler verarbeitet, welches fest zum Inventar der Horrorphantastik gehört: „Die meist tragischen, stets aber bedrohlichen Gestaltenwandler sind Grenzgänger zwischen Humanem und Monströsen, zwischen integraler Identität und Abjekt.“²²² Somit bestätigt sich in diesem Filmbeispiel Seeßlens und Weils Auffassung des Halbwesens, laut der das Böse, die Gefahr im Vertrauten verborgen liegen²²³: Ginger changiert nicht nur zwischen Mensch und Tier, sondern auch zwischen der offenherzigen und schwesterlichen Samariter-Figur, als die wir sie kennenlernen, sowie einer unberechenbaren, mörderischen Bestie – eine Zwickmühlensituation, die sowohl Brigitte als auch die Zuschauer*innen erst auflösen müssen.

²²⁰ Vgl. Stiglegger, Marcus: Humantransformationen – das Innere Biest bricht durch. Zum Motiv des Gestaltwandels im Horrorfilm. In: Biedermann, Claudio/Stiegler, Christian (Hgg.): Horror und Ästhetik. Eine interdisziplinäre Spurensuche. Konstanz: UVK 2008, S. 30-49, hier: S. 41; Creed, Barbara: The Monstrous-Feminine. Film, Feminism, Psychoanalysis. 2., erw. Aufl. London: Routledge 2023, S. 205.

²²¹ Vgl. Stiglegger 2018, S. 650.

²²² Vgl. Stiglegger 2008, S. 31.

²²³ Vgl. Seeßlen/Weil 1980, S. 9.

Charakteristisch stünden die Metamorphosen für ein „elementares menschliches Drama“, nämlich die „drohende Ich-Auflösung“, die u.U. auch mit einer „Verunsicherung durch sexuelles Begehren“ verschränkt ist.²²⁴ Gerade das volkstümlich angehauchte Werwolfsmotiv „fungiert demnach als unfreiwilliger Ausdruck einer gestörten bzw. negativen Selbstdefinition“²²⁵, was im Falle von Gingers Hadern mit dem Erwachsenwerden im Allgemeinen, ihrer sich neu entfaltenden sexuellen Begierde im Speziellen, abgleichen lässt. Auch Brigitte, die altersübliche *rites de passage*, wie sich das erste Mal zu verlieben, radikal verneint, wird in der zweiten Hälfte des Films von den Tücken der Pubertät eingeholt: Obwohl sie alles daran setzt, ihre Schwester, die sich plötzlich intensiv für das andere Geschlecht interessiert, zurückzugewinnen und als blutrünstige Werwölfin im Zaum zu halten, wird sie von ebenjener in einem weiteren Blutschwur angesteckt und begibt sich so auch in denselben schmerzhaften Transformationsprozess. Im Gegensatz zu ihrer neuerlich extrovertierteren und von den Jungen ihrer Schule stark angezogenen Schwester kämpft sie jedoch stärker gegen ihre Wandlung an und möchte beide Metamorphosen mit einem Eisenhut-Gegengift reversieren.

Während vielerlei Werke, welche sich am Gestaltwandler-Motiv abarbeiten, erwachende sexuelle Lüste mit der Transformation zum Biest kurzschließen – man denke etwa an Nastassja Kinski in *Katzenmenschen* (Paul Schrader, 1982) – kommt dem Coming-of-Age-Horror von *Ginger Snaps* eine Sonderstellung zu:

Die Effektivität der *Ginger-Snaps*-Filme liegt nicht zuletzt in der Tatsache, dass sie die existenzielle seelische Not der Protagonistin in zentralen Grenzsituationen ernst nehmen und sich nicht – wie andere aktuelle Beispiele – in einer digitalen Effektorgie zu erschöpfen.²²⁶

Obzwar wortwörtliche Monster in Form der lauernden, Nachbarshunde zerfleischende und junge Mädchen anfallenden Wolfungeheuer auftauchen mögen, sind die wahren Schrecken der Filmreihe die sozialen Herausforderungen der Protagonistinnen, welche sich in ihrem bürgerlich-restriktiven Umfeld nicht entfalten können, wodurch das unterdrückte innere Biest förmlich ausbrechen *muss*. Verdeutlicht werden in diesen teils recht expliziten Bildern einer Horrörästhetik die Assimilationsprobleme zweier junger Frauen an eine Welt, die ihnen von Grund auf entgegensteht.

²²⁴ Vgl. Stieglegger 2008, S. 32.

²²⁵ Vgl. ebd., S. 37.

²²⁶ Vgl. ebd., S. 42.

8.2.3 Didaktische Vorschläge

Wie lässt sich diese für Heranwachsende höchstrelevante Fabel im Schulkontext konkret entschlüsseln? Vorab muss angemerkt werden, dass aufgrund der hoch eingestuften Altersempfehlung ein Einsatz in der Sekundarstufe II vorzuziehen ist und die sich dort mit dem Filmtext auseinandersetzenenden Schüler*innen womöglich von einer direkt identifikatorischen Komponente absehen bzw. im Falle einer Rezeption von *Ginger Snaps* wohl eher auf schon durchlaufene pubertäre Selbstfindungsprozesse und die eigene sexuelle Sozialisation zurückblicken, was jedoch komplexere und stärker reflektierende Aufgabenstellungen möglich macht und nicht in Absprache stellt, dass es sich um einen durchaus auch für Ältere ansprechenden und eingängigen Filmtext handelt.

Zunächst ergeben sich besonders ergiebige Ansatzpunkte für filmästhetische Analysen, zumal es sich bei dem Werk um auf den ersten Blick nicht allzu anspruchsvollen Jugendfilm handelt, der sich von seiner technischen Aufmachung her eindeutig an Konventionen des Thriller- und Horrorkinos orientiert und mit morbiden Objekten (Messer, Pentagramme, schwarze Katzen etc.) und einer mystischen Musikaufmachung für eine düstere Grundstimmung sorgt. Hervorsticht dieses charakteristische Filmdesign, welches die Emo- und Goth-Jugendsubkulturen genauso zitiert wie horrorästhetische Elemente, erstmals in der Main Title Sequenz (00:04:35-00:06:38), welche sich für einen Einstieg in eine Horrorfilmbildung bestens eignet. Grundlegende Elemente des Genres, wie seine auf Grusel- und Schockerzeugung ausgelegte Bildsprache, werden sogleich exponiert. Die Schüler*innen erhaschen so nicht nur einen ersten, vielaussagenden Blick in die Welt des Horrors im Allgemeinen, sondern erlangen auch ein Gefühl dafür, welche Ästhetik und Narrativik *Ginger Snaps* im Besonderen auszeichnet. In der konkreten Sequenz, welche sich im Anschluss daran als Kunstprojekt der beiden Protagonist*innen für die Schule entpuppt, inszenieren sie sich selbst in verschiedenen Suizidszenarien. Auch die im Film dargestellten Reaktionen – ein völlig aufgelöster Lehrer und die erregten pubertierenden Jungen, die Ginger sofort sexualisieren – sagen viel über die missliche Position der seelisch unausgeglichene Teenagerinnen aus, worüber auch das Außenseitermotiv im Horrorfilm, welcher das Ausgeschlossene stets in sein Zentrum rücken möchte, mit den Lernenden erschlossen werden kann. Was das schaurige Intro selbst jedoch anbelangt, ermöglicht sich allein durch ihm eine Riege an unterrichtlichen Möglichkeiten, nicht zuletzt, weil der Vorspann immer schon eine Erwartungshaltung beim Publikum erzeugt.

Da es sich um recht eindringliche, eventuell sogar überfordernde Darstellungen handelt, würde sich ein Niederschreiben der diversen, individuellen Ersteindrücke am besten eignen, bevor

genauere Beobachtungsaufgaben gestellt werden, die sich sowohl auf das Spiel von Licht und Schatten, die schaurige Musik oder auch auf die konkrete Montage der einzelnen ‚Tatorte‘ und deren Wirkung erstrecken können.²²⁷ Ziel wäre hierbei in erster Linie, die affektiven Reaktionen auch zu artikulieren und in Verbindung mit vorangegangenen (Horror-)Seherfahrungen zu stellen. Daran anschließend könnte man, ohne vorher auf die eigentliche Handlung eingegangen zu sein, neben einer Thematisierung der Grundatmosphäre der Sequenz an sich, den Schreibauftrag stellen, einen auf sie folgenden, möglichen Plot zu entwerfen, der auf das bisher Gesehene basiert.²²⁸ Noch geeigneter erachte ich jedoch bei diesem spezifischen Gegenstand, sich auch bei der Vorspannanalyse und -interpretation postwendend dem im Fokus stehenden Geschwisterpaar zu widmen, mit dem der Film und seine Intentionen stehen und fallen.

Falls das Intro, wie hier vorgeschlagen, als Katalysator für die Erarbeitung einer Figurencharakterisierung der rebellischen Protagonist*innen hergenommen wird, bieten sich anknüpfend daran mannigfaltige andere Filmszenen an, die die vorläufige Ähnlichkeit zwischen ihnen und ihre geteilte Teilnahmslosigkeit am High-School- und Vorstadt-Leben unterstreichen, zum Beispiel die Eingangsszene mit dem oben erwähnten Schwur (00:02:35-00:04:15) bzw. die Auseinandersetzung am Sportfeld (00:07:34-00:10:30), bei der Ginger ihre Schwester vor einer unangenehmen Bloßstellung durch eine aufdringliche Mitschülerin verteidigt. Nachdrücklich muss an dieser Stelle Erwähnung finden, dass sich hierdurch genderthematische Fragen auftun, die miterörtert werden müssen. Ohne sie kann die zentrale Verwandlungsmetaphorik nicht verstanden werden, weswegen sie in einer tiefergreifenden Beschäftigung mit den Hauptfiguren keinesfalls vergessen werden dürfen. In Bezug auf Königs gendertheoretisch fundierte Unterrichtsvorschläge ließe sich vor allem strukturorientiert-gesellschaftskritisch mit dem Text arbeiten, d.h. sich mit der sozialen Kategorie Geschlecht, die dadurch produzierten Ungleichheiten sowie den gesellschaftlichen Bedingungen, die diese hervorbringen, näher auseinanderzusetzen.²²⁹

Genderkompetenz und Geschlechtergerechtigkeit zählen laut dem Bildungsministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung zu den überfachlichen Kompetenzen, die auf Ebene der Lernenden zu entwickeln sind. Im Rahmen des Unterrichtsprinzips *Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern* sollen Impulse dafür geliefert werden, Schritte gegen

²²⁷ Vgl. Stickfort, René: Der Filmvorspann im Deutschunterricht. [http://www.fb10.uni-bremen.de/germanistik/didaktik/spielfilm/#:~:text=Der%20Filmvorspann%20\(Main%20Title%20Sequence,Narrativ%20des%20Spielfilms%20besch%20ftigen%20will.](http://www.fb10.uni-bremen.de/germanistik/didaktik/spielfilm/#:~:text=Der%20Filmvorspann%20(Main%20Title%20Sequence,Narrativ%20des%20Spielfilms%20besch%20ftigen%20will.) (letzter Zugriff: 30.07.2024).

²²⁸ Vgl. ebd.

²²⁹ Vgl. König 2012, S. 266-267; S. 273.

„Geschlechterstereotypisierungen und Geschlechterungleichheiten“ zu setzen.²³⁰ Genderkompetent in diesem Sinne zu sein bedeutet, über Geschlechterrollen und -verhältnisse, vor allem im Zusammenhang mit dem Schulumfeld, nachzudenken und ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, wie geschlechtshierarchische Rollennormen abgebaut werden können.²³¹

Brigitte und Ginger, als zunächst vollends asexuell und aromantisch auftretende Charaktere, torpedieren nicht weniger die patriarchale Strukturen, unter denen sie zu zerbrechen drohen. Sie verneinen traditionelle Verständnisse von Feminität, kleiden sich deutlich different in Abgrenzung von anderen weiblichen Figuren des Films und kritisieren offen die Erwartungen, die an sie gestellt werden. Sie hegen, wie Zaman festhält, den „Wunsch, mehr zu sein als das, was die Gesellschaft den Frauen vorschreibt“.²³² Die Figuren in dieser Hinsicht zu analysieren sowie, wie über sie gesprochen wird, ist unumgänglich für eine weiterführende Interpretation des Films, da es sich um sehr subversive, ungewöhnliche Anti-Heldinnen handelt, die gleich zu Beginn gröbere sexistische Attacken durchleben müssen. Interessant wäre es in diesem Sinne, parallel zu einer gegenüberstellenden Charakteristik der beiden Mädchen, die ‚typischen‘, von ihnen erwarteten Frauenrollen herauszuarbeiten, die sie unterwandern und die Ginger, sobald sie sich in der Metamorphose zum Werwolf befindet, als triebhafter Vamp bestätigt. Hier könnten Aufgaben gestellt werden, die hinterfragen, inwieweit Genderkonzepte innerhalb des Narrativs (de)konstruiert, performt und gegebenenfalls überspitzt ad absurdum geführt werden. In Anlehnung an einen Unterrichtsvorschlag von Blell und Lütge, der sich auf den ähnlich Weiblichkeitsideale aushebelnden Hauptcharakter aus *Little Miss Sunshine* stützt, schlage ich vor, vorgefertigte Geschlechterrollen anhand des ausgewählten Filmmaterials zu prüfen, differenzierte Sichten aufs Thema zu fördern, festgefahrene Muster zu hinterfragen und die Schüler*innen günstigstenfalls Alternativen für sich selbst finden zu lassen.²³³

Konkret könnten hierfür zwei Szenen näher betrachtet und kontrastiert werden: eine zeitlich vor dem Werwolfsbiss (00:11:36-00:12:15), eine nach ihm (00:31:07-00:31:45). Beide Ausschnitte fangen Ginger in einer Kamerafahrt ein – die äußeren Bewegungen zeichnen innere ab – und zeigen trotzdem zwei unterschiedliche psychosoziale Stadien ihrer selbst: einmal entzieht

²³⁰ Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Genderkompetenz/Geschlechtergleichstellung. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/uek/gender.html#:~:text=Das%20Unterrichtsprinzip%20%E2%80%9EErziehung%20zur%20Gleichstellung,aufzufordern%2C%20Geschlechterstereotypisierung%20und%20Geschlechterungleichheiten%20entgegenzuwirken> (letzter Zugriff: 30.07.2024).

²³¹ Vgl. ebd.

²³² Vgl. Zaman, Fariyah: Blood and Guts in High School. <https://www.criterion.com/current/posts/8298-blood-and-guts-in-high-school> (letzter Zugriff: 30.07.2024).

²³³ Vgl. Blell, Gabriele/Lütge, Christiane: Gendered Views & Sounds: Zu Gender-Aspekten bei der Arbeit mit Teenage-Filmen im Fremdsprachenunterricht. In: Leitzke-Ungerer, Eva (Hg.): Film im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung. Stuttgart: ibidem 2012, S. 241-257.

sie sich dem *male gaze*,²³⁴ indem sie den romantischen Avancen eines machistischen Mitschülers (er bezeichnet sie ob der Zurückweisung gar als ‚Bitch‘) eine eindeutige Absage erteilt, einmal setzt sie sich genau jenem bewusst aus. Gerade durch den Werwolfsbiss infiziert und sich dadurch mitten in der Transformation befindend, stolziert sie in der zweiten Szene in einem betont femininen und verführerischen Outfit den Schulgang entlang, um die Aufmerksamkeit der gleichaltrigen Jungen zu erregen und sich in ihrer neuerlichen *Femme-fatale*-Persona einzufinden, sehr zum Missfallen ihrer verwirrten Schwester. Eine mögliche Leitfrage für die vergleichende Analyse der beiden Szenen könnte lauten:

Analysieren Sie die Szenen im Hinblick darauf, wie weibliche Teenager in ihnen dargestellt werden und inwieweit die Hauptfigur Ginger soziale Erwartungen an sie (nicht) erfüllt.



Abbildung 10 [00:12:05] und Abbildung 11 [00:31:40]: Eine komplett transformierte Ginger gibt sich den gierigen Blicken ihrer Mitschüler hin, während sie vor dem Werwolfsbiss für ihr Alter ‚typische‘ Verhaltensweisen wie die Annäherung ans andere Geschlecht von vorneherein abgelehnt hat – ihr sexuelles Erwachen und das damit verbundene stark modifizierte Verhalten besorgt jedoch ihre Schwester Brigitte

Wobei sehr wohl die Erotisierung von Ginger und die (stilisierte) Performanz von Geschlecht thematisiert werden sollten, muss unvoreingenommen offenbleiben, ob die Schüler*innen überhaupt bzw. welche ‚Form‘ von Ginger sie konkret als ‚typisch‘ weiblich empfinden oder womit sie sich gegebenenfalls eher identifizieren würden. Es geht vielmehr darum, jene Form von Genderpädagogik zu verfolgen, die darauf abzielt, Stereotype und Machtstrukturen abzubauen, was gleichermaßen in einer breiteren Diskussion über Frauenrollen im Horrorfilm münden kann. Ein filmhistorischer Zugang zum Text, der sowohl Horror- und Jugendfilm-Klischees langer Tradition reproduziert, als auch diese zu satirisieren weiß, könnte somit ebenso in eine an die gesamte Filmrezeption anschließende Stundenkonzeption hineinfließen (s.a. nächstes Unterkapitel). So wird die an den klassischen Horrorfilm geknüpfte Vorstellung aufgebrochen, dass weibliche Figuren zwangsweise in die Opferrolle gedrängt werden müssen.

²³⁴ Für Studien über den *male gaze* im Horrorfilm siehe z.B. Creed 2005 oder, moderne Exempel beinhaltend, Stefanie Auernigs Masterarbeit an der PH St. Pölten aus dem Jahre 2022.

Dementgegen verkörpert Ginger eine Subversion des hilflosen weiblichen Objekts und beginnt im Laufe des Films, ihre männlichen Mitschüler im Gegenzug für ihre anfänglichen Hänseleien ‚zurück‘ zu tyrannisieren. Lohnend wäre es hier, sich auch mit dem von der Abjektion inspirierten Konzept des ‚Monströs-Weiblichen‘ auseinanderzusetzen: Barbara Creed beschreibt in einem Paradigmenwechsel Frauenfiguren im Horrorfilm und greift dafür auf Freuds Theorie des Unheimlichen und die darin enthaltene Kastrationsangst zurück; sie fordert in dieser Abhandlung die patriarchale Sichtweise heraus, dass Frauen, weil sie kastriert und demzufolge machtlos seien, in Horrornarrativen zur schieren Beute degradiert werden – vielmehr, so befindet sie, sorgen sie für umso mehr Schrecken und Entsetzen aus dem Umstand heraus, sie *könnten* kastrieren und so ein etabliertes Machtverhältnis verkehren. Indes handelt es sich hierbei um eine sexualisierte Angst vor weiblicher Macht: Gekoppelt sind bedrohliche Frauenfiguren zumeist an ihre Sexualität, über die sie selbst bestimmen und so, zumindest für die Dauer eines Films, Geschlechterhierarchien außer Kraft setzen.²³⁵

Die Absage an absoluten weiblichen Gehorsam destabilisiert die Vormachtstellung der männlichen Figuren – auch Ginger sorgt in ihrer neuen Rolle als sexuell aktive und forschende Frau bei ihren vorher so anmaßenden und objektifizierenden Verehrern für Unbehagen und Verunsicherungen. So wird mithilfe von *Ginger Snaps* der von Twele notierten Furcht vor der Annahme, „Horrorfilme seien eine typische ‚Jungensache‘“²³⁶, entgegengewirkt: Frauen können in der Horrorfiktion, wie etwa die Titelfigur in *Coraline*, zu Heldinnen werden oder eben auch zu Monstren mutieren, dabei aber jedenfalls in beiden Sparten eigenständig und mächtig agieren – die Frauenbilder des Horrors haben sich auf emanzipative Weise diversifiziert.

Freuds, Kristevas²³⁷ und Creeds²³⁸ sich überlappende, aufeinander aufbauende Texte können für eine umfassendere Analyse der Geschlechterverhältnisse der Horrorerzählung im Original oder auch in Übersetzung – bei beiden Fällen in eventuell leicht vereinfachter Form – gelesen sowie deren Leitgedanken tabellarisch vergleichend festgehalten werden, um *Ginger Snaps* und verwandte ‚monströse‘ Frauenfiguren besser verorten zu können. Noch tiefergehende Auseinandersetzungen mit dieser Materie wären in einem fächerintegrativen Ansatz mit dem

²³⁵ Vgl. Creed 2023.

²³⁶ Vgl. Twele 2012, S. 265.

²³⁷ Hier böte sich beispielsweise das resümierende Abschlusskapitel aus Kristevas Werk über das Abjekte im Horrorfilm an; siehe hierzu Kristeva, Julia: Powers of Horror: An Essay on Abjection. New York: Columbia University Press 1980, S. 207-211.

²³⁸ Creed hat sich in einer sehr umfassenden Neuauflage ihres Klassikers auch in einem Kapitel explizit weiblich besetzten Coming-of-Age-Horrorfilmen gewidmet und dabei auch *Ginger Snaps* umfassend analysiert, was man als Begleitlektüre zur Filmrezeption hernehmen könnte, zumal es sich um eine kommentierende Zusammenfassung handelt, die zusätzliche Interpretationsansätze liefert; siehe hierzu Creed 2023, S. 205-211.

Psychologieunterricht möglich, wo Freuds und Kristevas Theorien erschöpfender aufgegriffen werden. Generell muss festgehalten werden, dass sich Vergleichstexte freilich ausgesprochen gut an die Filmrezeption von *Ginger Snaps* koppeln lassen, sowohl filmische als auch literarische. Denkbar sind hier zwei motivische Ansätze: zum einen solche Texte, die auch feminine Monstrosität jeglicher Form, etwa anhand von Hexenfiguren, verhandeln sowie zum anderen jene mit Verwandlungsmotiv, das sich in bekannten Märchen genauso findet wie in diversen anderen Stoffen der Weltliteratur (bspw. Ovids *Metamorphosen* oder dem Schulklassiker schlechthin, Kafkas *Verwandlung*, die nicht minder scheiternde Assimilationsprozesse abbildet).

Um die herausgearbeiteten Rollenbilder weiter als konstruiert zu entlarven und ihren Widersinn aufzuzeigen, könnte in einem szenischen Verfahren, hier einer Idee Abrahams nachempfunden²³⁹, ein Casting für die Besetzung der beiden Hauptpersonen stattfinden. Dieses soll jedoch vor dem Hintergrund geschehen, dass insbesondere auch männliche Schüler sich an den beiden Mädchenrollen versuchen sollen bzw. jene Personen, die sich in einem weiblichen oder komplett differenten, nicht-binären Geschlechtsidentitätsverständnis wiederfinden und sich mit *keiner* der in *Ginger Snaps* angebotenen Geschlechterrollen identifizieren, um das Fremdverstehen zu fördern. Dafür können die bereits analysierten Szenen als Aufhänger fungieren oder, um die Komplexität der dargestellten Geschwisterliebe effektiver greifen zu können, der nachstehende stark emotionalisierte Dialog (01:20:13-01:21:04) einstudiert werden. Es handelt sich um die quintessenzielle, symbolträchtige Schlüsselszene des zweiten Blutschwurs, bei dem sich Brigitte, um ihrer Schwester ihre Loyalität zu beweisen, ebenfalls wissentlich mit dem Werwolfsblood infiziert, ungeachtet der Folgen, nun selber der Lykanthropie zum Opfer zu fallen:

Szene – Halloweenparty:

Brigitte stürmt außer sich ins Zimmer von Sam, dem sich Ginger – wohlwissend, dass er Interesse an ihrer Schwester hätte – gerade an den Hals wirft. Beide Mädchen sind aufgebracht, Ginger befindet sich zudem mitten in der Transformation zum Wolf.

Brigitte: Du Miststück! (*beugt sich zu Ginger hinunter*) Willst du mich? Wenn du mich willst, dann quäle nicht die anderen, nimm mich! Nimm mich!

Ginger: Ich will dich nicht! Ich kenne dich nicht mal!

Brigitte: (*nimmt ein Messer in die Hand*) Du machst mir alles kaputt, wenn du nicht im Mittelpunkt stehst! (*schneidet ihrer Schwester und sich selbst die Hand auf; sie vollzieht mit Ginger den Blutschwur*) Jetzt bin ich wie du.

Ginger: Das weiß ich. Aber was bin ich? (*knurrt*)

Brigitte: Wir müssen gehen. (*beide erheben sich vom Boden und ziehen von dannen.*)

²³⁹ Vgl. Abraham 2012, S. 84-85; S. 132.

Wie Abraham vorschlägt, kann die Szene vorab angesehen werden oder, nach einer teilweisen Rezeption des Films, alleinig der Dialogtext als Vorlage durch die Schüler*innen eine eigenständige, vom Ausgangsprodukt losgelöste Umsetzung antizipativ *vor* dem Ansehen des entsprechenden Clips erfahren, wodurch sich mehr Bedeutungsoffenheit und Interpretationsspielraum ergeben.²⁴⁰ Die stets mehrschichtige Interaktion der beiden einander immer noch innigst zugewandten, aber zunehmend eifersüchtigen Schwestern stellt sicherlich die größte Hürde bei einer szenischen Interpretation jeglichen Ausschnitts aus *Ginger Snaps* dar, dient aber dazu, (eventuell sogar eigens erlebte) Geschwisterrivalitäten, welche sich gerade im Jugendalter verkomplizieren können, im Unterricht zu thematisieren.²⁴¹ Letztendlich wird so angestrebt, den zentralen inneren Konflikt Brigittes – sie hat gleichzeitig Angst vor und Sorgen um ihre Schwester – mit allen Sinnen nachzuempfinden. Möglich ist auch, die Schüler*innen, welche sich den Text in Pärchen vorbereiten, die Rollen anschließend zusätzlich tauschen zu lassen, um auch die Gegenperspektive austesten zu können. In dieser Übung sollen die Anforderungen und deren Widrigkeiten verdeutlicht werden, die mit der sozialen Herstellung von Geschlecht einhergehen.

Erst kurz vor Ende des Films wird Brigittes Zerwürfnis in der Katastrophe aufgelöst: Bei einem weiteren vergeblichen Versuch, Ginger in ihrer Werwolf-Manie, in der sie schon einige Mitschüler*innen gejagt und getötet hat, ruhig zu stellen, verletzt sie sie aus Versehen tödlich, woraufhin Ginger in den Armen ihrer Schwester verstirbt (01:37:40). *Ginger Snaps* verleiht nicht nur dem eindimensionalen Sujet machtloser Frauen im Horrorfilm Komplexität, sondern insbesondere auch den Beziehungen ebenjener zueinander, die oftmals zugunsten einer Fokussierung auf ihre männlichen Counterparts ausgespart werden. Brigitte hat ihre Schwester zwar überlebt – sie ist zum *final girl* geworden –, doch der Preis ist hoch. Ginger steht ihrer Schwester, die sich im weiteren Verlauf der Filmreihe nun die Metamorphose zur Werwölfin am eigenen Leib erfahren muss, bei ihrer Selbstentwicklung nur mehr im Geiste und in Träumen zur Seite. Diese Fortsetzungen, die das Narrativ mit neuen Dilemmata der Adoleszenz, Suchtmetaphern und Historienfilm-inspirierten Vorgeschichten weiterspinnen, können bei Bedarf gleichermaßen (ausschnittsweise) im Deutschunterricht Verwendung finden. Ist dies der Fall, könnte die tragende, soeben für einen theaterpädagogischen Zugang vorgeschlagene Szene nochmal angesehen und diskutiert werden, da Brigittes Entscheidung, sich dem Werwolfsfluch auszuliefern, maßgebend im nächsten Teil fortwirkt.

²⁴⁰ Vgl. ebd., S. 84.

²⁴¹ Hier böte sich auch ein Vergleich mit der Eingangsszene an, in der Ginger pro-aktiv den Blutschwur initiiert und umgekehrt ihrer Schwester ewige Treue schwört.

8.3 *Freaky*: Gefangen im Körper des Feindes

8.3.1 Handlungsüberblick und Hintergrundinformationen

Ginger Snaps inszeniert als ‚weibliches Monster‘ eine rebellische Jugendliche, die angesichts ihres ungebrochenen sexuellen Appetits Machtverhältnisse verkehrt und Tabus bricht; in diesem Sinne wohnt dem Horrorfilm, in seiner bewussten Subversion der sozialen Ordnung, immer schon ein queeres Moment inne. Schanda und Schoßböck argumentieren dies mit folgenden Worten:

Das Different-Horrible muss thematisiert werden, um die Funktion des Normativen aufrecht zu erhalten. Im weiteren Sinne bietet Horror auch ein Sprachrohr für die verdrehten oder animalischen Sehnsüchte, die in der Regelgesellschaft nicht umgesetzt werden können.²⁴²

Gingers und Brigittes unterdrückte Begehren, die mitunter auch als queer oder gar inzestuös gelesen worden sind²⁴³, bleiben im Subtext verhaftet. Das nächste Filmbeispiel jedoch verqueert das typische, seit den 90ern tonangebende Horrorsubgenre des *Slashers* auf äußerst deutliche Weise und macht so Gebrauch von all dem heteronormativitätskritischen Potential, das die (moderne) Horrorproduktion innehat.

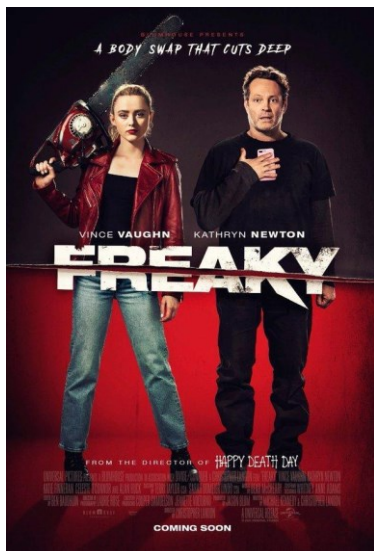


Abbildung 12: Poster zum Film

Freaky – Körpertausch mit Bluttausch vom erprobten Horrorgisseur Christopher B. Landon, das 20 Jahre nach *Ginger Snaps* in die Kinos gekommen ist, spielt in einer noch expliziteren und komödiantischen Manier mit der Gemachtheit binärer Geschlechtsvorstellungen und parodiert die Machart einschlägiger Teenie-Horrorfilme, die, wie oben präsentiert, regelmäßig Kassenschlager hervorbringen und in sozialen Medien für reichlich Gesprächsstoff und Fanfiktion sorgen. Um dieses für Jugendliche omnipräsente Phänomen besser verorten zu können, folgen rund um *Freaky* Unterrichtsvorschläge, die das Genre zwar ernstnehmen, doch gründlicher durchleuchten sowie gender- und queersensible Anteile nicht außen vor lassen.

Zunächst zur Prämisse des Films, die auf den ersten Blick nichts Ungewöhnliches verspricht: Ein Mörder, der ‚Blissfield Butcher‘, versetzt eine US-amerikanische Kleinstadt in Angst und Schrecken; allein im ultrabrutalen Prolog, der nichts Wesentliches zur Handlung per se beiträgt,

²⁴² Schanda, Flora/Schoßböck, Judith: Das Queere des Horrors. Sexuelle Identitäten zwischen Transgression und Schrecken. Konstanz: UVK 2008, S. 133-150, hier: S. 135-136.

²⁴³ Vgl. Creed 2023, S. 205.

außer den Killer und seine magische Waffe zu introduzieren, werden gleich zwei Liebespärchen ermordet. Innovativ wird dieses altbekannte Handlungsmuster erst, als der Mörder an Millie – dargestellt als zurückhaltendes Allerweltmädchen – gerät, auf die er mit einem antiken Dolch einsticht. Diese wird dadurch aber nicht getötet; stattdessen löst der Dolch einen Körpertausch aus: Am nächsten Morgen findet sich Millie phantastischer Weise im muskulösen Körper des Serienmörders wieder, wohingegen sich dessen Bewusstsein nun in dem der schwächlichen Teenagerin befindet. Daraufhin versuchen die beiden in der Gestalt des jeweils anderen, sich in ihren neuen (körperlichen) Gegebenheiten zurechtzufinden. Millie schafft es, ihre beiden besten Freunde Nyla und Josh, welche im ersten Moment natürlich nur einen bedrohlichen, erwachsenen Mann vor sich sehen, von ihrer Identität zu überzeugen; gemeinsam versuchen sie, spätestens bis zum Schulball und, in einer Referenz an einen der größten Horrorfilmklassiker, noch vor Mitternacht am Freitag, den 13., die Körper mithilfe der verzauberten Waffe zurückzutauschen. Bis dahin vollzieht der Butcher in Millies Körper jedoch noch verschiedene Gemetzel, weshalb die Jugendlichen schnellstmöglich handeln müssen, bevor Millie für immer im Körper des Feindes fest sitzt und der Mörder in ihrer Erscheinung, getarnt als unschuldige Teenagerin, ungestört weitermorden kann.

8.3.2 „Ich bin schwul, du bist schwarz – wir sind so tot!“, Wie *Freaky* Genre- und Genderstereotype unterwandert

Das phantasmagorische Motiv des Körperwechsels, bei dem zwei Psychen samt aller Erinnerungen und Wesenszüge ihre Hülle tauschen, ist ein beliebtes komödiantisches Sujet, das „aus dem philosophischen Leib-Seele-Dualismus ein eigenes Genre“ macht.²⁴⁴ Zumeist wird auf genauere Erklärungen und Hintergründe rund um den Zauber verzichtet und der Blick vor allem auf die Verwechslungen und Irrungen gerichtet, die sich infolge des Tausches ereignen. *Freaky* versteht sich als ungewöhnlich komische Abwandlung des Horrorfilms, die diese Motivik in ein genreübliches Setting hineinversetzt und seine Fantasy- auch Horrorelemente dabei parodistisch zitiert. Dies sorgt, trotz der dargestellten Morde und deren eskalative Gewalt, für eine Entschärfung und Entlastung während der Rezeption des Films, der in Österreich ab 14 Jahren freigegeben ist.²⁴⁵ Wenn Vincent Vaughn, als populärer Schauspieler in normalerweise betont maskulinen Rollen, seine jüngere Kollegin Kathryn Newton bis hin zu ihrer Sprachmelodie imitiert oder sie umgekehrt den Gang, die Haltung, Mimik und Gestik eines beängstigenden,

²⁴⁴ Vgl. Glasl, Sofia: Mein Körper, dein Körper. <https://www.filmdienst.de/artikel/59539/koerpertausch-im-kino> (letzter Zugriff: 03.08.2024).

²⁴⁵ Filmdatenbank der Jugendkommission (JMK): <https://jmkextern.bmb.gv.at/app/detail.aspx?FILID=21531> (letzter Zugriff: 03.08.2024)

älteren Mannes stereotypisch an den Tag legt, um einen Psychopathen zu mimen, entstehen amüsante und sonderbare Momente, wie etwa die frühe Szene, in der der Butcher, mental noch nicht in seiner ‚neuen‘ Körperlichkeit angekommen, sich verstohlen an die Brüste fasst.

Es handelt sich um eine in ihrer Inszenierung extrem temporeiche Farce, die den Horror bewusst mit dem Coming-of-Age-Genre verschränkt und Mechanismen beider Filmarten, vor allem solche (hetero)sexistischer Art, ab- und überzeichnet. Der Regisseur, der zuvor an ‚ernsten‘ Schockern wie der *Paranormal Activity*-Reihe gearbeitet hat, trifft dabei vor allen Dingen den Zeitgeist: Neben intertextuellen Verweisen auf Klassiker der Horrorgeschichte und natürlich Jamie Lee Curtis’ Body-Swap-Komödie *Freaky Friday* (Mark Waters, 2003) werden *aktuelle* brisante Themen mit viel Humor mit eingearbeitet, was deutlicher entlarvt, welche Missstände bisher in der (Horror-)Filmwelt ignoriert oder gar aktiv reproduziert worden sind.

Hierzu gehören beispielsweise schwule und schwarze Nebencharaktere in Form von Millies beiden besten Freunden, die nicht nur Inklusion aus dem Grund finden, als Erste der Machete zum Opfer zu fallen; viel zu lange sind Figuren queerer Identität oder *people of color* abgestraft worden und zu Menschenmaterial ohne wirkliche Handlungsmacht verkümmert, was sich auch in einem Zitat des Films verdeutlicht: Als sie glauben, vom Butcher heimgesucht zu werden – eigentlich handelt es sich bloß um Millie in dessen Körper, die sie um Hilfe bittet –, ruft Josh verzweifelt: „Ich bin schwul, du bist schwarz – wir sind so tot!“ [00:42:46-00:46:12] *Freaky* durchbricht hingegen dieses Muster, indem Nyla und Josh der Protagonistin tatkräftig zur Seite stehen, ihr den magischen Dolch zum Körper-Rücktausch besorgen und sie so erst reüssieren kann.

Indes geben Millie und ihr Widersacher, der sie ihres Körpers beraubt, nicht minder Denkanstöße, was gesellschaftliche Vorurteile gegen (junge) Frauen anbelangt, aber auch gewisse Männlichkeitsideale, die sich hartnäckig in der amerikanisch-westlichen Imagination halten, werden als überholt entblößt. *Freaky* bedient sich des Körpertausch-Motivs, um, wie Glasl es dem Sujet generell anrechnet, „vom Sich-Hineinversetzen in ein Gegenüber zu erzählen und sich dabei an Rollenbildern und Identitätsfragen zu reiben“.²⁴⁶ Die unfreiwillig in fremden Körpern Gefangenen erproben zwangsläufig am ‚anderen Leib‘, wie Männern bzw. Frauen in der Gesellschaft begegnet wird; dabei verstehen sie, im fortschreitenden Prozess, einander doch besser, als zunächst angenommen. Sowohl Millie, als in sich gekehrte und von allen Seiten schikanierte Jugendliche, geplagt von Selbstzweifeln, als auch der obdachlose Butcher als an

²⁴⁶ Vgl. Glasl 2023.

den Rand der Gesellschaft gedrängter Einzelgänger, begegnen in ihrem Alltag eine Vielzahl an Ressentiments. Der Antagonist wird durch die magische Extremsituation jedoch nicht zum Umdenken bewegt und führt sein aggressives Morden fort, wogegen das schüchterne und nahezu anti-soziale Mauerblümchen Millie den vollzogenen Blickwechsel (auch auf sich selbst) und die unschönen Grenzerfahrungen positiv für sich verbuchen und ihr negatives Selbst- und Körperbild schrittweise regulieren kann. Indessen wird ihr ebenso möglich, neben der Auflösung des Fluchs, die ‚normalen‘ Probleme eines Teenagers im Überkommen ihrer eigenen Schwächen anzugehen, wie beispielsweise Unstimmigkeiten mit der Familie oder die erste Annäherung an ihren Schwarm Booker.

Endgültig fordert der Film Hollywood-Konventionen genau in letzterem Punkt heraus und queert den Film noch expliziter: Noch im Körper des Butchers, küssen sich Millie und Booker, was nicht durch etwaige Filmtricks – man hätte beispielsweise doch Hauptdarstellerin Kathryn Newton für den Moment überblenden können – zensiert worden ist; vielmehr küssen sich zwei männliche Schauspieler, um eine von körperlichen Merkmalen unabhängige Anziehung zwischen der Hauptfigur und ihrem zuvor aus der Ferne angehimmelten Schulkollegen darzustellen. In seiner Absage an Biologismus spielt *Freaky* mit adoleszenten Existenz- und Körperängsten. Erst durch die Erfahrung des *anderen* und *Fremden*, in diesem Fall sogar die des anderen Geschlechts, lernt Millie, mit eigenen Unzulänglichkeiten umzugehen und sich in der eigenen Haut wohlfühlen.



Abbildung 13: Millie ist wieder dieselbe: Wird sie sich gegen ihren Peiniger durchsetzen können? [01:31:11]

Gemeinsam schafft es die Gruppe rechtzeitig, den Körper-Rücktausch durchzuführen; der Butcher wird angeschossen, täuscht seinen Tod jedoch vor. Der das Abenteuer beschließende Epilog des Films bricht sodann zu guter Letzt nochmal mit althergebrachten Gender- und Horrorregeln: Zurück in ihrem eigenen Körper zwingt Millie, in Teamarbeit mit ihren weiblichen Familienmitgliedern, den Butcher, der ihr im Eigenheim erneut auflauert. So wird gleichsam der post-klassische Horrorfilm-Mechanismus ausgehebelt, das Böse im Dienste eines offenen,

auch im Nachhinein noch gruselnden Endes ein weiteres Mal auferstehen und fortleben zu lassen. Dem Serienmörder, der Millie aufgrund ihrer scheinbaren physischen Unterlegenheit verhöhnt, wird von ihr selbst mit einem abgerissenen Tischbein – nicht seiner eigenen Waffe – endgültig der Garaus gemacht: Sie braucht nicht *seine* Körperkraft, um über ihn zu siegen [01:36:05].

8.3.3 Didaktische Vorschläge

Um *Freakys* parodistische und metareflexive Machart lesen zu können, müssen für einen Unterrichtsansatz, obschon ein Teil der Schüler*innen sicherlich mit den strukturellen Gepflogenheiten der Horror- und Thrillerwelt vertraut sein dürften, die Grundelemente des Genres exponiert werden. Wer mit den Wirkmechanismen und Genremustern vertraut ist, wird eher zum erwünschten Horrorgenuß gelangen; des Weiteren erweitert sich die ästhetische Urteilsfähigkeit, auch einen stark satirischen Text wie *Freaky* als solchen zu begreifen und ähnliche Werke dieser Tradition – vielleicht auch solche, die den Film inspiriert haben – in derselben Erzähltradition einordnen zu können. Da es sich um ein schon brutales, aber für Mainstream-Horror repräsentatives Filmbeispiel handelt, könnte vor der eigentlichen Thematisierung ebenjenes, einem horrorfilmdidaktischen Vorschlag Rüsels nach, die persönliche Mediennutzung der Schüler*innen reflektiert werden, beispielsweise in Form eines Medientagebuchs, „in dem etwa über eine Woche die Dauer der unterschiedlichen Mediennutzung sowie die inhaltlichen Schwerpunkte protokolliert werden“.²⁴⁷ Während Rüsel jedoch den Fokus auf den Gewaltanteil der Medien legen möchte, könnte im gleichen Zug nachgespürt werden, wie es sich des Weiteren mit gruseligen bzw. generell horrorhaltigen Medien verhält. Daran anschließend liegt der Vorschlag nahe, den Neumann im Zusammenhang mit ihrem Filmbeispiel *Get Out* unterbreitet: nämlich „die Lernenden dazu an[zuh]alten, die Rezeptionsgewohnheiten in ihrer Klasse in Bezug auf Horrorfilme zu erfassen und zu visualisieren“, beispielsweise mit Mentimeter.²⁴⁸ Gemäß einschlägiger Studien erwartet sie, dass in jeder Klasse zumindest einige Jugendliche gerne Horrorfilme sichten, was darin münden kann, gemeinsam Hypothesen über die Beliebtheit der Filmsparte und der Lust am Fürchten aufzustellen und wiederum zu sammeln.²⁴⁹

Von Neumann jedoch abweichend, die daraufhin einen literarischen Einstieg über die Schwarze Romantik in die Thematik mittels einer Hoffmann-Erzählung vorschlägt, kann im Zusammenhang mit *Freaky* fokussierter auf den Teenager-*Slasher*, der auf eine lange Kinotradition

²⁴⁷ Vgl. Rüsel 2019, S. 123.

²⁴⁸ Vgl. Neumann 2022, S. 16.

²⁴⁹ Vgl. ebd.

zurückblickt, hingearbeitet werden. Bis heute vieldiskutierte Filmreihen (und ihre *final girls*) wie *Freitag, der 13.*, *A Nightmare on Elm Street*, das ähnlich karikaturistische *Scream* oder eben auch der Prototyp, *Halloween*, seines Zeichens eines der wichtigsten Werke der Filmgeschichte und vielleicht sogar das allerwichtigste der Horrorproduktion, sind allesamt Referenzpunkte für *Freaky* und teilen sich dieselben narrativen und formalen Gestaltungsmerkmale, die durch Onlinerecherchen (wozu Informationstexte und Rezensionen genauso gesucht werden können wie Trailer und Filmausschnitte) in Kleingruppen gesammelt, zusammengefasst und im Plenum vorgestellt werden können. Schnell würden dabei die charakteristischen Gemeinsamkeiten der Filme ins Auge stechen und sich in diesem Prozess herauskristallisieren, in den Grenzen welcher Genretradition *Freaky* sich bewegt und inwieweit es diese Eigenheiten in übersteigerter Weise auch auf den Arm nimmt. Daran anschließend kann wiederum ein nun geschärfter Blick auf eigene Sehgewohnheiten erfolgen und das Medientagebuch ggf. weitergeführt werden. Offenkundig werden bei der Auseinandersetzung mit dem *Slasher* ebenfalls einerseits die Vorstellungen, die der (immerzu männliche) Mörder und seine (überwiegend weiblichen) Opfer zu erfüllen haben und welche in *Freaky* dekonstruiert werden; andererseits zeichnet sich die horrortypische Tendenz dazu ab, Sequels, Prequels und Neuauflagen in Endlosschleife hervorzu- bringen. Auch das kann und muss, im Zeitalter ausufernder Franchises und wachsender Medienverbünde, zur Sprache kommen.

Sobald die ‚Spielregeln‘ des Teenie-Horrorfilms etabliert worden sind, geht eine anschließende motivische und strukturelle (Teil-)Analyse von *Freaky* effektiver von der Hand. Prinzipiell muss gesagt werden, dass die grundlegenden Intentionen des Films, der eine Abwertung von Femininität anprangern möchte, verständlich und eindeutig transportiert werden. Es handelt sich um für Schüler*innen einfach abzulesende Figurenverhältnisse: Millie, Nyla und Josh bilden die unbeliebte Clique in ihrer Schule; zuhause – wohlgermerkt ein rein weiblich besetzter Haushalt, ihr Vater ist, kurz bevor die Filmhandlung eintritt, verstorben – fühlt sie sich dazu verpflichtet, sich um ihre immer noch trauernde Mutter kümmern. Ihre Schwester, in einer weiteren Eroberung eines männlich konnotierten Metiers, geht in ihrer Rolle als heldenhafte Polizistin vollends auf, lässt Millie aber dadurch mit ihren Mutter- und Minderwertigkeitskomplexen alleine. Die *Slasher*-spezifischen Prinzipien und Millies Position in High School und Familie sowie das oben angeführte Zitat über queere und schwarze Figuren im Horrorfilm werden überraschend allumfassend im zugehörigen Trailer präsentiert, weswegen sich dieser für eine Vorarbeit zum Film bestens eignet.²⁵⁰ Durch einen Voice-Over-Kommentar exponiert Millie die

²⁵⁰ Universal Pictures Germany: *Freaky* – Trailer Deutsch/german HD. <https://www.youtube.com/watch?v=MHDTWoKwMmk> (letzter Zugriff: 12.08.24)

Ausgangslage des Films sowie eine Selbstcharakterisierung. Wie Staiger aufschlüsselt, kann die weitere Filmhandlung, in Abgleich mit den schon festgehaltenen Horror-Gestaltungsprinzipien und -Klischees, durch das Ansehen des Trailers antizipatorisch notiert werden.²⁵¹ Da es sich, wie ausführlich besprochen, aber auch um eine Aufarbeitung des Body-Swap- und Horror-Genres ‚gegen den Strich‘ handelt, wird es unumstößlich, die niedergeschriebene „Erwartungshaltung in Bezug auf [den] Trailer vor der Filmrezeption mit den Eindrücken nach der Filmsichtung ab[zu]gleichen“.²⁵²

Worin liegt nun der Sinn, eine derart karikative und mitunter klamaukige Variation des Genres für die Horrorfilmbildung heranzuziehen? Christian Holzmann greift in seinem *Plädoyer für den schlechten Film* explizit das Splatter- bzw. *Slasher*-Genre auf und schlägt vor, anhand von ihm „Gesetzmäßigkeiten von Genres zu diskutieren“.²⁵³ Von der Kulturkritik oder vom Mainstream-Publikum als Ganzes oft nicht ernstgenommene oder von Haus aus für eine tiefgründigere Auseinandersetzung ausgeschlossene Filme seien seiner Einschätzung nach „reich an Anschauungsmaterial für alle möglichen ernsthaften kritischen und hermeneutischen Verfahren“; schließlich würden beispielsweise *final girls* zeigen, dass Texte stets rund um rekursiv wiederkehrende Motive konstruiert sind – „ein Wissen, das auf jeden Text angewendet werden kann“.²⁵⁴ Ähnlich wie das von Holzmann angepriesene, selbstreferenzielle *Scream* karikiert *Freaky* sich und sein Subgenre wohlwissend und mit einer Dosis an Selbstironie, wodurch sich durch eine genauere Untersuchung seitens der Schüler*innen „leicht ein kritisches Handwerkszeug [zur Rezeption und Analyse] erwerben“ lässt.²⁵⁵ Die mannigfachen genderreflektierenden Aspekte des Films, wie sie im vorangegangenen Unterkapitel hervorgekommen sind, können auch oder gerade *in* der Parodie fruchtbar gemacht werden. In den Übertreibungen und Verdrehungen in der Darstellung traditioneller Verständnisse von Männlichkeit und Weiblichkeit stellt sich deutlich heraus, dass Gender stets *gemacht*, performt und tagtäglich reproduziert wird, doch gerade wegen dieser unhinterfragten Wiederholung die naturalisierte Vorschreibung von Geschlechternormen verschleiert bleibt.²⁵⁶ „[E]in mögliches Instrument“, schreibt König, „um Normierungen von Geschlecht und Sexualität subversiv zu begegnen, ist die Parodie, also ein

²⁵¹ Vgl. Staiger 2019a, S. 43.

²⁵² Vgl. Holzmann, Christian: Plädoyer für den schlechten Film. In: Informationen zur Deutschdidaktik, Jg. 27, H. 4 (2003), S. 45-53, hier: S. 50.

²⁵³ Vgl. ebd.

²⁵⁴ Vgl. ebd.

²⁵⁵ Vgl. ebd.

²⁵⁶ Vgl. Butler, Judith: Performative Akte und Geschlechterkonstitution. Phänomenologie und feministische Theorie. In: Wirth, Uwe (Hg.): Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2002, S. 301- 321, hier: S. 306.

verfremdendes Zitieren dieser Normen.“²⁵⁷ Mit *Freaky* lässt sich, da die an Macht und Diskriminierung gebundenen Dimensionen des *doing gender* klar hervortreten, vor dem Hintergrund der Gender Studies besonders aus einem interaktionistisch-konstruktiven Blickwinkel arbeiten. Geschlecht wird in diesem Spielfilm recht eindrücklich in sozialer Interaktion erzeugt: Millie und der Butcher legen gewisse Verhaltensweisen an den Tag, um sich im gegengeschlechtlichen Körper zu tarnen und nach außen hin als Mann bzw. als Frau gelesen zu werden. König zieht das Resümee, dass

Geschlecht [...] über Kleidung, die Betonung bestimmter körperlicher Merkmale, Gang, Gestik, Mimik, also durch Körpersprache allgemein, vor allem aber auch durch Auftreten, Tätigkeiten und (Rede-)Verhalten etc. inszeniert [wird]. Dies geschieht nicht wertfrei, sondern ist mit bestimmten Idealen und Zuschreibungen von entweder Männlichkeit oder Weiblichkeit verbunden [...] Dabei bietet gleichsam jede Interaktion die Gelegenheit zum Hervorbringen des jeweiligen Geschlechts – von zufälligen Begegnungen auf der Straße oder in der Schule bis hin zu Strukturen in Beziehungen.²⁵⁸

Anders als in *Ginger Snaps* also, wo die Unterrichtsvorhaben in erster Linie von einem essentialistischen Standpunkt ausgegangen sind, kann kraft dieses Beispiels die Lächerlichkeit normierter und vorgeblich natürlicher Geschlechtsbinarität in beide Richtungen thematisiert werden. Folgend werden vier Szenen und mögliche Leitfragen dazu empfohlen, die sich auf besondere Weise hierfür anbieten und ex aequo die Main-Storyline zusammenfassen. Analysiert werden sollen in jeder einzelnen, wie sich Prozesse des *doing gender* auch in den filmgestalterischen Mitteln abzeichnen, etwa dem Schauspiel der Hauptdarsteller*innen (Mimik, Gestik, Körperhaltung usw.), Kleidung, Kameraperspektiven oder auch Requisiten (bspw. in Millies Kinderzimmer). Auch wenn es gänzlich ohne Hintergrundwissen möglich ist, sich auf die Ausschnitte einzulassen, hilft es, wenn den Schüler*innen die Grundprämisse des Films durch das Ansehen des aufschlussreichen Trailers schon bekannt ist.

Szene 1: Verfolgungsjagd [00:19:00-00:25:15]

Die leidgeplagte Millie, immer noch verkleidet als Schulmaskottchen, wird von einem ihr noch unbekannten Mann in Maske verfolgt. Ihre Schwester, eine Polizistin, kommt zu Hilfe, jedoch teils zu spät: Millie überlebt, aber ein zauberhafter Rätsel wurde ausgelöst.

- ➔ Wie werden Machtverhältnisse zwischen dem Mädchen und dem Serienkiller durch Kameraeinstellungen und Bildkomposition dargestellt? (Achte dabei auf Perspektiven wie Vogel- oder Froschperspektive, die Dominanz oder Unterlegenheit suggerieren können.)

²⁵⁷ König 2012, S. 277.

²⁵⁸ Ebd., S. 273-274.

- ➔ Wie wird die Spannung in der Szene aufgebaut und welche filmischen Techniken werden verwendet, um die Bedrohung durch den Killer zu intensivieren? (Betrachte den Einsatz von Licht und Schatten, Schnitten, Kamerabewegungen und anderen filmischen Mitteln zur Spannungssteigerung.)

Szene 2: **Ein verrückter Morgen [00:27:19-00:37:09]**

Millie und der Mann, der sie fast umgebracht hätte, wachen in ihrem jeweiligen Räumen auf, doch etwas stimmt nicht: Sie fühlen sich fremd in der eigenen Haut. Langsam beginnen sie zu verstehen, dass sie sich im falschen Körper befinden.

- ➔ Wie wird die Spannung in der Szene aufgebaut und welche filmischen Techniken werden verwendet, um die Bedrohung durch den Killer zu intensivieren? (Untersuche, wie Effekte, Montage, Musik sowie Mimik, Gestik und Körpersprache der Schauspieler die Verwirrung und Anpassung an den neuen Körper vermitteln.)
- ➔ Welche Reaktionen der Charaktere auf ihre neuen Körper geben Einblicke in ihre Persönlichkeiten und ihre bisherigen Rollen? (Betrachte, wie jeder Charakter auf den neuen Körper reagiert und was dies über ihre Ängste, Unsicherheiten und Selbstbild etc. aussagt.)

Szene 3: **Ich bin ich [00:42:46-00:46:12]**

Millie muss ihre Freunde davon überzeugen, wirklich in diesem Körper zu stecken, ungeachtet ihrer neuen, furchteinflößenden Erscheinung.

- ➔ Welche Strategien und Argumente verwendet Millie, um ihre Freunde davon zu überzeugen, dass sie im Körper des Mörders steckt? (Untersuche, wie das Mädchen Vertrauen aufzubauen versucht und welche Informationen oder Beweise sie vorlegt.)
- ➔ Welche ethischen und moralischen Dilemmata werden durch den Körpertausch und die Überzeugungsversuche Millies thematisiert? (Diskutiere, welche Fragen zu Identität, Vertrauen und Moral durch die Situation aufgeworfen werden und wie diese durch die Interaktionen der Charaktere reflektiert werden.)

Szene 4: **Schwache Frauen, starke Männer? [01:31:11-01:36:05]**

Nachdem Millie und der Butcher in ihre jeweils eigenen Körper zurückgewechselt sind, möchte der Butcher sich an Millie rächen und startet einen erneuten Mordversuch in ihrem Zuhause. Gemeinsam mit ihrer Mutter und Schwester wehrt sie sich.

- ➔ Wie wird die Veränderung der Machtverhältnisse zwischen Millie und dem Killer visuell dargestellt, nachdem sie in ihre eigenen Körper zurückgekehrt sind? (Untersuche, wie Worte und Handlungen die Beziehung zwischen den beiden Charakteren und ihre jeweilige Position in der Machtstruktur darstellen.)
- ➔ Wie reflektieren Millies Handlungen und Entscheidungen ihre Entwicklung und ihr Wachstum im Vergleich zu früheren Szenen? (Betrachte, welche Veränderungen in

ihrem Verhalten und ihrer Entschlossenheit sichtbar werden und wie dies ihre Charakterentwicklung unterstreicht.)

In diesem konkreten Unterrichtskonzept würden mit der letzten Sequenz auch das Genre grenzen überwindende Ende aufgegriffen und, in Abgleich mit dem ersten Ausschnitt, Millies Figurenentwicklung zur Gänze nachgezeichnet werden. Im Zusammenhang damit ergibt sich außerdem die Möglichkeit, einen Lernbereich mit ins Unterrichtsgeschehen einzubinden, der in den bisherigen Ausführungen nur am Rande thematisiert worden ist: über Sprache nachzudenken. Kammerer und Maiwald schreiben:

Übersetzungsprobleme bei Synchronisationen können ebenfalls ein Thema der Sprachreflexion sein: Im US-Amerikanischen wird der Satz *I love you* sehr häufig auch zwischen Verwandten oder Freunden gebraucht; die Übersetzung *Ich liebe dich* wäre jedoch dann unangemessen, synchronisiert werden sollte hier *Ich hab dich gern/lieb*.²⁵⁹

Der letzte Satz des Films, den Millie von sich gibt, und seine abweichende Übersetzung ins Deutsche könnten für einen sprachreflexiven Gedankenaustausch zwischen den Lernenden dienen. Zunächst sollten sie das Original ansehen, in dem die Jugendliche triumphierend, in Bezug auf vorangehende Beleidigungen durch den Butcher, verlautbart: „Yes, I am a piece [of meat]!“ [01:35:50], dessen Botschaft sich nur recht schwer in anderen Sprachen ausdrücken lässt. Stattdessen hat man sich darauf geeinigt, sich für die deutsche Synchronisation eines sexistischen Anglizismus zu bedienen, der jedoch im täglichen Jugendsprachegebrauch positiv umgedeutet wird: „Ja, ich bin eine Bitch!“ Dementsprechend kann zunächst zur Debatte gestellt werden, wie die Schüler*innen den englischen Spruch passend zur Lippenbewegung übersetzen würden und nach der Auflösung, welche Bedeutungsnuancen mit den beiden Versionen einhergehen.

Beim zweiten Filmausschnitt liegt die Chance auf der Hand, das Körpertausch-Motiv didaktisch darüber hinausgehend auszuarbeiten, etwa anhand der Leib-Seele-Problematik in fächer-integrativen Konzepten in Zusammenarbeit mit dem Philosophieunterricht oder mittels anderer Medienbeispiele. Die Ausführungen zu *Freaky* abrundend, soll ein letzter Vorschlag erfolgen, wie die zweite Szene vertieft behandelt werden kann: konkret durch einen produktionsorientierten Auftrag, der sich zusätzlich auch auf einen literarischen Text stützt.

Es handelt sich um den inhaltlich verwandten Romananfang von David Levithans *Letztendlich sind wir dem Universum egal* (*Every Day*, 2012), ausgezeichnet mit dem Deutschen Jugendliteraturpreis, in dem eine geschlechtslose Person namens A jeden Tag in einem anderen Körper

²⁵⁹ Kammerer, Ingo/Maiwald, Klaus: Filmdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Schmidt 2021, S. 157.

aufwacht und für die Dauer von 24 Stunden das Leben jemand anderes führen muss, bevor sein Bewusstsein auf unerklärliche Weise in die Hülle eines Nächsten wandert. Ähnlich wie *Freaky* oder andere Bücher und Filme, die sich des Körpertausch-Stoffes bedienen, erfolgt keine genauere Auflösung, *warum* dies passiert. Wiederum aber werden Fragen nach der Künstlichkeit von Genderkonstruktion – A wechselt jeden Tag sein Geschlecht, aber versucht, sich daran anzupassen, um im Umkreis der jeweiligen Person nicht aufzufallen – auf identitätspolitisch interessante und für Jugendliche greifbare Weise besprochen. Der konkrete Einstieg in die Geschichte lautet wie folgt²⁶⁰:

Ich werde wach.

Und muss auf der Stelle herausfinden, wer ich bin. Nicht nur äußerlich – die Augen aufschlagen und nachsehen, ob ich am Arm helle oder dunkle Haut habe, ob meine Haare lang oder kurz sind, ob ich dick oder dünn bin, Junge oder Mädchen, voller Schrammen und Narben oder glatt und unverehrt. Darauf stellt man sich am leichtesten ein, wenn man es gewöhnt ist, jeden Morgen in einem neuen Körper aufzuwachen. Aber das Leben darum herum, das Umfeld – das ist manchmal schwer in den Griff zu bekommen.

Jeden Tag bin ich jemand anders. Ich bin ich – so viel weiß ich – und zugleich jemand anders. Das war schon immer so. Die Information ist da. Ich werde wach, schlage die Augen auf und begreife: wieder ein neuer Morgen, wieder ein neuer Ort. Die Lebensgeschichte schaltet sich zu, ein willkommenes Geschenk von dem Nicht-Ich-Teil in meinem Kopf. Heute bin ich Justin. Nein, falsch, bin ich nicht, aber heute heiße ich so und leihe mir für einen Tag Justins Leben aus. Ich sehe mich um. Das ist also sein Zimmer. Das ist sein Zuhause. In sieben Minuten klingelt der Wecker.

Ich bin nie zweimal dieselbe Person, aber in solchen Typen wie dem hier habe ich definitiv schon dringesteckt. Überall Klamotten. Deutlich mehr Videospiele als Bücher. Schläft in seinen Boxershorts. Nach dem Geschmack im Mund zu urteilen, ist er Raucher. Aber nicht so süchtig, dass er sich gleich nach dem Aufwachen eine anstecken muss.

»Guten Morgen, Justin«, sage ich, um seine Stimme zu testen. Leise. Die Stimme in meinem Kopf klingt immer anders. Justin geht nicht gut mit sich um. Seine Kopfhaut juckt. Seine Augen wollen zubleiben. Er hat nicht viel Schlaf gekriegt. Schon jetzt weiß ich, dass mir der Tag heute nicht gefallen wird. Es ist schwer, im Körper von jemandem zu sein, den man nicht mag, weil man ihn trotzdem achten muss.

Selbstredend kann der Jugendroman auch für Analyseaufgaben oder einen Medienvergleich (Mit welchen Bildern arbeitet der Film, die der Lesende selbst erzeugen muss?) zusammen mit *Freaky* hergenommen werden. Parallelen (das Entsetzen, das Ich in einem fremdartigen Körper verorten zu müssen) und Unterschiede (A ist sich des Körperwechsels bewusst, Millie und der Butcher wachen zutiefst verwirrt auf) treten schnell zutage. Ich schlage hier aber eine kreative Schreibhandlung vor, die eine scharfsinnige Betrachtung des Filmausschnitts miteinbezieht: Levithans Stil imitierend, könnten die Lernenden ebenso, um sich in die filmischen Figuren und

²⁶⁰ Levithan, David: Letztendlich sind wir dem Universum egal. Frankfurt am Main: Fischer 2014, S. 7-8.

ihre höchstirritierende Lage hineinzusetzen, entweder aus Sicht Millies oder aus der des Serienmörders einen ähnlichen inneren Monolog abfassen. Dabei werden Beobachtungen aus der Sichtung der entsprechenden Szene mit dem Anspruch, die Gefühlswelt der beiden im Fokus stehenden Charaktere nachvollziehen, kombiniert. Dieser Schreibauftrag fördert und fordert eine Vertiefung des Textverständnisses und der Charakteranalyse, sowohl für den Buchauschnitt als auch für den im Zentrum stehenden Horrorfilm.

8.4 Nächtliche Grenzgänger*innen: Die queer-positive Vampirromanze in *So finster die Nacht*

8.4.1 Handlungsüberblick und Hintergrundinformationen

Den angloamerikanischen Kulturraum und seine spezifischen Vorstellungen verlassend, versetzt das dritte Horror-Filmbeispiel zur Genderreflexion mit dem Titel *So finster die Nacht* seine Handlung nach Skandinavien, genauer gesagt in die winterlichen Stockholmer Trabantenstädte. Gefilmt im kühl-spartanischen Stile eines *Nordic Thrillers* von Tomas Alfredson und veröffentlicht im Jahre 2008 zu Beginn des *Twilight*-Hypes, verhandelt *Låt den rätte komma in* („Lass den Richtigen hineingehen“), so im Original, das Coming-of-Age des 12-jährigen Oskars, einem schlaksigen, unbeliebten und leidgeplagten Jungen, der unerwarteterweise auf ein Vampir mädchen trifft, das ihm, den Unsicherheiten der Pubertät trotzend, seinen Selbstwert aufzeigt und ihm just als scheinbare ‚Tote‘ zu neuer Lebensfreude verhilft.

Oskar, der von den Burschen seiner Klasse wegen seiner Schwächlichkeit und Unsportlichkeit auf unbarmherzige Weise gehänselt wird, fristet im problembehafteten Arbeiterviertel eine einsame Kindheit, seine abweisende Mutter ist aufgrund von schweren Depressionen ans Bett gefesselt. Der grunddüstere Film, der sich durch seine atmosphärische Inszenierung vor allem nächtlicher Aufnahmen charakterisiert, wird jedoch durch den Lichtblick der Freundschaft – und vielleicht *Jugendliebe* – zu Eli durchbrochen. Was zunächst wirkt wie ein gewöhnliches Mädchen, das mit ihrem Vater in die Gegend zuzieht, entpuppt sich als Vampir, dessen älterer Begleiter und Aufpasser, Håkan, sich um seine Versorgung kümmert, indem er für Eli Menschen tötet, damit sie sich von deren Blut ernähren kann. Dass Elis Existenz von der Tötung anderer abhängt, wirft moralische und ethische Fragen nach Menschlichkeit auf; sie nimmt dies jedoch größtenteils schulterzuckend hin. Die wahren Monster in diesem Setting, befindet sie, sind die herzlosen Mitschüler, die Oskars zärtliches und zurückhaltenderes Wesen nicht zulassen wollen

und nicht davor zurückschrecken, ihm psychische wie physische Gewalt anzutun, um ihn ‚rechtzurücken‘.

Jedoch nicht nur in diesem Punkt lebt das Filmnarrativ von Uneindeutigkeit. Eli – blass, schwarzhaarig und in Erscheinung und Präsenz androgyn – wird sowohl von Oskar als auch den Zuschauer*innen zunächst unhinterfragt weiblich gelesen. Ins queere Licht rückt ihre Anziehung erst, als Eli in einer Schlüsselszene vor ihm ihre Kleidung wechselt, und bloß eine Narbe entblößt wird, wo sich normalerweise Geschlechtsorgane befänden [01:30:27]; Oskars Zuneigung zu seiner Freundin, die ihn als erste Person vollen Herzens annimmt, wird davon keineswegs gebrochen.

Auch von ihrem mörderischen Vampirdasein lässt sich der Junge nicht beirren: Die letzte Einstellung zeigt Oskar in einem Zug sitzend, in dem er Eli, um sie vor der Sonne zu schützen, in einem Koffer versteckt bei sich trägt. Via Morsezeichen schicken sie sich das Wort *Kuss*, einer gemeinsamen Zukunft, sei diese nun strahlend oder von Finsternis geprägt, steht nichts mehr im Wege.

8.4.2 Themen, Motive und ihre Verque(e)rungen

Bei *So finster die Nacht* handelt es sich um den anspruchs- und kunstvollsten und somit vielleicht auch am schwersten zu entschlüsselnden der hier didaktisierten Filmtexte, ein Rückgriff auf Holzmanns *Schlechte Filme* ist diesem Fall nicht von Nöten. Neben der subtilen, aber treffsicheren Filmsprache (die kargen, kristallinen Shots reflektieren die innere Leere des Protagonisten und die Gefühlskälte des Milieus, in dem er heranwächst) zeichnet sich das schwedische Horrordrama vor allem durch die Einladung dazu aus, über offene, sich widersprechende und fließende (Geschlechts-)Identitätsverständnisse ins Gespräch zu kommen.

So finster die Nacht kann als Romanze zwischen einem Cis- und einem Transgendercharakter gelesen werden. Obschon sie Kleider und schulterlanges Haar trägt und sich im Umgang mit Oskar mütterlich-fürsorglich zeigt, betont Eli gleich zweimal, ‚kein Mädchen‘ zu sein – ob sie damit möglicherweise davon spricht, mit einem biologisch männlichen Geschlecht auf die Welt gekommen zu sein oder sich nicht als *Mädchen*, sondern eben ausdrücklich als *Vampirin* sieht, bleibt offen; Oskar nimmt beide Fakten hin und nähert sich seiner unheimlichen Nachbarin dennoch an: Ja, er würde sie auch mögen, wenn sie kein Mädchen im herkömmlichen Sinne wäre.

Während die Romanvorlage darauf pocht, Eli dezidiert als vor Jahrhunderten von einem älteren Vampir kastrierten *Jungen* in Szene zu setzen, fühlt sich sein filmisches Pendant derart in seiner Feminität wohl, dass eine weitere Thematisierung von Elis Geschlecht nach besagter Umkleidungsszene obsolet erscheint. Etwaige Flashbacks bezüglich ihrer Vampir- und Mädchenwerdung werden bewusst ausgespart und auch Oskar hinterfragt die Geschlechtsidentität seiner Flamme nicht, worin sich das vielleicht spannendste Charakteristikum des Films manifestiert: Da die Erklärungen, die der Roman offeriert, bewusst beiseitegeschoben werden, wäre ein weiterer naheliegender, queerer Interpretationsansatz, Eli als geschlecht/*los* oder genderfluid anzusehen, was einer in Film und Fernsehen selten repräsentierten Genderidentität eine Bühne bietet. Das Vampirkind entzieht sich den binären Geschlechtskategorien, indem es sowohl männlich, als auch weiblich zugeordnete Verhaltensweisen zitiert, ohne sich auf irgendeine Weise über biologische Merkmale oder soziale Normierungen an sie zu definieren. Sie kombiniert ihr feminin-zartes Auftreten Oskar gegenüber mit einer ansonsten an den Tag gelegten extremen Aggression und Stärke, wie sie üblicherweise männlichen Filmfiguren und vor allem den Monstern vorbehalten bleiben, und übersteigt so jegliche Vorgaben, an die weibliche Individuen im Horrorfilm allzu oft gebunden werden. „Unterzieht man LÅT DEN RÄTTE KOMMA IN [...] einer Filmanalyse“, urteilt Schwartz in einer Abhandlung über schwedische Vampirfiguren im modernen Film, „so wird schnell deutlich, dass der Film vor allem die Konstruiertheit von Gender vorführt und das sozial geprägte binäre Geschlechtssystem dadurch einer Demontage ausgesetzt.“²⁶¹

Spätestens hier sollte zutage treten, dass Eli allein durch ihre schleierhafte Doppel- und Mehrdeutigkeit – nicht nur, was ihren Vampirismus angeht – in ihrem heterosexistischen Setting für Unbehagen sorgt. Auch der Regisseur selbst appelliert in einem Interview mit dem Tagesspiegel für eine Offenheit, was Elis Genderidentität und ihren vampirischen Ursprung angeht: „Würde man zu viel Licht auf die Vampir-Vorgeschichte werfen, bekäme sie Risse. [...] Schweigt man hingegen über diese Dinge, wird das Ganze komplexer und damit interessanter.“²⁶²

²⁶¹ Schwartz, Benjamin Ryan: (De-)Konstruktion von Rollenbildern Sex, Gender und Sexualität schwedischer Nachtwandler in Film- und TV-Produktionen. In: Penke, Niels: Der skandinavische Horrorfilm. Kultur- und ästhetikgeschichtliche Perspektiven. Bielefeld: transcript 2012, S. 209-239, hier: S. 216-217.

²⁶² o.V.: Horrorfilm: Nicht zu viel Licht auf die Vampir-Geschichte werfen. <https://www.tagesspiegel.de/kultur/kino/nicht-zu-viel-licht-auf-die-vampir-geschichte-werfen-4487620.html> (12.08.2024).



Abbildung 14: Ein nur auf den ersten Blick ungleiches Paar: Eli (links) und Oskar (rechts) ‚retten‘ einander aus ihrer Apathie [01:28:03]

Eli changiert nicht nur zwischen den Geschlechtern, sondern auch zwischen einfühlsamer Heldin, die dem einsamen Oskar alternative Lebenswege aufzeigt, und pragmatischem Ungeheuer, das das Blut anderer zum Weiterleben braucht. Alfredson kommentiert diese doppelmoralischen Charakterzüge folgendermaßen: „Eli ist eine komplexe Persönlichkeit. Sie ist grausam, aber sie ist nicht böse.“²⁶³ Schließlich kommt ihr am Ende des Narrativs auch die wichtige Funktion zu, Oskar von seinen Peinigern zu befreien; dass sie für das Wohl ihres Gefährten Schulkinder tötet, sieht sie als selbstverständlich an. In einer Rezension heißt es hierzu:

Werden in Horrorfilmen mit Untoten Charakterstärke und Mannwerdung gewöhnlich an die Fähigkeiten gekoppelt, die Tötungshemmung zu überwinden und Zombies oder Vampire, als allegorische Stellvertreter für unangenehme Bevölkerungsteile (Junkies, Obdachlose, Konsumidioten) in großen Mengen und mit wachsender Brutalität zu metzeln, verkehrt dieser Film dieses Prinzip liebevoll in sein Gegenteil. Eli, die nicht sterben kann, lehrt Oskar, der nichts vom Leben versteht, wie man in der Erwachsenenwelt und der Logik des Sozialdarwinismus zurechtkommt.²⁶⁴

Die infantile Vampirin nähert sich dementsprechend, wie oben im Zusammenhang mit den Werwölfen in *Ginger Snaps* ausgeführt, dem ‚Monströs-Femininen‘ an: Menschen werden brutal ums Leben gebracht, damit Eli deren Blut trinken kann; im Falle von Oskars Mobbern schlägt sie unverblümt selbst zu. Und doch unterscheidet sie sich von Creeds Beispielen in einem wesentlichen Punkt: Während eine Vielzahl an Horrornarrativen ihre weiblichen Monster an deren sexuelle Getriebenheit und zu sehr an ihren ‚reproductive body‘ bindet, erscheinen bei Eli Problematisierungen von sexuellen Machtrollen und einem zwanghaften Festlegen ihrer genauen Geschlechtsidentität irrelevant; es handelt sich um eine Geschichte über Kinder, wo sexuelle Themen (noch) keine Rolle spielen. Eli unterstreicht ein von heteronormativen Zwängen losgelöstes ‚Sosein‘, das keiner weiteren Erklärung bedarf, da selbst Oskar als unser narrativer

²⁶³ Ebd.

²⁶⁴ Glombitza, Birgit: Filmkritik "So finster die Nacht": Fröstelnde Pubertät. <https://taz.de/Filmkritik-So-finster-die-Nacht/!5170567/> (letzter Zugriff: 11.08.2024)

Fokus etwaige Uneindeutigkeiten so hinnimmt. Die beiden verlorenen Seelen, gezeichnet als zutiefst melancholische Außenseiter*innen – Eli spiegelt in ihrer durch Vampirismus erzwungenen Isolation Oskars Kindesvernachlässigung und -Verwahrlosung wider –, finden schlicht Trost und Verständnis ineinander, nicht zuletzt auch, weil sich Oskar allzu sehr an maskulinen Idealen abmüht. Eli bringt ihm Resilienz bei und zeigt vor, wie man sich diesem gesellschaftlichen Druck entziehen kann. Im Zusammenspiel schaffen sie es, der (un)menschlichen Kälte, die ihnen im schwedischen Kaff entgegengebracht wird, zu entfliehen.

Literarische und filmische Vampirfiguren haben im kulturhistorischen Querschnitt oft dazu gedient, „heterosexuelle Beziehungsmuster zu dekonstruieren“ und verbotene Begierden abzubilden, weswegen die *Queer Theory* schon in seinem Startschuss, Bram Stokers *Dracula*, nach queer-subversiven Einschreibungen gesucht hat.²⁶⁵ Fest steht: „Der Vampir symbolisiert das ‚Andere‘ außerhalb der Standards einer Kultur.“²⁶⁶ Eli, die sich durch ihre Androgynität schwer einschätzen und nicht in fixe Ideen einordnen lässt, untergräbt repressive Rollen genauso wie Oskar, dessen Außenseitertum nicht weniger im Lacanschen Sinne an ein schmerzvolles ‚Anderssein‘ gebunden wird. Eli versteht sich gleich in doppelter Hinsicht als ‚anders‘ markiert: zum einen durch ihren Vampirismus, aufgrund dessen den sie sich nicht durchs Tageslicht bewegen darf und so von ihrem Umfeld abgeschnitten wird, und zum anderen, indem sie biologisch gesehen sowohl *eindeutig* männliche, als auch weibliche Geschlechtsmerkmale entbehrt. Schwartz schlussfolgert: „Die Protagonistin verkörpert dementsprechend den Nicht-Zustand, da sie weder lebendig noch tot, weder weiblich noch männlich ist.“²⁶⁷

Indem die (sich noch ausformenden) Identitäten der beiden und insbesondere ihre Beziehung zueinander von der sozialen Norm abweichen, erzeugen sie in ihrem Umfeld Angst und werden folglich als ‚anormal‘ abqualifiziert sowie auf sozial-interaktionistischer Ebene dementsprechend sanktioniert (wie die Devianz der beiden von der ‚Normgesellschaft‘ immer wieder auch mithilfe sprachlicher Akte hergestellt wird, könnte auf diskursanalytischer Basis mit Schüler*innen erörtert werden). Gerade „[d]er Vampir als dunkle Gestalt mit übernatürlichen Fähigkeiten, die im Licht der Öffentlichkeit nicht existieren kann, vereint außergesellschaftliche Kategorien“, was hervorhebt, dass das Queere, in seinem immerzu anvisierten Bruch mit dem Status quo, oft in der Nähe des Unheimlichen liegt.²⁶⁸ Jeder, der den Konventionen seiner Zeit trotzt, so Schanda und Schamböck, könne auf kurz oder lang zum unheilvollen Vampir werden

²⁶⁵ Vgl. Schanda/Schamböck 2008, S. 141.

²⁶⁶ Ebd., S. 143.

²⁶⁷ Vgl. Schwartz 2012, S. 223.

²⁶⁸ Vgl. Schanda/Schamböck 2008, S. 142.

oder zumindest als solcher stigmatisiert werden.²⁶⁹ Dabei startet Oskars Ichfindungsprozess gerade wegen der Erfahrung des Alternativen und Seltsamen, „da er sein Selbst (>Eigenes<) durch die Auseinandersetzung mit Eli (>Anderer<) neu konstituieren kann.“²⁷⁰ In diesem Sinne verwebt *So finster die Nacht* seine Vampir-Metapher mit einem queer-codierten Begehren, das kraft seiner Sensibilität und Liebenswürdigkeit der Inhumanität der Dorfbewohner*innen und der Starre der Erwachsenenwelt eine Absage erteilt. Der Auflösung der Grenze zwischen dem Lebenden und dem Toten wohnt in diesem Falle nichts weniger als ein queerer Befreiungsschlag inne.

8.4.3 Didaktische Vorschläge

Welche Ziele könnte man mit *So finster die Nacht* aus horrorfilmdidaktischer und genderpädagogischer Sicht nun im Deutschunterricht verfolgen? Eingangs muss angemerkt werden, dass die Ermordungen durch Elis älteren Aufpasser Håkan mitunter sehr rigoroser Natur und, in der von *Nordic Noir* gewohnten Manier, recht nüchterne und schonungslose Darstellungen von Gewalt sind und man im Rahmen einer Bearbeitung des Films nicht daran vorbeikommt, diese Bilder des Horrors im Unterrichtsgeschehen in ihren Kontext zu setzen. *Direct horror* steht klar am Programm. Um unter diese ‚Oberflächenzumutungen‘, wie Saupe sie mit dem Horrorvideo in Verbindung gebracht hat, zu blicken, liegt nahe, die reichhaltige Textur des Films, auch hinsichtlich seiner Horrorelemente, zu sezieren. Eine medienästhetische Analyse könnte auf mehreren Ebenen erfolgen, wobei sich anbietet, sofern ausreichend technische Mittel zur Verfügung stehen, durch Gruppenarbeit verschiedene Schwerpunkte zu setzen und in Form eines Gruppenpuzzles die jeweiligen Expert*innen darüber sprechen zu lassen. Unverzichtbar gestalten sich natürlich auch Fragen nach den Intention hinter den filmischen Gestaltungsmerkmalen zu stellen, um nicht bei einer schieren Deskription zu verbleiben.

- Kameraführung:

Der Film verwendet oft lange Einstellungen und statische Kamerapositionen, die eine ruhige, aber zugleich spannungsgeladene Atmosphäre schaffen. Die Bildkomposition betont die Isolation der Charaktere, indem sie sie in weiten, leeren Räumen platziert. Auch Spannung wird durch eine recht langsame, eindringliche und beobachtende Kamera erzeugt. Dasselbe gilt auch für Gewaltszenen, die mit einer ähnlichen, nahezu sozialrealistisch anmutenden

²⁶⁹ Vgl. ebd.

²⁷⁰ Vgl. Schwartz 2012, S. 227.

Direktheit inszeniert werden. Exemplarisch könnte ein Einstellungsprotokoll für eine selbst erwählte Szene erstellt werden.

- **Beleuchtung und Farbgebung:**

Die Beleuchtung im Film ist spärlich, kühl und düster, was die kalte schwedische Winterlandschaft ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt und die unheimliche Grundstimmung unterstreicht. Blaue und graue Farbtöne dominieren, wodurch die melancholische Atmosphäre verstärkt wird. Die Dunkelheit wird höchstens durch Kunstlicht wie Straßenlaternen oder schwache Innenbeleuchtung gebrochen, was ein Gefühl der Einsamkeit und des Unbehagens vermittelt.

- **Ton und Musikdesign:**

Der Film nutzt Soundeffekte und Musik sparsam, aber effektiv. Die Stille in vielen Szenen wird nur durch subtile Geräusche wie das Knirschen von Schnee oder das leise Atmen der Charaktere unterbrochen. Diese akustische Zurückhaltung verstärkt die Spannung und lässt die musikalischen Einsätze umso wirkungsvoller erscheinen.

- **Schnitttechnik:**

Der Film verzichtet, horror-unüblich, auf schnelle Schnitte und hektische Montage. Stattdessen werden Szenen in ruhigen, ununterbrochenen Einstellungen präsentiert, was dem Zuschauer Zeit gibt, die Emotionen der Szenen vollständig zu erfassen und den Detailreichtum wahrzunehmen. Exemplarisch könnte eine Szene genauer protokolliert werden.

- **Spezialeffekte und Make-up:**

Die Spezialeffekte sind zurückhaltend, jedoch realistisch gestaltet. Die Vampir-Transformationen und -Angriffe sind überzeugend umgesetzt, ohne in übertriebenen Gore abzudriften. Den genauen Filmtricks kann auch in einem Making-off nachgespürt werden. Das Make-up von Eli, besonders in den Szenen, in denen ihre vampirische Natur zum Vorschein kommt, ist subtil und effektiv. Hier kann auch der Einsatz von exzessiven Kunstblut als umstrittene Horrorcharakteristik zur Diskussion gestellt werden.

Durch seine ‚einfachen‘ und doch recht effektiv eingesetzten filmtechnischen Mitteln lässt sich der Film leicht als atmosphärische Horrorerzählung fassen, die darüber hinaus jugendliche Existenzsorgen verarbeitet und hierfür mit einer Vielzahl an visuellen Metaphern arbeitet. Die

offensichtlichste davon, die sich für eine (Leit-)Motivanalyse anhand selbst auszuwählender Screenshots anbietet, steckt schon im deutschen Titel: Die *Nacht* und die *Finsternis* bzw. deren Gegenteil, das *Licht*, kommen der narrativen Struktur, die die beiden Protagonist*innen aneinander heranführt, zugute: Die Nacht dient als Kontrast zur Tageszeit, die Oskars herkömmliches Leben mit all seinen Schwierigkeiten darstellt. Erst nachts kann Oskar er selbst sein und eine Welt abseits seiner alltäglichen Belastungen erleben. Zugleich gilt die nächtliche Szenerie für Eli, einen Vampir, als überlebenswichtig, da sie Sonnenlicht töten würde. Für Oskar wird sie quintessenziell, da intime Momente zwischen Eli und ihm nur im Schutze der Nacht stattfinden können – sie wird zur Zeit des Wachstums und der Selbstwerdung.²⁷¹

Horrorfilme spielen gerne mit der im Menschen tief verankerten Furcht vor der Dunkelheit, womit in diesem Exemplar gekonnt experimentiert wird. Generell müssen Schüler*innen unbedingt zum Nachsinnen darüber gebracht werden, ob bzw. was sie am Narrativ und an seiner filmischen Inszenierung angsteinflößend finden. Dafür können, wie im vorigen Kapitel aufgezeigt, breiter angelegte Reflexionen über (Film-)Gewalt und (Horror-)Seherfahrungen angestrebt werden. Im Stile des frühen, subtileren Horrorkinos überlässt *So finster die Nacht* seine Grausamkeiten teils, Stichwort *suggested horror*, auch der Fantasie seiner Zuseher*innen – dadurch lässt sich eindrücklich verdeutlichen, dass durch ein bewusstes *Nicht-Zeigen* gleichermaßen Spannung und Angst erzeugt werden können: Oft sind die Dinge, die *off camera* passieren, mitunter die gruseligsten. Gerade die Klimax am Ende des Films [01:43:00-01:48:05] kann aufgrund dessen für eine Schlüsselszenenanalyse herangezogen werden, was sie *nicht* zeigt: Oskars Mobber tauchen ihn im Sportbecken tief unter Wasser, um ihn augenscheinlich zu ertränken; plötzlich fliegen Gliedmaßen und abgetrennte Köpfe hinter ihm in den Pool. Als Oskar auftaucht, ist Elis Gemetzel schon geschehen. Obzwar Alfredson seinen blutigen Wendepunkt also nicht ausschlächtet, wird er beim Publikum höchstwahrscheinlich starke Affekte auslösen, was im Unterricht, etwa anhand eines Filmgesprächs, in den Fokus gerückt werden kann. Erfragen könnte man, wie die unterschwelligen, nur angedeuteten Bilder der Gewalt im Vergleich zu den vorigen expliziteren Darstellungen auf den*die Zuschauer*in wirken. Auch filmästhetische Kunstgriffe und deren Funktion könnten daran anschließend thematisiert werden, etwa die akustische Gestaltung – Oskar bekommt unter Wasser nur gedämpft mit, was vor sich geht –

²⁷¹ Ein literar- oder filmhistorischer Exkurs zur Vampirfigur, die mittlerweile über ein Jahrhundert hinweg unterschiedlichste Darstellungsweisen erfahren hat, bietet sich hier an und kann auch im Hinblick auf das oft mit ihm verbundene tabuisierte Begehren (siehe bspw. die häufiger anzutreffende lesbische Vampirin) thematisiert werden. Eine aktuelle Aufführung am Burgtheater, *Nosferatu* in der Inszenierung von Adena Jacobs (Premiere 2023), transportiert beispielsweise ein komplett differentes und weitaus pessimistischeres Vampirbild als *So finster die Nacht*, wo Eli dem Protagonisten mehr Herzenswärme entgegenbringt als jegliche menschliche Person im Film und so das Sujet des blutrünstigen und egozentrischen Monstrums veruneindet.

oder die Verwendung von wechselnden *Close-ups* für Elis und Oskars Empfindungen, während Blut und Gewalt nüchtern-distanziert in Weiten und Totalen eingefangen werden.

Als Hinführung zu den expliziten wie impliziten Bildern des Horrors eignen sich die zahlreichen Filmposter, die zugleich eine Einstimmung in die horrorcharakteristische Filmsprache ermöglichen. Hierbei geht es antizipatorisch darum, Assoziationen zu sammeln, Erwartungen zu formulieren und Vermutungen über Figuren und Handlung, etwa auch, was eine mögliche Liebesgeschichte angeht, anzustellen.²⁷² Da mehrere solcher Plakate online abrufbar sind, werden hier drei (eins davon versehen mit dem englischen Titel, eins im Original) exemplarisch für solche Schreib- oder Sprechhandlungen herausgegriffen. Eine handlungsorientierte Anschlussaufgabe, die sich *nach* der Filmrezeption besonders eignet, wäre, Schüler*innen selbst ähnliche Werbeplakate für den Vampirstreifen entwerfen zu lassen. Insbesondere bietet sich diese Gelegenheit so sehr an, weil der Film sich einer handfesten Horrorästhetik (bspw. Blutflecken im Schnee, verschlossene Türen, flackernde Straßenlaternen usw.) bedient, die etwa in Zeichnungen und/oder digitalen Poster (etwa via Canva) rekonstruiert werden könnte.



Abbildung 15



Abbildung 16



Abbildung 17

Je nach Interesse und Vertiefungsbedarf kann die schaurig-beklemmende Atmosphäre von *So finster die Nacht* für weiteren künstlerischen und filmtechnischen Ansporn dienen. Das Drehen eigener Kurzfilme oder Sequenzen, wo die Schocktaktiken (sog. *jumpscares*) und finster-düsteren *Mises en Scène* des Ausgangswerkes aufgegriffen werden könnten, sind ebenso denkbar wie, auf einem reduzierten Level, das Zusammenschneiden eines Trailers oder einer Main Title Sequenz (s.a. oben), die die Stimmung des *Nordic Noir* einfangen sollen. Die gemeinsam reflektierten filmästhetischen Gestaltungsprinzipien und ihre Mechanismen der Angsterzeugung

²⁷² Vgl. Staiger 2019a, S. 42.

würden so umfassender auf produktiver – anstatt einer rein rezeptiven – Weise erprobt werden.²⁷³ Die Lernenden werden folglich dazu angeleitet, wofür die Ausführungen dieser Masterarbeit stark appellieren, sich an einer Ästhetik des Un-Schönen zu versuchen und ihr erworbenes (Horror-)Fachwissen in der Praxis selbst zu erproben.

Fundament all der soeben angeführten filmanalytischen Blicke könnte auf einem komplexeren Niveau sein, Mechanismen des Unheimlichen und des Abjekten, ohne die der Horrorfilm in seiner Gesamtheit nicht funktionieren würde, anhand von *So finster die Nacht* herauszuarbeiten: Etwa zeigt sich Oskar an einer Stelle sichtlich angewidert, als er Eli zum ersten – und einzigen – Mal gierig (sein!) Blut lecken sieht – und doch zeigt ihm gerade die animalische Seite der Vampirin auf, wie er weitere Schritte in seiner Emanzipation gehen kann; genauer gesagt, werden seine inneren Bedürfnisse durch die im ersten Augenblick so mysteriöse Mädchenfigur erst nach außen gekehrt, das zunächst Abgelehnte wird zum Inbegriff von Oskars Begehren. Über die entsprechende Szene [01:05:09-01:08:00] lässt sich abermals ein Filmgespräch führen, das sich in erster Linie an den individuellen subjektiven Sinneseindrücken der Schüler*innen orientiert (Empfinden sie eine Form von Ekel(lust)? Wie wichtig ist dieses Entblößen von Elis unzensierten Vampir-Gelüsten für die Entwicklung ihrer Beziehung?) und ein etwaiges, beim Anschauen hervorgerufenen Gefühl der Irritation zur Grundlage haben könnte.



Abbildung 18: Oskar erhascht einen Blick auf Elis Intimbereich, der sich weder männlich noch weiblich lesen lässt. [01:30:27]

Levin schlägt diesbezüglich generell aus einer geschlechterreflektierenden Perspektive vor, dass „Lernende durch irritierende Bilder dazu ermutigt werden, sich mit ihren eigenen Sehervwartungen und Vorstellungen von Normalität zu beschäftigen und diese bestenfalls infrage zu stellen“.²⁷⁴ Nicht nur die oben erwähnte kontroverse Kusszene aus *Freaky* böte sich zur „Anregung einer kritischen Auseinandersetzung der Schüler*innen mit Vorstellungen von

²⁷³ Vgl. auch Kepser 2010, S. 190-237.

²⁷⁴ Lewin, Sonja: Mit Bildern das Thema Gender bearbeiten Praxisanregungen für den Englisch- und Französischunterricht der Sekundarstufe II. In: In: Wedl, Juliette/Bartsch, Annette (Hgg.): Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung. Bielefeld: transcript 2015, S. 289-310, hier: S. 299.

geschlechtlicher und sexueller Normalität“²⁷⁵ an, sondern auch Elis fehlende Geschlechtsteile und Oskars zunächst entgeisterte Reaktion darauf. Neben dem Zulassen individueller Erstein-drücke kann im Anschluss daran auch auf thematischer Ebene weitergearbeitet werden: „[D]urch die Bildrezeption ausgelöste Irritation und wünschenswerterweise auch die so ge-weckte Neugierde [kann] produktiv zur Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Konstrukti-onen von geschlechtlicher Normalität genutzt werden.“²⁷⁶ Eine Diskussion darüber, inwiefern sich Geschlechterrollen und Auffassungen von Sexualität epochal und territorial verändern, kann sich hieran genauso anschließen wie eine vertiefende Recherche zu eventuell noch unbe-kannten Begrifflichkeiten nicht-binärer Geschlechtsverständnisse. In einer möglichen Schreib-handlung könnte aus der Sicht Oskars ein Tagebucheintrag über jene Nacht entworfen werden, in dem die Schüler*innen jedenfalls *seine* Irritation in Worte fassen. Gleichzeitig bekommen die Lernenden so genügend Zeit und Reflexionsraum, sich nicht minder eigenen, dem spezifi-schen Alter entsprechenden Gefühlen und der eigenen ästhetischen Rezeptionserfahrung zuzu-wenden, wodurch günstigstenfalls Modifizierungen der eigenen (Selbst-)Wahrnehmung erfol-gen.

Wichtig ist anzumerken, dass sich durch das hart umkämpfte Happy End des zentralen Liebe-spärchens trotz der vorangehenden, drastischen ‚Zumutungen‘ ein Belohnungseffekt und eine Prüfung eigener, vielleicht voreilig gefestigter Positionen innerhalb der immer präsenten Gen-der- und Sexualitätsdebatte einstellen sollten. Gerade durch die positive Diskursivierung von Elis Transidentität und/oder Genderfluidität während und nach der Filmrezeption wird im Sinne Königs möglich,

Heteronormativität, also der stillschweigenden Annahme, dass alle Menschen sich dem einen oder anderen Geschlecht zuordnen lassen und das jeweils andere begehren, ihre Selbstverständ-lichkeit zu nehmen. Das ist die Voraussetzung dafür, Vielfalt sichtbar zu machen, denjenigen Identifikationsangebote zu machen, die heteronormativen Ansprüchen nicht entsprechen (wol-len), und Diskriminierung (negative ebenso wie positive, exotisierende) vorzubeugen.²⁷⁷

Wohingegen der Tagebucheintrag Oskars Perspektive auf den Schlüsselmoment nachzeichnet, könnte es sich für die Unterrichtsziele als sinnvoll erweisen, ebenfalls Elis subjektive Sicht auf die Geschehnisse und insbesondere ihre innige Beziehung zu Oskar unter die Lupe zu nehmen. Da das Narrativ, wie ausgeführt, den Rezipient*innen selber zu füllende Leerstellen überlässt, was Elis Herkunft und genauere Gefühlslage betrifft, könnten die Lernenden mit dieser

²⁷⁵ Vgl. ebd., S. 301.

²⁷⁶ Ebd., S. 302.

²⁷⁷ König 2015, S. 277.

inspirierenden Filmfigur ein fiktives Interview ausführen und in einem szenischen Verfahren der Klasse vorspielen.²⁷⁸ Die Schwerpunkte können hier beliebig variieren und eine breite Palette an persönlichen wie philosophisch-ethischen Fragen abdecken, wobei man etwa auf Elis vampirische Existenz (z.B. „Stört es dich denn gar nicht, dich von anderen Menschen zu ernähren?“) zu sprechen kommen könnte oder eben auch auf ihre verqueerte Weltsicht, sich auf vorgefertigte Geschlechtskategorien nicht festlegen zu müssen. Möglich wird hier auch, einen Ausblick auf den weiteren Lebensweg der beiden zu entwerfen, da das Filmende zwar eine gemeinsame Zukunft suggeriert, diese aber nicht mit Details ausmalt, welche man so ans Vorstellungsvermögen der Schüler*innen überträgt: Wird Oskar, gleichsam wie Håkan, nun zu Elis Aufpasser oder doch noch selber zum Vampir, für eine ewige Zweisamkeit gegen den Rest der Welt? Wie steht Eli zu Oskars Entwicklungen? Solcherlei Fragen könnten die Beschäftigung mit dem Horrorfilm und seinen faszinierenden Protagonist*innen zu einem Abschluss bringen.

9. Resümee und Ausblick

Lebensverändernde Blutsauger*innen, perfide Hexen oder ambivalente Gestaltwandler*innen zwischen Gut und Böse – die Ausführungen dieser Masterarbeit haben den Spuren des (Kinder- und Jugend-)Horrorfilms nachgespürt und gezeigt, wie vielfältig sich seine Themen, Aufmachungen, Botschaften, Held*innen und Bösewichte ausgestalten. Stets jedoch verbirgt sich hinter fast schon automatisierten Archetypisierungen und Zitaten aus der reichhaltigen Geschichte des Horrorgenres eine tiefgründige Aufarbeitung von tief verwurzelten individuellen und kollektiven Ängsten und Abneigungen, die ansonsten vermutlich tabuisiert bleiben würden. Dementsprechend versteht sich ein jedweder Horrorfilm als Spiegel seiner Zeit und deren spezifischen existenziellen Fragen und Sorgen, welche mit bewährter Motivik aus dem Horrormilieu kombiniert werden.

Ein zeitloses Gruselabenteuer wie *Hexen hexen* (Nicolas Roeg, 1990) verhandelt nicht minder höchstindividuelle Gefühle und Problemlagen, mit welchen sich Heranwachsende konfrontiert sehen. Wenn die bössartige Hexen-Großmeisterin im englischen Luxushotel etwa darin auf erbarmungslose Kinderjagd geht, dann werden so auf phantastisch-allegorische Weise der Kampf gegen übermächtige Autoritäten und, unerwarteterweise, auch Auseinandersetzungen mit und gegen sich selbst abgebildet. Eine Vielzahl an Horrornarrativen funktioniert, wie so viele

²⁷⁸ Vgl. Abraham 2012, S. 98.

Mainstream-Filme, nach dem Prinzip der Initiationsreise nach Freese: Der Protagonist im gerade genannten Film beispielsweise schafft es nicht nur, sich im fremden Extremraum gegen seine Widersacherin durchzusetzen, sondern dabei auch seine Angst vor dem großen Unbekannten zu überwinden, also nach einem äußerst ermutigenden Emanzipationsvorgang gestärkt nachhause zurückzukehren. Aushandlungsprozesse mit und schmerzhaft Übertritte zur als oftmals erbarmungslos wahrgenommenen Erwachsenenwelt werden porträtiert und ins Erzählmuster einer Heldenreise gepackt, welche so mit Schüler*innen erarbeitet werden kann.

Genau darin liegt der größte Rezeptionsästhetische und filmsoziologische Vorteil der Horrorfilmwelt, mit dem sie sein treues und tendenziell recht junges Publikum immer wieder anlockt: Im – häufig kollektiven – Gruseln schaffen es die Zuschauer*innen, sich ohne negative Konsequenzen Grenzsituationen auszuliefern, wodurch sie mit eigenen verborgenen Begierden, Beklemmnissen und verdrängten (negativen) Gefühlen konfrontiert werden. Die Aufarbeitung ebenjener geht also vonstatten, ohne dass man sich jeglicher physischen Gefahr ausliefern muss. Hierbei stellt sich zudem die von Balint geprägte, sogenannte ‚Angst-Lust‘ ein, die die Regisseur*innen anhand bestimmter filmästhetischer Mittel erzeugen (wollen). Da diese, genauso wie die an Kristevas Konzept des Abjekten angelehnte ‚Ekel-Lust‘, sich aber auch in bei Jugendlichen beliebten Medien, die per se nicht unter der Horrorkategorie subsumiert werden, niederschlägt, kommt eine umfassendere filmische Bildung, die zur Teilnahme am kulturellen Handlungsfeld Film befähigen möchte, nicht daran vorbei, sich den bewährten Mechanismen der Horrorinszenierung zu widmen. Nicht zuletzt ist dies von höchster Wichtigkeit, weil das Spektrum, das die Filmsparte abdeckt, nicht nur für Erwachsene Interessantes und Relevantes verhandelt, die Lernenden aber bei den akzelerierten und potentiell verstörenden Bildern des Horrors erst zu einer kriteriengeleiteten Medienreflexion angehalten werden müssen.

Dementsprechend wurde im Rahmen dieser Abhandlung für eine solche Horrorfilmbildung plädiert, die sich auf analytisch-reflexiver, intermedialer und vor allen Dingen ästhetischer Ebene dem Potential annähert, das so bislang auf der Strecke geblieben ist. Anhand motivisch, filmhistorisch, erzählstrukturell, medienanalytisch, gattungsästhetisch und fächerintegrativ orientierten Unterrichtsansätzen wurde aufgezeigt, dass sich auch oder gerade anhand des umstrittenen Genres zentrale Ziele einer filmischen Bildung umsetzen lassen und diese nicht minder in allen Kompetenzbereichen des Deutschunterrichts trainiert werden können. Dabei darf nicht außer Acht gelassen werden, die Gewaltdarstellungen als solche aus reflektierter Distanz zu thematisieren und in ihren Kontext zu setzen – dafür gibt es unterschiedliche Möglichkeiten vor (z.B. Medientagebuch, Rechercheaufträge), während (analytische Beobachtungsaufgaben) und

nach der Rezeption (beispielsweise Filmgespräche oder die Aufnahme von beschreibend-distanzierenden Audiokommentaren, die die mitunter drastischen Inszenierungen in Worte fassen lassen und auch eine gewisse kathartische Funktion der angestrebten Angst-Lust sicherstellt). Umso wichtiger wird der Einzug von horror- oder generell gewalthaltiger Inszenierungen in Unterrichtsvorhaben, da sich Jugendliche gleichsam eines Initiationsrituals, das in einer technologisierten Zeit fehlender körperlicher Umwelterfahrung als konstitutiv erweist, altersgruppentypisch mit dem Horrorfilm befassen und man sie folglich mit eventuell belastenden Darstellungsweisen nicht alleine ließe. Mit Stiglegger und Marci-Boehncke/Rath wurde hier argumentiert, dass es sich um eine für die Peergroup-Kommunikation unverzichtbare Geste eines Passageritus zum*zur Erwachsenen handelt, sich in einer gemeinsamen Sichtung an Horrorfilme, zumeist *Slashers*, heranzutrauen.

Von diesen wurde mit Christopher Landons *Freaky* (2020) eine Parodie dieses spezifischen Subgenres herangezogen, das diejenigen Geschlechterstereotype und Machtgefälle auf humoristische Art demontiert, auf deren Grundlage die Horrorfilmproduktion wiederholt vorschnell abqualifiziert wird. Dabei handelt es sich beispielsweise beim sogenannten *final girl* um einen von vielen Archetypen, die man diesbezüglich problematisieren und mit Schüler*innen reflektieren sollte, da sie genre- und gattungsübergreifend wiederkehren. Dank der Schablonenhaftigkeit, mit der genretypisch auch der Horror operiert, kann man Lernende so für narrative Strukturen in Film und (Schauer-)Literatur sensibilisieren und die literarische Kompetenz des (distanzierenden) Lesens an eine Förderung der generellen Medienkompetenz koppeln. Gerade zur Genderreflexion eignet sich der Horrorfilm, der sich immer mehr als jenes queer-affine Kino versteht, das es sich zum Ziel macht, offen gegen binäre und oppressive Vorstellungen anzulaufen. In *Låt den rätte komma in* (Tomas Alfredson, 2008) wird beispielsweise eine schwedische Vampirliabesgeschichte durch ihre kindliche transidentitäre Protagonistin im positivsten Sinne verqueert, wodurch selten thematisierte, fließende und offene Geschlechtsverständnisse und die gesellschaftlichen Ressentiments, mit denen diesen begegnet wird, verstärkt im Kontext genderkritischen Deutschunterrichts zur Sprache kommen würden.

Ginger Snaps (2000) vom Kanadier John Fawcett hat sich genau aus diesen Gründen zum feministischen Jugendfilmklassiker gemausert, der von der betonten Unangepasstheit zweier junger Frauen in einem beengenden, patriarchal strukturierten Kleinstadtsetting erzählt und dabei den zentralen Werwolfsfluch als Metapher für die Transformationsprozesse der (weiblichen) Pubertät einsetzt. Diese phantastischen Aufarbeitungen realweltlicher Missstände, welche nicht davor zurückscheuen, insbesondere das Ausgestoßene, Hässliche, ‚Andere‘, Grauererregende

und Negative in ihr Zentrum zu stellen, können anspruchsvolle Thematiken behandeln, die Differenzenerfahrung insbesondere im Hinblick auf übersehene Positionen forcieren und bei den Lernenden zu einer nachhaltigen Verschiebung ihrer Weltsichten, etwa innerhalb des Genderdiskurses, führen. Die horrortypische ‚Ästhetik des Un-Schönen‘, wie sie in dieser Arbeit benannt wurde und welcher sich Werke filmischen Horrors mit Vorliebe bedienen sowie die Absage an die Vorstellung einer prinzipiell heilen Welt bieten Kindern und Jugendlichen eine Identifikationsmöglichkeit ‚ex negativo‘. Die lebensbejahenden Protagonist*innen andererseits, die filmintern gegen die wahren und metaphorischen Schrecken ankämpfen, stellen optimistische Gegengewichte dar, die Resilienz, Stärke und Mut demonstrieren, selbst wenn das Böse am Filmende post-klassisch nicht immer vollends in seine Schranken gewiesen werden kann. Die dabei bewusst evozierten Effekte der Schock- und Angsterzeugung und die bedrohlichen Atmosphären, in denen die Figuren in Szene gesetzt werden, kann man sich so zunutze machen, um über filmästhetische Gestaltungsweisen ins Gespräch zu kommen und zu einer reflektierenden Horrorgenussfähigkeit zu gelangen.

So können auch gruseligere Folgen einer Teenie-Mystery-Serie wie Joss Whedons *Buffy*, welche mit einem hohen Bedeutungspotential aufgeladen sind, aus didaktischer Perspektive dazu dienen, sich auf zugegeben intensive, aber nach- und eindruckliche Weise mit den Schattenseiten menschlicher Existenz im Allgemeinen und den schmerzvollen Umwälzungen des Aufwachsens im Speziellen, mit sich selbst oder gar mit komplexen philosophischen, ethischen oder psychologischen Konzepten wie dem des Unheimlichen (in mündlicher wie in schriftlicher, in gestalterischer wie in szenischer Form) auseinanderzusetzen. Die dargelegten Elemente des Horrorfilms finden sich nämlich auf nicht zu unterschätzende Weise auch im Fernsehen wieder; durch die ausgewählte Rezeption einzelner Folgen und/oder Staffeln entstehen erzählerische Lücken, die die Vorstellungskraft der Schüler*innen füllen muss.

Natürlich bleiben die Didaktisierungen dieser Arbeit exemplarisch und können auch auf andere beliebige Filmtexte übertragen werden, die nicht länger unter dem Vorwand bewahrpädagogischer Dogmen ausgeklammert werden sollten und von denen es zu viele Beispiele gibt, um sie hier aufzuzählen. Der Körpertausch-Stoff aus *Freaky* etwa findet sich auch in einer Doppelfolge von *Buffy* (4.15; 4.16) wieder; Landon selbst hat eine weitere parodistische Dekonstruktion eines beliebten Fantasy-Motivs in einer Verschränkung mit dem Teenie-*Slasher* hervorgebracht, nämlich wagt sich *Happy Deathday* (2017) an das der Zeitschleife. Weitere Serien, die mit den Erzähltraditionen und Bildern der Horrorgeschichte spielen und mit Konventionen sprengenden weiblichen Hauptfiguren aufwarten, wären *Akte X – Die unheimlichen Fälle des FBI* (1993-

2018), *Charmed* (1998-2006) oder, speziell für eine sehr junge Zielgruppe, *Gänsehaut – Die Stunde der Geister* (1995-1998), zu der es auch eine vielfach rezipierte Buchreihe gibt. Generell sollten intermediale Bezüge im und zum Horrorfilm, abseits denen rund um die Schwarze Romantik, umfassender für die Grundlage deutschdidaktischer Konzeptionen hergestellt werden. Es existieren mannigfaltige Formen medialen Horrors und es ist erforderlich, dass diese eine zeitgemäße, interdisziplinäre und das individuelle ästhetische Erleben mitdenkende Behandlung im Klassenzimmer erfahren. Forschungsdesiderate stellen etwa eine stärkere Thematisierung von Horrorvideospiele innerhalb der Computerspieldidaktik oder des äußerst populären True-Crime-Podcasts dar, welcher atmosphärische Geschichten vermittelt und als Katalysator dafür dienen könnte, um auditive Erzähltechniken der Angsterregung auszuleuchten. Interessant wäre außerdem für eine auf Gendertheorie basierenden Horrorfilmbildung, wie sie hier präsentiert wurde, auf einer Metaebene explizit Werke weiblicher und/oder queerer Horrorfilmmacher*innen ins Visier zu nehmen und deren aktivistische Tendenzen genauer zu besprechen.

Horrorfilme in einen pädagogischen Kontext zu setzen mag zwar auf den ersten Blick irritieren; es bietet jedoch die Chance, Schüler*innen dazu zu bewegen, sich nicht nur mit dem Grauen auf der Leinwand zu beschäftigen, sondern auch hinter allseits präsente Inszenierungstaktiken zu blicken, die Komplexität menschlicher Ur-Ängste zu begreifen sowie moralische Ambivalenzen und soziale Tabus zu hinterfragen – und so ein tieferes Verständnis für ihre zuweilen überfordernde und gewiss nicht immer makellose (Lebens-)Welt zu entwickeln.

10. Literaturverzeichnis

10.1 Filmtexte

A Nightmare Before Christmas, R.: Henry Selick, US 1993.

„Anne – Gefangen in der Unterwelt“, *Buffy – Im Bann der Dämonen*, 3/1, R.: Joss Whedon, The WB 2000.

Carrie – Des Satans jüngste Tochter. R.: Brian de Palma, US 1976.

Coraline. R.: Henry Selick, US 2009.

Das Cabinet des Dr. Caligari. R.: Robert Wiene, GER 1920.

Der Exorzist. R.: William Friedkin, US 1973.

Der weiße Hai. R.: Steven Spielberg. US 1975.

Freaky – Körpertausch mit Bluttausch. R.: Christopher B. Landon, US 2020.

Freaky Friday – Ein voll verrückter Freitag. R.: Mark Waters, US 2003.

Ginger Snaps – Das Biest in Dir. R.: John Fawcett, CAN 2000.

Godzilla. R.: Ishirō Honda, JAP 1954.

Halloween – Die Nacht des Grauens. R.: John Carpenter, US 1978.

Hexen hexen. R.: Nicolas Roeg, UK 1990.

Hexen hexen, R.: Robert Zemeckis, US 2020.

Nosferatu – Eine Symphonie des Grauens. R.: Friedrich Wilhelm Murnau, GER 1922.

Psycho. R.: Alfred Hitchcock, US 1960.

So finster die Nacht. R.: Tomas Alfredson, SWE 2008.

Vertigo. R.: Alfred Hitchcock, US 1958.

Wir. R.: Jordan Peele, US 2019.

10.2 Primärliteratur

Dahl, Roald: *Hexen hexen.* Hörbuch. Sprecher: Herbst, Christoph Maria. 04:09:00. Der Hörverlag 2022.

King, Stephen: *Es.* Heyne: München 1980.

Levithan, David: *Letztendlich sind wir dem Universum egal.* Frankfurt am Main: Fischer 2014.

10.3 Sekundärliteratur

Abraham, Ulf: *Filme im Deutschunterricht.* 2., aktual. Aufl. Seelze: Klett/Kallmeyer 2012.

Abraham, Ulf: *Filme im Deutschunterricht.* 4., aktual. Aufl. Seelze: Klett/Kallmeyer 2018.

Anders, Petra/Staiger, Michael: *Film in der kulturellen Praxis.* In: Anders, Petra/Staiger, Michael/Albrecht, Christian/Rüsel, Manfred/Vorst, Claudia (Hgg.): *Einführung in die Filmdidaktik.* Kino, Fernsehen, Video, Internet. Stuttgart: Metzler 2019, S. 3-20.

Balint, Michael: *Angstlust und Regression.* Reinbek: Rowohlt 1972.

Baumann, Hans: *Horror. Die Lust am Grauen.* Weinheim und Basel: beltz 1989.

Blell, Gabriele/Lütge, Christiane: *Gendered Views & Sounds: Zu Gender-Aspekten bei der Arbeit mit Teenage-Filmen im Fremdsprachenunterricht.* In: Leitzke-Ungerer, Eva (Hg.): *Film im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung.* Stuttgart: ibidem 2012.

Butler, Judith: *Performative Akte und Geschlechterkonstitution. Phänomenologie und feministische Theorie.* In: Wirth, Uwe (Hg.): *Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften.* Frankfurt am Main: Suhrkamp 2002, S. 301- 321.

Creed, Barbara: *The Monstrous-Feminine. Film, Feminism, Psychoanalysis*. 2., erw. Aufl. London: Routledge 2023.

Dial-Driver, Emily: What's it all about, Buffy? Victor Frankl and Buffy. In: dies./Emmons-Featherston, Sally/Ford, Jim: *The Truth of Buffy: Essays on Fiction Illuminating Reality*. Jefferson: McFarland 2008, S. 9-23.

Förster, Till: Victor Turners Ritualtheorie. In: *Theologische Literaturzeitung*, Jg. 128, H. 4 (2003), S. 703-716.

Frankl, Viktor: ... trotzdem Ja zum Leben sagen: ein Psychologe erlebt das Konzentrationslager. 3. Aufl., München: Kösel 1978.

Frederking, Volker: Mediale Leerstellen. Empirische Befunde zum Einsatz analoger und digitaler Medien im Deutschunterricht. In: Frederking, Volker/Krommer, Axel/Möbius, Thomas (Hgg.): *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. (Digitale Medien im Deutschunterricht Bd. 8)*. Baltmannsweiler 2016, S. 359–379.

Freese, Peter: *Die Initiationsreise. Studien zu jugendlichen Helden im modernen amerikanischen Roman. Mit einer exemplarischen Analyse von J. D. Salingers The Catcher in the Rye*. Tübingen: Stauffenburg 1989.

Freud, Sigmund: Das Unheimliche. In: *Imago. Zeitschrift für Anwendung der Psychoanalyse auf die Geisteswissenschaften* V, Jg. 5, H. 5/6 (1919), S. 297-324.

Fröhlich, Werner: *Wörterbuch Psychologie*. München dtv 2008.

Grimm, Sieglinde: Erwachsenwerden zwischen Horror und Phantastik. Henry Selicks Kinderfilm *Coraline*. In: Exner, Christian/Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hgg.): *Von wilden Kerlen und wilden Hühnern. Perspektiven des modernen Kinderfilms*. Marburg: Schüren 2012, S. 270-292.

Hanich, Julian: *Cinematic Emotion in Horror Films and Thrillers. The Aesthetic Paradox of Pleasurable Fear*. New York: Routledge 2010.

Hanich, Julian: (Miss-)Vergnügen am Ekel. Zu Phänomenologie, Form und Funktion des Abscheulichen im Kino. In: *montage AV: Bad Feelings*, Jg. 21, H. 2 (2012), S. 77-99.

Herrmann, Jörg/Metelmann, Jörg/Schwandt, Hans-Gerd: Einleitung. In: dies. (Hgg.): *Wissen sie, was sie tun? Film als Reflexionsmedium der Gewalt-und-Medien-Debatten*. Marburg: Schüren 2012, S. 7-16.

Holzmann, Christian: Plädoyer für den schlechten Film. In: *Informationen zur Deutschdidaktik*, Jg. 27, H. 4 (2003), S. 45-53.

Kammerer, Ingo: *Film – Genre – Werkstatt. Textsortensystematisch fundierte Filmdidaktik im Fach Deutsch*. Baltmannsweiler: Schneider 2009.

Kammerer, Ingo/Maiwald, Klaus: *Filmdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Schmidt 2021.

Kammler, Clemens: Das Untier, das wir riefen. Eine Unterrichtseinheit zum Horrorfilm „Alien – Das unheimliche Wesen aus einer fremden Welt“. In: Praxis Deutsch, Jg. 22, H. 5 (1995), S. 52-56.

King, Stephen: Danse Macabre – Die Welt des Horrors. München: Heyne 2011.

König, Lotta: Teaching Gender Reflection! Theoretische Grundlagen und literaturdidaktische Unterrichtsbeispiele für einen genderreflektierenden Englischunterricht. In: Wedl, Juliette/Bartsch, Annette (Hgg.): Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung. Bielefeld: transcript 2015, S. 261-288.

Kristeva, Julia: Powers of Horror: An Essay on Abjection. New York: Columbia University Press 1980.

Lecke, Bodo: Literarische Angst = Delightful Horror? Pädagogisch-didaktische Überlegungen zu Schauerliteratur und Horrorvideos aus Sicht der Medienwirkungsforschung. In: ders. (Hg.): Mediengeschichte, Intermedialität und Literaturdidaktik. Frankfurt/Main: Peter Lang 2008, S. 341-357.

Leitner, Florian: Medienhorror. Mediale Angst im Film. Paderborn: Willhelm Fink 2017.

Lewin, Sonja: Mit Bildern das Thema Gender bearbeiten Praxisanregungen für den Englisch- und Französischunterricht der Sekundarstufe II. In: Wedl, Juliette/Bartsch, Annette (Hgg.): Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung. Bielefeld: transcript 2015, S. 289-310.

Maiwald, Klaus: Filmdidaktik und Filmästhetik – Lesen und Verstehen audiovisueller Texte. In: Volker Frederking, Volker/Krommer, Axel/Meier, Christian (Hgg.): Literatur- und Medien-didaktik (Taschenbuch des Deutschunterrichts Bd. 2), Baltmannsweiler 2013, S. 221-242.

Marci-Boehncke, Gudrun/Rath, Matthias: Der Gewalt ihre Freiheit: Der Horror-Film als jugendliches Wertekonstrukt. In: medienimpulse, Jg. 48, H. 2 (2010), S. 1-12.

Menke, Christoph: Die Kraft der Kunst. Frankfurt/Main: Suhrkamp 2013.

Merlin, Dieter: Rezension zu: Henzler, Bettina (2013): Filmästhetik und Vermittlung. Zum Ansatz von Alain Bergala: Kontexte, Theorie und Praxis. In: MEDIENwissenschaft. Rezensionen, Reviews, Jg. 31, H. 4 (2014), S. 414-416.

Mikos, Lothar: Vorwort. In: Stiglegger, Marcus: Film als Medium der Verführung. Einführung in die Seduktionstheorie des Films. Wiesbaden: Springer 2022, S. IX-XI.

Moldenhauer, Benjamin: Teenage Nightmares. Jugend und Gewalt im modernen Horrorfilm. In: ders./Spehr, Christoph/Windszus, Jörg (Hgg.): On Rules and Monsters. Essays zum Horror, Film und Gesellschaft. Hamburg: Argument 2008, S. 60-83.

Moldenhauer, Benjamin/Spehr, Christoph/Windszus, Jörg: Law of Death. 10 Thesen zum modernen Horrorfilm. In: dies. (Hgg.): On Rules and Monsters. Essays zum Horror, Film und Gesellschaft. Hamburg: Argument 2008, S. 6-19.

Newman, Kim (Hg.): Science Fiction/Horror. A Sight and Sound Reader. London: BFI 2002.

- Nikele, Manuela: Horrorfilm als kultisches Phänomen der Gegenwart. Eine medienpädagogische Betrachtung. Freiburg: Coppi 1996 (Aufsätze zu Film und Fernsehen, Bd. 31).
- Perko, Gudrun: Queer-Theorien. Ethische, politische und logische Dimensionen des plural-queeren Denkens. Köln: PapyRossa 2005.
- Podrez, Peter: Der Horrorfilm. In: Stiglegger, Marcus (Hg.): Handbuch Filmgenre. Wiesbaden: Springer 2018.
- Reß, Elmar: Die Faszination Jugendlicher am Grauen. Dargestellt am Beispiel von Horror-Videos. Würzburg: Königshausen & Neumann 1990.
- Rüsel, Manfred: Horrorfilm. In: Anders, Petra/Staiger, Michael/Albrecht, Christian/Rüsel, Manfred/Vorst, Claudia (Hgg.): Einführung in die Filmdidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet. Stuttgart: Metzler 2019, S. 113-126.
- Saupe, Anja: ‚Horror‘ auf Video. Ein Fall für den Deutschunterricht? In: Erlinger, Hans Dieter/Lecke, Bodo (Hgg.): Kanonbildung bei audiovisuellen Medien im Deutschunterricht? München: kopaed 2004, S. 145-159.
- Schanda, Flora/Schoßböck, Judith: Das Queere des Horrors. Sexuelle Identitäten zwischen Transgression und Schrecken. Konstanz: UVK 2008.
- Seeßlen, Gregor: Das Böse im Film. In: tv diskurs, Jg. 18, H. 2 (2014), S. 38-45.
- Seeßlen, Georg: Thriller. Kino der Angst. Marburg: Schüren 1995 (Grundlagen des populären Films).
- Seeßlen, Georg/Weil, Claudius: Kino des Phantastischen. Geschichte und Mythologie des Horror-Films. Hamburg: Rowohlt 1980.
- Schultz, Lauren: Concepts of Identity When Nancy Drew Meets Buffy. In: Durand, Kevin (Hg.): Buffy Meets the Academy: Essays on the Episodes and Scripts as Texts. Jefferson: McFarland 2009, S. 187-202.
- Schwartz, Benjamin Ryan: (De-)Konstruktion von Rollenbildern Sex, Gender und Sexualität schwedischer Nachtwandler in Film- und TV-Produktionen. In: Penke, Niels: Der skandinavische Horrorfilm. Kultur- und ästhetikgeschichtliche Perspektiven. Bielefeld: transcript 2012, S. 209-239.
- Shelton, Catherine: Unheimliche Inskriptionen: Eine Studie zu Körperbildern im postklassischen Horrorfilm. Bielefeld: transcript 2008.
- Staiger, Michael: Filmdidaktische Ansatzpunkte. In: Anders, Petra/Staiger, Michael/Albrecht, Christian/Rüsel, Manfred/Vorst, Claudia (Hgg.): Einführung in die Filmdidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet. Stuttgart: Metzler 2019a, S. 35-46.
- Staiger, Michael: Kinderspielfilm. In: Anders, Petra/Staiger, Michael/Albrecht, Christian/Rüsel, Manfred/Vorst, Claudia (Hgg.): Einführung in die Filmdidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet. Stuttgart: Metzler 2019b, S. 49-62.

- Stiegler, Christian/Biedermann, Claudio: Horror und Ästhetik. Das Gegensatz-Paar. In: dies. (Hgg.): Horror und Ästhetik. Eine interdisziplinäre Spurensuche. Konstanz: UVK 2008.
- Stiglegger, Marcus: Ritual & Verführung. Schaulust, Spektakel & Sinnlichkeit im Film. Berlin: Bertz + Fischer 2006.
- Stiglegger, Marcus: Humantransformationen – das Innere Biest bricht durch. Zum Motiv des Gestaltenwandels im Horrorfilm. In: Biedermann, Claudio/Stiegler, Christian (Hgg.): Horror und Ästhetik. Eine interdisziplinäre Spurensuche. Konstanz: UVK 2008.
- Stiglegger, Marcus: Passageriten. Die Bedeutung des Horrorfilms für Jugendliche. In: Herrmann, Jörg/Metelmann, Jörg/Schwandt, Hans-Gerd (Hgg.): Wissen sie, was sie tun? Zur filmischen Inszenierung jugendlicher Gewalt. Marburg: Schüren 2012, S. 100-117.
- Stiglegger, Marcus: Horror. In: Geimer, Alexander/Heinze, Carsten/Winter, Rainer (Hgg.): Handbuch Filmsoziologie. Wiesbaden: Springer 2018, S. 643-658.
- Stiglegger, Marcus: Film als Medium der Verführung Einführung in die Seduktionstheorie des Films. Wiesbaden: Springer 2022.
- Todorov, Tzvetan: Einführung in die fantastische Literatur. München: Carl Hanser 1970.
- Turner, Victor: Schism and Continuity in an African Society: A Study of Ndembu Village Life. Manchester: University Press 1957, S. 91-94.
- Turner, Victor: Das Ritual: Struktur und Anti-Struktur. Frankfurt: Campus 2005.
- Twele, Holger: Horrorfilme für Kinder? In: Exner, Christian/Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hgg.): Von wilden Kerlen und wilden Hühnern. Perspektiven des modernen Kinderfilms. Marburg: Schüren 2012, S. 247-269.
- Vogler, Christopher: Die Odyssee des Drehbuchschreibers: über die mythologischen Grundmuster des amerikanischen Erfolgskinos. 5. erw. und aktual. Aufl. Frankfurt: Zweitausendeins 2007.
- Voigt, Stefania: Blut ist süßer als Honig. Angstlust im Horrorfilm im Kontext von Medientheorie und Medienpädagogik. Würzburg: Königshausen & Neumann 2017.
- Vossen, Ursula: Filmgenres Horrorfilm. Stuttgart: reclam 2004.
- Warwitz, Siegbert: Sinnsuche im Wagnis: Leben in wachsenden Ringen. Erklärungsmodelle für grenzüberschreitendes Verhalten. Baltmannsweiler: Schneider 2001.
- Wermke, Jutta: Hör-Ästhetik. Ein Beispiel integrierter Medienerziehung im Deutschunterricht. In: medienpraktisch. Zeitschrift für Medienpädagogik, Jg. 22, H. 1 (1996), S. 15-18.
- Wickert, Erwin: Die innere Bühne. In: Akzente. Zeitschrift für Dichtung, Jg. 2, H. 1 (1954), S. 505-530.
- Wiene, Dieter: Pleasure, Pain and Puberty. Die Schmerzen und Freuden des Aufwachsens im Buffyverse. In: Moldenhauer, Benjamin/Spher, Christoph/Windzsus, Jörg (Hgg.): On Rules and Monsters. Essays zum Horror, Film und Gesellschaft. Hamburg: Argument 2008, S. 42-59.

Wilson, Tamara: Keeping Buffy in the Classroom. In: Durand, Kevin (Hg.): Buffy Meets the Academy: Essays on the Episodes and Scripts as Texts. Jefferson: McFarland 2009, S. 211-218.

Wood, Robin: An introduction to the American horror film. In Planks of reason. In: Grant, Barry Keith/ Sharrett, Christopher: Essays on the horror film. Lanham: The Scarecrow Press 2004, S. 107-141.

10.4 Internetquellen

Albrecht, Christian: Filmdidaktik. <https://www.kinderundjugendmedien.de/images/fachlexikon/fachdidaktik/pdf/filmdidaktik.pdf> (letzter Zugriff: 04.06.2024).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Genderkompetenz/Geschlechtergleichstellung. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/uek/gender.html#:~:text=Das%20Unterrichtsprinzip%20%E2%80%9EErziehung%20zur%20Gleichstellung,aufzufordern%2C%20Geschlechterstereotypisierungen%20und%20Geschlechterungleichheiten%20entgegenzuwirken> (letzter Zugriff: 30.07.2024).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Positivkennzeichnung von Filmen und vergleichbaren Bildträgern für Kinder und Jugendliche. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ugbm/jmk.html> (letzter Zugriff: 11.06.2024).

Crew, Jemma: What can we learn from Roald Dahl's The Witches? <https://www.newstatesman.com/culture/2013/04/what-can-we-learn-roald-dahls-witches> (letzter Zugriff: 20.08.2024).

Filmdatenbank der Jugendkommission (JMK): <https://jmkextern.bmb.gv.at/app/detail.aspx?FLID=21531> (letzter Zugriff: 03.08.2024).

Glasl, Sofia: Mein Körper, dein Körper. <https://www.filmdienst.de/artikel/59539/koerper-tausch-im-kino> (letzter Zugriff: 03.08.2024).

Glombitza, Birgit: Filmkritik "So finster die Nacht": Fröstelnde Pubertät. <https://taz.de/Filmkritik-So-finster-die-Nacht/!5170567/> (letzter Zugriff: 11.08.2024).

Hellberg, Frank/Liebelt, Wolf: Literaturverfilmungen im Unterricht. Vorschläge für die Unterrichtspraxis. In: Tipps für die Medienpraxis 3. Hildesheim: Niedersächsisches Landesamt für Lehrerbildung und Schulentwicklung (NiLS) (=Tipps für die Medienpraxis 3) (2004). <https://www.nibis.de/uploads/2med-giersberg/files/tfm03.pdf> (letzter Zugriff: 20.08.2024).

Hünigen, James zu: Katharsis. <https://filmlexikon.uni-kiel.de/doku.php/k:katharsis-5621> (letzter Zugriff: 30.05.2024).

Husmann, Wenke: Komm, schöne Hexe. <https://www.zeit.de/kultur/film/2020-11/hexen-hexen-film-notawitch-anne-hathaway> (letzter Zugriff: 19.08.2024).

Kepser, Matthis: Film im Kontext schulischer Bildung. Herausforderungen, Potenziale und Perspektiven. Vortrag im Filmmuseum Potsdam. https://bildungsserver.berlinbrandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/Medienbildung/Unterricht/filmbildung/Tagungs-doku_Klappe/Klappe_1/Vortragskript_Prof._Matthis_Kepser.pdf (letzter Zugriff: 07.06.2024).

McCrory, Ramsay Charles: Against Identification: The Abject Camp of “The Witches” (1990). <https://lareviewofbooks.org/article/against-identification-the-bject-camp-of-the-witches-1990/> (letzter Zugriff: 20.08.2024).

Neumann, Anne: Prädikat besonders wertvoll für den Unterricht: Der Horrorfilm GET OUT. In: Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik (Unterrichtsvorhaben) (2022). <https://omp.ub.rub.de/index.php/SLLD/catalog/download/237/216/1258?inline=1> (letzter Zugriff: 07.06.2024).

Stickfort, René: Der Filmvorspann im Deutschunterricht. [http://www.fb10.uni-bremen.de/germanistik/didaktik/spielfilm/#:~:text=Der%20Filmvorspann%20\(Main%20Title%20Se-quence,Narrativit%C3%A4t%20des%20Spielfilms%20besch%C3%A4ftigen%20will.](http://www.fb10.uni-bremen.de/germanistik/didaktik/spielfilm/#:~:text=Der%20Filmvorspann%20(Main%20Title%20Se-quence,Narrativit%C3%A4t%20des%20Spielfilms%20besch%C3%A4ftigen%20will.) (letzter Zugriff: 30.07.2024).

o.V.: Horrorfilm. <https://film-lexikon.org/horrorfilm/> (letzter Zugriff: 12.06.2024).

o.V.: Horrorfilm: Nicht zu viel Licht auf die Vampir-Geschichte werfen. <https://www.tagesspiegel.de/kultur/kino/nicht-zu-viel-licht-auf-die-vampir-geschichte-werfen-4487620.html> (12.08.2024).

Universal Pictures Germany: Freaky – Trailer Deutsch/german HD. <https://www.youtube.com/watch?v=MHDTWoKwMmk> (letzter Zugriff: 12.08.24).

Viereck, Matthias von: Scream 6: Bestes Popcorn-Schauer-Kino. <https://www.sueddeutsche.de/kultur/horrorfilm-scream-6-bestes-popcorn-schauer-kino-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-230308-99-872847> (letzter Zugriff am 05.06.2024).

Zaman, Fariyah: Blood and Guts in High School. <https://www.criterion.com/current/posts/8298-blood-and-guts-in-high-school> (letzter Zugriff: 30.07.2024).

11. Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Laurie und Michael, *Halloween*-Poster aus dem Jahre 1981. <https://www.cbr.com/halloween-2018-alternate-ending-explained/> (letzter Zugriff am 18.09.2024).

Abb. 2: Die Protagonistin und die Antagonistin (die zentralen Doppelgängerinnen) aus *Wir treffen aufeinander* (Peele 2019, [01:42:29]).

Abb. 3: Hexen werden in Mäuse verwandelt (Roeg 1990, [01:16:36]).

Abb. 4: Die ‚alte‘ Großmeister-Hexe (Roeg 1990, [00:29:58]).

Abb. 5: Die ‚neue‘ Großmeister-Hexe (Zemeckis 2020, [00:38:52]).

Abb. 6: Buffy in Kampfeslaune (Whedon 2000, [00:38:40]).

Abb. 7: Over-shoulder-Shot auf Buffy, aus Lilys Sicht (Whedon 2000, [00:14:25]).

Abb. 8: Over-shoulder-Shot auf Lily, aus Buffys Sicht (Whedon 2000, 00:21:05)).

Abb. 9: Blutpakt 1 (Fawcett 2000, [00:04:13]).

Abb. 10: Ginger und Brigitte vor der Schule (Fawcett 2000, [00:12:05]).

Abb. 11: Brigitte läuft den Schulgang entlang (Fawcett 2000, [00:31:40]).

Abb. 12: Poster *Freaky* aus dem Jahre 2020. <https://www.filmstarts.de/kritiken/276909/bilder/?cmediafile=21758065> (letzter Zugriff am 23.6.2024).

Abb. 13: Der Butcher lauert Millie auf (Landon, [01:31:11]).

Abb. 14: Eli und Oskar auf der Couch (Alfredson, [01:28:03]).

Abb. 15: Poster *So finster die Nacht* (deutscher Titel). <https://www.filmstarts.de/kritiken/138365/bilder/?cmediafile=19283176> (letzter Zugriff 10.7.2024).

Abb. 16: Poster *So finster die Nacht* (schwedischer Titel). <https://filmhyllan.nu/dvd/lat-den-ratte-komma-in-dvd/> (letzter Zugriff am 10.07.2024).

Abb. 17: Poster *So finster die Nacht* (englischer Titel). <https://www.inkoma.com/k/3138/> (letzter Zugriff am 10.07.2024).

Abb. 18: Elis Narbe im Intimbereich (Alfredson, [01:30:27]).

Anm.: Bei den verwendeten Bildern handelt es sich um Screenshots aus den angegebenen Filmtexten. Sie wurden in ihrer Größe verändert, um ins Layout der Arbeit zu passen.

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit spürt dem bisher nur recht rudimentär implementierten Einsatz des Horrorfilms im Deutschunterricht nach und fächert auf, welche Herausforderungen (insbesondere, was die ihm inhärente brachiale Gewaltdarstellung betrifft) und Chancen (allgemeine Medienkompetenz, literarische Kompetenz) mit ihm einhergehen. Der Fokus liegt auf solchen Filmtexten, die Prozesse des Aufwachsens und Loslösens verhandeln, etwa anhand von Initiationsreisen in ferne, unheimliche (Extrem-)Räume, in denen sich die jugendlichen Protagonist*innen erst beweisen müssen. Auch Genderfragen werden in diesem Zusammenhang erörtert, da diese bei jeglicher Beschäftigung mit dem Horrorgenre nicht ignoriert werden sollen, bieten sie doch mannigfache Möglichkeiten für einen geschlechterreflektierenden Deutschunterricht, der die immer wieder auch in Filmen reproduzierte Binarität und die damit verbundenen Klischees hinterfragen und entmachten möchte. Gerade der Horrorfilm versteht sich als feminines und queer-affines Kino, das zunehmend gegen Ressentiments anläuft und eine breite Palette an fließenden, offenen und sich widersprechenden Identitätsentwürfen anbietet, nicht selten in Verschränkung mit genreüblichen Archetypen wie dem des Werwolfs oder des Vampirs.

Aufbauend auf wirkästhetischen sowie filmgestalterischen Prinzipien und der historisch oft vernachlässigten Bedeutung der Filmtradition wird, in Bezug auf Twele (2012), argumentiert, dass sich Horrorelemente schon in Filmen für ein dezidiert junges Publikum wiederfinden, weswegen es angebracht ist, diese in den didaktischen und medienpädagogischen Fokus zu rücken. Jüngere Lernende profitieren in so ausgeprägter Form davon, da sie sich erst in der potentiell überfordernden Erwachsenenwelt einfinden müssen und dies durch Verfremdungseffekte und dichte Atmosphären des Kinder-Horrorfilms wie etwa *Hexen hexen* (Nicolas Roeg, 1990) thematisiert wird. Auch der Teenie-Horrorfilm, exemplifiziert anhand der *Slasher*-Subkategorie, in der ein Serienmörder übermächtige Autoritäten verkörpert und eine Gruppe an Jugendlichen jagt, liefert Stoff für die Anschlusskommunikation innerhalb der Peer-Group sowie interessante filmgeschichtliche Anknüpfungspunkte. Die Genreregisseur*innen arbeiten hier traditionell mit Mechanismen der ‚Angst-Lust‘ (Balint 1959) und der ‚Ekel-Lust‘, welche die kathartische Wirkung des rege rezipierten Horrorfilms (gerade unter ‚*thrill-seeking*‘ Heranwachsenden) unterstreicht. Da sich diese Phänomene nicht nur in Horrormedien verarbeitet sehen, sondern auch vermehrt in beliebten Hitserien und Filmreihen der letzten Jahre vorkommen, wird es unumgänglich, Mainstream-Medien filmanalytisch und kulturell-reflexiv mit Schüler*innen zu durchleuchten, nicht zuletzt hinsichtlich eigener Sehgewohnheiten und -vorlieben.

Es wird mit dem Verständnis einer Horrorfilmbildung argumentiert, die analytisch-reflexive, intermediale, ästhetische und explizit auch fächerintegrative Konzepte verknüpft und aufzeigt, dass in allen Kompetenzbereichen des Deutschunterrichts trainiert werden und der Horrorfilm einen Platz in diversen Unterrichtsfächern haben kann. Mitgedacht werden auch handlungs- und produktionsorientierte sowie insbesondere dramapädagogische Ansätze, selbst wenn von diesen aufgrund identifikatorischer Anteile bisher weitestgehend abgesehen worden ist.

So wird angestrebt, die Lernenden zu einer reflektierenden Horrorfilmrezeption anzuleiten, die die Thematiken, Gestaltungsweisen und die kulturelle Verortung der beispielhaft didaktisierten Werke in den Blick nimmt. Insbesondere sollen Schüler*innen Bezüge zu eigenen Erfahrungen und Gefühlen herstellen, Perspektivenwechsel (auch zum Bösen hin) vollziehen, mit fiktionalen, speziell gewaltvollen Darstellungen umgehen lernen, so eigene Denk- und Wahrnehmungsmuster modifizieren und sich vorsichtig einer Ästhetik des Un-Schönen annähern.