



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Re-Präsentation(en) der Anderen

Der Einsatz von Migrationsfilmen im DaF-Unterricht“

verfasst von / submitted by

Atsa Maghuly BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2017 / Vienna 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Prof. Mag. Dr. Renate Faistauer

Vorwort

Das Thema „Migrationsliteratur“ war für mich bereits in meiner Studienzeit in Deutscher Philologie von Bedeutung, da ich mich als eine ausländische Studentin in dieser Literatur wiedergefunden und entdeckt habe. Durch dieses Interesse entwickelt sich bei mir das Vorhaben mich mit diesem Thema wissenschaftlich in meiner Masterarbeit weiter auseinanderzusetzen. Durch das Gespräch mit meiner Betreuerin Frau Prof. Renate Faistauer und ihren Empfehlungen bin ich zum Thema „Migrationsfilm“ und seinem Einsatz im DaF-Unterricht gekommen.

An dieser Stelle möchte ich mich bei meiner Betreuerin Frau Prof. Dr. Renate Faistauer für ihre Unterstützung bei der Erstellung dieser Arbeit bedanken.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	7
A. Theoretischer Teil	10
1. Filmbildung im Fremdsprachenunterricht	10
2. Hör-Seh-Verstehen im Fremdsprachenunterricht	11
3. Der Einsatz von Filmen im DaF-Unterricht	13
3.1. Zielsetzungen für Lehrkräfte beim Einsatz des Mediums Film im DaF-Unterricht	14
3.2. Kriterien bei der Filmauswahl für den DaF-Unterricht	15
4. Migrationsfilme	19
5. Stereotype in Filmen	22
5.1. Figuren- und Handlungsstereotype im Film	24
5.2. Figuren- und Handlungsstereotype in Migrationsfilmen	24
6. Re-Präsentation „der Anderen“	26
6.1. Re-Präsentation der „Anderen“ in Migrationsfilmen	27
7. Umgang mit Migrationsfilmen	29
B. Empirischer Teil	32
8. Beschreibung der Untersuchung und Untersuchungsziel	32
8.1. Forschungsmethode	34
8.2. Zielgruppe	34
8.3. Erhebungsinstrument Fragebogen	36
8.3.1. Erstellung des Fragebogens	36
8.3.2. Konzeption des Fragebogens	36
8.3.3. Durchführung der Befragung	38
9. Untersuchungsergebnisse	41
9.1. Einfluss der Qualifikation der Lehrkräfte auf den Filmeinsatz	41
9.1.1. Zusammenhang zwischen Filmeinsatz und demographischen Daten	45
9.1.2. Analyse des eingesetzten Films im Unterricht	48
9.2. Analyse der Zielsetzungen bei der Arbeit mit Film	51
9.3. Analyse der Kriterien der Filmauswahl aus Sicht der Lehrer_innen	54
9.4. Analyse der Lehrer_inneneinstellung zum Migrationsfilm	60
9.4.1. Analyse des Einsatzes von Migrationsfilm	61
9.4.2. Analyse der Gründe für den Einsatz von Migrationsfilmen	62

9.4.3. Ergebnisse zur Lehrer_inneneinstellung zum Migrationsfilm	64
9.5. Analyse des Umgangs mit Stereotypisierung in Filmen	65
9.5.1. Analyse der behandelten Stereotype im Film.....	65
9.5.2. Analyse stereotyper Darstellungen auf unterschiedlichen filmischen Ebenen.....	66
9.5.3. Ergebnisse zum Umgang mit Stereotypisierung in Filmen	70
9.6. Analyse der Verortung des Migrationsfilms im DaF-Unterricht.....	71
9.6.1. Argumente zur Abbildung der Realität im Migrationsfilm	72
9.6.2. Pro und Contra zum Einsatz von Migrationsfilm im DaF-Unterricht	73
9.6.3. Zusätzliche Kommentare der Lehrkräfte zum Einsatz von Migrationsfilmen	77
9.6.4. Ergebnisse zur Verortung des Migrationsfilms im DaF-Unterricht	79
10. Resümee	81
11. Ausblick	85
11. Literaturverzeichnis.....	88
13. Filmographie	94
13.1. Spielfilme	94
13.2. Kurzfilme.....	97
13.3. Dokumentarfilme.....	97
13.4. TV-Magazin	97
14. Anhang	98
14.1. Abstrakt	98
14.2. Mittelwert und Std. Dev. der Alter und des Dienstjahrs.....	99
14.3. Fragebogen	100

Einleitung

„Die magische Wirkung des Bildes führt zur Annahme, es vertrete und beherrsche das Reale; der Eindruck der Stellvertretung führte zur Steigerung der Illusion durch die Kunst“ (Hickethier 2007: 38). Der Film wird mehr als Wirklichkeit angesehen, wenn „Präsenz“ und „Repräsentation“ zustande kommen. Denn die abgebildeten Bilder werden von Rezipient_innen als wahr gehalten (vgl. Hickethier 2007: 38).

Migrationsfilme schaffen einerseits ein spannendes Bild und andererseits äußert authentische Bilder des alltäglichen Lebens der Migrant_innen im angenommenen Land und stellen die (Migrations)gesellschaft mit anderem Blick dar. Durch Migrationsfilme wird der Blickwinkel geändert; es wird nicht nur auf die Anderen geblickt, sondern auch vom Blickwinkel der Anderen gesehen. Migrationsfilme geben die Möglichkeit die Differenz zwischen dem Wir und den Anderen neu zu definieren und so kommen die subjektiven Wahrnehmungen der Migrant_innen zustande.

Der Migrationsfilm stellt „Bilder von Anderen“ in der Wirklichkeit dar, und liefert damit einen wichtigen Beitrag, um das Bild von Anderen differenzierter zu gestalten und dadurch weitere Zugänge zu anderen Perspektiven zu ermöglichen. Stereotype werden vor allem auf Menschenbilder, meist auf „Bilder von Anderen“ bezogen. Aus dieser Perspektive lag es nahe, mit dem Begriff Stereotyp auf der Ebene des Migrationsfilms (die Konstruktion der Figuren, der Handlungsablauf, die Bild- und Klangkonstruktion) danach zu fragen, wie „Bilder von Andern“ repräsentiert, beeinflusst oder auch geprägt werden.

Über das Anschauen, Diskutieren und Analysieren der Migrationsfilme wird ein Zugang zum Thema „der Anderen“ angeboten. Gleichzeitig können Grundlagen von Stereotype im Film, besonders im Migrationsfilm, vermittelt werden. Angesicht der Entwicklungen der Filme und seinen zunehmenden Stellenwert im DaF-Unterricht haben Migrationsfilme einen wesentlichen Beitrag den Lehr- und Lernprozess im DaF-Unterricht zu unterstützen.

In der vorliegenden Arbeit wird exemplarisch gezeigt, warum die Lehrkräfte den Migrationsfilm thematisiert sollten und mit ihm unter bestimmten Gesichtspunkten arbeiten könnten. Meine These lautet: Migrationsfilme sollten ein fester Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts sein. Deshalb sollte man im DaF-Unterricht regelmäßig und systematisch mit Migrationsfilmen arbeiten.

Ziel dieser Arbeit ist es, durch eine empirische Untersuchung herauszufinden, wieweit Migrationsfilme mit ihrer thematischen und kulturellen Qualität von Lehrer_innen im DaF-Unterricht eingesetzt werden.

Die vorliegende Arbeit interessierte sich dafür, wie Lehrer_innen zum unterrichtlichen Einsatz des Mediums Film im Allgemeinen und zur Arbeit mit Migrationsfilmen im Besonderen stehen. Um diese Fragestellung im Detail untersuchen zu können, wurden sechs weitere Fragen formuliert, die darauf abzielen, wie und mit welchen Filmen die Lehrer_innen im DaF-Unterricht arbeiteten und aus welchem Grund, entlang welcher Kriterien und mit welchen Zielen sie Filme im DaF-Unterricht einsetzen. Anhand dessen wurde ermittelt, welche Rolle der Arbeit mit Migrationsfilmen im DaF-Unterricht für das Bewusstmachen von Stereotypen und Stereotypisierung zukommen kann und warum sich der Einsatz von Migrationsfilmen besonders für die Arbeit mit DaF-Lernende eignet.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in zwei große Teile. **Abschnitt A** widmet sich den theoretischen Grundlagen zu den folgenden Themenbereichen, mit denen in relevanten Kapiteln ausführlich auseinandergesetzt wurde.

Das erste Kapitel bezieht sich auf **Filmbildung** im Deutsch als Fremdsprachenunterricht. Dabei ist ein reflektierender Umgang mit dem Medium Film wichtig, das als Zugang zur Filmbildung im Fremdsprachenunterricht als wesentlicher Bestandteil dient.

Im den weiteren folgenden Kapitel wird das **Hör-Seh-Verstehen** im heutigen Fremdsprachenunterricht als die fünfte Fertigkeit dargestellt und ihre Bedeutung besonders im DaF-Unterricht diskutiert.

Der **Filmeinsatz** im DaF-Unterricht erfordert mediendidaktische Entscheidungen. Im dritten Kapitel wird in erster Linie über die Zielsetzungen der Lehrkräfte beim Einsatz des Mediums Film im DaF-Unterricht gesprochen und dann ihre Kriterien bei der Filmauswahl für den DaF-Unterricht aufgezeigt.

Das vierte Kapitel befasst sich mit dem Begriff **Migrationsfilm**. Dabei handelt es sich um einen Überblick über die geschichtliche Entwicklung und den Entstehungskontext des Migrationsfilms und seine typischen Merkmale.

Der Begriff **Stereotyp** wird im fünften Kapitel sowohl in der Wissenschaft als auch im Film präziser bestimmt und danach wird auf die Figuren- und Handlungsstereotype im Film, besonders im Migrationsfilm, näher eingegangen.

Weiters wird im folgenden Kapitel der Prozess des „Othering“ und der Diskurs um die **Re-Präsentation „der Anderen“** in der Migrationsgesellschaft aufgegriffen, um im nächsten Schritt zu zeigen, in welcher Weise „die Anderen“ im Migrationsfilm re-präsentiert werden. Anschließend wird im siebten Kapitel über die aktuelle Situation des Migrationsfilms hinausgehend nachgedacht, um Überlegungen zu formulieren, wie mit dem Migrationsfilm im DaF-Unterricht umgegangen werden soll.

Abschnitt B befasst sich mit der empirischen Untersuchung. Nachdem die konkrete Fragestellung und die Untersuchungsfragen erläutert werden, erfolgt eine Beschreibung des methodischen Zugangs mit Angaben über das Erhebungsinstrument.

Das achten Kapitel skizziert den Ablauf der Erhebung und dokumentiert den Forschungsprozess von der Entwicklung des Fragebogens über die Konzeptualisierung des Fragebogens bis hin zur Durchführung des Fragebogens.

Das Kapitel neun widmet sich der Auswertung des erhobenen Datenmaterials. Zuerst werden die Ergebnisse der befragten Lehrer_innen zum Einsatz des Films im DaF-Unterricht mit Hilfe von Tabellen präsentiert und dann im nächsten Schritt werden die Ergebnisse diskutiert.

Das abschließende Kapitel beinhaltet das Resümee mit zusammenfassenden und kritisierenden Elementen und einen Ausblick, der sich aus der Arbeit ergebenden Schlussfolgerungen gezogen wurde.

A. Theoretischer Teil

1. Filmbildung im Fremdsprachenunterricht

Die zunehmende Ausbreitung der Medien in der heutigen Zeit steht außer Frage. Der Befund des wachsenden Einflusses der Medien auf die zwischenmenschliche Kommunikation legt nahe, auch das Medium Film verstärkt in den Fremdsprachenunterricht einzubeziehen.

In diesem Zusammenhang kommt die Auseinandersetzung mit der Funktionalität und dem Potential des Mediums Film ins Spiel und es ist von ihrem wichtigen Beitrag für den Fremdsprachenunterricht die Rede. Das zunehmende fachliche Interesse an der unterrichtlichen Nutzung des Mediums Film zeigt sich in der wachsenden Zahl an einschlägigen Arbeiten (vgl. Welke/Faistauer 2015: 9). Das hat ganz wesentlich dazu beigetragen, dass das Lernpotenzial audiovisuellen Materials im DaF-Unterricht mittlerweile weitgehend unumstritten anerkannt wird. Zudem gewährleistet der Fremdsprachenunterricht nicht zuletzt auch einen direkt(er)en sprachlichen und kulturellen Zugang zu fremdsprachigen Filmen und trägt dazu bei, deren Authentizität zu bewahren (vgl. Hahn 2015: 23). Daraus lässt sich folgern, dass der Fremdsprachenunterricht die Medien- und Filmbildung braucht und die Medien- und Filmbildung den Fremdsprachenunterricht. Davon ausgehend gilt es, sich diese gegenseitige Wirkung der beiden Fachdisziplinen vor Augen zu halten. Um weitere Perspektiven für das Potenzial des Mediums Film im Fremdsprachenunterricht zu veranschaulichen, kann auf die dahingehenden Ausführungen von Blell und Lütge verwiesen werden (vgl. Blell/Lütge 2008: 128).

Die beiden Autorinnen versuchen, ein Konzept der Filmbildung im Fremdsprachenunterricht vorzulegen. Filmbildung wird darin „als Befähigung zu einem aktiv-erlebenden, kritisch und differenzierend-wahrnehmenden, (inter)kulturelle-sehenden und hörenden, selbstbestimmten und fremdsprachlich-kreativen interkulturellen Handeln mit Filmen“ definiert (Blell/Lütge 2008: 128). Hahn stellt fest (2015: 24), dass in allen Definitionen der Filmbildung explizit auf vier Punkte Bezug genommen wird:

1. Zu den angesprochenen Filmkompetenzen zählen das Verständnis der eigenen Sprache der Bilder, der Produktionsbedingungen und der Wirkungen von Filmen. Darüberhinausgehend sind noch weitere Kenntnisse gefordert, die eine ausgebildete Wahrnehmungs-, Decodierungs-, Analyse-, Reflexions-, und

Urteilsfähigkeit bezüglich filmischer Angebote, deren Inhalte, ästhetischer Formen und gesellschaftlich-kultureller Relevanz voraussetzen. Auch Aspekte des Filmerlebens und der Filmanalyse sollen gleichermaßen berücksichtigt und zielgerecht vermittelt werden (vgl. Niesyto 2006: 197).

2. Auf den Aneignungsprozess der Filmkompetenz, bei dem den Lernenden eine aktive, handelnde Rolle zugemessen wird.
3. An diesem Punkt sollen die Lerner_innen durch entsprechende Schulung zu einer kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Filmnutzung befähigt werden. Das versetzt sie in die Lage, diese kritische Reflektion in verschiedenen sozialen und medialen Kontexten zu äußern, wie Lütge erläutert (vgl. Lütge 2012: 26).
4. Das letzte Kriterium zielt darauf ab, dass die Lerner_innen die Fähigkeit vermittelt bekommen sollen, Filme selbständig und bewusst auszuwählen, um damit die eigene Rezeption audiovisueller Angebote kontrollieren zu können.

Hahns oben zitierte Systematisierung von übereinstimmenden Forderungen aus verschiedenen Definitionen von Filmbildung nimmt sowohl die damit verbundenen Anforderungen an die Lehrkräfte als auch die Rolle, die dabei den Lernenden zugedacht wird, in den Blick. Einer ausführlicheren Beschäftigung mit diesen Fragestellungen ist das Kapitel „Zielsetzungen der Lehrkräfte beim Einsatz von Filmen im DaF-Unterricht“ gewidmet.

2. Hör-Seh-Verstehen im Fremdsprachenunterricht

Barbara Biechele beschreibt das „Hör-Seh-Verstehen“ im Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ folgendermaßen: Hör-Seh-Verstehen „bezieht sich auf die Fertigkeit, audiovisuelle Medien, d. h. Filme unterschiedlicher Genres, im Fremdsprachenunterricht verstehen zu können“ (Biechele 2010: 118). Um mit dem komplexen Prozess des Verstehens von Texten der Sorte Film bewusst umzugehen, ist es notwendig, die Förderung der Schulung des Hör-Seh-Verstehens als fünfte Fertigkeit gezielt umzusetzen (vgl. Chudak 2008: 118).

Welke (2013: 50f) differenziert diese Definition weiter aus, indem sie ihr Verständnis des Begriffs „Hör-Seh-Verstehen“ folgendermaßen auf den Punkt bringt:

Es handle sich dabei um „die Fähigkeit, bewegte Bilder und Töne in ihren temporalen und inhaltlichen Beziehungen in ihrer Gesamtheit wahrzunehmen, zu verarbeiten und intentions- und situationsgerecht sowie partnerbezogen zu interpretieren. Dabei bilden sprachgebundenes Verstehen und visuelle Wahrnehmung eine Einheit und sind wechselseitig aufeinander bezogen.“ (Welke 2013: 50f)

Welke arbeitet damit in ihrer Definition heraus, dass das Medium Film seine Botschaft gleichzeitig über die bewegten Bilder und den Ton vermittelt. Das heißt, dass Hör-Seh-Verstehen auf das Wahrnehmen und Verstehen des audiovisuellen Textes mit seinen mehrfach verwobenen Informationen aus Bild (Kommunikationssituation, Ort, Zeit, Personen, Gestik, Mimik, Farben, Bewegung etc.) und Ton als Wort (gesprochenes Wort, Schrift) und Musik oder Geräusch abzielt (vgl. Doelker 1989: 172, zit. nach Biechele 2006: 313).

Was hier noch betont wird, ist, dass mit der Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen auch das Verstehen verschiedener Sprecher in unterschiedlichen Situationen (Intention, Rollen, Raum-Zeit-Verhältnisse, unterschiedliche kulturelle Markierung usw.) verbunden ist und diese zudem das Interpretieren, Werten, Kommentieren von Ereignisverläufen und Darstellungen des Films, von Informationen sowie auch das Einschätzen der Qualität des jeweiligen Medientextes umfasst (vgl. Biechele 2006: 313).

Die audiovisuellen Medien mit ihren wirkungsvollen Impulsen entziehen sich oft einem schnellen und eindeutigen Verständnis (vgl. Huneke/Steinig 2013: 220). Besonders zu betonen ist dabei das Zusammenspiel von Wahrnehmung, Kognition und Emotionen, insbesondere aber die Lebenserfahrungen der Lernenden in ihrer kulturellen Vorgeprägtheit (vgl. Schwerdtfeger 1989: 27ff.; Chudak 2008: 118). Die sehende Person, so auch der/die DaF-Lerner_in, konstituiert ihr In-der-Welt-Sein ständig interpretierend und für sich sinnstiftend, wie aus den Befunden der Fremdsprachendidaktik hinlänglich bekannt ist (vgl. Schwerdtfeger 2003: 300, zit. nach Biechele 2006: 313). Deshalb gehört die Arbeit mit audiovisuellen Medien gegenwärtig zu den Grundlagen der Fremdsprachendidaktik und daraus ergibt sich die Forderung nach einer angemessenen Berücksichtigung des Hör-Seh-Verstehens als Zielkompetenz im Unterricht.

3. Der Einsatz von Filmen im DaF-Unterricht

Film wird nicht mehr nur als reines Lernvehikel, sondern zunehmend auch als Lerninhalt betrachtet (vgl. Badstübner-Kizik 2007: 21). Neben seinen vielen Potenzialen kommt eine zusätzliche wichtige Funktionalität des Films ins Spiel. Er macht durch seine kommunikative und emotionale Aneignung auf das soziale Umfeld aufmerksam und macht dieses für den Zuschauer im Bild anschaulich erfahrbar. Daher stellt der Einsatz des Mediums Film im DaF-Unterricht ein ideales Mittel dar, um die Sensibilisierung für eine fremde Kultur zu realisieren, transportiert er doch viele verschiedene Inhalte sowie soziale Probleme einer multikulturellen Gesellschaft, zwischenmenschliche Beziehungs- und Verhaltensmuster, Geschlechterrollen, den Stellenwert der Familie und Peer Group, Identitätsmuster, Liebe, Glück und Unglück, Lebensziele, Traumklischees, usw. (vgl. Lay 2009: 109).

Filmmaterial macht nicht nur landeskundliche Inhalte und verschiedene Daseinsformen der fremden Kultur sichtbar, sondern dokumentiert auch die Realität außerhalb des Klassenzimmers, indem er diese im Rahmen der kommunikativen Situationen visuell vermittelt. Der Einsatz von Film ermöglicht es den Lernenden nicht nur einen authentischen Zugang zur Zielsprache und zu deren Kulturraum zu erhalten, sondern auch die alltägliche sprachliche und außersprachliche Wirklichkeit in den Unterricht hinein zu holen. Das Medium Film bringt die fremdsprachige Welt ins Klassenzimmer und vermittelt Lernenden auf diesem Weg einen weitgehenden Einblick in die fremde Welt (vgl. Heyde 1990: 192).

Filme aus dem Zielkulturland können nicht nur landeskundliche Informationen und kulturspezifische Besonderheiten recht einfach visuell vermitteln, sondern schaffen auch Bedingungen einer kommunikativ-pragmatisch orientierten Sprachaufnahme. So machen sie u.a. verschiedene Sprecher und Sprecherwechsel in vielfältigen Handlungssituationen, authentischen sozialen Situationen und Raum-Zeit-Bezügen (extraverbal) sichtbar.

Darüber hinaus eröffnet die Schulung des Hör-Seh-Verstehens als fünfte Fertigkeit des modernen Fremdsprachenunterrichts Möglichkeiten zur Vermittlung von Filmwissen und Medienkompetenz, darunter etwa die der Entwicklung von Wissen über Filmgattungen und Filmgenres. Film eröffnet insbesondere auch Chancen für ein besseres fremdsprachliches Verstehen, einen günstigeren Verstehensprozessverlauf und einen größeren Lernzuwachs beim Lernen mit audiovisuellem Material (vgl. Biechele 2006: 311).

3.1. Zielsetzungen für Lehrkräfte beim Einsatz des Mediums Film im DaF-Unterricht

Die Wahl der Lehr- und Lernmaterialien ist ohne Zweifel eine der wichtigsten Entscheidungen, die von jeder Lehrperson getroffen werden muss (vgl. Chudak 2008: 120). Die Entscheidung für ein bestimmtes Medium und seine Einbettung in einen Aufgabenzusammenhang gehören zu den wichtigsten Aufgaben, mit denen sich Lehrpersonen konfrontiert sehen (vgl. Hunke/Steinig 2005: 180).

Obwohl die Verwendung von Film in der gegenwärtigen Fremdsprachenvermittlung eine zunehmende Tendenz darstellt, ist dieses Medium im DaF-Unterricht ständig unterrepräsentiert und es gehört noch immer nicht zum pädagogischen Alltag (vgl. Hahn 2015: 24). Daher stellt sich die Frage, warum viele Lehrer auf Filme in ihrem Unterricht verzichten.

Eine Untersuchung weist darauf hin, dass Lehrer beim Einsatz audiovisueller Medien in ihrem Deutschunterricht unsicher sind (vgl. Kepser: 2006: 5). Gründe dafür, dass einige Lehrkräfte zögern, in ihren Stunden mit dem Medium Film zu arbeiten, können unzureichende technische Voraussetzungen, fehlendes Können und Wissen der Lehrkräfte sowie der damit verbundene hohe Zeitaufwand sein (vgl. Faistauer 2010: 33; Biechele 2007: 203).

Lehrer_innen benötigen neben Grundkenntnissen über Produktions- und Organisationsformen von Film vor allem auch Fähigkeiten, die verschiedenen Genres und dramaturgischen Präsentationsformen sowie die verwendeten filmischen Mittel unterscheiden und kritisch beurteilen zu können (vgl. Fritsch 2006: 167).

Bei der Arbeit mit dem Medium Film im DaF-Unterricht sollten sich Lehrpersonen darüber im Klaren sein, dass der Einsatz von Film immer auch unabdingbar mit Deutungsfragen verbunden ist. Eingehendes Filmverständnis bedingt eine Interpretation des präsentierten filmischen Materials (vgl. Bauernfeind 2015: 23).

Lehrende, die das didaktische Potenzial von Film im Fremdsprachenunterricht nutzen wollen, dürfen daher nicht außer Acht lassen, dass ihnen der Einsatz dieses Mediums zusätzliche Kompetenzen abverlangt. Ohne einschlägiges filmpädagogisches und filmdidaktisches Wissen (vgl. Hahn 2015: 15) können sie der spezifischen Textsorte Film kaum gerecht werden, zumal sich die scheinbare Vertrautheit der Lerner_innen mit ihr oft als trügerisch erweist. Der Zielgruppe müssen geeignete Mittel an die Hand gegeben werden, um Filme „lesen“ zu lernen,

um sie so in ihrem Bedeutungsgehalt und in ihren Wirkmechanismen dechiffrieren zu können. Um die Lernenden bei der Entwicklung hin zu einer kompetenten Filmlektüre zu unterstützen, ist es unabdingbar, dass Lehrende selbst über einschlägige Kompetenzen verfügen (vgl. Fritsch 2006: 167).

Ein weiterer Grund ist darin zu suchen, dass viele Lehrer keinen Zusammenhang zwischen dem Einsatz von Filmen im Unterricht und einem positiven Lerneffekt der Schüler erkennen können und dass sie die Ansicht vertreten, dass Filme sich besonders für den Anfängerunterricht nicht eignen. Als Argument werden in diesem Zusammenhang häufig Bedenken bezüglich des tatsächlichen Lernzuwachses angeführt (vgl. Welke/Faistauer 2010: 12; Biechele 2007: 203).

Die Zurückhaltung gegenüber dem unterrichtlichen Einsatz von Filmen könnte eine weitere Ursache darin haben, dass sich Lehrende oft bereits bei der Auswahl von Filmen überfordert fühlen, weil sie Unsicherheiten dahingehend zeigen, welche Materialien als geeignete Beispiele fungieren können (vgl. Surkamp 2004: 24; Biechele 2007: 203; Bauernfeind 2015: 24). Der Grund dafür ist vor allem das ständig wachsende Angebot an Lehr- und Lernmaterialien im filmischen Bereich, woraus das zusätzliche Problem erwächst, aus einer schier unbegrenzt erscheinenden Anzahl von filmischen Unterrichtsangeboten jene auszuwählen, die für die jeweiligen Unterrichtsziele bedeutsam erscheinen.

Die Lehrkräfte sollten sich über die Vielfältigkeit des Mediums Film in der heutigen Gesellschaft und über dessen Platz im DaF-Unterricht als legitimen Gegenstand bewusst sein. Als ebenso wichtig erweist es sich zu bestimmen, welche spezifischen Ziele durch deren Einsatz erreicht werden können.

3.2. Kriterien bei der Filmauswahl für den DaF-Unterricht

Borstnar/Pabst/Wulff (2002: 14) erläutern Ansätze, Fragestellungen und Methoden der Filmwissenschaft, die zeigen, nach welchen Kriterien die Lehrer_innen sich entscheiden sollten und an welchen filmspezifischen Aspekten im Fremdsprachenunterricht gearbeitet werden kann (vgl. Biechele 2007: 204).

Die von den Autoren formulierten Fragestellungen greifen auf, was schön/gut im Film ist, wie dieser materialästhetisch beschaffen ist, was und wie der Film erzählt, wie der Film literarische

Vorlagen umgesetzt oder wie sein Verhältnis zur Literatur ist. Weitere Fragen nehmen Bezug darauf, wie und auf wen Film wirkt, welche gesellschaftlich relevanten Themen der Film explizit oder implizit behandelt, welche Codes der Film verwendet.

Die Lehrperson muss zahlreiche Aspekte berücksichtigen, bevor sie das filmische Material auswählt und dieses für den Unterricht didaktisch und methodisch aufbereitet werden kann. Es gilt zunächst zu fokussieren, welche Aspekte von den Lehrer_innen bei der Auswahl beachtet werden müssen, darunter bspw. das Sprachniveau der Lernenden, ihre Bedürfnisse und Interessen (vgl. Chudak 2008: 121). Wenn auch die Lehrpersonen über die oben genannten Aspekte Bescheid wissen, ist es nicht leicht, die Filmauswahl zu treffen (ebd.).

Auf der anderen Seite ermöglicht aber die Vielfalt der in Filmen behandelten Themen den Lehrer_innen, zu jedem Unterrichtsthema einen passenden Film zu finden. Die inhaltliche Palette reicht von aktuellen gesellschaftlichen Problemen über das Thema Religionen bis hin zum alltäglichen Familienleben (vgl. Chudak 2008: 120).

In den letzten Jahren wurden zahlreiche Spielfilme, Dokumentationen und Videos produziert, die sich dem Thema Migration widmen. In der heutigen Zeit ist Migration ein gesellschaftlich relevantes Thema geworden, mit dem DaF-Lernende alltäglich konfrontiert sind.

An dieser Stelle soll die Frage aufgeworfen werden, warum gerade Migrationsfilme¹ im DaF-Unterricht eingesetzt werden sollten. Wenn es in der Beschäftigung mit Filmen im Unterricht um eine aktive Auseinandersetzung mit filmischer Realität gehen und es sich dabei um mehr als einen bloßen Zeitvertreib oder um eine Möglichkeit, Spaß zu haben, handeln soll, sollten die gewählten Werke von thematischer Bedeutung sein (vgl. Chudak 2008: 126). Das wiederum liefert ein starkes Argument für den Einsatz von Migrationsfilmen im DaF-Unterricht. Die Notwendigkeit einer Arbeit mit Migrationsfilmen im DaF-Unterricht kann durch viele wesentliche Gründe begründet werden.

- Mit der Auswahl von Migrationsfilmen sind nicht nur filmische, sondern auch sprachliche, inhaltliche, interkulturelle und landeskundliche Aspekte eng verbunden.
- Migrationsfilme eröffnen eine große Bandbreite inhaltlicher Anknüpfungsmöglichkeiten mit einer Mischung aus interessanter bis ernster Thematik

¹ In dieser Arbeit werden unter dem Begriff „Migrationsfilme“ solche Filme verstanden, die sich mit dem Thema Migration beschäftigen. Diese sind nicht mit „Migrantenfällen“ zu wechseln. Migrantenfälle sind Filme, bei deren Produktion Migranten oder Menschen mit Migrationshintergrund teilgenommen haben.

und entsprechend vielfältiger und komplexer Gestaltung für den DaF-Unterricht. Migrationsfilme schließen auf der Inhaltsebene keine Themenbereiche oder Problemstellungen aus.

- Mittels Migrationsfilmen eröffnet sich im DaF-Unterricht allmählich das Feld für eine facettenreiche Themenpalette, die Fragen von Identität, Migration, kulturellen Unterschieden filmisch verhandelt und so auch auf potenzielle lebensweltliche Problemkonstellationen der Lernendengruppe Bezug nimmt.
- Unter dem Begriff „Migrationsfilme“ versammeln sich Filme, die über den Bereich Migration im engeren Sinn und damit gewöhnlich verbundenen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen, z. B. Rassismus, Konstruktionen von Fremdheit, Identitätskonstruktionen, hinausgehen. Sie widmen sich somit nicht nur „klassisch-migrationsbezogenen“ Themen, sondern verhandeln auch Positionen im Bereich der Gender-, Milieu- und Generationenendebatte.
- Migrationsfilme bieten ihren Rezipient_innen aus der Zielgruppe der DaF-Lernenden eine einzigartige Möglichkeit, sich in die Welt des Zielsprachenraums in das authentische, visualisierte, sprachliche und kulturelle Zielland hineinzusetzen. Migrationsfilme sind authentische und realistische Filme, in denen das Zielland durch Bilder, konkrete Situationen und menschliche Begegnungen kontextualisiert ist. Daher sollten sich Lehrer_innen nicht nur implizit sondern auch ausführlich mit dem Thema Migration beschäftigen.
- Der Migrationsfilm ist insofern eine Art von Film im weiteren Feld des sozialen Films. Aus diesem Grund gewinnt der Migrationsfilm eine spezifischere Bedeutung und Stellenwert für DaF-Unterricht.

In diesen Zusammenhang soll noch einmal explizit auf den Gewinn, den eine Verankerung der Arbeit mit Migrationsfilmen im DaF-Unterricht verspricht, verwiesen werden:

- Mit Hilfe einer reflektierenden Auseinandersetzung mit Migrationsfilmen kann ein emotionaler und kognitiver Zugang zum Wissen über das alltägliche Leben der Migrant_innen und zur kultursensiblen Kommunikation im Unterricht geschaffen werden.
- Durch die Arbeit mit Migrationsfilmen können einseitige Deutungs- und Wahrnehmungsmuster entlang ethnischer Kategorien aufgebrochen werden und eine Sensibilität für verschiedene Dimensionen von Differenz und Heterogenität aufgebaut werden.

- Durch die Analyse von Migrationsfilmen wird eine kritische Reflexion von Mediendiskursen über Migration (die Bilder der Anderen) initiiert, die verschiedenste Formen von Stereotypen und Bildern von Anderen reflektiert. Es soll im Verlauf dieser Arbeit gezeigt werden, dass Migrationsfilme seit ihrer Präsenz bis hinein in die Gegenwart in ihrer Figurenzeichnung und Handlung immer wieder auf Stereotype zurückgreifen, um ihr Sujet zu gestalten. Dieser Aspekt soll in den nächsten Kapiteln aber noch ausführlicher behandelt werden.
- Mittlerweile gibt es im Migrationsfilm die Vielschichtigkeit der filmischen Figurenzeichnung und Themenentwicklung zu thematisieren, deshalb gilt es zu berücksichtigen, ob im Migrationsfilm verschiedene menschliche Dimensionen deutlich (z.B. Geschlecht, Herkunft, Religion usw.) sind oder der Film Menschen eindimensional auf das Merkmal „Migrant, Fremder, Ausländer und Anderer“ reduziert. Auch diese Dimension wird in weiterer Folge noch näher zur Sprache kommen.

Zusätzlich kann der Einsatz von Migrationsfilmen im DaF-Unterricht dazu dienen, folgende weitergehende Fragestellungen zu bearbeiten:

- In Migrationsfilmen können mit Blick darauf die Herkunft der Filmemacher_innen analysiert werden. Ein solcher Blickwinkel eröffnet die Diskussion der Frage, inwieweit entlang dieser Differenzierung Unterschiede in den Zugängen zutage treten und inwieweit die Zuweisung „mit Migrationshintergrund“ bzw. „ohne Migrationshintergrund“ die Perspektive der Rezipient_innen beeinflusst.
- In Migrationsfilmen werden zentrale Aspekte der Migration sowie das Leben im Herkunftsland vor der Reise, Erfahrung der Flucht, das Leben im neuen Zielland und/oder Rückwanderung ins Herkunftsland behandelt. Sie zeigen nicht nur die Welt, in der sich die Migrant_innen befinden, sondern veranschaulichen zudem, was es bedeutet, sich in dieser Welt zu befinden.
- Migrationsfilme bieten thematische Anlässe für eine Kommunikation zwischen Lernenden, um über die Perspektive von Migration als Problem vs. Migration als Normalität im DaF-Unterricht nachzudenken.

Die oben aufgeführten Vorschläge wollen verstecktes Potenzial im Einsatz des Migrationsfilms und seines Sujets im DaF-Unterricht erkennen und nutzen. Um auf diesem Weg das Potenzial des Migrationsfilms und seine Bedeutung für den DaF-Unterricht aufzuzeigen, indem ein

Thema wie Migration eine visuelle Gestaltung erfährt, verspricht ein Blick auf die Wandlung dieses Filmgenres im Verlauf seiner Geschichte einige Einsichten.

4. Migrationsfilme

Wandlung des Begriffs

Der Migrationsfilm repräsentiert eine Art von Film, die seit seinem ersten Auftauchen in den 1960er Jahren bis zu Gegenwart eine große Veränderung durchlaufen hat, da mit der zunehmenden Zahl an Migrant_innen auch die filmische Auseinandersetzung mit diesem Phänomen ein Thema wird.

Es ist unklar, wann der Migrationsfilm seinen Anfang genommen. Die Entstehung des Themas Migration im deutschen Kino sieht der deutsche Filmkritiker Georg Seeßlen im „post-politischen Kino der siebziger Jahre“ (Seeßlen 2000: 22). In diesen Jahrzehnten wird die Einwanderung im deutschen Film von deutschen Regisseuren thematisiert (vgl. Seeßlen 2002a: 76). Für das deutsche Filminstitut waren schon immer „Ausländer“ im deutschen Kino präsent und das Thema Migration geht zum Zweiten Weltkrieg zurück, da die Gastarbeiter ein gesellschaftlich wesentliches Thema waren.² Als erster Spielfilm wird „Bis zum Ende aller Tage“ (1961)³ genannt, in dem das Leben der Migranten, die damals noch als Gastarbeiter in Deutschland bezeichnet wurden, thematisiert wird.⁴

Noch einen Schritt weiter geht Deniz Göztürk, indem sie auf schon immer internationale und migrantische Einflüsse im deutschen Film durch Schauspieler, Regisseure oder auf Rollen und Figuren aufmerksam macht. Das „Migrantenkino“ entsteht nach Göztürk in den 60er Jahren als Reaktion auf die Masseneinwanderung in Deutschland (vgl. Göztürk 2000: 330). Es war die Zeit eine spezifische Stil- oder Intentionsrichtung im deutschen Migrationsfilm aufzustehen. Seeßlen verwendet den Begriff „Kino der Fremdheit“ in Bezug auf die erste Welle der deutschen Filme über „Ausländer“, vor allem Gastarbeiter, die während der Nachkriegszeit im

² Vgl. Was heißt „deutsches“ Kino? Online verfügbar unter: <http://www.filmportal.de/thema/was-heisst-deutsches-kino>. Zuletzt aufgerufen 3.08.2017.

³ Bis zum Ende aller Tage – Deutschland 1961, schwarz-weiß, 106 Minuten, Regie: Franz Peter Wirth, Buch: Oliver Hassencamp und Kurt Heuser, Produktion: Seymour Nebenzahl und Wolf Schwarz.

⁴ Vgl. Kino und Migration in der BRD. Online verfügbar unter: <http://www.filmportal.de/thema/kino-und-migration-in-der-brd>. Zuletzt aufgerufen 3.08.2017.

Zuge des Wirtschaftsbooms nach Deutschland kamen (Seeßlen 2000: 23). Göktürk verwendet dafür den Begriff des „cinema of duty“ aus dem britischen Kontext (vgl. Göktürk 2000: 333).

Als Pionierfilme gelten „Katzelmacher“ (1969)⁵ und „Angst essen Seele auf“ (1973)⁶ des deutschen Regisseurs Rainer Werner Fassbinder, sowie „Shirins Hochzeit“ (1975)⁷ von Helma Sanders und „Aus der Ferne sehe ich dieses Land“ (1978)⁸ von Christian Ziewer. Die meisten Produktionen stammten von deutschen Filmemachern; der Film „In der Fremde“ (1975)⁹ von dem Iraner Sohrab Shahid Saless war eine der wenigen Ausnahmen (vgl. Seeßlen 2002a: 76).

Diese ersten deutschen Filme über „Ausländer“ sind Darstellungen der schwierigen Lebensbedingungen der Gastarbeiter, die kämpfen, um einen Platz in der deutschen Gesellschaft zu finden. In diesen Filmen scheitert die Integration der Migranten in die Gesellschaft; das „Kino der Fremdheit“ wird deshalb vor allem von dem Gefühl der Einsamkeit in der Fremde bestimmt.

Erst in den 1990ern war die erste Generation von Filmemachern nichtdeutscher Herkunft herangewachsen. Diese Filme sind überwiegend Filme von Regisseuren, die der dritten oder vierten Generation von Einwanderer entstammen. Diese Filme beruhen oft auf persönlichen Erfahrungen eines Lebens in- bzw. zwischen zwei Kulturen der Filmemacher. „Mit einer gewissen Herablassung wurde den ‚Ausländern‘ ihr kultureller Platz zugewiesen, und Filmemacher_innen sahen sich häufig festgelegt auf leidvolle Geschichten vom Verloren sein ‚zwischen den Kulturen‘“ (Göktürk 2000: 333).

Georg Seeßlen spricht vom „Kino der doppelten Kulturen“, womit er Filme klassifiziert, in denen die migrantischen Zusammenhänge und der Dialog zwischen den Kulturen vorhanden sind.¹⁰ Seeßlen unterscheidet das „Kino der doppelten Kulturen“ von einem „Kino der Fremdheit“, das seiner Ansicht nach die Vorstufe des Kinos der doppelten Kulturen bildete. Der Begriff „Kino der doppelten Kulturen“ oder „Métissage Filme“ wurde von Seeßlen in

⁵ Katzelmacher – Deutschland 1969, schwarz-weiß, 88 Minuten, Regie, Buch und Produktion: Rainer Werner Fassbinder.

⁶ Angst essen Seele auf – Deutschland 1973, 93 Minuten, Regie, Buch und Produktion: Rainer Werner Fassbinder.

⁷ Shirins Hochzeit – Deutschland 1975, 125 Minuten, Regie und Buch: Helma Sanders-Brahms, Produktion: WDR.

⁸ Aus der Ferne sehe ich dieses Land – Deutschland 1978, 98 Minute, Regie: Christian Ziewer, Buch: Antonio Skármeta, Christian Ziewer, Produktion: Basis Film & Westdeutscher Rundfunk (WDR).

⁹ In der Fremde (Dar Ghorbat, Originaltitel) – Deutschland 1975, 91 Minuten, Regie: Sohrab Shahid Saless, Buch: Helga Houzer, Produktion: Provobis Film.

¹⁰ Vgl. Metz, Markus; Seeßlen, Georg: Fucking Identity. In: taz (07.01.2006). Online verfügbar unter: <http://www.taz.de/1/archiv/?dig=2006/01/07/a0242>. Zuletzt aufgerufen am 01.10.2015.

einem Artikel in epd Film 12/2000 publiziert und wurde unter dem Titel „Le Cinéma du métissage“ und „the cinema inbetween“ übersetzt. Er übersetzt das französische Wort métissage mit dem „Leben in zwei Kulturen“ (vgl. Seeßlen 2000: 22).

Seeßlen beschreibt das „Kino der Métissage“ als „ein menschlicheres Kino, weil darin vor allem die Motive Freundschaft und Liebe verhandelt werden – als vielleicht scheiternde, aber nicht mehr als unmögliche“ (Seeßlen 2002a: 76).

Diese Filme nehmen Einwanderer nicht mehr als „Ausländer“ wahr, sondern konzentrierten sich stattdessen auf die Hybridisierung von Kulturen in Migrantenfamilien. Das Thema der Filme ist gerade das Alltägliche im Leben in zwei Kulturen und erzählt von der Unumkehrbarkeit der kulturellen Verschmelzung. Das „Kino der Métissage“ erzählt einerseits über die Entstehung hybrider kultureller Formen, andererseits über Konflikten, die nicht nur für Spannungen zwischen den Kulturen, sondern auch die zwischen den Generationen sowie Jungen und Alten, Frauen und Männern und Traditionalisten und Integrationalisten sorgen. Die Dynamik dieser Konflikte führt zu unklaren Fronten zwischen innerem und äußerem Leben. Das bedeutet, dass die Grenzen zwischen Mythos, Legende und Realität sich oft verwischen (vgl. Seeßlen 2002a: 74).

Seeßlen teilte das „Kino der Métissage“ in vier Akte¹¹: Der erste Akt beschreibt die Gründe für das Weggehen, der zweite die Abenteuer und Gefahren der Reise. Der dritte Akt beschäftigt sich mit den folgenden Dimensionen wie: Schocks und Enttäuschungen beim Ankommen und der Beginn des neuen Lebens im Fremden, das langsam nicht mehr nur das Fremde ist, aber nie ganz „Heimat“ wird. Während die ersten drei Akte von der Elterngeneration sprechen, thematisiert der vierte Akt des Kinos der Métissage, die Bedingungen des Lebens in zwei Kulturen und fragt nach der Einstellung. In den Métissage Filmen stehen im Mittelpunkt einer Art Selbstbefragung, die Fragen die Regisseur_innen an sich selbst stellen.

Métissage Filme sind überwiegend Filme von Regisseuren, die zu der dritten oder vierten Generation der Einwanderer gehören. Diese Filme sind oft auf persönliche Erfahrung der Filmemacher_innen gerichtet, die auf dem Leben zwischen zwei verschiedenen politischen, sozialen und kulturellen Systemen gleichzeitig beruht.

¹¹ Seeßlen beschreibt diese vier Akte auf der folgenden Webseite: LE CINÉMA DU MÉTISSAGE *THE CINEMA OF IN-BETWEEN * DAS KINO ZWISCHEN DEN KULTUREN. In: Kölnischer Kunstverein. Online verfügbar unter: <http://koelnischerkunstverein.de/wp/le-cinema-du-metissage-the-cinema-of-in-between-das-kino-zwischen-den-kulturen/>. Zuletzt aufgerufen am 3.8.2017.

Métissage Filme produzieren vor allem Filmemacher türkischer Herkunft (wie Fatih Akin, Thomas Arslan, Aysun Bademsoy oder Kutlug Ataman) und Deutschgriechen wie Filippos Tsitos, Deutschkroaten wie Damir Lukacevic. Bei den Filmen handelt es sich um die Ursache und Umstände der Migration selbst, wobei die Begegnung mit der neuen Kultur, die Spannung zwischen Isolation, die Sehnsucht nach Heimat und nach Integration und aber auch von der Neuformierung kulturellen Zugehörigkeitsgefühls tief in einem Zusammenhang thematisiert werden. Zu nennen sind hier Filme wie, Gegen die Wand (2004)¹², Solino (2002)¹³, oder Almanya - Willkommen in Deutschland (2011)¹⁴ von Yasemin Samdereli.

5. Stereotype in Filmen

Stereotype werden im Folgenden als einfach strukturierte und stabilisierte Vorstellungen über Menschen mit einer bestimmten Gruppenzugehörigkeit verstanden, die im kulturellen Alltagsbewusstsein verankert sind (vgl. Schweinitz 2006: 44). Stereotype als Verallgemeinerungen über Personen oder Menschengruppen können auf die eigene Person oder Gruppe (Autostereotype) oder auf fremde Personen oder Gruppen abzielen (Heterostereotype) (vgl. Groth 2003: 22).

Schweinitz beschreibt Stereotype als „Bilder vom Anderen“ (vgl. 2006: 43), die meist auf Vorstellungen von Angehörigen bestimmter Nationen, Berufsstände, Minoritäten der Gruppen, die zur sozialen Realität gehören, bezogen sind (vgl. Schweinitz 2006: 49). Sie sind immer Vorstellungen von einer anderen Gruppe, die ausgegrenzt bzw. differenziert werden soll.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Stereotype vorgefasste, auf wenige Merkmale beschränkte Schematisierungen sind, die der Abgrenzung zwischen Selbst- und Fremdbildern dienen, die Einzelpersonen oder Gruppen bestimmte Eigenschaften und Verhaltensmerkmale zu- oder absprechen (vgl. Groth 2003: 22).

Inzwischen spielen Medien, unter ihnen der Film, eine zentrale Rolle bei der Verbreitung von Stereotypen, welche auf diesem Weg gesellschaftlich gestützt, kontinuierlich wiederbelebt und

¹² Gegen die Wand – Deutschland/Türkei 2004, 116 Minuten, Regie und Buch: Fatih Akin, Produktion: WÜSTE Filmproduktion in Koproduktion mit NDR/arte und CORAZÓN International.

¹³ Solino – Deutschland 2002, 124 Minute, Regie: Fatih Akin, Buch: Ruth Toma, Produktion: Hejo Emons, Stefan Schubert, Ralph Schwingel.

¹⁴Almanya - Willkommen in Deutschland – Deutschland 2011,101 Minute, Regie: Yasemin Samdereli, Buch: Yasemin Samdereli und Nesrin Samdereli, Produktion: Annie Brunner, Andreas Richter, Ursula Wörner.

eingehämmert¹⁵ werden (vgl. Allport 1955: 200). Im Film werden Stereotype ganz gezielt genutzt und reproduziert, sind sie doch für das Verständnis und den Erfolg von Unterhaltungsfilmen notwendig, die stets an stereotypes Wissen anknüpfen (vgl. Schweinitz 1985: 6; Lutz 1995: 77), weil die Präsentation filmischer Inhalte ähnlich wie die Mechanismen stereotyper Annahmen funktioniert (vgl. Schweinitz 2006: 44).

Der Zwang zur Reduktion in der filmischen Darstellung, gibt den konventionelleren Mustern den Vorzug. Alle Ebenen des Films, die als Handlungsanlage und Figurenkonstruktion auf der Ebene des Schauspiels, der Ton-Bildverknüpfung sowie der Konzeptualisierung von Genres gekennzeichnet sind, werden unter diesen konventionelleren Mustern erfasst. Dabei führt die Wiederholung komplexitätsreduzierter Muster zu einer Standardisierung der imaginierten Welt (vgl. Welke 2010: 115).

Wie schon oben genannt, erfasst die Stereotypisierung verschiedene Ebenen des Films wie die Konstruktion der Figuren und der Handlungsabläufe, die Bild- und Klangkonstruktion oder das Schauspiel (vgl. Schweinitz 2006: 43). Im nächsten Kapitel werden nur zwei Ebenen, die „Welt der Figuren“ und die „Welt der Handlung“ ausführlich erläutert. Nach Schweinitz (2006: 44) resultiert diese Auswahl aus folgenden Überlegungen:

- Erstens sind Stereotype einfach strukturierte Vorstellungen über Individuen und Gruppen, die sich insbesondere zur Konstruktion fiktionaler Figuren eignen.
- Zweitens sind Figurenstereotype vereinfachte Vorstellungen über Menschen, die im Alltagsbewusstsein verankert und damit eng mit der alltäglichen Vorstellungs- und Wertewelt verbunden sind.
- Drittens involviert Film das Publikum über die Ebene der Figuren am stärksten in das Handlungsgeschehen.
- Und schließlich wird durch die filmische Figuren- und Erzählkonstruktionen die Grenze zwischen Eigenem und Fremdem in erheblichem Maße dargestellt.

¹⁵ They are socially supported, continually revived and hammered in by our media of mass communication-by novels, short stories, newspaper items, movies, stage, radio, and television. (Allport 1955: 200)

5.1. Figuren- und Handlungsstereotype im Film

Bevor verschiedene Figuren- und Handlungsstereotypen im Migrationsfilm detailliert besprochen werden, soll kurz auf unterschiedliche Figurendefinitionen eingegangen werden. Was im Folgenden nicht gemeint ist, ist die Figur als individualisierter Charakter, die sich im Lauf der Handlung zur facettenreichen Figur entwickelt. In diesem Kapitel geht es vielmehr um die Figur „als konventioneller Typ, die schematisch reduziert dargestellt und durch wenig markante und dabei stabile Attribute bzw. Images gezeichnet ist“ (Welke 2010: 118). Wenn ein konventioneller Typ durch zahlreiche Wiederholungen „als feststehende Symbolgröße“ etabliert ist, kann von einem Figurenstereotyp gesprochen werden (vgl. Schweinitz 2006: 47; Welke 2010: 118).

Über gewisse Eigenschaften, körperliche Merkmale (Hautfarbe, Alter, Geschlecht etc.) sowie augenscheinliche Verhaltensmuster wird das Individuum einer bestimmten Gruppe zugeordnet. (vgl. Secord/Backman 1997: 26). Diese visuell wahrnehmbaren Eigenschaften, wie die Haut- und Haarfarbe, die Körperhaltung und dergleichen, sind mit anderen Attributen und Charaktereigenschaften verbunden, um als visuelle Stereotype zum Tragen zu kommen (vgl. Haake/Gulz 2008: 2).

Ähnlich wie die stereotypen Eigenschaften von Individuen, funktionieren die stereotypen Eigenschaften von Figuren im Film. Zu denen gehören physische und psychische Verhaltensweisen, ethische und nationale Zugehörigkeit, das soziokulturelle Umfeld der Figur sowie die Darstellung von Geschlecht (vgl. Schöps 2015: 67).

5.2. Figuren- und Handlungsstereotype in Migrationsfilmen

Die Fremdheit und Andersartigkeit von Migrant_innen befördern im Film die entsprechend stereotypen Darstellungsweisen noch zusätzlich (vgl. Hickethier 1995: 25 ff). Nach Hickethier werden Fremde durch ihr „anderes Aussehen“ (Haut- und Haarfarbe, distinktive körperliche Merkmale, sowie Mimik, die Gesichtsproportionen als dasjenige, was Zuschauer für das „Standardaussehen“ seines Kulturkreises halten, und Gestik) markiert (vgl. Hickethier 1995: 25). Neben der Abgrenzung durch Äußerlichkeiten nennt Hickethier mit dem Verweis auf Verhaltensweisen, darunter etwa bestimmte Rituale, und auf Sprache als Differenzmarkierung noch weitere Grundelemente der Inszenierung des Fremden (ebd.).

Hickethier (1995: 22ff) unterteilt die filmische Darstellung von Fremdheit in vier verschiedene Grundmuster: Im ersten Grundmuster erscheint das Fremde „als Bedrohung und Gefährdung der Existenz des Zuschauers“ (Hickethier 1995: 22). Das zweite Muster charakterisiert „das Fremde als [das] Untergeordnete, das sich in eine Hierarchie einzuordnen hat“ (Hickethier 1995: 23). In eine eingeschriebene Hierarchie, die immer wieder bestätigt wird, wird das Untergeordnete gezielt integriert. Das dritte Fremdheitsmuster präsentiert das Fremde als „das Verfolgte, dem Beistand zu gewähren ist“ (Hickethier 1995: 24). Und das vierte Muster stellt „das Fremde als das Komische“ dar (Hickethier 1995: 25).

Schweinitz weist darauf hin, dass Stereotype nicht nur im figuralen, sondern auch im dramaturgischen Bereich existieren und ganze Handlungsstränge zu Stereotypen werden können. (vgl. Schweinitz 2006: 58; Welke 2010: 118f) Die oft wiederholenden Handlungsmuster mit starker affektiver Wirkung auf die Zuschauer, führt zu Handlungsstereotype und sie bilden auf diese Weise einen Hintergrund für die Genres, in denen Figuren oder Handlungen in stereotyper Form dargestellt werden. Sie liefern im jeweiligen kulturellen Rahmen Angebote zur Identifikation, für Humor oder lösen auch Spannung und Angst aus (vgl. Schweinitz 2006: 58f).

Nach Hickethier (1995: 34) zielen drei Handlungsmuster auf die Stereotypisierung der Darstellung des Fremden ab: „Ankunft oder Eindringen“, „Fremdheit als Kulturdifferenz“ und die Entscheidung zwischen dem „Hierbleiben oder Weggehen“. Bei ersterem konventionellen Handlungsmuster geht es um die abwehrende Haltung gegenüber ankommenden Figuren in der Aufnahmegesellschaft, da der Zuschauer sich bedroht fühlt, aus dem Grund, dass das Fremde in seiner Welt eindringt. Der zweite Erzählstrangmuster ist Kulturdifferenz, der auf den Unterschied von Moderne und Traditionalismus fokussiert. Hier werden auch innerfamiliäre Konflikte aufgezeigt, wie zum Beispiel Geschlechter- bzw. Generationenkonflikte. Das letzte Handlungsmuster wird sich mit der Entscheidung des Bleibens oder Gehens beschäftigen, wobei vor allem die Frage nach der Loslösung von der alten Heimat und der Bindung an die neue selbstgewählte Heimat immer noch offen ist (vgl. Hickethier 1995: 34ff).

Wie oben bereits angesprochen, kann mit unterschiedlichen Elementen der Präsentation gearbeitet werden, um die Andersartigkeit des Fremden zu vermitteln. Vornehmlich konkretisiert sich das „Nichtdazugehören“ (Hickethier 1995: 25) über die Fokussierung auf Differenz, auf die im nächsten Kapitel weiter eingegangen wird.

6. Re-Präsentation „der Anderen“

Eine Form der Differenzbildung, die ähnlich wie das Stereotyp den Anderen festschreibt und damit das Fremd- und Selbstbild stabilisiert, findet man in der Migrationsgesellschaft.

„Othering“ ist ein kritischer Begriff, der Praxen bezeichnet, die Andere als positive, also sinnlich erkennbare, als einheitliche und kommunizierbare Phänomene konstituieren und darin den und die Andere(n) als Andere festschreiben und damit in gewisser Weise beständig verfehlen (Borden/Mecheril 2007: 13).

Mecheril beschreibt den Prozess des „Othering“¹⁶ als Gruppierung von Wir und Nicht-Wir, die durch diskursive Praxen in der „Migrationsgesellschaft“¹⁷ produziert werden (vgl. Mecheril 2010: 14). Goel (2006: 221) formuliert den Prozess des Othering folgendermaßen: „Menschen, die permanent erfahren, als anders angesehen zu werden, die keine Chance haben, ungefragt dazugehören [sic!], stellt sich nicht die Frage nach Integration“.

Im Migrationsdiskurs wird die Differenz zwischen Normalität und Abweichung wiederholt und außer Kraft gesetzt. Einerseits ist es in einer Einwanderungsgesellschaft der Normalfall, dass es Migranten gibt, andererseits gilt der Migrant als der Andere, der Nicht-Normale, der Fremde, derjenige, der nicht zur Mehrheitsgesellschaft zählt (vgl. Broden/Mecheril 2007: 8).

Broden/Mecheril (2007: 9) erläutern in ihrem Artikel „Migrationsgesellschaftliche Re-Präsentation“: „Wer allerdings ein „Migrant“ / „eine Migrantin“ ist, ist nicht von vornherein festgelegt, sondern muss einerseits als diskursives Produkt, andererseits als Ergebnis kontextspezifischer und lokaler Praxen der Re-Präsentation verstanden werden.“ In diesem Zusammenhang spielt die Repräsentation eine große Rolle bei der Verstärkung der Zugehörigkeitsgrenzen.

Mecheril und Broden weisen auch auf die Rolle von „Repräsentieren“ hin, „dass etwas, das nicht gegenwärtig, hörbar und sichtbar ist, gegenwärtig, hörbar und sichtbar gemacht wird, respektive gemacht werden sollte“ (Broden/Mecheril 2007: 11). Sie diskutieren weiter über

¹⁶ “[...], Othering is defined as a process in which, through discursive practices, different subjects are formed, hegemonic subjects - that is, subjects in powerful social positions as well as those subjugated to these powerful conditions” (Thomas-Olalde & Velho 2011: 27).

¹⁷ Mecheril findet den Terminus Migrationsgesellschaft angemessen, indem er folgendermaßen argumentiert: „Der Ausdruck ‚Migration‘ ist somit allgemeiner als Ausdrücke wie ‚Zuwanderung‘ oder ‚Einwanderung‘ und ermöglicht damit, dass eine Vielfalt gesellschaftlicher Phänomene zum Thema werden kann“ (Mecheril 2010: 11).

„Re-Präsentation“, wobei es sich um eine „Perspektive der Darstellung und Vertretung von in der Migrationsgesellschaft als „Andere“ Geltenden“ handelt (vgl. Broden/Mecheril 2007: 9). Unter diesen Betrachtungen sollte die folgende Fragestellung bezüglich der migrationsgesellschaftlichen Realitäten, „wer sich in wessen Namen legitimer Weise zu Wort melden darf und wessen Verlautbarungen weshalb gehört werden“, zur Kenntnis genommen werden (vgl. ebd.).

In zeitgenössischen Migrationsgesellschaften verbreiten sich zahlreiche Filme, Bilder, Darstellungen und Zeichen, in denen über Differenz Auskunft gegeben wird. Unter diesen Bedingungen spielt der Migrationsfilm als Selbstdarstellung der Migrant_innen eine wesentliche Rolle beim Umgang mit der Fremdvertretung und Fremddarstellung. Davon ausgehend wird eine neue Perspektive auf die Darstellung der Migrant_innen im Film eröffnet.

Man könnte Migrationsfilme als pädagogische Praxen einer Anerkennung der Selbstrepräsentation der Anderen und des „Self-Otherings“ bezeichnen. Migrationsfilme geben „den Anderen“ die Möglichkeit, in die kulturelle Selbstdarstellung und politische Selbstvertretung einzutreten und die Selbstrepräsentationen Anderer zu veranschaulichen. Migrationsfilme können Räume schaffen, in denen die Anderen, ihre eigenen Erfahrungen erzählen und zur Darstellung bringen. Dadurch wird der Prozess des „Othering“ in ein „Self-Othering“ transformiert, das darauf abzielt, „Andere“ bekannt und anerkannt zu machen (vgl. Broden/Mecheril 2007: 9)

6.1. Re-Präsentation der „Anderen“ in Migrationsfilmen

Film als ein Repräsentationsfeld vermittelt einerseits die Bedeutungen und andererseits, agiert es selbst als soziale Praxis. Der Film stellt eigentlich nicht die Realität der Gesellschaft dar, die in einem affirmierend funktionalistischen Kontext zueinanderstehen (vgl. Türkmen 2008: 37). Türkmen (2008: 47) beschreibt Film als Plattform, auf der hegemoniale Kämpfe um die Herausbildung und Verhinderung kumulativer Wissenspraktiken vorkommen. „Durch Repräsentationen werden somit bestimmte Formen des Wissens innerhalb eines Diskurses anschlussfähig oder obsolet“ (Türkmen 2008: 38) und dies ist im Film als Repräsentationsstruktur beachtenswert. „Der Andere und das Selbst werden durch symbolische

Macht artikuliert und auf der Ebene der medialen Sinnkodierung wiedergegeben“ (Hofmann 1993: 6).

Knut Hickethier (1995: 22) schreibt, dass „Fremdheit vor allem dort interessant [sei], wo sie mit dem – auch unerklärten – Anspruch auftritt, realitätsnah zu sein und Wirklichkeit abzubilden“. Im Migrationsfilm wird versucht, das Leben der Migrant_innen authentisch zu erzählen, zu inszenieren und auf die Leinwand zu bringen. Hier wird eine Verbindung zwischen der realen Lebenswelt der Migrat_innen und der Filmhandlung hergestellt, um die Aktualität der Filme zu bestätigen. Es sollte den Zuschauern eine bildliche Transparenz von realem Leben der Migrant_innen darstellen.

Viele Filmkritiker_innen meinen, dass ein Perspektivwechsel im Bezug der Präsentation der Migrant_innen in der Filmproduktion erlebt wird und dies nicht nur in Filmen, sondern auch im Massenmedien vorkommt (vgl. Türkmen 2008: 36). In den früheren Migrationsfilmen wurden Migrant_innen in Form von stark vereinfachten und schematisierten Vorstellungen als Stereotyp dargestellt und sie wurden durchgängig als Bedrohte, Untergeordnete oder Begehrten präsentiert. Im neueren Migrationsfilm eröffnen sich für die Präsentation von Migrant_innen nun neue Herausforderungen und Räume, die einen widersprüchlichen Charakter besitzen (vgl. Türkmen 2008: 36). Giovannella Rendi (2006: 78) spricht von einer Transformation der Repräsentation von Minderheiten im deutschen Kino. Im aktuellen Migrationsfilm kündigt sich eine in Veränderung begriffene z.B. türkisch-deutsche Selbstrepräsentation und Selbstdefinition jenseits ethnischer, nationaler oder kultureller Grenzen an (vgl. Halft 2010: 6).

In den Filmen werden Stereotypen gezielt verwendet, um eine veränderte Selbstrepräsentation und Selbstdefinition darzustellen. Halft (2012: 244) weist darauf hin, dass der Übergang von Fremdbildern zu Selbstbildern eher langsam vor sich geht. Halft (2010: 6) betont auch, dass die Dynamik der Filme in grundlegender Weise auf Stereotype angewiesen ist, da neuere Filme die alten Stereotypen nicht verabschieden, sondern sie in neuen Versionen zeigen.

7. Umgang mit Migrationsfilmen

„Film ist nicht Abbild der Wirklichkeit, sondern ist, bezogen auf das Kriterium der Abbildung von Realität, gedankliche Konzeption von Welt, auf die sich die Mitglieder einer Kultur verständigen und durch die über ein Arsenal von Annahmen und Erkenntnissen geregelt ist, welche Aussagen über die Welt gültig sind und welche nicht“ (Biechele 2007: 195).

Aber hier stellt sich die Frage, welchem Kriterium und welcher Konzeption von Kultur eine filmische Darstellung folgen soll und vor allem, wie die kulturellen Bilder in filmischen Bildern vorgestellt und repräsentiert werden sollten. Für den Filmkritiker George Seeßlen, welcher in einem dem „Migrationsfilm“ gewidmeten Kapitel seine These über das „Kino der Métissage“ formuliert hat, ergibt sich folgendes Problem:

„Wie konstruiere ich ein filmisches Subjekt, das in der Art seiner Darstellung die gleichzeitige Perspektive verschiedener Kulturen (und damit verschiedener Traditionen von Bild und Blick) wiedergibt. Dieses Problem beginnt mit dem Stereotyp, das man weder einfach nur „vermeiden“ kann, (denn es ist Teil der Wirklichkeit), noch einfach „bedienen“ kann, wie es die Produzenten von mehr oder minder wohlmeinenden Fernsehserien tun, (in denen zum Beispiel türkische Väter immer Gemüsehändler und türkische Gymnasiastinnen immer Einser-Schülerinnen sind).“¹⁸

Homi Bhabha (2000: 111) beschreibt das Stereotyp in seinem Aufsatz „Die Frage des Anderen“: „Das Stereotyp ist nicht deshalb eine Simplifizierung, weil es die falsche Repräsentation einer gegebenen Realität wäre. Es ist eine Simplifizierung, weil es eine arretierte, fixierte Form der Repräsentation ist, die, indem sie das Spiel der Differenz [...] verbietet, ein Problem der Repräsentation des Subjekts in den Signifikationen psychischer und sozialer Beziehungen darstellt“.

Nach Bhabhas Analyse (2000: 100) ist die falsche Repräsentation der Andersheit nicht allein deswegen machtvoll und rassistisch, weil der Andere als Gegenbild, als besser oder sogar als Eigenes imaginiert wird. Das Problem liegt in der fixierten Form der Repräsentation und in der rassistischen Signifikation des Anderen, d.h. jede Form von Negation, die den Zugang zur Anerkennung der Differenz gewährt. Er geht einen Schritt weiter und schreibt, „dass es sich

¹⁸Seeßlen, Georg: Vertraute Fremde. In: Der Freitag (17.05.2002). Online verfügbar unter: <http://www.freitag.de/autoren/der-freitag/vertraute-fremde>. Zuletzt aufgerufen am 26.04.2015.

beim Stereotyp um eine komplexe, ambivalente, widersprüchliche Form der Repräsentation handelt, die ängstlich und assertorisch zugleich ist“ (Bhabha 2000: 103). Diese Ambivalenz hebt Bhabha hervor und meint, dass das Stereotyp „in seiner gleichzeitigen Anerkennung und Ablehnung der Differenz eine Form von multiplem und widersprüchlichem Glauben darstellt“ (Bhabha 2000: 110).

Die Möglichkeit, von Fixiertheit befreit zu werden, ist jene Form der Negation, die den Zugang zur Anerkennung der Differenz gewährt. Die Wiederholung des Stereotyps „verhindert die Zirkulation und Artikulation des Signifikanten ‚Rasse‘ außer in Form seiner Festgestelltheit als Rassismus“ (Bhabha 2000: 112).

Heidenreich (2015: 65) überträgt die oben beschriebene Analyse von Bhabha auf die Migrationsfilme. Davon ausgehend weist sie auf ihre Anliegen zum filmischen Umgang mit Migration wie im Folgenden hin: „Dieses Kino ist geprägt von einem Missverhältnis zwischen einer Vorliebe für die realistische Form (oder Gesten des Realismus) in Verbindung mit erfahrungsloser Stereotypisierung von Figuren und Handlungsschemata“ (Heidenreich 2015: 65).

Sie argumentiert weiters, dass die Figur sich aus dem Alltagsbewusstsein abgrenzt und sich zu Klischee-Figuren transferiert. Es hat zur Folge, dass die Konfrontation mit (hyper)realistischen Erwartungen zur Fokussierung der Geschichten der Migration auf die vermeintlichen Protagonist_innen führt (vgl. Heidenreich 2015: 66). Es verwirklicht sich jedoch nicht im Sinne von passenden Erwartungen, sondern im Sinne ihrer Fiktionalität als Garanten für Authentizität (vgl. ebd.).

Aber was ist die Antwort auf die fragwürdige Situation?

Das kulturtheoretische Hybriditätskonzept wurde von Bhabha als ein kulturell vielstimmiges, permanentes Aushandeln und Übersetzen kultureller Zeichen in einem Zwischen-Raum (inbetween-space) gedacht (vgl. Damus/Schnell 2012: 476).

Nach Bhabha (2000: 168) wird im Folgenden „die Ambivalenz von Hybridität“ beschrieben:

„Um die Ambivalenz von Hybridität zu erfassen, muß sie von einem Umkehrschluss unterschieden werden, demzufolge das Ursprüngliche in Wirklichkeit nur ein „Effekt“ ist. Hybridität hat keine derartige Perspektive von Tiefe oder Wahrheit zu bieten, sie ist kein dritter Begriff, der die Spannung zwischen zwei Kulturen oder die beiden Szenen des Buches in einem dialektischen Spiel der „Erkenntnis“ auflöst. Die mit der Entwicklung vom Symbol zum Zeichen einhergehende De-platzierung führt zu einer Krise für jedes Konzept der Autorität, das auf einem Erkenntnisssystem basiert: das doppelt eingeschriebene koloniale Spiegeln bringt keinen Spiegel hervor, in dem das Selbst sich erfaßt; es ist immer die gespaltene Projektionsfläche (screen) des Selbst und seiner Verdopplung, des Hybriden.“

In diesem Zusammenhang fasst Bhabha Hybridität auf als einen Dritten Raum (third space), einem Ort quer zu einer Grenze zwischen Eigenem und Fremden. Der Dritte Raum ist ein Dazwischentreten, das die „Auffassung von der historischen Identität von Kultur als einer homogenisierenden, vereinheitlichenden Kraft“ in Frage stellt (vgl. Bhabha 2000: 56). Die Ambivalenz des Dritten Raumes gibt die Möglichkeit zur Neuverhandlung. Das imaginäre Zentrum umkreist und wird jedoch von Machtgefällen innerhalb des Umfelds determiniert (vgl. Bhabha 2000: 29ff).

Migrationsfilm kann man auch als einen Dritten Raum definieren, um darin „über Geschichten von Subjektivitäten mit einem Ursprung oder Anfang hinauszudenken und sich auf jene Momente oder Prozesse zu konzentrieren, die bei der Artikulation von kultureller Differenz produziert werden“ (Bhabha 2000: 2). Die sich auf diese Weise öffnenden Zwischen-Räume „stecken das Terrain ab, von dem aus Strategien individueller oder gemeinschaftlicher Selbstheit ausgearbeitet werden können, die beim aktiven Prozess, die Idee der Gesellschaft selbst zu definieren, zu neuen Zeichen der Identität sowie zu innovativen Orten der Zusammenarbeit und des Widerstreits führen“ (Bhabha 2000: 2).

B. Empirischer Teil

8. Beschreibung der Untersuchung und Untersuchungsziel

In Zentrum des Forschungsinteresses steht die Meinung von DaF-Lehrer_innen zur Arbeit mit Migrationsfilmen im DaF-Unterricht. Anhand der aus dem Fragebogen gewonnen Erkenntnisse werden die Gründe für den Einsatz von Migrationsfilmen im DaF-Unterricht erarbeitet und die Auseinandersetzung mit Migrationsfilmen im DaF-Unterricht hinsichtlich ihrer positiven und negativen Aspekte erforscht.

Migrationsfilme stellen Bilder der Anderen dar und liefern dadurch einen wesentlichen Beitrag zur Eröffnung neuer Zugänge zu anderen Perspektiven. Davon ausgehend thematisiert dieses Forschungsanliegen die Wahrnehmung des Potenzials von Migrationsfilmen im DaF-Unterricht durch DaF-Lehrer_innen und ihre Annahmen zum Einsatz der Migrationsfilme im DaF-Unterricht.

Demzufolge lautet die Hauptfragestellung dieser Forschung:

„Welche Potenziale bringen Migrationsfilme aus Sicht der DaF-Lehrer_innen für den DaF-Unterricht mit internationalen Studierenden mit sich, die Deutsch in deutschsprachigen Ländern lernen?“

In Anlehnung an die eben erläuterte Hauptfragestellung wurden weitere Fragen formuliert, welche es zu bedenken gilt. Die darüber hinaus formulierten Unterpunkte lauten folgendermaßen:

1. Wie oft werden Migrationsfilme im DaF-Unterricht eingesetzt?
2. Worauf zielen die DaF-Lehrer_innen durch die Verwendung/den Einsatz der Migrationsfilme in ihrem Unterricht ab?
3. Welche Auswahlkriterien für Migrationsfilme sind für die DaF-Lehrer_innen für ihren Unterricht vorrangig?
4. Welche Rolle kann die Arbeit mit Migrationsfilmen im DaF-Unterricht beim Bewusstmachen von Stereotypen und Stereotypisierung spielen?
5. Warum eignen sich Migrationsfilme besonders für DaF-Lerner_innen?

Wie aus dem Fragebogen hervorgeht, handelt es sich bei den gestellten Fragen um Einstellungsfragen. Es stellt sich die Frage, ob die befragten Lehrer_innen eine Aus- und

Weiterbildung im Bereich DaF/DaZ absolviert hatten und ob sie sich nach einer solchen Qualifizierungsmaßnahme zur Arbeit mit dem Medium Film im Unterricht befähigt fühlen, mit den neuen Herausforderungen und dieser spezifischen Form der Wissensaneignung aktiv umzugehen.

- Auswahlkriterien für die Filme im Unterricht zu definieren, fällt Lehrer_innen nicht leicht. Aus diesem Grund werden folgende mögliche Kriterien zur Filmauswahl bei der Frage nach dahingehenden Überlegungen vorgegeben: Themen, Regisseur_innen, filmästhetische Kriterien, Kritikerbewertungen und Auszeichnungen, Filmgenres und -gattungen, persönliche Interessen, Interesse der Lernenden.
- Nach Biechele (2006: 313) sollten folgende Zielfelder die didaktisch-methodischen Entscheidungen eines Lehrenden maßgeblich beeinflussen: Auf- und Ausbau von Medienwissen und Medienkompetenz, Entwicklung des Hör-Seh-Verstehens, Auf- und Ausbau landeskundlichen, fremdkulturellen Wissens, Vermittlung und Anwendung filmisch-ästhetischen Wissens, Sprechtraining und Automatisierung (Hör-Seh-Verstehen, Sprechen und Schreiben, Rollenspiel, etc.). In diesem Zusammenhang wird gefragt, auf welche dieser Zielsetzungen die Lehrer_innen bei der Arbeit mit Film im DaF-Unterricht ihren Schwerpunkt legen.
- Durch Werthaltungen und fixierte Einstellungen in der Migrationsgesellschaft werden bestimmte Aussagen über Migrant_innen und Migrationsfilme gebildet. In diesem Zusammenhang erscheint es auch wichtig zu ermitteln, welche Einstellungen die Lehrer_innen zu den Migrationsfilmen haben.
- In weiterer Folge interessiert, ob die dargestellten Stereotypisierungen im Migrationsfilm den Lehrer_innen auf unterschiedlichen filmischen Ebenen bekannt sind und ob diese genannten Schwerpunkte in ihrem DaF-Unterricht behandelt werden.
- Zum Schluss wird versucht herauszufinden, welche positiven und negativen Aspekte der Einsatz von Migrationsfilmen im DaF-Unterricht aus Sicht der Lehrer_innen mit sich bringen kann.

8.1. Forschungsmethode

Eine empirische Untersuchung, wie sie in diesem Teil der Arbeit vorgestellt wird, bietet die Möglichkeit, den „Einsatz des Migrationsfilms bzw. die Re-Präsentation der Anderen“ im DaF-Unterricht zu ermitteln. Das Forschungsziel dieser Arbeit bezieht sich auf die Beantwortung der oben ausgeführten Fragen mittels einer quantitativen Studie. Die Forschungsfragen werden anhand eines Fragebogens, der sich an den folgenden Themen orientiert, untersucht: Auswahlkriterien zum Einsatz von Film, Thematisierung von Stereotypen im Unterricht in Bezug auf den Migrationsfilm und Einsatz des Migrationsfilms im Unterricht unter der besonderen Berücksichtigung der positiven und negativen Aspekte aus der Sicht der Lehrenden. Mit Blick auf das Forschungsziel wurde davon ausgegangen, dass eine Durchführung der Untersuchung mittels Fragebogen für die Zielgruppe der DaF-Lehrer_innen geeignet ist. Um der Vielzahl der Lehrer_innen gerecht zu werden und dadurch facettenreiche Daten zu gewinnen, wurde beschlossen, die Datengewinnung in Form eines Fragebogens durchzuführen. Daraus erwuchs die methodische Form der Forschung, die aus einer Fragebogenerhebung mit offenen und geschlossenen Fragestellungen besteht, die quantitativ ausgewertet werden sollen. Für die Auswertung der gewonnenen Daten wird das Analyseprogramm SPSS herangezogen, um die Gültigkeit der vorab aufgestellten Hypothesen und der zentralen Fragestellungen der Studie empirisch zu überprüfen.

Bei der quantitativen Auswertung der Daten ist das Ziel, die Forschung zu verstehen und zu interpretieren. Dafür werden die Daten mit Hilfe statistischer Verfahren erhoben und signifikante Zusammenhänge ermittelt. Nach der Ermittlung und Analyse der Daten werden die Forschungsfragen beantwortet.

8.2. Zielgruppe

Die Zielgruppe der Forschung besteht aus Lehrer_innen, die an drei großen und wichtigen Sprachinstitutionen in Wien tätig sind. Das Erhebungsinstrument wurde an mehr als 200 Lehrer_innen geschickt. In Hinblick auf die einbezogenen Institute wurden einige Auswahlkriterien definiert. Entscheidend waren in diesem Zusammenhang ihre Repräsentativität im Bereich Deutsch als Fremdsprache und ihr Beitrag zum DaF-Unterricht. Zu dieser Gruppe gehören die Lehrer_innen des Vorstudienlehrgangs der Wiener Universitäten

(VWU), des Sprachenzentrums Universität Wien und der Österreichischen Orient-Gesellschaft (ÖOG).

Um eine bessere Überschaubarkeit gewährleisten zu können, werden die Unterrichtseinheit pro Woche in einem Semester und die Unterteilung der Kursphasen in jedem Institut beschrieben.

- **Vorstudienlehrgang der Wiener Universitäten (VWU)**
Der VWU bietet ausländischen Studierende Kurse für Deutsch als Fremdsprache an, der modular strukturiert ist. (Modul 1 (Stufe A, AV und V) und Modul 2 (Stufe F, FF und WF) Ein Kurs dauert je ein Semester (rund 350 Unterrichtseinheiten / 24 Unterrichtsstunden pro Woche). Das Unterrichtsteam besteht aus rund 50 akademisch geprüften Lehrer_innen. Rund 800 Studierende aus 75 bis 80 verschiedenen Ländern besuchen den VWU.
- **Österreichische Orient-Gesellschaft (ÖOG)**
Das Institut bietet diverse Kurse für unterschiedliche Zielgruppen an. Die Kurse umfassen pro Stufe (A1, A2, B1, B2, C1 und C2) 160 Unterrichtseinheiten. An der ÖOG arbeiten Lehrende mit fachlicher Ausbildung. Jedes Semester dauert ca. acht bis neun Wochen mit 20 Unterrichtseinheiten pro Woche.
- **Sprachenzentrum Universität Wien**
Das Sprachenzentrum bietet Kurse in elf verschiedenen Kursphasen (von A1 bis C2) mit unterschiedlicher Dauer und Intensität. Rund 80 Lehrende mit fachlicher Ausbildung arbeiten dort. Ein Kurs dauert 195 Unterrichtseinheiten pro Semester 15 Unterrichtsstunden pro Woche.

In Hinblick auf die Forschungsgruppe eignen sich die Lehrer_innen, die an den oben genannten Sprachinstituten arbeiten. Dieses Auswahlkriterium ergibt sich aus der Annahme, dass diese Befragten einen wichtigen Beitrag zu dieser Untersuchung leisten können, indem sie eine detaillierte und differenzierte Einstellung zum Einsatz der Filme in Unterricht vermitteln, da sie schon Arbeitserfahrung mit Filmen in ihrem Unterricht sammeln.

8.3. Erhebungsinstrument Fragebogen

Um die große Anzahl der Befragten für die Forschung zu gewinnen, wurde in dieser Untersuchung der Fragebogen als Erhebungsinstrument verwendet. Daher wurde ein Fragebogen für Lehrer_innen hergestellt, um einen Überblick über die eingesetzten Filme im DaF-Unterricht zu bekommen. Dabei sollen viele Faktoren miteinbezogen werden, um den Stellenwert der Migrationsfilme im DaF-Unterricht herauszufiltern.

8.3.1. Erstellung des Fragebogens

Aus der Überlegung heraus, dass es Sinn machen würde, den empirischen Teil mit einer Befragung von Lehrer_innen zu beginnen, galt es zunächst, ein taugliches Erhebungsinstrument zu entwickeln, das an dieser Stelle kurz erläutert werden soll:

Der fünfseitige Fragebogen (Anhang 14.3.) besteht aus elf Fragen und kombiniert geschlossene, offene und halboffene Fragetypen. Die geschlossenen Fragen orientieren sich an verschiedenen Formulierungsvarianten. Dargeboten werden sie in Form von Ja/Nein Fragen, in Form von beschränkten Auswahlmöglichkeiten und mit einer sechsfach abgestuften Likert-Skala, welche dem Intervallskala-Niveau entspricht. Um eine neutrale Mitte zu vermeiden, wurden bei der Skalierung sechs Antwortmöglichkeiten gegeben.

Offene Fragen ermöglichen den Lehrer_innen demgegenüber, die Antworten frei zu formulieren, ohne durch vorgegebene Auswahlmöglichkeiten beeinflusst zu werden. Bei der Zusammenstellung des Fragebogens wurde darauf geachtet, dass die Fragen von einfach und allgemein bis kompliziert und detailliert gestaltet wurden.

8.3.2. Konzeption des Fragebogens

Der Fragebogen, der aus elf Fragen besteht, ist in sechs Hauptkategorien unterteilt. Den Ausgangspunkt des Fragebogens bildete ein Fragenblock, der sich auf eine Erhebung von soziodemographischen Daten zu den befragten Lehrer_innen bezieht. Von Interesse waren in diesem Zusammenhang das Geschlecht, das Alter, der akademische Titel/Grad, die (akademische) Ausbildung, die DaF/DaZ-Ausbildung, der Arbeitsplatz / das Institut sowie das Dienstjahr als DaF-Lehrer_innen.

Die Ausbildung der Lehrer_innen, insbesondere eine DaF/DaZ-Ausbildung, gilt als beeinflussender Faktor im Hinblick auf die Bereitschaft und die Frequenz des Einsatzes von

Film im DaF-Unterricht. Um diese Einflüsse erfassen zu können, war es wesentlich, die Frage nach der (akademischen) Ausbildung und DaF/DaZ-Ausbildung zu stellen. Die letzte Fragestellung in diesem Teil befasst sich mit den schon oben genannten Angaben zu bestimmten statistischen Daten bezüglich der ausgewählten Sprachinstitute.

An die Erhebung der oben genannten soziodemographischen Daten zu den Lehrer_innen schließt der zweite Teil an, dessen Fragestellungen sich auf die Häufigkeit der Arbeit mit Filmen im DaF-Unterricht in einem Semester, generelle Einstellungen zur Arbeit mit Film und seinen Einsatz im DaF-Unterricht sowie diesbezügliche Erfahrungen der Lehrer_innen beziehen. Da die Deutschkurse in verschiedenen Organisationformen und mit unterschiedlicher Stundenzahl angeboten werden, wurden, wie folgt, zwei Messzeitpunkte (Stundenausmaß pro Woche und Wochendauer pro Semester) angegeben: 24 Unterrichtsstunden pro Woche / 14 Wochen pro Semester und 16 Unterrichtsstunden pro Woche / 8 Wochen pro Semester.

Fragen nach den von den Lehrer_innen in ihrem DaF-Unterricht schon eingesetzten Filmsorten und den damit verbundenen Auswahlkriterien für konkret verwendete Filme samt damit verbundenen Unterrichtsziele folgten auf die Erhebung der jeweiligen Stundenkontingente in den ausgewählten Institutionen.

Da das Hauptaugenmerk des Fragebogens auf den Einsatz des Migrationsfilms und der Arbeit mit Stereotypen im DaF-Unterricht gerichtet ist, werden der dritte und der vierte Teil des Fragebogens als Kernstück des Erhebungsinstruments angesehen. Der dritte Abschnitt konzentriert sich demnach auf Fragen, die das generelle Verständnis der Lehrer_innen von „Migrationsfilm“ erheben und ihre Stellungnahme dazu abbilden. An dieser Stelle sollen die Lehrer_innen drei von zehn vorgeschlagenen Annahmen in der Reihenfolge der Wichtigkeit für den Einsatz des Migrationsfilms ankreuzen. Dies ist wichtig, um herauszufinden, was sie unter Migrationsfilmen verstehen und ob ihnen die folgenden Themenschwerpunkte wie Rassismus, Differenz und Heterogenität, Konstruktion der Fremdheit, Konstruktion von Identität und Stereotypen usw. bekannt sind. In einem weiteren Schritt sollte noch erforscht werden, in welchem Sinn die Lehrer_innen sich mit den oben genannten Themen im Hinblick auf Migrationsfilme auseinandersetzen.

Danach wurde nach der Arbeit mit Stereotypen im Film unter Angabe des Filmtitels gefragt und ob sie die Stereotypen in den eingesetzten Filmen im Unterricht thematisierten. Dadurch lässt sich klären, in welchen dezidierten Ebenen des Films Stereotype aus der Sicht der Lehrer_innen vorhanden sind. Hier wurden bereits alle Ebenen des Films übernommen, um sie in der Untersuchung empirisch beurteilen zu können. Die Beantwortung der Frage erfolgt durch ein sechsstufiges Antwortformat, welches von „sehr wichtig“ bis „nicht wichtig“ reicht.

Um die Einstellungen der Lehrer_innen zu den wichtigen Gründen für den Einsatz der Migrationsfilme in Unterricht zu erhalten, wird im fünften Teil eine halb offene Frage gestellt. Den Lehrer_innen wird die Möglichkeit gegeben, die Gründe für den Einsatz des Migrationsfilms aus ihrer persönlichen Erfahrung mit Migrationsfilmen in eigene Worte zu fassen.

Der letzte Punkt des Fragebogens ist die Frage nach der persönlichen Meinung der Lehrer_innen im Hinblick auf positive und negative Aspekte eines Einsatzes von Migrationsfilmen im Unterricht. Darüber hinaus wurde abschließend um Vorschläge und Anregungen seitens der Teilnehmer_innen gebeten und für ihre Bereitschaft, durch ihre Antworten einen Beitrag zur Forschung zu leisten, gedankt.

8.3.3. Durchführung der Befragung

Die Erhebungsperiode des Fragebogens erstreckt sich über einen Zeitraum von zwei Monaten, November und Dezember 2016. Mit Blick auf die zeitlichen Ressourcen der Lehrer_innen erwies sich der November als besonders günstig, da der mit Semesterbeginn verbundene administrative Mehraufwand bereits hinter ihnen lag. Als Methode der Datenerhebung kamen bei dieser Studie verschiedene Befragungsstrategien zum Einsatz. Um möglichst viele Rückmeldungen zu erhalten, wurden unterschiedliche Wege für die Kontaktaufnahme mit den Lehrkräften gewählt, darunter die Übermittlung der Fragebögen per E-Mail und die persönliche Verteilung der ausgedruckten Fragebögen an den betroffenen Instituten. Ein weiterer Versuch, die Rückflussquote an ausgefüllten Fragebögen zu steigern, bestand darin, eine leere Mappe an jedem Institut zu hinterlegen, damit weitere Befragte die Antwortbögen in ausgedruckter Form (anonym) abgeben konnten.

Der erste Versuch zur Durchführung der Befragung

Die erste Kontaktaufnahme mit den Lehrer_innen erfolgt per E-Mail mit einem Anschreiben, in dem Sinn und Zweck der Umfrage vermittelt wurden. Es wurde an die Direktor_innen der drei Institutionen gerichtet, wobei sie gebetet wurden, den eingeschickten Fragebogen an die DaF-Lehrer_innen weiterzuleiten. In der E-Mail wurden sie kurz über die Durchführung der Untersuchung im Rahmen des Masterstudiums DaF/DaZ informiert und es wurde auch darauf aufmerksam gemacht, dass ihnen Anonymität zugesichert wird. Die Lehrer_innen wurden gebeten, ihre ausgefüllten Fragebögen innerhalb von drei Wochen zurückzusenden. Die

erhaltenen Rückmeldungen von den drei Institutionen waren leider äußerst dürftig, wurden doch nur drei ausgefüllte Fragebogen retourniert.

Der zweite Versuch

Nach der geringen Anzahl an Rückmeldung wurden die Direktorinnen erneut gebeten, die Fragebögen ein zweites Mal an die Lehrer_innen, die an diesen Sprachinstitutionen tätig sind, weiterzuleiten, indem noch einmal Bescheid gegeben wurde, dass eine weitere dreiwöchige Wartezeit für die weiteren Rückmeldungen eingerechnet wurde. Der zweite Versuch an diesen Institutionen misslang leider ebenfalls.

Der dritte Versuch

Um die niedrigen Rücksendequote zu erhöhen, wurde in einem nächsten Versuch eine Anfrage auf dem Facebook-Profil der Uni Wien-DaF/DaZ-Gruppen gepostet, um das Interesse der Gruppenteilnehmer_innen, die schon mit Filmen arbeiteten, zu wecken. Es wurde bekannt gegeben, dass die Interessierten eine private Nachricht schicken können, um weitere Infos über die Forschung zu erhalten und beim Ausfüllen des Fragebogens betreut zu werden.

Diese Entscheidung markiert keinen Bruch mit den eingangs definierten Auswahlkriterien, da diese Gruppe auf Facebook nicht nur aus Studienanfänger_innen des DaF/DaZ-Masterstudiums besteht, sondern auch Mitglieder einschließt, die das Masterstudium DaF/DaZ bereits absolviert haben oder die schon eine DaF/DaF-Ausbildung(Fortbildung) besucht haben und in diesem Berufsfeld tätig sind. Damit schien gewährleistet, dass es sich um Lehrer_innen handelt, die in ihrer Ausbildung dazu angeleitet wurden, das Medium Film in ihren Unterricht zu integrieren.

Der vierte Versuch

Um mehrere Lehrer_innen zu gewinnen bzw. das Netzwerk für die Verbreitung zu nutzen, wurde das Schneeballsystem versucht, indem jene Lehrer_innen, die bereits Fragebögen zurückgeschickt hatten, gebeten wurden, weitere Fragebögen an diejenigen Kolleg_innen, die Filme in ihrem Unterricht einsetzen, weiterzuleiten. Schlussendlich wurden insgesamt 18 Fragebögen retourniert, wobei zwei davon nicht vollständig ausgefüllt waren. Die Fragebögen wurden von den Lehrer_innen aufgefüllt, die Vorstudienlehrgang der Wiener Universitäten (VWU), Sprachenzentrum Universität Wien, Österreich Institut (ÖI), Integrationsfond Österreich (ÖIF), VHS, IPcenter, Station Wien und IES Abroad in Wien tätig sind.

Einfluss Faktoren auf die geringe Anzahl von Rückmeldung

Nachdem die Ergebnisse der empirischen Studie über den Einsatz von Migrationsfilm im Unterricht dargestellt wurden, sollte man sich fragen, welche Ursachen zu der geringen Rücklaufquote von Fragebögen von drei großen Sprachinstituten in Wien geführt haben können.

Die Rücklaufquote kann von verschiedenen Gründen abhängig sein, vom Design des Fragebogens selbst, aber auch von Barrieren aus persönlichen oder technischen Gründen.

Der Fragebogen als Faktor für die geringe Rückmeldung scheint eher ausgeschlossen, da der vorliegenden Fragebogen aus 10 Fragen besteht und die Befragten daher insgesamt nur 4 Seiten ausfüllen mussten. Die Testlänge bzw. die Anzahl der Testaufgabe und Testzeit zur Beantwortung des Fragebogens sollten also keine Faktoren für die zögerliche Teilnahme an dieser Forschung sein.

Daraus lässt sich schließen, dass die Gründe für die geringe Rückmeldung in Barrieren aus persönlichen oder technischen Gründe zu suchen sind. Hier werden zunächst mögliche Barrieren mit Blick auf die Lehrpersonen kurz zusammengefasst:

- Die Lehrer_innen sind gegenüber Rundmails wenig aufgeschlossen und fühlten sich eher bedroht.
- Fehlende Kenntnisse und fehlende Information über Software Programme: Sie konnten die Fragebögen nicht online ausfüllen.
- Fehlende Zeit zum Ausfüllen des Fragebogens aufgrund der hohen Arbeitsbelastung
- Sie fühlen sich durch die Befragung überprüft. Es gab auch Äußerungen, dass die Lehrer_innen nicht angeben wollten, dass sie keine Filme im eigenen Unterricht verwenden.
- Konservative Einstellung: Sie wollten die Fragebögen lieber mit der Hand ausfüllen.

Außer den oben genannten Faktoren, existieren weitere Einflussfaktoren, die auf ein Desinteresse der Lehrer_innen an einer Teilnahme an der Befragung hindeuten, darunter der finanzielle Aufwand und die moderne Technologie.

9. Untersuchungsergebnisse

Nach der Darstellung der Durchführung der empirischen Untersuchung im vorigen Kapitel werden in einem nächsten Schritt die Ergebnisse der Lehrer_innenbefragung im Hinblick auf die eingangs gestellten Fragen dargestellt und diskutiert. Mithilfe der SPSS-gestützten Datenerhebung wird die durch die Fragebögen erhobene Information aufbereitet, strukturiert und ausgewertet. Die individuellen Fragestellungen dieser Studie bedingen die statistischen Verfahren, die für die Auswertung der Daten infrage kommen. Es werden verschiedene deskriptiv-statistische Methoden verwendet, um Häufigkeitsverteilungen in Prozentwerten zu berechnen. Um eine bessere Visualisierung und Überschaubarkeit der ausgewerteten Daten zu vermitteln, wird in diesem Zusammenhang die Datenauswertung mit Hilfe von Tabellen dargestellt, welche Häufigkeit und Prozent der Zustimmung und auch die Reihung der Ziele nach dem Mittelwert beinhalten. Am Schluss werden die Untersuchungsergebnisse in sechs Kategorien präsentiert und die erhaltenen Ergebnisse im Hinblick auf die Forschungsfragen interpretiert.

9.1. Einfluss der Qualifikation der Lehrkräfte auf den Filmeinsatz

Der erste Teil bezieht sich auf demographische Daten zu den befragten Lehrer_innen, ihren akademischen Titel/Grad, ihre (akademische) Ausbildung, ihre DaF/DaZ-Ausbildung, ihren Arbeitsplatz/Institut und ihr Dienstjahr als DaF-Lehrer_innen, ihren persönlichen Informationsstand und ihren Einsatzmodus des Films im Unterricht. Danach wurden die erhobene Information zusammengestellt, um die Auswertung der quantitativ hervorgehobenen Daten der Befragungsergebnisse facettenreich zu interpretieren sowie Resultate aus der Kombination von Daten zu verfeinern.

Geschlecht

Die Datenerhebung liefert Ergebnisse von 16 Lehrer_innen. Es gibt nur zwei männliche Lehrpersonen, die den Fragebogen ausgefüllt haben. Die Mehrheit der befragten Lehrer_innen sind Frauen.

		Häufigkeit	Prozent	Gültig Prozent	Kumulative Prozent
Gültig	Weiblich	14	87,5	87,5	87,5
	Männlich	2	12,5	12,5	100,0
	Gesamt	16	100,0	100,0	

Tabelle 1: Geschlechterverteilung der Lehrer_innen

Alter

Wie die folgende Tabelle zeigt, reicht das Alter der Lehrer_innen von 26 bis 57 Jahren. Durchschnittlich sind die befragten Lehrer_innen 37,21 Jahre alt (Std. Dev. 9,916). (vgl. Anhang 14.2.)

		Häufigkeit	Prozent	Gültig Prozent	Kumulative Prozent
Gültig	26	1	6,3	7,1	7,1
	29	1	6,3	7,1	14,3
	30	4	25,3	28,6	42,9
	32	1	6,3	7,1	50,0
	35	1	6,3	7,1	57,1
	40	3	18,3	21,4	78,6
	46	1	6,3	7,1	85,7
	56	1	6,3	7,1	92,9
	57	1	6,3	7,1	100,0
	Gesamt	14	87,5	100,0	
Fehlend	System	2	12,5		
Gesamt		14	100,0		

Tabelle 2: Altersangaben zu den Lehrer_innen

Akademische Ausbildung

Wie aus der Tabelle ersichtlich ist, haben 100 % der Lehrer_innen eine akademische Ausbildung in unterschiedlichen Fachrichtungen abgeschlossen. Hier liegen die Lehrer_innen, die ein Master-Studium absolviert haben, mit 75,0% an der Spitze, gefolgt mit 12,5% von Lehrer_innen, die ein Doktorat und ein Bachelorstudium abgeschlossen haben.

		Häufigkeit	Prozent	Gültig Prozent	Kumulative Prozent
Gültig	Doktorat	2	12,5	12,5	12,5
	Master	12	75,0	75,0	87,5
	Bachelor	2	12,5	12,5	100,0
	Gesamt	16	100,0	100,0	

Tabelle 3: Ausbildung der Lehrer_innen

DaF/DaZ-Ausbildung der Lehrer_innen

Die nächste Frage gibt Aufschluss darüber, ob die Lehrer_innen eine DaF/DaZ-Ausbildung absolviert haben. Wie die Tabelle zeigt, haben 93,8 % der Lehrer_innen eine DaF/DaZ-Ausbildung, was gegenüber den 6,3 %, die über keine einschlägige Ausbildung verfügen, einen recht hohen Prozentwert darstellt.

		Häufigkeit	Prozent	Gültig Prozent	Kumulative Prozent
Gültig	Nein	1	6,3	6,3	6,3
	Ja	15	93,8	93,8	100,0
	Gesamt	16	100,0	100,0	

Tabelle 4: DaF/DaZ-Ausbildung der Lehrer_innen

Arbeitsplatz/Institut

Hierbei handelt es sich um ganz unterschiedliche Sprachinstitute in Wien, in denen die Lehrer_innen beschäftigt sind. Zudem kann hinsichtlich des Forschungsparadigmas nicht von einer homogenen Auffassung gesprochen werden. Deshalb konnte kein signifikanter Einfluss des Instituts oder Arbeitsplatzes der Lehrer_innen auf die Einstellung zum Einsatz von Film besonders im Bezug auf den Migrationsfilm im Unterricht beobachtet werden. Auch der Einfluss der jeweiligen Sprachinstitute in Zusammenhang mit anderen Daten kann aus dem vorhandenen Material nicht analysiert werden.

		Häufigkeit	Prozent	Gültig Prozent	Kumulative Prozent
Gültig	VWU	2	12,5	14,3	14,3
	Sprachenzentrum	1	6,3	7,1	21,4
	ÖIF	2	12,5	14,3	35,7
	Station Wien	2	12,5	14,3	50,0
	VHS	3	18,8	21,4	71,4
	Ipcenter	2	12,5	14,3	85,7
	IES Abroad	1	6,3	7,1	92,9
	ÖI	1	6,3	7,1	100,0
	Gesamt	14	87,5	100,0	
Fehlend	System	2	12,5		
Gesamt		16	100,0		

Tabelle 5: Der Arbeitsplatz der Lehrer_innen

Dienstjahr

Wie man in der folgenden Tabelle sieht, reicht die Bandbreite der Dienstjahre der Lehrer_innen von 1 bis 30 Jahre. Durchschnittlich blicken die befragten Lehrer_innen auf 6,77 Dienstjahre zurück (Std. Dev. 7,650) (vgl. Anhang 14.2.). Wie aus der folgenden Tabelle ersichtlich wird, besitzt die Mehrheit der Befragten keinen recht hohen Prozentwert an Dienstjahren als Lehrer_innen. An erster Stelle lag bei den befragten Lehrer_innen ein Wert von 5 Jahren (31,3 %) Unterrichtserfahrung.

		Häufigkeit	Prozent	Gültig Prozent	Kumulative Prozent
Gültig	1	1	6,3	7,7	7,7
	2	3	18,8	23,1	30,8
	4	1	6,3	7,7	38,5
	5	5	31,3	38,5	76,9
	10	1	6,3	7,7	84,6
	12	1	6,3	7,7	92,3
	30	1	6,3	7,7	100,0
	Gesamt	13	81,3	100,0	
Fehlend	System	3	18,8		
Gesamt		16	100,0		

Tabelle 6: Dienstjahre der Lehrer_innen

Filmeinsatz (Stundenzahl pro Semester)

Die Tabelle zeigt, wie viele Stunden (24 Unterrichtsstunden pro Woche / 14 Wochen pro Semester) das Medium Film im Unterricht eingesetzt wird. 50 % der Lehrer_innen arbeiten 2 Stunden im Semester mit Film und nur 12,5 % der Lehrer_innen setzen Film 6 oder 8 Stunden pro Semester im Unterricht ein.

		Häufigkeit	Prozent	Gültig Prozent	Kumulative Prozent
Gültig	2 Stunden	8	50,5	50,5	50,5
	4 Stunden	4	25,0	25,0	75,0
	6 Stunden	2	12,5	12,5	87,5
	8 Stunden	2	12,5	12,5	100,0
	Gesamt	16	100,0	100,0	

Tabelle 7: Filmeinsatz pro Stunde im Semester

9.1.1. Zusammenhang zwischen Filmeinsatz und demographischen Daten

In diesem Teil wird versucht, einen Zusammenhang zwischen den erhobenen Informationen zu verdeutlichen. Hier erscheint es wichtig herauszufinden, ob es einen Zusammenhang zwischen den demographischen Daten - akademischer Titel/Grad, (akademische) Ausbildung, DaF/DaZ-Ausbildung, der Arbeitsplatz/Institut sowie Dienstjahre der befragten Lehrer_innen und dem Einsatz des Migrationsfilms gibt. Um eine bessere Interpretationsmöglichkeit der ermittelten Daten zu schaffen, wurden Kreuztabellen errechnet, die diese Relation zwischen den demografischen Angaben der Befragten und dem Einsatz des Migrationsfilms ausführlich darstellen.

Zusammenhang zwischen Filmeinsatz und Geschlecht

Wie sich aus der folgenden Tabelle ablesen lässt, wurde kein Beweis dafür erbracht, ob das Geschlecht der Befragten eine Rolle beim Einsatz von Film spielt und es demnach eine Verbindung zwischen Geschlecht und dem Einsatz von Film im Unterricht gibt, da nur zwei männliche Lehrpersonen an der Befragung teilgenommen haben.

Crosstabulation

	Geschlecht		Gesamt
	weiblich	männlich	
2 Stunden	7	1	8
4 Stunden	3	1	4
6 Stunden	2	0	2
8 Stunden	2	0	2
Gesamt	14	2	16

Tabelle 8: Zusammenhang zwischen den Filmeinsatz und Geschlecht

Zusammenhang zwischen Filmeinsatz und Alter

Wie die untenstehende Tabelle zeigt, spielt die Altersstruktur der Befragten keine prinzipielle Rolle beim Einsatz von Film im Unterricht. Im Rahmen der Befragung konnte festgestellt werden, dass es einen Unterschied zwischen den jüngeren und älteren Lehrer_innen bezüglich der Motivation zur Arbeit mit Filmen im Unterricht gibt. Das heißt, der Faktor Alter schlägt

sich in einem Unterschied in der Anzahl der Unterrichtsstunden, in denen Film im Unterricht zum Einsatz kommt, nieder.

Crosstabulation

	Alter									Gesamt
	26	29	30	32	35	40	46	56	57	
2 Stunden	1	0	3	1	0	1	0	1	0	7
4 Stunden	0	1	0	0	1	1	1	0	0	4
6 Stunden	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
8 Stunden	0	0	0	0	0	1	0	0	1	2
Gesamt	1	1	4	1	1	3	1	1	1	14

Tabelle 9: Zusammenhang zwischen den Filmeinsatz und Alter

Zusammenhang zwischen Filmeinsatz und Ausbildung der Lehrer_innen

Die folgende Tabelle verdeutlicht, dass hochqualifizierte Lehrer_innen mehrere Stunden Film im Unterricht einsetzen, obwohl der Zusammenhang zwischen Ausbildung und dem Einsatz von Film im Unterricht nicht hochsignifikant ist. Es zeigt sich auch, dass alle Lehrer_innen mindestens 2 Stunden pro Semester Film im Unterricht einsetzen.

Crosstabulation

	Ausbildung			Gesamt
	Doktorat	Magister	Bachelor	
2 Stunden	0	6	2	8
4 Stunden	1	3	0	4
6 Stunden	0	2	0	2
8 Stunden	1	1	0	2
Gesamt	2	12	2	16

Tabelle 10: Zusammenhang zwischen Filmeinsatz und Ausbildung der Lehrer_innen

Zusammenhang zwischen Filmeinsatz und DaF/DaZ-Ausbildung

Die Untersuchungsergebnisse im Hinblick auf die Abfrage nach der Relation zwischen einer DaF/DaZ Ausbildung und der Arbeit mit Film im Unterricht zeigen, dass eine abgeschlossene DaF/DaZ Ausbildung keinen Beitrag zum Einsatz von Film im Unterricht leistet, wenn man

berücksichtigt, dass der höchste Prozentwert mit 50 % auf jene Gruppe von Lehrer_innen fällt, die im Semester 2 Stunden mit Film arbeiten (vgl. Tabelle 7).

Crosstabulation

	DaF/DaZ-Ausbildung		Gesamt
	Nein	Ja	
2 Stunden	1	7	8
4 Stunden	0	4	4
6 Stunden	0	2	2
8 Stunden	0	2	2
Gesamt	1	15	16

Tabelle 11: Zusammenhang zwischen Filmeinsatz und DaF/DaZ-Ausbildung

Zusammenhang zwischen Filmeinsatz und Dienstjahr

Hier wurde beobachtet, ob die Anzahl der Dienstjahre der Lehrer_innen einen signifikant positiven Einfluss auf den Filmeinsatz aufweist. Wie aus der folgenden Tabelle hervorgeht, setzen Lehrer_innen, die weniger Dienstjahre aufweisen, den Film öfters ein als ihre Kolleg_innen mit mehr Dienstjahren.

Crosstabulation

	Dienstjahr							Gesamt
	1	2	4	5	10	12	30	
2 Stunden	1	3	1	2	0	0	0	7
4 Stunden	0	0	0	2	0	1	0	3
6 Stunden	0	0	0	1	0	0	0	1
8 Stunden	0	0	0	0	1	0	1	2
Gesamt	1	3	1	5	1	1	1	13

Tabelle 12: Zusammenhang zwischen den Filmeinsatz und Dienstjahr

9.1.2. Analyse des eingesetzten Films im Unterricht

Von ganz besonderem Interesse war die Frage nach den Filmtypen, die Lehrer_innen im Unterricht einsetzen. Die Befragten wurden gebeten anzugeben, welche Filme sie unter Angabe des Filmtitels im Unterricht verwenden. Wie aus dieser Lehrerbefragung hervorgeht, wurde versucht, die Filmauswahl der Lehrer_innen wie folgt zu beschreiben.

- Was die Filmauswahl betrifft, so stehen Spielfilme mit 100 % als hervorgehobene Wahlmöglichkeiten an vorderster Stelle, gefolgt von Kurzfilmen mit 21,4 %, darunter beispielsweise „Gregors größte Erfindung“¹⁹ und „Björn oder die Hürden der Behörden“²⁰. Der Prozentwert bei Dokumentarfilmen wie etwa „We feed the world“²¹ und „Darwins Albtraum“²² liegt bei 14,2 %. An letzter Stelle genannt finden sich Formate wie Fernseh-Reportagen, Musikvideos (bspw. „Rammstein Ich will“²³), Werbespots, Comedy-Sendung wie „Kesslers Knigge“²⁴, Folgen von Kaya Yanars „Was guckst du“²⁵, TV-Magazine wie „Thema“²⁶, „Eco“²⁷, „Heimat Fremde Heimat“²⁸.
- Lehrer_innen, die viel Berufserfahrungen mitbringen, setzen beim Einsatz von Film im Unterricht nicht nur auf Spielfilme, sondern auch auf Dokumentarfilme, Kurzfilme und Reportagen. Erfahrene Lehrer_innen nutzen Filme mit landeskundlichen und kulturellen Themen, aber auch Historienverfilmungen (Luther²⁹ und Amour Fou³⁰), Literaturverfilmungen und Klassiker des österreichischen Films.

¹⁹ Gregors größte Erfindung – Deutschland 2011, 11 Minuten, Regie, Buch und Produktion: Johannes Kiefer.

²⁰ Björn oder die Hürden der Behörden – Deutschland 2001, 15 Minute, Regie: Jeanette Hain und Andi Niessner, Buch und Produktion: Andi Niessner.

²¹ We feed the world – Österreich 2005, 95 Minuten, Regie: Erwin Wagenhofer, Buch: Erwin Wagenhofer, Produktion: Helmut Grassler und Allegro Film.

²² Darwins Albtraum – Frankreich/Österreich/Belgien 2004, 107 Minuten, Regie: Hubert Sauper, Buch: Hubert Sauper, Produktion: Edouard Mauriat, Hubert Sauper, Hubert Toint, coop99.

²³ Ich will, Mutter, Deutschland 2001, Regie: Jörn Heitmann.

²⁴ Kesslers Knigge (comedyshow) – Deutschland 2008, Idee: Michael Kessler, 10 in 1 Staffel (23 Minuten).

²⁵ Was guckst du?! – Deutschland 2001-2005, 120 Folgen (25 Minuten), Produktion: Sat. 1.

²⁶ Thema (TV-Magazin) – Österreich seit 1997, 25 Minuten, Produktion: ORF.

²⁷ Eco (TV-Magazin) – Österreich seit 2002, 30 Minuten, Produktion: ORF.

²⁸ Heimat Fremde Heimat (TV-Magazin) – Österreich seit 1989, 30 Minuten, Produktion: ORF.

²⁹ Luther – Vereinigte Staaten/Deutschland/Großbritannien 2003, 118 Minuten, Regie: Eric Till, Buch: Camille Thomasson, Bart Gavigan, Produktion: Dennis A. Clauss, Brigitte Rochow, Christian P. Stehr, Alexander Thies, Franz Thies.

³⁰ Amour Fou – Österreich/Deutschland/Luxemburg 2014, 96 Minuten, Regie und Buch: Jessica Hausner, Produktion: Martin Gschlacht, Antonin Svoboda, Bruno Wagner, Bady Minck, Alexander Dumreicher-Ivanceanu.

- Von Lehrer_innen mit wenig Erfahrung wurden am häufigsten deutsche Gegenwartsfilme wie „Good bye Lenin“³¹, „Lola rennt“³², „Die Welle“³³ und „Das weiße Band“³⁴ im Unterricht eingesetzt, für die bereits öffentlich zugängliche Didaktisierungen vorliegen. Dabei handelt es sich um Filme, die über die Internetpräsenz des Österreich Instituts oder des Goethe-Instituts als konkrete, fertig ausgearbeitete Musterbeispiele für die Arbeit mit dem Medium Film im Unterricht online zur Verfügung gestellt werden. In diesem Zusammenhang gilt darauf hinzuweisen, dass die Lehrer_innen bereits Kenntnisse über die didaktisierten Filme für den Deutschunterricht haben und eine Tendenz dazu aufweisen, in ihrem Unterricht in erster Linie mit diesen Filmen zu arbeiten.
- Zum Einsatz kommen aber auch Spielfilme nicht deutschsprachiger Produktion wie „Monsieur Claude und seine Töchter“³⁵, „extr@“³⁶ (Fernsehsprachkursserie) und „Kick it like Beckham“³⁷. In diesem Kontext muss betont werden, dass es sich dabei um Filme handelt, die speziell zur Schulung von Kultursensibilität einen wichtigen Beitrag leisten können, da Themen wie Stereotype, Vorurteil und Rassismus darin aufgegriffen werden.
- Zwei Lehrer_innen gaben an, Filme für den Unterricht auf der Grundlage ihrer eigenen Interessen auszuwählen. Eine der beiden Lehrpersonen favorisiert dabei das Genre Horrorfilme mit Filmen wie „Ich sehe, Ich sehe“³⁸, „Revanche“³⁹, „In 3 Tagen bist du

³¹ Good bye, Lenin! – Deutschland 2003, 121 Minuten, Regie: Wolfgang Becker, Buch: Bernd Lichtenberg und Wolfgang Becker, Produktion: Stefan Arndt, Katja De Bock, Andreas Schreitmüller.

³² Lola rennt – Deutschland 2000, 81 Minuten, Regie und Buch: Tom Tykwer, Produktion: Stefan Arndt.

³³ Die Welle – Deutschland 2008, 107 Minuten, Regie: Dennis Gansel, Buch: Dennis Gansel und Peter Thorwarth, Produktion: Christian Becker, Nina Maag, Anita Schneider.

³⁴ Das weiße Band – Deutschland/Österreich/Frankreich/Italien, 144 Minuten, Regie und Buch: Michael Haneke, Produktion: Stefan Arndt (X-Filme Creative Pool), Veit Heiduschka, Michael Katz (Wega Film), Margaret Ménégoz (Les films du Losange), Andrea Occhipinti (Lucky Red).

³⁵ Monsieur Claude und seine Töchter – Frankreich 2014, 96 Minuten, Regie: Philippe de Chauveron, Buch: Philippe de Chauveron, Guy Laurent, Produktion: Romain Rojtman.

³⁶ extr@ – Großbritannien 2002 – 2004, 13 Folgen (24 Minuten), Produktion: Andrew Bethell.

³⁷ Kick it like Beckham – Großbritannien/Deutschland 2002, 112 Minuten, Regie und Buch: Gurinder Chadha, Produktion: Gurinder Chadha, Deepak Nayar.

³⁸ Ich sehe, Ich sehe – Österreich 2014, 99 Minuten, Regie: Veronika Franz, Severin Fiala, Buch: Veronika Franz, Severin Fiala, Produktion: Ulrich Seidl.

³⁹ Revanche – Österreich 2008, 121 Minuten, Regie und Buch: Götz Spielmann, Produktion: Prisma Film (Heinz Stussak, Mathias Forberg), Spielmann Film (Götz Spielmann, Sandra Bohle).

tot“⁴⁰, die andere gibt Genrekomödien den Verzug und arbeitet mit Filmen wie „Single Bells“⁴¹, „Pappa ante Portas“⁴² und „Oh boy“⁴³.

Zusammenfassung der Ergebnisse

In diesem Abschnitt wurde erhoben, wie sich der Einfluss der Faktoren Geschlecht, Alter, Ausbildung, insbesondere der DaF/DaZ-Ausbildung, Institution und Dienstjahr auf die Arbeit mit Filmen im Unterricht auswirkt. Die sich daraus ergebenden Schlussfolgerungen sollen nun hinsichtlich der Dimensionen des Filmeinsatzes im Unterricht entlang der Befragungsergebnisse zusammengefasst werden.

- Die Ergebnisse der Untersuchung legen den Schluss nahe, dass die Variablen Geschlecht, Alter und Institution keinen hochsignifikanten Einfluss auf die Anzahl der Stunden, die Lehrer_innen zum Einsatz von Film im Unterricht verwenden, haben. Es zeigt sich auch, dass die Lehrer_innen mit weniger Dienstjahren stärker auf die Verwendung von Film in ihren Unterricht setzen als ihre Kolleg_innen mit mehrjähriger Unterrichtserfahrung.
- Im Rahmen der Datenerhebung konnte festgestellt werden, dass die durchschnittliche Stundenzahl hinsichtlich des Einsatzes von Film im Unterricht „zwei Stunden pro Semester“ (24 Unterrichtsstunden pro Woche / 14 Wochen pro Semester) beträgt. Weiter wurde beobachtet, dass eine DaF/DaZ-Ausbildung keine Auswirkungen auf die Stundenzahl, in der im Unterricht mit Film gearbeitet wird, zeigt. Dieses Ergebnis überrascht insofern, als im Rahmen der Universität Wien ausgebildete DaF/DaZ-Lehrer_innen während ihres Studiums oder im Zuge des Freien Wahlfächer-Moduls „Deutsch als Fremdsprache“ das Seminar „Vom Hör-Seh-Verstehen zum Filmverstehen: Die 5. Fertigkeit im DaF/DaZ-Unterricht“ oder „Hör-Seh-Verstehen -

⁴⁰ In 3 Tagen bist du tot – Österreich 2006, 97 Minuten, Regie: Andreas Prochaska, Buch: Thomas Baum, Andreas Prochaska, Produktion: Helmut Grassler (Allegro Film).

⁴¹ Single Bells – Österreich 1998, 90 Minute, Regie: Xaver Schwarzenberger, Buch: Ulrike Schwarzenberger, Produktion: Christian Wolf.

⁴² Pappa ante Portas – Deutschland 1991, 84 Minuten, Regie und Buch: Lorient, Produktion: Willy Egger, Günter Rohrbach, Horst Wendlandt.

⁴³ Oh boy – Deutschland 2012, 83 Minuten, Regie und Buch: Jan-Ole Gerster, Produktion: Marcos Kantis, Alexander Wadouh.

Arbeit mit Filmen“⁴⁴ an der Universität Wien absolviert und damit Kenntnisse über die didaktische und methodische Vermittlung vom Filme im Unterricht erworben haben dürften. Es gab vorweg auch keine großen dahingehenden Erwartungen, da das Medium Film immer noch nicht regelmässig im Fremdsprachenunterricht eingesetzt wird und somit immer noch nicht zum didaktischen Alltag gehört (vgl. Hahn 2015: 24). Obwohl es nunmehr wesentliche Fortschritte auf der Ebene der Filmdidaktik im DaF/DaZ-Unterricht gibt, steht der Einsatz von Film im DaF/DaZ-Unterricht erst am Anfang (vgl. Welke/Faistauer 2015:9).

- Obwohl man feststellen kann, dass Film nicht häufiger, aber doch gelegentlich im Unterricht eingesetzt wird, beschäftigen sich interessanterweise die Lehrer_innen mit den verschiedenen Filmgenres im Unterricht. Besonders die vielfältige Filmauswahl von Lehrer_innen gemessen an den vertretenen Filmgenres war erkennbar. Das deutet darauf hin, dass sie die Möglichkeit nutzen, um Filme als neue Medien mit ihren vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten einzusetzen. Ein weiteres Merkmal aus der Analyse ergab, dass Spielfilme im Vergleich zu anderen Filmgenres von Lehrer_innen immer häufiger im Unterricht eingesetzt werden.

9.2. Analyse der Zielsetzungen bei der Arbeit mit Film

In diesem Teil wird das Ziel der Lehrer_innen, das sie mit dem Einsatz von Film im Unterricht verfolgen, analysiert. Die folgenden sechs Felder „Auf- und Ausbau von Medienwissen und Medienkompetenz“, „Entwicklung des Hör-Seh-Verstehens“, „Auf- und Ausbau landeskundlichen“, „fremdkulturellen Wissens“, „Vermittlung und Anwendung filmisch-ästhetischen Wissens“, „Sprechtraining und Automatisierung (Hör-Seh-Verstehen, Sprechen und Schreiben, Rollenspiel,...)“ sind nach Biechele (2006: 313) der zentrale didaktisch-methodischen Teil des Fremdsprachenunterricht und sollten die Unterrichtsentscheidungen der Lehrer_innen maßgeblich beeinflussen. Auch nach dem weiteren Ziel „Vergnügung beim Einsatz von Film im Unterricht“ wurde gefragt, um herauszufinden, ob Lehrer_innen Film immer noch als Lückenfüller oder als Auflockerungselement des Unterrichts betrachten. Die

⁴⁴ Die sind Seminare, die an der Universität Wien im Fachbereich DaF/DaZ im Rahmen der Arbeit mit dem Medium Film unter oben genannten Titels angeboten werden.

Fragestellung nach den Zielen des Filmeinsatzes lässt sich, wie die folgende Tabelle illustriert, in sieben Bereiche subsumieren.

	Ja		Nein	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
Auf- und Ausbau von Medienwissen und Medienkompetenz	4	25,0	12	75,0
Entwicklung des Hör-Seh-Verstehens	15	93,8	1	6,3
Auf- und Ausbau landeskundlichen, fremdkulturellen Wissen	14	87,5	2	12,5
Vermittlung und Anwendung filmisch-ästhetischen Wissens	3	18,8	13	81,3
Sprechtraining und Automatisierung	10	62,5	6	37,5
Vermittlung des authentischen Gebrauchs der Fremdsprache	10	62,5	6	37,5
Vergnügen	8	50,0	8	50,0

Tabelle 13: Prozentualer Vergleich der Zielsetzung der Lehrer_innen bei der Arbeit mit Film

Aus der oben aufgeführten Tabelle lässt sich ablesen, welche Gewichtung den jeweiligen Zielen für den Einsatz von Film aus der Sicht der Lehrkräfte zugeteilt wurde. Das Ziel „Entwicklung des Hör-Seh-Verstehens“ wird von den Lehrer_innen im Vergleich zu anderen Ziele mit 93,8% als wichtig angeführt. Mit 87,5 % lag der „Auf- und Ausbau landeskundlichen, fremdkulturellen Wissens“ auf dem zweiten Rang. Bei den Lehrer_innen nimmt „Sprachtraining und Automatisierung“ und „Vermittlung des authentischen Gebrauchs der Fremdsprache“ mit 62,5 % den dritten Rang ein. Bemerkenswert erscheint, dass nur 50 % der Befragten der Auffassung sind, dass der Faktor „Vergnügen“ ein Ziel beim Einsatz von Film im Unterricht darstellt.

Wie die Tabelle zeigt, erhalten die Zielsetzungen „Auf- und Ausbau von Medienwissen und Medienkompetenz“ mit 25 % und „Vermittlung und Anwendung filmisch-ästhetischen Wissens“ mit 18,8 % vergleichsweise geringe Zustimmungswerte.

Zusammenfassung der Ergebnisse

Infolge der Erhebung der Zielsetzungen, die Lehrer_innen mit dem Einsatz von Film im Unterricht verfolgen, können die diesbezüglichen Ergebnisse folgendermaßen zusammengefasst werden.

- An der ersten Stelle wurde die „Förderung des Hör-Seh-Verstehens“ mit 93,8 % als das vorrangige Ziel der Lehrer_innen beim Einsatz von Film im Unterricht genannt. Die Resultate zeigen, wie schon im Theorieteil (vgl. Kapitel 2) angedeutet wurde, dass die Entwicklung der Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen eine wesentliche Rolle beim Einsatz von Film im Unterricht spielt. Es zeigt sich, dass die Lehrer_innen, die sich im Unterricht mit Filmen auseinandersetzen, auch eine positive Einstellung zur Schulung und Entwicklung des Hör-Seh-Verstehens aufweisen.
- Wie die Tabelle 13 veranschaulicht, steht die „Vermittlung landeskundlichen Wissens“ und die Beherrschung dieses Wissens mit 87,5 % Zustimmung an zweiter Position gleich nach der Entwicklung des Hör-Seh-Verstehens im Einsatz von Film im Unterricht, das heißt, die Grundvoraussetzung der Sprach- und Handlungskompetenz für die Lehrer_innen ist die Vermittlung landeskundlichen Wissens beim Einsatz von Film im Fremdsprachenunterricht.
- Es wurde festgestellt, dass fünfzig Prozent der Lehrer_innen Filme als „Belohnung oder Vergnügungen“ in ihrem Unterricht verwenden. Dieser Befund, dass einige Lehrer_innen Filme immer noch als Belohnung und Stundenfüller am Ende eines Semesters einsetzen, wird auch in weiteren Untersuchungen erhärtet (vgl. Lütge 2012: 7).
- Obwohl die Medienkompetenz der Lerner_innen im Zusammenhang mit der Lernkompetenz steht und diese die Voraussetzung für einen erfolgreichen Umgang mit Filmen darstellt, wird der „Auf- und Ausbau von Medienwissen und Medienkompetenz“ mit 25 % der Lehrer_innen als vorletztes Ziel gereiht. Zu den Zielsetzungen der Lehrenden im Einsatz von Film im Fremdsprachenunterricht gehört auch, dass die Lerner_innen bei einer reflektierten, selbstbestimmten und manipulationsresistenten Mediennutzung unterstützt werden sollten. Wie die Ergebnisse belegen könnten, ist dies nicht der Fall.

- Die weiteren Ergebnisse zu den verfolgten Zielsetzungen, die aus den Antworten der Lehrer_innen abgeleitet werden konnten, ergeben, dass die Befragten kaum Interesse an der „Vermittlung und Anwendung filmisch-ästhetischen Wissens“ (18,8 %) zeigen.

Ein Blick auf die Prozentwerte der Zielsetzungen verrät, dass der „Auf- und Ausbau von Medienwissen und Medienkompetenz“ und die „Vermittlung und Anwendung filmisch-ästhetischen Wissens“ seitens der Lehrer_innen weniger Zustimmung erhalten als die anderen Ziele zum Einsatz von Film im Unterricht. Die Ergebnisse weisen genauso dringlich auf die Notwendigkeit wissenschaftlicher Ausdifferenzierung in verschiedenen Perspektiven hin, um herauszufinden, warum die Befragten kein Interesse an der „Vermittlung und Anwendung filmisch-ästhetischen Wissens“ und am „Auf- und Ausbau von Medienwissen und Medienkompetenz“ zeigten. Für die Förderung einer systematischen Entwicklung der beiden oben genannten Ziele scheint es unabdingbar, dass sowohl Lehrer_innen als auch Ausbildungsplaner_innen notwendige Orientierungsmaßnahmen einleiten. Eine solche Differenz spricht dafür, dass die Lehrerfortbildung eine notwendige Voraussetzung für den erfolgreichen Einsatz von Film im Unterricht darstellt.

9.3. Analyse der Kriterien der Filmauswahl aus Sicht der Lehrer_innen

An dieser Stelle geben die Lehrer_innen Auskunft, welche der vorgegebenen Kriterien zur Auswahl von Film im Unterricht von ihrer Seite aus eine entscheidende Rolle spielen. Mittels der vorab getroffenen Unterteilung in 7 Auswahlkriterien wird eine Varianz der Auswahl des Films eingeführt und es wird deutlich, welchen Kriterien die Lehrer_innen bei der Filmauswahl für den Unterricht folgen:

		Häufigkeit	Prozent	Gültig Prozent	Kumulative Prozent
Gültig	2	1	6.3	6.3	6.3
	3	2	12.5	12.5	18.8
	5	2	12.5	12.5	31.3
	6	11	68.8	68.8	100.0
	Gesamt	16	100.0	100.0	

Tabelle 14: Die prozentuale Häufigkeit des Kriteriums Filmthema

In der obigen Tabelle, in der es um die Kriterien geht, nach denen die Lehrer_innen Filme im Unterricht einsetzen, steht das „Filmthema“ gemäß unterrichtlicher Schwerpunkte mit 68,8% an erste Stelle. Wie mittels der Tabelle dargestellt wird, kommt dem „Filmthema“ ein signifikanter Einfluss auf die Entscheidung der Lehrer_innen für oder gegen einen Film zu.

		Häufigkeit	Prozent	Gültig Prozent	Kumulative Prozent
Gültig	1	8	50.0	50.0	50.0
	2	2	12.5	12.5	62.5
	3	4	25.0	25.0	87.5
	5	1	6.3	6.3	93.8
	6	1	6.3	6.3	100.0
	Gesamt	16	100.0	100.0	

Tabelle 15: Die prozentuale Häufigkeit des Kriteriums Kritikerbewertungen & Auszeichnungen

Wie die obige Tabelle zeigt, bewerten 50 % der Lehrer_innen „Kritikerbewertung und Auszeichnungen“ als wenig ausschlaggebend für ihre Filmauswahlentscheidung im Unterrichtszusammenhang.

		Häufigkeit	Prozent	Gültig Prozent	Kumulative Prozent
Gültig	1	8	50.0	50.0	50.0
	2	4	25.0	25.0	75.0
	3	2	12.5	12.5	87.5
	5	2	12.5	12.5	100.0
	Gesamt	16	100.0	100.0	

Tabelle 16: Die prozentuale Häufigkeit des Kriteriums Regisseur_innen

Auch das Auswahlkriterium „Regisseur_innen“ erscheint 50 % der Lehrer_innen nicht wichtig für ihre Filmauswahl im Unterricht.

		Häufigkeit	Prozent	Gültig Prozent	Kumulative Prozent
Gültig	1	1	6.3	6.3	6.3
	2	4	25.0	25.0	31.3
	3	4	25.0	25.0	56.3
	4	4	25.0	25.0	81.3
	5	1	6.3	6.3	87.5
	6	2	12.5	12.5	100.0
	Gesamt	16	100.0	100.0	

Tabelle 17: Die prozentuale Häufigkeit des Kriteriums filmästhetische Kriterien

„Filmästhetische Kriterien“ üben auf die Filmauswahl mit 18,8 % keinen hoch signifikanten Einfluss aus, wenn man die beiden Kategorien „sehr wichtig“ und „wichtig“ zusammenfasst.

		Häufigkeit	Prozent	Gültig Prozent	Kumulative Prozent
Gültig	1	2	12.5	12.5	12.5
	2	1	6.3	6.3	18.8
	3	4	25.0	25.0	43.8
	4	3	18.8	18.8	62.5
	5	5	31.3	31.3	93.8
	6	1	6.3	6.3	100.0
	Gesamt	16	100.0	100.0	

Tabelle 18: Die prozentuale Häufigkeit des Kriteriums Filmgenres & -gattungen

„Filmgenres und -gattungen“ wurde von den Befragten mit 6,3 % als „wichtig“ eingestuft. Fasst man die beiden Kategorien „sehr wichtig“ und „wichtig“ zusammen, so ergibt sich sogar ein Zustimmungswert von 37,6 %. Damit übt dieses Kriterium auf die Filmauswahl einen signifikanten Einfluss aus.

		Häufigkeit	Prozent	Gültig Prozent	Kumulative Prozent
Gültig	1	1	6.3	6.3	6.3
	2	3	18.8	18.8	25.0
	3	3	18.8	18.8	43.8
	4	4	25.0	25.0	68.8
	5	3	18.8	18.8	87.5
	6	2	12.5	12.5	100.0
	Gesamt	16	100.0	100.0	

Tabelle 19: Die prozentuale Häufigkeit des Kriteriums persönliche Interessen

Nur 12,5 % der Lehrer_innen halten das Kriterium „persönliche Interessen“ für „sehr wichtig“, 18,8 % für „wichtig“. Wenn man die beiden Kategorien „sehr wichtig“ und „wichtig“ zusammenfasst, ergeben sich 31,3 %. Das „persönliche Interesse der Lehrer_innen“ üben mit 12,5 % auf die Filmauswahl also als weiteres Kriterium einen signifikanten Einfluss aus.

		Häufigkeit	Prozent	Gültig Prozent	Kumulative Prozent
Gültig	2	1	6.3	6.3	6.3
	4	3	18.8	18.8	25.0
	5	5	31.3	31.3	56.3
	6	7	43.8	43.8	100.0
	Gesamt	16	100.0	100.0	

Tabelle 20: Die prozentuale Häufigkeit des Kriteriums Interesse der Lernenden

Diesem Kriterium räumen die Lehrer_innen mit 43,8 % einen höheren Prozentanteil ein und zeigen damit eine positive Einstellung zum „Interesse der Lernenden“. Darüber hinaus steht das „Interesse der Lernenden“ hinter dem „Filmthema“ an zweiter Stelle.

Nach der Darstellung der prozentualen Häufigkeit der einzelnen Kriterien zur Filmauswahl wird versucht herauszufinden, welches Auswahlkriterium beim Einsatz der Filme im Unterricht nach den Lehrer_innen den höchsten Mittelwert hat.

Deskriptive Statistik

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Filmthema	16	2	6	5,25	1,342
Kritikerbewertungen & Auszeichnungen	16	1	6	2,19	1,559
Regisseur_innen	16	1	5	2,00	1,366
filmästhetische Kriterien	16	1	6	3,38	1,455
Filmgenres & -gattungen	16	1	6	3,69	1,493
persönliche Interessen	16	1	6	3,69	1,493
Interesse der Lernenden	16	2	6	5,06	1,124

Tabelle 21: Mittelwert der Kriterien der Filmauswahl aus Sicht der Lehrer_innen

Wie sich aus obiger Tabelle ablesen lässt, verweist das Kriterium „Filmthema“ im Vergleich zu den anderen Kriterien mit einem Mittelwert von 5,25 auf eine positive Einstellung der Lehrer_innen, gefolgt von „Interesse der Lernenden“ mit 5,06. Die Lehrer_innen bewerten mit einem Mittelwert von 2,00 das Kriterium „Regisseur_innen“, gefolgt von „Kritikerbewertungen & Auszeichnungen“ mit einem Mittelwert mit 2,19 als wenig relevant für die Filmauswahl.

Zusammenfassung der Ergebnisse

In diesem Teil wurde versucht, mögliche Beziehungen zwischen den erhobenen Ergebnissen aufzuzeigen. Dass das Antwortverhalten der Lehrer_innen hinsichtlich der Filmauswahl nur bei den Kriterien „Filmthema“ und „Interesse der Lernenden“ starke Zustimmungswerte aufweist, verwundert nicht weiter.

- Wie die Ergebnisse der Analyse in den obigen Tabellen deutlich machen, wird der passende Filminhalt in Abstimmung mit den im Unterricht behandelten Themen aus Sicht der Lehrenden als entscheidendes Kriterium bei der Filmauswahl betrachtet.

Es scheint, dass es den Lehrer_innen durchaus bewusst ist, dass die Filmentscheidung einen wesentlichen Punkt im Filmauswahlprozess markiert und auch eine didaktische Entscheidung darstellt, welche besonders mit Blick auf die Unterrichtsziele getroffen werden will. Von den Untersuchungsergebnissen wurde ausgegangen, dass die Lehrer_innen über die Spannbreite bzw. Vielfältigkeit der behandelten Themen in Filmen schon Bescheid wissen und diese Möglichkeit nutzen, für das jeweilige Unterrichtsthema einen passenden Film zu finden.

- Das andere Kriterium, das sich unter dem Stichwort Adressatenorientierung zusammenfassen lässt, ist das „Interesse der Lerner_innen“. Die Attraktivität des Films aus der Sicht der Lerner_innen, seine Angemessenheit hinsichtlich des Sprachniveaus und der Bedürfnisse der Lerner_innen gehören zweifelsfrei zu den wichtigen Kriterien, die Lehrer_innen beim Einsatz von Film im Unterricht keinesfalls außer Acht lassen sollten. Die Kriterien „Filmthema“ und „Interesse der Lernenden“ als primäre Einflussgrößen für die Filmauswahl deuten darauf hin, dass das „Interesse der Lerner_innen“ für die Lehrer_innen von entscheidender Bedeutung beim Einsatz von Film im Unterricht ist, und dass das Interesse der Lerner_innen mit der richtigen Themenauswahl geweckt werden kann.

Weitere Rückschlüsse, die aus der Erhebung und Auswertung gezogen werden können, lauten:

- Obwohl die Lehrer_innen dem Kriterium „Filmgenres und -gattungen“ für die Filmauswahl in ihrem Unterricht keinen großen Stellenwert beimaßen, zeigt sich ein anderes Bild, wenn man die Antworten mit den Angaben zu den Filmen, die Lehrer_innen bereits in ihrem Unterricht eingesetzt haben, vergleicht (vgl. Tabelle 21). Wie das im vorigen Kapitel diskutierte Ergebnis (vgl. Kapitel 9.1.) zur Filmauswahl zeigt, so stehen **Spielfilme** als hervorgehobene Wahlmöglichkeit an vorderster Stelle, gefolgt von Kurzfilmen und Dokumentarfilmen. Reportagen und TV-Magazin nehmen in dieser Rangliste den letzten Platz ein.
- „Kritikerbewertungen und Auszeichnungen“ firmieren unter den Auswahlkriterien an der fünften Stelle, obwohl die Lehrer_innen am häufigsten prämierte deutsche

Gegenwartsfilme wie „Good bye Lenin“⁴⁵, „Lola rennt“⁴⁶ und „Das weiße Band“⁴⁷ im Unterricht einsetzen.

- Das Kriterium „filmästhetische Kriterien“ schätzen die Lehrer_innen zur Auswahl der im Unterricht verwendeten Filme als nicht wichtig ein. Bereits aus den in Kapitel 9.2. vorgestellten Ergebnissen, ergibt sich der Befund, dass die Vermittlung und Anwendung filmisch-ästhetischen Wissens als Zielsetzungen der Lehrer_innen bei der Arbeit mit dem Film in der Praxis nicht angekommen ist, obwohl Biechele (2006: 313) unter den „Lernzielbereiche für die Arbeit mit den Filmen“ diesen Teilbereich nennt.

Abschließend soll noch einmal unterstrichen werden, dass, obwohl die Lehrer_innen beim Ranking der Auswahlkriterien angaben, dass sie den passenden Filminhalt zu den behandelten Themen im Unterricht und das „Interesse der Lernenden“ als prioritäre Kriterien für die Filmauswahl für ihren Unterricht ansahen, in ihren unterrichtlichen Filmentscheidungen anderen Auswahlkriterien den Vorrang gaben. Wie in den Kapitel 9.1. und 9.2. gezeigt werden konnte, prägten die Kriterien „Filmgenres und -gattungen“ und „Kritikerbewertungen und Auszeichnungen“ die tatsächliche Filmauswahl offenkundig in viel stärkerem Ausmaß, als es den Lehrpersonen bewusst war. Das bedeutet, dass die Lehrer_innen, die auf die oben angeführten zwei Kriterien für die Filmauswahl verzichteten, ausgezeichnete Spielfilme im Unterricht einsetzen.

9.4. Analyse der Lehrer_inneneinstellung zum Migrationsfilm

An dieser Stelle geht es um einen der zentralen Aspekte der Untersuchung, um die Auswertung der Antworten auf die Frage nach der Einstellung der Lehrer_innen zum Migrationsfilm. Von Interesse war die Auswahl der Migrationsfilme, die Lehrer_innen im Unterricht einsetzen. Die Lehrer_innen wurden demnach gebeten aufzuschreiben, welche Migrationsfilme sie (unter Angabe des Filmtitels) im Unterricht verwenden. Weiters wurden die Gründe erhoben, mit denen die Befragten ihren Einsatz von Migrationsfilmen im Unterricht argumentierten.

⁴⁵ Good bye, Lenin! – Deutschland 2003, Minuten 121, Regie: Wolfgang Becker, Buch: Bernd Lichtenberg und Wolfgang Becker, Produktion: Stefan Arndt, Katja De Bock, Andreas Schreitmüller.

⁴⁶ Lola rennt – Deutschland 2000, 81 Minuten, Regie und Buch: Tom Tykwer, Produktion: Stefan Arndt.

⁴⁷ Das weiße Band – Deutschland/Österreich/Frankreich/Italien, 144 Minute, Regie und Buch: Michael Haneke, Produktion: Stefan Arndt (X-Filme Creative Pool), Veit Heiduschka, Michael Katz (Wega Film), Margaret Ménégoz (Les films du Losange), Andrea Occhipinti (Lucky Red).

9.4.1. Analyse des Einsatzes von Migrationsfilm

Wie aus dieser Lehrer_innenbefragung hervorgeht, wurde versucht, die Filmauswahl der Lehrer_innen zu analysieren. Nach der Analyse und Beobachtung der Filmauswahl der befragten Lehrpersonen kristallisieren sich drei Punkte heraus, die als wesentliche Gründe für den Einsatz von Migrationsfilm im Unterricht gelten können.

- Was die Auswahl von Migrationsfilmen seitens der Lehrer_innen betrifft, folgen sie jenem Verfahren, das im Kapitel 9.1. ausführlich beschrieben wurde und das sich am allgemeinen Auswahlverfahren von Filmen für den Unterricht orientiert. Spielfilme rangieren in der Beliebtheitsskala der Befragten an oberster Stelle, so z.B. „Almanya - Willkommen in Deutschland“⁴⁸, „Gegen die Wand“⁴⁹, „Ein Augenblick Freiheit“⁵⁰, „Der schwarze Löwe“⁵¹. Die beiden Spielfilme „Angst essen Seele auf“⁵² und „Welcome in Vienna“⁵³, die eigentlich nicht die zeitgenössischen Stereotype des Migrationsfilms aufgreifen, werden gefolgt von Kurzfilmen wie bspw. der „Schwarzfahrer“⁵⁴, komödiantische Formate wie z.B. Sketches von „Michael Niavarani“⁵⁵, Kaya Yanars Comedysendung „Was guckst du?“⁵⁶ und an der letzte Stelle stehen TV-Magazine wie etwa die ORF-Sendereihe „Heimat Fremde Heimat“⁵⁷.
- Weitere Erkenntnisse wurden aus der Analyse der Ergebnisse der Frage zu den „Analyse des eingesetzten Films im Unterricht“ im Kapitel 9.1.2. und der „Analyse des eingesetzten Migrationsfilms“ in diesem Kapitel von Lehrer_innen im Unterricht gewonnen. Bei den von den Lehrer_innen ausgewählten und eingesetzten

⁴⁸ Almanya - Willkommen in Deutschland – Deutschland 2011, 101 Minute, Regie: Yasemin Samdereli, Buch: Yasemin Samdereli und Nesrin Samdereli, Produktion: Annie Brunner, Andreas Richter, Ursula Wörner.

⁴⁹ Gegen die Wand – Deutschland/Türkei 2004, 116 Minuten, Regie und Buch: Fatih Akin, Produktion: WÜSTE Filmproduktion in Koproduktion mit NDR/arte und CORAZÓN International.

⁵⁰ Ein Augenblick Freiheit– Österreich/Frankreich/Türkei 2008, 110 Minuten, Regie und Buch: Arash T. Riahi, Produktion: Veit Heiduschka, Michael Katz, Margaret Ménégoz.

⁵¹ Der schwarze Löwe– Österreich 2008, 90 Minuten, Regie: Wolfgang Murnberger, Buch: Uli Brée, Rupert Henning, Produktion: Dor Film.

⁵² Angst essen Seele auf – Deutschland 1973, 93 Minuten, Regie, Buch und Produktion: Rainer Werner Fassbinder.

⁵³ Welcome in Vienna – Österreich 1986, 127 Minuten, Regie: Axel Corti, Buch: Axel Corti, Georg Stefan Troller, Produktion: Schweizer Fernsehen (FS), Thalia Producciones, Zweites Deutsches Fernsehen (ZDF), Österreichischer Rundfunk (ORF).

⁵⁴ Schwarzfahrer – Deutschland 1992, 12:19 Minuten, Regie und Buch: Pepe Danquart, Produktion: Albert Kitzler,

⁵⁵ Michael Niavarani ist ein österreichischer Kabarettist und Schauspieler.

⁵⁶ Was guckst du?! – Deutschland 2001-2005, 120 Folgen (25 Minuten), Produktion: Sat 1.

⁵⁷ Heimat Fremde Heimat (TV-Magazin) – Österreich seit 1989, 30 Minuten, Produktion: ORF.

Migrationsfilmen handelt es sich um ausgezeichnete gegenwärtige Spielfilmproduktionen, die sich ganz besonders zur Nutzung im Fremdsprachenunterricht eignen, vielschichtige Didaktisierungspotenziale aufweisen und aktuelle gesellschaftliche Inhalte thematisieren. Es zeigt sich, dass die Lehrer_innen bei der Auswahl der Filme zwei weitere Kriterien, nämlich die „Kritikerbewertungen und Auszeichnungen“ und „Filmgenres und -gattungen“ in Einklage bringen, obwohl sie beide von ihnen als nicht wichtige Kriterien zur Filmauswahl eingestuft wurden (vgl. Kapitel 9.3.).

- Bei der Analyse stellte sich heraus, dass diejenigen Lehrer_innen, die den Film im Unterricht einsetzen, auch eindeutig eine positivere Einstellung zu Migrationsfilmen aufweisen. Dies trifft besonders auf jene Lehrer_innen zu, die größere Erfahrung mit dem Einsatz von Film besitzen. Betrachtet man den Filmeinsatz unter dem Aspekt von Migrationsfilmen, so liegt es nahe, dass Lehrer_innen, die den Film aufgrund seiner besonderen methodisch-didaktischen Eignung im Unterricht einsetzen, auch Migrationsfilme in ihren Unterricht einbauen.
- Es zeigt sich auch, dass die Lehrer_innen bei der Spielfilmauswahl bevorzugt entweder auf das Genre der Komödie (Komödie/Drama) oder das Drama (Romanze/Drama) zugreifen.

9.4.2. Analyse der Gründe für den Einsatz von Migrationsfilmen

Nach den ausschlaggebenden Kriterien für die Auswahl eines Films gefragt, sollten die Lehrkräfte drei wichtige Gründe aus zehn vorgegebenen Sätzen aussuchen, die ihrer Meinung nach für den Einsatz der Migrationsfilme im Unterricht sprechen.

Die unten angeführte Tabelle gibt eine Übersicht darüber, welche Grundannahmen von den Lehrenden als wesentlich für den Einsatz von Migrationsfilmen im Unterricht betrachtet werden. Im Folgenden wird die Datenerhebung zu den Motiven für eine Beschäftigung mit Migrationsfilmen prozentuell dargestellt.

Aus der Analyse ergibt sich, dass 75 % der Befragten „den Zugang zu einer anderen Perspektive“ an die erste Stelle ihrer Auswahl reihten. Die Aussage „Reflexion der

unterschiedlichen Formen von Stereotypen“ steht mit 56,3 % an zweiter Stelle. Das Argument „Frage nach Differenz und Heterogenität“ steht an dritter Stelle und wurde von 50 % der Lehrer_innen als wichtiger Faktor für den Einsatz von Migrationsfilmen genannt. Die Funktion der „Problematisierung der Konstruktion von Identität“ hielten an vierter Stelle 43,8 % der Lehrer_innen für wichtig. Interessanterweise wählte kaum einer der befragten Lehrer_innen (93,8%) das Argument „Rassismus“ als Grund für den Einsatz von Migrationsfilmen im Unterricht. Auch „Konflikte zwischen den Migrant_innen und der Aufnahmegesellschaft“ und die „Konstruktion von Fremdheit“ wurde mit einem Prozentsatz von nur 18,8% von Lehrer_innen nicht als sehr zentral gewertet.

	Ja		Nein	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
Konflikte zwischen den Migrant_innen und der Aufnahmegesellschaft	3	18,8	13	81,3
Konstruktion von Fremdheit	3	18,8	13	81,3
Rassismus	1	6,3	15	93,8
Problematisierung der Konstruktion von Identität	7	43,8	9	56,3
Reflexion der unterschiedlichen Formen von Stereotypen	9	56,3	7	43,8
Frage nach Differenz und Heterogenität	8	50	8	50
Problematisierung von Migration	3	18,8	13	81,3
Repräsentation des alltäglichen Lebens der Migrant_innen	6	37,5	10	62,5
Differenzierte Bilder von Migrant_innen	3	18,8	13	81,3
Zugang zu einer anderen Perspektive	12	75,0	4	25,0

Tabelle 22: Prozentualer Vergleich der Gründe für den Einsatz von Migrationsfilm

Nach der Analyse der von den Lehrer_innen genannten Gründe für den Einsatz von Migrationsfilmen ist klargeworden, dass die besondere Eignung des Migrationsfilms für die überwiegende Mehrheit der Befragten vorrangig durch den „Zugang zu einer anderen Perspektive“, die „Reflexion der unterschiedlichen Formen von Stereotypen“, „Fragen von

Differenz und Heterogenität“, die „Problematisierung der Konstruktion von Identität“ und die „Repräsentation des alltäglichen Lebens von Migrant_innen“ definiert wird, die im Migrationsfilme vielfach anzutreffen sind.

9.4.3. Ergebnisse zur Lehrer_inneneinstellung zum Migrationsfilm

Nach der Beobachtung und Untersuchung der eingesetzten Migrationsfilme im Unterricht, kann man deren Tendenzen zur Erarbeitung der Migrationsfilme im Unterricht feststellen. Die Lehrer_innen wählen die Migrationsfilme, die am meisten ausgezeichnete und nominierte Spielfilme mit Genre Drama (Melodrama) und Komödie sind. Es zeigt sich auch, dass die Lehrer_innen Kenntnisse über das didaktische Potenzial des Migrationsfilms besitzen und auch die Wahrnehmung verbreitet ist, dass Migrationsfilme einen wesentlichen Beitrag zur Thematisierung der Lebensumstände von Migrant_innen und des Lebens in der Fremde sowie zu stereotypen Darstellungen von Migrant_innen und Migrationserfahrungen leisten. Sie nähern sich diesen Themen jedoch ganz unterschiedlich, sowie das Thema „Problematisierung der Konstruktion von Identität“, die sie mit Hilfe des Migrationsfilms im Unterricht behandeln. Dieses Teilergebnis lässt sich im Kapitel 9.6.2. bestätigen, in dem die positiven Aspekte des Einsatzes vom Migrationsfilm und die unterschiedlichen Einsatzfelder aus der Sicht der Lehrer_innen untersucht wurden.

Unter anderer Perspektive eröffnet der Migrationsfilm auch eine Sichtweise auf andere Themen wie „Rassismus“ und den „Konflikt zwischen Migrant_innen und Aufnahmegesellschaft“. Der Migrationsfilm eröffnet auch noch weitere Themen sowie „differenzierte Bilder von Migrant_innen“ und „Frage nach Differenz und Heterogenität“. Als weitere Beobachtung wurde hervorgehoben, dass die zuletzt angeführten Themen von Lehrer_innen nicht gewählt und im Unterricht nicht thematisiert wurden.

Davon ausgehend könnte geschlossen werden, dass sie die oben genannten Themen im Unterricht nicht vermitteln. Es ist klar, dass die Lehrer_innen nicht gleichermaßen alle Themen im Unterricht behandeln können, allerdings sollten jene Themen Berücksichtigung finden.

Die Ursache für das Zustandekommen dieses Resultats könnte durch die Mangelhaftigkeit an methodisch-didaktischer Vermittlung der weiteren Themenschwerpunkte wie „Rassismus“, „Konstruktion von Fremdheit“, „Konflikt zwischen Migrant_innen und Aufnahmegesellschaft“ und „Differenzierte Bilder von Migrant_innen“ hinreichend erklärt werden. Aber man kann dafür sorgen, dass den Lehrer_innen im Rahmen von Weiterbildungsmaßnahmen diejenigen

Zusatzqualifikationen vermitteln werden, über welche die Lehrer_innen nicht verfügen, da das entsprechende Wissen aus der Lehrerausbildung nicht vorhanden ist.

Noch ein weiterer Punkt, den man aus der Erhebung und Auswertung herauslesen kann, ist, dass die Lehrer_innen nur Filmgenres wie „Komödie“ und „Drama (Melodrama)“ einsetzen. Die begründete Verwendung der zwei Genres ergibt sich daraus, dass die Figuren im Drama eine Lebenskrise durchmachen und ihr Leben aufgrund von Verlust, Verfolgung, zufälligem Glück oder Ähnlichem neu formiert werden muss (vgl. Faulstich 2002: 35ff). Bei dem Genre Komödie, das den Zuschauer zum Lachen bewegt, wird das Thema des Films bewusst in verharmlosender Weise dargestellt (vgl. Faulstich 2002: 47ff).

9.5. Analyse des Umgangs mit Stereotypisierung in Filmen

Dieser Teil der Untersuchung befasst sich mit den Erfahrungen, die die Lehrkräfte in Bezug auf ihre Auseinandersetzung mit der Stereotypisierung in Filmen in ihrem Unterricht sammelten. Es wurden wesentliche Daten erhoben, inwieweit sich die Lehrer_innen mit Stereotypen im Unterricht beschäftigen und auf welchen Ebenen des Films sie Stereotype im Unterricht thematisieren.

9.5.1. Analyse der behandelten Stereotype im Film

Nach der Auswahl des Filmtitels, welchen die Lehrkräfte in ihrem Unterricht unter der Perspektive von Stereotypisierungen behandelten, wurde festgestellt, dass die Thematisierung des Stereotyps im Großen und Ganzen einen hohen Grad an Akzeptanz durch die Lehrer_innen erfährt. Die Lehrer_innen berichten über thematisierte Stereotype in verschiedenen Themenbereichen:

Geschlechterrollen, Respekt, gut-böse, stark-schwach, cool-uncool, Alkohol-Drogen, kulturelle Missverständnisse, Rassismus, länderspezifische Stereotype (österreichische Filmklassiker), Stereotypen über andere Nationen (Schwarzfahrer⁵⁸), Fremdenfeindlichkeit

⁵⁸ Schwarzfahrer – Deutschland 1992, 12:19 Minuten, Regie und Buch: Pepe Danquart, Produktion: Albert Kitzler.

(Das Fest des Huhnes⁵⁹), Stereotyp „Ossis“ und „Wessis“ (Good bye Lenin⁶⁰), Umgang mit fremder Sprache, Generationenkonflikte.

Mit Blick auf die oben angeführten Themenbereiche kann vermutet werden, dass die Ähnlichkeit des Begriffes „Stereotyp“, der in engem Zusammenhang mit dem Begriff „Vorurteil“, also der Verfestigung von Stereotypen, beschreiben wird, dazu führt, dass die Lehrer_innen in ihren Antworten nicht ganz klar zwischen den beiden Begriffen unterscheiden. In der Analyse der Aussagen der Lehrkräfte zu ihren Einstellungen zu den Stereotypen konnte nicht zweifelsfrei erhärtet werden, ob den Befragten der genaue Unterschied zwischen den Begriffen Stereotyp und Vorurteil klar war. Es erscheint also nicht unplausibel, dass sie diese Themenbereiche, die sie als stereotypisch auswiesen, als vorurteilhaft bewerteten oder umgekehrt.

9.5.2. Analyse stereotyper Darstellungen auf unterschiedlichen filmischen Ebenen

Hier wurde nach den stereotypen Darstellungen in der Ebene des Films gefragt, um herauszufinden, ob sich die Befragten über die Thematisierung der Stereotype im Medium Film im Unterricht tatsächlich Gedanken machten. Wenn ja, dann auf welchen Ebenen des Films wird ein Stereotyp im Unterricht thematisiert. Hier bietet sich an, auf der Basis der 6er-Skalierung, die prozentualen Häufigkeiten zu betrachten und die Zustimmung zu den einzelnen Ebenen des Films zu beobachten.

		Häufigkeit	Prozent	Gültig Prozent	Kumulative Prozent
Gültig	2	1	6.3	6.3	6.3
	3	4	25.0	25.0	31.3
	4	1	6.3	6.3	37.5
	5	6	37.5	37.5	75.0
	6	4	25.0	25.0	100.0
Gesamt		16	100.0	100.0	

Tabelle 23: Die prozentuale Häufigkeit der Filmebene „Handlungsablauf“

⁵⁹ Das Fest des Huhnes – Österreich 1992, 55 Minuten, Regie und Buch: Walter Wippersberg, Produktion: Wolfgang Ainberger, Peter Wustinger.

⁶⁰ Good Bye Lenin! – Deutschland 2003, 121 Minuten, Regie: Wolfgang Becker, Buch: Bernd Lichtenberg und Wolfgang Becker Produktion: Stefan Arndt, Katja De Bock, Andreas Schreitmüller.

In der obigen Tabelle wird der „Handlungsablauf“ mit 25 % als „sehr wichtig“ ausgewiesen. Wenn man die beiden Kategorien „sehr wichtig“ und „wichtig“ zusammenfasst, ergibt sich ein Prozentsatz von 62,5 %, d.h. der „Handlungsablauf“ auf der Ebene des Films ist aus der Sicht der Lehrer_innen hoch signifikant.

		Häufigkeit	Prozent	Gültig Prozent	Kumulative Prozent
Gültig	3	2	12.5	12.5	12.5
	4	3	18.8	18.8	31.3
	5	4	25.0	25.0	56.3
	6	7	43.8	43.8	100.0
	Gesamt	16	100.0	100.0	

Tabelle 24: Die prozentuale Häufigkeit der Filmebene „Charakter der dargestellten Figuren“

Wie die Tabelle zeigt, finden 43,8 % der Lehrer_innen den „Charakter der dargestellten Figuren“ als sehr wichtig. Bei einer Reihung stereotyper Darstellungen auf der Ebene des Films steht aus Sicht der Lehrer_innen der „Charakter der dargestellten Figuren“ an ersten Stelle.

		Häufigkeit	Prozent	Gültig Prozent	Kumulative Prozent
Gültig	1	2	12.5	12.5	12.5
	2	3	18.8	18.8	31.3
	3	3	18.8	18.8	50.0
	4	4	25.0	25.0	75.0
	5	3	18.8	18.8	93.8
	6	1	6.3	6.3	100.0
	Gesamt	16	100.0	100.0	

Tabelle 25: Die prozentuale Häufigkeit der Filmebene „Handlungszeit“

Beim Vergleich beider Verteilungen zur Zustimmung zur Filmebene „Handlungszeit“ ergibt sich eine gleichmäßige Verteilung der Zustimmung mit 18,8 % von den Auswahlmöglichkeiten „eher nicht wichtig“ bis „wichtig“.

		Häufigkeit	Prozent	Gültig Prozent	Kumulative Prozent
Gültig	1	2	12.5	12.5	12.5
	2	4	25.0	25.0	37.5
	3	2	12.5	12.5	50.0
	4	5	31.3	31.3	81.3
	5	2	12.5	12.5	93.8
	6	1	6.3	6.3	100.0
	Gesamt	16	100.0	100.0	

Tabelle 26: Die prozentuale Häufigkeit der Filmebene „Handlungsort“

Wie aus der obigen Tabelle hervorgeht, steht fest, dass 12,5 % der Lehrer_innen eine negative Einstellung zum „Handlungsort“ ausdrücken. Fasst man die Kategorien „nicht wichtig“ und „weniger wichtig“ zusammen, dann steht fest, dass „Handlungsort“ aus der Sicht der Lehrer_innen mit 37,5 % auf filmischer Ebene keinen hoch signifikanten Einfluss aufweisen.

		Häufigkeit	Prozent	Gültig Prozent	Kumulative Prozent
Gültig	1	3	18.8	18.8	18.8
	2	2	12.5	12.5	31.3
	3	4	25.0	25.0	56.3
	4	4	25.0	25.0	81.3
	5	2	12.5	12.5	93.8
	6	1	6.3	6.3	100.0
	Gesamt	16	100.0	100.0	

Tabelle 27: Die prozentuale Häufigkeit der Filmebene „akustische Elemente“

Betrachtet man den Prozentanteil der Zustimmung der Lehrer_innen auf der 6er-Skala bezüglich „akustischer Elemente“, so ergibt sich für die Auswahl „eher wichtig“ und „eher unwichtig“ jeweils ein Wert von 25%, d.h. die Zustimmung der Lehrer_innen zu „akustische Elemente“ liegt im mittleren Bereich der Skala.

	Häufigkeit	Prozent	Gültig Prozent	Kumulative Prozent
Gültig 1	6	37.5	37.5	37.5
2	3	18.8	18.8	56.3
3	3	18.8	18.8	75.0
4	3	18.8	18.8	93.8
5	1	6.3	6.3	100.0
Gesamt	16	100.0	100.0	

Tabelle 28: Die prozentuale Häufigkeit der Filmebene „technische Elemente“

Wie aus der Tabelle ablesebar ist, beurteilen 37,5 % der Lehrer_innen „technische Elemente“ als „nicht wichtig“. Fasst man die Kategorien „nicht wichtig“ und „weniger wichtig“ zusammen, dann steht fest, dass „technische Elemente“ aus der Sicht der Lehrer_innen mit 56,3 % auf filmischer Ebene keinen hoch signifikanten Einfluss hinsichtlich stereotyper Darstellungen aufweisen.

Nach der Darstellung der prozentualen Häufigkeit der stereotypen Darstellungen auf den einzelnen Filmebenen wird versucht herauszufinden, welche filmische Ebene beim Einsatz der Filme im Unterricht nach den Lehrer_innen den höchsten Mittelwert hat.

Deskriptive Statistik

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Handlungsablauf	16	2	6	4,50	1,317
Charakter der dargestellten Figuren	16	3	6	5,00	1,095
Handlungszeit	16	1	6	3,38	1,500
Handlungsort	16	1	6	3,25	1,483
akustische Elemente (Geräusche, Musik)	16	1	6	3,19	1,515
technische Elemente	16	1	5	2,38	1,360

Tabelle 29: Mittelwert der stereotypen Darstellung auf der Ebene des Films

Wie aus obiger Tabelle hervorgeht, besitzen stereotype Darstellungen auf der Ebene des „Charakters der dargestellten Figur“ mit 5 einen höheren Mittelwert. Mit 4.50 liegt die stereotype Darstellung im „Handlungsablauf“ unter diesem Mittelwert. Diese Ergebnisse machen deutlich, dass diese beiden Ebenen des Films aus Sicht der Lehrer_innen einen hohen Stellenwert einnehmen.

Den drei weiteren Ebenen „Handlungszeit“ mit 3,38, „Handlungsort“ mit 3,25 und „akustische Elemente“ mit 3,19 stehen die Lehrer_innen positiv gegenüber. „Technische Elemente“ mit 2,38 steht an der letzten Stelle.

Die Ergebnisse machen deutlich, dass die Lehrer_innen Stereotype auf zwei Ebenen des Films lokalisieren. Die Konzentration auf diese zwei Ebenen basiert darauf, dass diese für die Lehrer_innen einen höheren Aufforderungscharakter besitzen als andere Filmebenen.

9.5.3. Ergebnisse zum Umgang mit Stereotypisierung in Filmen

Wenn man diese Ergebnisse zusammenfasst, zeigt sich, dass die Lehrer_innen aktiv mit der Thematisierung von Stereotypen im Unterricht umgehen, diese durchaus als eine Chance für Lerner_innen erhalten, um sich mit einem wichtigen Unterrichtsinhalt auseinander zu setzen. Durch die Analyse der Angaben der Lehrer_innen wurde ausgewiesen, dass die Begriffe „Stereotype“ und „Vorurteil“ von den Befragten vermutlich miteinander gleichgesetzt werden. Die Vermischung zwischen den beiden Begriffen hat keinen ausschlaggebenden Effekt auf die Ergebnisse.

Es zeigt sich auch, dass die Ausprägungen der Darstellung von Stereotypen nur in Bezug auf den Handlungsablauf und den Charakter der dargestellten Figuren auf der narrativen Ebene des Films von den Lehrer_innen als bedeutsam wahrgenommen wurde. Hier hätte man sich mit Blick auf theoretische Arbeiten, die von einer sehr prägnanten Ausprägung stereotyper Darstellung auf diesen beiden Ebenen ausgehen (vgl. Kapitel 5.1.), sicher einen höheren Prozentwert erwartet. Wie schon im theoretischen Teil (Kapitel 5.1.) ausgeführt wurde, sind Stereotype einfach strukturierte Vorstellungen über Individuen und Gruppen, die sich insbesondere zur Konstruktion fiktionaler Figuren eignen. Zweitens sind Figurenstereotype vereinfachte Vorstellungen über Menschen, die im Alltagsbewusstsein verankert und damit eng mit der alltäglichen Vorstellungs- und Wertewelt verbunden sind. Drittens involviert Film das Publikum über die Ebene der Figuren am stärksten in das Handlungsgeschehen (vgl. Schweinitz 2006: 44).

Dennoch erleben die Lerner_innen die Geschichte aus der Perspektive der Hauptfigur, da sie sich in dem Moment in die Hauptfigur hineinversetzten und ihre subjektive Perspektive oft in nahen Einstellungen gezeigt wird. Es ist eine durchaus plausible Erklärung für das Ergebnis, warum die Darstellung von Stereotypen im „Handlungsablauf“ und im „Charakter der dargestellten Figuren“ den Lehrer_innen von so zentraler Bedeutung erscheint. Ein weiterer Grund für die Ausprägung stereotyper Darstellung auf den beiden Filmebenen dürfte in existierenden gesellschaftlichen Stereotypen zu suchen sein (vgl. Kapitel 6.). Auch der Einfluss der gesellschaftlichen Stereotypisierung auf die Lehrer_innen sollte nicht außer Acht gelassen werden.

9.6. Analyse der Verortung des Migrationsfilms im DaF-Unterricht

Hier ging es um die persönlichen Erfahrungen der Lehrer_innen, die aus dem Einsatz von Migrationsfilmen im Unterricht zustande kamen. Der erste Teil betrifft die Frage, inwieweit Migrationsfilme die Wirklichkeit abbilden, zum Zweck des Vergleichs der Einstellungen der Lehrer_innen beim Einsatz des Migrationsfilms im Unterricht.

Um die Interpretation der Einstellung der Lehrer_innen zum Einsatz von Migrationsfilmen zu erleichtern, bietet sich zusätzlich die Frage nach möglichen Vor- bzw. Nachteilen des Einsatzes von Migrationsfilm an. Positive wie negative Aspekte zeigen an, welchen Beitrag Migrationsfilme im Sinne der methodischen und didaktischen Vermittlung der deutschen Sprache im Unterricht leisten können. Die dahingehend zu untersuchenden Themenbereiche beziehen sich darauf, welche Einflüsse der negativ oder positiv bewerteten Aspekte vorhanden sind, die von den Lehrkräften bezüglich ihrer Arbeit mit Migrationsfilmen angegeben werden. Davon ausgehend könnte man auch auf diese Ebene eingehen, um weitere wissenschaftliche Diskurse zugänglich zu machen, welche positiven Aspekte der Arbeit mit den Filmen im Unterricht vermehren oder welche negativen Aspekte des Einsatzes der Filme im Unterricht verhindern können.

Im Folgenden wird zur besseren Einordnung negativ bzw. positiv bewertende Meinungen seitens der Lehrkräfte zum Einsatz von Migrationsfilmen noch eine kurze Zusammensetzung der Information geboten.

9.6.1. Argumente zur Abbildung der Realität im Migrationsfilm

Die Frage 9 des Fragebogens bittet die Lehrer_innen, einer der beiden zitierten Aussagen, auf der Basis ihrer Erfahrung den Vorzug zu geben: **Aussage A** „Migrationsfilme bilden die Wirklichkeit ab.“

Aussage B „Migrationsfilme zeigen stark vereinfachende und schematische Vorstellung von Migrant_innen und bedienen sich stereotyper Darstellungen.“ Darüber hinaus sollten sie ihre Entscheidung auch begründen.

Nur 12,5 %, also zwei von vierzehn den Lehrer_innen entschieden sich für Aussage A und schlossen sich damit der Aussage an, dass Migrationsfilme als Abbild der Wirklichkeit fungieren. Ihr Argument dafür ist, dass sie „eher die Filme kennen, die auf Aussage A zutreffen und es kommt auch total auf den einzelnen Film an“.

Wie die oben zitierte Äußerung der Befragten verdeutlicht, liefern die Personen, die sich für die Aussage A entschieden haben, keine inhaltlich auswertbare Begründung für ihre Wahl. Das Gros der Lehrer_innen, 87,5 %, stimmten der Aussage B zu und liefern auch unterschiedliche Gründe für ihre Entscheidung, die an späterer Stelle (vgl. Kapitel 9.6.4.) im Zusammenhang mit Pro- und Contra-Argumenten der Lehrer_innen für den Einsatz von Migrationsfilmen im Unterricht ausführlich besprochen wird. Die Reihenfolge der Wortbeiträge entspricht der Häufigkeit ihrer Nennungen. Markante Äußerungen werden im Originalwortlaut wiedergegeben.

- Als das häufig angegebene Argument zur Auswahl der Aussage B wurde „die vereinfachende und schematische Vorstellung von Migrant_innen als Voraussetzung einer vorangegangenen Wirklichkeitskonstruktion im filmischen Produkt“ genannt. Hier wurde betonte, dass Spielfilme vereinfachen, verkürzen, verdichten müssen und jeder Film partizipiert in Abhängigkeit vom Filmgenre an stereotypen Darstellungen. Markante Beispiele wären in diesem Zusammenhang etwa die Filme „Gegen die Wand⁶¹“ und „Almanya - Willkommen in Deutschland⁶²“.
- Eine andere Begründung für die Zustimmung zur Aussage B war, dass Migrationsfilme stereotype Darstellungen abbilden, weil ein Großteil der Migrationsfilme humoristische

⁶¹ Gegen die Wand – Deutschland/Türkei 2004, 116 Minuten, Regie und Buch: Fatih Akin, Produktion: WÜSTE Filmproduktion in Koproduktion mit NDR/arte und CORAZÓN International.

⁶² Almanya - Willkommen in Deutschland – Deutschland 2011, 101 Minute, Regie: Yasemin Samdereli, Buch: Yasemin Samdereli und Nesrin Samdereli, Produktion: Annie Brunner, Andreas Richter, Ursula Wörner.

Elemente aufweist, die aus Vereinfachungen entstehen. Aufgrund dieses Fakts wurde argumentiert, dass „man filmisch wohl besser mit Stereotypen arbeitet, vor allem, wenn es sich um lustige Filme handelt“ und „Die Gags funktionieren besser, wenn man sich Stereotypen bedient“.

- Ein weiterer Grund hierfür dürfte in der „Komplexität der Wirklichkeit“ liegen und darin, dass man Schicksale in Migrationsfilmen nicht abstrahieren kann. Die unmögliche Realisierung der Wirklichkeit im Migrationsfilm ist eine wesentliche Komponente der Zustimmung zur Aussage B.

9.6.2. Pro und Contra zum Einsatz von Migrationsfilm im DaF-Unterricht

Frage 10 bot den Lehrer_innen die Gelegenheit, kritische Punkte und Probleme sowie positive Aspekte für den Einsatz von Migrationsfilmen im Unterricht frei zu formulieren und ihre Stellungnahme zu begründen. Die Auswirkung des Einsatzes von Migrationsfilmen wird spürbar und sichtbar, wenn man die Erfahrung der Lehrer_innen aus ihrer Unterrichtspraxis sammelt und analysiert. Im folgenden Abschnitt werden Pro- und Contra-Argumente der Lehrer_innen zum Einsatz von Migrationsfilm im Unterricht ausführlich besprochen und analysiert.

Positive Aspekte

Die Einstellung gegenüber dem Einsatz von Migrationsfilmen der Lehrer_innen ist größtenteils positiv und fast jeder bringt eine bestimmte Vorstellung vom Einsatz von Migrationsfilmen ein. Bei der Kategorisierung wurden die positiven Aspekte des Einsatzes von Migrationsfilmen subsumiert. Acht unterschiedliche Einsatzfelder, die die Lehrkräfte in ihrer Unterrichtsplanung im Rahmen der Arbeit mit den Filmen wählten, lassen sich wie folgt darstellen:

- Thematisierung der Migration

„So wird die Chance ergriffen, den Migrationsfilm in seiner Verknüpfung mit dem Thema „Migration“ zu thematisieren“, erläuterte eine Lehrerin. Die Lehrer_innen waren überzeugt, dass Migrationsfilme als Impuls zur Diskussionsanregung im Unterricht dienen können. Eine andere Lehrerin äußerte sich folgendermaßen: „Auch die Erfahrungen, die Teilnehmer_innen bereits gemacht haben, können auf diese Weise angesprochen werden.“

Das erste Einsatzfeld, das gänzlich mit dem Migrationsfilm identifiziert wird, ist die Migration selbst. Durch die Thematisierung der Migration können sich die Lernenden, die bereits ähnliche Erfahrungen gemacht haben, mit den Protagonisten im Migrationsfilm identifizieren. Ihre Handlungsweisen und das zentrale Problem des Migrationsfilms ist somit für die Lernenden relevant und verständlich und die filmisch präsentierten Problemlösungsangebote erscheinen ihnen nachvollziehbar.

- Heterogenität

„Heterogenität wird thematisiert und verschiedenen Zugänge/Weltsichten werden präsentiert.“ Die Lehrer_innen formulierten so, dass die heterogene Bildung der Gesellschaft bzw. die Differenzen in der Gesellschaft als wichtiges Thema im Unterricht behandeln werden können. Diese Auseinandersetzung regt die Lerner_innen im Unterrichtskontext dazu an, sich über Differenzen Gedanken zu machen und auf diese Weise wird eine diskussionsanregende Atmosphäre im Unterricht geschaffen. Sie waren überzeugt, dass die Arbeit mit Migrationsfilmen im Unterricht einen wesentlichen Beitrag zur Heterogenität und Repräsentation der verschiedenen Weltansichten leisten kann.

Migrationsfilm ermöglicht es, dass Heterogenität in sprachlichen, migrationsbedingten, soziokulturellen und geschlechtsbezogenen Bereichen im Unterricht repräsentiert und thematisiert werden kann. Durch den Einsatz von Migrationsfilm wird die Heterogenität als natürlicher Umstand wahrgenommen und die Differenzen werden als Bereicherung erlebt.

- Thematisierung des Alltagslebens

Einen positiven Effekt der Arbeit mit Migrationsfilmen machen die Lehrer_innen daran fest, dass die Lerner_innen sich mit Hilfe der Auseinandersetzung mit Migrationsfilmen eventuell in bestimmten Situationen wiederfinden, die ihnen aus ihrem eigenen Alltag vertraut sind. In der „Abbildung des Lebens der Migrant_innen im Migrationsfilm“ sieht eine Lehrerin eine wichtige Funktion des Migrationsfilms.

Durch Migrationsfilm werden den Migrant_innen Alltagsgeschichten im Aufnahmeland in vielen Facetten vermittelt. Migrationsfilm ist ein plausibles Angebot mit Bezugspunkten auf die Situation, in der die Lernenden leben, und spiegelt auf angemessene bzw. vertretbare Weise die Welt und das Leben wider.

- Generationenbeziehung

„Viele Filme zum Thema Migration bieten sich für eine Diskussion über die Generationenbeziehungen in der Migrationsfamilie an“. Die Lehrer_innen waren überzeugt, dass Migrationsfilme einen Auslöser für Gesprächsstoff über Konflikte zwischen den Generationen böten. Es sollte dabei die Möglichkeit geben, einen Meinungsaustausch über Themen wie Generationenkonflikte in den Migrationsfilmen wie z.B. in „Almanya - Willkommen in Deutschland“⁶³ im Unterricht anzubieten.

- Rekonstruktion der Fremdheit

Ihre positive Bewertung des Einsatzes von Migrationsfilmen im Unterricht begründet eine weitere Lehrerin folgendermaßen: „Migrationsfilme stellen das Leben der Migrant_innen aus einem anderen Gesichtspunkt dar. Migrationsfilme können dabei helfen, die 'Andersheit' besser zu verstehen und anzunehmen.“ Die Lehrer_innen waren der Meinung, wenn man das Leben der Migrant_innen mit Hilfe von Migrationsfilmen aus einer anderen Perspektive beleuchtet, so fällt auf, dass Migrationsfilme einen großen Anteil an der Darstellung von Fremdheit haben. In Hinblick auf die Migrationsgesellschaft und die Lebenswelt der Migrant_innen wirft der Migrationsfilm einen Blick auf das Phänomen der Fremdheit bzw. die Figur des Fremden und seine Handlungsräume. Daraus erwächst die Möglichkeit, diese Figur aus der Beobachterperspektive und aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten, was einen wichtigen Impuls für das Verständnis von Fremdheit bietet. Ein weiteres Angebot des Migrationsfilms, welches einen Zugang zu einer anderen Perspektive anbieten kann, ist die Konstruktion von Fremdheit.

- Medialer Diskurs

Die Arbeit mit Migrationsfilmen kann Anstoß zu einer kritischen Auseinandersetzung mit medialen Diskursen über Migration geben. Mit der Bearbeitung eines Themas wie der Migration wird eine Korrektur vorgenommen, die auch Medienerziehung enthält. Deshalb besitzen Migrationsfilme einen höheren Aufforderungscharakter als andere Filme, die im Unterricht zum Einsatz kommen, argumentieren die Lehrer_innen.

⁶³ Almanya - Willkommen in Deutschland – Deutschland 2011, 101 Minute, Regie: Yasemin Samdereli, Buch: Yasemin Samdereli und Nesrin Samdereli, Produktion: Annie Brunner, Andreas Richter, Ursula Wörner.

- Einübung des Hör-Seh-Verstehens

„Mithilfe von Migrationsfilmen kann Hör-Seh-Verstehen geübt werden“, so eine Lehrerin, die den Einsatz von Migrationsfilm im Unterricht in direktem Zusammenhang mit dem Einsatz des Mediums Film und die Vermittlung des Hör-Seh-Verstehens im DaF-Unterricht betrachtet. Die Lehrer_innen zeigten sich überzeugt, dass Migrationsfilme den Lehrstoff bereichern und als wichtiger neuer Teil in den Lehrplan im Fremdsprachenunterricht integriert werden sollen. Besonders die Erweiterung und der Aufbau von Hör-Seh-Verstehens als 5. Fertigkeit wird besser durch Migrationsfilme vermittelt, da in der Regel durch ihr hohes Potenzial der Lernstoff geübt werden kann. Wenn das Hör-Seh-Verstehen als 5. Fertigkeit mit der Arbeit mit Migrationsfilmen in Verbindung gebracht wird, wird die narrative Komponente des Mediums Film als eine Bereicherung empfunden.

Negative Aspekte

Neben den positiven Aspekten des Einsatzes von Film im Unterricht dürfen auch die negativen Aspekte nicht unberücksichtigt bleiben. Folgende Übersicht fasst die negativen Aspekte des Einsatzes von Migrationsfilmen, die auf den Einschätzungen der befragten Lehrer_innen basieren, zusammen. Die kritischen Äußerungen der Lehrer_innen beziehen sich vor allem auf die Verstärkung der Stereotypisierung, die Hervorhebung der Differenzen und die Verharmlosung der Stereotypisierung im Migrationsfilm. Sie nehmen aber auch Bezug auf den mit einer sorgfältigen Arbeit mit Migrationsfilmen im Unterricht verbundenen hohen Zeitaufwand.

- Verstärkung der Stereotypisierung

„Diese Filme weisen oft stereotype Darstellungen von Migranten und Migrantenleben auf und können die Stereotypisierung im Unterricht verstärken.“ Die zitierte Lehrerin beurteilte die Arbeit mit Migrationsfilmen als problematisch und war der festen Ansicht, dass „Stereotype wieder und wieder reproduziert werden und viele Lernende hierbei nicht differenzieren können.“ Ein anderer Beitrag zur Arbeit mit Migrationsfilmen im Unterricht wurde durch die Aussage der Lehrer_innen hervorgehoben, dass Migrationsfilme Stereotype aufzeigen und auf diesem Weg möglicherweise aufbrechen können. Das heißt, die Arbeit mit Migrationsfilmen führt zur Darstellung der Stereotypisierung im Unterricht. Wenn man Stereotype als ein Unterrichtsthema behandelt, führt das zu einer weiteren Verfestigung von Stereotypen. Hier wurde bei der Anwendung des Migrationsfilms der positive Aspekt unterstrichen, dass durch

eine Bearbeitung von Migrationsfilmen im Unterricht nicht nur Stereotype aufgezeigt, sondern auch aufgebrochen werden können.

- Geprägte Zuschreibung „Wir und Nicht-Wir“

Eine andere negative Bezugnahme einer Lehrerin lautet: „Mit Migrationsfilmen werden die Differenzen zwischen Migrant_innen und der Aufnahmegesellschaft noch einmal hervorgehoben. Man sollte sich dabei nicht auf den Unterschied Migrant_innen und Nicht-Migrant_innen fokussieren.“ Die Lehrer_innen betonen bezüglich des Migrationsfilms die Beleuchtung der Differenz, die Verschiedenheit sowie die damit verbundenen pädagogischen Fragen des Einsatzes des Migrationsfilms.

- Einseitigkeit des Migrationsfilms

Aus der Sicht einer Lehrerin sind Migrationsfilme oft einseitig und nicht abstrahierbar. Aus der Aussage der Lehrerin zum Migrationsfilm wird nicht deutlich, aus welchem Grund die Lehrerin Migrationsfilme in dieser Form wahrnimmt, ob die Einseitigkeit des Migrationsfilms an die Figuren als Migrant_innen oder an die Themen des Migrationsfilms gekoppelt ist.

- Zeitaufwand, sorgfältige Vor- und Nachbereitung

„Es bedarf einer sehr sorgfältigen Vor- und Nachbereitung, oft ist die Zeit zu kurz.“ Diese Lehrerin meinte, dass man bei Verwendung von Migrationsfilmen im Unterricht mit einem hohen Zeitaufwand rechnen muss, da dieser zusätzliche Vor- und Nachbereitungszeit erfordern würde. Daraus ergibt sich auch, dass eine wichtige Aufgabe der Lehrer_innen in einer grundsätzlichen Vorbereitung des Migrationsfilms besteht, um günstige Lerneffekte zu ermöglichen und negative Lerneffekte zu vermeiden. Die Lehrer_innen empfanden Zeitmangel als eine Barriere für einen effektiven Einsatz von Migrationsfilmen, wobei der hohe Zeitaufwand (Vor- und Nachbereitung) wohl das größte Hindernis darstellt.

9.6.3. Zusätzliche Kommentare der Lehrkräfte zum Einsatz von Migrationsfilmen

Im Weiteren folgen die Kommentare der Lehrer_innen, die am Ende des Fragebogens abgegeben wurden. Die Lehrer_innen hatten die Möglichkeit, ergänzende Kommentare abzugeben, die nicht unter den Antwortalternativen angegeben waren. Wie aus der Analyse der Kommentare hervorgeht, geben die Lehrer_innen einerseits Tipps, andererseits nennen sie Schwierigkeiten beim Einsatz von Migrationsfilmen im Unterricht. Einige Problembereiche

sind der Zeitaufwand beim Einsatz von Migrationsfilmen und die Komplexität des Migrationsfilms, die in den nächsten Gliederungspunkten ausführlicher angesprochen werden.

- Rolle der Lehrperson

„Der Lehrperson kommt bei der Arbeit mit Migrationsfilmen eine wichtige Rolle zu. Sie ist die Moderatorin der Diskussion, die auch eine kritische Perspektive einbringt und Fragen stellt.“ Die Lehrerin äußert weiter, dass die/der Lehrer/in auch eine Rolle als Moderator in Hinblick auf pädagogische Gründe zur Meinungsbildung der Lerner_innen übernehmen sollte, um eine Pro- und Contra-Diskussion führen zu können. Unter Berücksichtigung der kritischen Perspektive meinte die Lehrerin eine kritische Reflexion, die zu einem kritischen Umgang mit dem Migrationsfilm bei Lerner_innen führt sollte. Eine positive Einstellung der Lehrer_innen zum Einsatz von Migrationsfilm, die sich in Pro- und Contra-Argumenten niederschlägt, ist eine wesentliche Voraussetzung für einen erfolgreichen Unterricht.

- Thematisierung des Einsatzes von Migrationsfilmen in Lehrerfortbildungen

„Der Einsatz von Migrationsfilmen im Unterricht sollte in einschlägigen Lehrerfortbildungen verstärkt thematisiert werden“, so der Wunsch einer Lehrerin. Diese Lehrerin ist der Meinung, dass Migrationsfilme in die pädagogische Weiter- und Fortbildung integriert sein sollten und künftig einen festen Bestandteil dieser bilden sollten. Durch diese Aussage gerät die Wirkung der Filmbildung in der Weiter- und Fortbildung in den Blick. In der Lehrerfort- und Weiterbildung erscheint es notwendig, für eine gute apparative Ausstattung zu plädieren und die Grundlagen für einen erfolgreichen Einsatz von Film im Unterricht zu thematisieren. Die Lerner_innen profitieren mehr vom Einsatz von Migrationsfilmen im DaF-Unterricht, da die Lehrer_innen über den Migrationsfilm informiert sind und ihre Erfahrungen in ihrem Unterricht umsetzen können.

- Kurzfilme mit dem Thema „Migration“

Eine Lehrerin betont, dass sie lieber mit kurzen Filmen, Dokumentarfilmen, Sketches und ähnlichen Formaten zum Thema Migration als mit Spielfilmen arbeitet. Sie vertrat zudem die Auffassung, dass Spielfilme aus Gründen des Zeitaufwandes nicht so gut im Unterricht einsetzbar sind. Aus den Aussagen der Lehrkräfte ist zu erkennen, dass bei Lehrer_innen eine Betonung des Faktors Zeit in Hinblick auf den Einsatz von Spielfilmen im Allgemeinen und gegenüber Migrations(spiel)filmen im Besonderen vorherrscht.

- Migrationsfilm als ein komplexes Thema

Der Kommentar einer Lehrerin liest sich so: „Migrationsfilm ist ein sehr komplexes Thema, schwer für unsere Klientel zu beurteilen.“ An dieser Stelle ließe sich die Frage stellen, ob das Thema „Migration“ im Fremdsprachenunterricht für Lerner_innen schwer zu verstehen ist oder ob es vielleicht der Lehrerin schwer fällt, sich das Thema „Migration“ zu erarbeiten. Es ist nicht klar, ob diese Einschätzung mit dem Schwierigkeitsgrad des zu vermittelnden Inhalts „Migration“ in Verbindung steht.

9.6.4. Ergebnisse zur Verortung des Migrationsfilms im DaF-Unterricht

Wenn man über den Einsatz von Migrationsfilm im Unterricht spricht, sollte man auch positive und negative Aspekt seines Einsatzes thematisieren, die in dem vorigen Abschnitt abgehandelt wurden. Aus den genannten positiven und negativen Aspekten ist die inhaltliche Vermittlung des Migrationsfilms hervorzuheben, welche seitens der Lehrer_innen einen Platz im DaF-Unterricht haben sollte.

Für den Einsatz von Migrationsfilmen im Unterricht wurden folgende Argumente vorgebracht: Thematisierung der Migration, Medialer Diskurs, Fremdheit, Heterogenität, Förderung des Hör-Seh-Verstehens, Thematisierung des alltäglichen Lebens und der Generationenbeziehung. Die Gefahr, die mit einer Arbeit mit Migrationsfilmen verbunden ist, stellt sich aus Sicht der befragten Lehrer_innen folgendermaßen dar: Verstärkung der Stereotypisierung, Hervorhebung der Differenzen und Zeitaufwand. Die angegebenen Statements zu möglichen negativen Aspekten klingen plausibel und einsichtig, zeigen aber bei genauer Betrachtung auch ein didaktisches Defizit auf. Dieses wird deutlich, wenn man die Argumente über den Einsatz des Migrationsfilms verfolgt.

- Einige der Lehrer_innen befürchten, dass Migrationsfilme die Differenzierung erhöhen und die Stereotypisierung verstärken. Die Lerner_innen müssen mit den Möglichkeiten und den Grenzen des Films im Allgemeinen und mit denen von Migrationsfilm im Unterricht im Besonderen vertraut gemacht werden. Nur so sind sie in der Lage, den Lernenden dabei zu helfen, einen bewussten Umgang mit dem Medium Film zu entwickeln.
- Eine andere Lehrerin war der Meinung, dass man sich dabei nicht auf den Unterschied von Migrant_innen und Nicht-Migrant_innen fokussieren sollte. Allerdings stellt sich

hier die Frage, wie man die Differenzierung zwischen den Gruppen Migrant_innen und Nicht-Migrant_innen ignorieren kann, obwohl diese aktuelle gesellschaftliche Befindlichkeiten spiegelt. An anderer Stelle meinte eine Lehrerin, dass man das Thema Differenzierung nicht im Unterricht ansprechen sollte, ohne dafür einen Grund zu nennen. Obwohl der Unterschied zwischen Migrant_innen und Nicht-Migrant_innen in unterschiedlich hoher Ausprägung in der Gesellschaft zu beobachten ist, spielt das Verhalten der Lehrer_innen eine große Rolle für die Entwicklung von Einstellung seitens der Lerner_innen. Man kann dafür sorgen, dass die Arbeit mit Migrationsfilmen die Möglichkeit schafft, um die Darstellung der Differenzierung in der Gesellschaft zu beobachten.

- Ein anderer vorgehobener Grund für die zurückhaltende Aufnahme von Migrationsfilmen in den Unterricht, der von Lehrer_innen immer wieder zum Ausdruck gebracht wurde, war der bestehende Zeitmangel, der die Möglichkeiten für eine Arbeit mit Migrationsfilmen einschränken würde.

Obwohl das Argument auftaucht, dass Lehrer_innen keine Zeit für den Einsatz von Spielfilmen im Unterricht haben, machen die Ergebnisse aus den Kapiteln 9.1. und 9.2. deutlich, dass Spielfilme als bevorzugte Wahlmöglichkeit ganz an vorderster Stelle stehen und im Vergleich zu anderen Filmgenres immer häufiger von den Lehrer_innen im Unterricht eingesetzt werden. Aus den Ergebnissen lässt sich ableiten, dass Spielfilme immer noch beliebt unter den Lehrer_innen sind.

Eine der Zielsetzungen für den Einsatz von Film im Unterricht ist es, die Lerner_innen zu einem kritischen Umgang mit Film zu erziehen (vgl. Lütge 2012: 26). Es gibt keine großen Unterschiede bezüglich der behandelten Filme im Unterricht, sofern der Film didaktisch gut in den Unterricht eingebettet wird. Konkret bedeutet dies, dass der Film einen Beitrag zum Erlernen einer Fremdsprache leisten sollte, indem man das Potenzial des Films für den Erwerb der Fremdsprache erkennt und die Vermittlung des Handelns in der Fremdsprache mit Hilfe der dargestellten Handlungsbereiche im Film berücksichtigt wird. Vielleicht wird die hohe Erwartung der Lehrer_innen an den Migrationsfilm durch das komplizierte Bedingungsgefüge des Migrationsfilms enttäuscht.

10. Resümee

Ziel dieser empirischen Studie der vorliegenden Masterarbeit war es, ein Bild über den Einsatz des Migrationsfilms im DaF/DaZ-Unterricht zu zeichnen. Explizit ging es darum, herauszufinden, in welchem Grad Migrationsfilme im DaF-Unterricht eingesetzt werden, worauf die DaF-Lehrkräfte durch die Verwendung/den Einsatz von Migrationsfilmen in ihrem Unterricht abzielen. Darüber hinaus wurde nach Kriterien gefragt, die für DaF-Lehrkräfte für die Auswahl von Migrationsfilmen, mit denen sie im DaF-Unterricht zu arbeiten planen, vorrangig sind. Davon ausgehend wurde die Rolle der Arbeit mit Migrationsfilmen im DaF-Unterricht für das Bewusstmachen von Stereotypen und Stereotypisierung untersucht. Zum Schluss wurde gefragt, warum Migrationsfilme sich besonders für DaF-Lernende eignen.

Zunächst erfolgte im ersten Kapitel eine Annäherung an für diese Arbeit relevante und bedeutsame Begriffe wie Filmbildung und Hör-Seh-Verstehen als fünfte Fertigkeit im Fremdsprachenunterricht, um die anschließende Analyse des Einsatzes von Migrationsfilmen im Unterricht theoretisch einzubetten. Es wurde dargelegt, dass durch den Einsatz von Filmen im DaF-Unterricht zwei weitere Themen, die „Zielsetzung und Auswahlkriterien“ hinzukommen, die für Lehrer_innen eine große Herausforderung darstellen, wie im Kapitel 3.1. genauer ausgeführt wurde.

Um detaillierte Erkenntnisse über den Migrationsfilm zu vermitteln, wurden die Begriffe „Migrationsfilm“ und die Wandlung der Begriffe im Anschluss daran dargestellt. Nachfolgend wurden „Stereotypen“ in Filmen, die unter Rückgriff auf Schweinitz definiert wurden, wobei das Hauptaugenmerk auf Figuren- und Handlungsstereotype lag, besprochen. Um Gründe für den Einsatz von Migrationsfilmen besser erläutern zu können, wurde der Prozess des „Othering“ und seine theoretische Verortung in den Postcolonial Theories dargestellt, und der Diskurs um die Re-Präsentation „der Anderen“ in der Migrationsgesellschaft unter Bezugnahme auf Paul Mercheril aufgegriffen. In einem nächsten Schritt wurde gezeigt, in welcher Weise „die Anderen“ im Migrationsfilm re-präsentiert werden. Eine weitere wichtige Fragestellung, die es in diesem Zusammenhang zu beantworten gilt, ist die, ob der thematisierte bzw. dargestellte „Fremde“ im Migrationsfilm die Wirklichkeit in der Migrationsgesellschaft reflektiert und genau wie in der Migrationsgesellschaft repräsentiert. Anschließend wird über die aktuelle Situation des Migrationsfilms hinausgehend nachgedacht, um Überlegungen zu formulieren, wie mit dem Migrationsfilm im Unterricht umgegangen werden soll. Der von Homi Bhabha eingeführte Begriff „Hybridität“ (Bhabha 2000: 168) wurde im Migrationsfilm

als ein „Dritter Raum“ (Bhabha 2000: 56) definiert, um ihn unter einer anderen Perspektive zu analysieren. Diese neue Sichtweise macht es möglich, sich auf anderen Ebenen mit Migrationsfilmen zu beschäftigen und so zu neuen Wegen zu gelangen.

In zweiten Teil der Arbeit wurde die empirische Untersuchung mit Hilfe der aus dem Fragebogen erhobenen Feststellungen vorgestellt. Da eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Migrationsfilm vor dem Hintergrund des Einsatzes des Migrationsfilms im Unterricht hierzulande nicht vorhanden ist, erfolgte eine Fragebogenerhebung unter DaF/DaZ-Lehrer_innen an unterschiedlichen Sprachinstituten. Die Auswertung geschah mithilfe der sozialwissenschaftlichen Statistik-Software SPSS. Die Ergebnisse wurden im anschließenden Kapitel 9 dargestellt und interpretiert. Im Hinblick auf die Resultate aus Kapitel 9 und 10 werden im Folgenden zuerst die wichtigsten Ergebnisse noch einmal in Kürze dargestellt und präsentiert:

Migrationsfilm ist ein Teil der eingesetzten Filme im DaF-Unterricht.

Wie schon erwähnt wurde, stellte sich bei der Untersuchung heraus, dass Lehrer_innen nur 2 Stunden pro Semester (14 Wochen) Film im Unterricht einsetzen. Dieses Ergebnis bestätigt die Feststellung von Hahn (2015: 24), dass das Medium Film im DaF-Unterricht ständig unterrepräsentiert ist und immer noch nicht zum pädagogischen Alltag gehört, obwohl die Verwendung von Film in der gegenwärtigen Fremdsprachenvermittlung eine wachsende Tendenz aufweist.

Obwohl der Auseinandersetzung mit Film im DaF/DaZ-Unterricht nicht sehr viel Unterrichtszeit eingeräumt wird, scheint der Migrationsfilm ein wesentlicher Bestandteil des im Unterricht eingesetzten Filmspektrums zu sein. Was den Einsatz von Migrationsfilmen betrifft, wird deutlich, dass jene Lehrer_innen, die mit dem Medium Film im Unterricht arbeiten, auch Migrationsfilme thematisieren.

Für die Lehrer_innen ist es ein vorrangiges Ziel, die „Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen“ als eine wichtige Fertigkeit in den Fremdsprachenunterricht zu integrieren und diese bei den Lernenden zu entwickeln.

Das Ergebnis der Untersuchung beleuchtet auch, dass die Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen mehr Aufmerksamkeit erfährt und zunehmend einen festen Platz im DaF/DaZ-Unterricht zugewiesen

bekommt. Dieses Resultat steht in Einklang mit der Ansicht von Welke und Faistauer, dass die zunehmende Anzahl der diesbezüglichen Publikationen und wissenschaftlichen Veröffentlichungen, Masterarbeiten, Filmdidaktisierungen zum Thema Hör-Seh-Verstehen den steigenden Stellenwert der Arbeit mit dem Film in DaF/DaZ-Unterricht zeigen (Welke/Faistauer 2015: 9).

Bei den Lehrer_innen sind die Kriterien „Filmthema“ und „Interesse der Lernenden“ von primärer Bedeutung für die Filmauswahl.

Durch die Frage nach der Einstellung der Lehrer_innen zum Einsatz von Migrationsfilmen stellt man fest, dass der Inhalt des Films bei der Filmauswahl bezüglich des Migrationsfilms eine entscheidende Rolle spielt. Infolge der Resultate aus „Pro und Contra zum Einsatz von Migrationsfilm“ und der „Analyse des eingesetzten Migrationsfilms“ bei Lehrer_innen im Unterricht lässt sich bestätigen, dass die Lehrer_innen den Inhalt des Films, besonders den Inhalt des Migrationsfilms in Abstimmung mit den behandelten Unterrichtsthemen für wichtig halten.

Es ist zu vermerken, dass die Verwendung der filmischen Darstellungen auf der didaktisch-methodischen Ebene der Vermittlung von Fremdsprache eine wesentliche Rolle spielt. Die Wichtigkeit der Filmthemen, die nach der Interessenslage der Lernenden ausgewählt werden, wurde von den Lehrkräften bereits erkannt und eine Tendenz, fremdsprachliche Themen mit Hilfe des Einsatzes relevanter inhaltlicher Darstellungen durch den Filmeinsatz aufzugreifen, zeichnet sich ab.

Die Arbeit mit Migrationsfilmen im DaF-Unterricht bietet eine gute Möglichkeit, den Lernenden den kritischen Umgang mit Stereotypen und Stereotypisierung zu vermitteln.

Eine weitere bedeutsame Funktion (Einsatzmöglichkeiten) von Migrationsfilm im Unterricht ergibt sich in der Thematisierung von Stereotypen. Mit dem Stereotyp unmittelbar verbunden ist die Weltkenntnis und die Lebenserfahrung sowie das entsprechende Kulturverständnis, d. h. die relevanten Dispositionen, um einen fiktionalen Film verstehen zu können.

Es scheint, dass die narrative Ebene des Films, besonders die Protagonistenrollen und -beziehungen und die Entwicklung der Handlungssituationen des Films von Interesse ist. Primär bestätigen die Ergebnisse, dass die Lehrer_innen die Grundfunktion von Stereotypen auf der

Ebene der Figuren und der Handlung kennen. Zweitens tritt klar hervor, dass die Lehrer_innen mittels der Handlungsanalyse und der Figurenanalyse auf der Ebene der stereotypen Darstellung im „Handlungsablauf“ und im „Charakter der dargestellten Figur“ im Migrationsfilm thematisieren.

Beide Ebenen nehmen aus Sicht der Lehrer_innen einen hohen Stellenwert ein, was ebenfalls vereinfachende und schematische Vorstellung von Migrant_innen aufzeigt und stereotype Darstellungen ins Bewusstsein ruft. Hier wurde die Rolle der Arbeit mit Migrationsfilm im DaF-Unterricht beim Bewusstmachen von Stereotypen und Stereotypisierung von den befragten Lehrer_innen bestätigt. Da dies den Lehrer_innen bewusst ist, gehen sie kritisch mit Migrationsfilmen um und setzen bei einer kritischen Auseinandersetzung mit medialen Diskursen über Migration an.

Migrationsfilm ist ein geeignetes Medium im DaF-Unterricht.

Nach der erfragten Lehrer_inneneinstellung gegenüber dem Migrationsfilmeinsatz im Unterricht, konnte das Thema Eigenschaften und Besonderheiten des Einsatzes des Migrationsfilms im DaF-Unterricht aus der Sicht der Lehrer_innen herausgearbeitet werden.

Zu Begründungen, warum Migrationsfilme sich besonders für DaF-Lernende eignen, wurden unterschiedliche Themenbereiche genannt, die aus der Sicht der Lehrer_innen alle für wichtig angesehen wurden, da Migrationsfilm allgemein als wichtiger Teil des DaF-Unterrichts erachtet wurde. Die besonders betonten Gründe für den Einsatz von Migrationsfilmen ließen sich den verschiedenen Bereichen zuordnen. Hier wurden sechs Einsatzfelder von Migrationsfilmen von den Lehrer_innen im Unterricht identifiziert und genauer beschrieben.

Angeführt wurden die „Problematisierung der Konstruktion von Identität“ und die „Frage nach Differenz und Identität“. Auch wurde der „Zugang zu einer anderen Perspektive“, die „Thematisierung der Migration“, die „Frage nach Differenz und Heterogenität“ und die „Repräsentation des alltäglichen Lebens in der Migration“ erwähnt. Konkret handelt es sich um die „Konstruktion von Fremdheit“ und die „Reflektion der unterschiedlichen Formen von Stereotypen“. Aufgrund dieser Angaben lässt sich erkennen, welche Bedeutung Migrationsfilme für den DaF-Unterricht haben.

Wesentlich am Migrationsfilm ist, dass er unmittelbar als Lernstoff wahrgenommen werden kann und sich mit Themen beschäftigt, welche dabei helfen, bestimmte Besonderheiten zu erklären. Hieraus lässt sich schließen, dass der Migrationsfilm eine Art von Film repräsentiert, der sich mit dem Phänomen „Migration“ filmisch auseinandersetzt und der ein Teil des

Einsatzes des Mediums Film im DaF-Unterricht sein sollte, wo ein großer Anteil der daran teilnehmenden Lerner_innen Migrant_innen sind.

11. Ausblick

Trotz der überwiegend positiven Einstellung der Lehrer_innen zum Einsatz von Migrationsfilm fehlt es offensichtlich an der Umsetzung in der Praxis. Aufgrund der Resultate dieser Lehrerbefragung wurden Empfehlungen ausgesprochen, die den Einsatz von Migrationsfilmen im Unterricht optimieren könnten. Die im vorigen Kapitel ausgesprochenen Empfehlungen wurden an dieser Stelle in komprimierter Form wieder aufgegriffen und aufgrund der Befragungsergebnisse wurde ein Versuch unternommen, Lösungsmöglichkeiten für die Behebung der Schwachstellen aufzuzeigen.

Didaktisches Potenzial

Das Ergebnis weist daraufhin, dass die höchste durchschnittliche Stundenanzahl pro Semester, in der Film im Unterricht eingesetzt wird, nur 2 Stunden pro Semester beträgt. Es stellt sich die Frage, was der Einsatz von Migrationsfilm bringt, wenn Filme insgesamt nur 2 Stunden im Unterricht eingesetzt werden. Warum Film so wenig im Unterricht eingesetzt wird, ist eine andere Frage, aber was den Migrationsfilm selbst anbelangt, hat er seinen Platz im Unterricht besonders in Deutsch als Fremd und Zweisprache-Kursen. Auch die Inhalte des Migrationsfilms vermitteln thematisch lebensweltlich relevante Aspekte, die die Lerner_innen ansprechen, und die Brücken zur Lebenserfahrung der Lerner_innen schlagen (vgl. Lay 2009: 109).

Dabei muss bedacht werden, dass der erfolgreiche Einsatz von Migrationsfilmen von der Qualität der im Unterricht verfolgten Lernzwecke abhängt. Grundsätzlich müssen sich aber die Lehrer_innen darüber im Klaren sein, dass sich die Erweiterung der Deutschkenntnisse der Lernenden bzw. die sprachliche Handlungsfähigkeit der Lernenden durch den Einsatz bestimmter Filme nicht automatisch verbessert. Der Migrationsfilm als Unterrichtsmedium ist also neben anderen didaktischen Komponenten nur eine Komponente im gesamten Unterrichtsgeschehen, das die ablaufenden Lehr/Lernprozesse bei adäquatem Einsatz effektiv und effizient steuern kann.

Lehrerrolle und Nachhaltigkeit in der DaF/DaZ-Ausbildung

Die Vermittler_innen des Mediums Film im Unterricht sind die Lehrer_innen, die eine bedeutende Rolle im Zug des Filmeinsatzes spielen. Eventuell zeigt sich ein Generationswechsel bei Lehrer_innen im DaF/DaZ Bereich (vgl. Welke/Faistauer 2015: 9). Die DaF/DaZ-Lehrer_innen befinden sich in einer Phase des Übergangs, wo sie über das didaktische Potenzial des Films und seines Einsatzes im Unterricht zunehmend bewusster sind, dieses aber noch nicht zum didaktischen Alltag gehört. Sie befinden sich irgendwo dazwischen. Die ehemaligen DaF/DaZ-Absolvent_innen, die jetzigen Lehrer_innen, zeigen mehr Interesse an dem Einsatz von Film im Unterricht.

Das Ergebnis weist daraufhin, dass viele Lehrer_innen grundsätzliches Interesse am Einsatz von Migrationsfilmen zeigen. Es scheint, dass sie auch über die Möglichkeiten des Einsatzes von Migrationsfilmen im Unterricht und den Umgang damit Bescheid wissen. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass alle Befragten, die mit Migrationsfilmen arbeiten, ihre positive Einstellung zu der Auseinandersetzung mit Filmen im Unterricht zum Ausdruck brachten. Aber für einen erfolgreichen und effizienten Einsatz von Migrationsfilm bedarf es engagierter Lehrer_innen, die gute Kenntnisse über Film und seine didaktische Vermittlung mitbringen. Dieses Ziel wäre erreichbar, wenn die Lehrer_innen ihre Ausbildungen im Fachbereich DaF/DaZ abschließen und das Medium Film durch Teilnahme an Weiter- oder Fortbildungen besser kennenlernen würden.

Zu betonen ist, dass nicht nur einschlägige Schulungen und die Konfrontation der Lehrer_innen mit dem Filmmaterial notwendig sind, sondern auch, dass die Förderung der diskursiven Prozesse nicht außer Acht gelassen werden dürfen. Man kann über den Einsatz von Film in der pragmatischen und ästhetischen Ausformung des Unterrichts sprechen, wenn die Lehrer_innen in ihrer Ausbildung nicht nur das Rüstzeug zum Einsatz von Film erhalten, sondern auch eine nachhaltige Qualität dieser Ausbildung aufweisen. In diesem Zusammenhang ist es sinnvoll, die Anwendung der verschiedenen thematisierten Rezeptionsstile bewusst zu machen.

Ein weiterer Punkt in der Ausbildung der Lehrer_innen ist, dass nicht nur die Bedingungen des (Migrations)films im Unterricht und ihre damit einhergehenden Vorteile des Einsatzes von (Migrations)film im Vordergrund stehen sollten, sondern auch die Schwierigkeit und die Gefahr im Umgang mit dem (Migrations)film in einer medialisierten Gesellschaft im Rahmen der Medienerziehung und Medienkompetenz aufgegriffen werden sollten.

Insgesamt ist der Migrationsfilm ein Film neben anderen, der aus dem Blickwinkel der Medienerziehung eine sachgerechte und verantwortungsbewusste Einstellung erfordert, die im Fremdsprachenunterricht vermittelt werden muss.

11. Literaturverzeichnis

Allport, Gordon W. (1955): The nature of prejudice. Reading, MA: Addison-Wesley.

Badstübner-Kizik (2007): Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt a. M.: Peter lang.

Bhabha, Homi K. (2000): Die Verortung der Kultur. Tübingen: Stauffenburg.

Barg, Werner; Niesyto, Horst; Schmolling, Jan (Hrsg.) (2006): Jugend: Film: Kultur. Grundlagen und Praxishilfen für die Filmbildung München: Kopaed.

Bauernfeind, Valerie (2015): Lernen mit Film: eine Frage der Einstellung? In: Welke, Tina; Faistauer, Renate (Hrsg.): Film im DaF/DaZ-Unterricht. Beiträge der XV. IDT Bozen. Wien: Praesens-Verlag, S. 54-65.

Biechele, Barbara (2006): Film / Video / DVD in Deutsch als Fremdsprache – Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Barkowski, Hans; Wolff, Armin (Hrsg.): Umbrüche. Regensburg: Wolff. (= Materialien Deutsch als Fremdsprache 76), S.309 - 328.

Biechele, Barbara (2007): „Ich sehe was, was du nicht siehst“ – Reflexionen zum Lernen mit Spielfilmen im Unterricht Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache. In: Esser, Ruth; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht. Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski. München: iudicium, S.194- 205.

Biechele, Barbara (2008): Sehen und Hören bringen Verstehen: Filmverstehen im Konzept der Fertigkeiten eines modernen Fremdsprachenunterrichts. In: Kadzadej, Brikena; Kristo, Ema; de Matteis, Mario; Röhling, Jürgen (Hrsg.): Methodik und Didaktik für den Deutschunterricht (DaF). Oberhausen: ATHENA-Verlag, S.105-123.

Biechele, Barbara (2010): Hör-Seh-Verstehen. In: Hans Barkowski; Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen/Basel: Francke Verlag, S. 118.

Blell, Gabriele; Lütge, Chritiane (2008): Filmbildung im Fremdsprachenunterricht: Neue Lernziele, Begründungen und Methoden. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 37. S. 124-140.

Boelmann, Jan M. (2016): Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung. (2. Auflage) Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Borstnar, Nils; Pabst, Eckhard; Wulff, Hans Jürgen (2002): Einführung in die Film- und Fernsehwissenschaft. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

Brodén, Anne; Mecheril, Paul (2007): Migrationsgesellschaftliche Re-Präsentationen. Eine Einführung. In: Anne Brodén; Paul Mecheril (Hrsg.) Re-Präsentationen Dynamiken der Migrationsgesellschaft. Düsseldorf: IDA-NRW, S. 7–28. Online verfügbar unter: <http://www.ida-nrw.de/cms/upload/PDF/Re-Praesentationen.pdf>. Zuletzt aufgerufen am 3.8.2017.

Chudak, Sebastian (2008): Einsatz der Textsorte Film im Fremdsprachenunterricht. Überlegungen zur Stellung von audiovisuellen Unterrichtsmitteln in neueren Lehrwerk für DaF. In: Studia Germanica Posnaniensia 31, S.113-129.

Damus; Schnell (2012): Fremdheit und Inter-/Transkulturalität. In: Drügh, H.; Komfort-Hein, S., Kraß, A.; Meier, C.; Rohowski, G.; Seidel, R., Weiss, H. (Hrsg.): Germanistik: Sprachwissenschaft - Literaturwissenschaft - Schlüsselkompetenzen. Stuttgart: Metzler, S. 474-477.

Doelker, Christian (1989): Kulturtechnik Fernsehen. Analyse eines Mediums. Stuttgart: KlettCotta.

Deutsches Filminstitut - DIF e.V.: Was heißt „deutsches“ Kino? Online verfügbar unter: <http://www.filmportal.de/thema/was-heisst-deutsches-kino>. Zuletzt aufgerufen 3.08.2017.

Deutsches Filminstitut - DIF e.V.: Kino und Migration in der BRD. Online verfügbar unter: <http://www.filmportal.de/thema/kino-und-migration-in-der-brd>. Zuletzt aufgerufen 3.08.2017.

Faulstich, Werner (2002): Grundkurs Filmanalyse. München: Fink.

Fritsch, Drik und Eva (2006): Filmbildung in der Lehrerfortbildung. Erfahrungen mit einführenden Seminaren zu Filmgeschichte und Filmanalyse. In: Niesyto, Horst: film kreativ: Aktuelle Beiträge zur Filmbildung. München: Kopaed-Verlg, S. 167-174.

Goel, Urmila (2006): Von dummen Fragen – Schlussbetrachtungen. In: Brosius, Christiane; Goel, Urmila (Hrsg.): masala.de – Menschen aus Südasien in Deutschland, Heidelberg, S. 218-225.

Göktürk, Deniz (2000): Migration und Kino – Subnationale Mitleidskultur oder transnationale Rollenspiele? In: Chiellino, Carmine (Hrsg.): Interkulturelle Literatur in Deutschland. Ein Handbuch. Stuttgart/Weimar: Verlag J.B. Metzler, S. 329-347.

Groth, Sibylle (2003): Bilder von Fremden. Zur Konstruktion kultureller Stereotype im Film. Marburg: Tecum Verlag.

Haake, M.; Gulz, A. (2008): Visual Stereotypes and Virtual Pedagogical Agents. In: Educational Technology & Society 11 (4), S. 1-15.

Hahn, Natalia (2015): Filmbildung im deutsch- und im DaF-didaktischen Handlungsfeld: eine kontrastive Perspektive. In: Welke, Tina; Faistauer, Renate (Hrsg.): Film im DaF/DaZ-Unterricht. Beiträge der XV. IDT Bozen. Wien: Praesens-Verlag, S. 13-38.

Halft, Stefan (2012): „40 qm Deutschland“- „Knack Attacke“ – „Tatort“. In: Nies, Martin (Hrsg.): Deutsche Selbstbilder in den Medien: Film – 1945 bis zur Gegenwart. Marburg: Schüren, S. 225-248.

Hecke, Carola; Surkamp, Carola (2010): Bilder im Fremdsprachenunterricht: neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden. Tübingen: Narr.

Heyde, Gertraude (1990): Deutsch lehren. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg.

Hickethier, Kunt (1995): Zwischen Abwehr und Umarmung. Die Konstruktion des Anderen im Film. In: Karpf, Ernst (Hrsg.): „Getürkte Bilder“: zur Inszenierung von Fremden im Film. Arnoldshainer Filmgespräche Bd. 12. Marburg: Schüren Presseverlag, S. 21-40.

Hickethier, Kunt (2007): Film- und Fernsehanalyse. Stuttgart: Metzler.

Hofmann, Wilhelm (1993): Ordnung durch mediale Sinncodierung. In: Wilhelm Hofmann (Hrsg.): Filmwelten. Beiträge zum Verhältnis von Film und Gesellschaft. Weiden: Schuch, S. 6-30.

Huneke, Hans-Werner; Steinig, Wolfgang (2013): Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Kepser, Matthis (2006): Spielfilmwissen - Spielfilmdidaktik – Spielfilmnutzung. (Projektskizze und erste Ergebnisse, Universität Bremen). Online verfügbar unter: <http://www.fb10.uni-bremen.de/germanistik/didaktik/spielfilm/-Kern>. Zuletzt aufgerufen am 19.01. 2016.

Lütge, Christiane (2012): Mit Filmen English unterrichten. Berlin: Cornelsen.

Lutz, Helma (1995): Ist Kultur Schicksal? Über die gesellschaftliche Konstruktion von Kultur und Migration. In: Karpf, Ernst (Hrsg.): „Getürkte Bilder“: zur Inszenierung von Fremden im Film. Arnoldshainer Filmgespräche Bd. 12. Marburg: Schüren Presseverlag, S. 77-98.

Lay, Tristan (2009): Film und Video im Fremdsprachenunterricht. Eine empirisch quantitative Erhebung zur didaktisch-methodischen Implementierung filmspezifischer Arbeit im universitären Deutschstudium Taiwans. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 14: 1. Online verfügbar unter: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/210>. Zuletzt aufgerufen am 3.8.2017.

Mayer, Horst Otto (2009): Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung (5. Auflage). München: Oldenbourg Verlag.

Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, Paul u.a. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S.7-22.

Metz, Markus; Seeßlen, Georg (2006): Fucking Identity. In: taz (07.01.2006). Online verfügbar unter: <http://www.taz.de/1/archiv/?dig=2006/01/07/a0242>. Zuletzt aufgerufen am 01.10.2015.

Niesyto, Horst (2006): „Filmbildung in der Lehrerbildung“. In: Niesyto, Horst (Hrsg.): film kreativ. Aktuelle Beiträge zur Filmbildung. Münschen: kopaed, S. 195-204.

Rendi, Giovannella (2006): Kanaka Sprak? German-Turkish women filmmakers. German as a foreign language 3. S. 78-93. Online verfügbar unter: <http://www.gfl-journal.de/3-2006/rendi.pdf>. Zuletzt aufgerufen am 3.8.2017.

Secord, P. F.; Backman, C. W. (1997): Sozialpsychologie. Eschborn: Dietmar Klotz Verlag.

Schöps, Doris (2015): Filmische Rollen-und Figurenanalyse und ihr Einsatz im DaF/DaZ-Unterricht. In: Welke, Tina; Faistauer, Renate (Hrsg.): Film im DaF/DaZ-Unterricht. Beiträge der XV. IDT Bozen. Wien: Praesens-Verlag, S. 66-89.

Schweinitz, Jörg (1999): Der Stein der Stereotypie. Der Diskurs zur Standardisierung des Erzählens in der klassischen deutschen Filmtheorie. In: Eberhard Lämmert: Die erzählerische Dimension. Berlin, S. 263-292.

Schweinitz, Jörg (2006): Film und Stereotyp. Eine Herausforderung für das Kino und die Filmtheorie. Zur Geschichte eines Mediendiskurses. Berlin: Akademie Verlag.

Schwerdtfeger, Inge Christine (1989): Sehen und Verstehen. Zur Arbeit mit Film und Video im Fremdsprachenunterricht. (: Fremdsprachenunterricht im Theorie und Praxis/FITUP), Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.

Schwerdtfeger, Inge Christine (2003): „Übungen zum Hör-Sehverstehen“. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Frank, S. 299-302.

Seeßlen, Georg (2000): Das Kino der doppelten Kulturen. Erster Streifzug durch ein unbekanntes Kino-Terrain. In: epd Film, Nr. 12, S. 22-29.

Seeßlen, Georg (2002a): Menschenbilder der Migration im Film. In: Der Überblick, (2002) Vol. 38, Nr. 3, S. 73-78. Online verfügbar unter: <http://www.derueberblick.de/ueberblick.archiv/one.ueberblick.article/ueberblick6d50.html?entry=page.200203.073>. Zuletzt aufgerufen am 3.8.2017.

Seeßlen, Georg (2002b): Vertraute Fremde. In: Der Freitag (17.05.2002), S. 11-13. Online verfügbar unter: <http://www.freitag.de/2002/21/02211101.php>. Zuletzt aufgerufen am 3.8.2017.

Seeßlen, Georg (2003): LE CINÉMA DU MÉTISSAGE *THE CINEMA OF IN-BETWEEN * DAS KINO ZWISCHEN DEN KULTUREN. In: Kölnischer Kunstverein. Online verfügbar unter: <http://koelnischerkunstverein.de/wp/le-cinema-du-metissage-the-cinema-of-in-between-das-kino-zwischen-den-kulturen/>. Zuletzt aufgerufen am 3.8.2017.

Spielmann, Raphael (2011): Filmbildung! Tradition. Modelle. Perspektiven. München: kopaed.

Surkamp, Carola (2010): „Filmdidaktik“. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): Metzler Lexikon. Fremdsprachendidaktik. Stuttgart/Weimar: Verlag J.B. Metzler, S. 60-64.

Surkamp, Carola (2020): „Filmkompetenz“. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): Metzler Lexikon. Fremdsprachendidaktik. Stuttgart/Weimar: Verlag J.B. Metzler, S. 64-65.

Thomas-Olalde, Oscar; Velho, Astrid (2011): Othering and its Effects - Exploring the Concept. In: Niedrig, Heike; Ydesen, Christian: Writing postcolonial histories of intercultural education Christian Frankfurt am Main, Peter Lang, S. 27-51.

Türkmen, Ceren (2008): Migration und Regulierung. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Welke, Tina; Faistauer, Renate (Hrsg.) (2010): Lust auf Film heißt Lust auf Lernen: der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Wien: Praesens Verlag.

Welke, Tina (2010): Stereotypen als Chance. Zur Arbeit mit Filmgenres. In: Welke, Tina; Faistauer, Renate (Hrsg.): Lust auf Film heißt Lust auf Lernen: der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Wien: Praesens Verlag, S. 111-132.

Welke, Tina (2013): »Haben Sie den gesehen? « Film-Filmbildung-Filmdidaktik in Deutsch als Fremd-und Zweitsprache. In: ÖDaF-Mitteilungen 29 (2), S. 48–60.

13. Filmographie

13.1. Spielfilme

Almanya - Willkommen in Deutschland – Deutschland 2011, 101 Minute, Regie: Yasemin Samdereli, Buch: Yasemin Samdereli und Nesrin Samdereli, Produktion: Annie Brunner, Andreas Richter, Ursula Wörner.

Amour Fou – Österreich/Deutschland/Luxemburg 2014, 96 Minuten, Regie und Buch: Jessica Hausner, Produktion: Martin Gschlacht, Antonin Svoboda, Bruno Wagner, Bady Minck, Alexander Dumreicher-Ivanceanu.

Angst essen Seele auf – Deutschland 1973, 93 Minuten, Regie, Buch und Produktion: Rainer Werner Fassbinder.

Aus der Ferne sehe ich dieses Land – Deutschland 1978, 98 Minute, Regie: Christian Ziewer, Buch: Antonio Skármeta, Produktion: Basis Film & Westdeutscher Rundfunk (WDR), Christian Ziewer.

Bis zum Ende aller Tage – Deutschland 1961, schwarz-weiß, 106 Minuten, Regie: Franz Peter Wirth, Buch: Oliver Hassencamp und Kurt Heuser, Produktion: Seymour Nebenzahl und Wolf Schwarz.

Das Fest des Huhnes – Österreich 1992, 55 Minuten, Regie und Buch: Walter Wippersberg, Produktion: Wolfgang Ainberger, Peter Wustinger.

Das weiße Band – Deutschland/Österreich/Frankreich/Italien, 144 Minute, Regie und Buch: Michael Haneke, Produktion: Stefan Arndt (X-Filme Creative Pool), Veit Heiduschka, Michael Katz (Wega Film), Margaret Ménégoz (Les films du Losange), Andrea Occhipinti (Lucky Red).

Der schwarze Löwe – Österreich 2008, 90 Minuten, Regie: Wolfgang Murnberger, Buch: Uli Brée, Rupert Henning, Produktion: Dor Film.

Die Welle – Deutschland 2008, 107 Minuten, Regie: Dennis Gansel, Buch: Dennis Gansel und Peter Thorwarth, Produktion: Christian Becker, Nina Maag, Anita Schneider.

Ein Augenblick Freiheit – Österreich/Frankreich/Türkei 2008, 110 Minuten, Regie und Buch: Arash T. Riahi, Produktion: Veit Heiduschka, Michael Katz, Margaret Ménégoz.

extr@ (Fernsehsprachkursserie) – Großbritannien 2002 – 2004, 13 Folgen (24 Minuten), Produktion: Andrew Bethell.

Gegen die Wand – Deutschland/Türkei 2004, 116 Minuten, Regie und Buch: Fatih Akin, Produktion: WÜSTE Filmproduktion in Koproduktion mit NDR/arte und CORAZÓN International.

Good bye, Lenin! – Deutschland 2003, 121 Minuten, Regie: Wolfgang Becker, Buch: Bernd Lichtenberg und Wolfgang Becker, Produktion: Stefan Arndt, Katja De Bock, Andreas Schreitmüller.

Ich sehe, Ich sehe – Österreich 2014, 99 Minuten, Regie: Veronika Franz, Severin Fiala, Buch: Veronika Franz, Severin Fiala, Produktion: Ulrich Seidl.

In der Fremde (Dar Ghorbat, Originaltitel) – Deutschland 1975, 91 Minuten, Regie: Sohrab Saless, Buch: Helga Houzer, Produktion: Provobis Film.

In 3 Tagen bist du tot – Österreich 2006, 97 Minuten, Regie: Andreas Prochaska, Buch: Thomas Baum, Andreas Prochaska, Produktion: Helmut Grasser (Allegro Film).

Katzelmacher – Deutschland 1969, schwarz-weiß, 88 Minuten, Regie, Buch und Produktion: Rainer Werner Fassbinder.

Kesslers Knigge (comedyshow) – Deutschland 2008, Idee: Michael Kessler, 10 in 1 Staffel (23 Minuten).

Kick it like Beckham – Großbritannien/Deutschland 2002, 112 Minuten, Regie und Buch: Gurinder Chadha, Produktion: Gurinder Chadha, Deepak Nayar.

Lola rennt – Deutschland 2000, 81 Minuten, Regie und Buch: Tom Tykwer, Produktion: Stefan Arndt.

Luther – Vereinigte Staaten/Deutschland/Großbritannien 2003, 118 Minuten, Regie: Eric Till, Buch: Camille Thomasson, Bart Gavigan, Produktion: Dennis A. Clauss, Brigitte Rochow, Christian P. Stehr, Alexander Thies, Franz Thies.

Monsieur Claude und seine Töchter – Frankreich 2014, 96 Minuten, Regie: Philippe de Chauveron, Buch: Philippe de Chauveron, Guy Laurent, Produktion: Romain Rojzman.

Oh boy – Deutschland 2012, 83 Minuten, Regie und Buch: Jan-Ole Gerster, Produktion: Marcos Kantis, Alexander Wadouh.

Pappa ante Portas – Deutschland 1991, 84 Minuten, Regie und Buch: Lorient, Produktion: Willy Egger, Günter Rohrbach, Horst Wendlandt.

Revanche – Österreich 2008, 121 Minuten, Regie und Buch: Götz Spielmann, Produktion: Prisma Film (Heinz Stussak, Mathias Forberg), Spielmann Film (Götz Spielmann, Sandra Bohle).

Shirins Hochzeit – Deutschland 1975, schwarz-weiß, 125 Minuten, Regie und Buch: Helma Sanders-Brahms, Produktion: WDR.

Single Bells – Österreich 1998, 90 Minute, Regie: Xaver Schwarzenberger, Buch: Ulrike Schwarzenberger, Produktion: Christian Wolf.

Solino – Deutschland 2002, 124 Minute, Regie: Fatih Akin, Buch: Ruth Toma, Produktion: Hejo Emons, Stefan Schubert, Ralph Schwingel.

Was guckst du?! (comedyshow) – Deutschland 2001-2005, 120 Folgen (25 Minuten), Produktion: Sat. 1.

Welcome in Vienna – Österreich 1986, 127 Minuten, Regie: Axel Corti, Buch: Axel Corti, Georg Stefan Troller, Produktion: Schweizer Fernsehen (FS), Thalia Producciiones, Zweites Deutsches Fernsehen (ZDF), Österreichischer Rundfunk (ORF).

13.2. Kurzfilme

Björn oder die Hürden der Behörden – Deutschland 2001, 15 Minute, Regie: Jeanette Hain und Andi Niessner, Buch und Produktion: Andi Niessner.

Gregors größte Erfindung – Deutschland 2011, 11 Minuten, Regie, Buch und Produktion: Johannes Kiefer.

Schwarzfahrer – Deutschland 1992, 12:19 Minuten, Regie und Buch: Pepe Danquart, Produktion: Albert Kitzler.

13.3. Dokumentarfilme

Darwins Albtraum – Frankreich/Österreich/Belgien 2004, 107 Minuten, Regie: Hubert Sauper, Buch: Hubert Sauper, Produktion: Edouard Mauriat, Hubert Sauper, Hubert Toint, coop99.

We feed the world – Österreich 2005, 95 Minuten, Regie: Erwin Wagenhofer, Buch: Erwin Wagenhofer, Produktion: Helmut Grasser und Allegro Film.

13.4. TV-Magazin

Eco – Österreich seit 2002, 30 Minuten, Produktion: ORF.

Heimat Fremde Heimat – Österreich seit 1989, 30 Minuten, Produktion: ORF.

Thema – Österreich seit 1997, 25 Minuten, Produktion: ORF.

14. Anhang

14.1. Abstrakt

Migrationsfilme schaffen einerseits ein spannendes Bild und andererseits äußert authentische Bilder des alltäglichen Lebens der Migrant_innen im Aufnahmeland und stellen Migrationsgesellschaften mit anderem Blick dar. Über das Anschauen, Diskutieren und Analysieren von Migrationsfilmen wird ein Zugang zum Thema „der Anderen“ geboten. Diese Studie geht der Frage nach, wieweit Migrationsfilme mit ihrer thematischen und kulturellen Qualität von Lehrer_innen im DaF-Unterricht eingesetzt werden. In den theoretischen Grundlagen werden für die Fragestellung wichtige Begriffe wie Filmbildung, Hör-Seh-Verstehen, Stereotype, Migrationsfilm und Re-Präsentation der „Anderen“ in der Migrationsgesellschaft dargestellt. Ziel dieser Masterarbeit war es, ein Bild über den Einsatz des Migrationsfilms im DaF-Unterricht zu zeichnen. Explizit ging es darum, herauszufinden, in welchem Grad Migrationsfilme im DaF-Unterricht eingesetzt werden, worauf die DaF-Lehrkräfte durch die Verwendung/den Einsatz von Migrationsfilmen in ihrem Unterricht abzielen. Darüber hinaus wurde nach Kriterien gefragt, die für DaF-Lehrkräfte für die Auswahl von Migrationsfilmen, mit denen sie im DaF-Unterricht zu arbeiten planen, vorrangig sind. Davon ausgehend wurde die Rolle der Arbeit mit Migrationsfilmen im DaF-Unterricht für das Bewusstmachen von Stereotypen und Stereotypisierung untersucht. Zum Schluss wurde gefragt, warum Migrationsfilme sich besonders für DaF-Lernende eignen. Das Untersuchungsdesign basiert auf quantitativen Forschungsmethoden. Es wird eine Befragung von DaF-Lehrer_innen durchgeführt. Die Auswertung erfolgt durch ein statistisches Verfahren.

14.2. Mittelwert und Std. Dev. der Alter und des Dienstjahrs

Mean und Std. Dev. der Alter

Alter		
N	Valid	14
	Missing	2
Mean		37,21
Std. Deviation		9,916

Mean und Std. Dev. des Dienstjahrs

Dienstjahr		
N	Valid	13
	Missing	3
Mean		6,77
Std. Deviation		7,650

14.3. Fragebogen

Fragebogen: Migrationsfilme im DaF/DaZ Unterricht

Geschlecht: weiblich ☐ männlich ☐ Alter (fakultativ): _____

(akademische) Ausbildung: _____ DaF/DaZ-Ausbildung Ja ☐ Nein ☐

Arbeitsplatz /Institut: _____ Wie viel Jahre arbeiten Sie als DaF/DaZ-Lehrer_in? _____

1. Wie viele Stunden pro Semester setzen Sie Filme im Unterricht ein?

24 Unterrichtsstunden pro Woche - 14 Wochen (Stundenausmaß/Semester)

☐ 2 Stunden ☐ 4 Stunden ☐ 6 Stunden ☐ 8 Stunden

16 Unterrichtsstunden pro Woche - 8 Wochen (Stundenausmaß/Semester)

☐ 2 Stunden ☐ 4 Stunden ☐ 6 Stunden ☐ 8 Stunden

2. Mit welchen deutschsprachigen Filmen haben Sie bis jetzt gearbeitet? Bitte Filmtitel angeben!

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

3. Mit welchen Zielen setzen Sie die Filme ein? (Mehrfachnennungen möglich!)

- ☐ Auf- und Ausbau von Medienwissen und Medienkompetenz
- ☐ Entwicklung des Hör-Seh-Verstehens
- ☐ Auf- und Ausbau landeskundlichen, fremdkulturellen Wissens
- ☐ Vermittlung und Anwendung filmisch-ästhetischen Wissens
- ☐ Sprechtraining und Automatisierung (Hör-Seh-Verstehen, Sprechen und Schreiben, Rollenspiel,...)
- ☐ Vermittlung des authentischen Gebrauchs der Fremdsprache
- ☐ Vergnügen
- ☐ _____

4. Nach welchen Kriterien setzen Sie Filme im Unterricht ein?

	Nicht wichtig 1	2	3	4	5	Sehr wichtig 6
Filmthema gemäß unterrichtlicher Schwerpunkte	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kritikerbewertungen und Auszeichnungen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Regisseur_innen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
filmästhetische Kriterien	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Filmgenres und -gattungen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
persönliche Interessen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Interesse der Lernenden	☐	☐	☐	☐	☐	☐
_____	☐	☐	☐	☐	☐	☐

5. Haben Sie schon mit Migrationsfilmen im Unterricht gearbeitet? Wenn ja, führen Sie bitte die Filmtitel an!

_____	_____	_____
_____	_____	_____

6. Bitte markieren Sie jene drei Sätze, die Ihrer Meinung nach wichtige Gründe für den Einsatz von Migrationsfilmen im Unterricht beinhalten.

- ☐ In Migrationsfilmen werden die Konflikte zwischen den Migrant_innen und der Aufnahmegesellschaft thematisiert.

- ☐ Migrationsfilme sind Orte der Konstruktion von Fremdheit.

- ☐ Rassismus ist ein zentrales Thema in Migrationsfilmen.

- ☐ Migrationsfilme problematisieren die Konstruktion von Identität.

- ☐ In Migrationsfilmen werden unterschiedliche Formen von Stereotypen reflektiert.

- ☐ Fragen von Differenz und Heterogenität kommen in Migrationsfilmen ausführlich zur Sprache.

- ☐ In Migrationsfilmen wird das Thema „Migration“ problematisierend dargestellt.

- ☐ Das alltägliche Leben der Migrant_innen im Aufnahmeland wird repräsentiert.

- ☐ Migrationsfilme zeichnen ein differenziertes Bild von Migrant_innen.

- ☐ Migrationsfilme können einen Zugang zu einer anderen Perspektive anbieten.

7. Haben Sie schon Stereotype im Film im Unterricht thematisiert? Wenn ja, welche? (Eventuell mit Angabe des Filmtitels)

_____	_____	_____
_____	_____	_____

8. Wie beurteilen Sie die Ausprägung stereotyper Darstellungen auf den folgenden Ebenen des Films auf einer Skala von 1 (nicht vorhanden) bis 6 (sehr stark ausgeprägt)?

	Nicht wichtig 1	2	3	4	5	Sehr wichtig 6
Handlungsablauf	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Charakter der dargestellten Figur	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Handlungszeit	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Handlungsort	☐	☐	☐	☐	☐	☐
akustische Elemente (Geräusche, Musik)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
technische Elemente	☐	☐	☐	☐	☐	☐

9. Welchen der folgenden Aussagen stimmen Sie vor dem Hintergrund Ihrer eigenen Erfahrung mit Migrationsfilmen eher zu und warum?

A) „Migrationsfilme bilden die Wirklichkeit ab.“

B) „Migrationsfilme zeigen stark vereinfachende und schematische Vorstellungen von Migrant_innen und bedienen sich stereotyper Darstellungen.“

10. Was sind Ihrer Meinung nach die positiven / die negativen Aspekte beim Einsatz von Migrationsfilmen im Unterricht?

11. Abschließend möchte ich Ihnen noch gerne folgendes mitteilen ...

Vielen Danke für Ihre Teilnahme an dieser Befragung!