

Begeisterung ist die Voraussetzung Eine Analyse qualitativer Interviews mit Lehrenden zur praktischen Audioproduktion im Unterricht an österreichischen Schulen aus Sicht des medialen Habitus.

Daniela Fürst / Christian Swertz / Wolf Hilzensauer / Christian Berger /
Gerhard Scheidl / Katharina Sontag

Dezember 2014

Abstract

Im Zeitraum von März bis Juni 2014 wurden im Rahmen des Forschungsprojektes "Audioproduktion als Lernform" qualitative Interviews mit LehrerInnen durchgeführt, die mit Audioproduktionen im Unterricht gearbeitet haben. Die Ergebnisse zeigen, dass die Audioproduktion als mediendidaktische Unterrichtsmethode in vielen Schultypen und Fächern erfolgreich verwendet wird. Der Einsatz wird entweder durch Lehrpläne oder persönliche Präferenzen der Lehrenden motiviert, die als Ausdruck des medialen Habitus verstanden werden können.

As part of the research project "Audio Production as a Teaching Method" qualitative interviews with experienced teachers have been conducted between March and June 2014. Results show, that audio production as a teaching method is used in different school types and school subjects. The actual use is motivated by curricula or personal preferences of the teachers. It is suggested to interpret the personal preferences as an expression of the media Habitus..

Keywords: audioarbeit, audioproduktion, habitus, fopa

1 Ausgangssituation

Die hier vorgelegte Untersuchung wurde im Rahmen des Projekts "Audio-

produktion als Lernform – Einsatzmöglichkeiten der Produktion von Radiosendungen und Podcasts aus didaktischer und medienpädagogischer Sicht (FOPA)" durchgeführt. FOPA wird vom Institut für Forschung an der Pädagogischen Hochschule Wien in Kooperation mit der Wiener Medienpädagogik im Institut für Bildungswissenschaft an der Universität Wien und der Pädagogischen Hochschule Salzburg durchgeführt und vom österreichischen Bundesministerium für Bildung und Frauen gefördert. Ziel des Gesamtprojekts ist es, gegenwärtige Praktiken der Arbeit mit auditiven Medien in österreichischen Schulen zu erheben und ausgehend von den gewonnenen Ergebnissen und Erkenntnissen einen Methodenkatalog für die Arbeit mit und den Einsatz von Audioproduktionen im Unterricht zu entwickeln. Weitere Details zum Projekt FOPA sind auf der Webseite des Projekts unter <http://podcampus.phwien.ac.at/fopa/> zu finden.

Die in der ersten Teilstudie des Projekts durchgeführte Analyse der vorliegenden Forschungs-, Praxis- und Ratgeberliteratur ergab eine überwiegend handlungsorientierte Ausrichtung, in der die Vermittlung von Medienkompetenz im Mittelpunkt steht. Der gefundene Umfang der vorliegenden Literatur war insgesamt jedoch gering. Begrifflich fundierte Reflexionen oder empirische Studien fehlen weitgehend (Sontag u.a. 2013). Daher wurde in einer zweiten Teilstudie eine quantitative Erhebung durchgeführt, um einen Überblick über das Feld zu erhalten. Die Ergebnisse der quantitativen Untersuchung zeigen, dass in der professionellen mediendidaktischen Praxis die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und die Förderung sozialer Kompetenzen neben der Vermittlung von fachlichen Inhalten, der Medienkompetenzvermittlung und der kritischen Reflexion im Mittelpunkt stehen (Swertz u.a. 2013). Als offene mediendidaktische Fragen aus der quantitativen Untersuchung haben sich die Beurteilungskriterien für die Audioproduktionen, die Struktur des Unterrichts und die Beschreibung der konkreten Unterrichtspraxis ergeben.

Die Analyse der Literatur und die daran anschließende quantitative Erhebung hatte als Faktoren, die Lehrende zur Arbeit mit Audioproduktionen

veranlassen, vor allem die Kontextbedingungen (Geräte, DirektorInnen, KollegInnen) identifiziert. Während es plausibel erscheint, dass diese Faktoren einen Einfluss auf die Entscheidung für oder gegen die Arbeit mit Audioproduktionen haben, ist auch anzunehmen, dass weitere Faktoren für die Motivation der Lehrenden zur Arbeit mit dieser mediendidaktischen Methode relevant sind. Als ein in dieser Hinsicht möglicherweise relevanter Faktor wurde in letzter Zeit in mehreren Studien der mediale Habitus untersucht (Swertz 2004, Kommer 2006/2010/2012/2013, Biermann 2009, Mutsch 2012, Friedrichs u.a. 2014).

Als Habitus bezeichnet Bourdieu die Grundlage bewusster Handlungen, die aber gleichzeitig dem Bewusstsein entzogen ist. Der Habitus besteht aus einem System dauerhafter Dispositionen, die als Handlungsmuster unser Handeln bestimmen. Der Habitus basiert auf der sozialen Herkunft; die entsprechenden Dispositionen erwerben wir durch Habitualisierung. Entscheidend dafür, welche Disposition Teil des Habitus wird, ist die positive Sanktion, die durch die jeweilige Handlung im Feld erfahren wird. Die Habitualisierung im Kleinkindalter, wo erste Dispositionen durch Nachahmung erworben werden, wird später durch den pädagogische Apparat, die Erziehung, sowohl innerhalb der Familie wie auch in den Bildungsinstitutionen, überformt und durch neue Dispositionen ergänzt (Fröhlich/Rehbein 2009, S. 111 ff.). Die Habitus Theorie nach Bourdieu legt also nahe, dass – neben anderen Faktoren – die Bereitschaft, Medien im Unterricht zu nutzen, in der persönlichen, als Habitualisierung verstandenen Medienbiografie von PädagogInnen begründet ist.

Dieser Aspekt des Habitus wird als medialer Habitus bezeichnet: "In den auf die Medien gerichteten (und im Umgang mit diesen sichtbar werdenden) Dispositionen, (Wert-) Zuschreibungen, Klassifikationsschemata und Abgrenzungen – aber auch Kompetenzen und Erfahrungen – spiegelt sich natürlich letztendlich (wie Bourdieu ja eindrücklich in den "Feinen Unterschieden" zeigt) der Habitus (bzw. sind sie ein Ausdruck von diesem)" (Kommer 2010: 92). Es erscheint in diesem Sinne relevant, den Zusammen-

hang zwischen dem medialen Habitus der Lehrenden und der Entscheidung für die Audioproduktion als mediendidaktische Methode als mögliche Erklärung für die Motivation zur Verwendung dieser Methode zu untersuchen. Dazu wurde im Interviewleitfaden eine Sequenz zur Medienbiographie der befragten Lehrenden vorgesehen.

2 Methode

Im Rahmen des Sequential Mixed Model Designs (Onwuegbuzie/Teddie 2003) des Gesamtprojekts wurden für die hier vorliegende Studie aus den Resultaten der quantitativen Erhebung (Swertz u.a. 2013) qualitative Fragen generiert und Vorgaben für die qualitative Stichprobe entwickelt, damit im qualitativen Teil Antworten auf die Fragen rekonstruiert werden konnten, die bei der Auswertung der quantitativen Daten entstanden sind. Ziel war es, einerseits die vorliegenden quantitativen Ergebnisse zu validieren und andererseits einige Bereiche in Hinblick auf die Ausgangsfragestellungen detaillierter zu analysieren. Zusätzlich wurden medienbiographische Fragen aufgenommen, die es erlauben sollten, den medialen Habitus der Befragten zu rekonstruieren.

Der Interviewleitfaden umfasst insgesamt vier Fragebatterien zu den Bereichen

- Projekt/Audioproduktion/Methode,
- Didaktik,
- Rahmenbedingungen für Medienproduktion an Schulen, sowie
- medialer Habitus.

Der Leitfaden wurde in einem Pretest überprüft und anschließend adaptiert. Der vollständige Leitfaden kann über den Projektblog unter <http://podcampus.phwien.ac.at/fopa/> abgerufen werden.

Die qualitative Stichprobe wurde unter Berücksichtigung der entwickelten

Fragen in kontrastierender Absicht gebildet. Basierend auf den Ergebnissen der quantitativen Fragebogenerhebung wurden für die qualitative Befragung folgende kontrastierende Merkmale für die Auswahl der InterviewpartnerInnen festgelegt:

1. Geschlechtsparitätische Aufteilung der Stichprobe (entspricht auch den Ergebnissen des Fragebogens);
2. Personen aus allen österreichischen Bundesländern (OÖ/SBG, T/VB, STMK/K, NÖ/BGLD, W);
3. Personen mit viel und mit wenig Erfahrung im Bereich Audioarbeit;
4. Personen mit langer und mit kurzer Dienstzeit;
5. Personen aus unterschiedlichen Schulstufen;
6. Stadt-Landverteilung und
7. Verteilung auf Grundschule, Neue Mittelschule und Gymnasium.

Ausgehend von diesen Merkmalen wurden aus der quantitativen Stichprobe anhand der dort erhobenen Merkmale zwölf PädagogInnen kontaktiert und leitfadengestützt interviewt. Dabei wurden, wegen der im Gesamtprojekt vor dem Hintergrund der Interessen des Drittmittelgebers erfolgten Festlegung auf die Schule als zu untersuchendes Feld, ausschließlich an Schulen tätige Lehrende befragt .

Auf Basis eines aus dem Interviewleitfaden deduktiv entwickelten Kategoriensystemes wurden von den aufgezeichneten Gesprächen zusammenfassende Protokolle erstellt und anonymisiert. Eine induktive Kategorienbildung wurde durchgeführt. Es konnten jedoch keine Aussagen in den Interviews identifiziert werden, für deren Abbildung neue Kategorien erforderlich waren. Daher wurde der Kategorienkatalog beibehalten.

Im Anschluss wurde das Material nach der Methodik der zusammenfassenden Inhaltsanalyse (Mayring 2002) im Hinblick auf die Leitfadenkategorien

reduziert und verdichtet. Dabei wurden relevante Aussagen identifiziert, paraphrasiert, generalisiert und zusammengefasst.

3 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse aus den qualitativen Interviews berichtet. Diese sind mit den Ergebnissen der Literaturanalyse (Sontag u. a. 2013) und der quantitativen Erhebung (Swertz u. a. 2013) in Beziehung gesetzt und im Rückgriff auf die Theorie des medialen Habitus analysiert worden. Die Darstellung folgt dem Aufbau des Leitfadens und damit zugleich den verwendeten Kategorien.

3.1 Projekt/Audioproduktion/Methode

"Ich habe schon relativ früh, schon 2000, begonnen, Audio einzusetzen, (...). Seitdem nutze ich Audio eigentlich immer wieder in unterschiedlichen Varianten." (Interview 5, Z. 8 ff.)

Einleitend werden die Befragten gebeten, ihre Projekte und ihre Methoden zu beschreiben. Bei Bedarf wird nachgefragt, ob es sich um eine Klassen- oder Gruppenarbeit gehandelt hat, wo, wann und in welchem Zeitraum die Produktion stattgefunden hat, wie die einzelnen Durchführungsphasen ausgesehen haben und ob bzw. wie die Ergebnisse am Ende präsentiert wurden. Ebenfalls erfragt wird, ob und wie Grundlagen vermittelt wurden, welche Audioformen zum Einsatz kamen, welche Motivationen und Zielsetzungen hinter der Durchführung gestanden haben und wie hoch der Grad der Handlungsermächtigung bei den SchülerInnen war. Gefragt wird zudem, ob auch andere Lerninhalte eingeflossen sind, ob und wie die Audioproduktion benotet wurde und welches Resümee die Befragten hinsichtlich Aufwand, Kosten und Nutzen gezogen haben.

Rund die Hälfte der Befragten gibt an, dass die beschriebenen Audioproduktionen mit der ganzen Klasse durchgeführt wurden. Die Durchführung er-

folgte meist im Rahmen der Unterrichtseinheiten, die die Befragten in der Klasse im Rahmen des regulären Stundenplans innehatten. Wenn die Schule selbst keine medienorientierte Ausrichtung mit speziellen Lehreinheiten hat, sind die genannten Fächer, in denen Audio eingesetzt wurde, Deutsch, Fremdsprachen, Informatik, Geschichte und Naturwissenschaften. Dies korrespondiert mit den Ergebnissen aus der Literaturanalyse, wonach Audioproduktionen meistens im Bereich der (Fremd-) Sprachbildung eingesetzt werden, und den Ergebnissen der quantitativen Erhebung, nach denen rund die Hälfte der Befragten Personen im Sprachen- bzw. Fremdsprachenbereich tätig sind.

Im Zuge der Arbeitsaufteilung wurde die Klasse zwar oft noch in kleinere Gruppen aufgeteilt, jedoch war bei den beschriebenen Projekten unabhängig vom Unterrichtsfach vorwiegend die ganze Klasse beteiligt. Bei den Audioproduktionen in Kleingruppen waren nach Angaben der Befragten 5 bis 10 SchülerInnen beteiligt. Diese Sozialform wurde meist dann gewählt, wenn externe Studios besucht wurden. Als Durchführungsort wird überwiegend die Schule genannt. Viele Befragte berichten jedoch, dass in einzelnen Phasen die Schule auch verlassen und externe Radiostudios besucht wurden, meist im Rahmen der Präsentation bzw. Ausstrahlung der Ergebnisse oder im Zuge von Inputphasen.

Dabei werden fast immer in der Nähe befindliche freie Radiostationen als Ziel der Exkursionen genannt. Die Befragten geben an, deren technischen, personellen und inhaltlichen Ressourcen nutzen zu wollen. Demzufolge waren bei diesen Produktionen schulexterne Personen in Form von ExpertInnen beteiligt, um Inputs oder technische Unterstützung in den Radiostationen zu geben. Dieses Ergebnis bestätigt die Ergebnisse der quantitativen Erhebung.

KollegInnen innerhalb der Schule waren nach Angaben der Befragten nur indirekt beteiligt. Eine solche Beteiligung wird insbesondere berichtet, wenn bei Gruppenarbeiten der Rest der Klasse zu beaufsichtigen war. Interessant

ist auch die Tatsache, dass die meisten Produktionen keine Einzelprojekte im Rahmen von Projekttagen waren, sondern kontinuierlich bis regelmäßig über ein Semester oder Schuljahr verteilt stattgefunden haben, was ebenfalls die Ergebnisse der quantitativen Untersuchung bestätigt.

Die Befragten berichten alle von einer hohen Handlungsorientierung. Je nach Methode, Schulstufe, Anzahl der beteiligten Kinder bzw. Jugendlichen und verfügbarer Zeit war der im Sinne einer Handlungsermächtigung verstandene Grad der Freiheit der SchülerInnen allerdings recht unterschiedlich. Je jünger die Kinder waren, wie etwa in der Volksschule, umso geringer waren die eingeräumten Freiräume. Die PädagogInnen geben an, bei jüngeren Kindern viel stärker in den Bereichen Themenfindung, technische Umsetzung und mögliche Nachbearbeitung zu unterstützen. In höheren Schulstufen bzw. bei der Verwendung der Audioproduktion als mediendidaktischer Methode in Schulen mit Medien- oder Technikscherpunkten, geben die Lehrenden an, ihre Tätigkeit auf Organisation, Administration, Input und Feedback zu konzentrieren. Die Produktion und eventuelle Bearbeitung übernahmen hier die SchülerInnen selbst. Die befragten Lehrenden berücksichtigen also den Entwicklungsstand der Kinder in der mediendidaktischen Konzeption des Unterrichts.

Als eingesetzte Audioform werden von den Befragten am häufigsten Interviews genannt. Das bestätigt die Ergebnisse der quantitativen Untersuchung. Dabei haben die Kinder sich nicht nur gegenseitig, sondern auch andere, externe Personen interviewt. O-Töne unterschiedlicher Art (z. B. gelesene oder erzählte Geschichten oder Geräusche), teils bearbeitet, werden ebenfalls häufig genannt. Bei Audioprojekten, die in Form von Sendungen präsentiert wurden, werden auch die Formen Moderation, gebaute Beiträge, Hörspiele, Feature oder Nachrichtenmeldungen berichtet. Besonders wichtig, so betonen einige Befragte, ist für die Kinder und Jugendlichen die Auswahl der Musik, die sie selbstständig treffen können.

Im Zusammenhang mit der Musikauswahl und der Verwendung von Musik

wurden auch die Themen Medienrecht, Urheberrecht und Persönlichkeitsrecht relevant. Einige Interviewte beschreiben eine zunehmende Brisanz und Relevanz dieser Bereiche:

"Das ist zum Beispiel ein ständig wichtiger Punkt überhaupt. Im Volksschulalter ist es vor allem jetzt das Thema Bilder. Das Internet ist voll von Bildern, die natürlich alle geschützt sind, aber von den Kindern natürlich verwendet werden. Und die Kinder dann zu sensibilisieren ist eine besonders wichtige Sache." (Interview 5, Z. 44 ff.)

"Medienrecht, Urheberrecht und Persönlichkeitsrechts sind Sachen, die für mich zunehmend wichtiger werden. Ich war selber am Anfang ganz blauäugig. Aber ich komme immer öfter an den Punkt, an dem ich Ihnen sagen muss, so geht es nicht." (Interview 2, Z. 169 ff.)

Einige Befragte weisen auch darauf hin, dass es nicht reicht, nur den SchülerInnen die Themen Medienrecht, Urheberrecht und Persönlichkeitsrecht nahe zu bringen. Auch die KollegInnen müssen stärker informiert und sensibilisiert werden. Zum Teil wurden hier auch externe ExpertInnen herangezogen, um entsprechende Inputs in Medienrecht und journalistische Ethik zu geben, wie zum Beispiel Personen von den Freien Radios. Technische oder andere etwaige Grundlagen, wie Aufnahme- oder Interviewtechnik, vermittelten die meisten der Befragten im Zuge der Projektphasen selbst. Der Zeitpunkt wurde nicht geplant. Die Vermittlung der Grundlagen erfolgte, wenn es gerade wichtig und passend war.

Einige der Befragten sind in Schulen, die medienorientiertes Arbeiten fokussieren, oder im Technik- oder Informatikunterricht tätig. In diesen Fällen wird als Anlass für die Audioproduktion der Lehrplan angegeben. Ausschlaggebend für den Einsatz von Audio im Unterricht ist bei den anderen Befragten die eigene Motivation und das eigene Interesse, mit dem Medium zu arbeiten. Einigen ist es auch besonders wichtig, den Kindern und Jugendlichen das Medium und den dazugehörigen Erfahrungsraum näher zu bringen. Dabei spielen die persönlichen positiven Erfahrungen der jeweiligen

Lehrenden eine wesentliche Rolle. Besonders betont werden auch die Relevanz des Arbeitens mit der eigenen Stimme und die Möglichkeit, einmal auf eine andere Art und Weise Dinge zu erfahren und zu lernen. Anlass für die Audioproduktion ist in diesen Fällen damit zunächst das persönliche Interesse. Als fachliche Begründung wird die mediendidaktisch relevante unterrichtsmethodische Abwechslung sowie die Erweiterung des Erfahrungsraums berichtet.

Häufig wird als Ziel auch genannt, am Ende ein schönes Endprodukt zu haben, etwa in Form einer Sendung, auf die die beteiligten SchülerInnen stolz sein und es auch "an die Oma in Bosnien schicken können" (Interview 2, Z. 119). Dieses Ergebnis differenziert die Ergebnisse der quantitativen Erhebung, nach denen vor allem "das Vorhandensein von Sende- und Präsentationsmöglichkeiten (...) relevant ist." (Swertz 2013, S. 6). Bei diesen Sende- und Präsentationsmöglichkeiten geht es vermutlich eher nicht um die Partizipation an einer politischen Öffentlichkeit oder darum, höheren Qualitätsanforderungen von Sendern zu entsprechen, sondern um das Produzieren selbst. Die Radioproduktion als mediendidaktische Methode wird damit überwiegend als den Zweck in sich selbst tragend begründet.

Das Produkt wird aber auch als Mittel zur Belohnung gesehen. Es führt nach Auffassung einiger Befragter zu positiver Verstärkung eines bestimmten Verhaltens und ist langfristig gesehen die wirksamste Methode, dieses zu fördern. Damit einher geht auch, dass das Produkt als Reiz oder Stimulus dazu führt, dass die Lehrperson, die die Produktion ermöglicht und betreut hat, positiver beurteilt und bestätigt wird, was wiederum die Motivation auf Seiten der Lehrenden fördert (vgl. Feldmann 2005, S. 61).

Die wenigsten Befragten nennen konkrete Zielsetzungen, sondern setzen das Tun selber als Ziel, um, wie sie angeben, auf Basis der Erfahrungen vielleicht öfter und regelmäßiger Sendungen und andere Audioprodukte zu gestalten. Dieses Ergebnis steht zunächst im Kontrast zu den Ergebnissen der quantitativen Erhebung, in der die Persönlichkeitsentwicklung und die

Medienkompetenzvermittlung als Ziele angegeben wurden. Dieser Kontrast wird allerdings relativiert, wenn die Antworten auf die Frage nach den Kompetenzen berücksichtigt werden. Gefragt nach der Einschätzung der bereits vorhandenen und durch die Methode erweiterten Kompetenzen bei den beteiligten Kindern und Jugendlichen gaben viele die Verbesserung von Medienkompetenz im Sinne von sowohl kritischem wie handlungsorientiertem Umgang mit Medien an. Ebenso wird der Zuwachs an Wissen darüber, wie das Medium funktioniert und produziert wird, genannt. Offenbar verbinden die Lehrenden mit dem Begriff "Zielsetzungen" die Ziele, die unmittelbar im Lehrplan genannt werden, nicht aber Ziele, die als Querschnittsmaterie relevant sind oder die von den Lehrenden selbst entwickelt werden.

Auch sprachliche Kompetenzen, wie sich ausdrücken und artikulieren können, richtig Fragen stellen, die erhaltenen Informationen verarbeiten und weiter vermitteln können werden nach Ansicht der Befragten verbessert. Die SchülerInnen lernen zu präsentieren. Das schließt auch die Selbstpräsentation ein. In Folge erwarten die Befragten eine Steigerung des Selbstbewusstseins und des Selbstvertrauens der Lernenden. Im Zuge der Produktion wurden nach den Angaben der Befragten die Lernenden auch selbstkritischer und motivierter, sich zu verbessern. Als wichtig erachtet wird auch die Zuhörkompetenz, vor allem bei niedrigeren Schulstufen. Gemeint ist, dass die Kinder lernen, sich über längere Zeit auf das Hören zu konzentrieren und die wichtigen Informationen daraus auch verarbeiten zu können.

Audioarbeit unterstützt nach Angaben der Befragten das Erlernen und Verbessern von Fähigkeiten, die – so ein Interviewpartner – "auch für andere Schuljahre oder auch für später, nach der Schule" (Interview 1, Z. 72) wichtig sind. Eine Steigerung der technischen Kompetenzen wird ebenfalls berichtet, wobei diese, nach Einschätzung der Durchführenden, ohnehin schon bei vielen Kindern und Jugendlichen aufgrund der täglichen Nutzung von Computer, Smartphone und anderen digitalen Devices sehr hoch sind. Vorausgesetzt wurden notwendige technische Kompetenzen von den befragten Lehrenden nur bei höheren Schulstufen und jenen SchülerInnen, die tech-

nik- und medienorientierten Unterricht besuchen.

Nur jene, bei denen die Medienproduktion expliziter Teil des Lehrplans ist und jene, die diese Arbeit in die Benotung einbezogen haben, legen größeren Wert auf die einzelnen Durchführungsphasen und darauf, was konkret von den SchülerInnen gemacht wurde. Hier stand am Ende – als Zielsetzung – eine Beurteilung. Benotet wurden aber auch die Projekte von den übrigen Lehrenden. Die Beurteilung erfolgte in diesen Fällen indirekt als Teil der Mitarbeit im Unterricht. Beurteilungskriterien werden dabei in beiden Fällen auch auf explizite Nachfrage hin nicht genannt. Es bleibt also unklar, wie die Arbeiten der SchülerInnen bewertet werden.

In Bezug auf Aufwand und Nutzen wird von einigen der Aufwand als ohnehin "im regulären Unterricht" (Interview 4, Z. 45 f.) enthalten oder als "nicht zu groß" (Interview 1, Z. 63) beschrieben. Andere beurteilen den Aufwand durchaus als sehr hoch und beschreiben die Audioproduktion als mit viel Arbeit verbunden, immer jedoch mit dem Hinweis darauf, dass der Nutzen, den die Durchführenden für die Kinder und Jugendlichen erkennen, viel größer ist als der Aufwand. Zudem mache das Arbeiten Freude. Darin liegt wohl auch der Grund dafür, dass alle Befragten auf die Frage hin, ob sie Audioproduktion weiterhin einsetzen werden, mit Ja antworten.

Diese positive Einstellung und Einschätzung ist auch in den Antworten auf die Frage, was ihnen persönlich besonders wichtig ist, spürbar. Der bereits erwähnte neue Erfahrungsraum und das Arbeiten mit der eigenen Stimme werden hier genannt. Auch dass die Methode den Kindern mehr Kreativität, freieren Ausdruck und mehr Ursprünglichkeit ermöglicht, wird erwähnt: "Bilder im Kopf eines Zuhörers zu erzeugen, bietet sich meiner Meinung nach universell auch für die Vermittlung an." (Interview 12, Z. 173 f.)

Mögliche Kosten, falls überhaupt welche entstanden sind, wurden von den Schulen, bzw. mittels Geldern aus anderen Projekten oder dem Warenkorb der Stadt Wien gedeckt. Nur zwei der Befragten erklären, dass meist nicht alles finanziell abgegolten wird und Mehrkosten aus eigener Tasche bezahlt

werden. Einige berichten, dass sie private Geräte (Aufnahmegerät, Laptop, ...) nutzen, was aber nicht als Teil der Mehrkosten verstanden wird.

Die Bereitschaft der Kinder und Jugendlichen mit Audioproduktion zu arbeiten, wird von den meisten als hoch eingestuft. Hierbei sind jüngere Kinder laut den Befragten leichter und schneller zu motivieren. Ältere brauchen oft erst eine positive Erfahrung:

"Wenn ich nach einem Jahr mit den Schüler und Schülerinnen eine Schlussrunde mache, dann sagen sie, sie haben sich das eigentlich alles anders vorgestellt. Weil sie gedacht haben, da müssen Sie jetzt zuschauen und irgendeinem Moderator zuhören wie der das macht. Sie rechnen nicht damit, dass sie das eigentlich von Anfang an selber machen. Und das finden sie toll." (Interview 6, Z. 94 ff.)

Auch von Seiten der Eltern ist das Feedback nach Angaben der Befragten meistens positiv. Nur wenige würden für ihre Kinder eine "bewährtere" Art des Lernens bevorzugen: "(...) mit dem Computer kann er sowieso schon umgehen. Er sollte doch lieber mal ein Buch lesen." (Interview 1, Z. 161 f.)

3.2 Didaktik

"Der wesentliche Unterschied ist, dass die Gestaltung von Sendungen für Zuhörer und nicht für sich selbst gemacht wird. Das heißt, man muss sich überlegen, wie die Botschaft beim Zuhörer ankommt." (Interview 10, Z. 233 ff.)

Der Bereich "Didaktik" umfasst im Leitfaden Fragen zur Eignung, zum pädagogischen Mehrwert und zum Stellenwert von Reflexion und Analyse. Die Frage, ob sich der Einsatz von Audioproduktionen für alle Schulstufen eignet, wird von allen Befragten zustimmend beantwortet. Dabei wird gelegentlich die mediendidaktische Vielfalt betont:

"Es gibt natürlich unterschiedliche Typen von Kindern, manche arbeiten besser mit Audio, manche sind visuell. Aber es ist einfach ein Angebot. Und

ich glaube es muss möglichst breite Angebote geben, denn jedes Kind soll sich aussuchen können, wie es funktioniert." (Interview 5, Z. 170 ff.)

In Bezug auf mögliche Lerninhalte werden von den meisten alle Themen als geeignet erachtet: "Ja natürlich. (...) Von Turnen mit einer Geschichte über Hockey bis hin zum Dreieck in der Mathematik." (Interview 9, Z. 133 ff.) Allerdings werden Sprachen und Fremdsprachen als besonders geeignet für den Unterricht mit der Audioproduktion als mediendidaktischer Methode eingestuft. Dies korrespondiert mit den in der Literatur und der quantitativen Erhebung berichteten Einsatzbereichen der Audioproduktion in Schulen, die sich auf den Sprach- und Fremdsprachenerwerb konzentrieren. Der pädagogische Mehrwert, den sich die Befragten von der Arbeit mit Audio erwarten, deckt sich mit den Antworten auf die Frage nach den geförderten Kompetenzen und den Effekten, die die Befragten wahrgenommen haben. Auch hier nannten die Interviewten beispielsweise "learning by doing" (Interview 6, Z. 91).

"Je mehr das Kind davon in eigener Arbeit macht, desto mehr wird es sich davon merken." (Interview 5, Z. 159 f.)

"Es ist ein Lernen mit den eigenen Interessen, ein Vertiefen dessen, was man im Unterricht mitbekommt." (Interview 2, Z. 150 f.)

"Der Lernprozess selbst findet meines Erachtens in der Recherche und in der Aufbereitung statt." (Interview 9, Z. 188 f.)

Auch die Fähigkeit, sich ausdrücken und mitteilen zu können, wird mehrmals genannt.

Die Audioproduktion verändert nach Angabe der Befragten auch die Lernsituation selbst. Die typischen Hierarchien zwischen Lehrenden und Lernenden weichen auf.

"Ich sehe mich grundsätzlich nicht als Lehrer in diesem Projekt, ich sehe mich mehr als Coach. Ich versuche so viel wie möglich zu unterstützen und die Kinder selbstständig arbeiten zu lassen, (...). Meistens arbeiten die Kin-

der sehr selbständig." (Interview 11, Z. 355 ff.).

Das wird sowohl von Befragten, bei denen die Audioproduktion durch den Lehrplan motiviert ist, als auch von Befragten, die aus eigenem Interesse heraus mit Audioproduktionen arbeiten, berichtet.

Der Stellenwert von Analyse und Reflexion wird dabei zwar als hoch erachtet, beschränkt sich aber bei den meisten auf "hat gefallen" oder "hat nicht gefallen" bzw. erfolgte in Form von Feedback laufend während der Arbeit mit den SchülerInnen. Produzierte Sendungen wurden häufig einem Aircheck unterzogen, also gemeinsam nachgehört und so stärker reflektiert. Aufgrund der Tatsache, dass finanzielle Förderungen oder auch andere Arten von Anerkennung oft damit verbunden sind, dass auch messbare Ergebnisse vorzuweisen sind, wurde auch der Wunsch geäußert, fertige Feedbackinstrumente zur Verfügung zu haben:

"Weil eben gerade die oberen Stellen oft an uns herantreten und sagen, das Projekt ist nicht evaluiert. Daran hängen ja oft auch die Fördergelder und daran müssen wir auch arbeiten." (Interview 2, Z. 261 ff.) Hier kommt zum Ausdruck, dass Audioproduktionen von Lehrenden zwar als sinnvolle, breit einsetzbare und erfolgreich verwendbare Methode wahrgenommen werden, eine Evaluation der eigenen Tätigkeit aber nicht vorgenommen wird. Im Zitat wird dafür aber nicht eine fehlende Bereitschaft, sondern das Fehlen von geeigneten Instrumenten als Grund genannt.

3.3 Rahmenbedingungen für die Audioproduktion an Schulen

"Sehr viel ist dafür nicht notwendig. Zum einen braucht's eine Direktion, die dieses Projekt durchführen will, ein Lehrkörper der das will und das Wichtigste ist ein geschickter Stundenplanbauer." (Interview 11, Z. 406 ff.)

Die Fragen in diesem Abschnitt des Leitfadens zielen hauptsächlich darauf ab, zu erfahren, wie die jeweiligen Situationen eingeschätzt und erlebt werden, welche Probleme benannt werden und welche Strategien oder Alternativen

tiven zur Verbesserung oder Bewältigung als geeignet erscheinen.

Auf die Frage hin, welche Hürden und Stolpersteine von den Befragten als besonders kritisch erachtet werden, werden die folgenden Punkte genannt:

- Technische Ressourcen (entsprechendes Equipment, Rechner und Schnittprogramme, etc.),
- verfügbare und geeignete Räumlichkeiten,
- zeitlich und inhaltlich flexible Stundenpläne und
- eine aufgeschlossene, interessierte und unterstützende Direktion und KollegInnenschaft.

Vor allem Volksschulen haben allerdings kaum bis keine technischen Ressourcen zur Verfügung: "Wenn wir von Volksschule reden, es ist nichts verfügbar. Technisch ist nichts da, es gibt eben nur Schulbücher." (Interview 5, Z. 190 ff.) Das entspricht dem Umstand, dass es vor allem in Volksschulen tätige Befragte sind, die zuvor angeben, eigene Geräte mitzubringen und Material privat zu finanzieren. In höheren Schulstufen bzw. in Schulen mit medialer Ausrichtung oder Schwerpunktlegung war teilweise geeignete Grundausstattungen in Form von Rechnern mit Schnittprogrammen und Aufnahmegeräten verfügbar. Die Technik alleine nützt allerdings wenig, wenn es niemanden gibt, der diese auch benutzen kann:

"Man braucht dort einen Medienmenschen. Man weiß ja, es gibt zum Beispiel die tollsten Videokameras an den Schulen und keiner verwendet sie. Einfach weil niemand damit umgehen will oder kann." (Interview 6, Z. 114 ff.).

Findet die Audioproduktion im Rahmen von Projekten statt, bedarf es nach Angaben der Befragten oft auch zusätzlicher Räumlichkeiten. Technisch geeignete Informatikräume sind meist durch den laufenden Stundenplan ausgebucht und so schwer spontan oder länger als eine Unterrichtseinheit benutzbar.

Als Projekt angelegte Audioarbeit bedeutet, wie die Befragten durchgehend berichten, auch eine Herausforderung für das Zeitmanagement. Zum einen brauchen die Lehrenden ausreichend Zeit, um mit der Klasse oder Gruppe von SchülerInnen arbeiten zu können, zum anderen muss der Stundenplan und auch die betroffene KollegInnenschaft zeitlich flexibel genug sein, um beispielsweise die nicht beteiligten SchülerInnen zu beaufsichtigen. Projektarbeit ist oft nur in geblockten Unterrichtseinheiten sinnvoll und versäumte Lehreinheiten müssen in Folge nachgeholt werden. Nachdem nicht mehr Zeit zur Verfügung steht, muss die vorhandene zumindest flexibler gestaltbar sein, sowohl zeitlich wie auch inhaltlich.

Der Faktor Zeit spielt nach den Berichten der Befragten also in vielerlei Hinsicht eine wesentliche Rolle, etwa in Hinblick auf die Lehrpläne, denn zu dichte Lehrpläne lassen kaum Raum für Projekte oder alternative Lernformen wie die Audioproduktionen. Geeignete Räumlichkeiten sind meist mit dem laufenden Lehrplan ausgelastet und bieten nur unattraktive oder ungeeignete Leerzeiten. Genannt wird Zeit auch als fehlende Ressource im Zusammenhang mit dem Besuch von Fortbildungsangeboten oder der inhaltlichen und meist zusätzlichen Vor- und Nachbearbeitungszeit im Rahmen von größeren Audioprojekten. Es braucht auch (Frei-)Zeit, um als PädagogIn selbst die eigene "Medienkompetenz" vor dem Hintergrund der raschen Veränderungen und technischen Neuerungen aktuell zu halten.

"Zeit und Zeiteinteilung ist allerdings Thema in den Schulen, sprich, dass ich meinen Stoff in den Stunden nicht durchbringe. Ich habe diese Arbeit zulasten einer Klassenlektüre gemacht. Das muss ich natürlich gegebenenfalls aber auch rechtfertigen können." (Interview 1, Z. 134 ff.) Diese Aussage macht deutlich, wie wichtig, neben der Zeiteinteilung, die Akzeptanz und Unterstützung durch die Schulleitung und die KollegInnenschaft ist. Auch wenn der Großteil der befragten Personen "EinzelkämpferInnen" sind, was die Durchführung von Audioarbeit betrifft, so kann dies nie ohne das Einverständnis oder zumindest die Duldung des gesamten Schulkörpers passieren.

In den Interviews wird auch danach gefragt, ob KollegInnen Interesse an der Audioarbeit im Unterricht haben und wenn nicht, warum nicht. Einige berichten, dass sie die unmittelbare KollegInnenschaft durchaus als unterstützend erlebt haben bzw. auch als begeistert von der Audioarbeit. Dennoch gibt es nur wenige NachahmerInnen. Hauptgrund ist für viele der Zeitmangel bzw. der Unwille, noch zusätzlich Zeit zu investieren, um sich die Audiokompetenzen zu erarbeiten, entsprechende Fortbildungen zu besuchen oder Projekte vorzubereiten.

Ein möglicher Grund könnte laut Befragten auch Angst vor der Technik sein. Viele der KollegInnen halten sich nach Angabe der Befragten nicht für fit genug, um mit Audioproduktionen in der Klasse zu arbeiten, obwohl sie durchaus Technik verwenden. Die KollegInnen nehmen die Situation nach Angabe der Befragten so wahr, dass die SchülerInnen meist besser mit Technik umgehen können und zudem auch keine Scheu davor haben.

"Wenn ich mich auf die Kinder beziehe dann muss ich sagen, es ist überhaupt kein Problem. Diese Generation ist mit vielen Geräten aufgewachsen, das sind die absoluten Natives. Es ist geradezu grotesk, wie viele Lehrer und Lehrerinnen das als regelrechtes Feindesland ansehen. Aber da sehe ich wirklich Probleme." (Interview 5, Z. 114 ff.)

Dazu kommt, dass viele der KollegInnen nach Angaben der Befragten ein sehr klassisches Rollenbild von ihrer Position als PädagogInnen haben und davon ausgehen, als Lehrpersonen immer mehr wissen zu müssen als die SchülerInnen. Das führt nach Auffassung der Befragten zu Schwierigkeiten, wenn die Berücksichtigung neuer Inhalte, wie beispielsweise die Vermittlung von Medienkompetenz, durch praxisnahen Umgang mit Medien von den Schulen verlangt wird. Die Vermittlung von Medienkompetenz bedarf, wie aus den Interviews hervorgeht, mangels festgelegter, erlernter Methoden und entsprechender Infrastruktur teilweise einer Neuinterpretation der Rolle der Lehrenden:

"Vielleicht ist es auch so, dass man glaubt, als Lehrer muss man perfekt

sein. Und nur dann, wenn du es perfekt kannst, dann machst du es auch mit den Schülern. Da gibt es nicht dieses Verständnis, ich lerne auch mit. Wir haben, glaube ich, von unserer Ausbildung an der Hochschule her das Gefühl, wir müssen perfekt sein. Und man stellt sich nicht vor die Schüler, wenn man das Gefühl hat, man kann das nicht. Vielleicht auch so den Respekt zu verlieren." (Interview 2, Z. 254 ff.)

Fortbildungsangebote im Bereich Radio- und Audioproduktion halten die meisten Befragten für sich selbst für nicht notwendig, da sie ohnehin kompetent genug sind. Allerdings würden sie ein entsprechendes Angebot für Interessierte als sehr sinnvoll erachten. Das bestehende Angebot wird von einigen als wenig attraktiv eingestuft:

"Ich glaube auch nicht, dass diese Art von Fortbildungen für den Großteil der Lehrerinnen interessant ist. Wenn ich beispielsweise eine Radiosendung produziere, dann fehlt mir möglicherweise ein Partner, wo das ausgestrahlt wird." (Interview 11, Z. 449 ff.)

Einige sind der Meinung, dass die Grundkenntnisse für Arbeiten mit Audio bereits in der LehrerInnenausbildung an den Pädagogischen Hochschulen vermittelt werden sollten. Mehrmals erwähnt wird auch das Ausbildungsangebot der Freien Radios in Österreich, das von interessierten PädagogInnen zur Weiterbildung oder auch im Zuge der Projekte mit den SchülerInnen genutzt werden könnte. Ein Teil der Interviewten hat auch die Erfahrung gemacht, dass Film für die SchülerInnen und andere Lehrende oft attraktiver zu sein scheint, auch wenn die Arbeit mit Film zeitlich und technisch viel aufwändiger ist:

"Viele interessieren sich meiner Meinung nach für Film, es gibt viele Fortbildungen zum Thema Filmen und Filmschnitt." (Interview 11, Z. 460 f.)

Für einige der Befragten sind Wettbewerbe und Ausschreibungen eine willkommene Möglichkeit, den SchülerInnen die Chance zu geben, sich selbst nach außen hin zu präsentieren und sich mit anderen zu messen. Sie dienen der Motivation. Allerdings sind viele Ausschreibungstermine zu kurzfristig

und Wettbewerbe zeitlich so schwer einzuplanen. Für andere sind Wettbewerbe und Ausschreibungen schlicht die Möglichkeit, Gelder zu erhalten, um zum Beispiel Equipment anzukaufen oder andere Projekte zu finanzieren.

Auf die Frage hin, ob denn die Audioarbeit an ihrer Schule auch unabhängig von ihrer Person weiterführbar und einsetzbar wäre, antwortete der Großteil mit Nein. Nur dort, wo Audioarbeit fix im Lehrplan verankert ist, stellt sich dieses Problem nach Auffassung der Befragten nicht. Die Situationen an den Schulen hinsichtlich der Rahmenbedingungen für die Verwendung der Audioproduktion als mediendidaktischer Methode sind nach Angaben der Befragten sehr unterschiedlich in Bezug auf Ressourcen, Unterstützung durch die Schulleitung und die Qualität der Kooperation im Kollegium. Auch die entsprechenden Fortbildungen werden sehr unterschiedlich eingeschätzt.

3.4 Medialer Habitus

Auf die Frage nach der Nutzung von Medien in der Kindheit und Jugend der Befragten werden Bücher und Zeitungen genannt. Auch Hörspiele und Musik werden als wichtig berichtet. Viele erzählen, dass das Radio am stärksten präsent und prägend war. Als ein Grund dafür wird genannt, dass das Fernsehen noch nicht so verbreitet war. Einige betonen sogar, wie groß ihre Affinität zum Radio bereits in der Kindheit war und dass Sie schon in der Kindheit mit Audioproduktionen experimentierten.

Dieser besondere und positive Erfahrungsraum, der hier im Zusammenhang mit der Radionutzung beschrieben wird, wird auch in den Motiven und Zielsetzungen (siehe Kap. 3.1) als etwas genannt, das die PädagogInnen weitervermitteln und den Kindern zugänglich machen möchten.

Aktuell werden von den meisten Befragten privat die üblichen (Unterhaltungs-) Medien genutzt. Genannt werden Radio, Fernsehen und Internet, wobei der Schwerpunkt beim Großteil der Befragten immer noch auf dem Medium Radio liegt. Fernsehen wird als weniger relevant angesehen. Dage-

gen nutzen alle die übliche Mobilfunktechnik sowie Computer mit Internetzugang als mobile und stationäre Geräte.

Viele berichten, dass Sie Ihre Kompetenzen im Bereich der Audioproduktion dadurch erworben haben, dass sie bereits in anderen Kontexten Radioproduktionen erarbeitet haben, etwa bei freien Radios oder beim ORF. Andere erzählen, dass sie sich aus persönlichem Interesse heraus Fortbildungsangebote gesucht haben. Genannt werden Radiolehrgänge an den Pädagogischen Hochschulen oder Workshopangebote der freien Radios. Vieles passiert jedoch aus eigener Initiative und im Rahmen der Freizeit.

Von einer Auseinandersetzung mit theoretischen Beiträgen zum Thema Medienbildung berichten nur wenige der Befragten. Das wird zwar von einigen als Mangel gesehen, es wird aber auch angemerkt, dass die Praxis beim Arbeiten mit Audio im Vordergrund steht.

Zuletzt wurde nach dem Grundsatzterlass zur Medienerziehung vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst (heute: Bundesministerium für Bildung und Frauen) aus dem Jahr 2012 gefragt. Den meisten ist er bekannt. Details oder konkrete Inhalte können jedoch nur wenige der Befragten wiedergeben.

4 Resümee

Versteht man Medien als Gegenstände, die von Menschen als Zeichen verwendet werden (Swertz 2009), ist klar, dass Unterricht ohne Medien nicht möglich ist. Als dominantes Medium werden nun – auch für Audioproduktionen – im hier untersuchten historisch-gesellschaftlichen Kontext seit einigen Jahren Computer mit Internetzugang verwendet. Meder (1996) hat Computer mit Internetzugang als bildungsrelevante Kulturtechnik ausgewiesen, und auch in der politischen und ökonomischen Bewertung werden Computer mit Internetzugang als relevant betrachtet. Die Verwendung zur Audioproduktion im Schulunterricht ist jedoch eher selten (Swertz u.a.

2014).

Dafür konnten in der hier vorliegenden qualitativen Untersuchung zwei Gründe identifiziert werden: Die Audioproduktion wird vor allem in Schulen mit dezidiert medialer Ausrichtung oder Schwerpunktlegung verwendet, in denen es neben der Verwendung der Audioproduktion als mediendidaktischer Methode auch um Medien und die daher erforderliche Vermittlung von Medienkompetenz geht. Solche Schule sind aber selten.

In allen anderen Fällen hängt die Verwendung von der persönlichen Motivation der Lehrenden ab. Erforderlich ist es für die Lehrenden dann, die SchülerInnen, KollegInnen und Schulleitungen zu überzeugen sowie in vielen Fällen privates ökonomisches Kapital bereit zu stellen. Die Interviews zeigen nun, dass die Motivation zur Verwendung der Audioproduktion als mediendidaktischer Methode in Schulen ohne medialer Schwerpunktlegung oft mit einer Mediensozialisation verbunden ist, in der das Radio einen zentralen Stellenwert einnimmt. Insofern das Radio in der Medienbiographie nach Auskunft der Befragten positiv besetzt worden ist, kann angenommen werden, dass die Befragten einen medialen Habitus entwickelt haben, der sich in einem audioorientierten medialen Geschmack ausdrückt. Wegen diesen Geschmacks und dem dahinter stehenden mediale Habitus motivieren sich die Befragten zur Arbeit mit der Audioproduktion als mediendidaktischer Methode auch gegen strukturelle Widerstände.

Insofern die Verwendung der Audioproduktion als mediendidaktische Methode dabei heute die Verwendung von Computer mit Internetzugang erfordert, ist anzunehmen, dass der beobachtete Geschmack eher dem der kritisch distanzierenden (Kommer 2010) bzw. hedonistischen (Mutsch 2012) Pragmatiker entspricht als dem Geschmack der ambivalenten Bürgerlichen (Kommer 2010) bzw. der unsicher distanzierenden Pragmatiker (Mutsch 2012).

Damit kann erklärt werden, dass eine fundierte und nachhaltige Medienbildung im Sinne des Grundsatzerlasses zur Medienerziehung nach Einschätzung der Befragten nur bei Vorhandensein von konkreten Unterrichtsplänen,

entsprechenden Lehreinheiten und der dazugehörigen technischen wie personellen Infrastruktur auch unabhängig von persönlichen Präferenzen der Lehrenden und damit nachhaltig etabliert werden kann. In anderen Fällen werden viele praktische und soziale Hürden berichtet, die nur durch hohes persönliches Interesse und Engagement, sowohl zeitlich wie oft auch finanzieller Natur, überwunden werden können. Bemerkenswert ist, dass die Erfahrungen der Befragten dennoch ein eindeutig positives Bild ergeben. Der Unterricht mit der Audioproduktion als mediendidaktischer Methode wird durchwegs als positiv erlebt. Hier kann vermutet werden, dass der mediale Habitus der Befragten die Wahrnehmung strukturiert.

Gefragt nach der Einschätzung der bereits vorhandenen und durch die Methode erweiterten Kompetenzen bei den beteiligten Kindern und Jugendlichen gaben viele die Verbesserung der Medienkompetenz an (Baacke 1997, Groeben 2004, Potter 2001). Audioproduktionen tragen nach Einschätzung der Befragten damit dazu bei, Aspekte von Medienkompetenz oder Media Literacy zu fördern. Allerdings konnten die Befragten keine Beurteilungskriterien für Audioproduktionen angeben. Zwar wurde Interesse an einer Evaluation geäußert. Das Interesse ist aber vor allem eine Legitimation nach außen. Ein Interesse an der Beurteilung der Arbeiten und dafür geeigneten Bewertungsmethoden wurde nicht geäußert. Insofern die von den Befragten berichtete Förderung von Medienkompetenz oft nicht beurteilt und nie evaluiert wird, ist hier zunächst vor allem die Interpretation der geäußerten Einschätzung als konsistenter Ausdruck des audioorientierten medialen Geschmacks der Befragten plausibel.

Von den Befragten wird dabei zwischen Zielen und Kompetenzen unterschieden. Die im Sinne der Medienkompetenzförderung relevanten Ziele werden vermutlich nicht als Ziele verstanden und daher auch nicht ausdrücklich gesetzt, sondern ergeben sich nebenbei. Für diese Interpretation spricht, dass keine Beurteilungskriterien genannt werden – das Erreichen nicht gesetzter Ziele kann und muss auch nicht beurteilt werden.

Als ein Hemmnis könnte neben einem medialen Habitus, für den Audio-medien nicht von vornherein Ausdruck von gutem Geschmack sind, auch Angst vor der Technik sein. So hat Lutz (2010) bemerkt, dass Lehrende die Medien eher als Bedrohung wahrnehmen. Dies resultiert seiner Einschätzung nach daraus, dass mediale Nutzungsformen in Hinblick auf Nutzen und/oder Schaden für unsere Kinder, tendenziell negativ dargestellt werden. Dagegen spricht allerdings, dass Computer mit Internetzugang etwa für Online-Lernspiele in Österreich sehr häufig verwendet werden (Torelli u.a. 2013: 153). Angst vor der Technik scheint daher keine plausible Erklärung für bestimmte mediale Präferenzen zu sein.

Die Interviews ergaben auch keine Hinweise auf die von Kommer (2013) beschriebenen Differenzen zwischen den medienbezogenen Präferenzen oder Geschmäckern der Lehrenden und dem medienbezogenen Geschmack der Lernenden. Während anzunehmen ist, dass solche Differenzen existieren, konnten keine Hinweise darauf gefunden werden, dass die hier befragten Lehrenden diese Differenzen auch wahrnehmen. Berichtet wird stets ein hohes Interesse und eine gute Motivation der Lernenden. Das kann mit Kommer so interpretiert werden, dass der mediale Habitus der Lehrenden die Grundlage für Werturteile darstellt (Kommer 2013) und daher der mediale Habitus der Lehrenden die Wahrnehmung der Lernenden bestimmt.

Eine weitere Erklärung könnte sein, dass die Audioproduktion mit Computer mit Internetzugang sowohl für den Geschmack, der mit dem meist eher durch den Buchdruck geprägten medialen Habitus von Lehrenden einhergeht, als auch für den Geschmack, der mit dem eher von Computer mit Internetzugang geprägten medialen Habitus von Lernenden einhergeht, akzeptabel ist. Wenn sich diese Hinweise in weiteren Studien bestätigen lassen, kann die mediendidaktische Gestaltung die Verständigung zwischen Menschen mit unterschiedlichen Medienbiografien und daher divergierendem medialen Habitus und damit auch die Verständigung zwischen Menschen, die verschiedenen Mediengenerationen (Schäffer 2003) angehören, verbessern. Der mediale Habitus kann dann eine Orientierung für die mediendi-

daktische Praxis liefern.

Interessant ist in diesem Kontext auch das Ergebnis, dass viele der KollegInnen nach Angaben der Befragten ein sehr klassisches Rollenbild von ihrer Position als PädagogInnen haben und davon ausgehen, als Lehrpersonen immer mehr wissen zu müssen als die SchülerInnen. Dieses Ergebnis irritiert insofern, als dass die Befragten selbst nicht berichtet haben, dass sie weniger wissen als die SchülerInnen. Vielmehr beherrschen die Befragten offenbar durchwegs die verwendete Technik, verfügen über ein fundiertes Wissen und umfangreiche Erfahrungen im Bereich der Audioproduktion. Daher kommt in der geäußerten Einschätzung weniger der Umstand zum Ausdruck, dass die Befragten tatsächlich uninformiert unterrichten und dies auch anderen empfehlen, sondern ein Unverständnis für das geringe Interesse der KollegInnen an Audioproduktionen. Dieses Unverständnis kann als Ausdruck der Differenz der jeweiligen medialen Habitus verstanden werden.

Ihren medialen Geschmack als Ausdruck des medialen Habitus bringen die Befragten auch in ihren unterrichtsmethodischen Beurteilungen klar zum Ausdruck. Nach Auffassung aller Befragten ist die Audioproduktion als mediendidaktische Methode sowohl in allen Schulstufen einsetzbar, als auch für die Vermittlung von Lerninhalten in allen Fächern geeignet. Eine solche universelle Einsetzbarkeit wird Medien im schulischen Kontext sonst selten attestiert.

Andere Untersuchungen (Mutsch, 2010) haben nun gezeigt, dass die Verbreitung eines medialen Habitus, dem auditive Medien entsprechen, vermutlich wesentlich häufiger ist als die tatsächliche Nutzung der Audioproduktion als Unterrichtsmethode das nahelegt. Eine Erklärung dafür könnte sein, dass dem medialen Habitus auch Printmedien entsprechen (ebd.). Diese können aber meist mit geringerem Aufwand und ohne Widerstände verwendet werden.

"Der mediale Habitus wird vor allem wirksam, weil Entscheidungsprozesse

oft unbewusst ablaufen und auf die kulturell vorgelebten, erprobten und naheliegenden Wege zurück gegriffen wird (Fürst 2009, S. 99)." Weniger relevant wird dann, ob eine positive (oder nicht-negative) Erfahrung eine Entscheidung bestätigt und in der Folge eine Wiederholung dieser Entscheidung wahrscheinlicher macht, wie das etwa Wersig (2002, S. 127) annimmt. Relevanter ist vielmehr der mediale Habitus, der die Beurteilung der Erfahrung bestimmt. Wenn wir also darüber reden, warum wir uns wann und wie mit einem Medium beschäftigen, spielt der mediale Habitus eine entscheidende Rolle.

In der Absicht, eine abwechslungsreiche, professionelle und fundiert gestaltete Mediendidaktik zu fördern, ist es daher aussichtsreich, die administrative und inhaltliche Unterstützung in den Schulen zu verbessern und die technischen, zeitlichen und räumlichen Voraussetzungen weiter zu entwickeln. Daher wird im Rahmen des FOPA-Projektes auch ein Methodenkatalog für die Arbeit mit und den Einsatz von Audioproduktionen im Unterricht entwickelt. Nicht zu vergessen ist auch das umfangreiche Angebot der freien Radiostationen in Österreich in den Bereichen Fortbildung, technische Unterstützung bis hin zu Studionutzung und (Projekt-)Kooperationen. Hierin steckt viel Potential, dass von Seiten der Radios möglichst niederschwellig und kostengünstig angeboten wird. Viele konkrete Beispiele (z.B. Schulradiotag <http://www.radiobox.at>) bestätigen die funktionierende und fruchtbare Zusammenarbeit zwischen Schulen, Lehrenden, SchülerInnen und den Freien Radios.

5 Literatur

Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik. Tübingen: Max Niemeyer.

Biermann, Ralf (2009): Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden. Eine quantitative Studie zum Medienhandeln angehender Lehrpersonen, 1. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Feldmann, Klaus (2005): Soziologie kompakt. Eine Einführung. 3., überarb. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Friedrichs, Henrike/Gross, Driederike von/Herde, Katharina/Sander, Uwe: Habitusformen von Eltern im Kontext der Computerspielnutzung ihrer Kinder. In: MEDIENIMPULSE 3/2014, online unter:<http://www.medienimpulse.at/articles/view/685> (letzter Zugriff: 17.12.2014).

Fröhlich, Gerhard; Rehbein, Boike (2009): Bourdieu Handbuch. Leben – Werk – Wirkung, Stuttgart: Metzler.

Fürst, Daniela (2012): Auditive Medienrezeption. Hörbücher im Lichte der Mediennutzungsforschung, Linz: Univ. Dipl. Arb.

Groeben, Norbert (2004): Medienkompetenz, in: Mangold, R./Vorderer, P/Bente, G. (Hg.): Lehrbuch der Medienpsychologie, Göttingen: Hogrefe 27–49.

Grundsatzterlass zur Medienerziehung Wiederverlautbarung der aktualisierten Fassung, Bundesministerium für Bildung und Frauen, Wien: Rundschreiben Nr. 4/2012, online unter:https://www.bmbf.gv.at/ministerium/rs/2012_04.html (letzter Zugriff: 17.12.2014).

Kommer, Sven (2006): Zum medialen Habitus von Lehramtsstudierenden. Oder: Warum der Medieneinsatz in der Schule eine so 'schwere Geburt' ist, in: Treibel, Annette/Maier, Maja S./Kommer, Sven/Welzel, Manuela (Hg.): Gender medienkompetent, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 165–177.

Kommer, Sven (2010): Kompetenter Medienumgang? Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden, Leverkusen: Budrich UniPress Ltd.

Kommer, Sven (2013): Das Konzept des "medialen Habitus": Ausgehend von Bourdieus Habitustheorie Varianten des Medienumgangs analysieren,

in: MEDIENIMPULSE 4/2013, 21.12.2013, online unter: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/6042> (letzter Zugriff: 17.12.2014).

Kommer, Sven/Biermann, Ralf (2012): Der mediale Habitus von (angehenden) LehrerInnen. Medienbezogene Dispositionen und Medienhandeln von Lehramtsstudierenden, in: Schulz-Zander, Renate (ed.): Qualitätsentwicklung in der Schule und medienpädagogische Professionalisierung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Jahrbuch Medienpädagogik, 9/2012), 81–108.

Lutz, Klaus (2010): Exzessive Mediennutzung als Voraussetzung von ePartizipation. Ein Dilemma – oder die Verhinderungsmechanismen der ePartizipation, in: Lutz, K./Rösch, E./Seitz, D. (Hg.): Partizipation und Engagement im Netz. Neue Chancen für Demokratie und Medienpädagogik. Schriften der Medienpädagogik Band 47, München: kopaed, 15–17, online unter: https://www.medienpaedagogik-praxis.de/wp-content/uploads/2013/07/partizipation_lutz.pdf (letzter Zugriff: 17.12.2014).

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken, Einhorn: Beltz.

Meder, Norbert (1998): Neue Technologien und Erziehung/Bildung, in: Borrelli, M./Ruhloff, J.: Deutsche Gegenwartspädagogik Bd.III, Hohengehren 1998, 26–40.

Mutsch, Ursula (2012): Der mediale Habitus von Volksschulkindern und ihren Lehrerinnen und Lehrern; Wien: Universität Wien; online unter: <http://othes.univie.ac.at/23971/> (letzter Zugriff: 17.12.2014).

Onwuegbuzie, A. J./Teddlie, C. (2003). A framework for analyzing data in mixed methods research, in: Tashakkori, A./Teddlie, C. (Hg.): Handbook of mixed methods in social and behavioral research, Thousand Oaks/CA: Sage Potter, 351–383.

James, W. (2001): Media Literacy, 6th. Edition, London: Sage.

Schäffer, Burkhard (2003): Generationen – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich, Opladen: Leske & Budrich.

Sontag, Katharina/Swertz, Christian/Berger, Christian/Scheidl, Gerhard/Fürst, Daniela/Hilzensauer, Wolf (2013): Audioproduktion als Lernform. Forschungsstand und Perspektiven, in: MEDIENIMPULSE 1/2013, online unter: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/528> (letzter Zugriff: 17.12.2014).

Swertz, Christian/Sontag, Katharina/Fürst, Daniela/Berger, Christian/Hilzensauer, Wolf (2013): Radioaktivität im Unterricht. Ergebnisse einer repräsentativen Erhebung zur Didaktik der auditiven Medien bei LehrerInnen in Österreich, in: MEDIENIMPULSE 4/2013, online unter: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/607> (letzter Zugriff: 17.12.2014).

Swertz, Christian (2004): Was das Medium mit der sozialen Arbeit macht. Reflexionen zum Einsatz der Computertechnologie in der pädagogischen Praxis, in: Schindler, W. (Hg.): Bildung und Lernen Online, kopaed: München, 65–75.

Swertz, Christian (2009): Medium und Medientheorien, in: Meder, Norbert/Allemann-Ghionda, Christina/Uhlendorff, Uwe: Umwelten. Sozialpädagogik/Medienpädagogik/Interkulturelle und Vergleichende Erziehungswissenschaft/Umweltpädagogik. Handbuch der Erziehungswissenschaft Band III/2, Ferdinand Schöningh: Paderborn u. a., 751–780.

Tarelli, Irmela/Lankes, Eva Maria/Drossel, Kerstin/Gegenfurtner, Andreas (2012): Lehr- und Lernbedingungen in Grundschulen im internationalen Vergleich, in: Bos, Wilfried/Tarelli, Irmela/Bremerich-Vos, Albert/Schwippert, Knut (Hg.): Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Waxmann: Münster.

Wersig, Gernot (2002): Vom passiven Rezipienten zum "autonomen Kommunikationsakteur". In Bernius, Volker; Sarkowicz, Hans (Red.): Ganz Ohr

– Interdisziplinäre Aspekte des Zuhörens. Edition Zuhören Band 1, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 125–139.

This work is licenced under the Creative Commons Attribution-Share Alike 3.0 Austria License. To view a copy of this licence, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/at/> or send a letter to Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California 94105, USA.