



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Radio Macht Schule

Sprachenpolitische und –didaktische
Perspektiven des Mediums Radio im Kontext
der freien Radios in Österreich“

verfasst von / submitted by

Gregor Alexander Grömmner

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

Wien, 2016 / Vienna 2016

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

A >066 814<

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

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Prof. Mag. Dr. Renate Faistauer

Danksagung

Ich bedanke mich herzlich bei all jenen,
die mitgeholfen haben, diese Arbeit zu ermöglichen:

Den Interviewpartnern_innen und der Freien Radio-Community
für Information, Offenheit und interessante Gespräche;

Dr.^a Faistauer, für Rat und wissenschaftliche Betreuung;

Lisa Moser für ihre Stärke, helfenden Hände und ihren Idealismus,

dies alles mit mir zum Abschluss zu bringen

und mich immer noch zu lieben.

Inhalt

0 Einleitung	Seite 01
1 Radio	Seite 08
1.1 Warum Radio? – Gedanken zum Medium und seinen Möglichkeiten	Seite 08
1.1.1. Medial-Philosophische Aspekte	Seite 09
1.1.2 Medial-Didaktische Aspekte	Seite 14
1.1.3 Sozio-Kulturelle Aspekte	Seite 19
1.2 Barrierefreier Kulturraum - Die Freien Radios Österreich	Seite 23
1.2.1 Infrastruktur und Attitüde	Seite 24
1.2.2 Potenzial und Zielgruppen	Seite 27
2 Macht	Seite 30
2.1 Der öffentliche Diskurs	Seite 30
2.2 Empowerment - Eine Stimme verleihen oder sie sich nehmen?	Seite 42
2.3 Enactment und Sensemaking – Sprache leben, Identität erleben	Seite 50
3 Schule	Seite 61
3.1 Didaktische Aspekte von Radio – Formsuche und Machbarkeit	Seite 62
3.1.1 Beispielprojekte im Bereich Radiolernen in Österreich	Seite 62
3.1.2 Sendungskontextualisierung und -analyse	Seite 65
3.2 Interviews mit Aktanten_innen des Radiolehrens	Seite 71
3.2.1 Methodisches Vorgehen	Seite 72
3.2.2 Interviewauswertung	Seite 74
4 Konklusion	Seite 95
5 Bibliographie, Internetquellen und CD-Inhalt	Seite 106
6 Anhang	Seite 111

0. Einleitung

Einen Wunsch zu formulieren, heißt sich Gedanken machen zu müssen darüber, was geschehe, würde er wirklich. In diesem Sinne beginne ich, bevor ich mit einem Wunsch enden werde, den vorliegende Text als *Gedankenarbeit*, die sich auf dreierlei Dimensionen bezieht. Diese bilden auch den Titel und lauten:

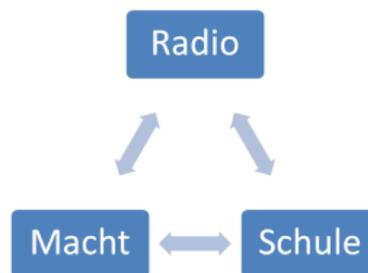


Abb. 1: 3 Dimensionen der Arbeit, erstellt von G.A. Grömmner

Zunächst sollen sie kurz nach meinem Verständnis kontextualisiert werden, danach werde ich kapitelweise und im Detail näher über die damit einhergehenden Zusammenhänge sprechen.

Radio ist ein Medium des öffentlichen Diskurses, welches mannigfaltige Möglichkeiten bietet, „zu Wort zu kommen“ oder sich „Gehör zu verschaffen“. Es ist unter den im 20. Jahrhundert erfundenen Medien wie kein anderes dazu prädestiniert, ein Medium des Gesprochenen zu sein. Während Kinematographie und Television die Hoheit über das Sehen erlangten und damit wesentlich dazu beitrugen, dass Radio ins Hintertreffen geriet, ist die Domäne von Radio- oder Podcast-Formaten in ihren Grundzügen (physikalisch) festgelegt und erfuhr mit der Etablierung neuer medialer Zugänge¹ lediglich eine Erweiterung im Sinne der Distribuierbarkeit, nicht jedoch eine Wesensveränderung. Film und Fernsehen teilen sich im 21. Jahrhundert ihr Publikum mit dem Internet, pathetisch könnte man hier von einem „Kampf der Bilder“ sprechen. Ihre Bildhaftigkeit bindet diese Medien aneinander, ihre Ressource ist ein komplexes Netzwerk bestehend aus Monitoren, Computern, Routern usw. Radio unterscheidet sich hiervon fundamental, weil es Sprache zum Zentrum seines Wirkens macht. Daraus resultiert eine gewisse Unabhängigkeit: Um Radio erfolgreich zu übermitteln, braucht es lediglich eine Stimme einen Sender und einen Empfänger, die man notfalls auch selbst bauen kann bzw. be-

¹ Gemeint sind hier alle mit dem Internet in Zusammenhang stehenden kommunikativen und technischen Neuerungen.

sitzt, denn die Stimme ist ein Instrument, das nahezu jedem offensteht. Die Opposition zwischen Bildmedien und Tonmedien eröffnet sich uns, betrachten wir die daran beteiligten Sinne, Sehen und Hören, ein wenig näher:

Im Gegensatz zu den Ohren glauben wir den Augen ansehen zu können, wenn sie etwas nicht ertragen oder nicht wahrnehmen wollen. Die Lider unserer Augen haben damit auch nach außen hin eine Funktion bekommen. [...] Doch das, was beim Sehen so offensichtlich wirkt, muss beim Hören irritierend unklar bleiben. Es ist nur indirekt erfahrbar, wann und wie es ausgewählt. Es geschieht, wenn es geschieht, eher unbemerkt und ausnahmslos im Inneren.²

Das Ohr wird hier zum mittelbarsten Sinn zwischen Welt und Individuum, weil dessen biologischer Aufbau als innenliegendes Organ zwingend zu inneren Repräsentationen der Welt führt. Etwas zu hören bedeutet, sich die Frage nach der Beschaffenheit, Dimension und Verortung eines gehörten Inhaltes zu stellen. Eine Notwendigkeit, die bei Gesehenem zumeist nicht besteht. Die interne Interpretation eines Tones, einer Stimme, eines Geräusches oder Gespräches führt daher zu inneren Prozessen der Realitätsbildung und Analyse.

Die von mir hier angeführte Nähe zum Gesprochenen, die den Charakter von Radio prägt, ist bereits im Fehlen des Bildes physikalisch vorweggenommen. Dies führt zu einer Vereinfachung der dafür notwendigen Voraussetzungen. Die technischen Anforderungen an jene, die Radiosendungen produzieren, sind verhältnismäßig gering. Die ohnehin fortschreitende Technisierung der Haushalte leistet der Umsetzbarkeit solcher selbstproduzierter Radiofeatures Vorschub, indem es Produktionsbedingungen erleichtert („Home-Studio-Recording“) und demokratische Distributionsplattformen schafft (siehe Kapitel 1.2). Dieser Umstand kann zur Förderung gesellschaftlicher Partizipation eingesetzt werden, gezielt auch für die Arbeit mit medial unterrepräsentierten Personengruppen (etwa ethnischen oder religiösen Minderheiten), wie wir sie insbesondere im DaZ-Unterricht vorfinden. Von einer dieser Plattformen, dem Cultural Broadcasting Archive (<http://cba.fro.at>), wird in der vorliegenden Masterarbeit noch zu sprechen sein.

² Ackermann, Max: Die Kultur des Hörens. Wahrnehmung und Fiktion. Nürnberg 2003. (= Hans Falkenberg Verlag, Institut für Alltagskultur). S. 375.

Dieses wie auch andere ähnlich geartete Archive folgen einer Forderung, die Bertolt Brecht folgendermaßen zur Sprache bringt:

Der Rundfunk ist aus einem Distributionsapparat in einen Kommunikationsapparat zu verwandeln. Der Rundfunk wäre der denkbar großartigste Kommunikationsapparat des öffentlichen Lebens, ein ungeheures Kanalsystem, das heißt, er wäre es, wenn er es verstünde, nicht nur auszusenden, sondern auch zu empfangen, also den Zuhörer nicht nur hören, sondern auch sprechen zu machen und ihn nicht zu isolieren, sondern ihn in Beziehung zu setzen. Der Rundfunk müßte demnach aus dem Lieferantenentum herausgehen und den Hörer als Lieferanten organisieren.³

Im Brechtschen Sinne ist Radio ein Werkzeug, welches gesellschaftliche Diskurse durch Teilhabe beeinflusst. Dabei besitzt das Medium den entscheidenden Vorteil, mithilfe eines geringen technischen Aufwandes und für eine große Anzahl an Partizipanten_innen⁴ umsetzbar zu sein. Ungleich größer gestaltet sich die Reichweite, bezieht man bereits existierende Strukturen (Internet, freie Radiostationen) und bestehende Netzwerke (z.B. Cultural Broadcasting Archive) mit ein, die sich etwa in der Rechtsform von Vereinen teils selbst finanzieren, aber auch seitens der Europäischen Union marginal gefördert werden.

Es soll daher zunächst in Kapitel 1 davon die Rede sein, inwiefern Radio in einem breiten Spektrum aus kommunikationstheoretischen Implikationen, medienphilosophischen und -didaktischen Denkanstößen sowie soziokulturellen Überlegungen Relevanz für den DaZ-Unterricht besitzt. In weiterer Folge werden außerdem die Freien Radios anhand ihres ethischen Überbaus und ihrer Struktur dargestellt, weil sie in der vorliegenden Arbeit im Sinne einer möglichen Kooperationspartnerschaft für DaZ-Unterrichtende fungieren.

³ Brecht, Bertolt: Der Rundfunk als Kommunikationsapparat. Rede über die Funktion des Rundfunks. In: Pias, Claudia, Joseph Vogl und Lorenz Engell (Hg.): Kursbuch Medienkultur. Die maßgeblichen Theorien von Brecht bis Baudrillard. Stuttgart 1999. (= Deutsche Verlags-Anstalt). S.260.

⁴Ich bediene mich in diesem Text der "mind the gap"-Methode des Schreibens von Endungen. Sie erscheint mir als die übersichtlichste und adäquateste Variante. In manchen Fällen behalte ich mir, eine Entscheidung zugunsten der Textrezeption vor.

Der Umstand, dass Radio ein Massenmedium ist, spricht für dessen Verflechtung mit einem Diskursfeld der **Macht**, in dem insbesondere auch Belange von Migrant*innen entschieden werden. Diese Verflechtungen zu zeigen, wird in Kapitel 2 der vorliegenden Arbeit die Aufgabe sein. Radio ist eng an eine gewisse Form von Diskursmacht gebunden, von der Hans Magnus Enzensberger sagt: „Das offenbare Geheimnis der elektronischen Medien, das entscheidende politische Moment, das bis heute unterdrückt oder verstümmelt auf seine Stunde wartet, ist ihre mobilisierende Kraft.“⁵

Kapitel 2 stellt anhand verschiedener Ebenen dar, wie sich Diskursmacht im Bereich der DaZ-Radioarbeit verteilt. Es stellt die Frage, wie Radio als didaktisches Diskursinstrument genutzt werden kann und im Bereich Deutsch als Zweitsprache genutzt wird. Es sollen Aspekte hinsichtlich des „Empowerment“ ebenso angedacht werden wie sprachpolitische (etwa für aktuelle DaF-DaZ-Veranstaltungen oder gratis Lernangebote, wissenschaftliche Veröffentlichungen, ÖdaF-Belange u.ä.). Es stellen sich uns weitere Fragen, nach den Möglichkeiten, Publikum zu erreichen und es mithilfe von Informationen auf einfachem Wege zu vernetzen. Zugleich ermöglicht das Design von Radioplattformen vor allem Lernenden, aber auch Lehrenden eine unmittelbare und diskursive Möglichkeit der Partizipation im Rahmen von redaktioneller Arbeit.

Die neuen Medien sind ihrer Struktur nach egalitär. Durch einen einfachen Schaltvorgang kann jeder an ihnen teilnehmen; die Programme selbst sind immateriell und beliebig reproduzierbar. [...] Tendenziell heben die neuen Medien alle Bildungsprivilegien, damit auch das kulturelle Monopol der bürgerlichen Intelligenz auf.⁶

Die Dimension **Schule** schließlich benennt in Kapitel 3 das Ziel und den Ausgangspunkt der vorliegenden Überlegungen. Sie meint das Didaktische, das Pädagogische, sie fragt nach dem, was die Lernenden sagen wollen und in welchem Rahmen dies in Zusammenarbeit mit Lehrenden und Radioschaffenden veröffentlicht werden kann. Zugleich ist Kapitel 3 aber auch der Ort, an dem theoretische Kriterien für ein mögliches Sendemodell entwickelt werden. Im Zuge dieses Aspektes finden Kontakte mit Akteuren*innen

⁵Enzensberger, Hans Magnus: Baukasten zu einer Theorie der Medien. In: Pias, Claudia, Joseph Vogl und Lorenz Engell(Hg.): Kursbuch Medienkultur. Die maßgeblichen Theorien von Brecht bis Baudrillard. Stuttgart 1999. (= Deutsche Verlags-Anstalt). S. 265.

⁶ Ibid., S. 272.

aus dem Bereich Radiodidaktik statt, die in Form von Leitfadeninterviews in diese Arbeit einfließen und sich der Thematik qualitativ nähern.

Nach dieser kurzen Erklärung meiner Titelwahl seien in einem zweiten Schritt die Ebenen erwähnt, auf welche sich meine Überlegungen beschränken werden. Sie alle verbindet, dass sie aus der von mir eingenommenen Perspektive die Lernenden in den Mittelpunkt stellen. In gewisser Weise - und dies ist als dialektische Beziehung zu verstehen - umgeben diese Ebenen die L₂-Lernenden, während letztere auf sie einwirken und sie bestenfalls kreativ und diskursiv bereichern und formen. Zweitsprachenunterricht kann hier lenkend wirken und durch gezieltes Aufzeigen von medialen Strukturen und ihrer Produktion das Selbstverständnis innerhalb der nationalen und transnationalen Diskurse schulen.

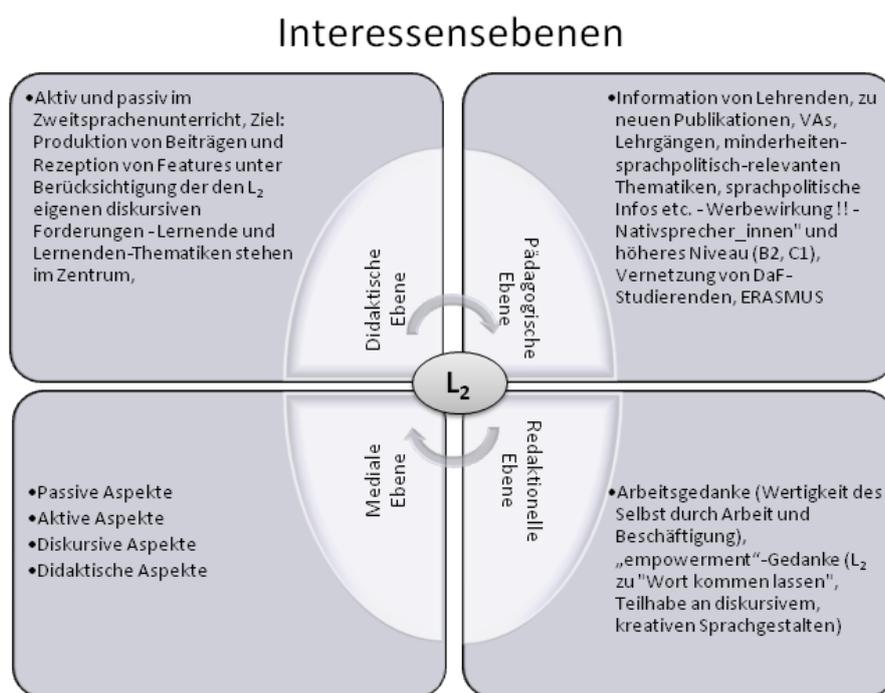


Abb. 2 Interessensebenen in Bezug auf die Radio-DaZ-Arbeit in der vorliegenden Arbeit, erstellt von G. A. Grömmner.

Das Spektrum dieser Arbeit teilt sich in vier Bereiche, welche jeweils versuchen, verschiedene Blickwinkel auf Radioarbeit im DaZ-Kontext zu werfen. Die Beziehungen zwischen L₂ und den Bereichen gestalten sich dialektisch und befinden sich im Rahmen der fortwährenden praktischen Beschäftigung der L₂ mit redaktioneller Radioarbeit im gegenseitigen Austausch. Jeder der Bereiche steht in diesem Konzept einer aktiven Einflussnahme der Handelnden offen, Ziel ist die theoretische Erarbeitung eines Sen-

dungskonzeptes für den Bereich Deutsch als Zweitsprache. Im Zusammenwirken mit Informationen aus Gesprächen mit Gewährspersonen, welche in der vorliegenden Arbeit systematisch interpretiert werden, sollen theoretische Überlegungen außerdem zeigen, welche Kriterien das Arbeiten mit Radio im Bereich Deutsch als Zweitsprache notwendig voraussetzt.

Dabei sind die Benennungen der Bereiche wie folgt nur willkürlich, werden aber keiner gesonderten Besprechung unterzogen, da dies den Rahmen der vorliegenden Masterarbeit sprengen würde.

Die **pädagogische Ebene** umfasst in mehrererlei Hinsicht Aspekte, die nach außen gekehrt sind. Darunter fallen Aspekte der „kollegialen“ Vernetzung (innerhalb der „DaF/DaZ-Wissenschaftscommunity“, unter Erasmus-Studierenden, Sprachlernenden usw.) oder der Vernetzung im Bereich der Pädagogik (Ankündigungen von Symposien, Besprechung von Publikationen, Experteninterviews). Sie beinhaltet aber auch Möglichkeiten der sprachpolitischen Information und der Distribution seriöser Sprachlernangebote. In dieser Ebene werden auch Verlautbarungen von im DaZ-Bereich tätigen Akteuren_innen angedacht.

Die **redaktionelle Ebene** vereinigt in sich Aspekte, die sowohl theoretisch als auch praktisch die Machbarkeit von Radio im diskursiven Raum in Frage stellen. Es geht hier um die Öffentlichkeitswirksamkeit von Radio im Zusammenhang mit Gesellschaftsfaktoren, die einer multikulturellen Gesellschaftsordnung entspringen und sich anhand von Regulativen der Macht (respektive der Emanzipation) organisieren. Gleichzeitig ist sie jene Ebene, in der praktische Redaktionsarbeit vor dem Hintergrund der Freien Radios Österreich angedacht wird.

Die **mediale Ebene** beinhaltet Aspekte, die sich der Beschaffenheit des Massenmediums Radio widmen. Sie unterteilt sich in: passive Aspekte (Welche mediendidaktischen und medialen Formen sind im Kontext der Radioarbeit zu finden?); aktive Aspekte (Welche Kooperationspotentiale in der Zusammenarbeit von freien Medien und Stakeholdern_innen im Bereich DaF/DaZ sind vorhanden oder können entwickelt werden?); sprachpolitische Aspekte (Welche im DaZ-Bereich sprachpolitisch oder wissenschaftlich relevanten Entwicklungen sind für die Arbeit mit dem Medium Radio wichtig und sollen verlautbart werden?); schließlich didaktische Aspekte (Welche Formen des medialen Unterrichts können im DaZ-Sprachunterricht sinnvoll eingesetzt werden?).

Die **didaktische Ebene** subsumiert schließlich all jene Aspekte, die mit Material, Vorbereitung und Durchführung eines radiobezogenen Unterrichts zu tun haben. Auf dieser Ebene stellen sich Fragen danach, wie die direkte Arbeit an einer Radiosendung im Unterricht gestaltet werden kann. Ziel ist es, in Kleingruppen zu etwa 5 Personen kurze Features zu erstellen. Die Inhalte dieser Beiträge sind von den Lernenden selbst gewählt und umfassen bis zu 15 Minuten. Aus dieser Mosaikbauweise soll etwa eine Stunde Sendezeit entstehen, die sich aus verschiedenartigsten Informationsquellen speist und durch ihre Form und Sprache das Vielfältige der Redaktion widerspiegelt.

Dies führt mich zu meiner Forschungsfrage, die wie folgt lautet:

Wie kann in Österreich das Medium Radio im sprachendidaktischen Umfeld von DaZ (praktisch) eingesetzt werden, um damit sprachpolitische, gemeinschaftsstärkende sowie Aspekte des Empowerment (von L₂-Sprechern_innen) zu verwirklichen?

Die Methoden, derer ich mich im Zuge meiner Arbeit bedienen möchte, gründen sowohl auf einem praktischen als auch theoretischen Zugang. Es gilt einerseits, den Status Quo in Österreich zu erfassen. Dies soll mithilfe von Internet-Recherchen sowie informativen Gesprächen mit Akteuren_innen und Mitarbeitern_innen der Freien Radios geschehen. Hierbei wird der Frage nachgegangen, welche Sendungen innerhalb der Strukturen der Freien Radios in Österreich existieren. Im Rahmen dieser Suche werden beispielhafte Sendungen definiert, welche für diesen Zusammenhang relevante didaktische Vorgehensweisen formal realisieren.

In einem weiteren Schritt werden leitfadengebundene Experten_innen-Interviews geführt, die einen Einblick in die Sichtweisen von mit der Materie betrauten Akteuren_innen der Freien Radios und des DaZ-Unterrichtes gewähren sollen. Hier stehen sowohl sprachpolitische wie -didaktische Aspekte im Mittelpunkt. Die von mir aufgenommenen Interviews und Gespräche werden übertragen und danach ausgewertet. In all diesen Phasen begleitet mich ein Forschungstagebuch, welches ich nach Möglichkeit in die Betrachtung mit einbringe. Dieses dient der direkten persönlichen Reflexion des Themas und meiner wechselnden Rollen im damit zusammenhängenden Arbeitsalltag.

1 Radio

1.1 Warum Radio? – Gedanken zum Medium und seinen Möglichkeiten

Radio als didaktisches Instrument ist imstande, wichtige sprachliche Fertigkeiten und gesellschaftsrelevante Fähigkeiten zu schulen. Meine wissenschaftlichen Anstrengungen verfolgen das Ziel, über bloße Hörverstehensübungen hinaus Radio als etwas zu betrachten, dass

- den Konsumenten_innen die Möglichkeit bietet, authentisches Material zu hören und zu produzieren, ohne finanziell oder zeitgebunden zu sein. (ökonomischer Aspekt)
- den Produzenten_innen die Möglichkeit bietet, eigene Anliegen und Perspektiven im Zuge der Produktion einer Radiosendung in der Erstsprache und der Sprache der Mehrheitsgesellschaft zu formulieren und öffentlich zu Gehör zu bringen (Empowerment-Aspekt);
- Lehrenden die Möglichkeit bietet, medien- und sprachendidaktische sowie migrationspädagogische Elemente in praktischer Weise in ihren Unterricht zu integrieren und damit Unterricht über den Klassenraum hinaus mithilfe einfacher technischer Voraussetzungen zu erweitern und gesellschaftlich relevant zu gestalten (sprachendidaktischer und migrationspädagogischer Aspekt);
- im sprachpolitischen Sektor tätigen Nichtregierungsorganisationen und Akteuren_innen die Gelegenheit bietet, ihre Anliegen und Erkenntnisse einem breiten Publikum bekannt zu machen (sprachpolitischer Aspekt);
- allen Gesellschaftspartizipanten_innen in Österreich die Möglichkeiten bietet, gemeinschaftlich an einem Polylog teilzunehmen und sich dabei an der Gestaltung wesentlicher Diskurse dieser Gesellschaft zu beteiligen (polylogischer Aspekt).

Diese ersten Überlegungen machen es notwendig, sich zunächst mit der Beschaffenheit des Mediums Radio selbst zu befassen, daran anschließend erfolgt eine Analyse der Produktionsbedingungen, schließlich wird ein näherer Blick auf die freie Radioszene in Österreich geworfen, die im vorliegenden Text struktureller Ausgangspunkt für die Realisierung von partizipativem DaZ-Radiomachen ist.

1.1.1 Medial-Philosophische Aspekte

Wie bereits einleitend erwähnt, handelt es sich bei Radio um einen im Brechtschen Sinne klassischen „Distributionsapparat“⁷, den er als einseitig kommunikativ kritisiert und mit der Forderung verknüpft, ihn in einen „Kommunikationsapparat“ zu verwandeln. Nun muss diese Aussage natürlich im historischen Kontext seiner Veröffentlichung gesehen werden, in der die Strukturen von Radio andere waren und die Voraussetzungen, daran teilzuhaben, ungleich in geringerer Anzahl vorhanden. Zwischen 1932 und der Gegenwart dieses Textes entwickelten sich weltweite Kommunikationsnetzwerke. Es kam zu einer rasanten Entstehung verschiedenster Kommunikationswege, die in der Etablierung des Fernsehgerätes ihren ersten Höhepunkt erreichte. Weltgeschehen war damit zum allgegenwärtigen Bild im Wohnzimmer geworden, das von Printmedien begleitet wurde. (Das Bild begann damit auch, seine Hegemonie über den Ton zu erlangen, und konnte diese bis in das 21. Jahrhundert behaupten.) Dieses technische Fortschreiten führt schließlich zu neuen Formen der Partizipation, die es weltweit vernetzten Medienutzern_innen erlaubt, wechselnde Identitäten anzunehmen und sich in einen öffentlichen Diskurs kreativ einzubringen.

Darin besteht die wesentliche strukturelle Differenz zu jenen Medien, die Brecht mit seiner Forderung adressiert: Während Kinematographie, Television und Printmedien den Massen nur Einwegkommunikation boten, realisiert sich im Internet eine vielgestaltige und vor allem niederschwellige Mehrwegkommunikation. Doch hat diese bereits jenes Stadium erreicht, das Hans Magnus Enzensberger die „Entfesselung der emanzipatorischen Möglichkeiten“⁸ nennt? Enzensberger sieht in der Rolle der modernen Medien – und er geht hier bereits von einem erweiterten Katalog an Kommunikationsgerätschaften aus⁹ - die Aufgabe, „[...] die Menschen beweglicher [zu] machen als sie sind.“¹⁰

Zum ersten Mal in der Geschichte machen die Medien die massenhafte Teilnahme an einem gesellschaftlichen und vergesellschafteten produktiven Prozess möglich, dessen praktische Mittel sich in der Hand der Massen selbst

⁷Brecht, Bertolt: Der Rundfunk als Kommunikationsapparat. Rede über die Funktion des Rundfunks. In: Pias, Claudia, Joseph Vogl und Lorenz Engell(Hg.): Kursbuch Medienkultur. Die maßgeblichen Theorien von Brecht bis Baudrillard. Stuttgart 1999. (= Deutsche Verlags-Anstalt). S. 260.

⁸Enzensberger, Hans Magnus: Baukasten zu einer Theorie der Medien. In: Pias, Claudia, Joseph Vogl und Lorenz Engell(Hg.): Kursbuch Medienkultur. Die maßgeblichen Theorien von Brecht bis Baudrillard. Stuttgart 1999. (= Deutsche Verlags-Anstalt). S. 265.

⁹ siehe Enzensberger, S. 264.

¹⁰ Enzensberger, S. 265.

befindet. Ein solcher Gebrauch brächte die Kommunikationsmedien, die diesen Namen bisher zu Unrecht tragen, zu sich selbst. In ihrer heutigen Gestalt dienen Apparate wie das Fernsehen oder der Film nämlich nicht der Kommunikation, sondern ihrer Verhinderung. Sie lassen keine Wechselwirkung zwischen Sender und Empfänger zu: technisch gesprochen reduzieren sie den *feedback* auf das systemtheoretische Minimum.¹¹

In Enzensbergers Worten hallt noch die Kritik Brechts an den Massenmedien nach, an ihrer hermetischen Verslossenheit gegenüber großen Teilen der Gesellschaft. Allerdings kommt hier theoretisch die Möglichkeit der Partizipation an diesen Medien zur Sprache, deren Scheitern sich „[...] nicht technisch begründen [lässt].“¹² Er kommt zu dem Schluss, dass „[d]ie Entwicklung vom bloßen Distributions- zum Kommunikationsmedium [...] kein technisches Problem [ist].“¹³ Die Gültigkeit dieses Gedankenganges steigt in dem Maße, wie das Wachstum der Kommunikationswege im Zeitalter des weltweiten Vernetzseins zunimmt. Mit anderen Worten: Je mehr Distributionsmöglichkeiten geschaffen werden, desto offensichtlicher ist es, dass nicht technische Kriterien über Partizipation entscheiden. Enzensberger unterstellt, dass eine Teilnahme „[...] bewußt verhindert [wird], aus guten, schlechten politischen Gründen.“¹⁴

Ich teile grundsätzlich diese Meinung, wenngleich ich Enzensberger nicht weiter zu folgen vermag, wenn er diesen Sachverhalt an der Dichotomie zwischen „herrschender und beherrschter Klasse“ festmacht und „[d]ie Willensbildung [...] auf die Rückmeldung eines einzigen, dreiwertigen Schaltvorganges [...]: 1. Programm, 2. Programm, Ausschalten des Gerätes (Stimmenthaltung)“¹⁵ reduziert. Hier stößt Enzensbergers Text schlicht an die Grenzen seiner Prognostik.¹⁶ Vielmehr sind gegenwärtig Geschäftsmodelle im Entstehen, welche den Konsum auf ein großes Spektrum an Angeboten konzentriert, aus welchem selbst gewählt werden kann. Diese Multiple-Choice-Optionen sind aber keineswegs darauf ausgerichtet, Konsumenten_innen zu Produzenten_innen zu machen oder sie zu ermächtigen, sondern basieren auf einer relativ einseitigen Kon-

¹¹ Enzensberger, S. 265.

¹² Ibid.

¹³ Ibid., S. 266.

¹⁴ Ibid.

¹⁵ Ibid.

¹⁶ Enzensberger formulierte 2014 zuletzt unter dem Titel „Wehrt Euch!“ zehn Regeln für die digitale Welt: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/enzensbergers-regeln-fuer-die-digitale-welt-wehrt-euch-12826195.html>, 11.04.2015.

zeption, in der Konsumenten_innen zu zahlenden Wählern_innen werden. So sehr Enzensbergers Text bisweilen anachronistisch wirkt, so sehr ist er auch treffend aktuell und verkennt die gesellschaftliche Machtwirkung von Medien nicht, wenn es bei ihm heißt:

„Jeder Versuch zur Unterdrückung der Random-Faktoren, jede Verminderung des Fluss-Querschnitts und jede Deformation der Informationsstruktur muss auf die Dauer zu einer Art Embolie führen. Die elektronischen Medien haben das Informationsnetz nicht nur intensiv verdichtet, sondern auch extensiv ausgedehnt. Schon die Ätherkriege der fünfziger Jahre haben gezeigt, daß die nationale Souveränität im Kommunikationsbereich zum Absterben verurteilt ist. [...] Informations-Quarantänen [...] sind heute nur noch um den Preis bewusster industrieller Regression möglich.“¹⁷

Wir finden hier einige Elemente vereinigt, die näher betrachtet werden sollen: Zum einen spricht Enzensberger die Kontrolle von gesellschaftlicher Kommunikation an, die seiner Ansicht nach in eine pathologische Situation mündet. Gegenwärtige Beispiele dafür lassen sich schnell finden, blickt man nach Ägypten, Iran oder China, in denen die Kontrolle von sozialen Plattformen Alltag ist und bereits zu Aufständen und Protesten führte. Doch noch eine andere These erscheint hier bemerkenswert: jene sich andeutende Überwindung nationaler Kategorisierung, die sich in transkultureller, globaler Kommunikation verwirklicht, für die nationale Grenzziehung eher ein wirtschaftliches Hindernis („industrielle Regression“) darstellt. Gerade dadurch, dass wir kommunikativ zueinander rücken, wird der (wirtschaftliche, soziale etc.) Umgang über nationale Grenzen hinweg notwendig und stellt für Teilgebiete des gesellschaftlichen Diskurses, wie etwa die Rechtsprechung, eine Herausforderung dar.

In der Rolle des Vermittelns zwischen den Sprachen, wie wir sie im Zweitsprachenunterricht vorfinden, gilt es allerdings, nicht in die Dichotomie-Falle zu tappen, die sich mit der Polarisierung in „eigen“ und „fremd“ zufrieden gibt, sondern diese zugunsten einer multiethnischen, transnationalen Perspektive aufzugeben, in der egalitäres Arbeiten möglich wird, denn „[d]ie neuen Medien sind ihrer Struktur nach egalitär. [...] [D]ie Pro-

¹⁷Enzensberger, S. 267.

gramme selbst sind immateriell und reproduzierbar.“¹⁸ Dies ist natürlich ein sehr optimistisches Credo, welches angesichts der gegenwärtigen geringen Teilhabemöglichkeiten an einem medial-diskursiven Raum relativiert werden muss. Wohl ist der Inhalt technisch reproduzierbar geworden, um mit Walther Benjamin zu sprechen¹⁹, doch wird der so ermöglichte Informationsfluss unter Zuhilfenahme rechtlicher oder finanzieller Sanktionen reguliert, unterbunden oder ins Stocken gebracht.

„Die Massenmedien sind dadurch charakterisiert, daß sie anti-mediatorisch sind, intransitiv, dadurch, dass sie Nicht-Kommunikation fabrizieren – vorausgesetzt man findet sich bereit, Kommunikation als Austausch zu definieren, als reziproken Raum von Rede und *Antwort* (*parole et réponse*), als Raum also einer *Verantwortung* (*responsabilité*) [...]. [...] Medien sind dasjenige, welche die Antwort für immer untersagt, das, was jeden Tauschprozess verunmöglicht [...]. Darin liegt ihre wirkliche Abstraktheit. Und in dieser Abstraktheit gründet das System der sozialen Kontrolle und der Macht.“²⁰

Die Dichte der neuen Medien, die Enzensberger bereits 1970 festgestellt hat, ist in den letzten vierzig Jahren wesentlich gewachsen. Doch bietet eine solche Welt wirklich mehr Möglichkeiten der Partizipation? Enzensbergers Optimismus hinsichtlich der Funktionalität von Massenmedien sieht sich bei Jacques Derrida nicht verwirklicht. Letzterer stützt sich in seiner Argumentation darauf, den Medien die Unterbindung von Kommunikation zu attestieren. Die einzige mögliche Revolution bestehe, so Derrida weiter, „[...] in der Wiederherstellung dieser Möglichkeit der Antwort. Diese einfache Möglichkeit setzt die Umwälzung der gesamten gegenwärtigen Medienstruktur voraus.“²¹

Letzteres ist natürlich eine Forderung, der die vorliegende Arbeit schwerlich nachkommen kann, doch sind die hier ausgebreiteten Überlegungen im Geiste jener These anzusehen, wonach ein „Monopol der Rede“ besteht, welches überwunden werden soll,

¹⁸ Ibid., S. 272.

¹⁹ siehe Benjamin, Walther: Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. In: Pias, Claudia, Joseph Vogl und Lorenz Engell (Hg.): Kursbuch Medienkultur. Die maßgeblichen Theorien von Brecht bis Baudrillard. Stuttgart 1999. (= Deutsche Verlags-Anstalt). S. 18 - 33.

²⁰ Derrida, Jacques: Requiem für die Medien. In: Pias, Claudia, Joseph Vogl und Lorenz Engell (Hg.): Kursbuch Medienkultur. Die maßgeblichen Theorien von Brecht bis Baudrillard. Stuttgart 1999. (= Deutsche Verlags-Anstalt). S. 284.

²¹ Ibid.

„[...] damit die Rede ausgetauscht, gegeben und zurückgegeben werden kann.“²² Eine grundsätzlich dialogische/polylogische Forderung, die die Überwindung eines Zustandes der „Antwortlosigkeit“ und „Unverantwortung“²³ fordert, welcher daraus resultiert, dass Massenmedien eine Entpolitisierung öffentlicher Diskurse herbeiführen: „Indem sie das Ereignis in die abstrakte Allgemeinheit der öffentlichen Meinung ausstrahlen, haben sie ihm eine jähe und übermäßige Entwicklung aufgezwungen.“²⁴ Sie üben damit Deutungsmacht über gesellschaftliche Inhalte aus, interpretieren und verbreiten sie.

Diese Wandlung der Massenmedien, von Derrida „Massenmediatisierung“ genannt, von Distributionsapparaten hin zu Deutungsmaschinen, einem „Totalsystem mythologischer Interpretation, [...] einem dichtgeknüpften Netz von Bedeutungsmodellen“²⁵ betrifft auch und sehr explizit den von uns bearbeiteten Interessensbereich Deutsch als Zweitsprache (siehe Kapitel 2), in dem es sowohl in praktischer als auch theoretischer Hinsicht um die bewusste Reflexion von transkulturellen Diskursen in Bezug auf Migration und Partizipation geht. „Es geht also nicht mehr vorrangig um die Frage, wer neue Medien nutzt und wer nicht [...], sondern vielmehr darum, inwiefern sich innerhalb der Nutzung ‚neuer‘ Medien eine neue Form der Ungleichheit reproduziert.“²⁶ Mit anderen Worten: Wie kann Massenmediatisierung gebrochen werden?

Gerade ein (selbst-)reflexiver Diskursraum, wie ihn der mediale DaZ-Unterricht bilden kann, scheint ein interessanter Ort zu sein, von dem aus sich solche Überlegungen anstellen lassen, ist er doch sowohl ein sprachliches wie auch kulturelles Kondominium, in dem mehrheitsgesellschaftliche Aspekte die Gelegenheit erhalten, umgeformt zu werden und in Beziehung zu treten. Zudem ist es potentiell der wahre revolutionäre Raum im derridaschen Sinne, weil hier ein „[...] Freiraum des symbolischen Austausches der ephemeren und sterblichen Rede“²⁷ stattfinden kann. Es handelt sich auch um eine Suche nach einem geeigneten Modell, welches die hier angestellten Überlegungen in praktische Redaktions- und Radioarbeit umzusetzen versucht und dabei mitunter sprachpolitische Ziele verfolgt.

²²Derrida, S. 285.

²³ siehe Ibid.

²⁴ Ibid., S. 287.

²⁵ Ibid., 289.

²⁶Kutscher, Nadia: Medienbildung und soziale Ungleichheit. In: Bosse, Ingo (Hg.): Medienbildung im Zeitalter der Inklusion. Düsseldorf 2012. (= LfM-Dokumentation, Band 45, Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen). S. 59.

²⁷ Derrida, S. 289.

1.1.2 Medial-Didaktische Aspekte

Die Allgegenwärtigkeit (digitaler) Medien in unseren Lebenswelten macht auch vor den Türen der Klassenzimmer nicht halt. Dabei spielt es keine Rolle, wie bereits Nadia Kut-scher vermerkt (s.o.), wer sich ihrer bedient, denn über ein gewisses Maß an Technologie verfügen in Österreich selbst jene, die von den Diskursen ausgeschlossen werden. Es ist wesentlich wichtiger, danach zu fragen, inwiefern Ungleichheit in der Nutzung und Nutzbarmachung von (digitalen) Techniken der Massenkommunikation hergestellt, fortgesetzt und festgeschrieben wird, zudem sind auch die meist unausgesprochenen Beweggründe für eine solche Regulierung im positiven wie negativen Sinn von Interesse. Diese Präsenz der medialen Massenkommunikation, die Enzensberger als eine Verdichtung und Ausdehnung der Medien wahrnimmt und welche bei Derrida zu einer Massenmediatisierung – einer Entpolitisierung gesellschaftlicher Diskurse im Zuge ihrer Publikation – führen, macht es notwendig, Strategien zu ihrer Nutzung zu entwickeln, die in unserem Falle insbesondere den Bereich Deutsch als Zweitsprache betreffen und sich einer Attitüde des Empowerment, der Selbstermächtigung, bedienen. Zunächst erscheint es erforderlich, sich des medial-didaktischen Feldes selbst anzunehmen und einen Blick auf medienpädagogische Aspekte zu werfen, um daraus strategische Vorgehensweisen abzuleiten, die schließlich mithilfe von im DaZ-Unterricht erbringbaren Methoden zu Empowerment führen können.

Eine interessante Anregung auf diesem Weg gibt uns Ralf Biermann, der zwei Begriffe formuliert, die auch für unseren Zusammenhang buchstäblich fundamental sind. Die Rede ist hier von Medienkompetenz und Medienbildung, die für Biermann „[...] zwei zentrale Arbeitsbegriffe der Medienpädagogik in praktischer und theoretischer Perspektive“²⁸ darstellen:

Praktisch insofern, dass Medienkompetenz (vgl. Baacke 1997) und Medienbildung (Jörissen/Marotzki 2009) als elementare Prozesse und Ziele von Projekten verstanden werden können, theoretisch, da es sich um grundlegende Begriffe handelt, die im Kontext von medienpädagogischer Theorie inhaltlich und in ihrer Reichweite beschrieben und definiert werden.²⁹

²⁸Biermann, Ralf: Medienkompetenz – Medienbildung – Medialer Habitus. Genese und Transformation des medialen Habitus vor dem Hintergrund von Medienkompetenz und Medienbildung. In: Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik 4 / 2013. S. 2.

²⁹ Biermann, S. 2.

Der Begriff der Medienkompetenz wurde von Dieter Baacke geprägt und in den siebziger Jahren in die medienpädagogische Diskussion eingebracht. Er fand seither vielseitig Verwendung und ist wohl „[...] das am meisten rezipierte Modell in der Medienpädagogik“³⁰. Diese Popularität sorgte allerdings auch dafür, dass die Grenzen des Terminus mehr und mehr ausgeweitet wurden, weshalb seine Verwendung gegenwärtig intensiv diskutiert wird.³¹

In seiner Kernaussage ist Medienkompetenz ein Teilaspekt der „kommunikativen Kompetenz“³², welche Baacke als dem Menschen angeboren ansieht. Diese native Fertigkeit im allgemeinen Umgang mit Kommunikation muss sich jedoch in weiterer Folge und Spezialisierung auch selbst ausbilden oder ausgebildet werden. Ein Teilbereich dieser kommunikativen Kompetenz bildet die für uns interessante Medienkompetenz, die als spezialisierte Kommunikation einer solchen Weiterbildung bedarf. Baacke benennt hier vier Punkte, die den Umfang von Medienkompetenz bemessen: Medienkritik (analytisch, reflexiv, ethisch), Medienkunde (informativ, instrumentell-qualifikatorisch), Mediennutzung (rezeptiv, interaktiv) und Mediengestaltung (innovativ, kreativ).³³

Folgen wir Baackes Modell so kommen im Rahmen der vorliegenden Arbeit diese vier Aspekte wie folgt zum Ausdruck: ein medienkritischer, selbstreflexiver und antidiskriminierender Zugang wird als Voraussetzung für Radioaktivitäten angesehen und – dies wird später ausführlicher in Kapitel 1.2 besprochen – findet in den Satzungen der Freien Radios sein Äquivalent; der Aspekt der Medienkunde wird bereits dadurch relevant, als dass verschiedene Medien in (selbst-)reflexiver Weise aktiv bearbeitet bzw. aktiv rezipiert werden (bewusstes Hören, bewusstes Formulieren). Klassische Medienkunde im Sinne etwa einer Vermittlung von medienrechtlichen Inhalten oder medienspezifischen Formen, die meist im DaZ-Arbeitsalltag wenig Raum erhalten, können auch in die Strukturen der Freien Radios ausgelagert werden, welche in diesem Punkt über vielfältige Ressourcen (Medienrechtsschulungen, Lehrräume und Sendestudios etc.) verfügen³⁴. Die Mediennutzung ergibt sich aus der Einbettung einschlägiger Inhalte sowohl in den DaZ-Unterricht als auch in die Aktivitäten, welche bei den Freien Radios stattfinden

³⁰Kutscher, S. 8.

³¹ Siehe etwa: Moser, Heinz (Hg.): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München 2011 (= kopaed). Ein kurzer Überblick über aktuelle Beiträge findet sich bei: Biermann, S. 3.

³² Das Wort bei Baacke.

³³ Siehe: Biermann, S. 2f.

³⁴ Auch sind die von mir angesprochenen Schulungsangebote von einem DaZ-bewussten Umgang mit Sprache geprägt, da eines der Hauptziele der Freien Radios die Partizipation von sprachlichen Minoritäten darstellt.

können. Schließlich ist die Mediengestaltung das Endziel der Anstrengungen und stellt die L₂ vor die Herausforderung, einen realen Sendungsbeitrag respektive eine Sendung im Umfang von etwa einer Stunde zu formulieren und zu produzieren.

Medienbildung ist in diesem Kontext als Erweiterung des Konzeptes der Medienkompetenz zu verstehen. Sie ist ein selbst-bewusster Prozess der Beschäftigung mit Medien und soll im medialen DaZ-Unterricht ihren Ausgangspunkt finden. Dort können auch für Mediendiskurse relevante Ziele formuliert und Vorgehensweisen entwickelt werden, diese zu verwirklichen. Durch Erarbeitung eines „realen“³⁵ Inhaltes kommt es zu einer für die L₂ sinnvollen Beschäftigung mit Sprache und Radio, welche den reinen Übungscharakter von Unterricht verlässt: „In diesen als Prozess aufzufassenden Veränderungen bestehender und Konstruktion von neuen Orientierungsrahmen verändert sich das eigene Verhältnis zur Welt“³⁶.

Ich schließe mich hier einer Kritik des Kompetenzbegriffes allgemein und des Medienkompetenzbegriffes im Besonderen an,³⁷ dem „[...] ein zunehmendes Verständnis von Kompetenz als messbare Qualifikation wie es beispielsweise in Schulen vorherrschend ist“³⁸ zugrunde liegt. Ziel eines medialen DaZ-Unterrichtes, wie er in der vorliegenden Arbeit vertreten wird, ist nicht die Erstellung einer Liste von zu erfüllenden Kompetenzen, die als gelungene Medienkompetenzen formuliert werden können. Dies ist schon aufgrund der lernendenzentrierten Ausrichtung des Denkansatzes nicht möglich. Ausgangspunkt und Endpunkt, diese Prämisse wurde bereits zu Beginn (siehe Einleitung) verdeutlicht, sind die im DaZ-Unterricht aktiven L₂-Lernenden, deren mediale Verhaltensweisen in der Beschäftigung mit dem Medium selbst lediglich eine Aktivierung und (Selbst-)Reflexion erfahren. Da letztere sich als Prozess ausformt, können nur Richtungen angepeilt, nicht jedoch mess- bzw. überprüfbare Fertigkeiten oder fixe Ziele offeriert werden. Zudem sieht der von mir angesprochene Unterricht eines seiner erklärten Ziele darin, die L₂-Lernenden in alle Bereiche der Radio-Aktivität einzubinden. Dem entspre-

³⁵ Real meint hier: Im Sinne einer tatsächlich zur Anwendung/Ausstrahlung kommenden Anstrengung, die einer „Trockenübung“ im DaZ-Unterricht (Erstellen einer Radiosendung, die nicht zur Ausstrahlung gelangt) gegenübersteht.

³⁶Kutscher, S. 8.

³⁷ Siehe zu diesem Punkt: Jürgen Gunia: »Kompetenz. Versuch einer genealogischen Ideologiekritik«. In: Textpraxis 4. Digitales Journal für Philologie^{1/2012}. Münster 2012. (= Online-Veröffentlichung des Germanistischen Institutes der Westfälische Wilhelms-Universität Münster). <http://www.uni-muenster.de/textpraxis/juergen-gunia-kompetenz>, 25.04.2015. Oder: Reinmann, Gabi: Lehrkompetenzen von Hochschullehrern: Kritik des Kompetenzbegriffs in fünf Thesen. In: Reinmann, Gabi, Martin Ebner und Sandra Schön (Hg.): Hochschuldidaktik im Zeichen von Heterogenität und Vielfalt. Doppelfestschrift für Peter Baumgartner und Rolf Schulmeister. Norderstedt 2013. (= Books on Demand). S. 215 - 234.

³⁸Biermann, S. 3.

chend müssen sie auch an der Formulierung von Zielen beteiligt sein, die in einem wechselnden Kontext je verschieden ausfallen können.

Bilden Medienkompetenz und Medienbildung das Fundament einer Beschäftigung mit Radio im Sinne eines medialen DaZ-Unterrichtes, so machen es die heterogenen Voraussetzungen, die die L₂-Lerner_innen in diesen Unterricht mitbringen, notwendig, sich auch soziokulturellen Aspekten zu widmen. Biermann führt hier den Begriff des Habitus ein, welchen er von Bourdieu entlehnt. Er spricht von der

[...] Entwicklung des (medialen) Habitus nicht als eine[r] Reihe von Konditionierungen im behavioristischen Sinne, sondern als eine[m] wechselhaften Prozess, in dem sich der Habitus als Konstruktionsleistung in Folge von Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit der Umwelt ausbildet. Diese Erfahrungen bilden das Dispositionsgefüge und sorgen so auf Basis dieser für eine „gelenkte“ Betrachtung der Welt.³⁹

Um den Begriff des Habitus⁴⁰ im Kontext des Medienpädagogischen zu verdeutlichen, sei ein Exkurs erlaubt: Der Begriff stammt, wie bereits erwähnt, von Pierre Bourdieu und steht in engem Zusammenhang mit den von Bourdieu geprägten Begriffen kulturelles, ökonomisches und soziales Kapital. Damit einhergehend ist die Teilung der Gesellschaft in Klassen, die in unterschiedlichem Ausmaß über die drei genannten Kapitalsorten verfügen. Resultat dieser – oft ungleichen – Verfügbarkeit der Kapitalsorten ist die unverhältnismäßige Aufteilung von und Teilnahme an gesellschaftlichen Ressourcen bzw. Diskursen. Eine wichtige Forderung Bourdieus ist jene nach der Erweiterung des Kapitalbegriffes, wenn er schreibt: „Eine allgemeine ökonomische Praxiswissenschaft muß sich deshalb bemühen, das Kapital und den Profit in allen ihren Erscheinungsformen zu erfassen und die Gesetze zu bestimmen, nach denen die verschiedenen Arten von Kapital (oder, was auf dasselbe herauskommt, die verschiedenen Arten von Macht) gegenseitig ineinander transformiert werden.“⁴¹

Hier also begegnet uns Macht, deren Betrachtung eine der drei Säulen dieser Arbeit darstellt, erstmals explizit. Meiner Ansicht nach ist es diese Macht respektive ihre Ungleichverteilung, die sich als jeweiliges Kapital bzw. in dessen selbstverständlicher

³⁹ Biermann, S. 4,

⁴⁰ Zum Begriff des Habitus bei Bourdieu siehe: Henrichwark, S. 27 - 31.

⁴¹ Bourdieu, Pierre: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen 1983. (= Schwartz, Soziale Welt, Sonderband 2). S. 185.

Handhabung formiert. Sie ist auch Ursprung negativer gesellschaftlicher Prozesse und äußert sich etwa in der Ausverhandlung darüber, wer die politischen Diskurse rund um Migration, Kompetenz oder das Unterrichtswesen in Österreich bestimmt. Und gerade in diesem Zusammenhang soll in dieser Arbeit Radio als eine kulturelle Kapitalpraxis verstanden werden, eine Möglichkeit der Teilhabe an gesellschaftlichen Diskursen und der Einflussnahme auf die „öffentliche Meinung“.

Dies führt uns zu einer Spezifizierung des Kapitalbegriffes für unsere Zwecke hin zum *kulturellen Kapital*. Bourdieu unterscheidet hier drei Sorten, das inkorporierte, das objektivierte und das institutionalisierte kulturelle Kapital. Er meint damit „dauerhafte Dispositionen des Organismus“ (die Zeit, die man körperlich investieren – inkorporieren – muss, um etwas zu erlernen), kulturelle Erzeugnisse wie etwa Bilder, Bücher, Lexika, Instrumenten oder Maschinen, „[...] in denen bestimmte Theorien und deren Kritiken, Problematiken usw. Spuren hinterlassen oder sich verwirklicht haben“, und Institutionen. Letztere nehmen Bourdieus Ansicht nach eine Sonderposition ein, weil sie einerseits kulturelles Kapital gewährleisten sollen, aber es zugleich auch formen, sanktionieren und definieren.⁴²

Folgen wir dieser Kategorisierung, so ergibt sich in unserem Zusammenhang folgende Konstellation:

Bourdieu's Kategorisierung	Anwendungsbereich DaZ-Radioprojekte
inkorporiertes kulturelles Kapital:	die Zeit, die im Unterricht, Zuhause, im Studio etc. für ein jeweiliges Projekt von jedem_r Teilnehmer_in investiert werden muss
objektiviertes kulturelles Kapital:	Publikationen in Print, Radio und Internet, die im Zusammenhang stehen mit einem realisierten Projekt (z.B. im Unterricht erstellte Radiosendung, Blogs, Facebook-Gruppen, Homepages, Lernseiten etc.)
institutionalisiertes kulturelles Kapital:	umfasst all jene Kontexte, die an der (erfolgreichen) Lehre, Abwicklung und Distribution der beiden anderen Anwendungsbereiche beteiligt sind (z.B. Unterricht, Netzwerke wie die Freien Radios Österreich etc.)

Tabelle 1 erstellt von G. Grömmer

⁴² Ibid., S. 185.

1.1.2 Sozio-Kulturelle Aspekte

Wir kehren nun zum eigentlichen Anlass unserer Überlegungen zurück: dem medialen Habitus. Es kommt uns zupass, dass Bourdieu seine Thesen im Kontext der „[...] Ungleichheit der schulischen Leistungen von Kindern aus verschiedenen sozialen Klassen“ angedacht hat, und wir folgen ihm, wenn er die „Betrachtungsweise, der zufolge schulischer Erfolg oder Misserfolg auf die Wirkung natürlicher ‚Fähigkeiten‘ zurückgeführt wird“⁴³, kategorisch ablehnt. Er bringt damit jene Wirkfaktoren wieder zum Vorschein, welche maßgeblich an der Traditionalisierung von Ungleichheiten beteiligt sind, und verhilft den soziokulturellen Einflüssen zu ihrem Recht.

Dies ist gerade deshalb im Bereich DaZ so wichtig, weil sich hier ein soziokulturelles Mengengelage findet, das Aspekte versammelt, die Schlüsselpositionen für den Zugang zu wichtigen Teilbereichen des individuellen beruflichen und schulischen Lebens darstellen. So ist etwa die erfolgreiche Bewältigung sprachlicher Teilbereiche (in unserem Falle etwa das Verhältnis der L₂-Lernenden zu Bildungs- und Unterrichtssprache, das Medienverhalten oder das Verhältnis zur Schriftsprache allgemein)⁴⁴ entscheidend für eine weitere Karriere oder Schullaufbahn. Dies wiederum nimmt Einfluss auf das spätere berufliche Leben und den sozialen Status, den ein Individuum innerhalb der Gesellschaft einnimmt (und welchen es unter Anwendung der Kapitalsorten erlangt und sichert).

Anders ausgedrückt: Das Aufwachsen in einem bestimmten Milieu, das einem sozialräumlichen Erfahrungsraum entspricht, erlaubt es dem Akteur eine Bandbreite von Schemata aufzubauen, mit denen er wiederum die Welt wahrnimmt. Im Sinne einer strukturellen Koppelung wird so der Aufbau neuer Schemata in Abhängigkeit der vorhandenen aufgebaut.⁴⁵

Bündelt man diese Schemata so zeigt sich der Habitus, welcher sozusagen das Paradigma der Schemata darstellt. Er ist die Summe der Denk-, Wahrnehmungs- und Hand-

⁴³ Siehe: Bourdieu 1983, S. 185. Bourdieus Kritik an den Ökonomen der Humankapital-Schule teile ich, insbesondere wenn er vermerkt, „[...] daß der schulische Ertrag schulischen Handelns vom kulturellen Kapital abhängt, das die Familie zuvor investiert hat, und daß der ökonomische und soziale Ertrag des schulischen Titels von dem ebenfalls ererbten sozialen Kapital [etwa Arbeitsnetzwerke, soziale Milieus etc., Anm. d. Verf.] abhängt, das zu seiner Unterstützung zum Einsatz gebracht werden kann.“

⁴⁴ siehe zum Begriff der Textkompetenz: Portmann-Tselikas, Paul R.: Was ist Textkompetenz? Zürich 2005. <https://www.uzh.ch/ds/wiki/ssl-dir/Textkompetenz/uploads/Main/PortmannTextkompetenz.pdf>, 19.05.2015.

⁴⁵Biermann, S. 4.

lungsweisen eines Menschen, welche durch Sozialisation nicht festgesetzt, aber dennoch geprägt werden. Die (fehlende) Aneignung mehrheitskultureller und -gesellschaftlicher Standards verläuft jedoch zumeist nicht ausdrücklich in schulischen Kontexten oder in Form von deklariertem Unterricht, sondern es ist davon auszugehen, „[...] dass die zentralen Bildungsprozesse in Kindheit und Jugend aus Sozialisationserfahrungen bzw. impliziter Erziehung hervorgehen und nicht aus expliziten Erziehungsmaßnahmen.“⁴⁶ Indem Eltern etwa ihr mediales Verhältnis zur Welt vorleben, gelangt es als Denk-, Wahrnehmungs- oder Handlungsschemata in das Inventar des Kindes, welches sich in seinem weiteren Lernprozess daran orientiert.

Durch Wiederholung/Reproduktion der Verhaltensweisen des sozialen Umfeldes vollzieht sich jedoch nicht nur ein Lern-, sondern auch ein Entscheidungsprozess, der den Status einer Person oder Familie entscheidend beeinflussen kann. „Daraus folgt, daß die Übertragung von Kulturkapital zweifellos die am besten verschleierte Form erblicher Übertragung von Kapital ist.“⁴⁷ Dies ist vor allem deshalb bemerkenswert, bedenkt man, dass „[...] [ü]ber den Habitus [...] die Struktur [regiert], die ihn erzeugt hat, die Praxis, und zwar nicht in den Gleisen eines mechanischen Determinismus, sondern über die Einschränkungen und Grenzen, die seinen Erfindungen von vornherein gesetzt sind.“⁴⁸ Der Habitus ist also für sich eine Wiederholung bekannter („altbewährter“) Muster, die weitreichende Folgen nach sich zieht. Es kommt über die Weitergabe habitueller Eigenheiten zur Wiederholung von in den Habitus eingeschriebenen Diskursen und Emotionen (etwa Rassismen, latenten Abneigungen, Vermeidungen⁴⁹ etc.). Diese Einschreibungen stellen eine teils freiwillige teils zwanghafte Beschränkung und Eingrenzung der individuellen Möglichkeiten dar. Und davon geprägt gestalten sich relevante Teilberei-

⁴⁶Henrichwark, Claudia: Der bildungsbezogene mediale Habitus von Grundschulkindern. Eine empirische Studie zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in Schule und Familie. Wuppertal 2009. (= Online-Ressource, Dissertation aus Bildungs- und Sozialwissenschaften, Bergische Universität Wuppertal). S. 22.

⁴⁷Bourdieu 1983. S. 188.

⁴⁸Bourdieu, Pierre: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Zitiert in: Biermann, S. 5.

⁴⁹Unter Vermeidungen verstehe ich die Neigung, gewisse Aktionsformen zu umgehen, weil diese eine unangenehme Überwindung darstellen. Diese Überwindung besteht darin, ein gänzlich neues, der ursprünglichen Sozialisation unbekanntes Schema zu erlernen und anzuwenden. So ist etwa ein im Dialekt sozialisierter Sprecher tendenziell zurückhaltender mit Wortmeldungen in einem hochsprachlichen Milieu wie es etwa die Universität darstellt. Ungemein größer ist erst die Hürde, ein Referat in einer anderen als der Erstsprache zu halten, für Lernende, deren Erstsprache nicht das Deutsche ist. Diese Vermeidungen sind habituelle Fixierungen, sie stellen Hindernisse im Lernprozess dar und verhindern dessen weiteren erfolgreichen Verlauf. Dabei korrespondieren sie mit anderen Ebenen des Gesamthabitus einer Person. Es ist daher wesentlich, ob ein Modus der Überwindung in der frühen Zeit der Sozialisation in ein Verhaltensrepertoire respektive den Habitus aufgenommen wurde. Ist dies nicht geschehen, so kann es zu anhaltenden Vermeidungsprozessen kommen, die eine Hürde für die spätere Entwicklung der Talente darstellen.

che des Lebens wie etwa der Freundeskreis oder der Zugang zu Wissen und Fertigkeiten bzw. kulturellem Kapital. „Der Habitus kann also auch als strukturierendes Prinzip oder ´modus operandi´ verstanden werden, der die Art des Handelns, Denkens und Wahrnehmens bestimmt. Er wirkt als generatives Prinzip, das unbewusst erworben und zur zweiten Natur wird.“⁵⁰

Vor diesem Hintergrund ist der für uns relevante Lernprozess (im DaZ-Unterricht, in der medialen Bildung etc.), Bourdieu nennt ihn den „Prozeß der Aneignung von objektiviertem kulturellem Kapital“⁵¹, auf das Engste mit dem „[...] in der gesamten Familie verkörpertem kulturellen Kapital“⁵² verbunden.⁵³ Dies kann über mehrere Generationen hinweg zu einer Akkumulation dieser Art von Kapital innerhalb einer Familie, Gemeinschaft etc. führen – so beanspruchten etwa Angehörige der Aristokratie über lange Zeit hinweg Bildung als Legitimation für eine hierarchische Höherstellung –, in den meisten Fällen wird jedoch eher dessen Fehlen bemerkt, wenn Lernende über gesellschaftsrelevante Fertigkeiten nicht verfügen oder ihre Familien als „bildungsfern“ gelten. Schließlich entstehen aus diesen Zuschreibungen von außen Zuschreibungen an sich selbst, die innerhalb der Grenzen des individuellen Habitus stattfinden, ihren Ausdruck finden⁵⁴ und wiederum von der Mehrheitsgesellschaft in hierarchischer Weise in gesellschaftlichen Status übersetzt werden.

Diesen Kreislauf beschreibt Bourdieu über die Qualität von kulturellem Kapital, welches „[...] auf vielfältige Weise mit der Person in ihrer biologischen Einzigartigkeit verbunden [ist] und [...] auf dem Wege der sozialen Vererbung weitergegeben [wird]“⁵⁵. Es handelt sich hierbei jedoch um verborgene und langwierige Prozesse, deren komplexe Strukturen Bourdieu aufdeckt und uns damit zu der notwendigen Erkenntnis verhilft, dass diese Verhältnisse veränderbar sind, weil sie „menschgemacht“ sind.⁵⁶ Wie Ralf Biermann

⁵⁰Henrichwark, S. 28.

⁵¹Bourdieu 1983, S. 188.

⁵²Ibid.

⁵³Dieser Gedankengang lässt sich auf eine einfache Frage reduzieren, die unter Umständen Aufschluss darüber geben kann, auf welchem Sozialisationshintergrund die individuelle Lernleistung eines_r Schülers_in im Klassenraum beruht: *Wie viele Bücher besitzt deine Familie?* In dieser Frage kommt zugleich eine Hierarchie der Fertigkeiten zum Ausdruck, ein Ungleichgewicht in der Bewertung, welches zugunsten schriftsprachlicher Lerninhalte ausfällt, denn der adäquate Umgang mit Bildungs-, Medien- oder Hochsprache ist im österreichischen Bildungssystem maßgeblich an der beruflichen Karriere und am Bildungserfolg beteiligt.

⁵⁴Etwa Mode, Musik oder Sprache.

⁵⁵Bourdieu 1983, S. 188.

⁵⁶Die Prägung des lernenden Menschen durch soziokulturelle Einflüsse ist erstaunlicherweise eine der wichtigsten Kontributionen, die Bourdieu in die popularwissenschaftliche Diskussion einbringt. Es ist ebenso erstaunlich, dass bis in die Gegenwart in ihrem Kern biologische Argumente zur Begründung

bemerkte (s.o.), ist der Charakter des Habitus prozedural, er besteht nicht aus einer „Reihe von Konditionierungen im behavioristischen Sinne.“⁵⁷

Ziel eines medialen DaZ-Unterrichtes kann in diesem Kontext die Teilnahme an der eigenständigen Entwicklung von Talenten sein, welche gefördert und im Rahmen des Sprachunterrichtes ausgebaut werden. Die ohnehin in sprachlicher und institutioneller Hinsicht benachteiligte Zielgruppe eines solchen DaZ-Unterrichtes, erfährt dadurch eine „Aufwertung“, da die Teilnehmenden ihr kulturelles Kapital stärken und damit aktiv in die Entwicklung ihres (medialen) Habitus eingreifen, indem sie Anliegen formulieren und diese veröffentlichen. Die L₂-Lernenden werden damit zum Anstoß einer Reihe von selbstinduzierten Entwicklungsprozessen, in denen eine wahre Chance verborgen liegt, denn sie bilden einen kritisch-reflexiven medialen Habitus aus, dessen Fundament ein wachsendes kulturelles Kapital ist. Letzteres kann „[...] auf allen den Märkten (z. B. dem Heiratsmarkt) zum Tragen komm[en], wo das ökonomische Kapital keine volle Anerkennung findet“, denn „[...] seine wahre Natur als Kapital wird verkannt, und es wird stattdessen als legitime Fähigkeit oder Autorität anerkannt“⁵⁸.

Medial-bildender DaZ-Unterricht lässt sich insofern als kulturelle Kapitalschöpfung verstehen, als er den DaZ-Akteuren_innen neue mediale, sprachliche Handlungsoptionen eröffnet. Ein wichtiges Kriterium hierbei ist, dass die Lernenden ihre eigenen Inhalte formulieren, der Lernprozess mithin in die bisherige Erfahrungsebene eingefasst bleibt. Mehr noch soll er dieser Ebene Aufmerksamkeit widmen und sie mit Respekt behandeln, ihr zu Raum und Struktur verhelfen und zugleich den praktischen Umgang sowie die reflexive Wahrnehmung trainieren. Dies hilft letztendlich dabei, eine Position der Stärke einzunehmen, von der aus Forderungen an die Mehrheitsgesellschaft realistisch werden.

Ein Massenmedium wie Radio kann sein Mögliches dazu beitragen, diesen Forderungen Gehör zu verschaffen. In diesem Zusammenhang werden natürlich auch Perspektiven wichtig, welche ihr Augenmerk auf bereits bestehende Strukturen innerhalb der an der Radioarbeit Beteiligten richten. Gemeint sind hier Interessensgemeinschaften auf einer breiten Basis, die außerhalb der DaZ-Unterrichtsstrukturen bestehen. Indem DaZ-Radiomacher_innen produzieren, werden sie auch von ihren Gemeinschaften gehört. Sie können damit Einfluss auf innergemeinschaftliche Diskurse nehmen, welche der

einer fehlenden schulischen Leistung unter DaZ-Lernenden herangezogen werden (siehe zuletzt Tilo Sarrazin)

⁵⁷Biermann, S. 4.

⁵⁸Bourdieu 1983, S. 188.

Mehrheitsgesellschaft meist verborgen bleiben. Gerade Angehörige der sogenannten „zweiten, dritten oder vierten Generation“ haben hinlänglich bewiesen, dass sie auf medialem Weg Forderungen durchaus klar und kritisch zu stellen wissen. Sie stoßen damit Denkprozesse innerhalb ihrer eigenen Gemeinschaften an, auf die bisweilen durchaus heftig reagiert wird.⁵⁹

1.2 Barrierefreier Kulturraum - Die Freien Radios Österreich

Es soll abschließend im vorliegenden Kapitel von den infrastrukturellen Möglichkeiten in Österreich die Rede sein. Gemeint sind hier Möglichkeiten, die außerhalb des eigenen Produktionsbereiches existieren. Ergänzend dazu findet sich in der Bibliographie eine Tabelle der „Internetquellen und Websites“, die im Zusammenhang mit diesem Kapitel interessante Internetseiten tabellarisch auflistet.

Um Radio von „einem Distributionsapparat in einen Kommunikationsapparat zu verwandeln“, wie Brecht es fordert, bedarf es eines Plans. Um „den Zuhörer [*und die Zuhörerin*, Anm. des Verfassers] nicht nur hören, sondern auch sprechen zu machen“, bedarf es einer Vorgehensweise, einer Methode. Und schließlich: wenn es darum ginge, „nicht zu isolieren, sondern [...] in Beziehung zu setzen“, bedarf es einer Ethik, eines sozialen Gewissens.

Brecht selbst schlägt vor, was längst in die Tat umgesetzt wurde, denn der Rundfunk ist (bis zu einem gewissen Grad) aus dem Lieferantentum herausgegangen und hat die Hörer_innen als Lieferanten_innen organisiert.⁶⁰ Mehr noch wurde durch die Schaffung internationaler Kommunikationsnetzwerke eine solche Organisation erleichtert. Der Optimismus, den wir zu Beginn dieses Kapitels bei Hans Magnus Enzensberger fanden,

⁵⁹ Als Beispiel in diesem Zusammenhang sei hier die Zeitschrift „Biber – mit scharf“ angeführt, die sich selbst als „Magazin für neue Österreicher“ bezeichnet. Die Zeitschrift fokussiert ihre Arbeit auf jene Zielgruppe, die sich für Migrationsthemen ebenso interessiert, wie für ethnische, religiöse, politische und subkulturelle Thematiken in Bezug auf Österreicher_innen ausländischer Herkunft oder Bezogenheit. Sie tut dies gerade bei soziopolitischen Themen sehr explizit, indem sie negative mehrheitsgesellschaftliche Mediendiskurse (etwa Islam, Nationalismus, Kriegserfahrungen etc.) in direkten Kontakt mit jenen bringt, über die gesprochen wird. Oft geschieht dies in sehr persönlichem Rahmen, so findet sich etwa in Ausgabe 05/2015 das Interview einer Tochter mit ihrem salafistischen Vater, in früheren Publikationen wurden heikle Themen (von Kopftuch über serbischen Nationalismus) angesprochen. Innerhalb der jungen Generation dieser „neuen Österreicher_innen“ wird darüber lebhaft diskutiert. Der Erfolg der Zeitschrift, die schon mehrfach ausgezeichnet wurde und daher symbolisch den Sanctus der Mehrheitsgesellschaft erhalten hat, zeigt, dass innerhalb der Gemeinschaften Diskussionsbedarf besteht, der kreativ genutzt werden kann. Außerdem ergänzt das „biber“-Magazin seine gesellschaftspolitischen Anstrengungen in Form einer „biber“-Akademie, in der junge Medieninteressierte mitwirken können. Dieser Lehraspekt wird uns bei den Freien Radios in Österreich wiederbegegnen. Er stellt für mich ein für die L₂-Lernenden wesentliches Angebot dar, welches von DaZ-Lehrenden genutzt werden kann, bislang aber zu wenig genutzt wird. Siehe <http://www.dasbiber.at/>, 19.08.2015.

⁶⁰ Brecht, S.260.

der „die massenhafte Teilnahme an einem gesellschaftlichen und vergesellschafteten produktiven Prozess“⁶¹ als möglich erachtete, ist also in Maßen berechtigt. Doch stellt jene „Massenmediatisierung“, die Derrida vorausahnte, einen sehr realen soziokulturellen Prozess dar, denn in vielerlei Hinsicht dienen Medien der „Nicht-Kommunikation“ und etablieren ein „System der sozialen Kontrolle und der Macht“⁶², das eine Hürde für jene darstellt, die nicht daran teilhaben.

Dies ist grob umrissen das Spannungsfeld, in dem sich die Arbeit des Vereins Freier Radios Österreich (VfRÖ)⁶³ bewegt. Der Zusammenschluss einzelner lokal tätiger Radiostationen zu einem Netzwerk, erhöht dessen Reichweite und damit auch seine Effektivität. Der VfRÖ handelt jedoch auch jenseits klassischer Radioarbeit, indem er gesetzliche Änderungen erreicht (Verankerung des nichtkommerziellen Rundfunks in § 1 PrR-G) oder Förderstrukturen etabliert (Fonds zur Förderung des nichtkommerziellen Rundfunks in § 29 KOG). Seit der Aufhebung des ORF-Monopols im Jahr 1998, die eine Vergabe von Sendelizenzen an Freie Radios nach sich zog, vereinigten sich insgesamt 14 Radiostationen⁶⁴, die wesentliche Sendebereiche in urbanen und ländlichen Gebieten Österreichs abdecken. Der Verein selbst beschreibt seine Tätigkeit folgendermaßen.

Der Verband Freier Radios Österreich wurde 1993 lange vor der Legalisierung des privaten Rundfunks als gemeinsame Interessensvertretung Freier Radios gegründet. Freie Radios sind gemeinnützige, werbefreie und unabhängige Medienorganisationen. Sie bieten prinzipiell jedem Mitglied unserer Gesellschaft die Möglichkeit, selbst Radio zu machen. Rundfunkrechtlich sind die Freien Radios als private nichtkommerzielle Hörfunkveranstalter nach dem KommAustria-Gesetz (KOG) lizenziert.

1.2.1 Infrastruktur und Attitüde

Es war zuvor von einem Plan, einer Vorgehensweise/Methode und einer Ethik die Rede, welche notwendig seien, um den Kommunikationsapparat zu erschaffen. In diesem Sinne sind die Anstrengungen, gesetzliche Rahmenbedingungen zu verankern sowie

⁶¹ Enzensberger, S. 265.

⁶² Derrida, S. 284.

⁶³ Siehe: <http://www.freie-radios.at/ueber-uns.html>, 04.08.2015.

⁶⁴ Für eine direkte Verbindung zum Live-Stream der einzelnen Sendungen siehe: <http://www.freie-radios.at/livestreams.html>, 04.08.2015.

freie Radiostationen zu betreiben, ein zutiefst demokratisches Bestreben nach dezentralisierter Kommunikation. Dabei kann als methodisches Vorgehen die Stärkung des kulturellen Kapitals angesehen werden, dessen Schlagkraft Bourdieu bereits zum Ausdruck brachte (siehe 1.1.2 und 1.1.3). Von Interesse ist daher die Frage danach, wie diese Partizipation gestaltet ist und welchen ethischen Grundsätzen sie folgt.

Diese drei Aspekte (Plan, Vorgehensweise/Methode und Ethik) finden aber auch im DaZ-Bereich ihr Äquivalent in der Planung von Lernprozessen, der methodischen Umsetzung in Form von Aufgaben und Übungen und einer selbstreflexiven Einsichtnahme hinsichtlich des eigenen Handelns und des Handelns anderer.

Richten wir zunächst unser Augenmerk auf die Infrastruktur: Die 14 Sender⁶⁵, die sich unter dem Dach des VfRÖ versammeln, betreiben je eigene Internetseiten. Darüber hinaus sind sie mit dem *Cultural Broadcasting Archive* (CBA)⁶⁶ verbunden, einer im Jahr 2000 gegründete Plattform, die zum Sendungsaustausch zwischen den Freien Radios dient, aber auch als Online-Archiv fungiert. Die etwa fünfzigtausend Beiträge (!) sind auch für externe Hörern_innen zugänglich. Das CBA gehört damit zu den größten Audioarchiven Österreichs und stellt eine effektive Vernetzungsstrategie dar. So kann via Internet eine Radiosendung, die etwa in einem Wiener Wohnzimmer produziert wurde, auch in Vorarlberg ausgestrahlt werden.

Gerade für den hier vertretenen DaZ-Unterricht, welcher sein methodisches Arbeiten möglichst an authentischen Lehrmaterialien orientiert, ist dies ein Fundus an entsprechenden Hörtexten, die gesellschaftliche, politische oder soziale Aspekte in den Unterricht integrieren. Viele der Sendungen sind mehrsprachig und nehmen Bezug auf Minderheitenthematiken, oft sind sie von den Angehörigen einer Minderheit selbst gestaltet. Diese Perspektivenvielfalt schon bei der Produktion von Sendungen bzw. der journalistischen Erarbeitung von Radiobeiträgen spiegelt die Realität der DaZ-Lernenden wider und transportiert dabei alltagsrelevante Inhalte. Mit dem passenden Methodenkonzept kann so ein erstes Herantasten an das Medium Radio im Unterricht geschehen.

Ergänzend dazu ist das Angebot des VfRÖ deshalb für den DaZ-Unterricht interessant, weil es die Möglichkeit zur lernenden Partizipation bietet. Wer selbst Radiosendungen gestalten möchte, muss zunächst einige Workshops besuchen, in denen über die recht-

⁶⁵ Die Radiosender heißen: AGORA, Campus & Cityradio 94.4, Freies Radio Freistadt, Freies Radio Innsbruck - FREIRAD, Freies Radio Salzkammergut, Radio Ypsilon, Radio OP, ORANGE 94.0, Proton, Radiofabrik, Freies Radio B138, Radio Freequenns, Radio FRO, Radio Helsinki. Für eine Übersicht zu den verschiedenen Radiostationen siehe: <http://www.freie-radios.at/radios.html>, 05.08.2015.

⁶⁶ Siehe: <https://cba.fro.at/>, 04.08.2015.

lichen, technischen und journalistischen Grundlagen aufgeklärt wird. Die angebotenen Schulungen⁶⁷ spannen den Bogen von Studioteknik und Tontechnik bis zu Copyright und Medienbildung. Im Zuge des Lernprozesses ist auch die Teilnahme an bestehenden oder sich entwickelnden Projekten möglich. Diese Workshop-Angebote werden mit dem Bewusstsein gestaltet, dass mehrsprachige Interessenten_innen daran teilnehmen, entsprechend liegt das Begleitmaterial in mehreren Sprachen auf bzw. sind die Vortragenden dieser Mehrsprachigkeit verbunden.

Dabei kommt der Netzwerkcharakter des Vereines zur Geltung, denn der VfRÖ steht mit Repräsentanten_innen anderer nationaler und internationaler freier Medien (z.B. Okto TV) im Austausch. Diese Vernetzung besitzt einen großen Vorteil: Wer sich zunächst für eine Medienart interessiert, kann später in eine andere wechseln und so vielfältige journalistische bzw. publizistische Kenntnisse erwerben sowie Personen in den jeweiligen Berufsfeldern kennenlernen.

Kommen wir nun kurz auf die ethischen Grundlagen zu sprechen, die Voraussetzung dafür sind, dass DaZ-Unterricht und Radioarbeit harmonieren. Im Leitbild von Radio Orange, dem Wiener Freien Radio, heißt es dazu:

Das Freie Radio spricht sich gegen jede Form von Rassismus, Sexismus und Faschismus aus und arbeitet nichtkommerziell sowie parteipolitisch unabhängig. In einer aufrichtigen Auseinandersetzung mit Diskriminierungsformen versuchen wir, kritische Diversität und unterschiedliche Meinungen ernst zu nehmen. Den eigenen Standpunkt betrachten wir dabei als Anfang, aber nicht als Schlusspunkt. Eine antidiskriminatorische Haltung sowie der respektvolle Umgang miteinander gilt für die Kommunikation aller Beteiligten.⁶⁸

Sowohl der offene Zugang zu Wissen und Produktionsmethoden im Sinne eines partizipativen Lernens, als auch die klar formulierte antidiskriminatorische Ausrichtung folgen ethischen Prämissen, die auch als Grundlage eines medialen DaZ-Unterrichtes geeignet erscheinen. Beide haben zudem dasselbe Ziel: Die Stärkung des kulturellen Kapi-

⁶⁷ Siehe: www.freie-radios.at/akademie.html, 04.08.2015.

⁶⁸ Siehe: https://backend.o94.at/file-storage/view/presse/website%5C/leitbild_2011.pdf, 05.08.2015. Seite 7.

tals der aktiv Beteiligten. Sie distribuieren⁶⁹ über den Weg der Lehre und Ausbildung außerdem institutionalisiertes kulturelles Kapital, sie sind daher ein gesellschaftlicher Kontrapunkt.

Die Freien Radios stellen jedoch vor allem eine Gegenstrategie zum öffentlich rechtlichen Mediensektor dar (wie der kultursensible DaZ-Unterricht eine Gegenstrategie zur mehrheitsgesellschaftlichen Vereinnahmung darstellt), indem sie eine „[...] Mischung aus freiwilliger Produktion mit großer Unabhängigkeit, Programmaustausch mit anderen alternativen Medien und Ergänzungen des Programms durch redaktionelle Arbeit“⁷⁰ ermöglichen. Ihre plurizentrische, polylogische, multikulturelle Strukturiertheit spiegelt die gesellschaftliche Lebensrealität direkt wider, indem sie solchen Anteilen der Bevölkerung eine Plattform bietet, die bei zentralisierten Medienanbietern (ORF, große private Radio- und TV-Sender) kein Gehör finden. Die Freien Radios stärken damit in lokalem Rahmen gemeinschaftsbezogene Lern- und Entwicklungsprozesse, sie fördern zugleich die (medialen, journalistischen, sprachlichen) Fähigkeiten sowie Fertigkeiten von Interessensgruppen und regen zu (selbst-)reflexivem Handeln an.

Der barrierefreie Kulturraum, den sie damit erschaffen, ist jenem Kulturraum im Wesen ähnlich, welchen der Unterricht in Deutsch als Zweitsprache bildet. Auch hier ist die Lernendenautonomie (freiwillige Produktion) ein wichtiger Faktor des eigenverantwortlichen Lernens, die ergänzende didaktische (redaktionelle) Arbeit zielt darauf ab, in bewussten Schritten und mithilfe der Formulierung klarer Feinziele den Umgang mit dem Medium zu lehren. Auch ein im Sinne des obigen Zitates ethischer DaZ-Unterricht stellt damit einen Kontrapunkt dar, weil er jene das Sprechen lehrt, die für gewöhnlich an mehrheitskulturellen Diskursen nicht teilnehmen.

1.2.2 Potenzial und Zielgruppen

Wie bereits erwähnt, sind sowohl Radio als auch DaZ-Unterricht mögliche Vehikel eines differenzierten Umgangs mit Sprache und Kultur. Sie sind darüber hinaus Vermittler kulturellen Kapitals und können Prozesse der Selbstaneignung sozio-lingualer Kriterien anregen. Da sie demokratischen didaktischen Richtlinien folgen, sehen sie ihre Aufgabe in der Verteilung dieses Kapitals (Schulungen, Zertifikate) und der Ermöglichung von

⁶⁹ Sie distribuieren institutionalisiertes kulturelles Kapital über den Umweg des ökonomischen Kapitals, indem sie u.a. staatliche Subventionierungen dazu verwenden, Ausbilder_innen zu beschäftigen, zertifizierte Lehrgänge anzubieten oder (technische, rechtliche) Strukturen zu schaffen.

⁷⁰ Siehe: https://backend.o94.at/file-storage/view/presse/website%5C/leitbild_2011.pdf, Seite 5. 10.08.2015.

Kommunikation (Unterrichtskommunikation, mediale Interaktion). Die Vorgehensweise ist idealerweise geprägt von kooperativer Veränderungsoffenheit.⁷¹ Lernen wird so als gegenseitiger Prozess der sich beständig ändernden Meinungen und Perspektiven verstanden.

Die genannten Gemeinsamkeiten führen uns unweigerlich zur Frage, welche Potenziale sich aus einer Zusammenarbeit zwischen DaZ-Lehrenden und den Freien Radios ergeben. In Kapitel 3 der vorliegenden Arbeit werden danach realisierte Sendungen besprochen bzw. kommen Aktanten_innen dieser zu Wort, um ihre Perspektive zu formulieren.

Potenziale für die einzelnen Zielgruppen von an DaZ-Unterricht respektive dessen Gestaltung Beteiligten sind daher wie folgt zu formulieren:

- Lernende können sich dem Sprechmedium Radio im Zuge des Sprachenlernens nähern. Da die Sendungen online zur Verfügung stehen, ist eine Wiederholbarkeit gewährleistet und die eigenständige Beschäftigung der L₂ unter einfachen Bedingungen sowie nahezu kostenlos möglich. Wer sich weitergehend für Radio interessiert, kann auch an Schulungen teilnehmen, um später selbst (mehrsprachige) Sendungen zu produzieren, in denen eigene Perspektiven dargelegt werden.
- Lehrende können authentisches Hörmaterial finden und es verarbeiten. Dies trägt zu einer weltoffenen Unterrichtsgestaltung bei, spiegelt die gesellschaftliche Pluralität in Österreich wider und bringt aktuelle gesellschaftliche Diskurse in den Klassenraum. Sie können sich selbst aktiv in die Radioarbeit einbringen, indem sie mit Klassen reale (mehrsprachige) Radiosendungen produzieren. Dabei sind sie nicht den in anderen Medien geltenden Bedingungen (Hochsprachigkeit, Monolingualismus, Hörer_innenquote) unterworfen.
- DaZ-Aktanten_innen können sprachpolitische Inhalte in Form von Informationsfeatures oder Nachrichtensendungen („DaZ-Nachrichten“) ausstrahlen und so eine breitere lokale Öffentlichkeit informieren. Auch ist die Ankündigung von Symposien und wichtigen (universitären) Veranstaltungen aus dem DaZ-Bereich sinnvoll. Diese Maßnahmen tragen zur Vernetzung der in einem solchen Kontext beruflich oder privat Tätigen bei.

⁷¹ Siehe: https://backend.o94.at/file-storage/view/presse/website%5C/leitbild_2011.pdf, 10.08.2015. Seite 5.

- Angehörige der Mehrheitsgesellschaft schließlich nutzen diese Gelegenheit, um einen Diskurs mit Vertretern_innen von Minderheiten zu beginnen. Im Zuge dessen entstehen im Rahmen einer medialen Zusammenarbeit für die erfolgreiche Bewältigung des L₂-Sprachlernprozesses notwendige Kontakte zu „Muttersprachlern_innen“. Diese wiederum erhalten über die gemeinsame Erarbeitung von Inhalten Einblick in neue gesellschaftliche Denkstrukturen bzw. Weltbilder.

Diese Kooperation gesellschaftlicher Teilbereiche fördert die Veränderung dessen, worüber im nun folgenden Kapitel die Rede sein soll. Die (selbstreflexive) methodische Beschäftigung mit Sprache und Medien stärkt das Bewusstsein über eigene Handlungsweisen. Die daraus resultierende Änderung des medialen Habitus (siehe Kap. 1.1.2) führt zu einer eingehenderen Beschäftigung mit lokalen Diskursen sowie einer Aktivierung der sprachlichen Fertigkeiten und sozialen Talente (Bourdieu spricht hier vom sozialen Kapital⁷²). Das im Rahmen von Schulungen bzw. in der Praxis erworbene kulturelle Kapital, welches bei andauernder Betätigung bei den Freien Radios auch in Form von Zertifikaten vorliegt (institutionalisiertes kulturelles Kapital), wird so zu einer möglichen Währung, die eine gesellschaftliche Partizipation von DaZ-Lernenden erleichtert. Zugleich erwirkt die durch kooperative Zusammenarbeit entstehende Differenzierung der mehrheitsgesellschaftlichen Weltbilder eine Veränderung gesamtgesellschaftlicher Bedingungen.

⁷² siehe Bourdieu 1983, S. 191 – 195.

2 Macht

Haben wir zuvor unser Augenmerk in theoretischer Hinsicht auf das Medium Radio sowie seine soziokulturellen und mediendidaktischen Potenziale gerichtet, so soll das Interesse des nun folgenden Kapitels einerseits den soziolinguistischen Aspekten gewidmet sein, andererseits geht es um Inhalte, die zugleich als Zielsetzungen verstanden werden können. Sie sind zuvorderst mit dem vielgebrauchten Begriff „empowerment“⁷³ bezeichnet, dessen Bedeutung in Subkapitel 2.2 angesprochen werden soll. Im darauf folgenden Abschnitt möchte ich danach die Begriffe „enactment“⁷⁴ und „sensemaking“⁷⁵ einbringen und sie für den vorliegenden Zweck adaptieren.

2.1 Der öffentliche Diskurs

Zunächst aber ist die Rede von einer menschengemachten Polarität, in der sich DaZ-Lernende wiederfinden, wenn sie vor der Herausforderung stehen, ihr Leben in einem neuen Land zu organisieren: jener zwischen sich und der Mehrheitsgesellschaft, jener der Werte der Ankunftsgesellschaft zu jenen ihres Herkunftslandes. Indem sie den Tatbestand der Migration erfüllen, betreten sie ein Terrain, das wir zuvor mit Bourdieu schon als ein Netzwerk der Kapitalsorten beschrieben haben. Sie treten damit in einen Machtraum ein, in dem Ungleichheit vor allem sprachlich realisiert wird. Die Mobilität, die ihrer Existenz zugrunde liegt, „[...] is not mobility across empty space, but mobility across spaces filled with codes, customs, rules, expectations, and so forth.“⁷⁶ Wenn sie also reisen oder flüchten, sich über Grenzen hinwegbewegen, so können sie diese nicht hinter sich lassen, sondern treten unweigerlich in neue Kontexte ein, in denen neue Regeln, Codes und Verhaltensweisen herrschen, anhand derer sie (von Institutionen, der Mehrheitsgesellschaft, autochthonen Minderheitengemeinschaften usw.) bewertet werden. Um einen Begriff in die Überlegungen mit einzubringen, der schon zuvor eine Rolle spielte: Es ist ihr individueller Habitus, der sie für diese Bewertung öffnet, denn in ihm

⁷³ Siehe: Herringer, Norbert: Stichwort „Empowerment“. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hg.): Fachlexikon Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Frankfurt a.M. 2002. S. 262: „[...] eine Sammelkategorie für alle jenen Arbeitsansätze in der psychosozialen Arbeit, die die Menschen zur Entdeckung ihrer eigenen Stärken ermutigen und ihnen Hilfestellungen bei der Aneignung von Selbstbestimmung und Lebensautonomie vermitteln.“

⁷⁴ Siehe: Weick, Karl E.: Sensemaking in Organizations. Foundation for Organizational Science. London 1995. (= Sage Publications). S. 30: „I use the word enactment to preserve the fact that, in organizational life, people often produce part of the environment they face.“

⁷⁵ Siehe: Ibid., S. 14: „The concept of sensemaking is valuable because it highlights the invention that precedes interpretation. It is also valuable because it implies a higher level of engagement by the actor [...]“

⁷⁶ Blommaert, Jan: Discourse. A critical introduction. Cambridge 2005. (= Cambridge University Press). S. 73.

spiegeln sich soziokulturelle und –linguistische Merkmale wider, die sie auf ihrer Reise als unsichtbares Gepäck mitgebracht haben. Dieses Paket weist sie sozusagen aus, es ist ein „*passeport culturel*“.

Die soziolinguistischen Merkmale, die u.a. im medialen Habitus und der damit verbundenen Sprache Ausdruck finden, sind dabei nicht frei von Beurteilung, sie unterliegen einem hierarchischen System, das Jan Blommaert „orders of indexicality“ nennt. Dieser Idee liegt die Prämisse zugrunde: „[...] differences in the use of language are quickly, and quite systematically, translated into inequalities between speakers.“⁷⁷ Es existiert also ein kausaler Zusammenhang zwischen der Verwendung von Sprache (sowie ihrer dabei realisierten Form) in einem je spezifischen Umfeld und der Etablierung von Ungleichheit. In diesem komplexen Zusammenspiel der Ordnungen kommt es zu einer Selbst- und Fremdverortung innerhalb eines hierarchischen Systems gesellschaftlicher Werte und Verhaltensweisen. Die Herstellung von Ungleichheit, deren Vehikel die Sprache ist, beruht dabei auf der „[...] inability of speakers accurately to perform certain discourse functions on the basis of available and accessible resources.“⁷⁸ Indem das von uns an dieser Stelle imaginierte Individuum sich unfähig zeigt, auf eine ihm gestellte Frage die im Sinne des Fragenden korrekte Antwort(form) zu finden, scheitert es an der Erfüllung von ihm unbekanntem (sprach-, verhaltens-, gemeinschaftsbezogenen usw.) Kriterien. Mitverantwortlich für dieses Scheitern ist der fehlende Zugriff auf gesellschaftsrelevante Ressourcen, die wir zuvor schon bei Bourdieu in den Kapitalsorten formuliert fanden.

Whenever discourses travel across the globe, what is carried with them is their shape, but their value, meaning, or function do not often travel along. Value, meaning, and function are a matter of uptake, they have to be granted by others on the basis of the prevailing orders of indexicality, and increasingly also on the basis of their real or potential ‘market value’ as a cultural commodity.⁷⁹

Diese soziolinguistischen Messpunkte basieren auf einem System, in dem sich das gesellschaftliche Individuum auf konstruierte Ordnungsentitäten (Institutionen, Gemein-

⁷⁷ Ibid., S. 71.

⁷⁸ Ibid.

⁷⁹ Ibid., S. 72.

schaften, Familie, Nation usw.) beruft, um sich zu situieren bzw. situiert zu werden. Dabei werden in einer vorherrschenden gesellschaftlichen Deutungsordnung (prevailing orders of indexicality) gewisse Verhaltens- bzw. Ausdrucksweisen höher bewertet als andere, wodurch es zu einer Hierarchie innerhalb des Systems kommt.⁸⁰ So besteht etwa in sprachlicher Hinsicht eine Hierarchie zwischen der sogenannten Bildungssprache, die als höherwertig angesehen ist, und der Umgangssprache, die bei informellen Gelegenheiten gepflogen wird. Letztere wiederum ist in unzählbare Subgruppen unterteilbar, welche ebenfalls einer Hierarchie unterliegen. Eng mit dem sprachhierarchischen System verbunden ist die Erlangung von Status, Prestige oder Zugehörigkeit. Indem sich etwa eine Gemeinschaft zu einem gewissen Kleidungs- oder Sprachstil bekennt, dient dies auch ihrer Abgrenzung. Zugleich fördert eine solche gesellschaftliche Extravaganz Zuschreibungen von außen.

Als Bezugspunkt dienen dabei „[...] centring institutions“⁸¹. Diese zentralen bzw. zentrierenden Ordnungsinstitutionen (Nation, Wertegemeinschaften, Familie uvm.) „[...] centre on the potential to articulate (hierarchically ordered) ‚central values‘ of a group or a system“⁸². Sie bauen darauf auf, dass das Individuum über sie Bescheid weiß sowie ihren Regeln folgen kann und ihre Werte vertritt. Diese Zentralisierungsinstitutionen erfüllen eine gesellschaftliche Organisationsfunktion und treten in allen Schichten des sozialen Lebens zutage.⁸³

Wenn Blommaert hier von Wert, Sinn und Funktion (value, meaning, and function) als etwas spricht, das erlernt werden muss (matter of uptake) oder erteilt wird (granted by others), so erinnert dies an Bourdieus Überlegungen hinsichtlich der Weitergabe von kulturellem (und sozialem) Kapital, denen wir zuvor bereits gefolgt sind (siehe Kapitel 1.1.2). In diesem Zusammenhang zeigt sich auch die Nähe von Bourdieus Kapitalsorten und Blommaerts „orders of indexicalities“: Beide sind wesentlich an der Verteilung von gesellschaftlichen Ressourcen beteiligt, die Verfügbarkeit bzw. das Fehlen beider fördert oder hemmt die soziale Partizipation.

Und es ist gerade diese Verfügbarkeit, die den Unterschied, die Ungleichheit herstellt in einer Gesellschaft, in der „[...] das Sprachverhalten der Mittelschicht das ‚richtige‘

⁸⁰ Dieser Zusammenhang zeigt sich anschaulich an eine Frage, mit der sich DaZ-Lernende häufig konfrontiert sehen: *Woher/Aus welchem Land stammst du?* Die Assoziationsketten die bei der Beantwortung dieser Frage ihren Anfang nehmen, sind Realisierungen der hier angesprochenen Ordnungen.

⁸¹ Blommaert 2005, S. 78.

⁸² Ibid., S. 75.

⁸³ Siehe: Ibid.

Sprachverhalten darstellt – dieses Verhalten ist positiv bewertet und gilt als Norm⁸⁴. Es ist das Wissen um (gesellschaftliche, sprachliche etc.) Funktionen, Werte und Normen, die es DaZ-Lernenden letztendlich erleichtern oder erschweren, in der Ankunftsgesellschaft Fuß zu fassen. Zum Ausdruck kommt dies vor allem in Kommunikation und Sprache, „‘Sprache‘ ist also [...] Symbol eines Konflikts; Mittel und Kanal der Macht; und Manifestation und integraler Bestandteil gesellschaftlicher Prozesse“⁸⁵.

Der Konflikt⁸⁶, den Ruth Wodak hier anspricht, ist in unserem Falle einer zwischen den Wertmaßstäben der Mehrheitsgesellschaft und jenen der DaZ-Lernenden: zwischen der vorherrschenden Sprache (ihrer Funktion und Form) und der individuellen L₂-Sprachidentität, zwischen Diskursen der Hegemonie und jenen der Peripherie. Dabei kommt es beständig zu Selbst- wie Fremdzuschreibungen, die dem Bedürfnis entspringen, sich zugehörig zu fühlen oder abzugrenzen, Zugehörigkeit zu erteilen oder sie zu versagen. Sprache und in ihrem Gefolge das Sprachlernen sind deshalb von so zentraler Bedeutung, weil sie im direkten Austausch mit allen Sphären des sozialen Lebens stehen. Zugleich transportiert das Sprechen (als realisierte Verwendung individueller Sprache⁸⁷) über seine Form soziokulturelle Marker, die entscheidend an der Formulierung dessen beteiligt sind, wer man ist oder wofür man gehalten wird. Sprache ist Teil des Systems und zugleich dessen Ausdruck, Sprechen ist die Verwirklichung des Systems, dessen Tradierung und soziale Festschreibung.

Die Sprache der Macht besitzt auch Macht. Die Medien – als Sprachrohr der Macht – diktieren, welche Phänomene wichtig und wie sie zu verstehen sind [...]. Andere Inhalte bzw. andere Sprecherstrategien werden gar nicht zugelassen, die Schwachen verstummen. [...] In unserer Gesellschaft spiegelt sich dieser Konflikt in schichtspezifischen Sprachbarrieren, wobei nicht der Gebrauch des Dialekts ausschlaggebend ist, sondern andere Sprecherstrategien, die nur zum Teil dialektal sein können.⁸⁸

⁸⁴ Wodak, Ruth: Sprache der Macht, Macht der Sprache. In: Diem-Wille, Gertraud und Rudolf Wimmer (Hg.): Sprache und Macht - Sprache und Politik. Materialien und Texte zur politischen Bildung. Wien 1988. (= Österreichischer Bundesverlag, Bd. 5). S. 2.

⁸⁵ Ibid., S. 3.

⁸⁶ Ich verstehe hier das Wort Konflikt in konstruktiver Weise, im Sinne einer Situation, die aufgeklärt oder geregelt bzw. reguliert werden kann.

⁸⁷ Hier sei kurz auf interpersonelle Aspekte verwiesen, in der Sprache in ihrer dialogischen Funktion begriffen wird. Sprache ist dann vor allem an ein Nicht-Ich, ein Gegenüber gerichtet.

⁸⁸ Wodak 1988. S. 2.

Es besteht – das haben wir bereits mit Bourdieu festgestellt - eine Konkurrenz um die Verfügbarkeit von Ressourcen in Form von Kapitalsorten. Das für uns interessante Kapital ist das kulturelle Kapital, dessen Stärkung im Interesse des DaZ-Sprachunterrichts und der Freien Radios liegt. Der „Prozeß der Aneignung von objektiviertem kulturellem Kapital“⁸⁹, den wir als Lernprozess definiert haben (siehe Kap. 1.1.3), ist dabei von zentraler Bedeutung für den in dieser Arbeit behandelten Kontext, er wird als ein Raum für (selbst-)reflexives Lernen begriffen, der genutzt werden will. Handelt es sich bei diesem Objekt um Sprache, so wird deutlich, warum gerade DaZ-Unterricht und Radio geeignet sind, den Aneignungsprozess zu fördern: Beide sind in gewisser Weise „[...] centring institutions, in a polycentric stratified system that regulates access to resources as well as to contextualising spaces“⁹⁰; sie distribuieren in je spezifischer Weise den Zugang zu kulturellem Kapital, unterscheiden sich jedoch insofern von anderen ähnlich gelagerten Institutionen, als dass sie in reflexiver Weise wirken, indem sie ihre strategischen Vorgehensweise zum Diskussionsgegenstand erheben, indem sie ihre eigenen Strukturen für eine Ausverhandlung von Werten öffnen und die sie konstituierende Sprache in verschiedenen Arbeits- bzw. Aktionsbereichen hinterfragen. Sie sind in diesem Sinne *de-centring institutions*, in denen die Partizipation von systematisch benachteiligten (Interessens-)Gemeinschaften im Vordergrund steht, dessen Hintergrund eine antirassistische, antifaschistische, multilinguale Medienethik bildet, deren strategisches Hauptaugenmerk die „[...] kritische Auseinandersetzung mit Medien und den eigenen Hörgewohnheiten ist“⁹¹.

Um aber erfolgreich „Medienproduktion zu durchschauen und eigenverantwortlich Programm in einem Freien Medium zu gestalten“⁹², muss die Sprache der Macht verstanden werden. Im Falle der aktuell (2015) in Österreich präsenter werdenden L₂-Gruppierungen, welche wir im Bereich Deutsch als Zweitsprache antreffen,⁹³ ist diese oft auch an das Erlernen eines neuen Alphabets sowie des Schreibens allgemein gebunden. Es bestehen für die Sprachenlernenden in mehrfacher Hinsicht gesellschaftliche Nachteile, die sich in direkter Weise auf ihren sozialen Status und die damit verbundene Verfügbarkeit von Ressourcen auswirken:

⁸⁹ Bourdieu 1983, S. 188.

⁹⁰ Blommaert 2005, S. 78.

⁹¹ https://backend.o94.at/file-storage/view/presse/website%5C/leitbild_2011.pdf, Seite 4. Letzter Zugriff 26.08.2014.

⁹² Ibid., Letzter Zugriff 26.08.2015.

⁹³ Gemeint sind damit L₂-Sprecher_innen, die jeweils einer gemeinsamen Region, Sprachgemeinschaft, ethnischen Gemeinschaft entstammen, z.B. syrische, afghanische Flüchtlinge in Österreich.

- Die L₂-Lernenden sind hinsichtlich institutioneller Diskurse und ihrer Kriterien nicht sprachmächtig, eine Kommunikation in verwaltungstechnischer Hinsicht verläuft daher meist unvorteilhaft für sie. (Dies führt u.a. in weiterer Linie zu einer strukturellen Diskriminierung über Vorurteile von Mitarbeitern_innen staatlicher Institutionen.)
- Da sie die Sprache der Mehrheitsgesellschaft nur in geringem Maße verstehen, bleibt ihnen auch der sozio-politische Einblick in jene öffentlichen Diskurse verborgen, in denen über die L₂-Lernenden selbst verhandelt wird. Sie können diese daher nicht beeinflussen und mit eigenen Diskursen bereichern.⁹⁴
- Dies ermöglicht der Mehrheitsgesellschaft eine Position, in der Perspektiven von L₂-Sprechern_innen keine oder zu wenig Berücksichtigung finden, sondern über sie entschieden wird.
- Ein Effekt dieser Ausgrenzung ist, dass die Mehrheitsgesellschaft hinsichtlich sozialer Entwicklungen innerhalb der diversen Minderheitsgemeinschaften außen vor bleibt und meist nur dann von Konflikten erfährt, wenn sie negative Auswirkungen zeitigen.⁹⁵
- Nur wenige L₂-Sprecher_innen erfüllen die Kriterien, welche an Medienschaffende in den Mainstream-Medien gestellt werden. Diese beschäftigen daher zum Großteil Journalisten_innen, die der Mehrheitsgesellschaft angehören. Einige wenige Nischenprogramme (z.B. Heimat Fremde Heimat, ORF) existieren, sind jedoch im Vergleich zum Rest des Programms verschwindend gering.

Um die machtsprachlichen Zusammenhänge aus der Perspektive der L₂-Lernenden besser verstehen zu können, lohnt es sich, einen Blick auf dieses Konglomerat an Problembereichen zu richten und dabei die Perspektive zu wechseln. Eine Immigrantin oder ein Flüchtling erreichen das Territorium Österreich auf mehr oder weniger offiziellem Weg und beantragen Asyl. In der Folge setzt sich ein Ablauf von Prozessen und Hand-

⁹⁴ Mediale Institutionen, die in entgegengesetzte Richtung wirken, sind etwa das CBA und die Zeitschrift „Biber“, es kommt auch zu privaten Initiativen und Interessensgemeinschaften, die sich in diesem Feld engagieren, wie etwa dem Verein „maiz - Autonomes Zentrum von & für Migrantinnen“ (<http://www.maiz.at/>, letzter Zugriff: 08.01.2015) in Linz oder dem „Verein Multikulturell“ in Innsbruck (<http://www.migration.cc/>, letzter Zugriff: 08.01.2015).

⁹⁵ Wie etwa im Falle der Ermordung eines Sikh-Heiligen im Jahr 2009. (Siehe: <http://www.profil.at/home/der-tod-heiligen-die-hintergruende-mordanschlags-wiener-sikh-tempel-243100>, letzter Zugriff: 26.08.2015.)

lungen in Gang, die wir als „Bürokratie“⁹⁶ erfassen können. Diese bürokratischen Prozesse gründen sich auf einer statischen nationalstaatlichen Autorität, die dem migrantisches Individuum in Form von Institutionen (AMS, Einwanderungsbehörde u.v.m.) respektive ihrer Mitarbeiter_innen gegenüberstehen.

Bereits vor der Antragstellung eines Asylsuchenden gibt es Werte und Normen, die erfüllt werden wollen. Diese drücken sich in u.a. in der narrativen Struktur von Formularen, Akten und Verfahrensweisen aus, welche auch ohne die Einflussnahme des Individuums auf die über es erzählte Geschichte bestehen. Fernerhin leiten diese Normativitäten das bürokratisch handelnde Subjekt an, die ihm vermittelte Geschichte auf gewisse Weise zu verarbeiten, was zu einer Einflussnahme der Form von interpersonellen Verhaltensweisen in bürokratischen Kontexten führt. Das Ziel einer solchen Funktionalität ist einerseits das Verlangen nach Effektivität – die Verarbeitung soll so wenig Zeit als nötig in Anspruch nehmen – andererseits die Errichtung einer (narrativen) Ungleichheit zwischen den Beteiligten, die realiter in einen Dialog treten, der aus Sicht des Staates idealiter als Monolog geführt wird.

„In the process of information exchange bureaucrats function as gatekeepers of a social order. Gatekeeping, however, is largely accomplished through discourse processes.“⁹⁷

Die Meisterung der „bürokratischen Hürden“ ist also Voraussetzung dafür, die Schlüsselstellen zu durchlaufen, um innerhalb eines Systems erfolgreich zu sein. Die Aufnahme in das System hat jedoch einen Preis, denn im Verlauf bürokratischer Prozesse ist das Individuum gezwungen, Informationen weiterzugeben: „Bureaucratic procedures almost invariably begin with establishing details of identity, even though the information may already be known to the institution. This part of the information gathering is the most routine aspect [...]“⁹⁸ Ein wesentliches Merkmal dabei ist, dass Befragte über das eigentliche Ziel im Unklaren gelassen werden und einer Schritt-für-Schritt-Anleitung durch den Prozess folgen. Dies führt zu einer situativen Entmündigung im Vorgang der

⁹⁶ Siehe: Sarangi, Sirkant und Stefan Slembrouck: *Language, Bureaucracy and Social Control*. London and New York 1996. (= Longman, Real Language Series). S. 3: „It is an event, a process that happens to those involved, whether they are clients or bureaucrats. It does not exist as an objective phenomenon outside our daily lives and experiences. The issue of bureaucracy is so intimately tied up with individuals' experiences that an understanding of 'bureaucracy' requires that we pay due attention to both the bureaucrat's and the client's perspective in our analysis of bureaucratic events.“

⁹⁷ *Ibid.*, S. 37.

⁹⁸ *Ibid.*, S. 40.

Informationsweitergabe, „[...] this serves to avoid the adoption of tactical response strategies.“⁹⁹

Die Verarbeitung der so erhobenen Information unterliegt einer genau definierten Abfolge, in deren Verlauf der bei der Befragung produzierte Text Prozesse motiviert, die sowohl vor als auch nach seiner Entstehung wirksam sind.

Als Ausgangspunkt dient eine konstruierte Wertegemeinschaft, die die Gesetzmäßigkeiten und Normen bestimmt. Sie ist die Prämisse der Handlungen, ihrem Design folgen die Formulare und nach ihren (sprachlichen) Mustern wird vorgegangen. Auf diese trifft die Geschichte des migrantischen Individuums, das sich meist nur gebrochen mitteilen kann. Dieser Bruch wird durch die entpersonalisierende Vorgehensweise noch verstärkt, welche das individuelle Subjekt in das Objekt einer Prozedur übersetzt. Eine Reihe einander bedingender Bewertungs- und Transformationsprozesse beginnt, die das erzählte Leben filtert und verwertet. Eine weitere Verstärkung erfährt der Bruch zwischen migrantischem Individuum und Bürokratie durch das Deutungsgefälle, welches aus der Anonymität institutioneller Prozesse resultiert. Das Individuum wird buchstäblich der Entscheidungsgewalt enthoben und seine Geschichte reformuliert. Was diese Bürokratie vor allem motiviert, ist die Suche und Verarbeitung von Information, die sie in Texten der verschiedensten Art festhält. Im Vorgang der Informationssuche werden die Erzählungen von Migranten_innen auf ihren Wahrheitsgehalt überprüft, verschiedenen (u.a. sprachlichen) Tests unterzogen und einem Ordnungssystem eingefügt, wobei die Narrative der Migranten_innen einer Ordnungsform (z.B. einem Formular) angepasst werden.

Im Rahmen dieser Datenerhebung kommt es zu interpersonellen Begegnungen, meist sind dies Interviews, bei denen dem/der Migranten_in Fragen gestellt werden. Die Antworten finden in Form von Gesprächsprotokollen, Formularen etc. Eingang in die Administration. Die so gesammelten Daten sind Grundlage für vielfältige Bewertungsprozesse, die Entscheidungen nach sich ziehen, welche das Leben von Migranten_innen erheblich beeinflussen können. In diesem Zusammenhang wird deutlich, wie wichtig es ist, die eigene Geschichte nicht nur erzählen zu können, sondern sie so mitzuteilen, dass sie situativ adäquat verstanden wird.

⁹⁹Sarangi/Slembrouk, S. 42.

Narrating in a second, third or other foreign language may considerably reduce the set of resources which speakers can select for structuring their story and thus for ‚making their point‘. [...] [T]his does not pre-empt the fact that they make their point; it does however influence the way in which interlocutors perceive their story and *get* their point.¹⁰⁰

Die Unfähigkeit, auf Register und Pragmatismen der vorherrschenden Sprache adäquat zu reagieren, äußert sich also zunächst in narrativer Hinsicht: Bei den Befragungen, die in ihrer Form einem Verhör gleichen, werden Lebensdaten mithilfe mündlich vorgebrachter Erzählungen mitgeteilt. Diese Narrative werden in der Folge von den institutionellen Gesprächspartnern_innen nach dem gewünschten Informationsgehalt sortiert und als Protokolle festgehalten, welche wiederum als Grundlage zur Verständigung mit dem Individuum selbst sowie zu seiner Beurteilung anhand staatlicher Kriterien dienen, „[...] ‚original‘ stories are continuously reformed and reformulated“¹⁰¹.

Die Reformulierung des jeweiligen Narrativs geschieht meist durch eine Vermittlungsperson (Berater_in, Coach, Beamter_e), die sich literater Handlungsweisen bedient. Das akustische Narrativum (Erzählung des/der Migrant_in) wird so in einen Text verwandelt, dieser wiederum folgt „preconceived criteria of textuality and narrative appropriateness that are inscribed in practices of noting, summarizing and reading narratives, making ‚files‘, interviewing and interrogating, translating and so forth“¹⁰². Erschwerend kommt noch hinzu, dass „[...] neither applicants nor the gatekeepers [Vermittlungspersonen in institutionellen Prozessen, Anm. d. Verf.] are aware of the importance of the crucial role of talk in institutional decision-making.“¹⁰³

Vor diesem Hintergrund zeigt sich die Bedeutung von DaZ-Unterricht im Sinne des „Systems“¹⁰⁴: Er ist nicht nur dazu da, die Migrant_innenpopulationen in Österreich sprachlich zu instruieren, damit sie ihren verwaltungstechnischen Anforderungen nachkommen können, sondern dient auch der Einstufung und Testung der L₂-Lernenden und ihrer weiteren Verteilung nach rechtlichen und wirtschaftlichen Maßstäben. Die erfolgreiche Bewältigung der Hürden wird mit Zertifikaten belohnt (ÖSD, Telc, Goethe-Zertifikat), die

¹⁰⁰ Blommaert, Jan: Investigating Narrative Inequality: African Asylum Seeker's Stories in Belgium. In: Discourse & Society. London 2001. (= Sagepub Journals). S. 418.

¹⁰¹ Ibid., S. 414.

¹⁰² Ibid., S. 414f.

¹⁰³ Gumperz/Roberts, S. 72.

¹⁰⁴ Gemeint ist DaZ-Unterricht, der zum systematischen Training genutzt wird (etwa verordnete AMS-Kurse).

wiederum den Zugang zu Institutionen regulieren. So ist etwa die Sprachstufe B1 mit dem Zugang zu Ausbildungen im Bereich der Kinderassistenz und Altenpflege verbunden, eine Universität kann besuchen, wer Zertifikate für die Sprachstufe B2 oder höher vorweisen kann. Entscheidende Legalitätskompetenzen wie etwa die Staatszugehörigkeit sind ebenso an das Erlernen der Sprache respektive den Nachweis darüber gebunden.

Es zeigt sich aber auch eine andere Bedeutung, die jenseits der oben genannten liegt und in der DaZ-Unterricht (und in weiterer Folge medialer DaZ-Unterricht) eine wichtige Rolle einnehmen kann: „Language and rhetorical strategy are the invisible elements [...]“¹⁰⁵, deren Strukturen im Unterricht offengelegt werden können; Strategien zur Bewältigung von Sprachhürden können erlernt, pragmatisches Wissen in Bezug auf institutionelle Kommunikationsweisen kann vermittelt werden. Die Sprache der Macht hat Strukturen, ein Vokabular und Verhaltensweisen, sie kann studiert und ihre Beherrschung erlernt werden.

Deshalb ist eine zentrale Frage im Verhältnis des Nationalstaates zu seinen MigrantInnen jene nach den Effekten seiner sprachlichen Institutionen, denn in ihnen spiegeln sich die Basisgedanken einer imaginierten, konstruierten (kulturellen, nationalstaatlichen) Einheit, die wir mit Blommaerts Terminus der „centring institutions“ bezeichnet haben. Es heißt auch, nach den Funktionen jener zu fragen, die diese Vorstellungen maßgeblich form(ulieren) und verbreiten: „A basic assumption [...] is that bureaucratic and social control are constituted in language. Whether it is institutions relating to clients, or institutions relating to other institutions [...]“¹⁰⁶ Sprache selbst erfüllt hier die Aufgabe eines Torwächters, der in Entscheidungsprozessen als Regulativ der sozialen Kontrolle verwendet wird.

Aus welchen Gründen auch immer Menschen nach Österreich reisen, emigrieren oder flüchten, sie begegnen – wollen sie dauerhaft residieren und der unsicheren Existenz in der Illegalität entgehen – einem Legitimationsapparat, der anhand von Qualifikationen aussiebt. Macht spielt in diesem Umfeld sowohl in interpersoneller als auch institutioneller Hinsicht eine tragende Rolle. Blommaert spricht in diesem Zusammenhang von drei Ebenen, die eine Sprachinteraktion bedingen: „i) the accessibility and availability of linguistic-communicative resources; ii) particular contextualisation demands; and iii) the

¹⁰⁵ Gumperz/Roberts, S. 72.

¹⁰⁶ Sarangi, Sirkant und Stefan Slembrouck: Language, Bureaucracy and Social Control. London and New York 1996. (= Longman, Real Language Series). S. 6.

ways in which texts are shifted through the procedure.”¹⁰⁷ Daraus resultieren zwei grundsätzlichen Problembereiche, einerseits der Zugang zu einer jeweiligen Form von Kommunikation, die es dem/der Partizipanten_in erlaubt, innerhalb einer Wertegemeinschaft Anerkennung zu finden (z.B. Literalität allgemein, Bildungssprache, spezifische Arten der Kommunikation – Jargons, Stile, Kodes oder Genres), andererseits der Zugang zu einem kontextuellen Raum der Deutung, den die Mehrheitsgesellschaft dazu nutzt, Werte zu formulieren und Kriterien der Partizipation oder der Exklusion zu definieren.¹⁰⁸

Regulating both kinds of access is [...] one of the functions of centring institutions [...], and notably of the state – an institution which is, and remains, a major centring institution regulating access to linguistic form and contextualising spaces, even in the era of globalisation.¹⁰⁹

In sprachbezogenen institutionellen Zusammenhängen tritt der Staat Österreich vor allem in Form von Zertifikaten in den Vordergrund. Diese – das wurde bereits bemerkt – öffnen Türen hin zu Bildungsinstitutionen und dem Arbeitsmarkt oder regulieren Teilbereiche der Staatszugehörigkeit (Staatsbürger_innenschaft) und der territorialen Legitimation (Visum). Es kommt im Zuge der verwaltungstechnischen Erfassung von Migranten_innen zur Umformulierung ihrer Lebensgeschichten und Beweggründe, die Narrative werden in gewisser Weise einverleibt und entwickeln sich zu einer selbständigen Erzählung über ein jeweiliges migrantisches Individuum. In ihrer Funktion als zentralisierende Institutionen üben dabei staatliche Organe Einfluss auf diese Erzählungen aus. Es entsteht ein Ungleichgewicht zugunsten der Mehrheitsgesellschaft, welches sich strukturell bis in Bereiche des öffentlichen Lebens fortsetzt (z.B. Arbeitsmarkt, Bildungs-, Mediensektor usw.).¹¹⁰ Das Fundament dieser Benachteiligung bilden dabei „historische Traditionen des Umgangs mit Heterogenität“, die „entlang der Unterscheidung ‚eigen‘ – ‚fremd‘“¹¹¹ funktionieren. Dabei entsteht ein „[...] komplexes Zusammen-

¹⁰⁷ Blommaert 2001, S. 415.

¹⁰⁸ Blommaert spricht hier von „differential access to form“ und „differential access to contextual spaces“. Siehe: Blommaert 2005, S. 76.

¹⁰⁹ Blommaert 2005, S. 76.

¹¹⁰ Siehe: Dirim, İnci und Paul Mecheril: Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul, Maria Castro-Varela, İnci Dirim u.a. (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim 2010. (= Beltz Verlag). S. 121 – 138.

¹¹¹ Ibid., S. 124.

spiel unterschiedlicher ineinandergreifender Phänomene [...], die sich zu subjektivierenden Effekten der Benachteiligung verketteten.“¹¹²

Der Umfang der österreichischen Sprachbürokratie ist im vergangenen Jahrzehnt sprunghaft gewachsen und steht gegenwärtig vor der Herausforderung, eine große Zahl an Flüchtlingen aus Syrien oder Afghanistan zu integrieren. Viele der Flüchtlinge sind insofern illiterat, als sie in einem nicht-lateinischen Schriftsystem sozialisiert wurden. Es stellt sich daher das Problem der Literalität selbst bei Personen, welche einen höheren Bildungsabschluss besitzen. „This flooding of the administrative apparatus [goes] hand in hand with negative stereotyping of asylum and asylum seekers [...]“¹¹³ In sprachpolitischer Hinsicht haben sich daher als Reaktion auf diese Migrationsbewegungen seit dem Jahr 2000 in Österreich (sowie der gesamten Europäischen Union) Kriterienkataloge entwickelt, die den europäischen Unionsstaaten als Anleitung für die Beurteilung und Einstufung von Sprachlernenden dienen.¹¹⁴ In Zuge der Etablierung dieser Sprachanforderungen entstand ein Konglomerat an Sprachkurs-Anbietern, deren gemeinsamer Referenzpunkt das Österreichische Sprachdiplom¹¹⁵ darstellt: „Das Österreichische Sprachdiplom Deutsch (ÖSD) ist ein staatlich anerkanntes Prüfungssystem für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Die ÖSD-Prüfungen orientieren sich an den Niveaubeschreibungen des ‚Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen‘.“¹¹⁶ Eine wesentliche Funktion des ÖSD¹¹⁷ kommt hier zum Ausdruck: Indem es „staatlich anerkannt“ ist, erhält es eine gewisse Machtbefugnis, seinerseits in weiteren, auf Sprache bezogenen Teilbereichen tätig zu werden und Entscheidungen zu treffen. Gleichzeitig kommt hier ein überstaatlicher, zentralisierender Mechanismus zum Vorschein, der erlauben soll, innerhalb Europas die gleichen Maßstäbe anzusetzen, um effektiv und länderübergreifend die Qualifikation eines/einer Asylsuchenden einzustufen. Diese

¹¹² Ibid., S. 137.

¹¹³ Blommaert 2001, S. 417.

¹¹⁴ Siehe: http://www.oesz.at/download/publikationen/Broschuere_interaktiv.pdf, Letzter Zugriff 05.09.2015.

¹¹⁵ Siehe: <http://www.osd.at/>, Letzter Zugriff 05.09.2015.

¹¹⁶ <http://www.osd.at/default.aspx?Slid=9&LAid=1>, Letzter Zugriff 05.09.2015.

¹¹⁷ Dass es sich im Falle des ÖSD um einen gemeinnützigen Verein handelt, ist deshalb am Rande erwähnenswert, weil dies die Überantwortung staatlicher Funktionen an private Strukturen illustriert. Dies kommt einem „Outsourcing“ von Kompetenzen im Fremdsprachen-Bildungssektor gleich. Der Staat, zu dessen Aufgabenbereich es zählt, über die (sprachliche, soziale etc.) Legitimation zu entscheiden, übergibt die Evaluierung der in diesem Zusammenhang erforderlichen Kenntnisse von L₂-Lernenden an Kompetenzzentren, welche in ihrer Rechtsform Vereine sind. Diese Vereine treffen im Weiteren Entscheidungen über einen Teilbereich z.T. anhand überstaatlicher Kriterien. So entscheiden Vereine, die den ÖSD-Kriterien folgen anhand von Mechanismen wie dem GeRS über den Teilbereich der sprachlich-sozialen Fertigkeiten. Charakteristisch für diese Outsourcing-Situation ist, dass das letzte Wort immer beim Staat selbst bzw. den staatlichen Institutionen liegt.

Bestrebungen werden über nationalstaatliche Strukturen umgesetzt, was dazu führt, dass sprachpolitische Strategien mit (nationalstaatlichen) Werten aufgeladen werden. Die daraus resultierende Benachteiligung von Minderheiten bildet jenes Spannungsfeld, in dem DaZ-Unterricht allgemein und medialer DaZ-Unterricht (mit dem Fokus auf Radioarbeit) speziell regulierend tätig werden kann.

2.2 Empowerment - Eine Stimme verleihen oder sie sich nehmen?

Nachdem wir nun einen näheren Blick auf die machtsprachlichen Zusammenhänge im Leben von L₂-Lernenden geworfen haben, soll im vorliegenden Kapitel davon die Rede sein, wie DaZ-Unterricht und Radio eine Emanzipation der L₂-Sprecher_innen mitgestalten können. Dabei sind natürlich die zuvor angestellten Überlegungen zu berücksichtigen und – im Falle des DaZ-Unterrichts - in didaktische Handlungsabläufe zu übersetzen.

Das Narrativ des migrantischen Individuums ist dabei das zentrale Moment, um das sowohl L₂-Lernende, Institutionsapparat, das Radio als freies Medium und schließlich DaZ-Unterricht gruppiert sind. Ihre Interessen bzw. Motive in der Zusammenarbeit mit den L₂-Lernenden sind dabei je verschiedene. Sie alle, mit Ausnahme der L₂-Sprecher_innen sind in gewisser Weise zentralisierende Sprachinstitutionen, indem sie Sprache zum Gegenstand ihrer Handlungsweise machen. Dabei bestehen aber strukturelle Unterschiede, die ich – in Anlehnung an Jan Blommaert – in ihrer Grundausrichtung als zentralisierend bzw. de-zentralisierend bezeichnen möchte. Zentralisierende Institutionen in unserem Sinne sind in Form von nationalstaatlichen Institutionen einem statischen Kulturbegriff verhaftet, insofern kann ihre Wirkweise als zentralisierend (eine Einheit erschaffend) bezeichnet werden. Anhand unseres Beispiels der Freien Radios zeigt sich aber eine dezentralisierende Herangehensweise, die Sprache zu einem selbstreflexiven Medium der Arbeit macht und deren Alltag die Ausverhandlung von Identitäten ist. Indem die Freien Radios jenseits des „Mainstream“ Zugang zu einem Massenmedium bieten, wirken sie dezentralisierend in Bezug auf die Berichterstattung respektive das Narrativ der L₂-Erzähler_innen (eine Vielheit ausdrückend).

In dieser diskursiven Opposition nimmt medialer DaZ-Unterricht als Vermittler sprachlicher Fertigkeiten und kultureller Gepflogenheiten eine für die L₂-Lernenden wichtige Position ein. Folgen wir der anfänglich gestellten Forderung nach Lernendenzentriert-

heit, so ist die Aufgabe eines solchen Unterrichts darin zu sehen, die L₂-Lerner_innen im Verständnis ihres soziolinguistischen Spannungsfeldes zu stärken, sie im Umgang mit (institutionellen) Sprachanforderungen zu schulen und ihnen den Raum zu geben, in der Sprache der Mehrheitsgesellschaft ihre Anliegen zu formulieren. Zugleich aber besteht für Lehrende aus DaZ eine institutionelle Bindung, weil sie sich in ihrem Unterricht an den Kriterien aktuell gültiger Zertifikate (z.B. ÖSD, Telc) orientieren müssen, deren Hintergrund wiederum „nationalstatische“ Überzeugungen sind. Dies kann als eines der Spannungsfelder eines medialen DaZ-Unterrichts gesehen werden.

Dabei lässt sich zunächst ein klares Ziel formulieren, dessen Verfolgung Aufgabe eines aufgeklärten medialen DaZ-Unterrichts sein sollte: Das L₂-Narrativ, Prototyp einer Erzählung, die autark strukturiert und frei vorgebracht wird, soll zu Gehör gebracht werden. Freies Radio bietet in diesem Zusammenhang einige Vorteile für den DaZ-Unterricht:

- Es ist als Medium des Gesprochenen dazu geeignet, Narrative von Migranten_innen wiederzugeben, weil es sie nicht eigentlich übersetzen muss, sondern einfach ihrer Stimme folgt. Praktiken der Verschriftlichung bedeuten in dieser Hinsicht eine Übersetzung/Interpretation des Gesprochenen in einen Text. Findet eine Übersetzung im Radio statt, so wird diese meist von den Migranten_innen selbst durchgeführt oder kooperativ ausverhandelt.
- Durch das Fehlen des Bildes wird im Radio die Objektivierung des migrantischen Individuums verhindert, das Interesse wird von der Person und ihrem Erscheinungsbild auf die Erzählung und Stimme übertragen.
- Radio ist ein Massenmedium, das vergleichsweise kostengünstig produziert und distribuiert, folglich auch weitreichend zugänglich gemacht werden kann.
- Weil es ein Massenmedium ist, ist es Teil des öffentlichen Diskurses an politischen und gesellschaftlichen Bedeutsamkeiten. Es kann daher auch gezielt lokale Minderheitendiskurse stärken und die Verständigung zwischen Mehrheitsgesellschaft und Migranten_Innen/Minderheiten fördern.
- Die Verfügbarkeit von Radio für den DaZ-Unterricht ist insofern gegeben, als dass viele der Arbeitsschritte autonom im Klassenraum ausgeführt werden können und es darüber hinaus die Möglichkeiten zur Kooperation mit lokalen freien Radiostationen gibt.

- Innerhalb der Freien Radios herrschen antirassistische, machtrelativierende Voraussetzungen, die die Arbeit im DaZ-Bereich erleichtern, unterstützen und ergänzen.

Es stellt sich uns nun die Frage, wie sich die Vorteile von Radio zu Möglichkeiten verwandeln lassen, die den DaZ-Unterricht bereichern und über den Klassenraum hinaus erweitern. Betrachten wir dazu kurz explizit die bereits implizit beschriebenen Kriterien für DaZ-Unterricht, wie er in dieser Arbeit vertreten wird:

- DaZ-Unterricht ist in einem Spannungsfeld zwischen Mehrheitsgesellschaft und Minderheitengemeinschaften tätig. Daraus resultiert ein antidiskriminierendes, polylogisches Bewusstsein hinsichtlich der Vielfalt und Gleichwertigkeit des (sprachlichen) Lebens.
- Grundpfeiler eines solchen Unterrichts ist ein offener Kulturbegriff, in dem Identitäten und Zugehörigkeiten Verhandlungssache sind. Die Dichotomie von „eigen“ und „fremd“ soll dabei ab- und stattdessen eine kooperative Form des gemeinsamen Lernens aufgebaut werden.
- Im Mittelpunkt der Aktivitäten eines medialen Radio-DaZ-Unterrichtes steht die Stärkung medial-diskursiver und sozio-kultureller Denk- sowie Handlungsweisen.
- Dabei soll zum Wachstum des kulturellen und sozialen Kapitals eines_r DaZ-Lernenden beigetragen werden, indem Kultur- und Medientechniken erlernt und Verhaltensmaximen der Mehrheitsanderen¹¹⁸ analysiert werden. Außerdem soll unter dem Einfluss von (selbst-)reflexiver medialer Beschäftigung eine Auseinandersetzung der L₂-Lerner_innen mit ihrem medialen Habitus stattfinden, welche im Idealfall zu einem bewussteren Medieumgang und einer (sprachlichen) Mediendiskurs-Sensibilität führt.

Nach dieser expliziten Klarstellung der Voraussetzungen und Qualitäten von medialem DaZ-Unterricht, gilt es nun, nach der Konzeption eines solchen zu fragen. Wie soll medialer DaZ-Unterricht gestaltet sein, um die oben formulierten Ziele zu erreichen? Eine interessante Anregung zur Beantwortung dieser Frage finden wir bei Jim Cummins, der

¹¹⁸ In Anlehnung an Paul Metscheril, der von „Migrationsanderen“ spricht, verwende ich den Begriff Merheitsandere, um die Gegenperspektive anzusprechen.

in seinem Essay „Sprachliche Interaktionen im Klassenzimmer“¹¹⁹ zu der Überzeugung gelangt,

[...] dass die Identitäten der SchülerInnen dann gestärkt und ihre schulischen Leistungen gefördert werden, wenn die Lehrer/innen ihren Respekt ausdrücken für die Sprache und das kulturelle Wissen, das die Schüler/innen mit in die Schule bringen, und wenn der Unterricht die Kinder und Jugendlichen darin unterstützt, neues Wissen zu erwerben, selbst literarische und künstlerische Arbeiten anzufertigen und auf die sozialen Realitäten hin zu handeln, die sich auf ihr Leben auswirken.¹²⁰

Vor diesem Hintergrund fordert Cummins weiter einen additiven Bilingualismus, der den Herkunftssprachen der L₂-Lernenden ihren rechtmäßigen Raum im Unterricht eröffnet. Es zeigt sich, „[...] dass Beziehungen von Macht und Status zwischen dominanten und benachteiligten Gruppen einen großen Einfluß haben.“¹²¹ In diesem Zusammenhang kommen jene Überlegungen zum Tragen, die bereits weiter oben geäußert wurden, wonach die Weitergabe und Akkumulation von kulturellem Kapital nur langsam vorstangeht und eine Distanz über mehrere Generationen hinweg zurücklegen kann. Dabei spielen nicht nur individuelle Faktoren eine Rolle, sondern auch gruppenspezifische, denn „[b]enachteiligte Gruppen [...] waren in der Regel über viele Generationen hinweg einer Diskriminierung ausgesetzt“¹²², die die weitere Entwicklung des gemeinschaftlichen kulturellen Kapitals hemmt und zu schulischem, institutionellem, letztlich diskursivem Misserfolg führt. Aus dieser anhaltenden gesellschaftlichen Abwertung resultiert ein ambivalentes Verhältnis der L₂-Lerner_innen zu ihrer (Sprach-)Identität, dessen Grundmoment die Dichotomie von „eigen“ und „fremd“ darstellt. Die Reaktionen der L₂-Sprecher_innen reichen von vollständiger Assimilation in die anderskulturellen Wertvorstellungen und Ablehnung der L₁-Lebenswelt, bis hin zur Reaktivierung und Überbetonung eigenkultureller Werte.

¹¹⁹ Cummins, Jim: Sprachliche Interaktionen im Klassenzimmer: Von zwangsweise auferlegten zu kooperativen Formen von Machtbeziehungen. In: Mecheril Paul und Thomas Quehl (Hg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster 2006. (= Waxmann Verlag). S. 36 – 62.

¹²⁰ Ibid., S. 40.

¹²¹ Ibid., S. 49.

¹²² Ibid.

Es stellt sich die Frage, „in welcher Weise zwangsweise auferlegte Machtbeziehungen, die in der weiteren Gesellschaft existieren, sich in die Strukturen und Praktiken der Schule hinein fortsetzen.“¹²³ Dies zeigt einmal mehr die immens wichtige Rolle des kulturellen Kapitals für die Situation der L₂-Lerner_innen, denn es ist vor allem der schulische Bereich mit seinen Anforderungen an Textkompetenz und Literalität, der in einer frühen und in ihren Folgen weitreichenden Differenzierung zwischen L₂-Lernenden und L₁-Sprechern_innen¹²⁴ mündet. Cummins führt dies u.a. auf die Anwendung von monolingualen Unterrichtskonzepten zurück, die er als Ausdruck einer „zwangsweise auferlegten Machtbeziehung“¹²⁵ sieht, in der auf sprachlicher Ebene die Vorherrschaft einer Gruppe über eine andere ausgeübt wird. Ihnen stellt er kooperative Machtbeziehungen gegenüber, sie „[...] reflektieren [...] jenen Aspekt des Begriffs ‚Macht‘, der sich bezieht auf ‚in die Lage versetzt werden‘ oder ‚empowered werden‘“¹²⁶.

Im Rahmen von kooperativen Machtbeziehungen ist ‚Macht‘ keine feststehende Größe, sondern wird durch die Interaktionen mit anderen erzeugt. [...] In diesem Kontext kann der Begriff *empowerment* als *die kooperative Schaffung von Macht* definiert werden.¹²⁷

Dabei spielt die Ebene der Makrointeraktionen (gesellschaftlicher Grundton, politische und juristische Voraussetzungen usw.) eine Rolle, denn sie nehmen einerseits Einfluss auf die Strukturen des Bildungswesens und haben andererseits ihren Anteil an der Definition der Pädagogen_innenrolle. Diese Wirkkette setzt sich bis in die Mikrointeraktionen zwischen Lehrenden und Lernenden fort und bestimmt so mit, wie Unterricht gestaltet ist und welche Prinzipien er vertritt. Die Zusammenhänge werden deutlich, folgt man dem Modell, welches Cummins in seinem Essay entwirft.

¹²³ Ibid., S. 52.

¹²⁴ L1 ist hier die deutsche Sprache.

¹²⁵ Siehe Cummins 2006, S. 53.

¹²⁶ Ibid., S. 53f.

¹²⁷ Ibid.

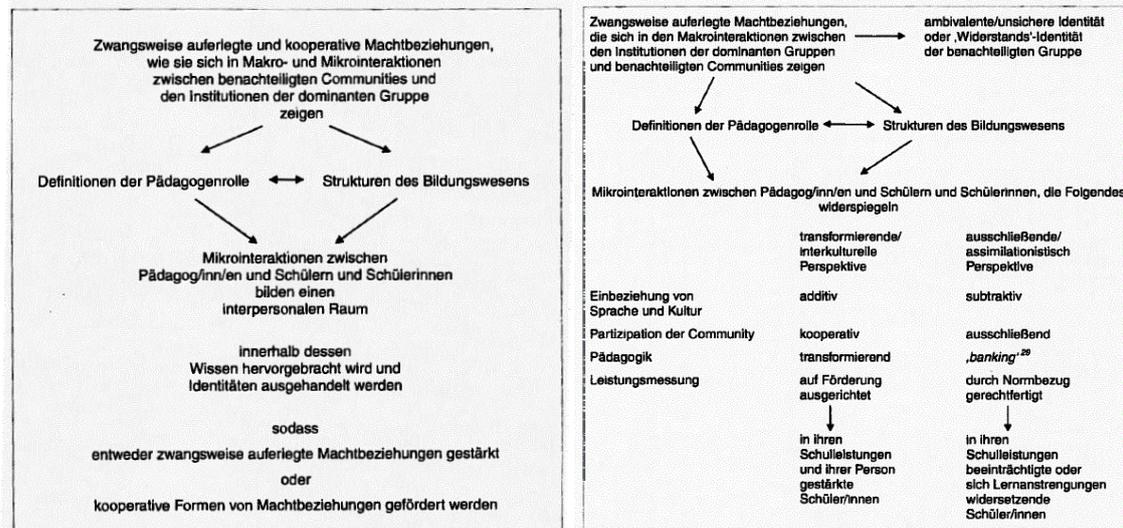


Abbildung 3 zeigt Modelle von Jim Cummins: Zwangsweise auferlegte und kooperative Machtbeziehungen wie sie sich in Makro und Mikrointeraktionen zeigen (links) sowie Intervention für ein kooperatives Empowerment (rechts).¹²⁸

Dies bedeutet im Zusammenhang mit dem hier vorliegenden Thema, dass DaZ-Lehrende ein Bewusstsein der sie umgebenden Machtsphäre entwickeln müssen, um ihre Definition der Pädagogen_innenrolle möglichst autark definieren bzw. mehr Einfluss auf das sie beschäftigende Bildungswesen nehmen zu können. Sie vertreten damit für die L₂-Lerner_innen eine Vermittlungsrolle: hinsichtlich der Mehrheitsgesellschaft und des Bildungswesens. In gewisser Weise stecken DaZ-Lehrende in der Zwickmühle, Anforderungen von oben erfüllen zu müssen und zugleich einen möglichst freien Unterricht gestalten zu wollen. In diesem Sinne ist Reflektiertheit in Bezug auf die Machtverteilung in einem unmittelbaren Umfeld vor allem deshalb wichtig, weil negative Voraussetzungen auf Ebene der Makrointeraktionen nicht zu ebensolchen negativen Auswirkungen auf Ebene der Mikrointeraktionen mit den L₂-Lernenden im Unterricht führen sollen.

Diese Vermittlungsposition ist aber auch eine Gelegenheit, im jeweiligen Machtraum (Unterrichtsraum) offenere Strukturen zu etablieren. Gerade DaZ-Unterricht ist ein geeigneter Ort, den Wertvorstellungen der daran Teilnehmenden zu begegnen, erlebte Differenzen zu besprechen und dabei verschiedene Perspektiven einzunehmen.¹²⁹

DaZ-Unterricht kann auch einen (sprachlichen) Schutzraum bilden, den die Lehrenden dazu nutzen können, „[...] die Aneignung von Wissen und die Gestaltung von Identität

¹²⁸ Cummins 2006, S. 53 und S. 56.

¹²⁹ In diesem Sinne wäre DaZ-Unterricht auch für mehrheitsgesellschaftliche Teilnehmer_innen geeignet.

tät¹³⁰ zu ermöglichen. Cummins schlägt hier transformierende / interkulturelle Perspektiven vor, die basieren

„[...] auf dem Prinzip der Gleichberechtigung hinsichtlich ethnischer Herkunft und Kultur [...] und auf der Absicht, die Schüler/innen zur vollen Partizipation an der demokratischen Gesellschaft zu befähigen. Dies schließt ein, ihnen die Entwicklung eines kritischen Umgangs mit der Schriftsprache zu ermöglichen, bei dem sie nicht nur befähigt werden, Wörter zu entschlüsseln, sondern auch, zwischen den Zeilen zu lesen, um zu verstehen, wie Macht durch verschiedene Formen von Diskurs (Werbung, politische Rhetorik, Lehrbücher etc.) ausgeübt wird. Der Fokus liegt dabei nicht nur auf dem Verständnis dessen, was gesagt wird, sondern auch auf einem Verständnis davon, wessen Perspektiven repräsentiert sind und wessen Sichtweise ausgeschlossen wurde.“¹³¹

Er meint damit etwas, das im Rahmen dieser Arbeit bereits mehrfach implizit angeklungen ist: die Schaffung eines egalitären interpersonellen Raumes, in dem die Sprachen der Lernenden gleichwertig zur Sprache des Unterrichtes wahrgenommen werden, in dem kooperativ miteinander gearbeitet wird, dessen ethischer Hintergrund antidiskriminierend und machtrelativierend ist, dessen Leistungsbemessung den Aufbau von Wissen belohnt, statt Nichtwissen zu sanktionieren.¹³² Dabei sind vier „institutionelle Aspekte von Schule“¹³³ zu berücksichtigen und können von DaZ-Lehrenden positiv beeinflusst werden, um ideale Unterrichtsbedingungen zu schaffen: 1) Lehrpersonen können beeinflussen, wie im Unterricht mit dem sprachlichen und kulturellen Hintergrund der Schüler/innen umgegangen wird; 2) sie können die Involviertheit außerschulischer Personen aus den L₂-Communities in schulische Aktivitäten fördern und so einen gegenseitigen Lernprozess anregen, dies stärkt die Position der Lernenden wie auch ihrer Gemeinschaften; 3) anstatt schulisches Lernen mit dem Abfragen von lexikalischem Wissen zu hemmen, können sie in ihrem Unterricht methodisch und pädagogisch den Versuch wagen, die Eigenmotivation der Lerner_innen zu stärken, indem sie die L₂-

¹³⁰ Cummins, S. 54.

¹³¹ Ibid., S. 56.

¹³² In diesem Sinne ist meine Kritik am Kompetenzbegriff zu verstehen, wie sie in Kapitel 1.1.2 geäußert wird.

¹³³ Siehe Cummins, S. 57f.

Sprecher_innen mit den sie umgebenden Meinungswelten in einen Dialog treten lassen;
 4) dabei ist wesentlich, wie eine Lehrperson die Leistung der Teilnehmer_innen beurteilt, damit einhergehend ist die Meinungsbildung über das Vermögen eines/r Lernenden vor dem Hintergrund des schulisch stark vertretenen Kompetenzbegriffes.
 In diesem Zusammenhang sind beide, der in dieser Arbeit vertretene mediale DaZ-Unterricht und die Freien Radios als Ort der medialen Begegnung, transformierende und zugleich de-zentralisierende Projekte, deren Tätigkeit sich wie folgt äußert.

	medialer DaZ-Unterricht	Zusammenarbeit mit den Freien Radios
Einbeziehung von Sprache und Kultur	Additiv: respektvoller Umgang mit den Sprachen der Teilnehmer_innen, DACHL-Prinzip (eigene Vielfalt), multiperspektivische Vorgehensweise, Methodenvielfalt	Additiv: mehrsprachige Sendungen, polylogisches Bewusstsein, Aufforderung zur Formulierung von medialer Identität, Teilnahme an öffentlichen Diskursen.
Partizipation der Community	indirekte Partizipation der Community im Klassenraum durch ihre anwesenden Vertreter_innen, kooperative Grundhaltung, bei Gelegenheit direkte Partizipation erwünscht	direkte Partizipation der Community möglich und ausdrücklich erwünscht (z.B. Interviewpartner_innen, Gäste, Musiker_innen usw.), Förderstrukturen für eine Partizipation vorhanden
Pädagogik	möglichst geringe Hierarchie innerhalb des Klassenraumes, sprachvergleichende Elemente, kulturrelativierendes Vorgehen, lernendenzentriert	mehrsprachige Unterrichtsmaterialien, implizites Lernen durch Teilnahme an bestehenden Projekten, Peer-to-Peer-Lernen
Leistungsmessung	Leistungsmessung: implizit anhand des Engagements bei der Erstellung einer Radiosendung; explizit im Rahmen einer Bildungsinstitution, die den Kriterien des ÖSD/GeRS verpflichtet ist.	keine Leistungsmessung im eigentlichen Sinn, sondern (Gruppen-) Reflexion über die Arbeit an einer Sendung, redaktionelles Feedback mit konstruktiver Kritik, fördernde Grundstruktur, da zur Teilnahme an neuen Projekten eingeladen wird.

Tabelle 2 erstellt von G. Grömmner

Ein Steckbrief der Freien Radios in Österreich müsste angesichts dieses Modells wie folgt lauten: Es handelt sich bei der Zusammenarbeit mit den Freien Radios um eine kooperative Machtbeziehung, in der Vorgehensweisen Verhandlungssache sind; die Struktur der Freien Radios und die Rolle ihrer Mitarbeiter_innen bzw. Lehrenden ist in diesem Sinne ebenso kooperativ und antidiskriminierend; dies führt zu medialen Mikrointeraktionen (Zusammenarbeit an einer Sendung, Live-Auftritte usw.) und einer Förderung kooperativer Machtbeziehungen zwischen Minderheiten und Mehrheitsgesellschaft.

2.3 Enactment und Sensemaking – Sprache leben, Identität erleben

Das führt uns zur Frage, wie der Steckbrief eines radiophilen DaZ-Unterrichtes aussehen könnte. Ein solcher Lehrbetrieb ist notwendigerweise an der Praxis zu orientieren, da es ja um die tatsächliche Erstellung von Radiofeatures in einem konkreten Rahmen geht und es zu Vereinbarungen mit externen Kommunikatoren_innen kommt. Dies stellt mehrere grundsätzlich verschieden geartete kommunikativ-organisatorische Anforderungen an die Teilnehmer_innen, die mit dem Erlernen fundamentaler Eigenschaften der sprachlichen Umwelt in Verbindung stehen: Es gibt *interaktive Anforderungen*, die den Ablauf von Arbeiten ebenso betreffen wie die Kommunikationsstrukturen innerhalb der radiomachenden Gruppe (Wie wird in der Gruppe Information an alle weitergegeben und damit der Arbeitsprozess in Gang gehalten?); weiters bestehen *interpersonelle Anforderungen* in Bezug auf die direkte redaktionelle Zusammenarbeit und den direkten menschlichen Kontakt (Wie wird in der Gruppe zu einer Entscheidung gefunden und wie wird in der Redaktion miteinander gearbeitet?); darüber hinaus existieren von außen an die Teilnehmer_innen gerichtete *Anforderungen, die das Medium betreffen*, die auch von Institutionen (etwa den Freien Radios) gestellt werden (Welche Form muss das Ergebnis haben, um Akzeptanz zu erhalten? Welche ethische Ausrichtung soll der Berichterstattung zugrunde liegen?); damit verbunden existieren *Anforderungen der medialen Form*, gewisse Konventionen der Radioarbeit, die aus der Beschaffenheit von Radio als einem Medium des Gesprochenen resultieren (Welche Techniken und Stilelemente gibt es in der Medien-/Radioarbeit? Welche Wirkung erzielen diese bei ihrer Anwendung? Wie können sie - didaktisch, sprachpolitisch usw. - genutzt werden?¹³⁴);

¹³⁴ Ein Gedanke den der russische Literaturwissenschaftler und Kunsttheoretiker Michail Bachtin u.a. mit dem Postulat zum Ausdruck brachte, dass die sprachliche Form an sich politisch sei und sich dieses Politische grundsätzlich dialogisch zum Ausdruck bringen. Mit anderen Worten: Linguistische Sprachproduktion, deren Wesen immer

schließlich gibt es *gesellschaftliche Anforderungen*, die qualitativ in Form von Hörge-
wohnheiten bzw. Vorlieben zum Ausdruck kommen und quantitativ in Form von Ein-
schaltquoten gemessen werden, die aber auch als gesellschaftsrelevante (lokale und
globale) Themen vorliegen, denen (Was sind interessante Themen für eine Radiopro-
duktion? Was will das Publikum hören? Welche Themen beherrschen den sozialen All-
tag von L₂- und L₁-Sprechern_innen? Wer bestimmt die Rede und ihre Form?)

Da ein solcher Unterricht den zuvor gestellten Prämissen zu entsprechen hat, ist zu-
nächst seine Lernendenzentriertheit zu betonen. Die grundsätzlich im Unterricht verfolg-
ten Ziele sollen die Sprachlernenden einerseits in der Sprache der Mehrheitsgesell-
schaft, ihrer kulturellen Konventionen und sprachlichen Vielfältigkeit schulen, als auch
die individuellen diskursorientierten Fähigkeiten sowie Fertigkeiten trainieren, welche im
Umgang mit öffentlichen Medien notwendig sind. Dabei soll ein (selbst-)reflexiver Pro-
zess des Sich-Beschäftigens mit Themen des unmittelbaren (geistigen, medialen, politi-
schen) Lebens in Gang gesetzt werden. Wenn sich die Gelegenheit ergibt, das soziale
Umfeld einzubeziehen, so ist dies im Unterricht willkommen und wird als Bereicherung
verstanden, ebenso verhält es sich mit den zahlreichen Erstsprachen der DaZ-
Lernenden. Im Idealfall erzeugt ein solcher Unterricht eine kreative, von respektvollem
Umgang und interpersoneller bzw. interkultureller Neugier geprägte Atmosphäre.

Dies ist eine mögliche Konzeption eines radiophilen Unterrichts, in dem Radio ein Set-
ting bildet, innerhalb dessen sich eine auf die (politische, gesellschaftliche etc.) Lebens-
realität bezogene und diese mit medialen Mitteln realisierende Lernsituation entwickelt.
Der Vorteil des Settings ist hier augenscheinlich: Dadurch, dass Freies Radio an eine
(lokale) breite Öffentlichkeit gerichtet ist und sich mit Ereignissen dieser beschäftigt, ist
es ein Medium der gesellschaftlichen Mitte, auch weil es demokratisch agiert und Teil-
nahme ermöglicht; es ist ein Medium des Gesprochenen, womit es auf den direkten
Ausdruck fokussiert (Sprechen, für Gesprochenes schreiben, argumentieren, diskutie-
ren, moderieren) und einhergeht mit einer gewissen formalen Strenge/Kurzgefasstheit
(die Radioform); es ist ein unmittelbares Medium der Reflexion, da es gesellschaftliche
Realität in sich verarbeitet, interpretiert und schließlich hervorbringt. Damit speist es
sich aus gesellschaftlicher Realität und trägt zugleich einen Anteil an ihrer Formung bei.

dialogisch (polylogisch) ist, entsteht in einem interpersonellen sozialen Raum. Durch die Interaktion auf sprachli-
cher Ebene kommt es zur Ausformung sozialer Werte, die sich in Hierarchien verfestigen und wiederum sprachlich-
formal weitergegeben werden. (Artverwandte Gedankengänge sind uns in Kapitel 1.1.3 bei Bourdieus Kapitalsor-
ten begegnet und werden auch im vorliegenden Kapitel 2.3. nochmals in „anderem Gewand“ erscheinen.)

Das Setting ist in diesem Sinne real realisierend, weshalb es dem dahinterstehenden Unterricht die Möglichkeit bietet, sich innerhalb des Unterrichts mit den eigenen Gegebenheiten auseinanderzusetzen.

„If men define situations as real, they are real in their consequences“¹³⁵, besagt ein von William Isaac Thomas formuliertes Theorem.¹³⁶ Wenn also Lernende sich im Rahmen eines radiophilen DaZ-Unterrichtes zu einer Redaktion zusammenfinden, um für ein Freies Radio einen Beitrag zu erarbeiten, personifizieren sie damit einen Lernprozess, den sie zugleich wesentlich fördern bzw. mitbestimmen. Diesem Unterricht wird dadurch Unmittelbarkeit bzw. Tatsächlichkeit verliehen, dass die Teilnehmenden, je nach Wissensstand und Bildungsgrad, ab einem gewissen Zeitpunkt eigenständig arbeiten und etwa Aufnahmegeräte selbstständig bedienen lernen oder Interviews mit Personen des eigenen Umfeldes führen. So werden kleine Reportagen aus dem Alltag der DaZ-Lernenden erstellt, die in weiterer Folge und mit zunehmendem Sprachstand ausgebaut werden können.

Die Lehrenden erhalten hier eine beratende und zum Teil entscheidende Funktion, die fehlendes Wissen über Organisation und Umgang mit Medien auszugleichen sucht, aber auch für den ersten Kontakt zwischen L₂-Lernenden und Radiomachern_innen verantwortlich ist. (In weiterer Folge ist die Lehrperson auch Vermittler_in bei Problemen.) Sobald die Lernenden den rechtlichen, organisatorischen und formalen Anforderungen entsprechen, welche von den Freien Radios vorausgesetzt werden, kann ihnen sukzessive die Verantwortung übertragen werden, sich selbst zu organisieren und möglichst autark zu agieren. Die eigentliche Unterrichtssituation umfasst einerseits alle Anforderungen, die mit der Produktion einer Sendung selbst zu tun haben (Sprachunterricht, der auf kommunikative Anforderungen fokussiert und sprachliche Repertoires fördert), andererseits werden im Rahmen dessen Exkursionen zu Radioinstitutionen durchgeführt. Ziel ist die Förderung eines selbstgesteuerten Lernprozesses, der sich zwischen dem Medium und der Gruppe entwickelt. Dabei kann eine Lehrperson u.a. auf die Expertise von Radioschaffenden bei den Freien Radios zurückgreifen und sie etwa in Form von Unterrichtsbesuchen umsetzen.¹³⁷

¹³⁵ Ich möchte explizit darauf hinweisen, dass dies auch für „women“ gilt.

¹³⁶ Thomas, William Isaac: The Methodology of Behaviour Study. In: The Child in America. Behaviour Problems and Programs. New York 1928 (=Alfred A. Knopf). S. 572.

¹³⁷ Am Rande seien hier die überaus interessanten Möglichkeiten erwähnt, welche ein solcher Besuch bietet. In einem klassischen DaZ-Unterrichtsetting ist eine (häufig der Mehrheitsgesellschaft angehöriger) Lehrperson der einzige Bezugspunkt innerhalb des Unterrichts hinsichtlich einer „lebendigen Sprache der Mehrheitsgesellschaft“. Durch die Integration von freien Radioschaffenden und freien Mediendi-

Der Unterricht ist insbesondere bei Unkenntnis in der Handhabung von Aufnahmegegeräten auch dafür zuständig, diese zu erklären und ihre Bedienung zu üben. Im Unterricht kann bewusst gehört werden, sowohl eigene Produktionen als auch solche anderer. Die Begegnung mit der eigenen Stimme ist ein wesentlicher selbstreflexiver Prozess, der den Lernenden mehr Aufschluss darüber gibt, wer sie sind und wie sie auf andere wirken. Im Unterricht werden gemeinsam grundlegende ethische und formale Richtlinien erarbeitet, die den Anforderungen der Freien Radios entsprechen (siehe Kapitel 1.3). Dieses Wissen kann zu einem späteren Zeitpunkt extern durch Seminare an den Freien Radios vertieft werden.

Es finden also vielfach Überbrückungen statt, die die Lücke zwischen Lehr- bzw. Übungsraum und Lebensalltag überspannen, die Übungssituation wir zu einem Handlungszusammenhang im realen Setting. Die darin Handelnden entstehen im Lernprozess zu etwas, das mit Karl E. Weick als Organisation bezeichnet werden kann:

[...] [A]ssume that there are processes which create, maintain and dissolve social collectivities, that these processes constitute the work of organizing, and that the ways in which these processes are continuously executed *are* the organisation. The same processes work through a variety of media; they are expressed through whatever props and people are at hand [...].¹³⁸

DaZ-Unterricht ist in diesem Setting der Impulsgeber, nimmt eine lenkende und unterstützende Funktion wahr, stellt Fragen und legt so Zusammenhänge bloß. Es gilt, die Lernendenzentriertheit dadurch zu erreichen, dass DaZ-Unterricht in den kreativen Prozess erst dann interveniert, wenn dies von der Klasse gewollt ist, absehbare organisatorische Konflikte entstehen oder sich ein (sprachliches) Problem ergibt, welches ohne die Beteiligung der Lehrperson nicht gelöst werden kann. Dies bedeutet jedoch nicht, dass sich Lehrende in einem solchen Setting passiv verhalten sollten. Vielmehr geht es dar-

daktikern_innen, die ihrerseits über vielfältige Biographien verfügen und im Umgang mit der eigenen Identität (als Migrant_innen) im medialen Spannungsfeld geschult sind, ergeben sich Synergien, die in ihrem Spektrum alltagssprachliche Verständigung ebenso beinhalten, wie sie „role modelling“ motivieren und selbstbestimmte Artikulation vorleben. Diese Zusammenhänge detaillierter zu bedenken, sollte Teil eines konkreten Unterrichtskonzeptes sein, diese Anstrengung kann aber in der vorliegenden Arbeit aus Platzmangel nicht realisiert werden.

¹³⁸ Weick, Karl E.: The social psychology of organizing. London u.a. 1969. (= Addison Wesley Publ. Co., Topics in Social Psychology). S. 1. Weick zitiert kurz darauf im Text eine treffende Definition von Organisation, die auf Schein zurückgeht: „An organization is the rational coordination of the activities of a number of people for the achievement of some common, explicit purpose or goal, through division of labour and function and through a hierarchy of authority and responsibility.“ Siehe Ibid., S. 2.

um, gewisse Standards innerhalb der Gemeinschaft herzustellen. So sollte etwa geklärt werden, wie die Kommunikationsweitergabe verläuft (erstellen einer Kontaktliste der Teilnehmer_innen vorbehaltlich ihrer Zustimmung, mögliche sonstige Nutzung des Internet¹³⁹), die Themenfindung sollte im Plenum oder in Kleingruppen geschehen und danach mit einer Diskussion über ethische und moralische Grenzen verknüpft werden. In solcher Art kommt dem DaZ-Unterrichtenden die Funktion zu, alle Vorgänge zu koordinieren und den Lehr-Lern-Prozess in Gang zu halten, indem immer wieder themenbezogene Inputs gegeben und mit Freiräumen kombiniert werden. Gelenkter Unterricht ergänzt so die Eigeninitiative der Lernenden, wo Diskussionsbedarf besteht, soll diskutiert werden, dabei kann über das Erlernen und Reflektieren von Verhaltensweisen auch ein Prozess der Annäherung angestrebt werden, welcher der Gruppenaktivität eine Identität verleiht und sie damit zu einer realen, Konsequenzen zeitigenden Anstrengung macht.

Indem die Teilnehmer_innen sich über einen gewissen Zeitraum aktiv am Entstehungsprozess einer Radiosendung beteiligen, übernehmen sie eine real-realisierte Rolle ein (s.o.). Sie werden zu Lokalreportern und Alltagsjournalistinnen. Sie zeichnen damit einen Ausschnitt ihrer Weltperspektive und kommen mit medialen Phänomenen in Berührung. Sie erzeugen Variationen der (medialen, gesellschaftlichen usw.) Realität und sorgen für ein breiteres Spektrum; indem sie die neugewonnenen Perspektiven zurücksenden. Sie werden zu Urheber_innen der eigenen (Gruppen-)Narration.

Dabei folgen sie einem Prinzip, das Weick folgendermaßen beschreibt: „[...] [W]e can know what we've done only after we've done it. Only by doing is it possible for us to discover what we have done.“¹⁴⁰ Innerhalb dieses Spielraumes kann DaZ-Unterricht mit der richtigen Methodensetzung die oben erwähnten Funktionen wahrnehmend lenken. In diesem Prozess entsteht das, was Weick ein „enacted environment“ nennt:

Instead of discussing the 'external environment,' we will discuss the 'enacted environment.' The phrase 'enacted environment' preserves the crucial distinction that we wish to make, [...] that the human *creates* the environment to

¹³⁹ Gemeint ist hier etwa der Austausch von Mediendaten über öffentliche Plattformen wie Dropbox oder das Cultural Broadcasting Archive (siehe Kapitel 1.3.1).

¹⁴⁰ Weick, S. 64.

which the system then adapts. The human actor does not *react* to an environment, he *enacts* it.¹⁴¹

Der so formulierte Zugang ist geprägt von einer wechselseitigen Beeinflussung. Das Individuum steht in Verbindung mit seiner Umwelt, wird durch sie geprägt und prägt sie in aktiver Weise mit. In diesem Prozess des Verortens in der Welt entsteht eine Narration des Selbst, die bereits in Kapitel 2.1 erstmals bedacht wurde. Sie ist der Ursprung der (kulturellen, sozialen, ethnischen, gesellschaftlichen politischen etc.) Identität eines Individuums.

In dieser narrativen Vorstellung von der eigenen Identität „human beings think, perceive, imagine and dream according to a narrative structure. [...] [H]uman beings try to emplot unorganized data into a coherent story.“¹⁴² Die narrative Struktur stellt eine Folie dar, auf deren Oberfläche das Individuum die eigene Persönlichkeit abbildet. Dabei interpretiert es Zusammenhänge und Abfolgen im Austausch mit sich selbst als Narration, da es ja – wie wir weiter oben festgestellt haben – seine Aktionen nur in der Reflexion (also im „Zurückblicken“) verstehen kann. Es ist daher von unbedingter Wichtigkeit, in einem radiophilen DaZ-Setting Enactment zu fördern und für ausreichenden Raum zur Reflexion zu sorgen, da hierin eine der Hauptanstrengungen des/der lernenden Einzelnen liegt, die Umwelt narrativ kausal für sich zu (er-)finden:

The process occurs in two steps. First, portions of the field of experience are bracketed and singled out for closer attention on the basis of preconceptions. Second, people act within the context of these bracketed elements, under the guidance of preconceptions, and often shape these elements in the direction of preconceptions [...]. Thus, action tends to confirm preconceptions.¹⁴³

Die Reflexion ist jenes Momentum, in welchem Lernende aus der linearen Abfolge der Zeit heraustreten, um über die Rückschau das Gewordene (die Zusammensetzung der gegenwärtigen Identität, Sprache, Überzeugung) bzw. Verursachte (Identität als sich kontinuierlich neu konstruierende Erzählung, Sprache als Objekt für Fremdzuschrei-

¹⁴¹ Ibid.

¹⁴² Mancuso, James C. und Sarbin, Theodore R.: The Self-Narrative in the Enactment of Roles. In: Sarbin, Theodore R. und Karl E. Scheibe (Hg.): Studies in Social Identity. New York 1983. (= Praeger). S. 234.

¹⁴³ Weick 1988, S. 307.

bung, Mechanismen der Ex-/Inklusion) narrativ zu Handlungs- und Denkschemata zu verdichten.¹⁴⁴

Da es in unserem Falle aber auch um die Emanzipation des Narrativs von Fremdzuschreibungen geht¹⁴⁵, ist der Zugang zu seiner Handhabung bzw. Instrumentalisierung (und aller damit verbundener kommunikativer Fertigkeiten bzw. Fähigkeiten) ein wesentlicher, denn er versetzt die migrantischen Individuen in die Lage, jenem Prozess, wonach Bedeutung durch eine narrative Form zum Ausdruck kommt, einen Prozess der Bewusstwerdung entgegenzusetzen. Wie also ein Migrant oder eine Migrantin sich „erzählt“, spielt wesentlich mit eine Rolle, wie er/sie (sich) in die Gesamterzählung der eigenen Umwelt integriert (wird). Dabei sind sowohl Migranten_innen, als auch die Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft einem universellen Prinzip unterworfen:

[S]timulus inputs become organized into pattern, the form of the pattern being influenced by previously acquired knowledge. The patterns we believe, are likely to be expressed through the construction of a narrative plot. The organizing principle, emplotment, directs the assignment of meaning to the meaningless stimulus.¹⁴⁶

Wir selbst also sind es, die den Prozessen, Handlungen usw. eine Bedeutung verleihen, wir selbst sind es, die positive oder negative Relationen sowie (Un-) Gleichgewicht herstellen und diese letztlich tradieren.¹⁴⁷ In diesem Kontext ist DaZ-Unterricht dazu aufgefordert, einen Bewusstwerdungsprozess zu motivieren, innerhalb dessen ein „first order‘ self-concept as well as [...] ‚second order‘ concepts (self-as-objects)“¹⁴⁸ bewusst entwickelt bzw. reflektiert werden. Denn nur wenn wir lernen „[...] to categorize our second-order selves (self as object) by noticing the judgements of those around us, parti-

¹⁴⁴ In gewisser Hinsicht ist der vorliegende Text in die Kategorie ebensolcher Anstrengungen zu zählen, da hier der Versuch angestellt wird, eine Narration des migrantischen Individuums innerhalb eines klar umrissenen Medien- und Wissenschaftskontextes zu bewerkstelligen. Insbesondere gilt dies für das noch kommende Kapitel 3, in welchem die Narrationen verschiedener mit Radio und Sprachenunterricht Befasster gesammelt und zu einer Metanarration organisiert werden: „Only when the raw data are placed in the context of a plot structure does the possibility exist for establishing a coherent account.“ Mancuso/Sarbin, S. 235.

¹⁴⁵ Siehe dazu in Kapitel 2.1 die Überlegungen hinsichtlich eines institutionalisierten Narrativs, welches in Opposition zu jenem der Migranten_innen steht.

¹⁴⁶ Mancuso/Sarbin, S. 235.

¹⁴⁷ Ich möchte diese Aussage als soziokulturalistisches Statement verstanden wissen, das sich gegen die hartnäckigen biologistischen Argumente wendet, welche wir bis in die Gegenwart auch in den didaktischen Wissenschaften finden können.

¹⁴⁸ Mancuso/Sarbin, S. 236.

cularily as they relate to categorizing the 'material me' and its extensions"¹⁴⁹, betreten wir jenen Machtraum und sind an seiner Formung beteiligt, der in Kapitel 1.1.3 näher umrissen wurde.

Indem wir also – etwa im Rahmen eines radiophilen DaZ-Unterrichts – lernen, mit diesen Identitäten erster (Eigenzuschreibung) und zweiter Ordnung (Fremdzuschreibung) umzugehen, sie zu erkennen, ihre Struktur zu verstehen und sie schließlich in Worte zu fassen, greifen wir auf eine für Lernende aus DaZ wesentliche Ressource zu: „What sensemaking does is to address how the text is constructed as well as how it is read. Sensemaking is about authoring as well as reading.“¹⁵⁰ Indem die DaZ-Lerner_innen sich innerhalb einer solchen Unterrichtssituation selbstbewusst mit den Erzählungen ihrer Umwelt auseinandersetzen und diese dem eigenen Weltbild und der eigenen Identität zuführen, um sie medial zu verarbeiten und schließlich zurückzusenden, kommt ein Prozess in Gang, der die (sprachliche, mediale, gesellschaftliche, soziale etc.) Bandbreite der Lernenden erweitert. „This organizing takes place in a context that includes epistemic networks already represented and stored in the person“¹⁵¹, als ein unbedingtes Ziel von radiophilem DaZ-Unterricht kann daher die Aufgabe formuliert werden, diese epistemischen Netzwerke anzusprechen sowie zu stärken, damit DaZ-Unterrichtete mithilfe der eigenen Erfahrung über sich hinauszuwachsen lernen. Wenn sie im Zuge dessen ebenso lernen, ihre „anticipatory schemata and plot structures“ einer konstanten Überprüfung zu unterziehen, so beeinflussen sie damit aktiv ihren „previously learned catalog of plots“¹⁵² und erweitern so ihr Handlungsrepertoire um sinnstiftende Funktionen, die es ihnen ermöglichen, zu (medialen) Erzählern_innen ihrer eigenen Geschichte zu werden. Daz-Unterricht kann in einem solchen Kontext zu einem wesentlichen Teil dazu beitragen, dass u.a. kulturelle, ethnische, nationale Denkweisen hinterfragt werden und die Ausbildung neuer Identitätsbilder bzw. –erzählungen gefördert wird: „The ability to relate new information to an existing structure influences initial storage and subsequent retrieval from long-term memory.“¹⁵³ Radio-Enactment, das aktive Interpretieren und –agieren innerhalb eines medialen Rahmens, kann so dabei helfen, interne Konflikte innerhalb der Minderheitengemeinschaften zutage zu fördern und sie einer

¹⁴⁹ Ibid.

¹⁵⁰ Weick, Karl E.: Sensemaking in Organizations. Foundation for Organizational Science. London 1995. (= Sage Publications). S. 7.

¹⁵¹ Mancuso/Sarbin, S. 244.

¹⁵² Ibid.

¹⁵³ Ibid.

breiteren Diskussion zuzuführen. In diesem Sinne wird Karl Weicks Aussage eine positive Konnotation verliehen, wenn er schreibt: „[...] when people act, they bring events and structures into existence and set them in motion“¹⁵⁴.

Ein zuvor bereits erwähnter Prozess, dessen nähere Kontextualisierung den Abschluss dieses Kapitels bilden soll, ist das Sensemaking: „The concept of sensemaking [...] literally means the making of sense. Active agents construct sensible events. They ‘structure the unknown’.“¹⁵⁵ Dieses Sinnstiften ist nach Karl Weick klar von einem bloßen Interpretieren zu unterscheiden:

„A focus on sensemaking induces a mindset to focus on processes, whereas this is less true with interpretation [...]. The act of interpreting implies that something is there, a text in the world, waiting to be discovered or approximated. Sensemaking, however, is less about discovery than it is about invention.“¹⁵⁶

Aktiv in diesen Prozess einzugreifen bedeutet, grundlegende Motive des eigenen Lebens zu berühren, sie mit sprachlichen und medialen Mitteln zu reflektieren und schließlich auszusenden. Es lässt sich in diesem Zusammenhang eine interessante Brücke schlagen zwischen Karl Weicks Aussage, „Sensemaking is about authoring as well as reading“, und dem Postulat von Bertolt Brecht nach dem Radio als „Kommunikationsapparat“ (siehe Einleitung). Beiden liegt dasselbe Bedürfnis nach autarker Formu(lie)ru)ng der Welt zugrunde.

Und tatsächlich berührt dieser Prozess, den Sensemaking beschreibt, wesentliche Areale des Individuums, welche auch in didaktischen Kontexten eine Rolle spielen. Weick beschreibt die Eigenschaften des Prozesses wie folgt¹⁵⁷:

- Er gründet auf der Konstruktion von Identität, da diese konstant neu geschaffen wird.
- Er ist retrospektiv¹⁵⁸, weil der Verstehensprozess ein Heraustreten aus dem linearen Zeiterleben verlangt (siehe weiter oben im Kapitel).

¹⁵⁴ Weick, Karl E.: Enacted sensemaking in crisis situations. In: Journal of Management-Studies 25/4. Weinheim 1988, (= John Wiley & Sons). S. 306.

¹⁵⁵ Weick, Karl E.: Sensemaking in Organizations. Foundation for Organizational Science. London 1995. (= Sage Publications). S. 4.

¹⁵⁶ Ibid., S. 13.

¹⁵⁷ Weick 1995, S. 17f.

¹⁵⁸ Siehe Ibid., S. 24: „Actions are known only when they have been completed [...].“

- Er ist „enactive of sensible environments“, Weick beschreibt dies als ein Erschaffen und aktives Interpretieren (Enactment, siehe oben), über die Menschen in einem solchen Kontext meint er: „they act, and in doing so create the materials that become the constraints and opportunities they face.“¹⁵⁹
- Er ist sozial, denn er entsteht innerhalb einer Organisation, welche sich wiederum aus Menschen zusammensetzt.
- Er ist kontinuierlich, da das menschliche Wahrnehmen und Interagieren keinen Anfang oder kein Ende kennt.
- Er ist fokussiert auf Signale und wird aus Signalen erzeugt. Diese Signale bilden Referenzpunkte bzw. Marker, anhand derer u.a. Zugang oder Exklusion reglementiert sind. Sie stellen daher ein Machtinstrument dar. Es sei in diesem Zusammenhang auf das Kapitel 1.1.3 der vorliegenden Arbeit verwiesen, in dem diese Zusammenhänge auf breiterer Basis vor einem anderen Quellenhintergrund diskutiert werden.
- Er folgt Gesetzen der Glaubwürdigkeit und nicht solchen der (statistischen) Genauigkeit, da Menschen eher einer Sache oder Meinung Glauben schenken, wenn sie sie für plausibel halten, als eine statistisch exakte Vorgangsweise zur Entscheidungsfindung zu wählen.¹⁶⁰

Ein Fokus auf Sensemaking ist daher ein probates Mittel, im radiophilen DaZ-Unterricht folgende Spielräume zu betreten:

- jenen der Identität: Hinterfragen der eigenen und der Identität anderer, Konstruktionscharakter von Identität, Vorerfahrung und -urteile.
- jenen der sozialen Wahrnehmung und staatlichen Organisation: Wahrnehmung innerhalb eines Kontextes durch andere, self as object (siehe oben), Mechanismen der Ex-/Inklusion, institutionelle Mechanismen.
- jenen der sprachlichen Gesellschaft: Thematisieren von soziokulturell relevanten Teilaspekten einer Sprache wie pragmatische Redewirkung, Bildungs- und Wissenschaftssprache, institutionelle Sprache, Sprachform und Sprechkonventionen etc.

¹⁵⁹ Weick 1995, S. 31. Siehe auch Ibid., S. 34: „People create their environments as those environments create them [...]. People create and find what they expect to find.“

¹⁶⁰ Siehe zu diesem Punkt auch: Kahneman, Daniel: Schnelles Denken, langsames Denken. München 2012. (= Siedler Verlag).

- jenen der (sprachlichen) Machtzusammenhänge und öffentlichen Diskurse: Aufzeigen von Mechanismen der Macht und des Ungleichgewichts, Mediendiskurse zu L₂-relevanten Themen.

Es ist hier deshalb von Spielräumen die Rede, weil in diesem Terminus sowohl der Lehrcharakter zum Ausdruck kommt, als auch ein erfinderisches/entdeckendes Moment des Kreativen¹⁶¹ enthalten ist. Es ist dasjenige Element, welches auch in „Sensemaking“ und „Kommunikationsapparat“ anklingt. Diese Spielräume sind „enacted environments“ im Weickschen Sinne, innerhalb derer die DaZ-Lernenden sich Realitäten schaffen, diese überdenken und reform(ul)ieren, um sie schließlich durch das Medium Radio zurückzusenden. Enactment wird dabei auch zu medialem Enactment, das den medialen Habitus einer Person (siehe Kapitel 1.1.2) zu ändern vermag.

Dem Unterricht als organisatorischem Überbau kommt hierbei die Aufgabe zu, für geregelten Input zu sorgen, Fragestellungen zu setzen, Diskussionen anzuregen, bewusst die Aufmerksamkeit auf Details zu lenken, Kontakte herzustellen, Kommunikation zu organisieren, Probleme und Konflikte anzusprechen uvm. Dem Unterricht als interaktivem und -personellem Lehr-Lern-Raum bietet sich durch einen Fokus auf Sensemaking und die Förderung von Enactment die Möglichkeit, eine Vielzahl an authentischen Themenbereichen zu berühren und mit den Lernenden kommunikative Strategien zu erarbeiten.

¹⁶¹ „Kreativ“ ist hier in seiner originalen Bedeutung als „etwas Neu(artig)es hervorbringen“ eingesetzt.

Schule

Nachdem nun das Medium Radio in soziokultureller, mediendidaktischer und soziolinguistischer Hinsicht beleuchtet und der damit verbundene DaZ-Unterricht theoretisch umrissen wurde, möchte ich in diesem Kapitel der Arbeit auf Realisiertes zu sprechen kommen. Gemeint ist damit, dass die in diesem Kapitel ausgebreiteten Ideen und Gedanken auf Beobachtungen gründen. Sie sind daher einerseits empirisch, da sie auf reale Treffen, erstellte Radiosendungen und informative Gespräche Bezug nehmen, andererseits qualitativ, weil sie nicht den Versuch unternehmen, messbare Informationen zu erlangen, sondern vielmehr erzählte Zusammenhänge zu verdeutlichen.

Nach einem tabellarischen Überblick über beispielhafte Sendungsreihen, die dem DaZ-Unterrichtsfeld zugeordnet werden können, da sie die für dieses Feld spezifischen Kriterien erfüllen, sollen anhand von Tonbeispielen in einem weiteren Schritt bestehende Zugänge zu Thematiken wie Mehrsprachigkeit, Deutschlernen, Didaktik und Deutsch als Zweitsprache aufgezeigt werden. Diese Zugänge verdeutlichen die gegenwärtige Herangehensweise an Radioarbeit mit DaZ-Lernenden und sind der Medien- und Sprachdidaktik verbunden. Dabei wird auf Material zurückgegriffen, welches sich im „Cultural Broadcasting Archive“ (cba.fro.at) finden lässt. Die dort angebotenen Sendungen spiegeln die Pluralität des freien Radioschaffens in Österreich wider und bilden damit einen Pool an interessanten Inputs für das Lernen und Lehren mit Radio im Kontext von Deutsch als Zweitsprache. Sie sind zudem meist rechtfrei und daher im Unterricht problemlos einsetzbar. Gleichzeitig stellen sie objektiviertes kulturelles Kapital dar, welches zu einem großen Teil von Minderheiten selbst produziert wurde. Darin zum Ausdruck kommen minderheitenspezifische Perspektiven und Narrative, es wird mit Sprache gespielt und Realität umformuliert.

Im Anschluss daran widmet sich der letzte Kapitelteil der Analyse der Leitfadeninterviews, die im Rahmen der Recherche zum Thema mit drei Akteuren_innen geführt wurden, welche sowohl dem didaktischen als auch medialen Kontext entstammen. Befragt wurden Lehrer_innen und Radiomacher_innen, die seit einigen Jahren mit dem Medium Radio in einem schulischen und dem DaZ-Bereich zuzuordnenden Umfeld arbeiten. Ihre Ansichten sind praxisnah und veranschaulichen zusammen mit den analysierten Sendungen einen Teil des Status Quo des Radio-DaZ-Bereiches in Österreich.

Den Abschluss soll eine Conclusio bilden, in der ich eigene Vorschläge und Utopien formulieren möchte, um so einen weiterführenden konstruktiven Diskussionsbeitrag zu diesem Feld zu liefern.

3.1 Didaktische Aspekte von Radio – Formsuche und Machbarkeit

Die Suche nach der geeigneten Form einer Radiosendung im DaZ-Bereich lässt sich zunächst beginnen, indem wir auf bestehende Radiofeatures im Cultural Broadcasting Archive (CBA) zurückgreifen und diese einer Analyse unterziehen. Die einzelnen Sendungen sind sowohl im CBA zu finden (weiterführende Links sind jeweils bei der Sendung selbst angegeben und finden sich auch in untenstehender Tabelle), wie sie auch der vorliegenden Arbeit in Form eines Datenträgers beiliegen, der die Tonbeispiele enthält. Die Auswahl der Sendungen beschränkt sich, aufgrund des Umfangs aller in diesen Bereich zu zählender Sendungen, auf einzelne Beispiele, die zeigen, wie der Umgang mit DaZ-Inhalten in den Freien Radios gestaltet werden kann.

3.1.1 Beispielprojekte im Bereich Radiolernen in Österreich

Sendereihe		
Datum der ersten Ausstrahlung	Wer spricht?	Online-Quellen und weiterführende Links zu den Sendungen
Verantwortliche Radiostation		
Tonbeispiel 1	Eine L ₁ -Sprecherin (Deutschlehrerin Ursula Steinbauer) erläutert in umgangssprachlichem Deutsch ihren Unterrichtsalltag. Teilweise spricht sie auch in Unterrichtsmitschnitten kurz Persisch.	Sendung: http://cba.fro.at/302205
Schulradiotag 2015 - Fünf junge Afghanen lernen Deutsch	L ₂ -Lernende aus Afghanistan sprechen sowohl in Deutsch als auch Persisch über einzelne Mu-	Sendungsreihe: http://cba.fro.at/series/sendungsbeitraege-zum-

<p>27.11.2015</p> <p>Freies Radio Salzkammergut</p>	<p>sikstücke, die sie kurz vorstellen und kontextualisieren.</p> <p>Es sind Unterrichtsmitschnitte zu hören, die mit Kommentaren der Lehrerin kombiniert werden, in denen sie über die Schüler selbst und ihren Unterricht spricht.</p> <p>Die Musik der Sendung wurde von den Schülern ausgewählt, Gesangssprache ist Persisch. Einer der Schüler singt ein Lied.</p>	<p><u>schulradiotag-2015</u></p>
<p>Tonbeispiel 2a</p> <p>Aus Spiel wird Wirklichkeit</p> <p>21.05.2015</p> <p>Tonbeispiel 2b</p> <p>Flüchtlinge, Medien, ein Buchprojekt und Sprachenvielfalt</p> <p>27.10.2015</p> <p>Wiener Radiobande</p> <p>Orange 94,0kHz</p>	<p>Jugendliche L₁- und L₂- Sprecher_innen verschiedener Schulen, DaZ-Lernende, die auch die Sendung selbst produzieren.</p> <p>Es wird ein Experteninterview geführt mit einem Journalisten (Ernst Schmiederer).</p>	<p>Sendung „Aus Spiel wird Wirklichkeit“: <u>http://cba.fro.at/280700</u></p> <p>Sendung „Flüchtlinge, Medien, ein Buchprojekt und Sprachenvielfalt“: <u>http://cba.fro.at/299705</u></p> <p>Sendereihe: <u>http://cba.fro.at/series/wiener-radiobande</u></p>
<p>Tonbeispiel 3</p> <p>Deutschkurs für</p>	<p>Ein Sonderfeature des Wiener Senders Radio Orange, das Mitarbeiter_innen einer Privatinitiative zu Wort kommen lässt. Es sind</p>	<p>Sendung: <u>http://cba.fro.at/296587</u></p>

<p>Traiskirchen - o94Spezial</p> <p>17.10.2015</p> <p>Radio Orange 94,0</p>	<p>größtenteils L₁-Sprecher_innen zu hören, welche als Mitarbeiter von Radio Orange oder als Deutschlehrende in Traiskirchen fungieren.</p> <p>Ergänzend gibt es Unterrichtsmitschnitte des Deutschkurses, in denen L₂-Lernende kurz zu Wort kommen. Es wird Musik aus dem arabisch- und persischsprachigen Raum gespielt.</p>	<p>Homepage: https://deutschkursfuerttraiskirchen.wordpress.com/</p> <p>Sendereihe Monikas Musikalische Reise http://cba.fro.at/series/monikas-musikalische-reise</p>
<p>Tonbeispiel 4</p> <p>Das Bildungssystem in Österreich</p> <p>05.04.2014</p> <p>Freies Radio B138</p>	<p>Eine Infosendung des Vereins „Connecting Communities“, bei der L₁- und L₂-Sprecher_innen in Deutsch, Englisch und Rumänisch über ihre Aktivitäten informieren.</p> <p>Die Musik der Sendung ist mehrsprachig und unterstützt die mehrsprachige Vorgehensweise des Vereins.</p>	<p>Sendung: http://cba.fro.at/255189</p> <p>Sendereihe: http://cba.fro.at/series/connecting-communities-2</p> <p>Homepage 1: http://learnforever.at/audioarchiv</p> <p>Homepage 2: www.connecting-communities.eu</p>

Tabelle 3 erstellt von G. Grömmer

3.1.2 Sendungskontextualisierung und –analyse

Tonbeispiel 1:

Schulradiotag 2015 - Fünf junge Afghanen lernen Deutsch / Freies Radio Salzkammergut / 27.11.2015

Der Schulradiotag, der die vorliegende Sendung motivierte, fand 2015 zum dritten Mal statt. In der Zeit zwischen 9 und 17 Uhr senden an diesem Tag jährlich alle Freien Radios in Österreich ein Gemeinschaftsprogramm, das Radiosendungen in den Mittelpunkt stellt, die aus einer Kooperation von Schülern_innen bzw. Schulen mit den Freien Radios entstehen. Der Schulradiotag stellt ein für den Fokus der vorliegenden Arbeit interessantes Projekt dar, das die Zusammenarbeit von Schulen und den Freien Radios anschaulich illustriert.

Der Kontext der Sendung gestaltet sich wie folgt: Die sozialpädagogische Einrichtung „Die Brücke“ betreibt in Bad Ischl ein Wohnhaus mit dem Namen Hayet. Dort leben seit Oktober minderjährige unbegleitete Flüchtlinge aus Afghanistan und Syrien. Diese werden täglich von der Montessori-Pädagogin Ursula Steinbauer in Deutsch unterrichtet. Die vierzehn bis achtzehnjährigen Migranten gehen in diesem DaZ-Unterricht andere Wege als im regulären Schulbetrieb vorgesehen und werden dabei u.a. auch im Radiostudio live medial tätig. Die jugendlichen L₂-Lerner stehen noch am Beginn ihres Deutsch-Lernprozesses und sind der Sprachstufe A1 zuzuordnen, zum Teil haben sie diese noch nicht erreicht. Längere Passagen in Deutsch zu sprechen, ist daher für sie nicht möglich, weshalb auch Musik als Ausdrucksmittel eine zentrale Rolle in der medialen Verständigung spielt. Die Lernenden präsentieren mehrsprachig Musikbeispiele aus ihrem Land [02:46], die von traditioneller bis Populärmusik reichen, und gewähren darüber einen Einblick in ihr Leben und ihre Wünsche [10:15], außerdem zeigen sie ihre Talente etwa durch Gesangseinlagen [15:08]. Ursula Steinbauer fungiert als Erzählerin [16:22] und erläutert ihren besonderen didaktischen Zugang zu jungen Menschen, deren Sprachen sie nicht spricht. Sie ist jenes narrative Element, das die Sendung braucht, um Angehörige der Mehrheitsgesellschaft anzusprechen und einen Rahmen für den gesamten Ablauf bilden zu können.

Wie die Kommunikation zustande kommt, zeigt sich an den Unterrichtsmitschnitten, die in der Sendung zu hören sind [11:32]. Die fünf Jugendlichen erarbeiten trotz ihrer eingeschränkten Sprachkenntnisse zusammen mit der Lehrerin eine eigene mehrsprachige

Ausdrucksweise, die ihre persönlichen Narrative zum Vorschein und ihre Schicksale zum Ausdruck bringt [17:13]. Zugleich gibt diese auditive Unterrichtsbeobachtung Uneingeweihten die Gelegenheit, Einblick in eine solche DaZ-Unterrichtsform zu erhalten und so mehr über den Alltag von DaZ-Lernenden und Deutschlehrenden zu erfahren. Die erläuternden Worte der Lehrerin zu den Schülern [16:22], den didaktischen Absichten [22:24] und dem Lernraum [11:52] stellen insofern eine interessante Analyseebene für das Publikum dar, als sie (Sprach-) Probleme und damit einhergehende zwischenmenschliche Differenzen und Schwierigkeiten im Alltag verdeutlichen. Dies führt dazu, dass die Hörer_innen motiviert werden, Individuen medial wahrzunehmen. Die Sendung ist ein anschauliches Beispiel dafür, dass auch mit geringen sprachlichen Mitteln Radio umgesetzt werden kann.

*Tonbeispiel 2a*¹⁶²:

Wiener Radiobande - Aus Spiel wird Wirklichkeit / 21.05.2015/ Orange 94,0

Die Wiener Radiobande wurde 1995 gegründet und hat bereits zahlreiche Auszeichnungen erhalten (u.a. Radiopreis der Erwachsenenbildung, European Podcast Award, Nominierung zum Europäischen Civis-Medienpreis für Integration). Es handelt sich um ein Projekt des Wiener Bildungsservers und des Stadtschulrates für Wien. Die Sendungen der Wiener Radiobande werden von mehrsprachigen Wiener Schüler_innen im Alter von 6 bis 19 Jahren in Eigenregie erstellt. Die Sendereihe hat es sich zur Aufgabe gemacht, die Schüler_innen als Moderatoren_innen, kritische Berichterstatte_r_innen, Talkmaster_innen und Soundingenieure_innen zu Wort kommen zu lassen.

Das Sendungsfeature „Aus Spiel wird Wirklichkeit“ ist eine künstlerische Annäherung an das Genre des Hörspiels und zeigt, dass mit Mitteln der Kunst im DaZ-Bereich interessante Ergebnisse erzielt werden können. Es handelt sich hierbei um ein Kurzhörspiel mit mehreren Akteuren_innen eines Deutschförderkurses der Neuen Mittelschule Pfeilgasse, das dem Bereich der Phantastik bzw. dem Genre des Mystery zuzuordnen ist. Erzählt wird die Geschichte einiger Jugendlicher, die sich in einem Wald befinden und seltsame Geräusche hören. Das Ende der gruseligen Kurzgeschichte bleibt offen. Ziel des Features ist es, Sprache spielerisch zu entdecken und mit einfachen tontechnischen Mitteln die Möglichkeiten von Radio in einem künstlerisch-mehrsprachigen Raum zu erforschen. Dabei herrscht Deutsch vor, es sind aber auch Phrasen aus anderen

¹⁶² Aufgrund der Kürze des Features (03:21 Minuten) werden in diesem Fall keine gesonderten Zeitangaben angeführt.

Sprachen in die Erzählung eingebettet (Persisch, Spanisch, Englisch), deren Wortlaut zwar den Hörern_innen unbekannt ist, deren jeweilige Bedeutung sich aber aus der Situation erschließt. Die Sprecher_innen des Hörspiels sind in der Sprachstufe A2 des GeRS zu verorten und zeigen, wie auch mit einfachen Mitteln wirkungsvoll erzählt wird. Durch die spielerische Verwendung von Effekten erhält Sprache in einem solchen Kontext weitere Konnotationsebenen, die das Publikum zu fesseln vermögen. Der dramaturgische Aufbau bewegt sich hin zu einem erzählerischen Klimax, der scheinbar aufgelöst wird, wenn eine der Personen meint, dass es nur Spaß gewesen sei. Aber am Ende wird der Erzählstrang nochmals geöffnet und hinterlässt das Publikum mit der Unsicherheit einer Gefahr. Diese Vorgehensweise stellt ein typisches Element des phantastischen Erzählens dar, das hier mehrsprachig zum Ausdruck kommt.

Tonbeispiel 2b:

Wiener Radiobande / 21.05.2015 / Orange 94,0

Aufgrund der Kürze von Tonbeispiels 2a wird hier noch ein weiteres Beispiel der Wiener Radiobande angeführt, welches die vielfältigen Herangehensweisen im schulischen Kontext an das Medium Radio anschaulich illustriert. Die Sendung „Flüchtlinge, Medien, ein Buchprojekt und Sprachenvielfalt“ besteht aus mehreren kurzen Teilen, die jeweils von einer eigenen Lernendengruppe erstellt wurden. Formal ist dies eine Cluster-Sendung, die aus Einzelfeatures zusammengesetzt ist. Sie hat den Vorteil, dass ein Thema vielfältig behandelbar ist. Die vorliegende Sendung ist ein gutes Beispiel für ein solches Vorgehen: Es finden journalistische Zugangsweisen (Interview, Moderation) statt, künstlerische Mittel (Hörspiel, Jingles) kommen zum Ausdruck und mehrsprachige didaktische Zielsetzungen (Diskussion über Medienverhalten, Sprachkurs) werden verfolgt. Dabei steht Deutsch als Kommunikationssprache im Mittelpunkt, wird jedoch immer wieder mit anderen Sprachen kombiniert und in einen mehrsprachigen Kontext gestellt.

Dabei treten L₁- und L₂-Sprecher_innen gemeinsam auf, es kommt zu keiner Trennung entlang der Bruchlinie der Mehrheitssprache. Die sprachlichen Fertigkeiten der am Projekt beteiligten Schul-Journalisten_innen reichen von der Sprachstufe A2 bis hin zu C1. Die Sendung besteht aus mehreren Kurzfeatures, die das Thema Flüchtlinge in je verschiedener Weise bearbeitet. Zunächst werden Szenen in Wiener Taxis nachgespielt, in denen Alltagsphrasen zur Thematik Flüchtlinge dialogisch wiedergegeben werden

[00:22 – 02:18]. In Form von kurzen Gesprächen zwischen Fahrgast und Lenker_in experimentieren die Mitwirkenden mit dramaturgischen Mitteln. Die anschließende Diskussion zum Thema Medienkonsum wirft die Frage auf, wie sich die Menschen in Österreich über das Thema Flüchtlinge informieren [02:40 – 06:15]. Gerade in diesem Teil kommen soziokulturelle und politische Inhalte ebenso zum Ausdruck wie ethische. Im Anschluss daran sprechen Lernende mit dem Journalisten Ernst Schmiederer [06:25 – 13:30] über eine Veröffentlichung mit dem Titel „WIR. Berichte aus dem neuen OE“, für die Schüler_innen Texte verfasst haben. Hier kommt die medienübergreifende Anwendbarkeit von Radio zum Ausdruck, die sich in der vielseitigen Kombinierbarkeit etwa mit dem geschriebenen Wort äußert. Da die jugendlichen Autoren_innen die Texte selbst verfasst haben und lesen, kommen darin ihre eigensten Narrative und Blickwinkel zum Vorschein [13:42 – 16:50]. Zudem vollzieht sich eine Umkehrung der Rollen, da die Schüler_innen zu Interviewenden avancieren und aus ihrer Rolle als Befragte (etwa im Unterricht bei Prüfungen u.ä.) heraustreten. Dieser Tausch bedingt ein aktives Herangehen an das Thema, bei dem eigenständig Fragen formuliert werden. Der darauf folgende Teil ist wieder dialogisch orientiert und widmet sich der Sprachenvielfalt, indem er auf humorvolle Weise in verschiedene Sprachen (BKS, Farsi, Türkisch und Arabisch) einführt. Hier kommt ein sprachspielerisch-didaktischer Ansatz zur Anwendung, der u.a. in der Gleichwertigkeit aller beteiligten Sprachen seine Realisierung erfährt [17:17 - 29:40].

Tonbeispiele 3 und 4

Deutschkurs für Traiskirchen. o94 Spezial / 17.10.2015 / Radio Orange 94,0

Das Bildungssystem in Österreich / 05.04.2014 / Freies Radio B138

Geht das zuvor erwähnte Tonbeispiel 2b auf eine Verbindung zwischen dem Medium Radio und dem Medium Buch ein und veranschaulicht auf diese Weise die Kombination von verschiedenen medialen Zugängen, so präsentieren die Tonbeispiele 4 und 5 eine zusätzliche Möglichkeit, Radio um die Präsenz im Internet zu erweitern. Beide Sendungen beziehen sich u.a. auf eigene Internetseiten, auf denen weiterführendes Informationsmaterial angeboten wird. Der „Deutschkurs für Traiskirchen“¹⁶³ stellt dabei eine Einzelsendung dar, wohingegen „Das Bildungssystem in Österreich“ aus der Arbeit einer

¹⁶³ <https://deutschkursfuertraiskirchen.wordpress.com>, letzter Zugriff 17.01.2016.

Plattform namens „Connecting Communities“¹⁶⁴ entstanden ist. Letztere ist seit 2013 im Cultural Broadcasting Archive tätig.

Es handelt sich in beiden Fällen um Infosendungen, die zum Großteil von L₁-Sprechern_innen moderiert und gestaltet wurden. Die Moderatoren_innen gehen dabei teilweise explizit mehrsprachig vor, indem sie etwa in verschiedenen Sprachen (meist Englisch und Deutsch) moderieren (Tonbspl. 4: [00:25 - 02:28]) und für weitere Moderationen bzw. Interviewsituationen L₂-Sprecher_innen einsetzen (Tonbspl. 4: [12:18 - 19:40]). Kombiniert wird dies in beiden Fällen mit Mitschnitten, die die Atmosphäre der Unterrichtsstunden wiedergeben sollen. Hier wäre - aus der Perspektive der vorliegenden Arbeit - eine noch stärkere Einbindung der L₂-Lernenden in aktive (Moderations-) Teile wünschenswert, die dadurch auch für mehr Sprachenvielfalt sorgen könnten. Die Musik der beiden Sendungen spiegelt diesen Hang zu Mehrsprachigkeit wider, indem Lieder verschiedenen Ursprungs gespielt werden, die bisweilen auch mehrere Sprachen in sich vereinen (Tonbspl. 3: [02:27 - 05:28]).

Die Ausweitung des Radioangebots auf das Internet bietet u.a. die Möglichkeit, Sendungen wiederholt zu hören. Dies ist insbesondere für L₂-Lerner_innen eine gute Möglichkeit, schwierige Passagen mehrfach zu hören. Hinter Tonbeispiel 3 steht eine Homepage, die Material für das Deutschlernen¹⁶⁵ anbietet, welches gratis heruntergeladen werden kann. Diese Internetseite ist lediglich auf Deutsch verfügbar, was wohl dem improvisierten Charakter der Unternehmung geschuldet ist. Bei Tonbeispiel 4 wird über verschiedene Bildungsangebote in Österreich informiert, die auch auf der Homepage des Vereins zusammengefasst werden. Letztere ist auf Deutsch und Englisch vorhanden. Der Verein ist sowohl in der Basisbildung tätig, als er auch weiterführende Bildungsangebote unterbreitet. Die Zielgruppen sind bei beiden Sendungen verschieden, da sich Tonbeispiel 3 an alle Flüchtlinge in Traiskirchen wendet, die man zunächst mit dem notwendigsten Deutsch versorgen und informieren möchte, während Tonbeispiel 4 sein Publikum eher in der Erwachsenenbildung sucht und sich an Menschen wendet, die bereits über einen längeren Zeitraum in Österreich leben.

Die vorliegenden Sendungen zeigen ein breites Spektrum an Zugangsweisen zum Thema Radio und Deutschlernen. Es sind sowohl Informationsformate vertreten, deren Zielsetzung die Aufklärung der Hörer_innen über DaZ-Themen und DaZ-Bildungs- bzw.

¹⁶⁴ <http://learnforever.at/audioarchiv>, letzter Zugriff 17.01.2016.

¹⁶⁵ <https://deutschkursfuertraiskirchen.wordpress.com/material/>, letzter Zugriff 17.01.2016.

Medienangebote ist, die Experteninterviews ausstrahlen und Diskussionen führen (Tonbeispiele 1, 2b, 3 und 4). Es gibt Elemente, die der bloßen Unterhaltung dienen (z.B. der musikalische Rahmen), und solche, die künstlerische Mittel dazu einsetzen, ein sprachliches Radioerlebnis zu kreieren (Tonbeispiel 2a). Es kommt jedoch darüber hinaus auch zu didaktisch orientierten Sendungsteilen (Tonbeispiel 2b), die einen Austausch von explizitem Sprachwissen in der L₁ und L₂ fördern. Dabei wird in allen Beispielen in Bezug auf das Verhältnis der Sprachen zueinander antihierarchisch vorgegangen¹⁶⁶, auch wenn dies oft formal nicht realisiert wird: Die sprachlichen Anforderungen, die an das Publikum gestellt werden, sind meist auf Erstsprachen-Niveau, ebenso die Texte, welche sich auf den Internetseiten finden. Es ist eher unwahrscheinlich, dass A1-Sprecher_innen ihren Weg zu den Materialien des Deutschkurses für Traiskirchen finden, da bereits der Name der Homepage für viele zu kompliziert ist. Am besten gelingt dieses sprachliche Vereinfachen den Schülern_innen der Radiobande. Bei diesem Radioprojekt ist die Nähe zu A1- und A2-Sprechern_innen auch formal umgesetzt. Die Lernenden werden in das Sendungskonzept mit einbezogen und übernehmen zusammen mit ihren deutschsprachigen Kollegen_innen sämtliche Teile der Sendung in Eigenregie.

Die Erreichbarkeit der Radiosendungen wird durch das Cultural Broadcasting Archive gewährleistet, welches in Kapitel 1.2 näher beschrieben wurde, einige sind jedoch mit einer eigenen Internetpräsenz vertreten und nutzen diese zur Kombination der Sendungsinhalte mit Lernmaterialien oder zur Information über Bildungsangebote. Dabei geht nur der Deutschkurs für Traiskirchen (Tonbeispiel 3) einen Weg, der auch für hier vorliegende Unterrichtsideen praktikabel erscheint, denn er stellt explizit Deutschmaterialien für den DaZ-Unterricht online zur Verfügung. Eine Rezeption der Inhalte durch Basisbildungslernende oder L₂-Lernende aus A1 bzw. A2 wird jedoch durch eine zu komplexe Namensgebung der Seite und Texte in zu hohem Niveau (B2, C1) erschwert. Hier wäre eine Vereinfachung und Aufteilung der zu lesenden Inhalte nach Sprachstufen hilfreich. Außerdem sollte eine Homepage, die sich dem Deutschlernen widmet, ihre Materialien (u.a. zweisprachige Vokabellisten etwa in Persisch-Deutsch und Arabisch-Deutsch) auch in Lautsprache zur Verfügung stellen, da Lehrende und Lernende sonst nicht wissen, wie die Worte gesprochen werden. Die Herstellung solcher Materialien ist jedoch zeitintensiv und innerhalb eines ehrenamtlichen Deutschkurses, wie ihn der hier

¹⁶⁶ Eine Forderung, die im vorliegenden Text in Kapitel 2.2 etwa anhand von Cummins Modell der kooperativen Machtbeziehungen angesprochen wurde.

beschriebene darstellt, nicht zu bewältigen. Es ist dennoch bemerkenswert, welche Leistungen in diesem Bereich durch die Eigeninitiative von Einzelpersonen zustande kommen.

Die angeführten Sendungen verdeutlichen aber vor allem, dass Radio ein Medium ist, welches sich über die Sprachstufen hinweg dazu eignet, Deutsch zu lehren, zu lernen und in einem angewandten Umfeld zu praktizieren. Sie stellen nur einen kleinen Auszug aus vielen derartigen Sendungen dar, welche in der österreichischen freien Medienlandschaft zu finden sind. Es fehlt eine übergreifende Plattform: die Sendungen, welche dem Thema Deutsch als Fremd- und Zweitsprache gewidmet sind, für jene übersichtlich zugänglich macht, welche nur über wenige Sprachkenntnisse verfügen; die diese Sendungen zusammenfasst und nach inhaltlich-formalen Kriterien sortiert¹⁶⁷; die Materialien für eine mediendidaktische Behandlung der deutschen Sprache für Lehrende und Lernende aufbereitet.¹⁶⁸

3.2 Interviews mit Aktanten_innen des Radiolehrens

Nachdem wir uns nun mit einigen bestehenden Beispielen der Radiolandschaft Österreich auseinandergesetzt haben, sollen im vorliegenden Kapitel Informationen von Interesse sein, die in direkten Gesprächen mit Radiomachern_innen und Lehrenden erhoben wurden. Die Gespräche, die im Laufe des Jahres 2015 stattfanden, kamen über die vierte „Fachtagung Radio und Schule“¹⁶⁹ zustande, bei der mir langjährig tätige Lehrpersonen und Radiomacher_innen dankenswerterweise ihr Wissen zur Verfügung stellten. Es wird nun Aufgabe dieses Abschnittes sein, sich näher mit ihren Perspektiven und Anregungen auseinanderzusetzen, denn sie stellen wichtige Gewährspersonen im Umgang mit Radio in der schulischen Praxis dar, sie agieren in einer mehrsprachigen Unterrichtsrealität und im Kontext der Freien Radios. Es vereint sie der Umstand, dass sie schon vor dem Einzug neuer Medien in den Klassenraum unterrichtet haben. Sie befassen sich praktisch-professionell (als Lehrende bzw. Radiomachende) mit Radio innerhalb eines schulischen Kontextes und zeigen dabei konstantes Interesse daran, sich in diesem Bereich medialer Didaktik weiterzubilden.

¹⁶⁷ Gemeint ist hier eine Sortierung, die die Art des Sendungsbeitrages (Infosendung, Hörspiel, Nachrichten etc.) sowie den Schwierigkeitsgrad von Sendungen und Materialien berücksichtigt.

¹⁶⁸ Das Beispiel eines ersten Versuches, diese Aufbereitung umzusetzen findet sich unter: www.radiobox.at. Dort werden bereits Materialien zur Verfügung gestellt, auch ist eigenständige Mitarbeit bei der Erstellung neuer Unterrichtsmaterialien gefragt.

¹⁶⁹ <http://podcampus.phwien.ac.at/radiobox/4-fachtagung-audioarbeit-in-der-schule-radio-als-lernform>, letzter Zugriff 17.01.2016.

3.2.1 Methodisches Vorgehen

Ausgangspunkt bilden drei von mir im Rahmen dieser Arbeit geführte Leitfadeninterviews, die bei Akteuren_innen der DaZ-Didaktik und der freien Radioarbeit nach Antworten auf die zugrundeliegende Forschungsfrage fahnden, welche lautet:

Wie kann in Österreich das Medium Radio im sprachendidaktischen Umfeld von DaZ (praktisch) eingesetzt werden, um damit sprachpolitische, gemeinschaftsstärkende sowie Aspekte des Empowerment (von L₂-Sprechern_innen) zu verwirklichen?

Diese drei Interviews umfassen zwischen 35 und 50 Minuten und sind an Leitfragen angelehnt (siehe Anhang), welche ich im Vorfeld ausgearbeitet habe, um gewisse Themenbereich abzudecken. (Die vollständigen Transkriptionen der Interviews sind auf Anfrage einsehbar, können aber in der vorliegenden Arbeit nicht vollständig abgedruckt werden.) Werden Aussagen aus den Transkriptionen zitiert, paraphrasiert oder darauf Bezug genommen, so sind diese mit den dazugehörigen Zeilenangaben versehen. Dabei wähle ich als Zitationsregel zunächst die Angabe des Interviews in römischen Zahlen, wonach in arabischen Ziffern die Angabe des jeweiligen Zeilenraumes erfolgt (z.B. II / 124-130). Aus Gründen der Lesbarkeit sind diese Informationen im Bereich der Fußnoten zu finden, da es sich teilweise um Mehrfachangaben handelt.

Wo immer das Gespräch andere relevante und interessante Themen behandelte, wurde nicht zwingend der Leitfaden verfolgt, sondern den Gesprächspartnern_innen Raum gegeben, ihre Ansichten zu äußern. In diesem Sinne verlassen die Interviews zeitweise den Fragebogen und es entstehen „ero-epische Gespräche“¹⁷⁰, wie sie Roland Girtler beschreibt. Dabei werden die Grenzen eines herkömmlichen Interviews überschritten, welches daraus besteht, auf ausgewählte Fragen von einer Gewährsperson Antworten zu erhalten. Die Differenz zwischen Befragter_m und Interviewer_in werden insofern aufgehoben, als die fragende Person sich dem Thema öffnet und mehr von sich preisgibt, als dies in einem regulären Interview der Fall wäre. Indem also der/die Forscher_in von sich selbst erzählt oder Erlebnisse im erhobenen Feld mitteilt, entsteht eine Unmittelbarkeit in der Gesprächssituation, die den/die Forscher_in zu einem für die Gewährsperson greifbaren Individuum machen. Ein wichtiges Detail dieser Befragungstechnik liegt darin, sich auf das Gespräch einzulassen und nicht einen zuvor erstellten Fragenkatalog streng zu verfolgen. Bestenfalls wird dadurch eine persönliche Gesprächssitua-

¹⁷⁰ Siehe zu ero-epischem Gespräch bei: Girtler, Roland: Methoden der Feldforschung. Wien 2001. (= Böhlau Verlag). S. 147-168.

tion geschaffen, bei der sich beide Gesprächspartner_innen öffnen. So kann das Ungleichgewicht zwischen Fragendem_r und Befragtem_r ausgeglichen und die Auskunft gebende Person dazu angeregt werden, von sich selbst zu erzählen. Ziel ist es, letztere als Gleichgestellte_n und Experten_in über das Thema anzusehen.

Die Auswertung der Interviews erfolgte in Anlehnung an die *Grounded Theory* und hat eine intensive Lektüre der Transkripte zur Grundlage. Diese Methode stellt ein Kodierverfahren dar, das in einem Bottom-Up-Prozess seine Theorie nahe am Gegenstand entwickelt.¹⁷¹ Die von Barney Glaser und Anselm Strauss entworfene induktive Arbeitsweise versucht, aus dem vorliegenden Datenmaterial der Interviews eine Kategorisierung des Feldes durchzuführen, ohne dabei ein externes, von außen an das Gesagte herangetragen Top-Down-Theoriekonstrukt zu favorisieren. Sie bildet dabei ein Gegengewicht zu den theoretischen Überlegungen der vorhergehenden Kapitel.

Dabei spielt auch die offen gehaltenen Fragestellungen des ero-epischen Leitfadenterviews eine wichtige Rolle, da sie den Gewährspersonen während des Interviewprozesses größtmöglichen Spielraum für ihre Narrative zur Verfügung stellt, ohne dabei das eigentliche Themenfeld aus den Augen zu verlieren. Die gewählten Teilbereiche der Interviews wurden anhand von systematischen Leitbegriffen geordnet und in einem wechselseitigen Prozess aufeinander bezogen, sodass grundlegende Kategorien aus einem Interview auch in einem anderen zur Geltung kommen, wenn sie aufgrund ihres Auftretens als relevant für die Gesamtheit des Erfragten und Besprochenen erachtet werden.

Als Prämisse gilt in diesem Kontext, dass die ero-epischen Gespräche (unter Verwendung eines Leitfadens zur Orientierung) einzigartige Realisierungen von Meinungen sind, die von den Gewährspersonen in einem spezifischen räumlichen und zeitlichen Zusammenhang geäußert werden und Entscheidungsprozesse hinsichtlich des Themas darstellen. Die Gewährspersonen greifen in ihren Meinungsäußerungen auf je spezifische Erfahrungsbereiche zu und sind geprägt von je eigenen Sozialisationsbedingungen, sie sind Akteure_innen des Interessensraumes. Die auf solche Art gesammelten und ausgewerteten Aussagen sind Momentaufnahmen eines sich verändernden Handlungsraumes, die Aufschluss über Tendenzen, Strömungen oder Beobachtungen zu geben vermögen. Dies soll im nun folgenden Kapitel einer geordneten Darstellung zugeführt werden.

¹⁷¹ Siehe Glaser, Barney und Anselm Strauss: *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern 1998. (= Huber Verlag).

3.2.2 Interviewauswertung

Die von mir Befragten entstammen verschiedenen Teilen des Feldes: So ist etwa Interviewpartnerin 1¹⁷² (IP1) primär dem Bereich Radio zuzuordnen und in sekundärer Hinsicht dem schulischen Bereich verbunden, wohingegen Interviewpartnerin 3 (IP3) primär dem Bereich Schule angehört und in sekundärer Weise in der Radioarbeit tätig ist¹⁷³. Eine Zwischenposition nimmt Interviewpartner 2 (IP2)¹⁷⁴ ein, der beiden Bereichen gleichwertig angehört, da er sowohl langjährig als Lehrer als auch Radiomacher im Bereich der freien Radioarbeit tätig war.¹⁷⁵ Befragt wurden zwei Frauen und ein Mann, welche zum Zeitpunkt der Befragung in ihrem jeweiligen Arbeitskontext bereits mehrjährig tätig waren. So verfügt IP1 über acht Jahre Praxis bei den Freien Radios und war davor Journalistin¹⁷⁶, nach ihrem Beruf befragt¹⁷⁷, bezeichnet sie sich als Redakteurin; IP2 arbeitete seit 1972 als Lehrer, ist mittlerweile pensioniert und blickt auf eine achtzehnjährige Tätigkeit als Radiomacher zurück¹⁷⁸; IP3 ist seit mehreren Jahrzehnten Lehrerin und Bibliothekarin¹⁷⁹, sie hat vor etwa drei Jahren das Thema Radio für ihren Unterricht entdeckt und befindet sich in einem neu begonnenen Prozess der Unterrichtsorganisation und des Lernens über das Medium¹⁸⁰.

Die Interviewpartner_innen sind alle im Bereich der Grund- bzw. Mittelschulen beschäftigt, wobei vor allem IP1 sehr viele verschiedene Arten von Personen betreut, wenn sie im Zuge ihrer Tätigkeit mit Radiointeressierten verschiedenster Herkunft arbeitet und auch Schulen besucht, um die Lernenden in die Radioarbeit einzuführen. Sie unterrichtet jedoch nicht im Sinne einer Pflichtschullehrerin, sondern wird von diesen hinzugeholt, wenn ein Radioprojekt geplant ist, für dessen Durchführung die Freien Radios kontaktiert wurden. Ansonsten ist sie beim Freien Radio Salzkammergut (FRS) beschäftigt und nicht ausschließlich auf Grund- und Mittelschulen fokussiert, sondern arbeitet gene-

¹⁷² I / 5-14.

¹⁷³ III / 16-20.

¹⁷⁴ Ich wähle für die parallel geführte Darstellung der drei Interviews die numerische Benennung der Interviewpartner_innen, diese spiegelt sich auch in der Benennung der Interviews wider, um Missverständnissen vorzugreifen. Wann immer von IP1, IP2 oder IP3 die Rede ist, sind also jeweils die drei Interviewpartner gemeint. Analog dazu bezeichne ich die Interviews mit römischen Ziffern, denen die Zeilenangaben in arabischen Ziffern beigestellt sind.

¹⁷⁵ II / 9f., 81-96, 148-150.

¹⁷⁶ I / 5-14.

¹⁷⁷ Diese Information stammt aus einem ergänzenden Fragebogen, den ich die Gewährspersonen im Anschluss an das Gespräch ausfüllen ließ.

¹⁷⁸ II / 9f., 81-96. Siehe dazu: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/98>, letzter Zugriff 25.01.2016.

¹⁷⁹ Information aus dem ergänzenden Fragebogen.

¹⁸⁰ III / 16-20.

rell in der Radioarbeit vermehrt mit Migrant_innen.¹⁸¹ IP2 und IP3 sind bzw. waren demgegenüber eher in Mittelschulen tätig und arbeiten mit sogenannten Pflichtschülern_innen, für die sie als Lehrer_in fungieren (IP3) bzw. fungierten (IP2). IP3 unterrichtet Englisch und Biologie, IP2 war Deutsch- und Werklehrer in der ersten Wiener Mittelschule mit Schwerpunkt Medienerziehung, was er als Glück für seine Herangehensweise an den Beruf des Lehrers bzw. seine Berufung als Radioschaffenden sieht¹⁸².

Die befragten Gewährspersonen umspannen ein sehr weites Tätigkeitsspektrum im Komplex Radio und Schule. Dabei verfügen sie über ein breitgefächertes Wissen sowie Erfahrung sowohl in didaktischen Belangen (Arbeit in der Schule mit Lernenden im regulären Schulbetrieb) als auch in medialen Handlungsfeldern (Radioarbeit und darüber hinaus stattfindende mediale Arbeit z.B. Blogs). Dieses Wissen stammt aus diversen Quellen: die unterrichtenden Akteure haben studiert, so nennt IP1 ein Soziologie- und Publizistikstudium als Ausbildungshintergrund¹⁸³ und IP3 gibt darüber Auskunft, dass sie Biologie und Englisch studiert hat,¹⁸⁴ IP2 hat die Pädagogische Akademie absolviert¹⁸⁵. Die in diesen Ausbildungen erworbenen Kenntnisse sind im Falle von IP2 und IP3 dem Beruf als Lehrer_in selbst zuzuordnen und umfassen keine Ausbildung in medialer Hinsicht, IP1 besitzt mit ihrem Publizistikstudium eine Medienausbildung, war jedoch vor ihrer Tätigkeit beim Freien Radio nicht pädagogisch sondern journalistisch tätig.

Jenes Wissen, dass für die Arbeit mit dem Medium Radio benötigt wird, stammt demgegenüber aus anderen Quellen. IP2 hat sich dieses autodidaktisch angeeignet, da es zu jener Zeit, als er mit dem Medium Radio im Unterricht zu arbeiten begann, noch keine Möglichkeiten gab, sich entsprechend mediendidaktisch ausbilden zu lassen. Er ist durch seine jahrelange intensive Beschäftigung mit diesem Arbeitsfeld zu einem Fachmann im Bereich der schulischen Radioarbeit avanciert und unterrichtet mittlerweile Lehrer_innen, die Radio als Unterrichtsbereicherung anwenden wollen¹⁸⁶. Während dieser Zeit baute er ein Expertennetzwerk auf, welches ihm dabei half, seinen Unterricht und die damit zusammenhängenden Projekte qualitativ stetig zu verbessern.¹⁸⁷ (Er ist zudem eines der Gründungsmitglieder der „Wiener Radiobande“, siehe Tonbeispiel 2a

¹⁸¹ I / 262-267, 106-112.

¹⁸² II / 81-96.

¹⁸³ I / 5-14.

¹⁸⁴ Information aus dem ergänzenden Fragebogen.

¹⁸⁵ Information aus dem ergänzenden Fragebogen.

¹⁸⁶ II / 68-76, 268-284.

¹⁸⁷ II / 81-96.

und 2b, Kapitel 3.1.2.) IP3 greift in ihrer nunmehr dreijährigen Beschäftigung mit dem Thema Radio auf gerade dieses Angebot an Weiterbildungsmöglichkeiten zurück. Sie nennt als ihre Anlaufstelle das Projekt „Radioigel“¹⁸⁸, ein Angebot der Pädagogischen Hochschule Steiermark, bei dem auch IP2 als Trainer fungiert.¹⁸⁹ Dort wird ein berufsbegleitender Lehrgang zur Radioarbeit angeboten, der sich speziell an engagierte Lehrpersonen wendet, die ihren Unterricht um das Medium Radio erweitern wollen. In ihren konkreten Arbeiten an Radioprojekten im schulischen Arbeitskontext bzw. darüber hinaus an Orten außerhalb des Unterrichtsraumes greifen die Befragten auf ein breites Feld an Kooperationspartnern_innen zurück, die ihnen einerseits Unterstützung bei technischen Anfragen bieten, andererseits Grundlagen für medialen Radiounterricht liefern. In Ergänzung zum regulären Schulbetrieb findet im Rahmen der schulischen Radioarbeit so ein Austausch zwischen Radiomachern_innen und Lehrern_innen statt, der zu einer Bereicherung des Unterrichts in praktischer wie theoretischer Hinsicht führt. IP2 nennt in diesem Kontext Christian Berger vom Lernzentrum für Lerntechnologie und Innovation¹⁹⁰ als einen Multiplikatoren im Bereich der Radioarbeit, außerdem Wolfgang Golaric, Gründer des Vereines Radioigel, desweiteren gibt er Radio Orange 94,0 (www.094.at) als jenen Sender an, bei dem er in seiner ersten Zeit als Radiolehrer anknüpfen konnte. Mittlerweile ist er weitreichend vernetzt und verfügt über Verbindungen in ganz Österreich und darüber hinaus, seine Sendungen werden sowohl in den Freien Radios gespielt als auch im Rundfunk des ORF. IP3 steht im Kontakt mit dem Schüler-radio des ORF¹⁹¹ und nennt Catarina Pratter und Martin Stepanek¹⁹² als Ansprechpersonen¹⁹³, die regelmäßig im Zuge eines Radioprojektes in die Freistunden ihres Unterrichtes kommen, um mit Schülern_innen an Radioprojekten zu arbeiten, welche u.a. bei der Wiener Radiobande und im Schülerradio des ORF ausgestrahlt werden.¹⁹⁴ Über anders gelagerte Kontakte verfügt IP1, da sie in der direkten medienkooperativen Arbeit

¹⁸⁸ Siehe: www.radioigel.at, letzter Zugriff 27.01.2016.

¹⁸⁹ III / 16-26, 255-273.

¹⁹⁰ Siehe: <http://podcampus.phwien.ac.at/zli/team/christian-berger>, letzter Zugriff: 27.01.2016.

¹⁹¹ Siehe: www.schuelerradio.at, letzter Zugriff: 27.01.2016.

¹⁹² Siehe: Pratter, Catarina und Martin Stepanek: Radiomachen als nachhaltiger Prozess. In: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hg.): Radio macht Schule. 10 Jahre Schülerradio - ein medienpädagogisches Projekt des Unterrichtsministeriums. S. 55-57. Online verfügbar unter: http://www.schuelerradio.at/files/news/2009-broschuere_10_jahre_schuelerradio.pdf, letzter Zugriff: 28.01.2016.

¹⁹³ III / 27-33.

¹⁹⁴ Siehe: <http://www.kauergasse.at/index.php/aktivitaeten/gesamt/category/156-radio-kauergasse>, letzter Zugriff: 27.01.2016.

tätig ist. Im Gespräch erwähnt sie eine projektgebundene Zusammenarbeit¹⁹⁵ mit dem Europäischen Sozialfonds, dem Verein COMMIT¹⁹⁶, der Universität Wien (in personam Brigitte Busch)¹⁹⁷ und das Bildungszentrum Salzkammergut. Während also die anderen beiden Interviewpartnern_innen in einem lokalen Kontext vernetzend tätig sind, geschieht ein Teilbereich der medialen Arbeit von IP1 auf einer Ebene des Kooperierens, die transnationale Zusammenarbeit im Radiosektor fördert und europäische Medienpartnerschaften etabliert. Dies schließt natürlich nicht aus, dass IP2 und IP3 ebenfalls in dieser Weise aktiv werden, zumal es in ihrem Umfeld immer wieder Möglichkeiten in Form von Projekten gibt, ihr direktes mediales Wirkfeld umfasst jedoch eher lokale Dimensionen und ihr Fokus richtet sich eher auf lokale Kooperationen (mit Schülern_innen, ihrem gemeinschaftlichen/familiären Umfeld u.ä.). In Ergänzung zu dieser Beobachtung möchte ich jedoch noch hinzufügen, dass ich alle Gewährspersonen auf einer Veranstaltung¹⁹⁸ kennengelernt habe, die einer transnationalen Ausrichtung folgt, sich also alle Beteiligten der Wichtigkeit dieses Schwerpunktes bewusst sind. Es ist jedoch für Lehrer_innen im täglichen Betrieb schlichtweg nicht leistbar (sowohl in finanzieller wie organisatorischer Hinsicht), sich an einer institutionellen Netzwerkarbeit organisatorisch zu beteiligen.

Dieses über die nationalen Grenzen hinweg agierende didaktische Radioschaffen kommt jedoch auch im regionalen Kontext zum Ausdruck. Dies zeigt sich an der Zusammensetzung der an den Projekten beteiligten Personen. Das Altersspektrum der in den Interviews angesprochenen Mitwirkenden an der Radioarbeit ist sehr breitgefächert und umfasst Personen unterschiedlichen Alters, verschiedenster (Bildungs-) Hintergründe und Herkunftsorte.¹⁹⁹ Insofern kann man hier in Ergänzung zum transnationalen institutionellen Fokus auch von einem transgenerativen (verschiedene Generationen umfassenden) und transedukativen (verschiedene Bildungsmilieus einbeziehenden) Ansatz sprechen. Alle Interviewpartner_innen erwähnen ihre Arbeit mit (Mittel-) Schüler_innen in österreichischen Bildungsinstitutionen.²⁰⁰ Darüber hinaus kommt es aber in mehrfacher Weise zu so gearteten Kooperationen auch außerhalb dieser Institutionen,

¹⁹⁵ I / 68-72.

¹⁹⁶ Siehe: www.commit.at/, letzter Zugriff: 27.01.2016. Der Verein ist u.a. im Bereich der Lehrer_innenfortbildung und Projektkonzeption tätig.

¹⁹⁷ I / 134-139.

¹⁹⁸ Die Rede ist von der bereits erwähnten „Fachtagung Radio und Schule“, bei der u.a. auch das „Community Radio Ireland“ vertreten war.

¹⁹⁹ I / 262-267.

²⁰⁰ I / 106-112; II / 97f.; III / 115-117, 164-170.

wenn etwa IP2 und IP3 ihre Lernenden dazu motivieren, Aufnahmegeräte mit nach Hause zu nehmen, um Eltern und Freunde Teil der Radiosendungen werden zu lassen.²⁰¹ IP1 bringt diesen Umstand auf den Punkt, wenn sie sagt:

Also man kann sogar sagen, der jüngste war 5, weil die Luxemburgerin hat ihren Sprachensteckbrief mit ihrem Sohn z.B. gemacht, weil sie mit dem halt konsequent beim Frühstück... oder vom Morgen bis zum Schule gehen halt Luxemburgisch spricht... und der älteste war glaube ich 80. Man kann sagen, sie sind aus sämtlichen Gesellschaftsschichten gewesen, also haben ganz unterschiedliche Jobs gemacht, waren zum Teil in Ausbildung oder zu Hause mit den Kindern.²⁰²

Dies illustriert sehr anschaulich die Breitenwirkung des Radioschaffens in der hier angesprochenen transnationalen, transgenerativen und transedukativen Perspektive. Dadurch, dass der Zusammensetzung der Beteiligten nahezu keine Beschränkungen gesetzt werden²⁰³, kommt es zu ungeahnten Synergien, die vor allem über geographische sowie generationen- und milieuspezifische Grenzen hinweg wirksam werden. Die Überschreitung dieser - wie in Kapitel 1.1.3 und Kapitel 2.1 gezeigt wurde - konstruierten Grenzziehungen ist ein zentrales Element der Radiogemeinschaftsarbeit und funktioniert auf verschiedenen Ebenen. Zunächst ist eine lokale Ebene zu benennen, die auf Seiten der Lehrenden darin besteht, verschiedene Perspektiven ihrer Lebenswelt in Form von Interviews (mit Familienangehörigen, Personen der gelebten Gemeinschaften, Unbekannten²⁰⁴) und Unterrichtsbesuchen (durch Aktanten_innen der Freien Radios, Experten_innen eines gewissen Feldes, ehemalige Schüler_innen u.ä.) in den regulären Unterricht zu integrieren. Von Seiten der Radios lässt sich diese lokale Ebene räumlich etwas weiter fassen, da sie eine gemeinschaftsbezogene Kooperation auf lokaler Ebene darstellt. Es werden Projekte organisiert, die es Menschen verschiedenster Provenienz ermöglicht, sich über ihre (milieuspezifischen, habituellen etc.) Grenzen hinwegzusetzen sowie aktiv miteinander und für sich selbst tätig²⁰⁵ zu werden.²⁰⁶ Das Lokale dieses Ansatzes darf durchaus wörtlich verstanden werden, denn es geht um die Einbindung von Personen innerhalb einer geographischen Region (etwa Salzkammer-

²⁰¹ II / 134-144; III / 303-326.

²⁰² I / 262-267.

²⁰³ Es bestehen natürlich Grenzen hinsichtlich der technischen, personellen etc. Ressourcen, die zur Verfügung gestellt werden müssen, um eine erfolgreiche Durchführung zu gewährleisten.

²⁰⁴ Etwa im Falle von Straßenbefragungen.

²⁰⁵ Gemeint ist hier, dass das angesprochene Angebot auch ein Bildungsangebot ist (Sprachlern-Partnerschaften, mediale Weiterbildung etc.), dass es Einzelpersonen ermöglicht, über gemeinschaftliches Lernen Expertise aufzubauen.

²⁰⁶ Etwa das schon erwähnte www.espris.at.

gut, Stadt Wien o.ä.), allerdings ohne dabei ihren kulturellen Hintergrund, ihr Alter, ihre (sexuelle, politische²⁰⁷, ethnische etc.) Ausrichtung zu gewichten.

In Ergänzung zu dieser lokalen Ebene besteht auch eine globale Ebene, welche im Falle der Schulen schlichtweg darin besteht, dass die im Unterricht Anwesenden multikultureller Herkunft sind und das ihnen je eigene Weltbild aus diesem Umstand erwächst. Wiederum ist die globale Ebene im Kontext der Freien Radios weiter zu fassen, da es hier um die Etablierung einer transeuropäischen Lokalradio-Kooperative geht. Dabei handelt es sich um einen institutionellen Vernetzungsdiskurs, den wir in Anlehnung an Blommaert (siehe Kapitel 2.1) auch als einen Diskurs zwischen de-zentralisierenden Institutionen begreifen können. Die Rolle dieser Plattformen ist es, die interpersonelle Zusammenarbeit zu fördern, sie technisch zu unterstützen und organisatorisch zu umrahmen, indem etwa Räumlichkeiten zur Verfügung gestellt, erste Kontakte angebahnt oder koordinierende Treffen veranstaltet werden. Sie bilden damit einen roten Faden in der sehr individuell gestalteten Vorgehensweise innerhalb diverser Projekte und sorgen für einen institutionellen Überbau, der vor allem verschiedene Arten von Information und Wissen verwaltet sowie diese an die beteiligten Personen distribuiert.²⁰⁸

Eine wesentliche Rolle in der Zusammenkunft von Menschen in einer Lerngemeinschaft, wie sie von den Gewährspersonen beschrieben wird, spielt die Art des Lernens selbst, seine Sozialformen und sein organisatorischer Aufbau. Diese Aspekte variieren je nach Projektanforderungen, weshalb es zunächst notwendig ist, nach der Struktur der Projekte zu fragen, in denen die Befragten tätig waren bzw. sind. Zu diesem Punkt gibt IP3 Auskunft, wenn sie über die „Freiarbeit“ an ihrer Schule spricht: *„Freiarbeit ist ein Gegenstand, der bei uns im Stundenplan aufscheint, wo die Kinder zwar Unterricht haben, aber sich selbst ihre Arbeit suchen können, den Gegenstand suchen, zu dem sie arbeiten wollen.“*²⁰⁹ Es handelt sich um Doppelstunden im regulären Stundenplan, die mit verschiedenartigen Inputs gefüllt werden, zu denen auch Radioworkshops gehören, die IP3 als Radio-Multiplikatorin an ihrer Schule organisiert. In diesen Stunden ist sie aber lediglich Betreuerin mehrerer verschiedener Gruppen und vorläufig nur in ge-

²⁰⁷ Ausnahmen bestehen hier im Falle von politischen Ideologien, die gegen Andersdenkende und Kulturandere ausgrenzend wirken (etwa neo-nationalsozialistisches Gedankengut), da diese den Gemeinschaftsprozess verunmöglichen würden.

²⁰⁸ Etwa das Wissen um Subventionen für die Durchführung solcher Projekte, technisches und journalistisches Wissen, (inter-) personelle Kompetenzen (z.B. Mentoring, Supervision, Peer-to-Peer-Lernen etc.).

²⁰⁹ III / 42-44.

ringem Maß am inhaltlichen Ablauf selbst beteiligt.²¹⁰ Hier greift sie auf das Wissen der Mediendidaktiker_innen des Schülerradios zurück, die etwa den Schnitt von Beiträgen übernehmen und die mediendidaktische Arbeit leisten. Da sie sich erst seit drei Jahren mit diesem Thema beschäftigt und auch die Freiarbeit eine neue Unterrichtsform an ihrer Schule darstellt, ist eine gewisse Einarbeitungsphase notwendig. Sie plant jedoch, sich stärker einzubringen und hat seit Beginn des Schuljahres 2015/16 zwei erste Klassen, in denen sie eine fixe Radiogruppe etablieren möchte. Sie hofft, in den nächsten vier Jahren in begleitender Weise ein komplexeres Angebot an Radioaktivitäten schaffen zu können, an dem sie mehr Anteil hat, und hat bereits mit dem Projekt „Mein Lieblingsbuch“ erste Schritte gesetzt, dies zu verwirklichen.²¹¹ Sie lässt dabei die Lernenden Passagen aus ihren Lieblingsbüchern vorlesen, die dann zu kurzen dreiminütigen Clips geschnitten werden. Diese sollen andere Lernende dazu inspirieren, Bücher zu lesen und selbst Kurzfeatures herzustellen. Als Aufnahmeort möchte sie die Bibliothek etablieren, da sie dort ungestört Aufnahmen durchführen kann und für ein Studio die Ressourcen nicht gegeben sind.²¹²

IP3 hatte demgegenüber in seiner aktiven Zeit als Lehrer eine sehr direkte Zugangsweise zur Radioarbeit im Unterricht, indem er das Aufnahmegerät in die Stunden mitbrachte und sich selbst und die Lernenden damit konfrontierte. Dies geschah in jeder Stunde, wie er selbst angibt.²¹³ So entstand an seiner Schule zunächst über „*zwei Stunden einer unverbindlichen Übung*“²¹⁴ eine regelmäßige Beschäftigung mit dem Medium, die sich später im Rahmen der Schwerpunktsetzung seines Arbeitgebers als Medienschule ausweitete. Das Aufnahmegerät war Begleiter in den regulären Stunden und wann immer sich die Gelegenheit ergab, nahm er mit Erlaubnis der Schüler_innen auf. Sprechansätze boten etwa im Werkunterricht hergestellte Instrumente, Texte der verschiedensten Art (z.B. Märchen, literarische Texte etc.) oder in der Klasse vorhandene Konflikte, die von den Schülern_innen an ihn herangetragen wurden²¹⁵.

Im Gegensatz zu diesen beiden Gewährspersonen, die in den Gesprächen über ihre direkte Unterrichtsarbeit als Lehrer_in Auskunft gaben, thematisierte IP1 eher die mediale Konzeption eines bestimmten Projektes, bei dem sie mitgearbeitet hatte. Dieses

²¹⁰ III / 106-120, 210-223.

²¹¹ III / 63-75.

²¹² II / 187-194.

²¹³ II / 108-120.

²¹⁴ II / 69f.

²¹⁵ II / 108-120, 152-178.

Projekt - es wurde bereits erwähnt - nennt sich Espris, Emanzipatorische Sprachlernmethoden im Salzkammergut (www.espris.at), und entstand aus einer Zusammenarbeit zwischen mehreren Medien- und Sozialpartnern_innen „und es wurde dazu ein Konzept entworfen von diesen vier Kooperationspartnern, wie man Sprache oder Sprachen übers Radio vermitteln kann. Der Anteil, den das Radio dabei übernehmen wollte war die Produktion von zwanzig einstündigen Sendungen, wo es um Mehrsprachigkeit ging [...]“²¹⁶. Dadurch, dass Espris nicht von einer Einzelperson getragen wurde, weist das Projekt eine komplexere Struktur auf, als dies bei den Unterrichtskonzepten von IP2 und IP3 der Fall ist.²¹⁷ Diese aufwändigere strukturelle Konzeption verdankt sich dem koordinierten Engagement von mehreren Institutionen²¹⁸, weshalb hier anders geplant und umgesetzt werden konnte.²¹⁹ Einerseits initiierte das Bildungszentrum Salzkammergut (BIS) Sprachlernpartnerschaften, bei denen zu zweit gelernt wurde. Dieser Prozess fand unter Begleitung der Projektleitung statt, die dafür teilweise die Räumlichkeiten zur Verfügung stellte und Treffen mit den Teilnehmern_innen organisierte, die der Reflexion des Lernfortschrittes dienten. Mithilfe dieser Partnerschaften wurden in einem dialogischen Prinzip Sprachensteckbriefe produziert. Andererseits warb das Freie Radio Salzkammergut (FRS) über seine Kanäle (Trailer-Produktion, E-Mail-Verteiler, Webseite) für das Projekt und war in technischer sowie mediendidaktischer Hinsicht unterstützend tätig. Zudem aktivierte man persönliche Kontakte, die auch den Großteil der Projektteilnehmer_innen bildeten.²²⁰ IP1 erzählt im Zuge dessen auch von einer Vorbesprechung und Besuchen an einer Schule, bei denen sie die Lernenden in die Radioarbeit einführte und ihnen die Bedienung des Aufnahmegerätes erklärte.²²¹ IP1 fungiert hier in einer Rolle, die im Unterricht von IP3 bereits angesprochen wurde (s.o.): Sie ist eine von den Freien Radios entsandte Radiobeauftragte, welche als Ergänzung zum regulären Unterricht über das Radioschaffen referiert. Ihre Arbeit ist insofern von einer gewissen Spontaneität geprägt, als teilweise während des Produktionsprozesses sehr direkt auf Erfordernisse und Teilnehmer_innen eingegangen wird.²²² Mit anderen Wor-

²¹⁶ | / 71-74.

²¹⁷ Dies soll allerdings nicht bedeuten, dass letztere weniger effektiv waren/sind, vielmehr ist hier das Hauptaugenmerk auf die Verteilung der Ressourcen zu richten.

²¹⁸ Universität Wien, COMMIT, Bildungszentrum Salzkammergut (BIS), Freies Radio Salzkammergut (FRS).

²¹⁹ Für einen Überblick über das Gesamtkonzept siehe: <http://www.espris.at/beschreibung/>, letzter Zugriff: 29.01.2016.

²²⁰ | / 97-104.

²²¹ | / 56-63.

²²² | / 97-99.

ten: Es wird mit dem gearbeitet, was vorhanden ist oder von den Mitwirkenden gebracht wird.

Dabei wird Sprache als grundlegendes Material verstanden, das es zu bearbeiten gilt, immer vor dem Hintergrund eines expliziten Bekenntnisses zu einer mehrsprachigen Welt, die auch im Lokalen zu entdecken ist (und darüber das Globale ins Gespräch bringt). Diese Ansichtswiese umfasst durchaus sprachpolitische Aspekte, die in die Arbeit der Gewährspersonen mit L₂-Radioschaffenden einfließt. In den Gesprächen erwähnen die Gewährspersonen wiederholt, wie wichtig es sei, Mehrsprachigkeit zuzulassen, denn *„in Wirklichkeit war ja die Schule immer schon mehrsprachig.“*²²³ Und auch das Radio agiert in diesem medial-didaktischen Umfeld, indem es mehrsprachige Sendungsmacher_innen einlädt, sich im Kontrast zur Mehrheitssprache durch eine gelebte Rede zu positionieren. Gemeinsam erschaffen Radio- und Schuldidaktiker_innen das, was in Kapitel 1.1.1 mit Jacques Derrida als *„[...] Freiraum des symbolischen Austausches der ephemeren und sterblichen Rede“*²²⁴ bezeichnet wurde. Dass dieses Vorhaben positive Ergebnisse zeitigt, kommt zum Ausdruck, wenn IP2 meint:

*[...] [A]lso wenn der Lehrer bereit ist, ihre Mehrsprachigkeit zu akzeptieren, als Reichtum zu sehen, nicht als Bedrohung der Normsprache, der Bildungssprache, dann schämen sie sich auch nicht mehr ihrer Muttersprache, was mittlerweile der Fall ist. Durch die Fixierung auf die Norm... durch die monolinguale Fixierung beginnen sie sich ihrer Sprache und auch ihrer Identität zu schämen. Wenn der Lehrer aber zeigt, Interesse zeigt auch an ihrer Sprache, ist sofort ein anderes Vertrauensverhältnis möglich. Und drum ist es mir auch immer so wichtig, ihre Sprache zu hören.*²²⁵

Es ist in diesem Zusammenhang interessant, nach der Rolle der Mehrheitssprache Deutsch in den Interviews zu fahnden. IP2 konstatiert hier als Ausgangspunkt für seine Arbeit einen *„[...] schlecht geführte[n] politische[n] Diskurs, der von der Integrationsunwilligkeit ausgeht, also vom Defizit ausgeht und nicht von der Vielfalt, die dadurch möglich wird, durch Mehrsprachigkeit, nicht von dem Reichtum ausgeht sondern eher von der Bedrohung, die fixiert ist auf die Bildungssprache Deutsch und vielleicht noch auf eine Zweitsprache wie Englisch.“*²²⁶ Deutsch, insbesondere in der Realisierung als Bildungssprache, ist im gesellschaftlichen und schulischen Kontext für die Befragten also ein Hegemon, dem andere Sprachen in einer hierarchischen Weise gegenübergestellt

²²³ II / 10f.

²²⁴ Derrida, S. 289.

²²⁵ II / 346-353.

²²⁶ II / 20-24.

werden.²²⁷ Doch nicht nur in dieser Hinsicht zeigen sich die komplexen Problematiken, denen Migrant_innen ausgesetzt sind. IP2 weist hier auf einen weiteren Aspekt in Bezug auf die authentische deutsche Sprache hin, denn bei ihrer Arbeit am Projekt Espris im Zuge der Sprachensoap „Hin und Weg“²²⁸

*[...] sind dann einfach so sprachliche Hürden einfach auch immer wieder zutage getreten, die ganz alltäglich sind für MigrantInnen, die halt an sich Deutsch lernen sollten, Hochdeutsch, dann aber mit einer Sprache konfrontiert sind, die von dem weit abweicht.*²²⁹

In der Soap, die die gemeinsame Reise einer französischen und einer rumänischen Frau durch das Salzkammergut inszeniert, wird gerade dieses Sprachenverhältnis aufgegriffen, indem die L₂-Sprecherinnen auf verschiedene lokale Dialekte des Salzkammergutes treffen und sprachbezogene Inhalte in szenischer Weise ausverhandelt werden. Obwohl das Format einer Seifenoper eigentlich dem fiktionalen Erzählen zuzuordnen ist, wird diese Fiktionalität im vorliegenden Fall durch Authentizität durchbrochen, wenn etwa

*[...] die junge Frau, die Arbeit sucht, einmal beim Arbeitsmarktservice ist, d.h. da haben wir dann tatsächlich die Frau vom AMS dagehabt und die war halt unvorbereitet und hat mehr oder weniger ein Beratungsgespräch mit ihr durchgeführt, wie sie es halt sonst macht, und da war dann wieder eine andere Freundin mit, die dann übersetzt hat... Es sind halt viele Komponenten eingearbeitet worden, die auf sprachlicher Ebene irgendwie auf einen zu kommen.*²³⁰

Das Vorgehen im hier dargestellten Beispiel darf als programmatisch für viele Sendungen der Freien Radios gelten, wenngleich es hier auf einem hohen künstlerischen Niveau ausgeführt wird. Dieses Vorgehen folgt einem dialogischen bzw. polylogischen Prinzip, das Sprachen in ihrer sozialen Einbettung begreift und darstellt bzw. inszeniert. Dabei sind sowohl Hörer_innen als auch Mitwirkende bisweilen damit konfrontiert, Gesprochenes nicht zu verstehen, mithin ist die L₂-Sprecher_innen-Rolle zwischen Mehrheits- und Minderheitsangehörigen austauschbar, die Sprechkompetenz ist auf alle Mitwirkenden gleich verteilt. Eine hierarchische Denkweise wird dadurch verhindert und scheinbar logische Sprachzusammenhänge in der Mehrheitssprache werden hinter-

²²⁷ In dieser Hierarchie befinden sich europäische Sprachen wie Englisch und Französisch auf den oberen Rängen, außereuropäische Sprachen wie Türkisch, Persisch, Arabisch oder BKS - Sprachen, mit denen die Gewährspersonen sehr oft beruflich zu tun haben - rangieren demgegenüber auf den unteren Rängen.

²²⁸ Siehe: <http://www.espris.at/hin-weg-soap/>, letzter Zugriff: 29.01.2016.

²²⁹ | / 214-217.

²³⁰ | / 217-223.

fragt.²³¹ Bemerkenswert ist daran, dass Deutsch in diesem mehrsprachig-egalitären Kontext als Lingua franca für alle Beteiligten an Bedeutung gewinnt, denn „[d]as ist dann schon auf Deutsch passiert, die waren schon zweisprachig die Steckbriefe, aber so die verbindende Sprache ist dennoch in erster Linie Deutsch gewesen [...]“²³² und in Deutsch wurden, wie IP1 erzählt, auch die wichtigsten Sachverhalte (Erklärungen zur Grammatik, Semantik, Pragmatik etc.) zwischen den Beteiligten vereinbart, selbst wenn es für sie eine L₂ war. Es kommt so zu einem additiven Bilingualismus, wie ihn Jim Cummins im Zuge seines Modells der kooperativen Machtbeziehungen fordert (siehe Kapitel 2.2).²³³

Es zählt zu den Qualitäten des Mediums Radio, dass es eine Annäherung an die authentischen Sprachen aller Beteiligten ermöglicht, ohne zu sehr in den interpersonellen Ablauf einzugreifen. Radioarbeit, wie sie im vorliegenden Fall geleistet wird, lebt außerdem von ihrer Dialogizität,

*[...] weil einfach im Dialog wieder andere Dinge zutage treten, die dir womöglich nicht in den Sinn kommen, wenn du alleine bist. Und vor allem, wenn da wie in dem Fall eine Generation dazwischen ist, [...] die [Teilnehmer_innen eines Sprachensteckbriefes, Anm. d. Verf.] haben [...] eben auch dadurch wieder eine größere Bandbreite hereingebracht.*²³⁴

Diese gleichmäßige Verteilung bewirkt vor allem, dass die Hegemoniesprache entproblematisiert wird, denn für viele L₂-Sprecher_innen stellt Deutsch als Bildungssprache eine Hürde in Bezug auf den schulischen Erfolg dar und als Alltags- bzw. Dialektsprache ist es eine Hürde im Zusammenhang mit gruppen- und milieuspezifischen Organisationsmustern, wie sie bereits in Kapitel 1.1.3 (anhand von Bourdieus Habitus-Konzept) und in Kapitel 2.1 (als Konsequenz der Nichtverfügbarkeit von sprachlichen Ressourcen) geschildert wurden. Dieser Zusammenhang zeigt sich auch in der Aussage von IP3, wenn sie über ihren Radiounterricht spricht:

*Naja, am Anfang war die Schüchternheit halt sehr groß, aber die haben sich sehr schnell daran gewöhnt. Das ist für sie das geringste Problem glaub ich gewesen. Das Hauptproblem ist die Sprache. Und deswegen ist mir ja dieses Medium so wichtig, dass die Sprache geübt wird.*²³⁵

²³¹ IP1 erzählt in diesem Zusammenhang von einem Marktbesuch in Ischl, der in der Soap verarbeitet wurde, siehe: I / 308-314. Dort wird mit einem Metzger über Leberkäse gesprochen, der keine Leber enthält.

²³² I / 158-160.

²³³ I / 368-380.

²³⁴ I / 246-250.

²³⁵ III / 226-229.

Indem die Lernenden, für die das Verhältnis zur Mehrheitsprache mit inneren wie äußeren Widerständen behaftet ist²³⁶, den Umgang mit standardisierten Formen (des Gesprächs, der Sprachregister, der Umgangsformen bzw. des „Tons“ etc.) üben, bauen sie zunächst innewohnende Antipathien und Blockaden ab und lernen mit wachsender Vertiefung in die Arbeit mit dem Medium auch externe Hürden zu überwinden.

Indem also ihr kulturelles Kapital in verschiedenster Weise aktiviert, gestärkt und ausgebaut wird, kommt es zu wesentlichen Veränderungen im Umgang der Minderheitsangehörigen und Zweitsprachensprecher_innen mit der mehrheitsgesellschaftlichen Umwelt. Dieser Vorgang ist reziprok, d.h. die angeeigneten Fähigkeiten und Fertigkeiten, das erworbene Selbstbewusstsein, auch Akteur_in eines (medialen) Handlungsfeldes sein und den Ausgang mitbestimmen zu können, führen zu einer gesteigerten Präsenz mit einhergehender wachsender Akzeptanz innerhalb der Mehrheitsgesellschaft, die sich mit diskursbewussten Individuen konfrontiert sieht, die Forderungen zu formulieren wissen. Es stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, inwiefern die Arbeit mit Migrant_innen und ihrer nachfolgenden Generationen Erfolge zeitigt und wie diese Erfolge aussehen.

Als greifbare Zeugnisse sind einerseits die Sendungen selbst anzusehen, die objektiviertes kulturelles Kapital darstellen, sowie alle im Zuge der Produktion entstandenen Begleitprodukte (Internetseiten, Blogs, Veröffentlichungen im Printbereich etc.). Sie werden von den Radioschaffenden stolz präsentiert und in ihren Gemeinschaften verbreitet²³⁷, außerdem werden sie von österreichischen Sendern ins Programm aufgenommen und erreichen ein breites Publikum. Doch darüber hinaus kommt es im Zuge der Ausstrahlung zu unerwarteten Reaktionen interpersoneller Art:

Es wurde ja sehr viel gehört und da war einer eben, der in Arabisch einen Steckbrief gemacht hat, der ist aus Marokko, Mitte 20 und in einer Ausbildung drinnen, der z.B. hat dann, als sein Steckbrief gesendet wurde, und der hat dann auch noch einen Sprachkurs produziert gehabt, die haben das dann aufgedreht in der Schule wo er gerade ist und das hat ihm dann einfach so viel Achtung und Wertschätzung entgegengebracht. Weil er hat es auch toll gemacht. Oder ein anderes Mädels, die hat an sich ein Studium absolviert, arbeitet aber als Zimmermädchen in einem Hotel und da war es halt auch ein Zufall, dass sie zu ihrer Chefin da geholt worden ist und: „Ja, sie hat jetzt ihr Radio da gehört und hat überhaupt nichts gewusst und hat jetzt eben sie gehört und...“²³⁸

²³⁶ Dieses diffizile Verhältnis zur Sprache der Mehrheitsbevölkerung umfasst sowohl eine individuelle Dimension (z.B. das Verhältnis von Migrant_innen-Familien zu ihrer eigenen L₁) als auch einem von außen (durch staatliche und gesellschaftliche Institutionen) an sie herangetragene Dimension (das Verhältnis der Mehrheitsgesellschaft zu den Minderheiten).

²³⁷ | / 392-398.

²³⁸ | / 382-391.

Es ist in dieser Beschreibung der Transfer zwischen zwei Bourdieuschen Kapitalsorten sehr anschaulich zu beobachten, objektivierte kulturelles Kapital übersetzt sich in soziales Kapital²³⁹, die Mitschüler_innen des marokkanischen Radioschaffenden zeigen ihm gegenüber Wertschätzung, sein Status im Schulalltag verändert sich, die eigentlich universitär gebildete Reinigungskraft, in Österreich kein Einzelfall²⁴⁰, wird von ihrer Vorgesetzten mit anderen Augen gesehen, eine entscheidungstragende Person erfährt so von unbekanntem Fähigkeiten ihrer Mitarbeiterin und kann diese in ihren Entscheidungen berücksichtigen.

Einen nicht zu unterschätzenden Teil dieses objektivierten kulturellen Kapitals stellen Prämierungen dar, die Schüler_innen für gelungene Sendungen erhalten. So nennt IP2 als Ansporn für die Lernenden:

[...] weil die Sendungen ja auch prämiert worden sind, also nicht nur von österreichischen Sendern gespielt worden sind und auch im deutschsprachigen Raum und ich die Schule dann ausplustern habe können mit Urkunden und da, ja, Trophäen, weil wir da immer Preise gewonnen haben.²⁴¹

Auch IP3 spricht diese Art der Belohnung für erbrachte Leistungen in Form von Preisgeldern an.²⁴² Die öffentliche Vorführung der Sendungen und ihre Prämierung in Anwesenheit der Sendungsmacher_innen (und ihrer Familien) bedeutet einerseits eine Gelegenheit, aus dem Studio nicht nur sprachlich sondern „inkorporiert“ in die Öffentlichkeit zu treten. Den Akteuren_innen wird dabei Aufmerksamkeit zuteil, gleichzeitig erhalten sie in Form eines Pokales bzw. Preisgeldes eine Währung, die sie in ihrem direkten Umfeld (Schule, Freundes- und Familienkreis) einsetzen können, weil diese allgemein verständlich ist. Gerade im Falle von Familien, in denen problematische (Bildungs-) Verhältnisse herrschen, stellt eine solche institutionalisierte Wertschätzung eine Möglichkeit dar, das eigene Handeln zu legitimieren und bei den Eltern Verständnis dafür zu erlangen. Zugleich bedeuten Preise auch etwas Positives im Schulbetrieb, da sich so

²³⁹ Eine Kapitalsorte, die aus Platzgründen in dieser Arbeit zu kurz gekommen ist, aber natürlich einen wesentlichen Teil des angesprochenen Feldes ausmacht, da gerade aus ihr wichtige Synergien entwachsen können.

²⁴⁰ Ich beziehe diese Information aus meinem direkten Arbeitsalltag bei einem großen, vom AMS finanzierten Bildungsprojekt, welches arbeitslosen Migrant_innen Deutschkurse zuteilt. Im Zuge der Erhebung von Daten wird auch nach vorherigen Berufen gefragt. Es ist tatsächlich so, dass eine nennenswerte Zahl junger Frauen (aber auch Männer), selbst wenn sie in ihrem Herkunftsland über einen universitären Hintergrund verfügen, im hier angesprochenen Berufsfeld (Zimmermädchen, Reinigungskraft, Bedienerin, Kindergartenhelferin) landen. Dies darf als ein struktureller Mangel des österreichischen Arbeitsmarkt-Systems angesehen werden, welches solche Qualifikationen unberücksichtigt lässt.

²⁴¹ II / 140-144.

²⁴² III / 137-139.

der Wert der mediendidaktischen Arbeit vor Subventionsgebern_innen beweisen lässt, die Folgeprojekte dann weiter fördern.

Kulturelles Kapital liegt jedoch nicht nur in seiner objektivierten Form vor, sondern lässt sich auch in den Fertigkeiten und Fähigkeiten der Lernenden wiederfinden. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn IP3 konstatiert,

[...] dass die einfach im Hinblick auf Vorstellungsgespräche, weil die meisten unserer Kinder werden auch Vorstellungsgespräche haben bei Lehrberufen, dass sie einfach eine viel größere Routine entwickelt haben, sich auszudrücken. Oder einfach VOR jemandem zu sprechen. Ob das jetzt das Mikro ist oder ein zukünftiger Vorgesetzter, das ist so ungefähr das Gleiche, würde ich sagen. Und aber auch die Kinder, die in weiterführende Schulen gehen wollen, haben im Zuge des Projekts in der vierten Klasse mit der Arbeit gelernt, einen fertigen Beitrag zu machen, also Arbeiten, die sie in der Oberstufe, wo ihnen dann niemand mehr hilft. Also ich glaube, dass sie da sehr viel verwenden können im Leben, angefangen zum Überlegen eines Themas, bis zu Termine einhalten, Beiträge gestalten, darüber sprechen können, sie vortragen können.²⁴³

Die Wirkung der Beschäftigung mit dem Medium ist dabei weitreichend, aber - vor dem Hintergrund eines normativen Leistungsbegriffes, der mit wachsender Intensität auch in schulischen Institutionen Einzug hält - schwer zu messen. (Auch hier sind u.a. Preise ein probates Mittel der Argumentation für eine Weiterführung derartiger Aktivitäten.) IP2 sieht die positiven Effekte, die die Radioarbeit zeitigt, darin, dass die Schüler_innen ihr eigenes Handeln in der Zusammenarbeit reflektieren:

Also sie lernen auch ihre Fähigkeiten besser einschätzen, aber auch die Fähigkeiten der anderen schätzen. Und das ist auch ein Beitrag, den Radio leistet. Dass sie da ihre Skills kennen, ihre Schwächen und ihre Stärken kennenlernen aber auch die der anderen einschätzen lernen.²⁴⁴

Lernende betreten also während der Arbeit am Medium einen selbstreflexiven Raum, der in Kapitel 2.3 bereits näher umrissen wurde. Sie erlangen dadurch ein Selbstbild, das von Entwicklung geprägt ist und nicht statisch als unveränderbar definiert wird. Durch diese Erkenntnis über den eigenen Habitus (und seine Veränderbarkeit) kann dann der Zustand der Sprachlosigkeit (Machtlosigkeit) überwunden und ein neues, sich veränderndes Ich definiert werden. Dies geschieht nicht immer explizit, sondern ist eine Begleiterscheinung der konstanten kooperativen Arbeit der Schüler_innen miteinander und mit sich selbst vor dem Hintergrund des Sprachmediums Radio. IP2 bringt diese Überlegungen auf den Punkt, wenn er feststellt:

²⁴³ III / 360-370.

²⁴⁴ II / 411-415.

Ich spreche nicht von Kompetenzen mehr. Aber sie lernen ohne es zu wissen und so viel, auf dem Umweg über ein Medium, [...] weil ja die Sprache selbst ein Medium ist und die Sprechwerkzeuge auch, sowohl für den Schüler als auch für den Lehrer...²⁴⁵ (Z. 374-389)

Diese neugewonnene Einsicht in das eigene Handeln und das Handeln der anderen sowohl bei Lernenden als auch Lehrenden befähigt schließlich dazu, Initiative zu ergreifen und sprachmächtig zu werden.

Also die Sprachfähigkeit wird auf jeden Fall durch das Radiomachen gefördert, sie gehen auf die Straße, überwinden ihre Angst, Menschen anzusprechen, sie recherchieren Themen, mit denen sie sonst nie... ja, für die sie sich eigentlich nur am Rande interessiert oder überhaupt nicht interessiert hätten. [...] Und überraschen also auch Erwachsene auf der Straße mit ihren Fragen. Sie lernen unglaublich viel, was sie mir dann auch Jahre später bestätigen. Ja, sie wissen das Jahre später noch mehr zu schätzen, was da eigentlich in dieser Zeit gelungen ist, ihnen selbst gelungen ist. Und wenn sie das auch noch über einen Blog verschriftlichen müssen, was sie tun, ist das noch eines drauf.²⁴⁶

Diese Dimension des (selbst-)reflexiven, kooperativen Lernens, welche zugleich eine Stärkung des kulturellen Kapitals der Teilnehmer_innen (ihrer Sprachfertigkeit, ihres kommunikativen Selbstbewusstseins etc.) darstellt, enthält aber noch eine weitere Ebene, die gerade an Schulen zu einer Ausverhandlung wesentlicher ethischer Fragestellungen führt. Wenn IP2 beschreibt, wie sich die in der Klasse latent vorhandenen Konflikte in seine Radioarbeit integrieren lassen, er sie zum Anlass für eine Beschäftigung mit dem Medium nimmt²⁴⁷, so ist hier eine gewisse Nachhaltigkeit im Umgang mit den kulturell-ethnischen Hintergründen der Lernenden zu beobachten. Viele der Eltern dieser Schüler_innen²⁴⁸ stammen aus Ländern, die konfliktbeladen sind, die Schüler_innen bringen diese Konflikte in die Klasse mit, wo sie oft unterschwellig vorhanden sind, aber zumeist nicht ausgesprochen werden.²⁴⁹ Wie bereits in Kapitel 2.1 beschrieben, können diese Konflikte mithilfe diverser Maßnahmen kanalisiert werden, Radio ist in diesem Fall ein ideales Medium, Verschwiegenes zur Sprache zu bringen.

Die Konflikte, die von meinen Gewährspersonen genannt wurden, sind zwei Ebenen zuzuordnen: einer makrokosmischen (Konflikte aus den Herkunftsländern der Schü-

²⁴⁵ II / 386-389.

²⁴⁶ II / 374-385.

²⁴⁷ II / 152-178.

²⁴⁸ Dies gilt natürlich für die Schüler_innen selbst auch.

²⁴⁹ Im Zuge der Gespräche mit IP2 und IP3 ist etwa in makrokosmischer Hinsicht (in Bezug auf Nationalstaaten) von in den Klassen vorhandenen Konflikten die Rede, welche sich auf den Jugoslawienkrieg beziehen (III / 303-326), aber auch von solchen, die im mikrokosmischen Bereich der Schule oder des Klassenraumes stattfinden (II / 152-178).

ler_innen bzw. Eltern) und einer mikrokosmischen (den interpersonellen Bereich einer Schule bzw. eines Klassenraumes betreffend). Oftmals führen makrokosmische Konflikte zu mikrokosmischen, wenn sie nicht der angesprochenen Kanalisierung zugeführt werden. Um einzelne Konflikte jedoch erfolgreich artikulieren zu können, bedarf es nicht nur des kommunikativen Freiraums, der wohlwollenden Haltung einer Lehrperson bzw. eines egalitären Klimas innerhalb der Klasse und des Mutes der Akteure_innen, oftmals kann eine solche Interaktion nur dann erfolgreich verlaufen, wenn auch das (familiäre, gemeinschaftliche etc.) Umfeld in diesen Kreislauf einbezogen wird. Die zentrale Bedeutung der Inklusion des lernendenspezifischen Umfeldes kommt in allen von mir geführten Interviews zur Sprache. Ein interessantes Erlebnis, bei dem die Radioarbeit in Form eines Interviews mit einem Familienmitglied zu einer Intervention in der Klasse geführt hat, weiß IP3 zu berichten:

[...] [I]ch habe also sehr in Erinnerung den Beitrag eines Mädchens von der letzten vierten Klasse über den Kosovo und den Kosovokrieg, über Erlebnisse ihrer Mutter, die ihr ein unheimlich berührendes Interview gegeben hat, wo es dann nachher eine große Diskussion gegeben hat zwischen Serben und Kosovoalbanern, die wir natürlich auch alle haben an der Schule, ob die Serben wirklich so furchtbar waren. Also da ging es um [...] den Einmarsch der Serben im Kosovo, und anscheinend hat die Mutter da Schreckliches mitgemacht und das hat sie ihrer Tochter im Interview erzählt.

G.G.: Das ist dann interessant, wenn die Geschichte einer solchen Mutter bis in die Klassenzimmer wandert und dann auf genau so eine Dynamik trifft. Dass da Serben und Kosovoalbaner...

G.L.: Mhm, das war auch sehr beklemmend am Anfang und dann ist es aber eigentlich eine tolle Diskussion geworden, weil das serbische Kind, das so betroffen war durch diesen Beitrag, war ganz entsetzt und hat gesagt: „Wir sind nicht böse“, ja, also DIE Serben, und so. Also diese Vorurteile, alle Serben sind böse und...²⁵⁰

Diese Art der Aufarbeitung verlangt von den Lehrenden ein hohes Maß an Bewusstheit im Zusammenhang mit gruppendynamischen und gemeinschaftsspezifischen Aspekten innerhalb ihrer Klassen. Zudem müssen die Schülern_innen zu einer Lehrperson Vertrauen fassen, um ihre Probleme in die Öffentlichkeit tragen zu können.²⁵¹ Eine solche von gegenseitiger Achtsamkeit geprägte Beschäftigung mit oft schmerzhaften Diskursen der eigenen Lebenswelt kann nur über die freiwillige Auseinandersetzung aller Beteiligten und eine selbstreflexive Annäherung aller Mitwirkenden gelingen. Oft ist gerade die Lehrperson der/die erste Ansprechpartner_in für die Betroffenen, weil sich im Laufe eines mehrjährigen schulischen Kennenlernens ein solches Vertrauensverhältnis aufbaut.

²⁵⁰ III / 306-320.

²⁵¹ II / 222-225.

Und das wird mir halt so informell zwischen Tür und Angel erzählt und dann denk ich mir: naja, das ist doch etwas, das vielleicht andre auch angehen könnte, da geht es ja um emotionale Erpressung. Und dann frage ich den, ob er die Geschichte nicht auch den andren erzählen will und dann entsteht eine Diskussion über emotionale Erpressung und dann beginne ich auch im Internet zu recherchieren und dann entstehen erste Moderationstexte und Fragenkataloge und Straßenbefragungen und Spiele [Rollenspiel, Anm. d. Verf.], die das Thema dramatisieren helfen, und so entstehen die Sendungen.²⁵²

Die Lernenden verstehen das ihnen unterbreitete Kommunikationsangebot also nicht nur spielerisch und im Sinne von Unterhaltung bzw. Zeitvertreib, sondern sie bringen ihre Konflikte, Bedenken, Probleme etc. darin zum Ausdruck. Es zeigt sich eindrücklich, dass Schüler_innen wie Radioschaffende des nichtschulischen Bereichs die Diskurse ihrer Lebenswelt im Medium Radio reflektieren und sich in einem kommunikativen Lernprozess damit auseinandersetzen, wer sie sind, woher sie kommen und wer bzw. was sie umgibt. Sie kreieren damit öffentliche Narrative zu selbstgewählten individuellen Themen, die wiederum auf die Reaktionen Außenstehender treffen und so einen eigenen Diskursraum bilden, innerhalb dessen sich Formen von Empowerment entwickeln. Dieser Ermächtigungsprozess wird dabei von mehreren Akteuren_innen betrieben und verfolgt diverse Ziele, in denen grundsätzlich zum Ausdruck kommt, „[...] dass Sprache eben auch mit kultureller Identität zu tun hat, mit Geschichte zu tun hat und dass man die nicht verlieren will.“²⁵³ Das Fundament dieses Prozesses bildet eine Verortung des Eigenen in sprachlicher Hinsicht, etwa

[...] bei den Sprachensteckbriefen [...], da haben eigentlich sehr viele eine sehr ähnliche Erfahrung gemacht, indem sie ihre Sprachen, die sie mit einer Selbstverständlichkeit sprechen oder denken oder... schreiben, sie dann auch von einer anderen Ebene aus betrachtet haben, indem sie es jemandem anderen erklären wollten oder sollten.²⁵⁴

In dieser Aussage wird deutlich, dass ein zentrales Moment in diesem Prozess die dialogische/polylogische Ausverhandlung der Inhalte und dahinterstehenden Überzeugungen ist. Die Akteure_innen müssen sich dabei bereit erklären, ihre Positionen zu verlassen und aufeinander zuzugehen.

Es konnte anhand der Gespräche festgestellt werden, dass Deutsch innerhalb eines so beanspruchten polylogischen Feldes als Brückensprache fungiert, die von den Handelnden aus eigenem Antrieb gewählt wird, um zwischen den Positionen zu vermitteln.

²⁵² II / 171-178.

²⁵³ II / 59f.

²⁵⁴ I / 152-158.

In diesem Zusammenhang werden Sprachen allgemein und die deutsche Sprache im Speziellen in einem Machtkontext wahrgenommen:

Also Sprache hat immer mit Macht zu tun. Und ja, sich einmal dagegen aufzulehnen, dass es nur eine Normsprache geben kann, geben darf, dass Monolingualismus eigentlich ein Unding ist, wenn man davon ausgeht, dass mehr als die Hälfte der Weltbevölkerung [...] zwei- und mehrsprachig ist, dass in den Ballungsräumen wir in den Schulen bis zu 58% Kinder haben mit migrantischem Hintergrund, die eben andere Sprachen mitbringen oder gelernt haben, und wir fixieren sie auf die Bildungssprache Deutsch. Die ist wichtig, aber warum nicht parallel z.B. in der Volksschule das Alphabetisieren über zwei Sprachen beginnen oder über drei Sprachen, über die Sprachen die da sind?²⁵⁵

In dieser von IP2 gestellten Frage artikuliert sich die Forderung nach einer egalitären Herangehensweise an Sprachen, bei der den Äußerungen aller Anwesenden mit Respekt begegnet wird. Jede/r, der/die etwas zu sagen hat, soll in der eigenen Sprache zu Wort kommen. Diese innere Haltung muss dabei auch im Klassenraum ihre Umsetzung finden,

[...] indem ich den Frontalunterricht auflöse, indem ich Sitzkreise [bilde], Tische an die Wand, wir brauchen keine Stühle, wir setzen uns auf den Boden, ich sitze nicht in der Mitte, ich gehöre dazu, ich bin nur einer, der so etwas initiiert, der es begleitet, vielleicht manchmal interveniert, aber... nicht mehr.²⁵⁶

Den Lehrenden kommt in diesem Setting eine zurückhaltende Rolle zu, denn sie stehen nicht im Mittelpunkt dessen, was vor sich geht. Ihre Aufgabe besteht vielmehr darin, Diskussionen anzuregen und sie zu unterstützen, dort lenkend einzuschreiten, wo es durch die Handlungsweise Einzelner zu einem Ungleichgewicht der Rede, zur Ausgrenzung weniger dominanter Mitwirkender kommt.

Die Themenfindung ist dabei einerseits den Lernenden selbst überlassen, Lehrpersonen können aber auch zur Bearbeitung von Themen einladen, wenn sie bestimmte Themengebiete (aufgrund des Lehrplans, ihrer gesellschaftlichen Aktualität etc.) als relevant erachten.²⁵⁷ Dabei fokussieren die von mir befragten Lehrpersonen das Ziel, „[...] dass sie [die Kinder, Anm. d. Verf.] hörbar werden“²⁵⁸ und es wird „[...] das Ohr der außerschulischen Welt gesucht auch, versucht, den Kindern eine Stimme zu geben und das auch immer gleich mit ihrer Herkunftssprachenstimme“²⁵⁹. Diese Zielsetzung wird

²⁵⁵ II / 45-54.

²⁵⁶ II / 216-219.

²⁵⁷ III / 286-295.

²⁵⁸ III / 284.

²⁵⁹ II / 74-76.

methodisch unterstützt, indem „sehr viel aus dem Alltag geholt“²⁶⁰ und der Unterricht mit authentischen Materialien und Begegnungen bereichert wird:

[...] [I]ch habe aber schnell entdeckt, wie wichtig es ist, Leute von draußen in die Schule zu holen. Und das, was früher schulfremde Personen waren, selbst Schüler, die einmal die Schule besucht haben und eine Lehre absolviert haben oder eine höhere Schule besucht haben und Facetten erzählen können über Arbeitsplatzbedingungen, Lehrlingsgeldentschädigungen, also über alles das, was sie dann erwartet, die habe ich mir dann in die Schule geholt und durchgesetzt, dass die nicht als schulfremde Personen gelten, dass die in den Unterricht kommen dürfen, dass die auch wieder auf Augenhöhe mit [...] denen, die halt ihnen vorausgegangen sind, über das reden, was die Zukunft bringt.²⁶¹

Gerade diese Begegnungen mit ehemaligen Schülern_innen, die mittlerweile im (Arbeits-) Leben stehen, aber auch die Begegnungen mit Radiomachern_innen, die an eine Schule kommen, um dort mediale Projekte durchzuführen, vermitteln den Lernenden eine authentische Möglichkeit des Daseins, die zum Vorbild für die eigene Biographie werden kann. Im interpersonellen Austausch erhalten die Lernenden Eindrücke davon, wie ein selbstbestimmtes Leben aussieht, welche Probleme und Vorteile es mit sich bringt, aber auch welche Anforderungen es an sie stellen wird.

Als unerlässliche Grundbedingung für den erfolgreichen Ablauf eines solchen Settings nennt eine Gesprächspartnerin:

dass die [Teilnehmer_innen der Sprachensteckbriefe, Anm. d. Verf.] gleichberechtigt selbstbestimmt gleichzeitig Lehrende und Lernende waren. Und die haben dann auch Interviews gemacht und haben dann jeweils das auch vorgestellt, wie sie lernen [...].²⁶²

Empowerment besteht hier also darin, sich freiwillig und gleichberechtigt einem Thema zu widmen und die Erkenntnisse aus dieser Auseinandersetzung Dritten in einer selbstgewählten dialogisch-polylogischen²⁶³ Weise zu kommunizieren. Im Falle eines Unterrichtssettings, das so geartete Aktivitäten fördern möchte, ist für einen offenen Umgang mit dem Medium und den eigenen Inhalten das Vertrauen darin wichtig, selbst bestimmen zu können, welche Inhalte übermittelt werden und welche nicht.

Also in dem Augenblick, wo man mit ihnen auf Augenhöhe kommuniziert, ist das Vertrauen da, und wenn sie sagen: ‚Das bitte nicht‘, ja dann wird es eben abgedreht und sie wissen

²⁶⁰ I / 152.

²⁶¹ III / 230-238.

²⁶² I / 176-179.

²⁶³ In diesem Fall handelt es sich tatsächlich um einen Polylog, da meist mehrere Sprachen vorliegen, die auch in der Kommunikation Anwendung finden können. Dies ist jedoch nicht zwingend der Fall, es kann auch nur in einer Sprache kommuniziert werden. Dialogisch ist dies, weil Radio dieser Art meist im Dialog entsteht, um so die Narrative (der Lernenden, der Sprachenakteure_innen) besser darstellbar zu machen.

*dann auch von mir, nach der zweiten, dritten Sendung, dass nur das rauskommt, wozu sie mich auch autorisiert haben.*²⁶⁴

Das Copyright der Aussagen verbleibt damit bei jenen, die die Aussagen treffen. Dies geht einher mit einem Zuwachs an bewusster Verantwortung, denn wer von einem größeren Publikum gehört wird, muss darüber nachdenken, was er/sie zu Gehör bringt. In der Konzeption der Radiosendungen gibt es grundsätzlich von Seiten der Lehrenden zwei Herangehensweisen, die beide ihre Berechtigung haben. Der eine Ansatz verfolgt eine gänzliche Autonomisierung der Schüler_innen, indem er ihnen auch die Produktionsweisen (Schnitt, Regie u.ä.) anvertraut, der andere übernimmt die Produktionsweisen zugunsten eines normativ-qualitativeren Endprodukts. Während es sicher in einer langfristigen Zusammenarbeit idealer erscheint, Lernende darin auszubilden, ihre eigenen Sendungen zu schneiden und zu produzieren, muss dabei beachtet werden, dass dafür sehr viel Erfahrung sowohl in technischer als auch inhaltlicher Weise notwendig ist. Anforderungen dieses Ausmaßes kann ein Unterricht an einer regulären Schule mit den ihm zur Verfügung gestellten Mitteln und innerhalb der für die Projekte veranschlagten Arbeitszeit²⁶⁵ nicht leisten. Der Gedanke hinter dieser Autonomisierung ist jedoch nachvollziehbar, denn es geht darum, den Lernenden weitestgehend die Autorität über Sendungsinhalte und mediale Formen zu überlassen. Ebenso nachvollziehbar ist es, dies nicht in allen Belangen zu tun und etwa Regie, Schnitt und technische Bearbeitung außerhalb der Klasse stattfinden zu lassen. In den von mir geführten Gesprächen wird deutlich der zweite Ansatz favorisiert, weil für ersteren die Ressourcen fehlen. So lässt IP3 ihre Sendungen von den Radiodelegierten des Schülerradios schneiden, möchte dies aber mittelfristig selbst machen. Auch IP1 ist bei ihrer Arbeit oft damit beschäftigt, Inhalte der Projekte in dieser Hinsicht zu bearbeiten, wenngleich in ihrem Fall auch manchmal Personen mit diesbezüglichem Knowhow vorhanden sind, die die Produktion selbst übernehmen. IP2 wurde immer wieder dafür kritisiert, dass er die Sendungen selbst schneidet, und antwortet darauf mit einem interessanten Gedankengang: *„Also der Prozess ist genauso wichtig wie das Produkt. Und wenn es den Prozess nicht gäbe, könnte das Produkt nicht so sein, wie es dann ist. Und drum habe ich es immer selbst geschnitten.“*²⁶⁶

²⁶⁴ II / 222-225.

²⁶⁵ Diese Arbeitszeit wird ohnehin meist überschritten, da es sich bei der Radioproduktion um ein sehr zeitaufwendiges Element des Projektes handelt.

²⁶⁶ II / 309-311.

Die Betonung des Prozesses zeigt in diesem Fall die Nähe zur Didaktik, denn es ist der interaktive und interpersonelle Prozess des Formulierens, des Sich-sprachlich-Verortens und der kooperativen Ausverhandlung, den ein medialer DaZ-Unterricht, wie er in der vorliegenden Arbeit angedacht wird, zu erreichen sucht. Ein solcher Unterricht erwirkt die Stärkung

[N]icht nur des sprachlichen Selbstbewusstseins, des persönlichen. In die Öffentlichkeit treten, präsent sein, hörbar sein, das ist das, was ganz ganz vielen Menschen mit Migrationshintergrund²⁶⁷ noch fehlt. [...] Weil es niemanden interessiert und weil sie mit der Sprache zurückhaltend sind.²⁶⁸

Dies zu ändern, liegt in den Möglichkeiten eines radiophilen DaZ-Unterrichtes, den ich in dieser Arbeit versucht habe, grob zu umreißen. Am besten bringt es einer der Gesprächspartner auf den Punkt, wenn er sagt:

[D]ie Stimmen von Jugendlichen sind in den öffentlichen Medien unterrepräsentiert und finden kaum Gehör, es wird ihnen unterstellt, dass sie nichts zu sagen hätten. Und ich glaube, dass das Radio dazu beitragen kann, vor allem also die Freien Radios, die diese Stimmen da nun herbringen, die beweisen ja dann durch ihre Präsenz, dass sie wirklich etwas zu sagen haben, und zwar etwas zu sagen haben, was in der Form von Erwachsenen nicht gesagt wird. So unverblümt, so authentisch, so wirklich aus dem Bauch kriegst du nie eine Stimme zu hören von einem Erwachsenen. Und das macht ja auch die Qualität des Radios mit Schülern aus.²⁶⁹

²⁶⁷ Das Wort Migrationshintergrund wurde während aller Gespräche nur selten verwendet und von den Gewährspersonen unter Vorbehalt und in momentaner Ermangelung einer besseren Alternative eingesetzt.

²⁶⁸ III / 390-394.

²⁶⁹ II / 325-333. Was IP2 hier über Jugendliche sagt, gilt in meiner Auffassung auch für Minderheiten allgemein.

4) Konklusion

Die vorliegende Arbeit richtete ihr Interesse auf den Bereich des radiophilen DaZ-Lernens und Lehrens. Insbesondere drei Dimensionen rückten dabei in den Mittelpunkt: Radio als (gelebtes) Medium, Machtzusammenhänge in der DaZ- und Radioarbeit sowie mögliche und tatsächliche Realisierungen von Radio-DaZ-Unterricht. Diese wurden vor dem Hintergrund folgender Forschungsfrage näher betrachtet:

Wie kann in Österreich das Medium Radio im sprachendidaktischen Umfeld von DaZ (praktisch) eingesetzt werden, um damit sprachpolitische, gemeinschaftsstärkende sowie Aspekte des Empowerment (von L₂-Sprechern_innen) zu verwirklichen?

Radio ist ein Medium des Gesprochenen, welches gesellschaftliche Prozesse und Diskurse nicht nur abbildet, sondern auch formt. Es ist daher ein diskursermächtigendes Instrument, welches im Bereich Deutsch als Zweitsprache kreativ dazu eingesetzt werden kann, Sprache zu unterrichten, sprachendidaktische, ethische, persönliche und politische Inhalte zu bearbeiten sowie medial zum Ausdruck zu bringen. Als Massenmedium bietet es den Vorteil, mit geringem Aufwand für viele Lerner_innen verfügbar zu sein, auch seine Reichweite ist im Zeitalter neuer Medien sehr groß.

Als eine der Grundthesen wurde mit Brecht formuliert, dass Radio von einem „Distributionsapparat“ in einen „Kommunikationsapparat“ zu verwandeln sei, denn es soll jene, die es produzieren, zu Gehör bringen. DaZ-Unterricht soll diese mediale Arbeit mit einem didaktischen Fundament versorgen. Damit einhergehend betrachtet der vorliegende Text vier Ebenen der Radio-DaZ-Arbeit als auf die L₂-Lerner_innen bezogen. Vorausgesetzt wird die Annahme eines reziproken Austauschprozesses zwischen den Lernenden und den Ebenen (Siehe Abbildung 2, Einleitung), der sich in der Prämisse der Lernendenzentriertheit äußert.

Radio wird also als didaktisches Medium des Gesprochenen angesehen, das im lernendenzentrierten DaZ-Unterricht zum Einsatz kommen soll. Es transportiert dabei pädagogische, didaktische, redaktionelle und mediale Inhalte (die vier Ebenen), in die Lernende involviert sind, wenn sie mit dem Medium Radio arbeiten. Sie trainieren in der Beschäftigung mit Themen und Darstellungsweisen nicht nur sprachliche Fertigkeiten und kommunikative Verhaltensweisen, sondern begegnen im Zuge dessen auch ihrem

eigenen Medienverhalten und der eigenen Ethik. In diesem Zusammenhang wurde in Anlehnung an Bourdieu der Begriff des (medialen) Habitus eingeführt (siehe Kapitel 1.1.2), um damit eine individuelle, soziokulturell geprägte Verhaltensrealität zu beschreiben und darstellbar zu machen, die im DaZ-Unterricht von zentraler Bedeutung ist, weil sie Zugehörigkeit generiert oder Exklusion hervorbringt.

Um also DaZ-Lernenden Werkzeuge in die Hand geben zu können, mithilfe derer sie in die Lage versetzt werden, aktiv an ihrer gesellschaftlichen Rolle zu arbeiten, wurde auf didaktischer Ebene ein Bündel an Inhalten definiert und problematisiert, welche mit den Begriffen Medienkompetenz und Medienbildung (Kapitel 1.1.2) umrahmt wurden. Vor dem Hintergrund der Bourdieuschen Kapitalsorten wurde in weiterer Folge das kulturelle Kapital als jene Währung erkannt, die imstande ist, das (kommunikative, diskursive) Ungleichgewicht zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen zu verändern.

Radio ist daher eine kulturelle Kapitalpraxis, eine Möglichkeit der Teilhabe an gesellschaftlichen Diskursen und der Einflussnahme auf die „öffentliche Meinung“. In diesem Sinne ist es ein politisches Medium, welches Zugang zur Gestaltung von Diskursräumen schafft, indem es diese thematisch verarbeitet und in Form von Radiosendungen ausstrahlt. Damit treten Radiomacher_innen in Dialog mit ihrem Publikum und bringen ihr eigenes Narrativ zum Ausdruck, welches eine Interpretation der gesellschaftlichen Welt und ihrer Zusammenhänge anhand individueller Kriterien bedeutet. Die Beschäftigung mit Radio hat unter diesem Aspekt eine identitätsstiftende Wirkung, die in allen drei von Bourdieu definierten kulturellen Kapitalformen (inkorporiertes, objektiviertes und institutionalisiertes kulturelles Kapital, siehe Tabelle 1, Kapitel 1.1.2) wirksam ist. Mit dem Anwachsen des kulturellen Kapitals innerhalb eines Radio-DaZ-Unterrichtes, so eine weitere Grundthese dieser Arbeit, lassen sich gesellschaftliche Machtungleichgewichte, welche auch im (medialen) Habitus ihren Ausdruck finden, zunächst erkennen und dann reformulieren. Damit einhergehend werden habituelle Muster durchbrochen und es kommt zur Reform(ulierung) der eigenen gesellschaftlichen Rolle und ihrer Handlungsmöglichkeiten. Die in sprachlicher und institutioneller Hinsicht benachteiligten Zielgruppen eines radiophilen DaZ-Unterrichtes erfahren dadurch Aufwertung, da die Teilnehmenden ihr kulturelles Kapital stärken und damit aktiv in die Entwicklung ihres (medialen) Habitus eingreifen, indem sie Anliegen formulieren und diese veröffentlichen. Die L₂-Lernenden werden damit zum Anstoß einer Reihe von selbstinduzierten Entwicklungsprozessen, die einen kritisch-reflexiven medialen Habitus ausbilden. Auch

hier liegt die Betonung auf der Lernendenzentriertheit, denn diese Wirkung kann sich nur entfalten, wenn Themen eigenständig formuliert werden und der Lernprozess in die individuelle Erfahrungsebene eingefasst bleibt. DaZ-Unterricht erfüllt in diesem Kontext die Rolle eines Strukturgebers mit beratender Funktion, ihm kommt die Aufgabe zu, dieser Ebene Aufmerksamkeit zu widmen und sie mit Respekt zu behandeln, ihr zu Raum und Struktur zu verhelfen und zugleich den praktischen Umgang sowie die reflexive Wahrnehmung zu trainieren.

Doch könnte radiophiler DaZ-Unterricht diese Aufgaben nicht wahrnehmen, ohne die Unterstützung eines Netzwerkes an Radioschaffenden, die sich mit ebendiesen Machtzusammenhängen und ihrer Auflösung befassen. Als geeignete Kooperationspartner für den radiophilen DaZ-Unterricht wurden daher in Kapitel 1.2 die Freien Radios Österreich vor- und in ihrer Struktur dargestellt. Sie sind wichtige Impulsgeber_innen in der Arbeit mit Mehrsprachigkeit und bieten neben technischem Knowhow auch interpersonelle Expertise, auf welche DaZ-Lehrende zurückgreifen können. Zudem offerieren sie ein breites Spektrum an Weiterbildungsprogrammen, die eine weitreichende Partizipation von Minderheiten jeglicher Art ermöglicht. Auch im Bereich des medialen Lehrens sind die Freien Radios in der Lehrer_innen-Ausbildung tätig und führen regelmäßig Projekte an österreichischen Schulen durch, bei denen die Inklusion der heterogenen Lernendengruppen im Mittelpunkt steht und ihre Partizipationsfähigkeit gesteigert werden soll. In diesem Zusammenhang wird immer wieder auf das „Cultural Broadcasting Archive“ Bezug genommen, ein umfangreiches Archiv (mehr als 50.000 Sendungen), welches das freie Radioschaffen in Österreich in all seinen Facetten widerspiegelt. Es dient auch als Kommunikationsplattform, über die Sendungen zwischen lokalen Radiosendern ausgetauscht und so die jeweiligen Programme erweitert werden können.

In gewisser Weise steht also radiophiler DaZ-Unterricht zwischen den beiden Eckpfeilern, die sich durch Radioarbeit und DaZ-Unterricht definieren. Radio-DaZ-Arbeit ist damit das Verbindungsglied zwischen zwei im Kontext der Migrationsarbeit wichtigen und wirkungsvollen Lernräumen, die sich gesellschaftlichen Diskursen öffnen und diese mithilfe ähnlicher Vorgehensweisen verändern wollen: Sowohl Freie Radios als auch DaZ-Unterricht allgemein sowie radiophiler DaZ-Unterricht im Speziellen zielen darauf ab, das kulturelle Kapital von Migrant_innen und L₂-Lernenden zu stärken. Sie sind daher barrierefreie Kulturräume, innerhalb deren soziokulturelle Agenden mehrsprachig und kulturbewusst ausverhandelt und formuliert werden. Zugleich stehen sie in direktem

Austausch mit dem (medialen, gesellschaftlichen etc.) Habitus der an ihnen Teilnehmenden und greifen in dessen Konstruktion bzw. in die Repetition damit einhergehender Vorstellungen ein, indem sie selbstreflexives lernendes Handeln fördern und interaktive Kooperation stärken, auf de-zentralisierende Weise kulturelles Kapital verwalten und es gerade jenen Bevölkerungsteilen zugänglich machen, die unter herkömmlichen Bedingungen weder am öffentlichen Diskurs teilnehmen, noch diesen mitbestimmen. Die Kooperation dieser Teilbereiche (DaZ-Unterricht und Radioarbeit) unterstützt eine positive gesellschaftliche Veränderung: Die (selbstreflexive) methodische Beschäftigung mit Sprache und Medien stärkt das Bewusstsein über eigene Handlungsweisen, die daraus resultierende Änderung des medialen Habitus (siehe Kap. 1.1.2) führt zu einer eingehenderen Beschäftigung mit lokalen Diskursen sowie einer Aktivierung der sprachlichen Fertigkeiten und sozialen Talente. Das im Unterricht bzw. in der praktischen kooperativen Lernarbeit erworbene kulturelle Kapital, welches auch in institutionalisierter Form vorliegt (etwa als Zertifikate oder Preise), wird so zu einer möglichen Währung der gesellschaftlichen Partizipation. Zugleich erwirkt die durch kooperative Zusammenarbeit entstehende Ausdifferenzierung der minderheiten- und mehrheitsgesellschaftlichen Weltbilder eine lokale Veränderung gesamtgesellschaftlicher Bedingungen. Gerade in diesem Kontext wird die im vorliegenden Text beschriebene Lehr-Lern-Tätigkeit in einem mehrheitsgesellschaftlich dominierten Diskursraum begriffen, (siehe Kapitel 2) innerhalb dessen die Narrative der L₂-Lernenden/Migranten_innen in mehrfacher Weise bestimmten Machtzusammenhängen unterliegen, da gesellschaftliche Räume mit Codes, Gewohnheiten, Regeln und Forderungen gefüllt sind, an denen alle darin Agierenden gemessen werden. Im Falle von Minderheiten führt dieses „Verorten“ innerhalb der Diskursräume häufig zu Exklusion. Innerhalb dieser Machtzusammenhänge, die insbesondere auf sprachlicher Ebene ihren Ausdruck finden, einen Ausgleich anzustreben und über die Stärkung des kulturellen Kapitals eine Stärkung weiterer Bereiche/Kapitalsorten zu bewirken, ist eine erklärte Zielsetzung der in dieser Arbeit vertretenen Vorstellung von radiophilem DaZ-Unterricht. Dabei gelten in Anlehnung an Jan Blommaert sowohl Freie Radios als auch der DaZ-Unterricht als de-zentralisierende Institutionen innerhalb dieser Diskursräume (siehe Kapitel 2.1), weil sie durch ihre mehrsprachige Vorgehensweise, ihr kulturell relativierendes Denken und ihre antidiskriminierende Tätigkeit eine Änderung der bestehenden Machtverteilung anstreben. So gear-tete Institutionen distribuieren kulturelles Kapital, unterscheiden sich jedoch insofern

von zentralisierenden Institutionen des Sprachlehrbereiches und des Mediensektors, als dass sie in reziproker Weise wirken, indem sie ihre eigenen Strukturen für eine Ausverhandlung von Werten öffnen und die sie konstituierende Sprache hinterfragen. Die Partizipation von systematisch benachteiligten (Interessens-)Gemeinschaften steht in den de-zentralisierenden Institutionen im Vordergrund, ihr Fundament bildet eine anti-rassistische, antifaschistische, multilinguale, selbstreflexive Medienethik.

Diese systematische Benachteiligung ist in institutionellen Prozessen festgeschrieben und wird auf Seiten der L₂-Lernenden auch als narrative Ohnmacht erfahren, die sich innerhalb von institutionellen Settings (Interview, Verhör, Befragung u.ä.) zu einer Reformulierung der eigenen Narrative in institutionelle Erzählungen manifestiert. Dabei spielt Sprache wiederum eine zentrale Rolle, denn anhand von bestehender/fehlender Verfügbarkeit (unausgesprochener) sprachlicher Anforderungen entscheidet sich Erfolg oder Misserfolg einer narrativen Handlung. Sprache erfüllt hier die Aufgabe eines Torwächters, der in Entscheidungsprozessen als Regulativ der sozialen Kontrolle verwendet wird. (siehe Kapitel 2.1). Daraus resultieren zwei grundsätzlichen Problembereiche, einerseits der Zugang zu einer jeweiligen Form von Kommunikation, die es dem/der Partizipanten_in erlaubt, innerhalb einer Wertegemeinschaft Anerkennung zu finden (z.B. Literalität allgemein, Bildungssprache, spezifische Arten der Kommunikation – Jargons, Stile, Codes oder Genres), andererseits der Zugang zu einem kontextuellen Raum der Deutung, den die Mehrheitsgesellschaft dazu nutzt, Werte zu formulieren und Kriterien der Partizipation oder der Exklusion zu definieren. In beiden Fällen kann eine Kombination aus freier Radioarbeit mit lernendenzentriertem DaZ-Unterricht zu einer Selbstermächtigung der Teilnehmer_innen führen.

Das Narrativ des migrantischen Individuums ist dabei das zentrale Moment, um das sowohl L₂-Lernende, Institutionsapparat, das Radio als freies Medium und schließlich DaZ-Unterricht gruppiert sind. Die Interessen bzw. Motive in der Zusammenarbeit mit den L₂-Lernenden sind dabei je verschiedene. Zentralisierende Institutionen sind in Form von nationalstaatlichen Institutionen einem statischen Kulturbegriff verhaftet, eine dezentralisierende Herangehensweise jedoch begreift Sprache selbstreflexiv und nimmt die Formulierung sich ändernder Identitäten zum Ausgangspunkt, um Zugänge (zu Massenmedien, diskursiven Räumen etc.) zu schaffen und eine sprachliche Vielfalt zum Ausdruck zu bringen. Dabei soll eine Stärkung der L₂-Lerner_innen im Verständnis ihres soziolinguistischen Spannungsfeldes erreicht werden, eine Schulung im Umgang

mit (institutionellen) Sprachanforderungen erfolgen und ein machtrelativierender Raum entstehen, in dem Forderungen und Anliegen in der eigenen und der Sprache der Mehrheitsgesellschaft formuliert werden können.

In diesem Kontext zeigt sich die Wichtigkeit eines additiven Bilingualismus, den Jim Cummins in seinem Modell zum kooperativen Empowerment (siehe Kapitel 2.2) fordert. DaZ-Lehrende müssen in diesem Zusammenhang ein Bewusstsein der sie umgebenden Machtsphäre entwickeln, um ihre Definition der Pädagogen_innen-Rolle möglichst autark definieren bzw. mehr Einfluss auf das sie beschäftigende Bildungswesen nehmen zu können. Sie vertreten durch ihre Art des Unterrichtens die L₂-Lerner_innen in einer Vermittlungsrolle vor schulischen Institutionen. Sie sind auch Vermittler_innen zwischen einer Makroebene (schulische Institutionen, Mehrheitsgesellschaft, Sprachpolitik etc.) und einer Mikroebene (interpersonelle Interaktion im Klassenraum).

Diese Vermittlungsposition bietet aber auch die Gelegenheit, im jeweiligen Machtraum (Unterrichtsraum) offenere Strukturen zu etablieren, denn DaZ-Unterricht ist ein geeigneter Ort, den Wertvorstellungen der daran Teilnehmenden zu begegnen, erlebte Differenzen zu diskutieren und dabei verschiedene Perspektiven einzunehmen. Außerdem kann DaZ-Unterricht auch einen (sprachlichen) Schutzraum bilden, innerhalb dessen Lernende zu sich selbst finden und sich weiterentwickeln können. Als eine Zielsetzung kann daher die Schaffung eines egalitären interpersonellen Raumes gelten, in dem die Sprachen der Lernenden gleichwertig zur Sprache des Unterrichtes wahrgenommen werden, in dem kooperativ miteinander gearbeitet wird, dessen ethischer Hintergrund antidiskriminierend und machtrelativierend ist, dessen Leistungsbemessung den Aufbau von Wissen belohnt, statt Nichtwissen zu sanktionieren. Als ein wesentliches Element dieser Anstrengungen wurde zudem die Involvierung der lernendenspezifischen Lebenswelt in den Unterricht entdeckt (etwa in Form von Interviews mit Familienangehörigen und Freunden, Unterrichtsbesuchen u.ä.).

Wirft man nun einen näheren Blick in den Klassenraum, so zeigen sich Anforderungen auf mehreren Ebenen (interaktive, interpersonelle, gesellschaftliche, rhetorische, Anforderungen hinsichtlich der Form und Konzeption einer Radiosendung). Die im Unterricht verfolgten Ziele sollen die Sprachlernenden in der Sprache der Mehrheitsgesellschaft, ihrer kulturellen Konventionen und sprachlichen Vielfalt schulen, darüber hinaus sollen sie auch die individuellen diskursorientierten Fähigkeiten sowie Fertigkeiten trainieren, welche im Umgang mit öffentlichen Medien notwendig sind. Angestrebt

wird ein (selbst-)reflexiver Prozess des Sich-Beschäftigens mit Themen des unmittelbaren (geistigen, medialen, politischen) Lebens. Wenn sich die Gelegenheit ergibt, das soziale Umfeld einzubeziehen, so ist dies im Unterricht willkommen und wird als Bereicherung verstanden, ebenso gilt dies für die zahlreichen Erstsprachen der DaZ-Lernenden. Im Idealfall ist ein solcher Unterricht von einem kreativen, respektvollen Umgang getragen und von interpersoneller bzw. interkultureller Neugier geprägt. Wenn also Lernende sich im Rahmen eines radiophilen DaZ-Unterrichtes zu einer Redaktion zusammenfinden, um für ein Freies Radio einen Beitrag zu erarbeiten, *enagieren* (siehe Kapitel 2.3) sie damit einen Lernprozess, den sie in kreativer Weise wesentlich mitbestimmen. Dies wird durch die Lernendenzentriertheit noch verstärkt, die den Teilnehmern_innen je nach Wissensstand und Bildungsgrad eine gewisse Eigenständigkeit abverlangt, da sie die Aufnahmegерäte selbständig bedienen. Diese Eigenregie geht so weit, dass auch Scheitern thematisiert werden kann (etwa eine misslungene Aufnahme oder ein ungeeigneter Moderationstext). Lehrenden kommt dabei eine beratende Funktion zu, wie fehlendes Wissen über Organisation und Umgang mit Medien auszugleichen. Lehrende sind auch dafür verantwortlich, Kontakt zwischen L₂-Lernenden und Radiomachern_innen herzustellen und ihre Art des radiophilen DaZ-Unterrichtens vor der schulischen Institution, die sie bezahlt, durchzusetzen. In weiterer Folge ist die Lehrperson außerdem möglichst neutrale_r Vermittler_in bei Kommunikationsproblemen innerhalb des Klassenraumes. Ziel ist die Förderung eines selbstgesteuerten Lernprozesses, der sich zwischen dem Medium und der Gruppe entwickelt. Dabei kann eine Lehrperson u.a. auf die Expertise von Radioschaffenden bei den Freien Radios zurückgreifen und sie etwa in Form von Unterrichtsbesuchen umsetzen. Es finden außerdem in einem solchen Unterrichtsetting vielfach Überbrückungen statt, die die Lücke zwischen Lehr- bzw. Übungsraum und Lebensalltag überspannen, die Übungssituation ergänzt so die Lebensrealität der Teilnehmer_innen. DaZ-Unterricht greift erst dann in den kreativen Prozess ein und interveniert, wenn dies von den Lernenden gewünscht wird, absehbare (organisatorische, kommunikative etc.) Konflikte entstehen oder sich ein (sprachliches) Problem ergibt, welches ohne die Beteiligung der Lehrperson nicht gelöst werden kann.

In diesem Lehr-Lern-Kontext ist es von zentraler Bedeutung, einen Prozess zu fördern, der mit Karl E. Weick als Enactment bezeichnet wurde (siehe Kapitel 2.3), weil darin eine der Hauptanstrengungen der Lernenden liegt, ihre Umwelt narrativ-kausal für sich

zu (er-)finden. Bewusst eingesetzte reflexive Unterrichtsteile motivieren das Nachdenken über bereits vollführte (Sprach-) Handlungen. Über die Rückschau soll ein Prozess entstehen, der mit dem Terminus „sensemaking“ beschrieben wurde und das Gewordene (die Zusammensetzung der gegenwärtigen Identität, Sprache, Überzeugung) bzw. Verursachte (Identität als sich kontinuierlich neu konstruierende Erzählung, Sprache als Objekt für Fremd- und Eigenzuschreibung, Mechanismen der Ex-/Inklusion) narrativ zu Handlungs- und Denkschemata verdichtet. Als Zielsetzung darf hier die autonome Formu(lie)ru)ng des eigenen Weltverstehens verstanden werden, die es den Lernenden erlaubt, sich selbst und die Welt in einem wechselseitigen Prozess des Entstehens zu begreifen.

Um die theoretischen Anstrengungen, welche in der vorliegenden Arbeit unternommen wurden, um das Themenfeld Radio und DaZ-Unterricht näher zu beleuchten, auch mit der Praxis des Radiomachens und Unterrichtens zu konfrontieren, versucht Kapitel 3 sich mithilfe von Analysen dem Feld in Form von realisierten Radiosendungen (Kapitel 3.1.1) zu nähern. Ergänzt wird die Darstellung dieses praxisorientierten Aspektes durch Gespräche mit Akteuren_innen des Feldes (Kapitel 3.2.2), die über praktische Erfahrung in verschiedensten Kontexten verfügen.

Dabei konnte bestätigt werden, dass Radio als didaktisches Element bereits erfolgreich im Interessensgebiet der Arbeit eingesetzt wurde und wird. Die Gewährspersonen gaben über ihre individuelle Arbeitsplatzsituation Auskunft und sprachen über Herangehensweisen, didaktische Überlegungen und Probleme in der täglichen Unterrichtsarbeit mit Radio. Besonders hervorzuheben ist dabei der Fokus auf Mehrsprachigkeit, der den befragten Lehrenden gemeinsam ist. Das Fundament ihrer Beschäftigung ist ein Bewusstsein über die Vielfältigkeit der sprachlichen Welt, in der Sprachen als gleichwertig betrachtet werden. Die Auskunftgeber_innen sind sich einerseits ihrer Rolle als Vermittler_innen eines Unterrichtsgegenstandes (und seiner institutionellen Determiniertheit) bewusst und betonen andererseits, wie wichtig es ist, aus dieser oft (durch ihre Arbeitgeber oder den Lehrplan) sehr vorgefertigten Rolle herauszutreten und andere Formen des Unterrichtens zu praktizieren. Dies geht einher mit einem gewissen Durchsetzungsvermögen und Engagement, die die Lehrenden in die Radio-DaZ-Arbeit investieren. Sie sehen Radio als eine Möglichkeit, den Makrokosmos der Welt in den Unterrichtsraum zu holen (in Form von Unterrichtsbesuchen durch Radiobeauftragte, in thematischer Weise uvm.) und den Mikrokosmos des Klassenraumes hinaus in die Welt zu kommu-

nizieren. Dabei herrscht ein egalitäres Klima in Bezug auf alle Teilnehmer_innen, seien es Schüler_innen, Radioschaffende oder Lehrende. Es werden Themen in dialogischer/polylogischer Weise erarbeitet, indem sie besprochen, erforscht, hinterfragt und formuliert werden. Oft kommt eine Themenwahl spontan zustande, indem die Schüler_innen ihre Anliegen (in der Klasse oder vor der Lehrperson) vorbringen und gemeinsam Themen finden, mit denen sie sich beschäftigen möchten. Die Lehrenden greifen aber auch auf Impulstexte zurück (Märchen, das Lieblingsbuch u.ä.), um Themen in den Unterricht einzubringen.

Ebenfalls gemeinsam ist den Gewährspersonen eine Herangehensweise, die als zentrale Forderung auch in dieser Arbeit zum Ausdruck kommt: die Lernendenzentriertheit. Damit einhergehend zeigt sich auch ein Bestreben, das soziale Umfeld der Lernenden in die Arbeit mit dem Medium zu integrieren, etwa in Form von Interviews mit Familienmitgliedern und Freunden. Alle Befragten sind sich des emanzipatorischen, ermächtigenden Einflusses der medialen Arbeit bewusst und sehen ihre Motivation für eine solche darin, den Schülern_innen Gehör verschaffen, ihnen einen Raum für autonome gelebte Rede einräumen und authentische Sprachsituationen für sie kreieren zu wollen, in denen den Lernenden die Wichtigkeit einer selbstermächtigten Position deutlich wird. Dabei kommt es immer wieder zur Betonung der eigenständigen Beschäftigung mit Inhalten, denn erst diese führt zu einer tiefgehenden Konfrontation der Lernenden mit sich selbst und dem gewählten Thema. Das Fundament für eine solche kooperative, selbst-reflexive Arbeitsweise bildet ein Vertrauensverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden, die sich auf Augenhöhe treffen und gemeinsam medial eine Welt entdecken. Lehrende sollten in diesem Sinne Verantwortung an ihre Schüler_innen übertragen und sie ermutigen, sich in Diskurse einzubringen und sie mitzubestimmen.

Es ist nun, am Ende meiner Ausführungen, der Zeitpunkt gekommen, den Bogen zu schließen, indem ich jenen Wunsch formuliere, den ich zu Beginn der vorliegenden Master-Arbeit in Aussicht gestellt habe: Ich wünsche mir eine universitär-didaktische Beschäftigung des Fachbereiches für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Wien mit der vorliegenden Thematik. Vorteile dafür sind in mehrfacher Hinsicht vorhanden, auch gibt es bereits universitäre Vorbilder.

- Radio ist eine kostengünstige Möglichkeit, medial-didaktische Inhalte zu lehren. Lehrveranstaltungen, die sich dem Thema widmen, sind daher einfach durchzuführen und können eine nachhaltige und auf vielen Ebenen präsen- te Wirkung erzielen.
- Radio ist ein Sprachmedium des Gesprochenen und daher gerade jenem Element in zentraler Weise verschrieben, auf welches auch DaF/DaZ-Unterricht abzielt. Radio ist daher im Unterricht ein praktischer Zugang zu Sprache und dem authentischen Spre- chen.
- Radio kann in mehrfacher Hinsicht als Mittel der Verlautbarung verwendet werden: indem es die Narrative von L₂-Sprechern_innen zum Ausdruck bringt, indem es spra- chenpolitische Inhalte transportiert; indem es Publikationen und Veranstaltungen be- wirbt, die sich mit DaF/DaZ-relevanten Thematiken befassen; indem es Akteure_innen aus DaF/DaZ-Bereichen zu Wort kommen lässt und so den Erfahrungsaustausch inner- halb einer lokalen DaF-DaZ-Lehrendengemeinschaft stärkt.
- eine regelmäßig stattfindende Radiosendung des Fachbereiches kann als öffentlich- keitswirksames Kommunikationsmittel die Stellung des Fachbereiches innerhalb der Medien- und Sprachpolitiklandschaft in Österreich stärken, weil in einer solchen Sen- dung eigene Inhalte und eigene Agenden zum Ausdruck gebracht werden können und ein österreichweites Publikum erreichen.
- eine regelmäßig stattfindende Radiosendung des Fachbereiches kann auch zu fä- cherübergreifenden, interdisziplinären Kooperationen mit anderen didaktisch- pädagogischen Instituten genutzt werden. (So verfügt etwa das Institut für Volksmusik- forschung und Ethnomusikologie, welches auch in der Musik- und Instrumental- didaktik wissenschaftlich tätig ist, über eine Radiosendung namens „Eigenklang“, die ebensol- che Ziele verfolgt.²⁷⁰
- eine universitäre Arbeit mit dem Medium Radio im Rahmen des DaF/DaZ-Studiums (etwa in Form einer Lehrveranstaltung) kann zudem in mehrfacher Hinsicht für didakti- sche Zwecke in Bezug auf Studierende genutzt werden: Studierende können praxis- orientierte Möglichkeiten der Sprachermächtigung kennen- und praktizieren lernen; Studierende können in Form von Praktika aktiv mit der Produktion einer Radiosendung betraut werden, deren didaktische Wirkung weitreichend ausfällt; Studierende könne

²⁷⁰ Gerade das Institut für Instrumental- und Gesangspädagogik und das Institut für Ethnomusikologie an der Uni- versität für Musik und darstellende Kunst Wien verfügen über diverse Forschungsprojekte, die für die DaF/DaZ- Forschung von Interesse sein können, da sich hier eine große Schnittmenge ergibt.

mithilfe von Radio ein kooperatives Lehr-Lern-Verhältnis mit L₂-Sprechern_innen erleben.

- eine Kooperation zwischen dem DaF/DaZ-Fachbereich und den Freien Radios kann für beide Seiten gewinnbringend etabliert werden: die Universität erhält bereitwilligen Zugang zu einem interessanten und breiten Forschungsfeld mit einem Kooperationspartner, der über Expertise und ein starkes Netzwerk verfügt; die Freien Radios zeigen in ihrer Praxis das Interesse, Forschungsergebnisse in ihre Arbeit einzubeziehen und strukturell zu verarbeiten, Forschung fließt also auch in die praktische Arbeit zurück; Forschungen können thematisch mit DaF/DaZ-Themenbereichen einfach verknüpft werden, da die Schnittmenge zwischen Radioarbeit und DaF/DaZ-Arbeit sehr groß ist; mediendidaktische Mitarbeiter_innen der Freien Radios bereichern durch ihre Unterrichtsbesuche den Studienalltag, Studierende begegnen im Zuge einer Lehrveranstaltung oder eines Praktikums den Mitarbeitern_innen als Akteuren_innen eines DaF/DaZ-relevanten Medienfeldes und zugleich als didaktische Kollegen_innen, die eine gelebte Form des Lehrberufes personifizieren.

In diesem Sinne hoffe ich, einen Beitrag dazu geleistet zu haben, das Medium Radio für den auf Sprache bezogenen didaktischen Bereich anwendbar zu machen, insbesondere jenen Bereich, der die sprachdidaktische Arbeit mit Personen umfasst, die dauerhaft in Österreich leben und deren (macht-)sprachliche Lebensverhältnisse im Vergleich zu jenen der Mehrheitsgesellschaft immer noch unterrepräsentiert sind.

5) Bibliographie, Internetquellen und CD-Inhalt

Ackermann, Max: Die Kultur des Hörens. Wahrnehmung und Fiktion. Nürnberg 2003. (= Hans Falkenberg Verlag, Institut für Alltagskultur).

Baacke, Dieter: Medienpädagogik. Tübingen 1997.(= Niemeyer Verlag, Grundlagen der Medienkommunikation Band 1).

Benjamin, Walther: Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. In: Pias, Claudia, Joseph Vogl und Lorenz Engell (Hg.): Kursbuch Medienkultur. Die maßgeblichen Theorien von Brecht bis Baudrillard. Stuttgart 1999. (= Deutsche Verlags-Anstalt). S. 18 - 33.

Berger, Christian, Daniela Fürst, Wolf Hilzensauer u.a. (Hg.): radiobox.at. Audioproduktion im Unterricht. Wien 2015. (New Academic Press. Mediale Impulse Bd. 1).

Biermann, Ralf: Medienkompetenz – Medienbildung – Medialer Habitus. Genese und Transformation des medialen Habitus vor dem Hintergrund von Medienkompetenz und Medienbildung. In: Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik ^{4/2013}. Online Zugriff: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/604>, 21.04.2015.

Blommaert, Jan: Discourse. A critical introduction. Cambridge 2005. (= Cambridge University Press). S. 70 – 78.

Blommaert, Jan: Investigating Narrative Inequality: African Asylum Seeker's Stories in Belgium. In: Discourse & Society. London 2001. (= Sagepub Journals). S. 413 – 449.

Bourdieu, Pierre: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen 1983. (= Schwartz, Soziale Welt, Sonderband 2). S. 183-198

Brecht, Bertolt: Der Rundfunk als Kommunikationsapparat. Rede über die Funktion des Rundfunks. In: Pias, Claudia, Joseph Vogl und Lorenz Engell (Hg.): Kursbuch Medienkultur. Die maßgeblichen Theorien von Brecht bis Baudrillard. Stuttgart 1999. (= Deutsche Verlags-Anstalt). S. 259 – 263.

Cummins, Jim: Sprachliche Interaktionen im Klassenzimmer: Von zwangsweise auferlegten zu kooperativen Formen von Machtbeziehungen. In: Mecheril Paul und Thomas Quehl (Hg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster 2006. (= Waxmann Verlag). S. 36 – 62.

Derrida, Jacques: Requiem für die Medien. In: Pias, Claudia, Joseph Vogl und Lorenz Engell (Hg.): Kursbuch Medienkultur. Die maßgeblichen Theorien von Brecht bis Baudrillard. Stuttgart 1999. (= Deutsche Verlags-Anstalt). S. 279 – 299.

Dickreiter, Michael, Volker Dittel, Wolfgang Hoeg, Martin Wöhr (Hg.): Handbuch der Tonstudioteknik. München 2013. (De Gruyter Saur, 2 Bände).

Dirim, İnci und Paul Mecheril: Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul, Maria Castro-Varela, İnci Dirim u.a. (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim 2010. (= Beltz Verlag). S. 121 – 138.

Enzensberger, Hans Magnus: Baukasten zu einer Theorie der Medien. In: Pias, Claudia, Joseph Vogl und Lorenz Engell (Hg.): Kursbuch Medienkultur. Die maßgeblichen Theorien von Brecht bis Baudrillard. Stuttgart 1999. (= Deutsche Verlags-Anstalt). S.264 – 278.

Gumperz, John J. und Celia Roberts: Understanding in intercultural encounters. In: Blommaert, Jan und Jef Verschueren (Hg.): The Pragmatics of International and Intercultural Communication. Amsterdam 1991. (John Benjamins). S. 50 – 90.

Henle, Hubert: Das Tonstudio Handbuch. Praktische Einführung in die professionelle Aufnahmetechnik. München 2001 (= GC Carstensen Verlag).

Henrichwark, Claudia: Der bildungsbezogene mediale Habitus von Grundschulkindern. Eine empirische Studie zur Reproduktion. Wuppertal 2009. (= Online-Ressource, Dissertation aus Bildungs- und Sozialwissenschaften, Bergische Universität Wuppertal). Online Zugriff: <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1131/dg0901.pdf>, 19.05.2015.

Kahneman, Daniel: Schnelles Denken, langsames Denken. München 2012. (= Siedler Verlag).

Kutscher, Nadia: Medienbildung und soziale Ungleichheit. In: Bosse, Ingo (Hg.): Medienbildung im Zeitalter der Inklusion. Düsseldorf 2012. (= LfM-Dokumentation, Band 45, Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen). S. 58 – 63.

Kutscher, Nadia: Ungleiche Teilhabe - Überlegungen zur Normativität des Medienkompetenzbegriffs. In: Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Zürich 2009. (Themenheft 17. Medien und soziokulturelle Unterschiede). Online Zugriff: <http://www.medienpaed.com/Documents/medienpaed/17/kutscher0904.pdf>, 21.04.2015.

Mancuso, James C. und Sarbin, Theodore R.: The Self-Narrative in the Enactment of Roles. In: Sarbin, Theodore R. und Karl E. Scheibe (Hg.): Studies in Social Identity. New York 1983. (= Praeger). S. 233 – 253.

Moser, Heinz (Hg.): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München 2011 (=kopaed).

Platter, Florian: Der Rundfunk gehört den Bürgern! Konzept zur Gründung eines nicht-kommerziellen, partizipativen, multilingualen und interkulturellen Offenen Fernsehkanals in der Autonomen Provinz Bozen - Südtirol. Wien 2009. (= Magisterarbeit aus Publizistik und Kommunikationswissenschaften. Universität Wien.) Online Zugriff: http://othes.univie.ac.at/3950/1/2009-03-09_0202383.pdf, 19.04.2015.

Portmann-Tselikas, Paul R.: Was ist Textkompetenz? Zürich 2005. Online Zugriff: <https://www.uzh.ch/ds/wiki/ssl-dir/Textkompetenz/uploads/Main/PortmannTextkompetenz.pdf>, 19.05.2015.

Sarangi, Sirkant und Stefan Slembrouck: Language, Bureaucracy and Social Control. London / New York 1996. (= Longman, Real Language Series).

Weick, Karl E.: The Enacted Environment. In: derselbe: The social psychology of organizing. London u.a. 1969. (= Addison Wesley Publ. Co., Topics in Social Psychology). S. 63 – 71. Im Text mit Weick bezeichnet.

Weick, Karl E.: Enacted sensemaking in crisis situations. In: Journal of Management Studies 25/4. Weinheim 1988, (= John Wiley & Sons). S. 305 – 317. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-6486.1988.tb00039.x/pdf>, 18.11.2015.

Weick, Karl E.: Sensemaking in Organizations. Foundation for Organizational Science. London 1995. (= Sage Publications).

Wodak, Ruth: Sprache der Macht, Macht der Sprache. In: Diem-Wille, Gertraud und Rudolf Wimmer (Hg.): Sprache und Macht - Sprache und Politik. Materialien und Texte zur politischen Bildung. Wien 1988. (= Österreichischer Bundesverlag, Bd. 5). S. 1 – 4.

Internetquellen und Websites

<p>Plattformen:</p>	<p>VfRÖ - Verein freier Radios Österreich http://www.freie-radios.at/, 05.08.2015.</p> <p>Radio Orange (Wien) http://o94.at, 05.08.2015 .</p> <p>Cultural Broadcasting Archive http://cba.fro.at/, 05.08.2015.</p>
<p>Audio-Programme</p>	<p>Audacity (kostenlose Digital Audio Workstation) http://audacityteam.org/, 28.07.2015.</p> <p>Sony Soundforge (multifunktionelle Einzelspurbearbeitung) http://www.sonycreativesoftware.com/de/download/trials/soundforgepro, 29.07.2015.</p> <p>Cubase LE (professionelle Digital Audio Workstation) http://goo.gl/M750P5, 05.08.2015.</p> <p>Audiograbber http://www.audiograbber.de/, 28.07.2015.</p> <p>SoundConverter (Konvertierung von Audiofiles) http://soundconverter.org/, 05.08.2015.</p>

	<p>n-Track (Rekorder für Mobiltelefone) http://de.ntrack.com/index.php, 03.08.2015.</p> <p>Lexis Audio Editor (für Mobiltelefone) https://www.microsoft.com/en-us/store/apps/lexis-audio-editor/9wzdncrdsx0c, 03.08.2015.</p>
Information	<p>Materialien zu Audacity, tontechnische Grundlagen, queer-feministische Aspekte uvm.) http://o94.at/ausbildung/materialien/, 03.08.2015.</p> <p>Medienschulungen des Vereins freier Radios Österreich www.freie-radios.at/akademie.html</p> <p>Commit - Community Medien Institut (Schnittstelle zwischen nichtkommerziellem Rundfunk, Erwachsenenbildung und Forschung) http://www.commit.at/, 05.08.2015.</p> <p>Interaudio - Koordinierungsstelle für interkulturellen Hörfunk (bietet mehrsprachige Lehrmaterialien an) http://interaudio.org/cms/index.php?option=com_frontpage&Itemid=50, 05.08.2015.</p> <p>Radiobox (Materialien, Weiterbildungsmöglichkeiten, Vernetzung im Bereich Radiodidaktik) http://podcampus.phwien.ac.at/radiobox/</p>
Radiosendungen	<p>Radio Orange 94,0kHz Deutschkurs für Traiskirchen / o94-Spezial Radiosendung: http://cba.fro.at/296587 Homepage: https://deutschkursfuertraiskirchen.wordpress.com/</p> <p>FREIRAD – Freies Radio Innsbruck Radioseminare LIVE-Sendungen http://cba.fro.at/series/freirad-radioseminare-live-sendungen</p> <p>Freies Radio Salzkammergut Schulradiotag 2015 – Fünf junge Afghanen lernen Deutsch http://cba.fro.at/302205</p> <p>Campusradio St. Pölten Radiodialoge Magazin: Migrantinnen am Wort - Deutsch lernen http://cba.fro.at/15612</p>

Inhalt der beigelegten CD:

CD-Nummerierung	Titel Datum der ersten Ausstrahlung Verantwortliche Radiostation	Online-Quellen weiterführende Links zu den Sendungen
Tonbeispiel 1	Schulradiotag 2015 - Fünf junge Afghanen lernen Deutsch 27.11.2015 Freies Radio Salzkammergut	Sendung: http://cba.fro.at/302205 Sendungsreihe: http://cba.fro.at/series/sendungsbeitraege-zum-schulradiotag-2015
Tonbeispiel 2a	Aus Spiel wird Wirklichkeit Wiener Radiobande 21.05.2015 Orange 94,0kHz	Sendung „Aus Spiel wird Wirklichkeit“: http://cba.fro.at/280700 Sendereihe: http://cba.fro.at/series/wiener-radiobande
Tonbeispiel 2b	Flüchtlinge, Medien, ein Buchprojekt und Sprachenvielfalt Wiener Radiobande 27.10.2015 Orange 94,0kHz	Sendung „Flüchtlinge, Medien, ein Buchprojekt und Sprachenvielfalt“: http://cba.fro.at/299705 Sendereihe: http://cba.fro.at/series/wiener-radiobande
Tonbeispiel 3	Deutschkurs für Traiskirchen - o94Spezial 17.10.2015 Radio Orange 94,0	Sendung: http://cba.fro.at/296587 Homepage: https://deutschkursfuertraiskirchen.wordpress.com/ Sendereihe Monikas Musikalische Reise http://cba.fro.at/series/monikas-musikalische-reise
Tonbeispiel 4	Das Bildungssystem in Österreich 05.04.2014 Freies Radio B138	Sendung: http://cba.fro.at/255189 Sendereihe: http://cba.fro.at/series/connecting-communities-2 Homepage 1: http://learnforever.at/audioarchiv Homepage 2: www.connecting-communities.eu

6) Anhang

Interviewleitfaden

Leitfrage:

Wie kann in Österreich das Medium Radio im sprachendidaktischen Umfeld von DaZ eingesetzt werden, um damit sprachpolitische, gemeinschaftsstärkende sowie Aspekte des Empowerments (von L2) zu verwirklichen?

Zur Person:

Warum hat der Interviewpartner mit dem Medium Radio zu tun?

Wie lange ist die Gewährsperson im Bereich Radio bereits tätig?

In welcher Funktion? (Leitung einer Sendung, Lehrperson verwendet Radio im Unterricht, selbst an Radio beteiligt)

Wie wird Radio in den (Arbeits-)Alltag integriert?

Wieviele Arbeitsstunden in einem Monat werden für Radio aufgewendet?

Wie sieht die Verteilung der Arbeit aus z.B. E-Mails schreiben, aufnehmen, Redaktionstreffen, Vorbereitung für die Radio-Unterrichtsstunde u.ä.

Zum Projekt bzw. zur Idee, was mit Radio gemacht werden könnte

Wie sieht das Projekt aus, an dem die Gewährsperson gerade arbeitet bzw. wie plant sie, in nächster Zeit mit dem Medium Radio zu arbeiten?

Wie ist das Sendungskonzept oder die Unterrichtsidee?

In welchen Sprachen soll die Sendung gestaltet sein?

Wo ist sie zu hören (Städte, Bundesländer, Internetradio) bzw. wo findet der Unterricht statt.

Wenn Projekt:

Wie sieht der Ablauf des Projektes aus?

Gibt es Redaktionstreffen? Wie wird kommuniziert?

Wer ist beteiligt? Migranten_innen? Wie alt sind die Beteiligten?

Wie lange gibt es das Projekt schon?

Wie oft wird es ausgestrahlt?

Wie wird aufgenommen? (Bedingungen)

Wenn Schule:

Wie oft gibt es Radio-Unterricht?

Wie sieht eine Unterrichtsstunde aus, in der das Thema Radio behandelt wird.

Wie sieht eine typische Radio-Unterrichtsstunde aus?

Gibt es spezielle Methoden, die die Interviewpartner gerne anwenden, wenn sie das Thema Radio behandeln?

Wie ist die Gruppendynamik beim Radiomachen?

Wird alles in einer Sprache aufgenommen oder gibt es mehrere?

Beim Projekt / Im Unterricht:

Wie werden die Themen gefunden?

vorgegeben, frei gewählt, Redaktionstreffen, kreative Aufgaben, Anlässe wie z.B. eine Rede, ein Interview

Welche Themen gibt es?

Kann man die Sendung online hören? (CBA oder anderes Radio)

Wie wird die Radiosendung hergestellt? (Produktionsprozess – Räumlichkeiten und Aufnahmebedingungen, Studio oder Home-Recording bzw. im Klassenraum?)

Empowerment

Bertolt Brecht hat einmal über Radio geschrieben:

„Der Rundfunk wäre der denkbar großartigste Kommunikationsapparat [...], wenn er es verstünde, [...] den Zuhörer nicht nur hören, sondern auch sprechen zu machen und ihn nicht zu isolieren, sondern ihn in Beziehung zu setzen.“

Wer spricht in ihrem Projekt/Unterricht?

Ist es wichtig, wer spricht, wem das Wort erteilt wird oder wer es sich nimmt?

Was denken sie, welche Eigenschaften machen Radio zu einem geeigneten Medium für die Schulklasse/ Personengruppe, mit der sie arbeiten

Hat Radio ihrer Meinung nach Einfluss auf die Meinung von Personengruppen?

Welche Personen könnten das bei ihrem Projekt sein?

Inwiefern denken sie, dass Radio Fähigkeiten und Fertigkeiten trainiert, die für den weiteren Ausbildungsweg relevant sind?

Moderation – gutes Training, zusammenhängendes Lesen und Sprechen, Moderationstexte verfassen, Interviews führen,

Redaktion – Arbeit in der Gruppe, Kommunikationstraining, Koordination und eigenverantwortliches Arbeiten,

Technik – Umgang mit Audio-Software, Aufnahmegeräten.

Kurzfragebogen:

Alter	Geschlecht	Geburtsort
Seit wann sind sie beim Radio tätig oder daran interessiert?	Welche Funktionen in der Radioarbeit haben sie ausgeübt?	Welche Weiterbildungsangebote im Bereich Radio haben sie bislang besucht?
	<ul style="list-style-type: none"> - Produktion - Redaktion - Unterricht - Leitende Position - Live-Moderation - Radiomitarbeiter_in - Wissenschaft - Freizeit 	
Welche Sprache(n) sprechen sie im Alltag hauptsächlich? (nach Häufigkeit gereiht)	Beruf	In welchen Sprachen sehen sie fern, lesen oder hören Radio?
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Wie arbeiten sie mit Radio?	Ausbildung	Zusätzliche Fähigkeiten (z.B. Instrumente, handwerkliche Fähigkeiten, Preise und Auszeichnungen)
<ul style="list-style-type: none"> - einzelne Projekte - regelmäßige Mitarbeit - im Unterricht - in meiner Freizeit - für eine Institution 		

Abstract

In einer Zeit, in der Bildmedien präsenter sind als je zuvor, gerät ein Medium ins Hintertreffen: Radio, das aufgrund des Siegeszugs von Fernsehen und anderen Bild-Ton-(Schrift)-Medien im Kontext des modernen Sprachenunterrichts wenig Bedeutung innehat, sich aber für sprachendidaktische und -politische Anwendungsgebiete (hier im Bereich DaZ) eignet. Ziel der Master-Arbeit ist die Fragestellung: *Wie kann (in Österreich) das Medium Radio im sprachendidaktischen Umfeld von DaZ eingesetzt werden, um damit sprachpolitische sowie Aspekte des Empowerment (von Kursteilnehmern_innen) zu verwirklichen?*

Radio ist ein technisch einfaches und schnell zu verwirklichendes Medium, es ist mithin im Unterricht leicht zu realisieren. Die Freien Radios Österreich (www.freie-radios.at), die als mögliche Kooperationspartner_innen in der Arbeit mit Radio im DaZ-Unterricht vorgestellt werden, fungieren dabei, ebenso wie der DaZ-Unterricht selbst als Distributoren kulturellen Kapitals nach Bourdieu. Der Entwurf von Kriterien für eine interaktive und kulturelle reflexive (Mit-)Arbeit an DaZ-Radioprojekten dient in der Master-Arbeit als Anlass, gesellschaftlich relevante Ordnungsdiskurse und ihre Beschaffenheit zu analysieren und nach Vorgehensweisen zu suchen, wie die in ihnen festgeschriebenen Gesellschaftsnarrative reformuliert werden können.

Radio ist in diesem Zusammenhang aber auch (medien-)sprachdidaktisch und -politisch nutzbar, da es der Einflussnahme von Machtdiskursen im Sinne einer kulturelle reflexiven Denk- und Darstellungsweise dienen kann. Im vorliegenden Text werden daher Aspekte des Empowerment und Sensemaking vor dem Hintergrund einer diskursanalytischen und soziolinguistischen Theorie angedacht.

Die theoretischen Überlegungen treffen außerdem auf ein qualitatives Element der Herangehensweise in Form von leitfadengebundenen Interviews und ero-epischen Gesprächen mit drei Akteuren_innen der Freien Radios.

Radio soll über bloße Hörverstehensübungen hinaus als etwas verstanden werden, dass

- den Konsumenten_innen die Möglichkeit bietet, authentisches Material zu hören und zu produzieren, ohne finanziell oder zeitgebunden zu sein. (ökonomischer Aspekt)
- den Produzenten_innen die Möglichkeit bietet, eigene Anliegen und Perspektiven im Zuge der Produktion einer Radiosendung in der Erstsprache und der Sprache der Mehrheitsgesellschaft zu formulieren und öffentlich zu Gehör zu bringen (Empowerment-Aspekt);
- Lehrenden die Möglichkeit bietet, medien- und sprachendidaktische sowie migrationspädagogische Elemente in praktischer Weise in ihren Unterricht zu integrieren und damit Unterricht über den Klassenraum hinaus mithilfe einfacher technischer Voraussetzungen zu erweitern und gesellschaftlich relevant zu gestalten (sprachendidaktischer und migrationspädagogischer Aspekt);
- im sprachpolitischen Sektor tätigen Nichtregierungsorganisationen und Akteuren_innen die Gelegenheit bietet, ihre Anliegen und Erkenntnisse einem breiten Publikum bekannt zu machen (sprachpolitischer Aspekt);

- allen Gesellschaftspartizipanten_innen in Österreich die Möglichkeiten bietet, gemeinschaftlich an einem Polylog teilzunehmen und sich dabei an der Gestaltung wesentlicher Diskurse dieser Gesellschaft zu beteiligen (polylogischer Aspekt).