



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Lernen'S ein bissl Geschichte“

Podcasts als Mittel der Geschichtsvermittlung im Unterricht der
Geschichte, Sozialkunde und Politischen Bildung in Oberstufen der
allgemein bildenden höheren Schule (AHS) in Wien

verfasst von / submitted by

Nicole Ranninger, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 01.07.2021/ Vienna, 01.07.2021

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

UA 066 665

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

Interdisziplinäres Masterstudium Zeitgeschichte und Medien

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Thomas Hellmuth

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	4
Tabellenverzeichnis	4
Abkürzungsverzeichnis	5
Einleitung	7
1. Forschungsstand	10
2. Das Medium Podcast	17
2.1. Was ist ein Podcast?	18
2.2. Historischer Abriss	25
2.3. Die Podcast-Landschaft in Österreich und Deutschland	28
2.3.1. Der Geschichtspodcast	34
2.3.2. Die Podcast-Community	35
2.3.3. Ausblick	35
3. Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung in Österreich	37
3.1. Lehrplan und Ziele des Geschichtsunterrichts	37
3.2. Kompetenzen	40
3.3. Exkurs: Unterricht während Corona	43
4. Medien und Bildung	50
4.1. Mediennutzung Jugendlicher	50
4.2. Mediendidaktische Initiativen in Österreich	52
4.3. Medienbildung	55
4.3.1. Historische Medienbildung	57
4.3.2. Alltagsmedienkompetenz	59
4.4. Lehrplan Digitale Medienbildung	61
5. Storytelling	62
5.1. Storytelling in der Geschichtsdidaktik	65
5.2. Charakteristika des Storytellings	68
6. Digitale Medien im Unterricht	72
6.1. Methodenvielfalt	73
6.2. Medienvielfalt	74
6.2.1. Virtuelles Reenactment	76
6.2.2. Blogs	76
6.2.3. Computerspiele	77

6.2.4.	Virtuelle Exkursionen	78
6.2.5.	YouTube.....	79
6.2.6.	Audio	80
6.3.	Podcasts im Unterricht	81
7.	Analyse von Podcasts im Unterricht an Wiener AHS.....	86
7.1.	Untersuchungsgruppe.....	86
7.2.	Konzept zur Nutzung von Podcasts im Geschichtsunterricht	87
7.3.	Methode.....	100
7.4.	Ergebnisse und Analyse.....	103
Fazit		122
Literaturverzeichnis		122
Anhang		142

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Nutzungssituation während dem Podcasthören	25
Abbildung 2: Wachstum österreichischer Podcasts 2006-2020	29
Abbildung 3: Anteil der Podcast-Hörer*innen in Deutschland.....	30
Abbildung 4: Mediennutzung während dem Homeschooling.....	48
Abbildung 5: Medienbeschäftigung in der Freizeit.....	51
Abbildung 6: Häufigkeit des Medienkonsums	104
Abbildung 7: Häufigkeit der Nutzung von auditiven Medien.....	105
Abbildung 8: Relevanz vom Hören von Geschichten im Geschichtsunterricht.....	106
Abbildung 9: Medien zur Wissensaneignung	107
Abbildung 10: Bisher genutzte Medien im Geschichtsunterricht	108
Abbildung 11: Fragen zur Homeschooling Erfahrung im ersten Lockdown	109
Abbildung 13: Nutzungsdauer von Podcasts.....	110
Abbildung 14: Beliebte Podcast-Themen.....	111
Abbildung 15: Menge der konsumierten Podcasts.....	112
Abbildung 16: Menge der erledigten Arbeitsaufträge.....	112
Abbildung 17: Orte an denen Podcasts konsumiert wurden	113
Abbildung 18: Genutzte Geräte zum Hören von Podcasts.....	113
Abbildung 19: Tätigkeiten während dem Podcasthören	114
Abbildung 20: Empfindungen zur Erfahrung mit Podcasts	115
Abbildung 21: Aufwand-Einschätzung.....	116
Abbildung 22: Angemessenheit des Arbeitsaufwandes	117
Abbildung 23: Weitere selbstständige Recherche.....	119
Abbildung 24: Podcast-Nutzung beim Distance Learning.....	120
Abbildung 25: Mögliche zukünftige Anwendungsfelder	120

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Beliebteste Podcasts Österreichs (Dez. 2020).....	33
Tabelle 2: Beliebtesten Geschichtspodcasts in Deutschland und Österreich	34
Tabelle 3: Antwortalternativen in Abhängigkeit vom Einsatzzweck.....	102

Abkürzungsverzeichnis

3D.....	dreidimensional
5G.....	fünfte Generation des Mobilfunks
AHS.....	allgemein bildende höhere Schule
App.....	Application
AR.....	Augmented Reality
ASN.....	Austrian School Network
B2B.....	Business-to-Business
BerO.....	Berufliche Orientierung
BMBWF.....	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
BMHS.....	berufsbildenden mittleren und höheren Schulen
BRG.....	Bundesrealgymnasium
BVDW.....	Bundesverbands Digitale Wirtschaft
E-Books.....	Electronic Books
eLC.....	eLearning Cluster
E-Learning.....	Electronic Learning
eLSA.....	eLearning im Schulalltag
FUER Geschichtsbewusstsein.....	Förderung und Entwicklung von reflektiertem Geschichtsbewusstsein
GPJE.....	Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung
HAK.....	Handelsakademie
IMST.....	Innovationen Machen Schulen Top ITInformationstechnik
iUNIg.....	Interuniversitäre Initiative für Neue Medien Graz
JIM.....	Jugend, Information, (Multi-)Media
mla.....	media literacy award
MOOC.....	Massive Open Online Course
NMS.....	Neue Mittelschule
OECD.....	Organisation for Economic Co-operation and Development
O-Töne.....	Originaltöne
ÖZP.....	Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft
PH.....	Pädagogische Hochschule
PoDS.....	Portal digitale Schule

PR.....Public Relations
PTS.....Polytechnische Schule
Ravag.....Radio-Verkehrs-AG
RSS..... Really Simple Syndication
Sars-Cov-2 Virus.....severe acute respiratory syndrome coronavirus type 2
V-Effekt..... Verfremdungseffekt
ZIBZeit im Bild

Einleitung

Man öffnet Spotify, drückt auf Play und zu hören ist Musik, unterlegt mit dem berühmten Zitat des ehemaligen österreichischen Bundeskanzlers Bruno Kreisky: „Lernen’S ein bissl Geschichte, dann wern’S sehn, Herr Reporter, wie sich das damals entwickelt hat“¹, und schon taucht man in die Geschichten ein. Das berühmte Zitat findet sich neben der Verbindung zum Jingle des bekanntesten deutschsprachigen Podcasts „Geschichten aus der Geschichte“ auch wegen seines geschichtskulturellen Charakters im Titel dieser Masterarbeit wieder. Es wird deutlich, wie sich Audio im gesellschaftlichen Gedächtnis verankert und welche Wirkmächtigkeit entstehen kann. Besonders Kinder und Jugendliche werden immer mehr durch nicht lineare und digitale Medien mit Inhalten konfrontiert. Dabei machen unter anderem Podcasts einen immer größeren Vorstoß in die Populärkultur und erfreuen sich vorrangig bei der jüngeren Generation großer Beliebtheit. Wie jedes mediale Angebot müssen aber auch Podcasts und deren Inhalte kritisch betrachtet werden. Doch das muss gelernt sein.

Diese Masterarbeit möchte daher die Nutzungsmöglichkeiten von auditiven Darstellungen in Form von Geschichtspodcast im Unterricht der Geschichte, Sozialkunde und Politischen Bildung in einer Oberstufen der allgemein bildenden höheren Schule (AHS) in Wien näher beleuchten. Podcasts sollen im Zuge dessen als unterstützendes Mittel der Geschichtsvermittlung angesehen werden, das – in Kombination mit anderen didaktischen Ansätzen – einen methodisch vielfältigen Unterricht garantieren soll. Diese Abwechslung ist besonders in Zeiten von Distance Learning² unerlässlich, um die Motivation der Schüler*innen aufrecht zu erhalten und um unterschiedliche Interessen und Lerntypen zu fördern. Neben einer generellen Darlegung zu möglichen Einsatzfeldern von Podcasts im Geschichtsunterricht wurde daher auch ein Unterrichtskonzept erstellt, das eine mögliche pädagogische Herangehensweise an Geschichtspodcasts im Distance Learning präsentieren soll. Diese Konzeption diene anschließend als Grundlage für einen punktuellen Versuch, der in Zusammenarbeit mit einer Wiener Schulklasse umgesetzt werden konnte. Hierbei standen vor allem die Rezeption und Reflektion von Podcasts sowohl als Informationsquelle als auch als Untersuchungsobjekt im Mittelpunkt. Die Produktion eigener Podcast-Episoden, wie das in einigen pädagogischen Handbüchern erwähnt wird, war nicht der Hauptfokus dieser Erhebung. Um das Gehörte auch auf die Reflexionsebene zu heben, waren die Schüler*innen dazu angehalten, passende

¹ Geschichten aus der Geschichte-Jingle, 25.09.2015. In: Geschichten aus der Geschichte, online unter <https://www.geschichte.fm/podcast/zs00/> (25.03.21).

² aufgrund der COVID-19-Pandemie

Arbeitsaufträge zu absolvieren und sich dadurch auch auf digitale Treffen und Diskussionen vorzubereiten. Der Geschichtslehrer sollte dabei eine wichtige moderierende und unterstützende Position einnehmen. Zweck der Masterarbeit war es zu erheben, ob Geschichtspodcasts im Geschichtsunterricht an einer Wiener AHS als unterstützende Vermittlungsmethode zielführend eingesetzt werden können. Dabei besteht die Annahme, dass Podcasts als Bereicherung im Unterricht von den Schüler*innen aufgenommen werden und einem medial- und methodisch vielfältigen Unterricht zuträglich sind. Dennoch wird berücksichtigt, dass der Einsatz eines neuen Mediums alleine keinen motivierenden und lehrreichen Unterricht garantiert, sondern in ein didaktisches Konzept eingebettet sein muss. Hierzu wurde ein interdisziplinärer Ansatz, vorrangig aus dem kommunikationswissenschaftlichen und pädagogischen Forschungsfeld, gewählt.

Um die Erfahrungen und Meinungen der Schüler*innen zu diesem punktuellen Versuch festzuhalten, wurde die Methode des Fragebogens herangezogen. Dabei erhielt die Klasse vor dem Start der Arbeit mit Podcasts den ersten Fragebogen. Dieser sollte vor allem die bisherige Medienerfahrung sowohl im Privaten als auch im Geschichtsunterricht und im Distance Learning abfragen. Weiters sollte auch erhoben werden, ob Schüler*innen bereits Erfahrungen mit dem Medium Podcast gesammelt haben. Die zweite Erhebung durch einen weiteren Fragebogen wurde nach dem Hören der Podcasts durchgeführt und fokussierte sich auf das Hörer*innenverhalten der Jugendlichen, deren Erfahrung zur Bearbeitung der Aufgabenstellungen sowie deren Meinung zum generellen Nutzen und Verlauf des punktuellen Versuchs. Hierbei handelt es sich keineswegs um eine repräsentative Studie, da es sich um zu wenig Proband*innen handelt. Dennoch soll dieses Fallbeispiel erste praktische Erfahrungen zum Einsatz von Podcasts im Geschichtsunterricht liefern und Daten für weitere Forschungszwecke zur Verfügung stellen. Denn bisher war die Nutzung dieses Mediums meist sprachlichen oder musikalischen Fächern vorbehalten.

Nachdem der Begriff Medium kurz beleuchtet wird, konzentriert sich das erste Kapitel dieser Masterarbeit auf das Medium Podcasts an sich. Neben der Darlegung der Charakteristika, der Schwerpunkte und der Hörer*innenschaft, die Podcasts zu eigen sind, kommt es zu einer Präsentation der erst kurzen Historie des Audioprodukts. Hierzu zählt auch eine kurze Analyse der gegenwärtigen Podcast-Landschaft in Österreich und Deutschland. Besonders die stetig voranschreitende Technik sowie die Entwicklung hin zu digitalem und nicht linearen Medienkonsum lassen in Zukunft einen weiteren Anstieg von Podcasts vermuten. Im

darauffolgenden Kapitel werden die Ziele und Kompetenzen, die im Unterricht der Geschichte, Sozialkunde und politischen Bildung angestrebt werden, zusammenfassend dargelegt, um damit auch die möglichen Einsatzfelder und Potenziale des Mediums zu erkennen. Dieses Kapitel umfasst auch einen Exkurs zum Thema Unterricht während der Corona-Pandemie, wobei vorrangig österreichische Studien zum Distance Learning in der ersten Lockdown-Phase im Fokus stehen. In den Lehrplänen und in der Forschung werden aber nicht nur historische und politische, sondern auch fächerübergreifende Kompetenzen gefordert. Zu diesen zählt unter anderem die digitale Medienbildung, auf die im vierten Kapitel genauer eingegangen wird. Es werden sowohl die aktuelle Mediennutzung von Jugendlichen, mediendidaktische Initiativen sowie theoretische Konzepte zur Medienbildung beschrieben. Im darauffolgenden Kapitel wird auf das sogenannte Storytelling, das Erzählen von Geschichten mit gewissen dramaturgischen Techniken³, näher eingegangen, da diese Methodik einerseits die Aufnahme von historischem Wissen fördern kann und andererseits im Podcasting weitgehend angewendet wird. Das sechste Kapitel beschäftigt sich grundlegend mit digitalen Medien im Geschichtsunterricht, wobei besonders die wünschenswerte Methoden- und Medienvielfalt in der Lehre thematisiert wird. Dabei findet sich spezifisch für das Medium Podcasts ein eigenes Unterkapitel, das mögliche Anwendungsbereiche dieses Mediums an Universitäten, in der schulischen Vermittlung und speziell im Geschichtsunterricht analysiert. Das letzte Kapitel fokussiert auf die Darlegung des Konzepts zur konkreten Anwendung von Geschichtspodcasts, gezeigt anhand eines empirischen Versuchs in einer Wiener Schulklasse, und endet mit einer damit zusammenhängenden Datenauswertung.

³ vgl. *Preger Sven*, Geschichten erzählen. Storytelling für Radio und Podcast (Wiesbaden 2019) 15.

1. Forschungsstand

Obwohl das Medium Podcast erst seit ungefähr 15 Jahren existiert, gibt es dennoch eine weitreichende wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dieser Technologie aus unterschiedlichen Forschungsrichtungen. Besonders kommunikationswissenschaftliche sowie didaktische Forschungsarbeiten widmen sich vorrangig der Thematik, wobei Heshmat et al. die Vielfalt an Forschungsthemen hervorheben: „For example, studies have looked at the characteristics of podcast services, their influences on subjects such as education, and measuring the correlation between podcast listeners and their online shopping habits.“⁴ Bereits nach dem ersten Aufkommen von Podcasts um das Jahr 2004 wurden die ersten kommunikationswissenschaftlichen Werke zu dem Medium und dessen Potenzialen veröffentlicht.⁵ Viele dieser Texte, darunter jene von Tom Albys *Web 2.0*. (2008), Barbara Rampfs *Podcastnutzer* (2008) und Roland Kaisers *Library Success with web 2.0 services* (2012), fokussieren sich auf die technische Produktion und Nutzung von Podcasts, wobei oft Formate, Plattformen und das Downloaden im Mittelpunkt standen. Obwohl diese Arbeiten erst ein Jahrzehnt alt sind, erkennt man in vielerlei Hinsicht, dass sich die Produktion und Nutzung von Podcasts stetig weiterentwickelt. So konnten Podcasts ihr Image als Nischenprodukt bald zurücklassen, indem große Medienunternehmen Episoden mit viel Aufwand und lukrativen Werbekooperationen produzierten. Obwohl unterschiedliche Aspekte des Podcastings, vor allem in der neueren Literatur, aufgegriffen werden, blieb das Geschichtsvermittlungspotenzial von Podcasts im Unterricht der Geschichte, Sozialkunde und Politischen Bildung bis jetzt weitgehend unbeachtet. Am meisten Aufmerksamkeit fällt der didaktischen Anwendung von Podcasts noch vereinzelt in geschichtsdidaktischen Sammelbänden zur Methoden- und Mediennutzung zu. Folglich soll der Forschungsstand von Podcasts in der Bildung exemplarisch vermittelt werden.

Das Potenzial von Podcasts in der Bildung wurde vorrangig an angloamerikanischen Hochschulen erkannt, wo es bereits in den Anfangsjahren des Podcast zu theoretischen Überlegungen und praktischen Untersuchungen der Podcastnutzung kam. Der Aufsatz *Exploring the use of video podcasts in education* von Kay Robin aus dem Jahr 2012 bietet eine ausführliche Rezension der zwischen 2002 und 2011 erschienenen Literatur zur Nutzung von Audio- und Video-Podcasts an Hochschulen. Hierzu hat Robin eine Auswahl an 53 Aufsätzen,

⁴ Heshmat Yasamin, Yang Lillian, Neustaedter Carman, Quality ‚Alone‘ Time through Conversations and Storytelling. Podcast listening Behaviors and Routines. In: Graphics Interface Conference (2018) 67.

⁵ vgl. Campbell Gardner, There’s Something in the Air. Podcasts in Education. In: Educause review 40, Nr.6 (2005) 44.

die dem peer-review Verfahren unterzogen wurden, näher beschrieben und analysiert, wobei besonders die Aufzeichnung von Vorlesungen (meist ohne didaktischen Konzepten) im Fokus der erwähnten Studien standen.⁶ Beispielhaft wäre hier unter anderem die Fallstudie an der University of Michigan aus dem Jahr 2004 zu nennen, deren Ergebnisse im Aufsatz *Podcasting Lectures* von Sarah Brittain, Pietrek Glowacki, Jared Van Ittersum und Lynn Johanson aus dem Jahr 2006 festgehalten wurden. Die Studie, die in Zusammenarbeit mit einer studentischen Fokusgruppe durchgeführt wurde, kam zu dem Schluss, dass auditive Podcasts eine beliebte Methode zum Wiederholen der Lehrveranstaltungsinhalte für Studierende darstellen. Aus diesem Grund wurden Podcasts in den universitären Alltag aufgenommen.⁷ Eine weitere Studie mit dem Titel *iTunes University and the classroom* wurde unter anderem von Dani McKinney, Jennifer Dyck und Elise Luber 2008 an der State University of New York (SUNY Fredonia) durchgeführt. Die Studierenden einer Psychologievorlesung wurden dazu in zwei Gruppen geteilt; eine besuchte den klassischen Präsenzvortrag, die andere erhielt den Universitätsvortrag lediglich als Podcast. Die Studie zeigt, dass ehrgeizige Studierende der Podcast-Gruppe, die Notizen während dem Hören machten und die Podcast-Episoden mehrfach anhörten, sogar bessere Testergebnisse erzielten als jene der Präsenz-Gruppe.⁸

Zu einem der ausführlichsten Sammelbände zum Thema Podcasts an Universitäten zählt die 2008 erschienene Publikation *Podcasting for Learning in Universities*, die von Gilly Salmon und Palitha Edirisingha herausgegeben wurde. Darin finden sich theoretische Beiträge zu didaktischen Modellen, den Charakteristika des Mediums und der Verbindung zum Mobile Learning. Im Mittelpunkt stehen allerdings Ergebnisse von Umfragen und empirischen Studien, die Podcasts in Verbindung mit Feedback-Tools, Feldforschung und Distance Learning betrachten. Ebenso widmet sich der 2009 von Oliver McGarr veröffentlichte Aufsatz *A review of podcasting in higher education* der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema Podcasts in der Bildung. Der Autor konzentriert sich dabei auf die Vorteile, Grenzen und Anwendungsmöglichkeiten, die das Medium bietet. McGarr proklamiert ein breites Anwendungsfeld, das über die Aufzeichnung von Vorlesungen hinausgeht und spricht auch vertiefende Podcasts und das Produzieren von Podcasts durch Studierende an. Auffällig ist,

⁶ vgl. Kay Robin H., Exploring the use of video podcasts in education. A comprehensive review of the literature. In: Computers in Human Behavior 28, Nr.3 (2012) 820.

⁷ vgl. Brittain Sarah, Glowacki Pietrek, Ittersum Jared Van, Johnson Lynn, Podcasting lectures. In: Educause Quarterly 29, Nr.3 (2006) 31.

⁸ vgl. McKinney Dani, Dyck Jennifer L., Luber Elise S., iTunes university and the classroom. Can podcasts replace professors? In: Computers & Education (2009) 622.

dass der Autor einen durchaus kritischeren Blickwinkel in Bezug auf die Nutzung des Mediums einnimmt als viele andere Forscher*innen:

„While podcasting has the potential to enhance the students’ learning experience, it also can reinforce the worst aspects of the transmission model of learning. For this reason, future use of these technologies should be learner led, rather than technology led.“⁹

Der bloße Einsatz des Mediums führt daher nicht automatisch zu einer gesteigerten Lernerfahrung, sondern benötigt eine Orientierung an den Schüler*innen und didaktischen Ansätzen.

Diese universitären Entwicklungen hatten auch Einfluss auf das angloamerikanische Schulwesen. Allen voran beschäftigen sich Kathleen King und Mark Gura mit der didaktischen Integration des Mediums in den Schulunterricht. 2007 publizierten sie die erste Ausgabe der Monografie *Podcasting for teachers*. Darin forderten sie, dass der Einsatz von Podcasts und deren Produktion einen kreativen, enthusiastischen und reflektionsorientierten Unterricht garantieren sollte.¹⁰ King und Gura sind außerdem selbst in der Podcastproduktion tätig, indem sie Episoden für Lehrkräfte mit didaktischen und pädagogischen Inhalten gestalten. Ihrer Überzeugung nach können Podcasts ein großes Potenzial für den Unterricht darstellen:

„The possibilities for students learning with podcasts provide an immense vision. At first one might not think this medium and technology is much different than other computer-based formats; however, our experience listening to teachers and students alike is that podcasting can unleash unexpected achievements.“¹¹

Trotz der Hoffnung, dass Podcasts die Mediennutzung im Unterricht revolutionieren könnten, blieb bis heute der große Durchbruch in der Pädagogik außerhalb des angloamerikanischen Raums überwiegend aus.

Dessen ungeachtet kam es auch im deutschsprachigen Raum schrittweise zu einer Auseinandersetzung mit Podcasts in der Pädagogik. Kim Kluckhohn verfasste 2009 die Publikation *Podcasts im Sprachunterricht*, in der die Anwendung im Deutschunterricht untersucht wird. Im selben Jahr brachte M.-H. Konrad den Podcast mit dem fächerübergreifenden Mobile Learning im Aufsatz *Mobile Learning mit „podcasts“* in Verbindung. Obwohl es solche vereinzelt Publikationen aus unterschiedlichen

⁹ McGarr Oliver, A review of podcasting in higher education. Its influence on the traditional lecture. In: Australasian Journal of Educational Technology 25, Nr.3 (2009) 319.

¹⁰ vgl. King Kathleen P., Gura Mark, Podcasting for teachers. Using a new technology to revolutionize teaching and learning (Charlotte ²2009) 213.

¹¹ ebd., 7.

Fachbereichen gibt und auch in der Geschichtsdidaktik einzelne digitale Medien, wie Computerspiele¹², YouTube¹³, Filme¹⁴ etc. immer wieder betrachtet werden, bleibt eine Vielfalt an didaktischen Publikationen zu Podcasts aus. Am ehesten findet man diverse Unterrichtsmethoden, die das Medium Podcast integrieren, in konkreten Unterrichtsvorschlägen oder geschichts- bzw. politikdidaktischen Handbüchern. König und Bernsen erwähnen im Sinne des Mobile Learning im Geschichtsunterricht in dem 2014 erschienenen Aufsatz *Mobile Learning in History Education*, dass Schüler*innen Personen zu diversen Themen interviewen und diese Aufnahmen beispielsweise in Form eines Podcast aufbereiten sollen.¹⁵ Das 2010 erschienene *Handbuch Medien in der politischen Bildung* beinhaltet einen Aufsatz von Nina Thoß zum Thema *Podcast/Videocast*. Die Autorin sieht besonders den lebensnahen Bezug, den Podcasts für Schüler*innen bieten können, und die multiperspektivischen Sichtweisen als Chance: „Podcast liefern nicht nur interessante journalistische Beiträge zu Politik und Wirtschaft, sondern bieten eine direkte Plattform für die politische Auseinandersetzung und deren Präsentation.“¹⁶ Der Sammelband, der für diese Arbeit in Bezug auf digitale Medien im Geschichtsunterricht den größten Mehrwert hatte und auch den Anschein hinterließ, eine sehr zukunftsorientierte Publikation zu sein, ist das *Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter* (2017) von Daniel Bernsen und Ulf Kerber. Es finden sich darin eine Vielzahl an Unterrichtsansätzen, die teilweise mit didaktischen und pädagogischen Überlegungen, vorgeschlagenen Unterrichtsmaterialien sowie bestehenden Angeboten und Kompetenzlisten unterstützt werden. Obwohl der Sammelband Podcasts keinen eigenen Aufsatz widmet, findet sich das Medium an diversen Stellen wieder, unter anderem im Kapitel *Erinnerungskultur online* von Hanna Liever, *Zeitzeugen digital* von Daniel Bernsen und *Narrationen mit digitalen Werkzeugen selbst erstellen* von Ulf Kerber. Den Autor*innen ist aber sehr wohl das Erweiterungspotenzial ihrer Publikation bewusst:

„Auch wenn die empirischen Grundlagen für ein ‚Handbuch‘ noch fehlen, schien es uns an der Zeit, [...] den Stand der Diskussion zu bündeln, Theorie und Praxis in Form von Modellen, Inhalten, Kompetenzen, Methoden und digitalen Werkzeugen aufeinander zu

¹² Giere Daniel, Computerspiele - Medienbildung - historisches Lernen. Zu Repräsentation und Rezeption von Geschichte in digitalen Spielen (Frankfurt/M 2019).

¹³ Bunnenberg Christian, Steffen Nils (Hg.), Geschichte auf YouTube. Neue Herausforderungen für Geschichtsvermittlung und Historische Bildung (Berlin 2019).

¹⁴ Demleitner Elisabeth, Beck-Zangenberg Christel (Hg.), Filme im Geschichtsunterricht. Unterrichtsideen für die Sekundarstufe I und II (Hannover 2020).

¹⁵ vgl. König Alexander, Bernsen Daniel, Mobile Learning in History Education. In: Journal of Educational Media, Memory, and Society 6, Nr.1 (Oxford 2014) 117.

¹⁶ Thoß Nina, Podcast/Videocast. In: Besand Anja, Sander Wolfgang (Hg.), Handbuch Medien in der politischen Bildung (Reihe Politik und Bildung 57, Schwalbach/Ts. 2010) 373.

*beziehen, sie dadurch jeweils einzuordnen und in einer Form vorzustellen [...]. Mit diesem Buch soll zugleich ein Brückenschlag geleistet werden, um über den Tellerrand der Geschichtsdidaktik einen Blick auf die Medienpädagogik zu werfen.*¹⁷

Natürlich gibt es eine große Auswahl an weiteren didaktischen Medien- und Methodenhandbüchern für den Unterricht der Geschichte, Sozialkunde und Politischen Bildung. Allerdings sind darunter auch Publikationen, die digitalen Medien und Unterrichtsmethoden keinen oder nur wenig Raum zusprechen. So integriert die siebte Auflage des von Hans-Jürgen Pandel und Gerhard Schneider herausgebrachten Sammelbandes *Handbuch. Medien im Geschichtsunterricht* (2017) zwar ein Kapitel zum Computereinsatz im Unterricht, jedoch geht dieses nicht über die Anwendung von CD-ROMs, Textverarbeitungsprogrammen und Lernplattformen hinaus. Andere Publikationen bieten zwar einen breiten Überblick über digitale und analoge Möglichkeiten, ohne jedoch Podcasts zu integrieren. Zu nennen wären hier Michael Sauers *Geschichte unterrichten* (2012) und Uwe Dankes sowie Astrid Schwabes *Historisches Lernen im Internet* (2014).

Zu erwähnen sind auch zwei österreichische Fachtagungsbände, die sich der Thematik annehmen. Dazu zählt unter anderem der Tagungsband *Lifetime podcasting*, der von Michael Raunig, Martin Ebner, Sigrid Thallinger und Winfried Ritsch anlässlich der ersten österreichischen Fachtagung für Podcasts im Jahr 2007 herausgegeben wurde. Aus einer Kooperation Grazer Hochschulen entstand die Fachtagung „Interuniversitäre Initiative für Neue Medien Graz (iUNIg)“. Neben diversen Keynotes und Podiumsdiskussionen fanden auch Workshops statt, die sowohl die technischen, pädagogischen sowie theoretischen und organisatorischen Aspekte des Podcasts beleuchteten. Die Ergebnisse der Workshops wurden durch Videobeiträge und den Tagungsband festgehalten.¹⁸ Andererseits wurde der Tagungsband *Digitale Schule Österreich* zur eEducation Sommertagung 2013 von Peter Micheuz, Anton Reiter, Gerhard Brandhofer, Martin Ebner und Barbara Sabitzer publiziert. Obwohl das Medium Podcast nicht spezifisch im Fokus der Untersuchungen steht, findet es doch immer wieder eine Bühne, auf der es in die Theorie der Medienbildung und pädagogischen Methodik einfließen kann. Zum generellen Forschungsstand der

¹⁷ Bernsen Daniel, Kerber Ulf, Einleitung. In: Bernsen Daniel, Kerber Ulf (Hg.), *Praxishandbuch historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter* (Opladen/Berlin/Toronto 2017) 18.

¹⁸ vgl. Raunig Michael, Einleitung. In: Raunig Michael, Ebner Martin, Thallinger Sigrid, Ritsch Winfried (Hg.), *Lifetime podcasting. Proceedings der Ersten Österreichischen Fachtagung für Podcast*. In: Österreichische Fachtagung für Podcast 1 (Graz 2007) 11.

Medienbildung im Unterricht muss Ben Bachmair erwähnt werden, der eine Vielzahl an pädagogischen Texten zu diesem Thema verfasst hat.

Ebenso widmen sich einige österreichische Hochschulschriften dem Podcasting, wobei unterschiedliche didaktische Schwerpunkte und Unterrichtsfächer im Mittelpunkt stehen. Bereits 2007 verfasste Felix Studencki seine Diplomarbeit zum Thema *Podcast und die Einsatzmöglichkeiten im Unterricht*, 2009 schrieb Melanie Christel Graier ihre Arbeit *Bildung über den Äther* und 2011 diplomierte Jaqueline Corinna Mattis mit der Arbeit *Podcasting als unterstützende Unterrichtsmethode in den wirtschaftlichen Fächern der kaufmännischen berufsbildenden mittleren und höheren Schulen* an der Universität Graz. Eine der aktuellsten Abschlussarbeiten zum Thema Podcasts wurde im Studienschwerpunkt der Medienkommunikation von Charis Fabiola Reiners im Jahr 2019 verfasst. Reiners analysiert darin Unterhaltungspodcast und arbeitet inhaltliche Elemente heraus, die einen erfolgreichen Podcast auszeichnen.¹⁹

In der neueren Forschung konzentrieren sich viele Autor*innen auf das sogenannte Storytelling in Bezug auf Podcasts, also narrative Erzählmethoden, um Botschaften und Wissen optimal zu vermitteln. Storytelling ist nicht nur für Geschichtspodcasts einer der wichtigsten Aspekte, sondern besonders für Kinder und Jugendliche eine geeignete Vermittlungsmethode, wenn diese auch reflektiert angewandt wird. Besonders Sven Preger widmet sich in seiner Monografie *Geschichten erzählen* (2019) der Anwendung des Storytellings in Radio und Podcast. Der Autor gibt einen detaillierten Überblick über Inszenierungsmöglichkeiten von Narrativen wie Plot-Entwicklungen und Spannungstechniken. Besonders die Nähe und Intimität, die auditiven Medien zugrunde liegt, können durch Storytelling bewusst genutzt werden.²⁰ Preger geht allerdings auch auf die Kontroversen und Kritikpunkte ein, die mit Storytelling in Verbindung gebracht werden. Ebenso widmet sich der Sammelband *The "Serial" podcast and storytelling in the digital age*, herausgegeben von Ellen McCracken aus dem Jahr 2017, dem Aspekt des Storytellings in Hinblick auf den Podcast „Serial“, der den Durchbruch für das Medium brachte. Aber auch abseits von Podcasts kommt es zu einem stetigen Anstieg der Storytelling-Literatur. Beispielhaft sei hier Jens Radüs *New Digital*

¹⁹ vgl. Reiners Charis Fabiola, Was macht Podcasts erfolgreich? Eine qualitative Inhaltsanalyse (Masterarbeit FH Joanneum 2019) 4.

²⁰ vgl. Preger, *Geschichten erzählen*, 18.

Storytelling aus dem Jahr 2019 genannt, das Multimediale-Narrative als thematischen Schwerpunkt hat oder Simon Sturms *Digitales Storytelling* aus dem Jahr 2013.

Diese Publikationen nehmen vorrangig einen journalistischen Blickwinkel ein, aber auch in der Geschichtsdidaktik kam es in den letzten Jahren zu einer intensiven Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten, die Narrative in der Geschichtsvermittlung bieten. 2010 erschien die erste Auflage der Monografie *Historisches Erzählen* von Hans-Jürgen Pandel, in der der Autor die mangelnden Kenntnisse von Schüler*innen und Studierenden bezüglich des Verfassens von historiographischen Erzählungen aufzeigt, wobei die Verwendung anderer Textsorten, vor allem fiktiver Natur, von Pandel als „Quellenfälschung“²¹ tituliert wird. Wichtige Kritikpunkte an dieser Publikation, wie die unklaren Aufgabenstellungen beim Schulversuch und mangelnde Kohärenz der angewandten Begriffe, finden sich in der Rezension von Olaf Hartung.²² Einen inklusiveren Ansatz wählt Thomas Hellmuth in seinem 2016 veröffentlichten Aufsatz *Plädoyer für ‚Historytelling‘ im Unterricht*, in dem er die Anwendung von De- und Re-Konstruktion von Geschichten im Unterricht fordert, um „Selbstreflexion und [...] Widerstand gegenüber Manipulationsversuchen [...]“²³ zu fördern. Auch im bereits erwähnten *Praxishandbuch historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter* finden sich zwei Kapitel zu Narrationen und digitalem Storytelling, u.a. *Narrationen und Digital Storytelling im Geschichtsunterricht* von Ulf Kerber, wobei auch in weiteren Aufsätzen das Prinzip des Storytellings immer wieder aufgegriffen wird.

Die Vielzahl an wissenschaftlicher Literatur zu Podcasts an sich, deren Einsatzbereiche und Charakteristika, aber auch deren Rezeption in der Populärkultur, unter anderem bei Medienumfragen, lässt auf die Popularität und die Potenziale des Mediums schließen. Die vereinzelte Erwähnung von Podcasts aus Perspektive der Geschichtsdidaktik, aber auch die generelle Literatur zu digitalen Medien im Geschichtsunterricht lassen mögliche methodische Herangehensweisen erkennen. Mit dieser wissenschaftlichen Arbeit, die sowohl theoretische und praktische Untersuchungen aufgreift als auch eine eigene empirische Erhebung vorweist, möchte die Verfasserin einen Beitrag zur Verringerung der dennoch zum Teil bestehenden Forschungslücke leisten.

²¹ Pandel Hans-Jürgen, *Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht*, (Schwalbach/Ts. 2015) 208.

²² vgl. Hartung Olaf: Rezension zu: Pandel Hans-Jürgen, *Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht* (Schwalbach/Ts. 2010). In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 10 (2011), online unter <https://www.recensio.net/rezensionen/zeitschriften/zeitschrift-fuer-geschichtsdidaktik/10-2011/ReviewMonograph56705912/@@generate-pdf-recension?language=fr> (10.05.2021) 200, 202.

²³ Hellmuth Thomas, *Plädoyer für „Historytelling“ im Unterricht*. In: Public History Weekly 4 (2016) 9, 5.

2. Das Medium Podcast

Die Zeit, in der Podcasts als Nischenprodukt galten und der Begriff bei vielen Personen ein Fragezeichen auslöste, ist vorbei. So ergab eine Studie von Goldmedia, die im Sommer 2020 in Deutschland durchgeführt wurde, dass 80,4% der deutschen Bevölkerung Podcasts kennen und 10 Millionen Deutsche dieses Medium sogar regelmäßig konsumieren.²⁴

Die Bezeichnung von Podcasts als Medium setzt allerdings eine Definition des Medienbegriffs voraus, der weder in der Geschichtsdidaktik noch in den Geschichts- oder anderen Geisteswissenschaften einheitlich ist. Tschiggerl, Walach und Zahlmann definieren Medien generell als „alle Funktionen kultureller Praktiken und Objekte, die von Subjekten genutzt werden, um Informationen über Alterität zu gewinnen oder an sie zu richten.“²⁵ Diese breite kulturwissenschaftliche Auffassung von Medien ermöglicht in dieser Hinsicht verschiedene Forschungsrichtungen leichter zu vereinen. Vorrangig in der Didaktik wird bei vielen Forscher*innen die Funktion von Medien als Mittler hervorgehoben. Medien können somit sowohl als Informations- als auch Kommunikationsmittel dienen.²⁶

Besonders in der didaktischen und kommunikationswissenschaftlichen Fachliteratur wird in Bezug auf Podcasts und anderen auditiven oder audiovisuellen Angeboten meist von „neuen“ Medien gesprochen (bspw. Bachmair, Spanhel, Raunig, Hüther sowie Danker und Schwab). Werner Sesink spitzt das Problem dieser Bezeichnung im *Handbuch Medienpädagogik* zu:

„Da im geschichtlichen Prozess alles ‚Neue‘ irgendwann einmal ‚alt‘ wird, ist die Frage nach der Entwicklung des ‚Neuen‘ nicht einfach zu beantworten, setzt sie doch eine Bestimmung voraus, ab und bis wann etwas in welcher Hinsicht als ‚neu‘ gelten dürfe. Ist der Computer noch ein ‚neues‘ Medium, wenn es ihn doch schon seit rund 50 Jahren gibt? Und wie lange noch ist das Internet ein ‚neues‘ Medium?“²⁷

²⁴ vgl. Lörchner Jasmin, Neue Studie. Mehr als 10 Millionen Deutsche hören Podcasts! 18.09.2020. In: Podigee, online unter <https://www.podigee.com/de/blog/neue-studie-mehr-als-10-millionen-deutsche-hören-podcasts> (17.12.20).

²⁵ Tschiggerl Martin, Walach Thomas, Zahlmann Stefan, Geschichtstheorie (Wiesbaden 2019) 81.

²⁶ vgl. Eberle Thomas, Medienbildung in der Schule. Schulpädagogische Perspektiven. In: Pirner Manfred, Pfeiffer Wolfgang, Uphues Rainer (Hg.), Medienbildung in schulischen Kontexten. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven (München 2013) 59.

²⁷ Sesink Werner, „Neue Medien“. In: Sander Uwe, Gross Friederike von, Hugger Kai-Uwe (Hg.), Handbuch Medienpädagogik (Wiesbaden 2008) 407.

Aufgrund dieser Begriffsschwierigkeit wird in dieser Arbeit die Bezeichnung digitale Medien bevorzugt, wodurch alle digital codierten Technologien inkludiert sind. Diese zeichnen sich großteils durch Vernetzung, Globalität, Mobilität, Konvergenz und Interaktivität aus.²⁸

2.1. Was ist ein Podcast?

Besonders im 21. Jahrhundert sind Medien extrem schnelllebig. So fällt auf, dass alleine die technischen, aber auch gesellschaftlichen Funktionen von Podcasts, wie sie in den Anfangsjahren beschrieben wurden, nicht mehr ganz auf das Jahr 2021 zutreffen. Hier kann somit nur eine Bestandsaufnahme der heutigen Situation und ihrer Entwicklung über die letzten Jahre geboten werden.

Das Kunstwort Podcast setzt sich laut den meisten Autor*innen aus den Wörtern „Broadcast“, also Senden oder Übertragen, und dem iPod, dem MP3-Player von Apple, zusammen. Kenneth Lim bezeichnete diese Wortzusammensetzung bereits 2006 als verwirrend, weil „most podcast episodes do not require proprietary technologies such as the iPod for playback, and most podcasts do not enjoy such a large subscription base to be classified as being broadcast.“²⁹ Laut Schreyer könnte sich andererseits die Bezeichnung auch aus der Abkürzung für „Broadcast“ (cast) und der Abkürzung für „play on demand“ (pod) zusammensetzen.³⁰ Definiert wird durch diesen Begriff generell eine Audiodatei, die online zugänglich ist und durch Really Simple Syndication (RSS) verbreitet und abonniert werden kann.³¹ Die Literatur der 2000er Jahre unterteilte Podcasts noch in audio-, video- und erweiterten (enhanced) Podcast.³² In dieser Arbeit wird Podcasting allerdings nur auf Audiodateien bezogen, da Videoformate und erweiterte Podcasts, dazu zählt unter anderem das Unterlegen einer Audiodatei mit PowerPoint Präsentationen, großteils im Videostreaming und YouTube aufgegangen sind. Teilweise zeichnen sich noch Mischformen ab, wenn beispielsweise YouTuber*innen ihre Podcast-Aufzeichnungen auch über ihren YouTube Kanal streamen (Bsp.: „The TryPods“ der

²⁸ vgl. Hüther Jürgen, Neue Medien. In: Hüther Jürgen, Schor Bernd (Hg.), Grundbegriffe Medienpädagogik (München 2005) 346.

²⁹ Lim Kenneth, Now hear this. Exploring podcasting as a tool in geography education. In: Purnell Ken, Lidstone John, Hodgson Stephanie (Hg.), Changes in Geographical Education - Past, Present and Future. Proceedings of the International Geographical Commission on Geographical Education Symposium (Brisbane 2006), online unter https://www.academia.edu/7927995/Now_Hear_This_Exploring_Podcasting_as_a_Tool_in_Geography_Education (21.01.21) 1.

³⁰ vgl. Schreyer Stephan, Podcasts in der Unternehmenskommunikation. Wie Sie mit strategischen Audioformaten Ihre Zielgruppen erreichen (Wiesbaden 2019) 1.

³¹ vgl. King, Gura, Podcasting for teachers, 8.

³² vgl. Salmon Gilly, Mobbs Richard, Edirisingha Palitha, Dennett Chris, Podcasting technology. In: Salmon Gilly (Hg.), Podcasting for learning in universities (Maidenhead 2008) 22.

TryGuys).³³ Der auditive Podcast unterscheidet sich aber auch von regulären Audiodateien, da einzelne Podcast-Episoden in eine Podcast-Serie eingebettet sind. Die Audiodateien sind dabei unter anderem on-demand, also jederzeit von den Konsument*innen abrufbar sowie zeit- und ortsunabhängig. Rampf ordnet das Medium Podcast daher in die Kategorie „one-to-many“ ein, das bedeutet, dass Podcasts von einem/einer Sender*in an viele Empfänger*innen übermittelt werden und diese Übertragung asynchron stattfindet, also zeitlicher Abstand zwischen der Distribution und der Reaktion vorliegt. Podcasts betten sich daher zwischen der Massen- und Individualkommunikation ein, da es eine relativ hohe Verbreitung der Inhalte gibt, den Hörenden aber eine gewisse Entscheidungsfähigkeit vorbehalten bleibt.³⁴

Im Gegensatz zu klassischen Medienformaten wie Fernsehen und Radio bietet das Medium Podcast viele Freiheiten und hat ein großes Angebot an individuellen Themen. In der Frühphase des Podcasts zeichnete sich das Medium besonders durch Werbefreiheit und Privatpersonen als Podcast-Hosts aus. Doch Podcasts erfuhren, besonders auch durch den Einstieg von großen Medienhäusern und Unternehmen, eine Professionalisierung und Kommerzialisierung, wodurch die meisten Podcasts in unterschiedliche Formate oder Mischformen gliederbar sind. Schreyer nennt in seiner Monographie *Podcasts in der Unternehmenskommunikation* aus dem Jahr 2019 neun unterschiedliche Podcast-Formate: 1. Zweitverwertung von bereits gesendetem Radiomaterial (Ö1 – „Betrifft: Geschichte“), 2. Medien-Podcasts (Der Standard – „Thema des Tages“), 3. Journalistischer Talk-Podcast (ORF – „ZIB2-Podcast“), 4. Themen-Podcasts, wie unter anderem die klassischen Geschichtspodcasts (Daniel Meßner, Richard Hemmer – „Geschichten aus der Geschichte“), 5. People-Podcasts (Michael Buchinger – „Buchingers Tagebuch“), Gesprächs-Podcasts (Jan Böhmermann, Olli Schulz – „Fest & Flauschig“), 6. True-Crime-Podcasts (Zeit – „Verbrechen“), Fiction-Podcasts (ARD – „Radio Tatort“), Corporate Podcasts (Audi – „Die Zukunft ist elektrisch“).³⁵ Bei dieser Aufzählung wird bereits die Vielfalt des Medium Podcasts sichtbar sowie die starke Einbindung von großen Medienkonzernen. Aus diesem Grund kann auch kaum mehr davon die Rede sein, dass Unternehmenssteuerung, Markt- und Konkurrenzdruck keine Rolle spielen, denn Podcasts sind längst kommerzielle Produkte geworden.

³³ vgl. The TryPod, We Got Into A Huge Argument - Ep. 82, 22.10.2020, online unter https://www.youtube.com/watch?v=fxzph_mHNAc (26.12.20).

³⁴ vgl. Rampf Barbara, Podcastnutzer. Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Darstellung des deutschen Podcastangebotes und eine Typologisierung seiner Nutzer (München 2008) 18f.

³⁵ vgl. Schreyer, Podcasts in der Unternehmenskommunikation, 3f.

Die Vorteile, die Podcasts bieten, sind auf der Produktions- und der Konsumentenseite zu finden. Einerseits sind der Aufwand und die Kosten, um einen Podcast zu produzieren, überschaubar und daher auch leicht für Privatpersonen umsetzbar. Tendenziell können Einnahmen durch Werbung, Sponsoring oder Spenden der Hörer*innen erzielt werden. Es zeichnet sich aber eine neue Art der Finanzierung ab, denn 2016 begann der Streamingdienst Spotify exklusive Podcasts anzubieten, bei denen die Creators vereinbarte Honorare bekommen.³⁶ So berichtet das Wall Street Journal, dass der Comedian und Podcaster Joe Rogan einen der lukrativsten Verträge zur exklusiven Ausstrahlung seinen Podcast „The Joe Rogan Experience“ auf Spotify um ungefähr 100 Millionen Dollar abgeschlossen hat.³⁷ Andererseits sind Podcasts ohne spezielle Hard- oder Software gratis für Konsument*innen zugänglich. Diese können beispielsweise über die Website der Podcaster*innen heruntergeladen werden, wobei die meisten Nutzer*innen Podcasts über sogenannte Podcatcher, beispielsweise Apple Podcasts, Overcast, Pocket Casts etc., beziehen. Hierbei handelt es sich um spezielle Programme, die mittels RSS-Feeds nach den neusten Podcast-Episoden suchen und diese automatisch herunterladen. Außerdem sortieren und archivieren diese Programme die Dateien.³⁸ Neben Podcatchern werden aktuell besonders auch Streamingdienste wie Spotify genutzt, um Podcasts zu empfangen. Noch im Jahr 2018 nutzten laut Domenichini die meisten Podcast-Hörer*innen, nämlich 45%, die Website der Podcaster*innen, um die Episoden herunterzuladen, 34% griffen auf Apps und 25% auf Streamingdienste zurück.³⁹ Es ist allerdings davon auszugehen, dass sich in diesem kurzen Zeitraum bis 2021 die Zahlen eher zugunsten der Apps und der Streamingdienste entwickelt haben, was auch die Marktanteile der Podcast-Anbieter vermuten lassen. Während Apple weltweit Anfang Februar 2019 noch den größten Marktanteil unter den Podcast-Playern mit 60,9% hielt, holen andere Anbieter wie Spotify und Google Podcasts immer weiter auf.⁴⁰ Laut Radiowoche konnte Spotify im deutschsprachigen Raum mit einem Marktanteil von 34% beinahe mit Apple und seinen 36% aufschließen.⁴¹ Die Studie von Goldmedia aus dem Jahr 2020 geht sogar davon aus, dass

³⁶ vgl. *Schneider* Guido, Wie Spotify mit Podcasts profitabel werden will, 05.05.2020. In: Horizont, online unter <https://www.horizont.net/medien/nachrichten/streaming-marktfuehrer-wie-spotify-mit-podcasts-profitabel-werden-will-182721?crefresh=1> (26.12.20).

³⁷ vgl. *Steele* Anne, Spotify Strikes Podcast Deal With Joe Rogan Worth More Than \$100 Million, 19.05.2020. In: Wall Street Journal, online unter <https://www.wsj.com/articles/spotify-strikes-exclusive-podcast-deal-with-joe-rogan-11589913814> (10.03.21).

³⁸ vgl. *Rampf*, Podcastnutzer, 13.

³⁹ vgl. *Domenichini* Bernard, Podcastnutzer in Deutschland. In: Media Perspektiven 2 (2018), online unter [www.ard-werbung.de/pdf\(17.10.20\)47](http://www.ard-werbung.de/pdf(17.10.20)47).

⁴⁰ vgl. *Zohrob* D, The Golden Age of Podcasts, 20.02.2019. In: The Chartable Blog, online unter <https://chartable.com/blog/golden-age-of-podcasts> (21.11.20).

⁴¹ vgl. *Munder* Stephan, Podcasts. Der Boom des Mediums in Zahlen, 04.08.2020. In: Radio Woche, online unter <https://www.radiowoche.de/podcasts-der-boom-des-mediums-in-zahlen/> (22.12.20).

Spotify am deutschen Markt mit 47,9% Marktführer ist.⁴² Auch die Empfangsgeräte verzeichnen einen stetigen Wandel. Besonders der MP3-Player, der mit der Entwicklung des Podcasts eng in Verbindung steht, wurde 2008 noch von 71% in Deutschland genutzt, um Podcasts zu konsumieren.⁴³ Hierzu wurden die Episoden, die von der Webseite oder dem Podcatcher heruntergeladen wurden, extra auf den MP3-Player übertragen. Heutzutage ist das Smartphone für alle Altersgruppen das wichtigste Empfangsmedium für Podcasts. Unter den 18- bis 29-Jährigen nutzten laut dem B2B-Podcast Monitor 2020 sogar 88% ihr Smartphone, 30% ihren Laptop, 22% den Desktop-Computer, weitere 22% ihr Tablet, 9% einen digitalen Sprachassistenten und 7% ihre Smartwatch. Ein klarer Bruch zeigt sich bei der Verwendung von MP3-Playern, denn diese werden lediglich nur mehr von 7% genutzt.⁴⁴ Diese Entwicklung geht natürlich mit dem stetig technischen Fortschritt der Smartphones einher.

Um einen erfolgreichen Podcast zu etablieren, sollten Podcasts eine gewisse Struktur aufweisen, die für die Hörer*innenschaft einen Wiedererkennungswert besitzt. Hierzu zählt unter anderem der Aufbau der Episoden in Sequenzen: Intro, Outro und Jingle.⁴⁵ Zur Struktur zählt auch die Dauer eines Podcasts, die je nach Format stark variieren kann und der auf Seiten der Forschung eine große Bedeutung zugemessen wird. Noch im Jahr 2012 betonte Kaiser und andere Autor*innen vor ihm, dass Podcasts nicht länger als 5 Minuten dauern sollten, da von einer kurzen Aufmerksamkeitsspanne der Hörer*innenschaft ausgegangen wird.⁴⁶ Die aktuell produzierten Podcasts und Schaffers Umfrage von 2016 lassen auf anderes schließen. So empfinden jeweils 50% der Hörer*innen (Mehrfachantworten möglich) Podcasts von 30 Minuten bis zu einer Stunde als ideal, auch Podcasts über einer Stunde werden von 41% gerne gehört. Podcasts die unter 10 Minuten dauern fallen mit 20% eher ab.⁴⁷ Auch Reiners kommt zu dem Schluss, dass es keine festen Vorgaben gibt, wie lange Podcasts dauern sollten. Es fällt aber auf, dass Wissens-Podcasts durchschnittlich eine halbe Stunde nicht überschreiten, Unterhaltungspodcasts teilweise aber auch bis zu einer Stunde gehen können. Reiners hebt aber

⁴² vgl. Lörchner, Neue Studie.

⁴³ vgl. Rampf, Podcastnutzer, 119.

⁴⁴ vgl. Splendid Research GmbH (Hg.), B2B-Podcast Monitor 2020. Aktuelles Nutzungsverhalten, Anforderungen und Potenziale sowie Werbewahrnehmungen und -wirkungen (Hamburg 2020), online unter <https://www.splendid-research.com/de/studie-b2b-podcast.html> (21.11.2020) 10.

⁴⁵ vgl. Korner T., Reinhardt A., Von der Idee zum Konzept. Eine Wegleitung. In: Raunig Michael (Hg.), Lifetime podcasting. Proceedings der Ersten Österreichischen Fachtagung für Podcast. In: Österreichische Fachtagung für Podcast 1 (Graz 2007) 39.

⁴⁶ vgl. Kaiser Ronald, Library success with web 2.0 services. An introduction into the use of web tools as blogs, wikis, podcast - a new generation of information services (Berlin 2012) 72.

⁴⁷ vgl. Schaffer Tom, Podcasts in Österreich. Die Umfrage. Wer hört Podcasts in Österreich? Die Ergebnisse unserer Hörer-Umfrage, 11.07.2016. In: zurPolitik, online unter <https://zurpolitik.com/2016/07/11/podcasts-oesterreich-umfrage-2016/> (29.11.2020).

auch gewisse Ausreiser hervor, so können einzelne Folgen teilweise nur wenige Minuten bis zu 6 Stunden dauern, was die Flexibilität des Mediums hervorhebt.⁴⁸ Außerdem ist das regelmäßige Erscheinen von Episoden eine Voraussetzung für eine treue und steigende Hörer*innenschaft.

Zur auditiven Gestaltung von Podcasts können unterschiedliche Methoden herangezogen werden, wobei auf das sogenannte Storytelling noch gesondert in einem Kapitel eingegangen wird. Meist bestehen Podcasts aus eigens produzierten Tonaufnahmen, die unter anderem durch zugespielte oder archivierte Original-Töne, auch O-Töne genannt, ergänzt werden können. Auf diese Weise können Telefonate, Interviews oder Außenaufnahmen präsentiert werden. Gleichzeitig kann auf diesem Weg aber auch historisches Material eingespielt werden. In der Populärkultur, aber auch in der Wissenschaft findet man oft die Gegenüberstellung des Mediums Radio, Hörbuch und Podcast, die als auditive Medien zwar ähnliche strukturelle und gestalterische Komponenten aufweisen, aber sich auch durch Unterschiede auszeichnen. Hörspiele ähneln Podcasts unter anderem in ihrer zeit- und ortsunabhängigen Nutzung als auch auf der Ebene der Inhalte, wo Narrative im Vordergrund stehen. Hörbücher oder Hörspiele werden meist vorgelesen oder folgen einem Skript. Im Gegensatz dazu sind viele Podcasts frei oder folgen nur lose einer geskripteten Idee. Der Podcast lebt von der gesprochenen Sprache. Radiosendungen und Podcasts ähneln sich besonders in dieser Hinsicht, denn sie zeichnen sich durch eine oft spontane Sprache und dem häufig direkten Ansprechen der Hörer*innen aus. Außerdem werden viele Radiosendungen oft als Podcast ausgestrahlt oder Podcasts werden von Radiostationen produziert.⁴⁹ Allerdings sind Podcasts weitgehend personalisierte Medien, denn Radio liefert durch „Push“-Faktoren Inhalte an die Konsument*innen, Podcasts gelangen hingegen durch „Pull“-Faktoren, nämlich bewusste Entscheidungen, einen Podcast zu abonnieren und die einzelnen Folgen anzuhören, zu den Nutzer*innen.⁵⁰ Doch eine direkte Konkurrenz zwischen diesen auditiven Medien gibt es kaum. Bereits 2008 sahen 71% der Podcast-Nutzer*innen Podcasts als ergänzende Form zum Radio und nicht als konkurrierendes Medium.⁵¹

Bei der Moderation von Podcasts sind drei Typen zu unterscheiden: der/die Solo ModeratorIn, das Interview und der Multi-Host. Obwohl meist die Solomoderation am einfachsten zu

⁴⁸ vgl. *Reiners*, Was macht Podcasts erfolgreich? 18.

⁴⁹ vgl. *Berry R*, Podcasting. Considering the evolution of the medium and in association with the word ‚radio‘. In: *Radio Journal. International Studies in Broadcast & Audio Media* 14 (2016), 8f.

⁵⁰ vgl. *Reiners*, Was macht Podcasts erfolgreich? 11.

⁵¹ vgl. *Rampf*, Podcastnutzer, 150.

produzieren ist, da keine Abstimmung mit anderen Personen notwendig ist, finden Interviews und Multi-Host, also immer dieselben zwei oder mehr Moderator*innen, mehr Anklang bei den Hörer*innen, da es zu einem Meinungsaustausch und interessanten Gesprächen kommen kann.⁵² Da (fast) immer derselbe Host bzw. dieselben Hosts zu hören sind, entsteht eine gewisse Bindung zwischen Host und HörerIn, die im Gegensatz zu klassischen Medien meist auf einer freundschaftlichen Basis beruht. Neben objektiven, neutralen oder rationalen Aussagen, die man vorrangig in öffentlich-rechtlichen Nachrichten- und Wissensformaten findet, enthalten viele, meist private Podcasts vorrangig persönliche, subjektive, aber dadurch auch authentischere Ansichten. Die Glaubwürdigkeit der eigenen Person wird aber in fast allen Programmen klar hervorgehoben, meist durch Ausbildung, berufliche Tätigkeit oder Erfahrung.⁵³ Aus kommunikationswissenschaftlicher Sicht kann der Erfolg besonders von privaten Podcasts folgendermaßen beschrieben werden:

„Die ‚parasoziale Interaktion‘ als intensives Bindeglied zwischen Hörer und Sender basiert auf einem Interaktionspotenzial, das durch gemeinsame Wertvorstellungen, Erfahrungen sowie weitere Identifikationsdimensionen entsteht. Diese Bindung wird im Podcasting durch den Dialogcharakter und die vermeintlich persönliche Ansprache gefördert und bietet auf dieser Basis ein neuartiges Community-Gefühl, welches die Massenmedien nur vereinzelt vermitteln können.“⁵⁴

Diese Gemeinschaft kann vor allem auch dadurch entstehen, da Podcast-Host meist nicht nur Produzent*innen sind, sondern gleichzeitig auch Konsument*innen und einen regen Austausch über Social Media fördern. Besonders über Twitter treten viele Podcaster*innen mit ihren Hörer*innen in Kontakt, posten weiterführende Informationen, bereinigen Ungenauigkeiten oder regen Diskussionen an. Diese Informationen werden oft auch direkt bei den Podcast-Episoden als sogenannte ShowNotes angeboten, wo Links, Literatur, Bilder und Ähnliches verlinkt wird. Es herrscht auch weitgehend ein Gemeinschaftsgefühl zwischen den Produzent*innen, so wird einander bei technischen Problemen geholfen, untereinander Werbung gemacht und Kooperationen gestartet.⁵⁵

⁵² vgl. Reiners, Was macht Podcasts erfolgreich? 14.

⁵³ vgl. Jarrett Kylie, Private Talk in the Public Sphere. Podcasting as Broadcast Talk. In: Communication, Politics & Culture 42, Nr.2 (2009), 292.

⁵⁴ Wunschel Alexander, Podcasting. Bestandsaufnahme aktueller Ansätze von Business-Modellen. In: Diemand Vanessa, Michael Mangold, Peter Weiberl (Hg.), Weblogs, Podcasting und Videojournalismus. Neue Medien zwischen demokratischen und ökonomischen Potentialen (Hannover 2007) 157.

⁵⁵ vgl. Reiners, Was macht Podcasts erfolgreich? 12.

Podcasts zeichnen sich neben ihrer technischen und gesellschaftlichen Komponente auch besonders durch ihre Anwendung aus. Das Medium hebt sich im Gegensatz zu anderen Audioformaten besonders durch seine Intimität ab. So hören die meisten Podcast-Nutzer*innen Podcast-Episoden über Kopfhörer, was eine private Atmosphäre erzeugt, während beispielsweise Radio im Normalfall laut abgespielt wird. Weiters tragen die eigens ausgewählten Inhalte und die persönliche Ansprache durch den Host dazu bei, dass ein intimes Hörerlebnis entsteht.⁵⁶ Heshmat et al. sprechen Podcasts sogar das Potenzial einer „Slow Technology“ zu, die einen Fokus darauf legt, bedeutungsvolle Verbindungen zwischen Technologien und Personen herzustellen und dadurch auch die Fähigkeit hat, mentale Entspannung und „Quality time“ mit sich selbst zu erzielen.⁵⁷ Die Forscher*innen resümieren in ihrer Studie:

„First, our participants used podcasts as a way to ‘escape’ what was seen as being mundane, similar to how music players have been shown to ‘fill in the air and space’ while doing tasks such as commuting. [...] Second, participants used podcasts to create a deeper, more experiential connection to themselves and an activity that they were engaging in.“⁵⁸

Allen voran zeichnen sich Podcasts aber durch ihr Multitasking-Potenzial aus. Da lediglich das Gehör in Anspruch genommen wird, können andere Tätigkeiten, darunter Sport und Hausarbeiten, mit Podcast-Hören kombiniert werden. In dieser Hinsicht ist auch der Vorteil zu Videos ersichtlich, wo die Augen einem Bildschirm ständig ihre Aufmerksamkeit schenken müssen.⁵⁹ So zeigen die meisten Umfragen und Studien, dass Podcasts meist parallel zu anderen Tätigkeiten genutzt werden, laut Schaffer bis zu 88%, wobei dennoch eine hohe Aufmerksamkeit den Podcast-Inhalten zukommt.⁶⁰ Bei der ARD/ZDF-Onlinestudie 2019 (siehe Abbildung 1) finden sich folgende Nutzungssituationen von Podcasts in Prozent:

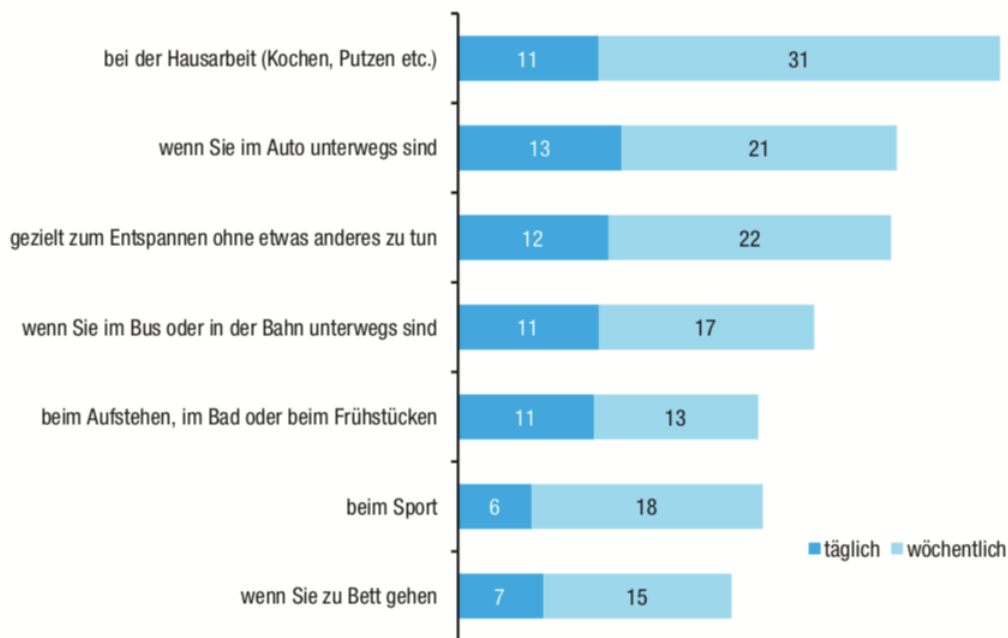
⁵⁶ vgl. Berry, Podcasting, 13.

⁵⁷ vgl. Heshmat, Neustaedter, Yang, Quality ‚Alone‘ Time through Conversations and Storytelling, 68.

⁵⁸ ebd., 69.

⁵⁹ vgl. McCracken Ellen, The Serial Commodity. Rhetoric, Recombination, and Indeterminacy in the Digital Age. In: McCracken Ellen (Hg.), The "Serial" podcast and storytelling in the digital age (New York 2017) 54.

⁶⁰ vgl. Schaffer, Podcasts in Österreich.



Podcasthörer („Podcasts mindestens einmal im Monat genutzt“), n=380, täglich und wöchentlich 2019.
Basis: Deutschspr. Bevölkerung ab 14 Jahren in Deutschland (n=2 000).

Abbildung 1: Nutzungssituation während dem Podcasthören

Quelle: ARD/ZDF-Onlinestudie 2019, zit. nach Mai Lothar, Meinzer Nils, Schröter Christian, Radio- und Audionutzung 2019. In: Media Perspektiven 9 (2019) 418.

2.2. Historischer Abriss

Die Entwicklung des Podcasts ist vor allem durch unterschiedliche kleine technologische Fortschritte und Akteur*innen gezeichnet. So wurden bereits 1987 in einer von der EU geförderten Forschungsgruppe namens „EUREKA“ erste Erfolge beim Digital Audio Broadcasting verzeichnet, indem Audiodateien komprimiert werden konnten. Diese Entwicklungen wurden durch verschiedene Institute und Unternehmen fortgesetzt, bis am Ende der 1990er Jahre Audiodateien auf den ersten tragbaren MP3-Player abgespielt werden konnten.⁶¹ Parallel dazu wurde die RSS Technologie, die es ermöglicht, textbasierte Inhalte von Seiten zu abonnieren und gesammelt anzuzeigen, von verschiedenen Softwareentwicklern, darunter auch Dave Winer, entwickelt. Als der Unternehmer und MTV-Moderator Adam Curry im Jahr 2000 die Idee hatte, „Audio-Blogging“ zu betreiben, trat er mit Winer in Kontakt, um die RSS-Feeds auch für Audio zugänglich zu machen. Curry programmierte daraufhin im Jahr 2004 den iPodder, den ersten Podcatcher. Der Podcatcher fungiert als Plattform, auf der Podcasts, so auch Currys eigener Podcast „The Daily Source Code“, zur Verfügung gestellt, über RSS-Feed abonniert und automatisch upgedated werden konnten.⁶²

⁶¹ vgl. Studencki Felix, Podcast und die Einsatzmöglichkeiten im Unterricht (Diplomarbeit Pädagogische Akademie des Bundes Wien, 2007) 39f.

⁶² vgl. Rampf, Podcastnutzer, 14.

2004 prägte der Journalist Ben Hammersley vom The Guardian den Begriff „podcasting“, indem er den aufkommenden Trend des „portable listening to audio-blogs“ beschrieb.⁶³ Innerhalb eines Jahres kürte The New Oxford American Dictionary den Begriff Podcasting zum Wort des Jahres 2005. Obwohl der angebliche Namensgeber, nämlich der iPod von Apple, Podcasts nicht erfunden hat, so hat er sie doch bekannt gemacht. Zu Beginn der 2000er Jahre waren Podcasts noch ein Geheimtipp, doch als Apple im Juni 2005 die Version 4.9 seiner kostenlosen Software iTunes veröffentlichte, waren Podcasts in einer eigenen Kategorie ersichtlich und eine große Menge an Podcast-Angeboten zum Herunterladen verfügbar.⁶⁴ Genau zu diesem Zeitpunkt hatten Podcasts auch erstmals das Potenzial eine gewisse Popularität zu erreichen, denn die MP3-Formate waren klein genug, um einen schnellen Download und eine einfache Speicherung zu sichern. Außerdem erleichterten, verbilligten und förderten die neuen MP3-Player das Hören und Produzieren von Podcasts.⁶⁵ King und Gura sehen auch eine enge Verbindung zwischen dem Aufschwung des Podcastings und der Bewegungen zur Demokratisierung der Medien, welche ungefähr zur selben Zeit wie Podcasts aufkam.⁶⁶ Als Zielgruppe sah man besonders junge Hörer*innen, da im Jahr 2007 bereits 69% aller 16- bis 24-Jährigen in Großbritannien einen iPod oder MP3-Player besaßen.⁶⁷ So verzeichnete der amerikanische RSS-Feed-Dienstleister Feedburner im ersten Quartal 2004 acht Podcasts. Bis zum Jahr 2007 stieg diese Zahl auf über 101.106 Podcasts. Zwei Jahre später stiegen die Hörer*innenzahlen von 53.542 im ersten Quartal 2005 auf 5.1 Millionen.⁶⁸ Im angloamerikanischen Raum fanden zu diesem Zeitpunkt auch erste Versuche statt, Podcasts im Unterricht und an den Universitäten zu etablieren. So berichten King und Gura von Projekten im Jahr 2004, in denen Volkshulklassen podcast-ähnliche Formate produzieren sollten.⁶⁹ Auch Apple beteiligte sich an der Förderung des Einsatzes von Podcasts in der Bildung. So wurde das Softwareprogramm „iTunesU“ veröffentlicht, mit dem beispielsweise Universitäten ihre Lehrveranstaltung und Vorträge als Audio- oder Videodatei allen Studierenden zur Verfügung stellen konnten. Die Duke University verteilte 2004 sogar 1.600 iPods an ihre Studierenden, um Inhalte zu konsumieren und auch die Lehrveranstaltungen selber aufzunehmen.⁷⁰

⁶³ Salmon, Mobbs, Edirisingha, Dennett, Podcasting technology, 21.

⁶⁴ vgl. Alby Tom, Web 2.0. Konzepte, Anwendungen, Technologien (München 32008) 74.

⁶⁵ vgl. ebd., 75f.

⁶⁶ vgl. King, Gura, Podcasting for teachers, 21.

⁶⁷ vgl. Salmon Gilly, Nie Ming, Doubling the life of iPods. In: Salmon Gilly (Hg.), Podcasting for learning in universities (Maidenhead 2008) 2.

⁶⁸ vgl. Rampf, Podcastnutzer, 15.

⁶⁹ vgl. King, Gura, Podcasting for teachers, 17.

⁷⁰ vgl. Alby, Web 2.0., 81f.

Im deutschsprachigen Raum setzte sich der Podcast um das Jahr 2005 mit Annik Rubens, alias Larissa Vassilians Podcast „Schlaflos in München“ und Thomas Wanhoffs „Wanhoffs wunderbare Welt der Wissenschaft“ durch. Aber auch die deutsche Bundeskanzlerin Angela Merkel veröffentlichte ab diesem Jahr wöchentliche Video-Podcasts mit Informationen über die Arbeit der Bundesregierung.⁷¹ Obwohl Podcasts ursprünglich von Privatpersonen betrieben wurden, stiegen bereits 2005 große Medienkonzerne wie die Deutsche Welle und der Bayrische Rundfunk in das Podcast-Geschäft ein und publizierten ihre redaktionellen Beiträge auch als Podcasts zum Anhören on-demand. Als Reaktion auf diese Kommerzialisierung des Podcasts schlossen sich Ende 2005 private Podcaster*innen zum Podcastverband e.V. zusammen, um gemeinsam ihre Interessen zu vertreten.⁷²

Der große weltweite Durchbruch gelang allerdings erst mit der Podcast-Serie „Serial“; darüber ist sich die Podcast-Community einig. Die Journalistin Sarah Koenig veröffentlichte im Jahr 2014 den Podcast „Serial“, der sich dem investigativen Journalismus widmete. Der Podcast regte auch einen breiten Austausch seiner Hörer*innen auf Social Media an, allen voran Reddit. Innerhalb von sechs Wochen hatte der Podcast eine unglaubliche Hörer*innenschaft von fünf Millionen Menschen und eineinhalb Jahre später lag diese schon bei 170 Millionen.⁷³ Die erste Staffel behandelt den Mord an Hae Min Lee vom 13. Jänner 1999 im Ablauf von zwölf Episoden. Vor Gericht wurde Heas Ex-Freund Asnan Syed verurteilt, allerdings zeichnete sich der Fall durch viele widersprüchliche Aussagen aus.⁷⁴ Der „Serial“-Podcast wurde für die erste Staffel auch mit dem Peabody Award, ein Preis für Radio- und Fernsehproduktionen, ausgezeichnet und in vielen Medien wird von einem „Vor-Serial-Zeitalter“ und „Nach-Serial-Zeitalter“ gesprochen.⁷⁵

In diesem „Nach-Serial-Zeitalter“ sieht Schreyer vor allem um das Jahr 2016 eine Professionalisierung des Podcasts-Marktes. Immer mehr Unternehmen, Medienkonzerne, PR-Agenturen und Prominente beteiligten sich am Erfolg des Podcast, während die Hörer*innenzahlen weiter steigen.⁷⁶ Heute weisen Podcasts immer mehr Ähnlichkeiten mit der

⁷¹ vgl. Schreyer, Podcasts in der Unternehmenskommunikation, 2.

⁷² vgl. Löser Peter, Peters Daniel, Podcasting. Aus der Nische an die Öffentlichkeit. In: Diemand Vanessa, Mangold Michael, Weiberl Peter (Hg.), Weblogs, Podcasting und Videojournalismus. Neue Medien zwischen demokratischen und ökonomischen Potentialen (Hannover 2007) 145.

⁷³ vgl. McCracken, The "Serial" podcast and storytelling in the digital age, 1.

⁷⁴ vgl. Haugtvedt Erica, The Ethics of Serialized True Crime. In: McCracken Ellen (Hg.), The "Serial" podcast and storytelling in the digital age (New York 2017) 7.

⁷⁵ vgl. Preger, Geschichten erzählen, 4.

⁷⁶ vgl. Schreyer, Podcasts in der Unternehmenskommunikation, 2.

Videoplattform YouTube auf, denn viele Formate sind von den Persönlichkeiten getrieben und weniger von den Inhalten. Auch viele YouTuber*innen wenden sich neben ihrem YouTube Kanal einem eigenen Podcast zu (z.B.: Michael Buchinger – „Buchingers Tagebuch“). Diese hohe Zahl an bekannten Medienmacher*innen trug auch maßgebend zum Erfolg von Podcasts bei.⁷⁷

2.3. Die Podcast-Landschaft in Österreich und Deutschland

Zohrob meinte im Jahr 2019 sogar im „Golden Age of Podcasting“ zu leben: „The Golden Age of Podcasts is happening now because of more listeners, more content, more binge-worthy and daily content plus the convergence of tech adoption curves.“⁷⁸ Aber wie sieht die aktuelle Podcast-Landschaft in Österreich aus? Auf österreichischem Boden gibt es leider keinen Überfluss an Daten und Studien zur Podcast-Nutzung. Neben wenigen Artikeln, darunter einer von Tatjana Lukas auf der Website „Podcastwelt“ oder einem gestreamten Vortrag von Melanie Bartos und Lothar Bodingbauer, gibt es lediglich eine Podcast-Umfrage von Tom Schaffer *Podcasts in Österreich* und den Medienbeobachter META Communications International, die seit 2019 die heimische Podcast-Landschaft in ihrem Beobachtungs-Portfolio anführen. Da gewisse parallele Entwicklungen zu Deutschland zu erkennen sind und Österreich sich unter anderem mit Deutschland den deutschsprachigen Podcast-Markt teilt, werden auch Umfrage- und Studiendaten von Deutschland herangezogen.

Das Edison Research Infinite Dial 2020 veröffentlichte am 19. März 2020 eine aktualisierte Studie zu weltweiten Podcast-Daten. So gab es Anfang 2020 ungefähr 1.500.000 Sendungen mit insgesamt 34 Millionen Episoden. Am wohl beliebtesten sind Podcasts in Südkorea, wo bis zu 58% der Bevölkerung im Monat mindestens einmal Podcasts hört.⁷⁹ Laut dem Reuters Institute Digital News Report 2020 führen unter ausgewählten Ländern vor allem Spanien (41%), Irland (40%) sowie Schweden, Norwegen und die USA (jeweils 36%) bei der prozentuellen Hörer*innenschaft. Laut derselben Studie haben in Deutschland 24% der Bevölkerung ein Monat vor der Umfrage Podcasts gehört und in Österreich waren es sogar 28%.⁸⁰ Die Annahme von Felix Studencki im Jahr 2007 in seiner Diplomarbeit der

⁷⁷ vgl. Schreyer, Podcasts in der Unternehmenskommunikation, 3.

⁷⁸ Zohrob, The Golden Age of Podcasts.

⁷⁹ vgl. Winn Ross, 2020 Podcast-Statistiken & Fakten (Neue Forschung vom Oktober 2020), 06.10.2020. In: Podcastinsights, online unter <https://www.podcastinsights.com/de/podcast-statistics/> (22.12.20).

⁸⁰ vgl. Newman Nic, Executive Summary and Key Findings. In: Newman Nic, Fletcher Richard, Schulz Anne, Andi Simge, Nielsen Rasmus Kleis (Hg.), Reuters Institute Digital News Report 2020, online unter https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2020-06/DNR_2020_FINAL.pdf (30.12.20) 26.

Pädagogischen Hochschule Wien, dass von einer österreichischen Podcast-Landschaft kaum die Rede sein könne, scheint somit spätestens durch die aktuellen Zahlen überholt zu sein.⁸¹ Die Neuerhebung von META im November 2020 zeigt (siehe Abbildung 2.), dass alleine im Jahr 2020 180 neue Produktionen hinzugekommen sind und sich die österreichische Podcast-Landschaft somit mit rund 750 heimischen Podcasts auszeichnet.⁸²

Wachstum österreichischer Podcasts 2006 - 2020

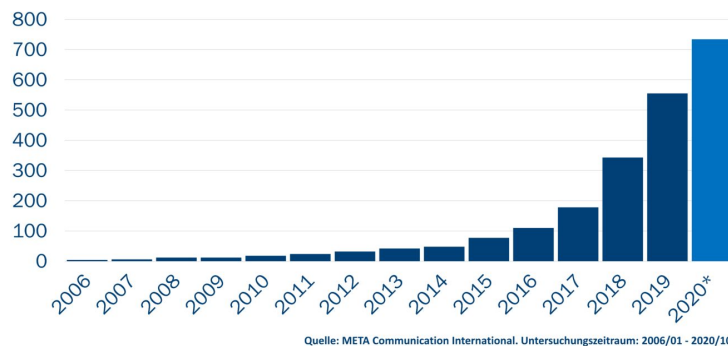


Abbildung 2: Wachstum österreichischer Podcasts 2006-2020

Quelle: Podcast-Boom trotz Coronakrise ungebrochen (2020). In: META Communication International, online unter <https://www.metacommunication.com/pressemeldung/podcast-boom-trotz-coronakrise-ungebrochen/> (22.12.20).

Von den rund 750 Podcasts sind ungefähr zwei Drittel aktive Podcasts, also Podcasts, die innerhalb des letzten Jahres mindestens eine Episode veröffentlicht haben. 84% aller aktiven Podcasts veröffentlichen mindestens eine Folge monatlich. Insgesamt wurden somit mindestens 20.041 Episoden in Österreich veröffentlicht – ein aktiver Podcast hat dabei im Schnitt jeweils knapp 38 Episoden.⁸³ Auch klassische Medien sind in Österreich schon lange auf den Podcast-Zug aufgesprungen. So senden besonders Medienanstalten wie der ORF, aber auch viele andere Medienunternehmen ihre linearen Inhalte im Zweitübertragungsweg als Podcasts.⁸⁴ Ein Beispiel wäre hierbei der „ZIB2-Podcast“, bei dem die ZIB-Interviews in voller Länge ausgespielt werden, oder die „Ö1 Journale“. Aber es werden auch viele eigens produzierten Podcast-Episoden von klassischen Medien veröffentlicht, wie „Thema des Tages“, der Nachrichten-Podcast vom Standard.

⁸¹ vgl. *Studencki*, Podcast und die Einsatzmöglichkeiten im Unterricht, 12f.

⁸² vgl. Podcast-Boom trotz Coronakrise ungebrochen (2020). In: META Communication International, online unter <https://www.metacommunication.com/pressemeldung/podcast-boom-trotz-coronakrise-ungebrochen/> (22.12.20).

⁸³ vgl. Podcast-Boom trotz Coronakrise ungebrochen (2020). In: META Communication International, online unter <https://www.metacommunication.com/pressemeldung/podcast-boom-trotz-coronakrise-ungebrochen/> (22.12.20).

⁸⁴ vgl. *Bartos Melanie, Bodingbauer Lothar*, Vortrag: Mehr als Wien und Berge. Podcastlandschaft Österreich (2017), online unter <https://av.tib.eu/media/35462> (22.12.20) 06:19.

In Deutschland starteten schon 2006 die ersten Studien zu Podcasts und Podcasting, unter anderem durch Alexander Wunschel und das Markt- und Meinungsforschungsinstitut House of Research.⁸⁵ Weitere Studien, die Auskunft über die Podcast-Nutzung in Deutschland bieten, sind beispielsweise die *ARD/ZDF-Onlinestudien*, der *B2B-Podcast Monitor* sowie die Podcasting-Umfragen von OMR und Audible. Ein Vergleich zwischen früher und aktuell durchgeführten Erhebungsdaten betreffend Podcast-Hörer*innenzahlen in Deutschland zeigt deutlich die steigende Beliebtheit des Mediums. Laut Hochrechnungen des Unternehmers und deutschen Podcast-Pionier Alexander Wunschel aus dem Jahr 2007 entfielen 100.000 Podcast-Hörer*innen auf den deutschsprachigen Markt und 5% der Online-Nutzer*innen zwischen 14 und 49 Jahren hörten Podcasts.⁸⁶ Bis Ende 2020 ist von einer Hörer*innenzahl zwischen 15% und 33% die Rede, wobei die Zahlen je nach Umfrage und Fragestellung stark variieren können. Eine von Goldmedia im Sommer 2020 durchgeführte Studie mit einer Stichprobe von 13.500 Teilnehmer*innen geht davon aus, dass 15% der deutschen Bevölkerung, also ungefähr 10 Millionen Menschen, Podcasts konsumieren (siehe Abbildung 3).⁸⁷

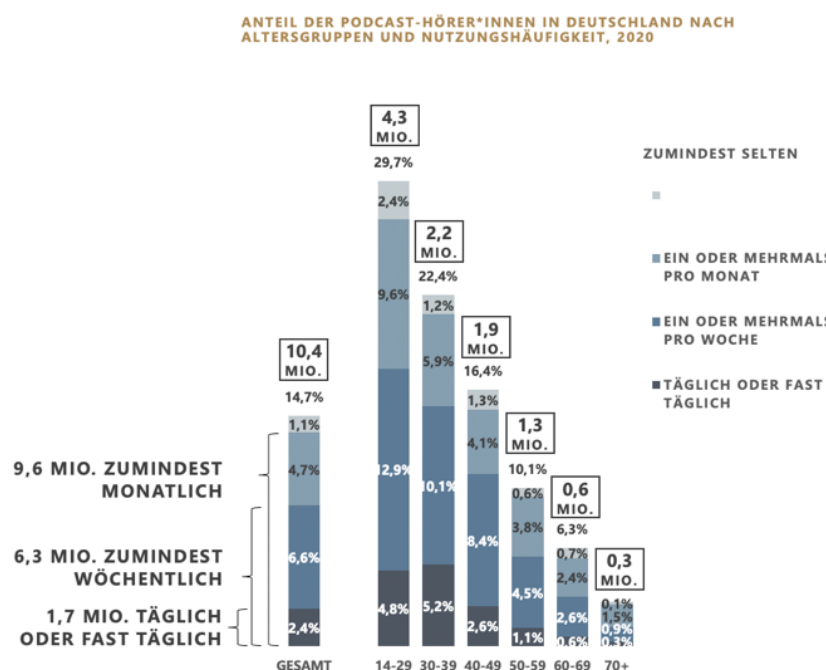


Abbildung 3: Anteil der Podcast-Hörer*innen in Deutschland

Quelle: Lörchner Jasmin, Neue Studie. Mehr als 10 Millionen Deutsche hören Podcasts! 18.09.2020. In: Podigee, online unter <https://www.podigee.com/de/blog/neue-studie-mehr-als-10-millionen-deutsche-hören-podcasts> (17.12.20).

⁸⁵ vgl. Rampf, Podcastnutzer, 61.

⁸⁶ vgl. Rampf, Podcastnutzer, 62f.

⁸⁷ vgl. Lörchner, Neue Studie.

Die *ARD/ZDF-Onlinestudie 2020* wiederum spricht von 19% regelmäßigen Podcast-Nutzer*innen, wobei die Zahl im Vergleich zu 2019 konstant blieb.⁸⁸ Bitkom Research hingegen kommt nach einer Telefonbefragung von rund 1.000 in Deutschland lebenden Personen zu dem Schluss, dass im Jahr 2020 bis zu 33% Podcasts gehört haben, was eine siebenprozentige Steigerung zum Vorjahr darstellt.⁸⁹ Hierbei kommt es allerdings ganz klar zu einer höheren Prozentzahl, da auch das seltene Konsumieren von Podcasts miteingerechnet wird. Aber auch andere Studien aus dem Jahr 2017 von AS&S und aus dem Jahr 2018 von Splendid Research GmbH kamen ungefähr auf eine Hörer*innenschaft von 30% in Deutschland.⁹⁰ Somit ist davon auszugehen, dass der bereits zuvor erwähnte Reuters Institute Digital News Report 2020 eine durchaus realistische und durchschnittliche Abbildung der Podcast-Hörer*innen darstellt. Auch die Daten des internationalen Audio-Anbieters Audible würden mit diesen Zahlen übereinstimmen. So heißt es in der von Audible in Auftrag gegebenen Studie, dem *Audible Hörkompass*:

„Das gesprochene Wort verzeichnet weiter einen starken Zuwachs an Hörern und Hörerinnen: 26 Millionen Menschen in Deutschland haben in den vergangenen zwölf Monaten Hörbücher, Hörspiele oder Podcasts genutzt. Das ist ein Wachstum von 13 Prozent im Vergleich zum Vorjahr. Insbesondere Podcasts erfreuen sich besonderer Beliebtheit: Heute hört jeder Vierte in Deutschland diese kurzformatigen Audioinhalte, eine Verdoppelung seit 2018 (von 12 auf 25 Prozent).“⁹¹

Trotz der stetig steigenden Nutzer*innenzahlen liegen andere auditive Medien weiter vorne. Bei der Gesamtbevölkerung Deutschlands bleibt bei der regelmäßigen Nutzung das Radio mit 85% im Jahr 2019 an erster Stelle. Auch das Musikhören über YouTube (29%) und Streaminganbieter (24%) ist sehr beliebt. Sogar das Musikhören über Tonträger wie CDs bleibt mit 38% weiter vorne, obwohl es einen 6%igen Rückgang zum Jahr 2018 gibt.⁹² Wenn Personen allerdings einmal aktive Podcast-Hörer*innen sind, dann meist mit voller Überzeugung. Daniel Rowles und Ciaran Rogers erinnern sich an ein Zitat, das ihr Kollege

⁸⁸ vgl. ARD-ZDF, Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2020, online unter https://www.ard-zdf-onlinestudie.de/files/2020/2020-10-12_Onlinestudie2020_Publikationscharts.pdf (17.10.20), 10.

⁸⁹ vgl. Podcast-Boom hält an, 05.08.2020. In: bitkom, online unter <https://www.bitkom.org/Presse/Presseinformation/Podcast-Boom-haelt-an> (02.01.21).

⁹⁰ vgl. AS&S Radio, Spot on Podcast. Nutzung, Werbung und Wirkung (2018), online unter <https://www.ard-werbung.de/akademie/studien/spotonpodcast1/> (29.03.21) 5, sowie Splendid Research GmbH, Trendmedium Podcast. Eine repräsentative Umfrage unter 1.022 Deutschen zum Thema Podcasts (Hamburg 2018), online unter <https://www.splendid-research.com/de/studie-podcasts.html> (23.05.20) 3.

⁹¹ Gerstung Hendrik, 26 Millionen Menschen in Deutschland lieben Audio, 27.10.2020. In: Audiblemagazin, online unter <https://magazin.audible.de/audible-hoerkompass-2020/> (29.11.2020).

⁹² vgl. ARD-ZDF, Massenkommunikation Trends 2019, online unter https://www.ard-werbung.de/fileadmin/user_upload/media-perspektiven/Mip_MK_MK-Trends/ARD-ZDF-Massenkommunikation_Trends_2019_PUBLIKATION.pdf (17.10.20) 16.

Kevin Newman gesagt haben soll: „People who like podcasts, really really like podcasts.“⁹³ So hören Podcast-Nutzer*innen durchschnittlich sieben verschiedene Podcast-Shows und 80% der Hörer*innen konsumieren auch die gesamte Sendung.⁹⁴ Laut der IMR Studie aus dem Jahr 2018 hören 87,2% der Podcast-Nutzer*innen mehrmals wöchentlich oder sogar täglich Podcasts.⁹⁵ Bei Podcast-Nutzer*innen handelt es sich also um eine loyale und engagierte Hörer*innenschaft.

Der Anteil der Hörer*innenschaft weitet sich stetig aus, allerdings lassen sich gewisse typische Merkmale der Zielgruppe erkennen. So geht beispielsweise aus allen Studien hervor, dass die Hörer*innenschaft tendenziell jünger ist als bei klassischen Medienangeboten. Im Jahr 2020 konsumierten laut der Studie von Goldmedia in Deutschland von den 14- bis 29-Jährigen 29,7% Podcasts, gefolgt von den 30- bis 39-Jährigen mit 22,4% und den 40- bis 49-Jährigen mit 16,4%. Bei den Personen über 50 nimmt die Hörer*innenzahl kontinuierlich weiter ab (siehe auch Abb. 3).⁹⁶ Im Gegensatz zu den Anfangszeiten des Podcastings, in denen Männer in der Hörerschaft ganz klar dominierten, gleicht sich die Hörer*innenschaft mit 52,1% Männern und 47,9% Frauen immer weiter an.⁹⁷ Außerdem zählen Podcast-Nutzer*innen in der Marktwirtschaft zur sogenannten Premium-Zielgruppe, „d.h. sie verfügen über einen hohen Bildungsgrad, sind kaufkräftig, technikaffin, trendbewusst und sind sehr loyal [...]“.⁹⁸ So akzeptieren unter anderem 93% der Nutzer*innen Werbung in den Podcast-Episoden, was besonders für Unternehmen sowie PR- und Werbefirmen ausschlaggebend ist.⁹⁹

Neben Unterhaltung steht besonders der Aspekt der Weiterbildung bei der Podcast-Nutzung für viele im Mittelpunkt. 2016 zählte Schaffer Wissenschaft (49,3%), Nachrichten und Politik (46,4%), Technik (46,1%), persönliche Geschichten (41,8%) und Weiterbildung (38,9%) zu den beliebtesten Podcast-Themen in Österreich.¹⁰⁰ Auch aktuelle deutsche Studien, wie die *Bitkom Research Studie 2020*, zeigen ähnliche Interessensfelder. Besonders Nachrichten (53%)

⁹³ Rowles Daniel, Rogers Ciaran, Podcasting marketing strategy. A complete guide to creating, publishing and monetizing a successful podcast (London/New York 2019) 5.

⁹⁴ vgl. ebd., 5.

⁹⁵ vgl. OMR (Hg.), Podcastumfrage 2018, online unter <https://podstars.de/wp-content/uploads/Podcastumfrage2018.pdf> (07.11.2020) 8.

⁹⁶ vgl. Lörchner, Neue Studie.

⁹⁷ vgl. OMR (Hg.), Podcastumfrage 2018, 5.

⁹⁸ Bundesverband Digitale Wirtschaft e.V. (Hg.), Podcasts – gekommen, um zu bleiben. Der Audio-Trend im Überblick (Berlin 2020), online unter https://bvdw.org/fileadmin/user_upload/BVDW_Podcast-Audio_Trend_2020_im_Ueberblick.pdf (30.12.20) 2.

⁹⁹ vgl. OMR (Hg.), Podcastumfrage 2018, 12.

¹⁰⁰ vgl. Schaffer, Podcasts in Österreich.

und Comedy (34%) zählen zu den beliebtesten Podcast-Themen. Gefolgt von Sport & Freizeit (43%), Gesundheit & Medizin (39%), Musik (37%), Film & Fernsehen (34%), Politik (34%), Technologie & Digitales (33%) und Bildung (32%). Das Jahr 2020 hebt sich allerdings klar von den Vorjahren ab, da das allgegenwärtige Thema Coronavirus mit 83% an der Spitze der Podcast-Themen steht.¹⁰¹ Diese Interessensschwerpunkte der Podcast-Hörer*innen bilden sich auch in den österreichischen und deutschen Podcast-Charts ab. Es gibt diverse Websites, die Podcast-Charts veröffentlichen und sich in ihren Berechnungen auf unterschiedliche Daten und Podcatcher bzw. Streamingdienste berufen. Aus diesem Grund und dem tagesaktuellen Charakter der Charts gibt es keine einheitlichen Daten. Um dennoch einen grundlegenden Eindruck der meistgehörten Podcasts in Österreich zu bieten, wird der Podcast-Chart von Podtail (siehe Tabelle 1) herangezogen. Die Angaben basieren sowohl auf den Daten von Apple als auch dem Podcatcher Podtail selbst und werden täglich aktualisiert.

Tabelle 1: Beliebteste Podcasts Österreichs (Dez. 2020)

Quelle: In Anlehnung an Die 100 beliebtesten Podcasts im Moment (2020). In: Podtail, online unter <https://podtail.com/de/top-podcasts/at/> (22.12.20).

	Beliebteste Podcasts Österreichs
1	Falter Radio
2	Thema des Tages
3	Ö1 Journale
4	Verbrechen
5	Besser Leben
6	Erklär mir die Welt
7	ZIB2-Podcast
8	Das Corona-Update von NDR Info
9	Geschichten aus der Geschichte
10	Synapsen

Hierbei fällt auf, dass unter den zehn beliebtesten Podcasts¹⁰² lediglich zwei sind, die von Privatpersonen betrieben werden und nicht von großen Medienunternehmen: „Erklär mir die Welt“ von Andreas Sator und „Geschichten aus der Geschichte“ von Daniel Meßner und Richard Hemmer. Mit Geschichten aus der Geschichte ist unter den vordersten Rängen somit auch ein Geschichtspodcast vertreten.

¹⁰¹ vgl. Podcast-Boom hält an. In: bitkom, online unter <https://www.bitkom.org/Presse/Presseinformation/Podcast-Boom-haelt-an> (02.01.21).

¹⁰² Als ein weiterer Geschichtspodcast folgt der Deutschlandfunk Nova Podcast „Eine Stunde History“ an 13. Stelle.

2.3.1. Der Geschichtspodcast

Speziell zu Geschichtspodcasts und deren Nutzung gibt es kaum ausführliche Texte oder Studien, aber durch die Podcast-Charts verschiedener Anbieter erlangt man einen ungefähren Eindruck über deren Erfolg. Laut Chartable ist der weltweit beliebteste Geschichtspodcast „Lore“, ein Podcast, der sich auf dunkle historische Ereignisse fokussiert, gefolgt von „Myths and Legends“ und „Bag Man“.¹⁰³ Auch in Österreich werden Geschichtspodcasts durchaus angenommen. So liegt der beliebteste Geschichtspodcast Österreichs „Geschichten aus der Geschichte“ von Daniel Meßner und Richard Hemmer auch im allgemeinen Österreichischen Podcast-Ranking von iTunes auf Platz 10, vornehmlich hinter Nachrichten-Podcasts.¹⁰⁴ Auffällig ist weiters, dass laut Chartable, auf Grundlage der Daten von Apple Podcasts¹⁰⁵, besonders die vorderen Ränge der beliebtesten Geschichtspodcasts in Deutschland und Österreich im Dezember 2020 größtenteils übereinstimmen (siehe Tabelle 2):

Tabelle 2: Beliebtesten Geschichtspodcasts in Deutschland und Österreich

Quelle: In Anlehnung an Apple Podcasts – Germany – History. In: Chartable, online unter <https://chartable.com/charts/itunes/de-history-podcasts-8b683506-e192-484d-809a-214456a86caa> (22.12.20) sowie Apple Podcasts – Austria – History. In: Chartable, online unter <https://chartable.com/charts/itunes/at-history-podcasts-b06aadc0-5614-4679-b1ef-6b607d30d797> (22.12.20).

	Deutschland	Österreich
1.	Geschichten aus der Geschichte	Geschichten aus der Geschichte
2.	Verbrechen der Vergangenheit	Alles Geschichte
3.	Alles Geschichte	Verbrechen der Vergangenheit
4.	His2Go	Déjà-vu Geschichte
5.	Déjà-vu Geschichte	Epochentrotter
6.	NDR Infos – Zeitzeichen	History Extra Podcast
7.	Faking Hitler	Dan Carlin's Hardcore History
8.	In Our Time	The Iron Dice
9.	The Documentary Podcast	His2Go
10.	HerStory	In Our Time

Ein weiterer Geschichtspodcast, der sich großer Beliebtheit erfreut und auch in dieser Arbeit noch öfters erwähnt wird, ist „Eine Stunde History“ von Deutschlandfunk Nova. Bei Chartable ist dieser Podcast allerdings unter der Kategorie Education und nicht History vermerkt, weshalb

¹⁰³ vgl. Global-History-Reseach. In: Chartable, online <https://chartable.com/charts/chartable/podcasts-global-history-reach> (22.12.20).

¹⁰⁴ vgl. Apple Podcasts – Austria – All Podcasts. In: Chartable, online unter <https://chartable.com/charts/itunes/at-all-podcasts-podcasts> (21.11.2020).

¹⁰⁵ Hier wurden die Geschichtspodcast Charts von Apple gewählt, da die Spotify Charts keine Geschichte Unterkategorie anbieten.

er in dieser Statistik nicht erwähnt wird. In Österreich reiht sich „Eine Stunde History“ in der Kategorie Education auf Platz 4 ein und in Deutschland auf Platz 2.¹⁰⁶

2.3.2. Die Podcast-Community

Die Podcasting-Community lebt vom Austausch und von Zusammenarbeit. Seit 2015 gibt es in Wien das Podcasting Meetup Österreich, das von Stefan Haslinger und Melanie Bartos organisiert wird. Hier sollen sich Podcast-Interessierte und Podcaster*innen regelmäßig treffen und sich auszutauschen.¹⁰⁷ Wie der Podcast-Markt ist die Podcasting-Community Deutschlands und Österreichs eng miteinander verbunden. Eine zentrale Plattform für den Austausch stellt das „Sendezentrum“ dar, das sich als „Schmelztiegel der freien Podcast-Szene“¹⁰⁸ bezeichnet. Die Plattform zeichnet sich besonders durch Seminare, Workshops und Events wie das SUBSCRIBE und das UNSUBSCRIBE aus, wobei letzteres in Wien stattgefunden hat. Weiters sollen auch ein eigener Podcast namens „Die Sondersendung“, ein Forum und das Projekt Podcastpat:innen einen Aufbau der Community ermöglichen.¹⁰⁹ Aus journalistischer Sicht wird die Entwicklung des deutschen und internationalen Podcast-Markts und der Community durch das 2020 gegründete Nachrichtenportal „Podcastwelt“ begleitet, das von Tatjana Lukáš unter der Mitwirkung von Bernhard Madlener gegründet wurde.¹¹⁰ Dass Podcasts nun im Mainstream angekommen sind, wird auch sichtbar, da im Jahr 2020 der erste Deutsche Podcastpreis verliehen wurde. Der Publikumspreis ging beispielsweise an „Gemischtes Hack“ des Comedian Felix Lobrecht und Comedy-Autor Tommi Schmitt.¹¹¹

2.3.3. Ausblick

Um einen Blick in die Zukunft zu werfen, muss vorerst noch kurz auf die Gegenwart eingegangen werden, die im Jahr 2020 und 2021 vor allem vom Coronavirus geprägt ist. Die Corona-Krise hat eine Veränderung der Medienlandschaft herbeigeführt, die sich auch auf den Podcast-Markt auswirkt. Viele kreative Köpfe und Medienunternehmen verlagerten ihre Tätigkeiten in den digitalen Raum. Alleine in Österreich wurden von Jänner bis April 2020 über

¹⁰⁶ vgl. Apple Podcasts – Austria – Education. In: Chartable, online unter <https://chartable.com/charts/itunes/at-education-podcasts> (22.12.20), Apple Podcasts - Germany - Education. In: Chartable, online unter <https://chartable.com/charts/itunes/de-education-podcasts> (22.12.20).

¹⁰⁷ vgl. Willkommen. In: Podcasterei, online unter <https://www.podcasterei.at> (22.12.20).

¹⁰⁸ Das Sendezentrum, online unter <https://das-sendezentrum.de> (22.12.20).

¹⁰⁹ vgl. Das Sendezentrum, online unter <https://das-sendezentrum.de> (22.12.20).

¹¹⁰ vgl. Neues Branchen-Magazin „Podcastwelt“ stellt Stars der Podcast-Szene vor, 27.07.2020. In: Die Wirtschaft, online unter <https://www.die-wirtschaft.at/die-wirtschaft/neues-branchen-magazin-podcastwelt-stellt-stars-der-podcast-szene-vor-199658> (22.12.20).

¹¹¹ vgl. Deutscher Podcastpreis, online unter <https://www.deutscher-podcastpreis.de/#about> (22.12.20).

80 neue Podcasts gegründet.¹¹² Obwohl es zu einer großen Zahl an Produktionen kam, sah man einen Einbruch der Hörer*innenzahlen speziell während den Lockdowns: „During the coronavirus lockdowns some podcast listening reportedly fell by up to 20% – a reminder of how integral podcasts have become to commuting habits and other activities outside the home.“¹¹³ Auch die thematischen Inhalte veränderten sich, so kam es vor allem zu einem Anstieg von Meditation-Podcasts aber auch von Corona-Podcasts, darunter „Das Coronavirus-Update von NDR Info“ mit den deutschen Virolog*innen Christian Drosten und Sandra Ciesek.

Die Zukunft des Podcasts zeichnet sich jetzt bereits ab. So trägt der erleichterte Zugang zu auditiven Inhalten durch stetig bessere Mobilfunknetzte wie 5G und technische Innovationen wie Smart-Speaker, darunter Alexa und Google Home, zu einem stetigen Wachstum der Podcast-Hörer*innenzahlen bei.¹¹⁴ Besonders Schreyer beschreibt in seinem Text den rasant wachsenden Podcast-Markt:

„Die Bedeutung von Podcasts wird weiter zunehmen, wenn sie demnächst direkt in die Google-Welt integriert sind. Mit dem Projekt ‚Shortwave‘ ist dies bereits angekündigt. Besitzer von Google Home können dann beispielsweise unterwegs angefangene Podcasts zu Hause fertig hören – auf dem Smart Speaker im Wohnzimmer. Mit Hilfe von Künstlicher Intelligenz sollen zusätzliche Funktionen wie automatisierte Transkription oder Vorschläge für weitere Podcasts (‚Das könnte Sie auch interessieren‘) möglich sein. Außerdem werden laut GoogleWatchBlog Podcasts zukünftig analysiert und erhalten mit Hilfe Künstlicher Intelligenz einen Vermerk über ihre Relevanz. [...] Den größten Coup könnte die Aufnahme von Podcasts in die Suchergebnisse bringen.“¹¹⁵

Durch diese stetige Ausweitung des Podcast-Markts muss es zwangsläufig zu einer technisch und redaktionellen Qualitätssteigerung der Produktionen kommen, um wettbewerbsfähig zu bleiben. Der Bundesverband Digitaler Wirtschaft sieht daher die Entwicklung von Branchen-Standards in naher Zukunft als unumgänglich.¹¹⁶

¹¹² vgl. Corona als Podcast Booster (2020). In: META Communication International, online unter <https://www.metacommunication.com/pressemeldung/corona-als-podcast-booster/> (22.12.20).

¹¹³ Newman, Executive Summary and Key Findings, 26.

¹¹⁴ vgl. Schreyer, Podcasts in der Unternehmenskommunikation, 7.

¹¹⁵ Schreyer, Podcasts in der Unternehmenskommunikation, 7.

¹¹⁶ vgl. Bundesverband Digitale Wirtschaft e.V. (Hg.), Podcasts – gekommen, um zu bleiben, 3,7.

3. Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung in Österreich

Die Themenfelder Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung werden weitgehend auch außerhalb der Bildungseinrichtungen thematisiert. Sauer betont allerdings, dass dieser Wissenstransfer weitgehend unsystematisch stattfindet und sich der Geschichtsunterricht dagegen durch Systematik und didaktische Konzepte auszeichnet.¹¹⁷ Der Geschichtsunterricht ist daher generell ein staatliches Unterrichtsfach, „in dem Kinder und Jugendliche Geschichte lernen sollen und in dem – so der sich durchsetzende Begriff – ‚Historisches Lernen‘ stattfinden soll, das über Geschichtsbewusstsein den Lernenden Orientierung und Identität im zeitlichen Wandel verbürgt.“¹¹⁸ Zum historischen Lernen zählt unter anderem „die Fähigkeit chronologische Abläufe zu erfassen, historische Gegebenheiten zu deuten und zu werten [...], gegenwärtige Problemlagen und Diskussionen auf historische Ursachen und Wurzeln zurückzuführen oder mit historischen Situationen zu vergleichen“.¹¹⁹ Hierbei stehen die Lerninhalte immer im Zusammenhang mit den drei Zeitebenen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, die durch die Geschichte miteinander verknüpft werden.¹²⁰

3.1. Lehrplan und Ziele des Geschichtsunterrichts

Der Unterricht setzt sich aus einer Wechselwirkung von individuellen Faktoren (Schüler*innen, Lehrer*innen), institutionellen Faktoren (Schule, Schulaufsicht) und außerschulischen Faktoren (Öffentlichkeit) zusammen.¹²¹ „Alle drei Funktionen schulischer Sozialisation sind in Rechtsnormen (Verfassungen, Schulgesetzen, Lehrplänen) verankert und schlagen sich in Zielen, Inhalten, Methoden und Medien des Unterrichts nieder.“¹²² Besonders die österreichischen Lehrpläne gelten als sehr offen gestaltet und lassen den Lehrenden somit in den vorgegebenen Kompetenz- und Themenbereichen viel Spielraum. Der Unterricht kann daher individuell, tagesaktuell und den Interessen der Schüler*innen angepasst gestaltet werden.¹²³ Zu den didaktischen Grundlagen, die im Geschichtsunterricht laut den Lehrplänen Anwendung finden sollten, sind „Wissenschaftsorientierung, Subjektorientierung,

¹¹⁷ vgl. Sauer Michael, *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik* (Seelze 102012) 15.

¹¹⁸ Bergmann Klaus, *Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens* (Schwalbach/Ts. 1998) 109.

¹¹⁹ Gautschi Peter, *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise* (Schwalbach/Ts., Universitäre Dissertation 2009) 41.

¹²⁰ vgl. Sauer, *Geschichte unterrichten*, 12.

¹²¹ vgl. Gies Horst, *Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung* (Köln/Weimar/Wien 2004) 46.

¹²² ebd., 44.

¹²³ vgl. Ammerer Heinrich, Kühberger Christoph, *Unterricht planen. Von der Jahres- zur Stundenplanung im Fach „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“*. In: *Informationen zur Politischen Bildung* 31 (Innsbruck/Wien/Bozen 2009) 31.

Lebensweltbezug, Handlungsorientierung, Problemorientierung, Multiperspektivität und das Kontroversitätsprinzip“.¹²⁴ Diese Prinzipien hängen eng miteinander zusammen und sollen grundlegend dazu beitragen, dass historische Themen sowohl mit aktuellen Ereignissen und den sozialen Kontexten der Schüler*innen in Verbindung gebracht sowie Methoden der Geschichtswissenschaft kennengelernt werden, diese auch Anwendung finden und Geschichte aus verschiedenen Perspektiven wahrgenommen wird. Auf die in der Forschung am häufigsten diskutierten didaktischen Prinzipien als auch die Bedeutung des Geschichtsunterrichts für das historische Lernen soll in den folgenden Absätzen genauer eingegangen werden.

Besonders zur Handlungsorientierung finden sich einige didaktische Monografien und Sammelbände. Völkel beschreibt in ihrer Publikation *Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht* aus dem Jahr 2012 den unterrichtsmethodischen Ansatz der Handlungsorientierung als Eigeninitiative und Selbsttätigkeit der Lernenden. Handeln und Denken werden in diesem Fall als sich ergänzende Lernleistungen angesehen.¹²⁵ Im engeren Sinn soll Handlungsorientierung im Unterricht die Erfahrungswelt der Schüler*innen aufgreifen, sie dadurch mit allen Sinnen zum Lernen bewegen, wobei im Endeffekt die Lernenden selbst zu historischen Erkenntnissen gelangen sollen.¹²⁶ Um Schüler*innen allerdings zu einem selbstständigen Lernen zu motivieren und zu ermutigen, sollte sowohl die Gegenwart als auch der eigene Wissens- und Erfahrungshintergrund der Kinder und Jugendlichen angesprochen werden. Besonders die subjektorientierte Geschichtsdidaktik sieht „Anknüpfen an bestehende Wissens- und Vorstellungsstrukturen, um diese zu reflektieren, zu bestärken, zu verändern oder zu erweitern“¹²⁷, als unerlässlich an. Das historische Lernen ist dabei zwar immer ein individueller Prozess, aber dieser entsteht nur in einem Austausch zwischen den eigenen vorhandenen Vorstellungen von Geschichte und jener der Gesellschaft, der sogenannten Geschichtskultur, die besonders durch die Massenmedien geprägt wird.¹²⁸ Besonderes Interesse entsteht dabei meist durch ein Orientierungsbedürfnis an der Gegenwart, das von Rüsen durch das Prinzip der „Sinnbildung über Zeiterfahrung“ beschrieben wird. Wobei es zur Auseinandersetzung mit der Vergangenheit kommt, „um Gegenwart verstehen

¹²⁴ Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 14. November 1984 über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen, BGBl. Nr. 88/1985 idF 395/2019, 152.

¹²⁵ vgl. Völkel Bärbel, Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht (Schwalbach/Ts. 32012) 8.

¹²⁶ vgl. ebd., 14f.

¹²⁷ Kühberger Christoph, Subjektorientierung. Können Lernende selbstständig historisch denken? 08.05.2014. In: Public History Weekly, online unter <https://public-history-weekly.degruyter.com/2-2014-17/subjektorientierung-can-subaltern-pupil-think-historically/> (18.01.21).

¹²⁸ vgl. Hodl Jan, Historische Narrationen im digitalen Zeitalter. In: Danker Uwe, Schwabe Astrid (Hg.), Historisches Lernen im Internet. Geschichtsdidaktik und Neue Medien (Schwalbach/Ts. 2014) 187.

und Zukunft erwarten zu können“¹²⁹. So werden aktuelle Phänomene nicht als „zwangsläufig“, sondern als „geworden“ angesehen, wobei der Möglichkeitssinn geschärft wird.¹³⁰ Gegenwärtige Phänomene können im Unterricht beispielsweise als einsteigende Debatte genutzt werden, wobei Schüler*innen aus ihrer gegenwärtigen Position Fragen an die Geschichte stellen können. Fritz warnt allerdings vor einem übertriebenen Gegenwartsbezug, denn Phänomene, die vielleicht heute große Relevanz haben, waren früher kaum von Bedeutung. Durch dieses Hervorheben kann der Blick auf die Vergangenheit auch verstellt werden.¹³¹

Die österreichischen Lehrpläne sehen auch die Verantwortung im Geschichtsunterricht, ein „Verständnis gegenüber unterschiedlichen kulturellen Werten und eine wertschätzende Beziehung zu anderen gegenwärtigen Lebensformen“¹³² herzustellen. Dadurch soll die Alteritätserfahrung, also die Begegnung mit den räumlich, zeitlich und kulturell Anderen, gefördert und die Überwindung von rassistischen, stereotypen und diskriminierenden Ansichten erzielt werden.¹³³ Hierzu kann auch die Auseinandersetzung mit dem Prinzip der Multiperspektivität beitragen, die davon ausgeht, „dass historische Ereignisse, Prozesse und Personen aus unterschiedlichen Positionen wahrgenommen und überliefert wurden.“¹³⁴ Die Schüler*innen sollen dadurch erkennen, dass es nicht „die Geschichte“ gibt, sondern unterschiedliche Perspektiven vorherrschen. Neben unterschiedlichen Wahrnehmungen von Zeitzeug*innen existieren aber auch unterschiedliche Interpretationen der Nachgeborenen und Forscher*innen, also eine „Multiperspektivität der Betrachter“¹³⁵ bzw. das Prinzip der Kontroversität.

Geschichte und der Geschichtsunterricht soll für Schüler*innen aber auch einen Beitrag „zur kritischen Identitätsfindung in einer pluralistisch verfassten Gesellschaft“¹³⁶ leisten. Kinder und Jugendliche können dadurch ein individuelles Identitätsbewusstsein schaffen, aber sich auch einer regionalen, nationalen, politischen, sozialen oder supranationalen Gemeinschaft zugehörig fühlen. Thomas Hellmuth hebt jedoch auch das Gefahrenpotenzial hervor:

¹²⁹ *Rüsen* Jörn, *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen* (Köln/Weimar/Wien 1994) 80.

¹³⁰ vgl. *Sauer*, *Geschichte unterrichten*, 20.

¹³¹ vgl. *Fritz* Gerhard (Hg.), *Geschichte und Fachdidaktik. Ein Studienbuch für Studierende Grund-, Haupt- und Realschule* (Einführung in das Geschichtsstudium an Pädagogischen Hochschulen 2, Stuttgart 2012) 73.

¹³² BGBl. Nr. 88/1985 idF 395/2019, 150.

¹³³ vgl. ebd., 150.

¹³⁴ *Rauh* Robert, *Geschichte kompetent unterrichten. Wie sich Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht umsetzen lässt* (Frankfurt/M. 2018) 29.

¹³⁵ *Sauer*, *Geschichte unterrichten*, 82.

¹³⁶ BGBl. Nr. 88/1985 idF 395/2019, 63

„Geschichte besitzt hier identitätsstiftende, damit verbunden oftmals auch manipulierende Funktionen, indem sie die eigene Existenz und das soziale Umfeld, indem man sich bewegt, sowie gesellschaftliche, insbesondere politische Verhältnisse durch eine historische Konstruktion in der Vergangenheit verankert.“¹³⁷

Doch besonders durch die Ausbildung des selbstständigen historischen und politischen Denkens sollen die Lernenden dazu befähigt werden, sowohl historische Ereignisse als auch aktuelle politische und gesellschaftliche Phänomene kritisch und reflektiert zu beurteilen und zu hinterfragen. Die Lehrpläne betonen dabei, dass Schüler*innen kontroverse Interessen erkennen und ihre eigene Meinung artikulieren können sollen. Im Zuge dessen sollen andere Meinungen akzeptiert, aber kritisch hinterfragt werden.¹³⁸ Als generelles Ziel des Geschichtsunterrichts bezeichnet der Lehrplan der AHS daher,

„bei den Schülerinnen und Schülern ein reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichts- und Politikbewusstsein zu entwickeln und das Bewusstsein für die Bedeutung von Demokratie und Menschenrechten, sowie Europäischer Grundwerte wie sie beispielsweise in der Charta der Grundrechte der Europäischen Union definiert sind, und der damit verbundenen Gesellschafts- und Rechtsordnung zu schärfen.“¹³⁹

3.2. Kompetenzen

Der aktuelle Lehrplan folgt dem Konzept der Kompetenzorientierung und stellt somit „historische und politische Kompetenzen [ins] Zentrum aller planerischen Überlegungen“.¹⁴⁰ Man hat sich dadurch von der Inhaltsorientierung, also dem sogenannten historischen Grundwissen von Daten und Fakten, gelöst. Stattdessen sollen Methoden und Denkweisen vermittelt werden, die dann mit Hilfe unterschiedlicher Themen, Entwicklungen und Ereignissen Anwendung finden.¹⁴¹ Die Kompetenzen sollen „durch differenzierte und individuelle Unterrichtsformen, durch den Einsatz von Medien aller Art und nach Möglichkeit auch durch Schulveranstaltungen“¹⁴² gefördert werden. Die Lernenden sollen dadurch vorrangig zu einer selbstständigen Aneignung von Wissen im Sinne des lebensbegleitenden Lernens und der kritischen Auseinandersetzung mit Informationen angehalten werden.¹⁴³

¹³⁷ Hellmuth Thomas, Historisch-politische Sinnbildung. Geschichte – Geschichtsdidaktik – politische Bildung (Schwalbach/Ts. 2014) 17.

¹³⁸ vgl. BGBl. Nr. 88/1985 idF 395/2019, 63f.

¹³⁹ ebd., 64.

¹⁴⁰ Ammerer, Kühberger, Unterricht planen, 32.

¹⁴¹ vgl. Wunderer Hartmann, Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe II (Schwalbach/Ts. 2000) 13f.

¹⁴² BGBl. Nr. 88/1985 idF 395/2019, 15.

¹⁴³ vgl. BGBl. Nr. 88/1985 idF 395/2019, 10.

Die wohl gängigste Definition des Kompetenzbegriffs stammt von Franz E. Weinert:

„Kompetenzen meint die bei Individuen verfügbaren oder durch die erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“¹⁴⁴

Dabei geht es bei Weinert nicht darum träges Wissen anzueignen, sondern verschiedene, kognitiv verankerte Fähigkeiten, darunter auch jene von sozialer und gesellschaftlicher Natur, zielgerichtet einzusetzen, um Probleme zu lösen. So findet sich auch in der Lehrplänen der AHS eine ähnliche Definition, die Kompetenzen als ein „Zusammenspiel von Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen, welche in Handlungssituationen durch die Disposition der Einzelnen zur Geltung kommen“¹⁴⁵, betrachtet. Besonders diese Beschreibung des Kompetenzbegriffs macht auf die verschiedenen Aspekte des Lernens und seine individuellen Ausprägungen aufmerksam. Inwiefern diese Auffassungen des Kompetenzbegriffs zur Leistungsmessung herangezogen werden können, bleibt laut Hellmuth allerdings dahingestellt.¹⁴⁶

Zu den wichtigsten Kompetenzmodellen des historischen Denkens zählen jene von Gautschi, Pandel sowie jene der Forschungsgruppe „Förderung und Entwicklung von reflektiertem Geschichtsbewusstsein (FUER)“ und des deutschen Geschichtsverbandes.¹⁴⁷ In dieser Arbeit wird allerdings das Kompetenzmodell für den Geschichtsunterricht der Projektgruppe FUER Geschichtsbewusstsein im Mittelpunkt stehen. Dieses wurde für die aktuellen österreichischen Lehrpläne als Grundlage herangezogen.¹⁴⁸ Das Kompetenzmodell der Projektgruppe FUER Geschichtsbewusstsein ist an das geschichtstheoretische Konzept von Jörn Rüsen angelegt, das den Erkenntnisweg als einen „geistes- und kulturwissenschaftlichen hermeneutischen Zirkel“ begreift. Diese Art des kreislaufhaften Denkens ist auch auf viele andere wissenschaftliche Modelle übertragbar. Relevant ist hierbei weiters, dass das historische Denken als ein

¹⁴⁴ Weinert Franz E., Leistungsmessung in Schulen (Weinheim/Basel ³2014) 27f.

¹⁴⁵ BGBl. Nr. 88/1985 idF 395/2019, 10.

¹⁴⁶ vgl. Hellmuth, Historisch-politische Sinnbildung, 162.

¹⁴⁷ vgl. Baumgärtner Ulrich, Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule (Paderborn ²2019) 79-85.

¹⁴⁸ vgl. Hellmuth Thomas, Kühberger Christoph, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (2016) (Wien 2016), online unter www.politik-lernen.at/gskpb (07.06.20) 4.

Zusammenspiel von Lebenswelt und Geschichtswissenschaft gedacht wird.¹⁴⁹ Das FUER-Modell und somit auch die österreichischen Lehrpläne fassen die historischen Fähigkeiten in vier fachspezifische Grundkompetenzen zusammen: die historische Methoden-, Frage-, Orientierungs- und Sachkompetenz.¹⁵⁰

- Historische Fragekompetenz: Neben dem gemeinsamen und selbständigen Erkennen und Bearbeiten von Fragestellungen in Geschichtsdarstellungen, sollen Schüler*innen auch befähigt sein selbst Fragen an die Vergangenheit zu stellen.
- Historische Methodenkompetenz: Diese Kompetenz soll Schüler*innen vor allem zur Quellenkritik anregen, also dem kritischen Hinterfragen von historischen Quellen. Gleichzeitig sollen auch Geschichtsdarstellungen produziert (Re-Konstruktion) und vorhandene geschichtskulturelle Produktionen kritisch beurteilt werden (De-Konstruktion).
- Historische Sachkompetenz: Die Sachkompetenz beschreibt vor allem das Aneignen von Wissen über fachspezifische Begriffe und den dahinterliegenden spezifischen Konzepten (z.B.: Macht).
- Historische Orientierungskompetenz: Schüler*innen sollen das historische Lernen nutzen, um Gegenwartsphänomene besser zu verstehen, wobei bei der Interpretation der Geschichte auf die Multiperspektivität eingegangen werden soll.

Hellmuth betont, dass es eine Vielzahl an unterschiedlichen Kompetenzmodellen in der Geschichtsdidaktik gibt. Diese weisen im Grunde genommen relativ viele Ähnlichkeiten auf, doch findet sich im Gegensatz zu den politischen Kompetenzmodellen keine Vereinheitlichung. Als generelle Grundlage des österreichischen politischen Kompetenzmodells gilt jenes der „Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE)“.¹⁵¹ Das Modell beinhaltet die politische Urteils-, Methoden- und Handlungskompetenz, wobei in Österreich auch noch in Bezug auf das FUER Kompetenzmodell die politische Sachkompetenz hinzukommt.¹⁵²

- Politische Urteilskompetenz: Entscheidungen, Probleme und Kontroversen sollen kritisch beurteilt werden können, aber auch das Formulieren eigener Meinungen soll bestärkt werden.

¹⁴⁹ vgl. Kühberger Christoph, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung (Innsbruck/Wien/Bozen 2015) 17.

¹⁵⁰ vgl. BGBl. Nr. 88/1985 idF 395/2019, 152.

¹⁵¹ vgl. Hellmuth, Historisch-politische Sinnbildung, 180.

¹⁵² vgl. BGBl. Nr. 88/1985 idF 395/2019, 152f.

- Politische Handlungskompetenz: Das politische Handeln soll durch das Artikulieren eigener Standpunkte, dem Nachvollziehen anderer Positionen und dem Ausarbeiten gemeinsamer Lösungen herausgebildet werden.
- Politische Methodenkompetenz: Schüler*innen sollen politische Inhalte diverser Medien erkennen und hinterfragen, aber sich auch selbstständig im politischen Diskurs artikulieren.
- Politische Sachkompetenz: Das Verstehen und Weiterentwickeln von fachspezifischen Begriffen und den ihnen innewohnenden Konzepten dient dazu, politische Sachverhalte besser einordnen zu können.

Hellmuth betont, dass politische und historische Kompetenzmodelle oft getrennt voneinander betrachtet werden, wobei diese – wie er am Beispiel der sich in Österreich durchgesetzten Modelle zeigt – viele Überschneidungen aufweisen. So überschneidet sich beispielsweise die politische Handlungskompetenz mit der historischen Orientierungskompetenz, da Geschichte Handlungsmöglichkeiten in ihrem jeweiligen historischen Kontext aufweisen kann.¹⁵³ Aufgrund dieser Überschneidungen versucht Hellmuth beide fachlichen Richtungen zu verknüpfen und ein differenzierteres historisch-politisches Kompetenzmodell zu entwickeln. Dieses sei allerdings ohne Praxiserfahrung und fuße nur auf theoretischen Grundlagen.¹⁵⁴ Da hier kein tiefgehender Einblick in das kompetenzorientierte historische und politische Lernen geboten werden konnte, ist sowohl die Monografie von Christoph Kühberger *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen* (2015) als auch der Artikel *Politische Bildung als historisch-politische Sinnstiftung* von Thomas Hellmuth (ÖZP 2009) zu empfehlen.

3.3. Exkurs: Unterricht während Corona

Das Jahr 2020 und nach jetzigem Stand auch das Jahr 2021 sind vom Sars-Cov-2-Virus und der dadurch hervorgerufenen Covid-19-Pandemie geprägt. Die weltweite Krise betrifft alle gesellschaftlichen Bereiche, allen voran auch die Schulbildung. Ähnlich wie in anderen europäischen Ländern fanden in Österreich die ersten Schulschließungen Mitte März bis Anfang Mai 2020 statt, wobei der Schulbetrieb auf Home-Learning für alle Altersstufen umgestellt wurde. Ein Betreuungsangebot blieb in den Schulen aber durchgehend erhalten. Daraufhin folgte ein Unterricht im Schichtbetrieb, das bedeutet, dass die Klassen geteilt wurden

¹⁵³ vgl. Hellmuth, Historisch-politische Sinnbildung, 190.

¹⁵⁴ vgl. ebd., 195.

und zwischen Präsenzunterricht und Home-Learning rotiert wurde. Nach den Sommerferien wurde der reguläre Schulbetrieb wiederaufgenommen, bis die Oberstufen am 3. November aufgrund der steigenden Infektionszahlen wieder ins Home-Learning geschickt wurden. Die Pflichtschulen folgten den Oberstufen am 17. November.¹⁵⁵ Dieser Prozess hielt bis zum 8. bzw. 15. Februar 2021 an. Nach den Semesterferien wurden die Klassen wieder im Präsenz-Unterricht mit Hilfe von Schichtbetrieb unterrichtet.¹⁵⁶ Die konkreten Regelungen und Weisungen zum Schulbetrieb während Corona finden sich in der COVID-19-Schulverordnung 2020/21.¹⁵⁷ Da diese Masterarbeit und die inkludierte empirische Erhebung genau in das Schuljahr 2020/21 fielen, war die praktische Umsetzung stark von der Corona-Pandemie und den Maßnahmen der Regierung betroffen. Aus diesem Grund soll in diesem Exkurs in aller Kürze dargelegt werden, welche Änderungen der Schulbetrieb erfuhr und wie sich diese auf das schulische Lernen auswirkten. Nähere Beschreibungen zum Einfluss von Corona auf den empirischen Teil dieser Arbeit finden sich im Kapitel *Analyse von Podcasts im Unterricht an Wiener AHS*.

Noch im Jahr 2019 beschrieben Tulodziecki, Herzig und Grafe das schulische Lernen als „noch hauptsächlich durch Unterricht in Klassen- oder Kursverbänden in festen Taktungen und Fächern bestimmt“.¹⁵⁸ Die Autor*innen prognostizierten allerdings auch durch die steigende Digitalisierung einen „Entgrenzungsprozess zwischen schulischer und außerschulischer Welt.“¹⁵⁹ Diese Verschmelzung zwischen Lehre und digitalen Medien ist nun schneller eingetroffen als wahrscheinlich von allen erwartet. Olaf-Axel Burow beschreibt diese Entwicklung folgendermaßen:

„Woran Zivilisationsskeptiker, Kapitalismuskritiker, Nachhaltigkeitsvertreter und Klimawarner unterschiedlicher Couleur [sic!] scheiterten, gelang dem Virus quasi über

¹⁵⁵ vgl. Schober Barbara, Lüftenegger Marko, Spiel Christiane, Wie erging es den Schüler*innen im zweiten Lockdown? Erste Ergebnisse der vierten Erhebung bei Schüler*innen, online unter https://lernencovid19.univie.uaccess.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Zwischenbericht_Befragung_4_final.pdf (14.01.21) 1.

¹⁵⁶ vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.), Eckpunkte zum Schulbetrieb nach den Semesterferien, online unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/corona/schulbetrieb20210118.html> (10.02.21).

¹⁵⁷ vgl. Verordnung des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Forschung zur Bewältigung der COVID-19 Folgen im Schulwesen für das Schuljahr 2020/21 (COVID-19-Schulverordnung 2020/21 – C-SchVO 2020/21), BGBl. II Nr. 384/2020, idF 15.01.21.

¹⁵⁸ Tulodziecki Gerhard, Herzig Bardo, Grafe Silke, Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele (Bad Heilbrunn 2019) 94.

¹⁵⁹ ebd., 94.

*Nacht: Corona erweist sich als die wirkungsvollste Fortbildungsmaßnahme aller Zeiten
– und das weltumgreifend!*¹⁶⁰

Begriffe wie Homeschooling, Distance Learning, Fernlehre und Home-Learning sind momentan in aller Munde und beschreiben „jene Form des Unterrichts, die während der Corona-Pandemie an Österreichs Schulen durchgeführt wird, [als] eine Variante[,] bei welcher der Unterricht in der Klasse zeitlich befristet aufgehoben und durch das Arbeiten zu Hause ersetzt und mit digitalen und analogen Unterrichtsmedien unterstützt wird“.¹⁶¹ Besonders in den Phasen der kurzfristigen regulären Schulöffnungen, den Schichtbetrieben und Präsenz-Unterrichtphasen kam es mit gewissen Einschränkungen immer mehr zur Nutzung des sogenannten Blended Learnings. Hierbei handelt es sich um eine Hybridisierung der Lehre mit sich ergänzenden Präsenz- und Online-Phasen, wobei konkrete Lernaktivitäten eher ins Distance Learning verschoben werden und die Präsenzeinheiten besonders zur Vertiefung der Inhalte und dem Austausch dienen sollen.¹⁶² Beide Phasen können Vor- und Nachteile bringen. Unter anderem kann besonders im Präsenzunterricht effektiv kommuniziert und soziale Kontakte gestärkt werden. Auf der Strecke bleiben hierbei allerdings meist persönliche Interessen und Lernstrategien der Schüler*innen. Online-Phasen punkten besonders mit der individuellen und selbstständigen Gestaltung, die den Schüler*innen obliegt. Darin kann sich für einige Schüler*innen aber auch ein Nachteil ergeben, denn Selbstorganisation und Motivation aufzubringen, kann oft eine schwere Herausforderung sein.¹⁶³

Laut dem Aufsatz *Lernen trotz Corona* (2020) von Tengler, Schrammel und Brandhofer tragen verschiedene Aspekte zu einem erfolgreichen Distance Learning bei. Dazu zählen unter anderem eine Basis an technischen Vorkenntnissen, ein gezielter und überlegter Medieneinsatz, eine stetig aufrechte Kommunikation und ein machbarer und sinnvoller Zeitrahmen für die Aufgaben, die ein strukturiertes Lernen ermöglichen.¹⁶⁴ Auch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) forderte mitunter in den im März 2020 veröffentlichten Leitlinien der Fernlehre bzw. des Distance Learnings, dass die

¹⁶⁰ Burow Olaf-Axel, Bildung nach Corona. Wie Schule und Lehrerbildung zukunftsfähig werden, 10.04.2020. In: Unterricht digital, online unter <https://unterrichten.digital/2020/04/10/burow-bildung-schule-digitalisierung/> (14.01.21).

¹⁶¹ Tengler Karin, Schrammel Natalie, Brandhofer Gerhard, Lernen trotz Corona. Chancen und Herausforderungen des distance learnings an österreichischen Schulen. In: Medienimpulse 58, Nr.2 (2020) 6.

¹⁶² vgl. Tulodziecki, Herzig, Grafe, Medienbildung in Schule und Unterricht, 93.

¹⁶³ vgl. Esslinger-Hinz Ilona, Sliwka Anne, Schulpädagogik (Weinheim 2011) 151.

¹⁶⁴ vgl. Tengler, Schrammel, Brandhofer, Lernen trotz Corona, 7f.

Arbeitsmaterialien „in Anspruch und Umfang angemessen sind“.¹⁶⁵ Weiters sollten Klassenvorstände für das Erhalten einer aufrechten Kommunikation zwischen Lehrenden, Schüler*innen und Erziehungsberechtigten zuständig sein und Lehrende für Fragen zur Verfügung stehen.¹⁶⁶ Auf konkrete Initiativen der Regierung zur Digitalisierung der Schulen wird in einem späteren Kapitel genauer eingegangen.

Innerhalb kürzester Zeit fanden sich in Österreich und Deutschland eine Vielzahl an Studien zum schulischen Lernen während Corona, wobei besonders die ersten Schulschließungen im Frühling 2020 aufgearbeitet wurden. Die aufschlussreichste Studienreihe für das österreichische Schulsystem ist jene der psychologischen Fakultät der Universität Wien, die zwischen April 2020 und Dezember 2020 vier Erhebungen unter Schüler*innen durchführte, die über die Home-Learning Situation der Kinder und Jugendlichen Aufschluss geben sollten.¹⁶⁷ Während bei der ersten Befragung im April 2020 noch zwei Drittel der befragten Schüler*innen mit ihrer Situation zufrieden waren und sogar 80% einen optimistischen Blick in die Zukunft hatten, ist eine merkliche Änderung bei der zweiten Schulschließ zwischen November 2020 und Februar 2021 feststellbar.¹⁶⁸ Zu dieser Zeit stimmten nur noch 44% der Schüler*innen der Aussage zu, sich gut zu fühlen, 22,9% stimmten ziemlich zu, 15% stimmten eher nicht zu und 8,1% stimmten nicht zu.¹⁶⁹ Die Zufriedenheit mit den Lernerfolgen durch Home-Learning scheint besonders mit der Schulstufe der Befragten in Verbindung zu stehen. Während 80% aller Befragten angaben, die Aufgaben in der zweiten Home-Learning-Phase ebenso gut oder besser als in der ersten bewältigen zu können, berichteten rund doppelt so viele Oberstufenschüler*innen als bei der ersten Befragung über eine Verschlechterung der Lernmotivation und Lernerfolge.¹⁷⁰

*„Auf die Frage, was sich konkret an ihrer Lernsituation verschlechtert hatte, nannten die Oberstufenschüler*innen besonders häufig gestiegenen Leistungsdruck und*

¹⁶⁵ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.), Leitlinien für die Fernlehre/das Distance Learning, 26.03.2020, online unter https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/corona/corona_info.html (15.01.21).

¹⁶⁶ vgl. ebd.

¹⁶⁷ vgl. Studie "Lernen unter COVID-19-Bedingungen". In: Universität Wien, online unter <https://lernencovid19.univie.ac.at> (14.01.21).

¹⁶⁸ vgl. Schober Barbara, Lüftenegger Marko, Spiel Christiane, Lernen unter COVID-19-Bedingungen. Erste Ergebnisse – Schüler*innen, online unter https://lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Zwischenergebnisse_Schueler_inn_en.pdf, 3.

¹⁶⁹ vgl. Schober Barbara, Lüftenegger Marko, Spiel Christiane, Wie erging es den Schüler*innen im zweiten Lockdown? Erste Ergebnisse der vierten Erhebung bei Schüler*innen, online unter https://lernencovid19univie.uaccess.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Zwischenbericht_Befragung_4_final.pdf (14.01.21) 3.

¹⁷⁰ vgl. ebd., 3.

Belastung durch zu viele Stunden vor dem PC auf Grund des höheren Anteils an Videokonferenzen im Vergleich zum Frühjahr. Viele gaben an, mehr Schwierigkeiten zu haben, die Motivation und Energie für die Erledigung ihrer Schulaufgaben aufzubringen. Zusätzlich sei die Ungewissheit, wann sie wieder in die Schule zurückkehren dürfen, belastend.“¹⁷¹

Auch in deutschen Studien, wie der Erhebung *Berufliche Orientierung (BerO)*, die vom Institut für Arbeits- und Berufsforschung in Auftrag gegeben wurde, gaben 45% der befragten Schüler*innen an, große oder sehr große Sorgen um ihre Schulleistung zu haben.¹⁷² Die steigende Belastung zeichnet sich auch bei den durchschnittlich aufgewendeten Stunden pro Tag für schulische Aktivitäten ab. Diese lagen nach einer Befragung der Universität Wien im Frühjahr bei durchschnittlich fünf Stunden pro Tag. Beim zweiten Lockdown ist diese Zahl mit 7,1 Stunden pro Tag deutlich gestiegen, wobei Oberstufenschüler*innen wieder einen deutlich höheren Zeitaufwand verzeichneten.¹⁷³ Etwas andere Zahlen zum durchschnittlichen Zeitaufwand beim Homeschooling ergab die Studie der PH Niederösterreich, in der Eltern zum Lernverhalten ihrer Kinder befragt wurden. Von insgesamt 377 Eltern gaben 29,97% an, dass ihre Kinder weniger als zwei Stunden täglich für Schulaufgaben aufbringen, 48,5% geben an, dass die Kinder zwischen zwei und vier Stunden lernen und nur 21,48% sagen, dass mehr als vier Stunden täglich aufgewendet werden.¹⁷⁴

Wie bereits erwähnt, zählt eine funktionierende Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden zu den wichtigsten Erfolgskriterien des Distance Learning. Die Mehrheit der Lehrkräfte in Österreich (82,03%) kommunizieren mit Eltern und Schüler*innen und stellen Lernmaterialien und Aufgaben via E-Mail zur Verfügung, 62,03% verwenden dazu Lernplattformen und weitere 44,35% nutzen Elterninformationssysteme wie Schoolfox. Weiterer Austausch fand unter anderem über Messengerdienste, Blogs, Videochat-Programme oder analoge Wege statt.¹⁷⁵ Der Einsatz dieser verschiedenen Kanäle erfolgte oft auch parallel, was besonders im ersten Lockdown als unübersichtlich wahrgenommen wurde. Seit dem zweiten Lockdown kommen bei 80% der Schüler*innen nicht mehr als zwei (Lern- und

¹⁷¹ Schober, Lüftenegger, Spiel, Wie erging es den Schüler*innen im zweiten Lockdown? 3.

¹⁷² vgl. Anger Silke, Bernhard Sarah, Dietrich Hans, Lerche Adrian, Patzina Alexander, Sandner Malte, Toussaint Carina, Schulschließungen wegen Corona. Regelmäßiger Kontakt zur Schule kann die schulischen Aktivitäten der Jugendlichen erhöhen, 23.04.2020, online unter <https://www.iab-forum.de/schulschliessungen-wegen-corona-regelmassiger-kontakt-zur-schule-kann-die-schulischen-aktivitaten-der-jugendlichen-erhoehen/?pdf=15657> (14.01.21) 9.

¹⁷³ vgl. Schober, Lüftenegger, Spiel, Wie erging es den Schüler*innen im zweiten Lockdown? 2.

¹⁷⁴ vgl. Tengler, Schrammel, Brandhofer, Lernen trotz Corona, 20.

¹⁷⁵ vgl. ebd., 18.

Kommunikations-)Plattformen zum Einsatz.¹⁷⁶ Wie aus Abbildung 4 hervorgeht, gaben Lehrende an, dass Schulbücher und andere Bücher die vorrangigen Medien im Distance Learning darstellten. Genutzt wurden allerdings auch Videos, Lernplattformen und Audios.¹⁷⁷

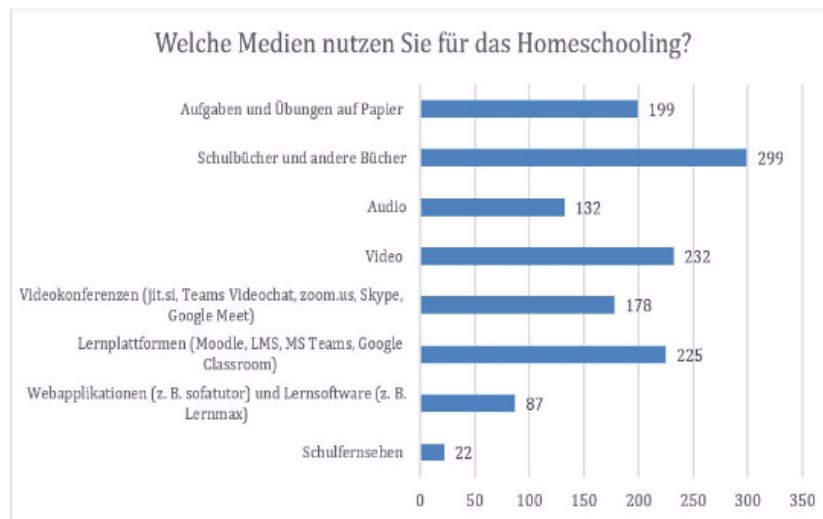


Abbildung 4: Mediennutzung während dem Homeschooling

Quelle: Tengler Karin, Schrammel Natalie, Brandhofer Gerhard, Lernen trotz Corona. Chancen und Herausforderungen des distance learnings an österreichischen Schulen. In: Medienimpulse 58, Nr.2 (2020) 19.

Bis zu 83% der Lehrkräfte äußerten in der Studie der PH Niederösterreich, dass sie auch in „Zukunft digitale Medien und Lernplattformen im Unterricht einsetzen“¹⁷⁸ werden. Von den Schülerinnen und Schülern nutzen laut der *JIMplus 2020*-Studie 83% der Befragten YouTube als mediales Lernangebot, gefolgt von Wikipedia (58%). Weniger Beliebtheit erfreuen sich Dokus (27%), Schulsendungen (21%) und Online Angebote von Bibliotheken und Bildungseinrichtungen.¹⁷⁹ Trotz der weit verbreiteten Digitalisierung und der Affinität von Kindern und Jugendlichen für digitale Medien haben in Österreich rund 3% aller Schüler*innen weder Zugang zu einem Laptop, PC oder Tablet noch zu einer guten Internetverbindung zum Lernen. Weitere 21% müssen sich die Geräte mit anderen im Haushalt teilen. In der AHS-Oberstufe ist das Problem einer mangelnden technischen Ausstattung aber meist nicht präsent.¹⁸⁰ Betroffen in solchen Fällen sind Kinder aus sozial benachteiligten Familien. Teach for Austria führte eine Umfrage unter ihren Fellows und Alumnis durch, die momentan an 70 NMS- und PTS-Standorten in Österreich unterrichten. Das größte Problem stellt unter diesen

¹⁷⁶ vgl. Schober, Lüftenegger, Spiel, Wie erging es den Schüler*innen im zweiten Lockdown? 3.

¹⁷⁷ vgl. Tengler, Schrammel, Brandhofer, Lernen trotz Corona, 19.

¹⁷⁸ ebd., 30.

¹⁷⁹ vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.), JIMplus 2020. Lernen und Freizeit in der Coronakrise (2020), online unter <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/jimplus-2020/>, 11.

¹⁸⁰ vgl. Feistritzer Gert, AK-Studie. Nachhilfe und Betreuung von Schulkindern während der Corona-Krise April 2020, 22.04.2020. In: Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien, online unter <https://www.arbeiterkammer.at/homeschooling> (14.01.21) 8f.

Schultypen die Erreichbarkeit der Kinder da. Ganze 20% der Schüler*innen können von den Lehrkräften nicht erreicht werden, was meistens an einem Mangel an internetfähigen Geräten und Internetzugang liegt.¹⁸¹

Im Allgemeinen sind sowohl die Schülerschaft als auch die Lehrerschaft und Eltern gespalten, wenn es um die Beurteilung geht, wie gut das Homeschooling gegenwärtig und künftig funktioniert. Während in Deutschland am Anfang der Pandemie noch 60% den Übergang zum Distance Learning als sehr gut bis gut bewertet haben,¹⁸² waren 58% der Deutschen mit den Vorbereitungen des Schulstarts nach den Sommerferien nur wenig oder gar nicht zufrieden¹⁸³. In Österreich wiederum bewerteten Lehrkräfte das Homeschooling auf einer Skala von 1 bis 10, wobei 1 als sehr schlecht und 10 als sehr gut angesehen wird, als eher gut funktionierend. 79,13% der Lehrer*innen gaben Beurteilungen zwischen 7 und 10 ab. Von den Eltern gaben nur 57,43% eine vergleichbar hohe Bewertung ab.¹⁸⁴ Ähnlich mittelmäßige Ergebnisse finden sich bei den Beurteilungen der Schüler*innen über ihre Lehrer*innen:

*„Mehr als die Hälfte der Schüler*innen gab an, sich von den Lehrpersonen beim Lernen sehr gut (16.4%) oder gut (35.7%) unterstützt zu fühlen. 35.6% fühlten sich mittelmäßig gut unterstützt, während 12.3% angaben sich schlecht (9.5%) oder sehr schlecht (2.8%) unterstützt zu fühlen.“¹⁸⁵*

Eine der wenigen positiven Erfahrungen, die Eltern im Homeschooling bei ihren Kindern beobachten konnten, war die steigende Selbstständigkeit und Selbstorganisation, die Schüler*innen zwangsweise aufbringen mussten und meist auch erfolgreich bewältigten.¹⁸⁶ Obwohl eine möglichst schnelle Rückkehr ins Klassenzimmer mit physischer Präsenz aus vielen pädagogischen und didaktischen Gründen, die hier nicht besprochen werden können, wünschenswert und notwendig für den schulischen Erfolg der Schüler*innen ist, bietet die Corona Krise die Chance, die längst überfällige Digitalisierung der Schule voranzubringen.¹⁸⁷

¹⁸¹ vgl. Teach for Austria, Homeschooling benachteiligter Kinder. In: Teach for Austria, online unter <https://www.teachforaustria.at/wp-content/uploads/2020/03/Teach-For-Austria-Homeschooling-Survey.pdf> (14.01.21) 5.

¹⁸² vgl. Appinio (Hg.), Corona-Krise. Umfrage zur Umsetzung von Homeschooling durch Schulen 2020 (September 2020). In: Statista Research Department, online unter <https://de-statista-com.uaccess.univie.ac.at/statistik/daten/studie/1193472/umfrage/corona-krise-umsetzung-von-homeschooling/> (12.01.20).

¹⁸³ vgl. infratest dimap (Hg.), ARD-DeutschlandTREND August 2020 (2020), online unter <https://www.tagesschau.de/inland/deutschlandtrend-2291.pdf> (12.01.21) 17.

¹⁸⁴ vgl. Tengler, Schrammel, Brandhofer, Lernen trotz Corona, 18.

¹⁸⁵ Schober, Lüftenegger, Spiel, Wie erging es den Schüler*innen im zweiten Lockdown? 2.

¹⁸⁶ vgl. Tengler, Schrammel, Brandhofer, Lernen trotz Corona, 25.

¹⁸⁷ vgl. Kistermann Holger, Unterricht per Mausklick? So gelingt digitales Lernen in der Corona-Krise, 04.06.2020. In: Digitale Schule | Kompakt, online unter <https://digitale-schule.blog/digitaler-unterricht/unterricht-per-mausklick-so-gelingt-digitales-lernen-in-der-corona-krise/> (30.11.2020).

4. Medien und Bildung

Neben den spezifischen Inhalten und Kompetenzen des Geschichtsunterrichts werden auch fächerübergreifende Fähigkeiten von den Lehrplänen aufgegriffen. Hierzu zählt allen voran die digitale Grundbildung. Im Jahr 2021 steht es nicht mehr im Vordergrund, Schüler*innen die bloße Anwendung und technischen Funktionen von Medien zu erklären. Relevanter hierbei ist die Vermittlung von digitalen Kompetenzen und das Verständnis einer effizienten und kritischen Anwendung.¹⁸⁸ Diese digitale Grundbildung scheint aufgrund der unüberschaubaren Menge an Medien und Inhalten, mit denen die Menschen konfrontiert sind, wichtiger denn je. Vor allem da die Nutzung digitaler Angebote nicht mehr auf simple Unterhaltungsangebote und Recherchemöglichkeiten beschränkt ist, sondern viele Lebensbereiche beeinflusst, darunter den Bildungssektor, den Arbeitsmarkt sowie gesellschaftlichen und politischen Initiativen etc.¹⁸⁹

4.1. Mediennutzung Jugendlicher

Die *JIM Studie* dokumentiert seit 1998 das Mediennutzungsverhalten von Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren in Deutschland und geht somit auch auf langfristige Veränderungen, aber auch auf neue Trends ein und gibt einen weitreichenden Überblick.¹⁹⁰ Die 2019 durchgeführte Studie zeichnet ein Bild von durchwegs technisch gut ausgestatteten Haushalten. So ist in 99% der Haushalte der befragten Jugendlichen mindestens ein Smartphone, in 98% ein Computer/Laptop und WLAN vorhanden. In 96% der Fälle befindet sich ein Fernseher und in 85% ein Radio im Haushalt. Auch viele andere technische Geräte wie Spielekonsolen, Tablets und Smart TVs finden sich in mehr als der Hälfte der Haushalte. Auch Video- und Musik Streaming Dienste sind in über 65% der befragten Familien vorhanden.¹⁹¹ Das bei Jugendlichen am weitesten verbreitete Gerät ist das Smartphone mit 93%, gefolgt vom eigenen Laptop oder Computer mit 65%.¹⁹² Besonders der Besitz eigener Geräte steigt mit dem Alter der Jugendlichen an.

Laut einer vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest durchgeführten Studie aus dem Jahr 2019 sind das Treffen mit Freunden und sportliche Aktivitäten die beliebtesten

¹⁸⁸ vgl. Buckingham David, Defining Digital Literacy. What Young People Need to Know About Digital Media. In: *Bachmair Ben* (Hg.), Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion (Wiesbaden 2010) 59.

¹⁸⁹ vgl. *Livingstone Sonia*, Media Literacy and Media Policy. In: *Bachmair Ben* (Hg.), Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion (Wiesbaden 2010) 33.

¹⁹⁰ vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.), JIM-Studie 2019. Jugend, Information, Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger (2019) 2.

¹⁹¹ vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.), JIM-Studie 2019, 5.

¹⁹² vgl. ebd., 7.

Freizeitbeschäftigungen unter den 12- bis 19-Jährigen. In Bezug auf die Mediennutzung Jugendlicher ergab die Erhebung (siehe Abbildung 5), dass das Internet von 97% der Jugendlichen mehrmals wöchentlich genutzt wird, gefolgt vom Smartphone mit 96%. Weitere beliebte Aktivitäten sind musikhören (93%) und Online-Videos schauen (84%). Die klassischen Medien Fernsehen und Radio, die bei Umfragen unter der deutschen Gesamtbevölkerung weit vorne liegen, rangieren bei den Jugendlichen nur auf Platz fünf (76%) und sechs (67%). Nach der Nutzung von Podcasts wurde in dieser Studie nicht explizit gefragt, allerdings finden sich Hörspiele/-bücher mit 12% auf den hinteren Plätzen.¹⁹³



Abbildung 5: Medienbeschäftigung in der Freizeit

Quelle: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.), JIM-Studie 2019. Jugend, Information, Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger (2019) 12.

In der ARD-ZDF-Studie aus dem Jahr 2019 zeichnen sich ähnliche Trends ab. Bei den audiovisuellen Medien bleibt bei der Gesamtbevölkerung Deutschlands das Radio an erster Stelle der regelmäßigen Nutzung mit 85% im Jahr 2019. Steigender Beliebtheit erfreuen sich auch das Musikhören über YouTube (29%) und Streaming Plattformen (24%). Das zeitversetzte Hören von Podcasts und Radiosendungen nimmt im Vergleich zum letzten Jahr nur gering von 13 auf 14% zu.¹⁹⁴ Bei der Differenzierung der Audionutzung nach Alter ergibt sich bereits ein anderes Bild. Bei 14- bis 29-Jährigen liegt die regelmäßige Nutzung des Radios nur mehr bei 72%, dafür wird das Musikhören über YouTube (66%) und Streamingdienste (59%) verstärkt genutzt. 25% der 14-29-Jährigen nutzen auch regelmäßig Podcasts oder zeitversetzte Radiosendungen.¹⁹⁵ Ganz klar zu erkennen ist, dass der Trend bei 14-29-Jährigen

¹⁹³ vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.), JIM-Studie 2019, 12.

¹⁹⁴ vgl. ARD-ZDF, Massenkommunikation Trends 2019, 16.

¹⁹⁵ vgl. ebd., 17.

sowohl bei Bewegtbild als auch bei Audio hin zu zeit- und ortsunabhängigen Angeboten tendiert.¹⁹⁶

4.2. Mediendidaktische Initiativen in Österreich

Die österreichische Bildungslandschaft versucht bereits seit den 1990er Jahren durch private und staatliche Projekte auf die sich stetig steigende digitale Mediennutzung der Kinder und Jugendlichen einzugehen. Laut Pöyskö und Kaiser-Müller hinterließen viele dieser Impulse allerdings nur wenig Eindruck.¹⁹⁷ Frühe Initiativen wie etwa „Austrian School Network“ (ASN) trugen zur Ausstattung der Schulen mit Stand-PCs und einer Vernetzung unter den Schulen bei.¹⁹⁸ Weitere Projekte des Bildungsministeriums sollten E(lectronic)-Learning als Unterrichtsmethoden implementieren, beispielsweise die Projekte „eLearning Cluster“ (eLC) und „eLearning im Schulalltag“ (eLSA), die bereits im Jahr 2002 vorgestellt wurden, und die Initiative „IMST – Innovationen Machen Schulen Top!“ aus dem Jahr 2010.¹⁹⁹ Während sich um die Jahrtausendwende im angloamerikanischen Raum viele pädagogische Studien bereits auf die Anwendung von Handys im Unterricht konzentrierten und Lehrende die nützliche Funktion des sogenannten M(obile)-Learning erkannten, wurde aufgrund der schlecht ausgefallenen PISA-Studie im deutschsprachigen Raum weitgehend ein Handyverbot an Schulen ausgesprochen.²⁰⁰ Auch im Tagungsband *Digitale Schule Österreich* aus dem Jahr 2013 resümieren die Autor*innen die Digitalisierung der österreichischen Schulen folgendermaßen:

„Es ist nicht vermessen, in Bezug auf die Digitale Schule von einer sehr großen Baustelle im österreichischen Bildungswesen zu sprechen, auch auf die Gefahr hin, dass einige schulpolitische Entscheidungsträger dies nicht so sehen können oder wollen.“²⁰¹

Der digitale Fortschritt wurde in Österreich allerdings nicht vollkommen ignoriert. Im Auftrag des Bildungsministeriums kam es zur Etablierung der Organisation mediamanual, die einmal jährlich die *Woche der Medienkompetenz* organisiert, an der Schüler*innen, Lehrer*innen als

¹⁹⁶ vgl. ARD-ZDF, Massenkommunikation Trends 2019, 10.

¹⁹⁷ vgl. Pöyskö Anu, Kaiser-Müller Katharina, Medienbildung - bitte warten? Die politische Landschaft der Medienbildung in Österreich. In: Medienimpulse 52, Nr. 4 (2014) 6f.

¹⁹⁸ vgl. Reiter Anton, Digitale Technologien in Schule und Unterricht einst. Ein Rückblick anhand ausgewählter Projekte aus den 1990-er Jahren. In: Micheuz Peter, Reiter Anton, Brandhofer Gerhard, Ebner Martin, Sabitzer Barbara (Hg.), Digitale Schule Österreich. Eine analoge Standortbestimmung anlässlich der eEducation Sommertagung 2013 (Wien 2013) 133.

¹⁹⁹ Weitere Informationen zu frühen Digitalisierungsinitiativen Österreichs im Bildungssektor finden sich in folgender Publikation: Micheuz Peter, Reiter Anton, Brandhofer Gerhard, Ebner Martin, Sabitzer Barbara (Hg.), Digitale Schule Österreich. Eine analoge Standortbestimmung anlässlich der eEducation Sommertagung 2013 (Wien 2013).

²⁰⁰ vgl. König, Bernsen, Mobile Learning in History Education, 107f.

²⁰¹ Micheuz, Reiter, Brandhofer, Ebner, Sabitzer (Hg.), Digitale Schule Österreich, 8.

auch Vertreter*innen verschiedenen Branchen teilnehmen, um Aufmerksamkeit auf das Thema Medienkompetenz zu lenken. Diese Veranstaltung wird von einer Fachtagung begleitet und beinhaltet auch die Verleihung des media literacy award (mla), der an die besten von Schulen eingereichten Projekte vergeben wird. 2020 fand die Veranstaltungsreihe erstmals komplett online statt. Dessen ungeachtet gab es 562 Einreichungen zum mla.²⁰² Ebenso finden sich im geringeren Ausmaß private Initiativen wie „Medienbildung JETZT!“, die eine „differenzierte Auseinandersetzung zu Medien im Kontext Bildung“²⁰³ vorantreiben möchten. Zusätzlich tragen pädagogische Fachzeitschriften mit Impulsen aus der Mediendidaktik und Medienpädagogik, etwa *Praxis Geschichte* und *MedienPädagogik*, seit über 20 Jahren zur Aufbereitung von Aufgaben und Unterrichtskonzepten sowie zur Information über neuste Anwendungsmethoden digitaler Medien für Pädagog*innen bei.²⁰⁴ Auch Online- und Print-Magazine sowie diverse Foren beteiligen sich am mediendidaktischen Diskurs und bieten eine Vielzahl an Unterrichtsmaterialien, Berichten zu Distance Learning während Corona und Artikel über Digitalisierung, Kommunikation und Datensicherheit im Netz. Als Beispiel soll das Online-Magazin „Digitale Schule | Kompakt“ genannt werden, das unter anderem selbst einen Podcast für Lehrende produziert.²⁰⁵

Für die aktuellen Entwicklungen an den österreichischen Schulen im Bereich Digitalisierung mit konkreten Initiativen des Bildungsministeriums lässt sich ungefähr das Jahr 2015 festmachen. In diesem Jahr wurde die Initiative „efit21-digitale Bildung“ vom Bundesministerium für Bildung ins Leben gerufen.²⁰⁶ Im darauffolgenden Jahr wurde das Kompetenzzentrum „eEducation Austria“ etabliert mit dem Ziel, „didaktisch sinnvolle[n] Einsatz digitaler Medien in allen Gegenständen sowie die Steigerung der digitalen und informatischen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern“²⁰⁷ zu fördern. Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, wurde einerseits ein großes Netzwerk geschaffen, in dem sowohl Schulen mit viel digitalen Erfahrungen als auch die zuständige Bundeszentrale unerfahrene Schulen bei der Umsetzung von Konzepten unterstützen. Andererseits steht die Initiative „digi.komp“, ein Kompetenzmodell, das die von Schüler*innen und Lehrer*innen zu

²⁰² vgl. News. In: mediamanual, online unter <https://www.mediamanual.at/news> (29.11.2020).

²⁰³ Pöyskö, Kaiser-Müller, Medienbildung - bitte warten? 3.

²⁰⁴ vgl. Bernsen, Kerber, Einleitung, 14f.

²⁰⁵ vgl. Digitale Schule | Kompakt, online unter <https://digitale-schule.blog> (22.01.21).

²⁰⁶ vgl. Tengler, Schrammel, Brandhofer, Lernen trotz Corona, 2f.

²⁰⁷ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.), eEducation Austria, online unter <https://eeducation.at/ueber-education> (22.01.21).

erwerbenden digitalen Kompetenzen definiert und durch „digi.check“ auch gezielt reflektiert werden kann, im Mittelpunkt.²⁰⁸

Im Schuljahr 2017/18 wurde erstmals die verbindliche Übung „Digitale Grundbildung“ an 178 Neuen Mittelschulen und AHS-Unterstufen eingeführt. Hierbei sollten im Umfang von zwei bis vier Wochenstunden innerhalb von vier Jahren Kompetenzen in den Bereichen „gesellschaftliche Aspekte von Medienwandel und Digitalisierung, Informations-, Daten- und Medienkompetenz, Betriebssysteme und Standard-Anwendungen, Mediengestaltung, Digitale Kommunikation und Social Media, Sicherheit“²⁰⁹ erworben werden. Im darauffolgenden Schuljahr wurde das Schulfach für alle Schulen der Sekundarstufe I flächendeckend etabliert.

Gleichzeitig wurde im Jahr 2017 vom Bildungsministerium die neue Digitalisierungsstrategie „Schule 4.0 – Jetzt wird’s digital“ präsentiert. Wie Tengler et al. beschreiben kam es nach dem Regierungswechsel zu einer Weiterentwicklung dieser Initiative zum „Masterplan Digitalisierung in der Bildung“, der aktuell die Grundlage diverser Projekte bildet.²¹⁰ Das Bundesministerium betonte: „Ziel ist es die Veränderungen, die sich durch die fortschreitende Digitalisierung ergeben, stufenweise und vor allem flächendeckend in das österreichische Bildungssystem einfließen zu lassen.“²¹¹ Als sich im Frühjahr 2020 die Corona-Krise klar abzeichnete, wurde die Digitalisierungsstrategie durch die Initiative „Digitale Schule“ nachgeschärft. Das Projekt wird mit 250 Millionen Euro finanziert und soll bis 2023 umgesetzt werden.²¹² Die Umsetzung des Projekts „Digital Schule“ folgt dem unten abgebildeten 8-Punkte-Plan:

- Portal digitale Schule (PoDS): Einheitliche Schulplattform
- Einheitliche Kommunikationsprozesse an jedem Schulstandort: Einheitliche Kommunikationsplattformen
- Distance-Learning-MOOC: Vorbereitung auf Blended und Distance Learning mit dem Massive Open Online Course (MOOC) für Lehrende

²⁰⁸ vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.), Warum digi-check? In: digi.komp, online unter <https://digikomp.at/index.php?id=579&L=0> (22.01.21).

²⁰⁹ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.), Digitale Grundbildung, online unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/dgb.html> (13.01.21).

²¹⁰ vgl. Tengler, Schrammel, Brandhofer, Lernen trotz Corona, 2f.

²¹¹ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.), Masterplan für die Digitalisierung im Bildungswesen, online unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/mp.html> (22.01.21).

²¹² vgl. Die digitale Schule. In: Österreich.gv.at, online unter https://www.oesterreich.gv.at/nachrichten/bildung_und_neue_medien/Die-digitale-Schule.html (14.01.21).

- Ausrichtung der Eduthek nach Lehrplänen: zentral gesammelte, auf den Lehrplan ausgerichtete Übungsmaterialien
- Gütesiegel Lern-Apps: Hilfe bei der Auswahl von bestehenden Apps
- Ausbau der schulischen Basis-IT-Infrastruktur: Glasfaser Breitbandanbindung und WLAN in allen Unterrichtsräumen
- Digitale Endgeräte für Schülerinnen und Schüler: Lernenden sollen Endgeräte für einen geringen Selbstkostenbeitrag zur Verfügung gestellt werden.
- Digitale Endgeräte für Lehrkräfte: Eine bestimmte Anzahl an Geräten soll Lehrenden zur Verfügung gestellt werden.²¹³

Die Initiative spricht somit die wichtigsten Punkte an, die bis jetzt in Bezug auf Digitalisierung in Kritik stehen: die mangelnde Infrastruktur und Weiterbildung der Lehrkräfte.

4.3. Medienbildung

Diesen Projekten und Initiativen liegt die Annahme zugrunde, dass jeder Bildungsprozess „von außen oder von innen angestoßen [wird] und [...] sich in den Interaktionen des psychischen Systems mit seiner Umwelt [vollzieht]“.²¹⁴ Diese Auseinandersetzung mit der Umwelt ist aber unausweichlich an Medien gebunden. Die Medien ermöglichen, dass Menschen in Beziehung mit ihrer Umwelt, ihren Mitmenschen und mit sich selbst treten.²¹⁵ Allerdings prägen Medien, aktuell besonders digitale Medien, nicht nur die Lebenswelt von Menschen, sondern besitzen auch eine eigene Definitionsmacht über Bildung. So meint Bachmair, dass es im Bildungssektor zu einer Diversifizierung kommt, also unter anderem auch Unterhaltungsmedien die Kompetenz, Wissensgrundlagen zu vermitteln, zugesprochen wird. Diese Überlegung geht noch weiter, indem vor allem digitale Medien den Anspruch erheben, Bildung zu definieren, also zu entscheiden, welche Informationen es wert sind, vermittelt zu werden.²¹⁶ Aus diesem Grund scheint eine pädagogische Auseinandersetzung mit medialen Bildungsprozessen unausweichlich zu sein.

²¹³ vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.), Digitale Schule. Der 8-Punkte-Plan für den digitalen Unterricht, online unter https://digitaleschule.gv.at/wp-content/uploads/2020/10/201015-4_Folder_Digitale_Schule_DINlang_A4_BF.pdf (14.01.21).

²¹⁴ Spanhel Dieter, Bildung in der Mediengesellschaft. Medienbildung als Grundbegriff der Medienpädagogik. In: Bachmair Ben (Hg.), Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion (Wiesbaden 2010) 46.

²¹⁵ vgl. ebd., 47.

²¹⁶ vgl. Bachmair Ben, Medienwissen für Pädagogen. Medienbildung in riskanten Erlebniswelten (Wiesbaden 2009) 17.

Seit den 1990er Jahren tauchte in der Fachliteratur vermehrt der Begriff der Medienkompetenz auf, der im angloamerikanischen Raum als „media literacy“ übersetzt wird, um die Verbindung zwischen Medien und Bildung zu kommunizieren. Der Terminus Medienkompetenz geht auf die Adaption des Habermas'schen Konzeptes der kommunikativen Kompetenz durch Dietrich Baackes zurück.²¹⁷ Gemeint wird hierbei meist die Fähigkeit, sowohl Medien praktisch anwenden und produzieren zu können als auch zur Lösung von Problemen heranzuziehen.²¹⁸ In den neusten Publikationen der medienpädagogischen Theorie und in den österreichischen Lehrplänen gewinnt die Medienbildung als Begrifflichkeit immer mehr die Oberhand.²¹⁹ Der markante Unterschied der Medienbildung zur Medienkompetenz ist, dass die zu erwerbenden Fähigkeiten nicht den Umgang mit Medien und das bloße technische Verständnis beinhalten sollen, sondern genau darüber hinausgehen:

„Sie [Medienbildung] zielt über die bisherigen Bestimmungen von Medienkompetenz hinaus auf ein wachsendes Bewusstsein von der Medialität der Bildungsräume und der Medialität aller Bildungsprozesse. Medienbildung reflektiert die mediale Gestaltung der Bildungsräume und der darin ablaufenden Kommunikationsprozesse. Dies ist die Grundbedingung dafür, dass die Heranwachsenden im Verlaufe ihrer Entwicklung immer besser befähigt werden, ihre Bildungsräume mit Hilfe der verfügbaren Medien eigenständig zu gestalten und die darin ablaufenden Lern- und Bildungsprozesse selbst zu regulieren.“²²⁰

Neben dem Begriff der Medienbildung existieren außerdem eine Vielzahl an weiteren mediendidaktischen Begriffen, wobei folglich noch kurz auf die Mediendidaktik und Medienerziehung als Unterkategorien der Medienpädagogik eingegangen werden soll. Die Medienerziehung wird von weiten Teilen der Forschung als passive Vermittlungsmethode angesehen, bei der es weitgehend um die verantwortungsvolle Nutzung von Medien geht. Hingegen befasst sich die Mediendidaktik mit allen Medienangeboten und mit der Frage, inwiefern diese zur Erreichung von pädagogischen Zielen im Schul- und Ausbildungsbereich beitragen können.²²¹ Beide Bereiche vereinen sich in der Medienpädagogik, welche die „Gesamtheit aller pädagogisch relevanten, handlungsanleitenden Überlegungen mit

²¹⁷ vgl. Moser Heinz, Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter (Wiesbaden 2010) 241.

²¹⁸ vgl. Sutter Tilmann, Selbstsozialisation und Medienbildung. In: Marotzki Winfried, Meder Norbert (Hg.), Perspektiven der Medienbildung (Wiesbaden 2014) 74f.

²¹⁹ vgl. Spanhel, Bildung in der Mediengesellschaft, 45.

²²⁰ ebd., 50f.

²²¹ vgl. Hüther Jürgen, Mediendidaktik. In: Hüther Jürgen, Schorb Bernd (Hg.), Grundbegriffe Medienpädagogik (München 2005) 235.

Medienbezug einschließlich ihrer medientechnischen und medientheoretischen bzw. empirischen und normativen Grundlage“²²² beinhaltet.

Neben der Medienkompetenz findet sich auch in der Medienbildung die Forderung nach partizipativen Formen der Mediennutzung. Digitale Medien ermöglichen eine solche Umsetzung für Schüler*innen und Lehrer*innen so leicht wie noch nie, denn sowohl Blogs als auch Videos, Podcasts etc. können mit fast allen Geräten nicht nur konsumiert und analysiert, sondern auch produziert und veröffentlicht werden.²²³ Durch die Konzeption eigener medialer Inhalte sollen Kinder und Jugendliche gegenüber anderen Medien sensibilisiert und das Erkennen von fragwürdigen Inhalten und Konzepten leichter ermöglicht werden.

4.3.1. Historische Medienbildung

Aus lernpsychologischer Perspektive sind besonders jene Lernweisen sinnvoll, die direkt optisch-visuell, haptisch und kommunikativ die Sinne ansprechen. Da geschichtliche Ereignisse allerdings vergangenheitsbezogen und nicht mehr reproduzierbar sind, müssen die Lerninhalte durch einen mediengestützten Geschichtsunterricht vermittelt werden. Bei der Konstruktion von Geschichte wird in der Geschichtsdidaktik zwischen Quellen und Darstellungen unterschieden, wobei Quellen als direkte Überlieferungen und Darstellungen als nachträgliche Aufzeichnungen gelten.²²⁴ Zu bedenken ist allerdings, dass jede Darstellung auch zu einer Quelle ihrer Entstehungszeit werden kann.²²⁵ Podcasts würden beispielsweise im Geschichtsunterricht als Darstellung von Geschichte fungieren, wobei teilweise mit Quellenmaterial in Form von O-Tönen gearbeitet wird. Zu einer Quelle wird ein Podcast erst, wenn der Podcast an sich, zum Beispiel in Funktion seiner Geschichtsvermittlung, zum eigentlichen Untersuchungsobjekt wird. Historisches Lernen ist daher immer medial vermittelt und setzt sich laut Bernsen, König und Spahn aus den Modi Lernen AN Medien, Lernen MIT Medien, Lernen ÜBER Medien und Lernen IM Medium zusammen, wobei immer mindestens einer dieser Modi inkludiert sein soll. Das Lernen an Medien sieht Medien in erster Linie als Lernobjekte, wobei besonders bei digitalen Medien informelle Lernprozesse, wie beispielsweise im Fall von YouTube-Videos, zu berücksichtigen sind. Beim Lernen mit Medien werden die Medien als Lern- und Denkwerkzeuge genutzt, die einen Lernprozess anstoßen oder unterstützen sollen. Aber das Medium kann auch selbst zum Lerninhalt werden,

²²² Tulodziecki, Herzig, Mediendidaktik, 249.

²²³ vgl. Buckingham, Defining Digital Literacy, 68.

²²⁴ vgl. Gies, Geschichtsunterricht, 36.

²²⁵ vgl. Sauer, Geschichte unterrichten, 179.

wenn beim Lernen über Medien die Geschichte, der Aufbau und die Funktion, beispielsweise von Wikipedia, beleuchtet wird. Das letzte Modi, Lernen im digitalen Medium, versteht Medien als Denk- und Lernraum, dem spezifische Funktionalitäten zu Grunde liegen.²²⁶ Obwohl die Autoren betonen, dass diese Modi auf allen medialen Ebenen anwendbar sind, stehen besonders digitale Medien im Mittelpunkt dieses Systematisierungsversuchs. Die Forscher sehen die digitale Geschichtsdidaktik hierbei als Querschnitts- bzw. Brückenschlagsdisziplin, die versucht, unterschiedliche Bereiche, darunter die Informations- und Kommunikationswissenschaften, Medienphilosophie, Sozial-, Kultur- und Medienwissenschaften, in die Geschichtsdidaktik zu inkludieren.²²⁷ Als digitale Geschichtsdidaktik wird hierbei die Beschäftigung mit „Bedingungen und Auswirkungen des digitalen Wandels auf das Geschichtsbewusstsein, historisches Lernen, Geschichts- und Erinnerungskultur“²²⁸ gesehen.

Für den Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert ist aber nicht nur die Frage nach dem digitalen Wandel und dem Einfluss auf das zeitgenössische historische Lernen relevant, sondern auch die Vermittlung einer historischen Medienbildung, die als transdisziplinärer Bestandteil der Medienbildung gilt.

„Ihr Beitrag ist die Betrachtung der Medien und ihrer Wirkungen auf die jeweiligen Akteure medialer Kommunikation aus medienhistorischer und geschichtskultureller Perspektive, die davon ausgeht, dass Menschen zu allen Zeiten über das grundsätzliche Vermögen verfügen, in Medienzusammenhängen zu handeln. Diese Handlungen wirken sich dadurch auf die Entstehung, Vermittlung und Rezeption historischen Wissens, Denkens, Urteilens und auf das historische Bewusstsein aus, da Medienrezeption und -wirkungen einem permanenten Wahrnehmungswandel unterworfen sind, der bei der kollektiven und individuellen Wirklichkeitskonstruktion maßgeblich mitwirkt bzw. maßgeblich von den Medien geprägt wird. Im besonderen Maße ist das unter den Bedingungen der Digitalität der Fall.“²²⁹

²²⁶ vgl. Bernsen Daniel, König Alexander, Spahn Thomas, Medien und historisches Lernen. Eine Verhältnisbestimmung und ein Plädoyer für eine digitale Geschichtsdidaktik. In: Zeitschrift für digitale Geschichtswissenschaften 1 (2012), online unter <http://universaar.uni-saarland.de/journals/index.php/zdg/article/view/294/358> (14.03.20) 17f.

²²⁷ vgl. ebd., 1.

²²⁸ ebd., 16.

²²⁹ Kerber Ulf, Historische Medienbildung. Ein transdisziplinäres Modell für den Geschichtsunterricht. In: Bernsen Daniel, Kerber Ulf (Hg.), Praxishandbuch historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter (Opladen/Berlin/Toronto 2017) 50.

4.3.2. Alltagsmedienkompetenz

Vorrangig beschäftigen sich Jugendliche allerdings nicht mit Medien in der Schule, sondern im Privaten. Die Auseinandersetzung mit medialen Inhalten zu privaten Zwecken wird auch Alltagsmedienkompetenz genannt und ist unter Schüler*innen meist sehr ausgeprägt. So meinen Sepold, Rummler und Rasche in ihrem Aufsatz, dass Kinder und Jugendliche zu Expert*innen werden, wenn es um Sportvereine, Influencer, Serien etc. geht. In der Schule treffen diese Kompetenzen und informellen Lernformen aber meist auf wenig Resonanz.²³⁰ Viel öfter kommt es im Klassenzimmer zu Handyverböten, obwohl die Nutzung von mobilen Endgeräten ubiquitär, also allgegenwärtig, und mit einem hohen Maß an Individualisierung verbunden ist.²³¹ Der Pädagoge Ben Bachmair ist einer der intensivsten Verfechter des sogenannten Mobile Learning, also der Integration des Handys bzw. Smartphones und Tablets in Lernprozesse und ein generell ungebundenes Lernen:

„Ziel des Handy-Einsatzes in der Schule ist, den Alltag der Kinder und Jugendlichen mit seiner typischen Medienkultur in die Lernformen der Schule zu integrieren. Dazu gehört auch die außerhalb der Schule erworbene Kompetenz im Umgang mit den vernetzten digitalen Medien, die vom Computer bis zum Internet (Medienkonvergenz) reicht. Das Handy soll zudem den Lernerfolg in der Schule mit neuen Lernformen fördern. Neue Lernformen sollen auch Schülerinnen und Schüler mit Distanz zu Schule an den Lernerfolg der Schule heranführen.“²³²

Kinder und Jugendliche entwickeln aufgrund der vorgegebenen Kultur eine Kulturpraxis, die durch gewisse kulturelle Handlungskompetenzen ausgedrückt wird. Die Aufgabe der Schule ist es nun, diese Erfahrungen und Kompetenzen unter einem kritischen Blickwinkel zu betrachten und den Schüler*innen die Fähigkeit zur kritischen Nutzung und Reflexion zu vermitteln.²³³ Da ein Großteil der Geschichtskultur durch populäre Medienangebote geprägt wird, darunter Filme, Serien, YouTube-Videos und Computerspiele, scheint es besonders notwendig zu sein, diese im Geschichtsunterricht zu reflektieren. Indem Inhalte der Geschichtskultur im Unterricht aufgegriffen werden, können diese in Bezug zu geschichtswissenschaftlichen Erkenntnissen

²³⁰ vgl. Sepold Judith, Rummler Klaus, Rasche Julia, Medienbildung im Spannungsfeld alltäglicher Handlungsmuster und Unterrichtsstrukturen. In: Bachmair Ben (Hg.), Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion (Wiesbaden 2010) 227.

²³¹ vgl. Bachmair Ben, Pachler Norbert, Cook John, Mobile phones as cultural resources for learning. An analysis of mobile expertise, structures and emerging cultural practices. In: MedienPädagogik (2009), 1.

²³² Bachmair Ben, Risch Maren, Friedrich Katja, Mayer Katja, Eckpunkte einer Didaktik des mobilen Lernens. Operationalisierung im Rahmen eines Schulversuchs. In: Medienpädagogik 19 (2011), online unter <https://www.medienpaed.com/article/view/136> (14.03.20) 10.

²³³ vgl. Bachmair, Medienwissen für Pädagogen, 153.

gesetzt werden, um differenzierte Meinungen zu bilden.²³⁴ Hierbei sollen die Kompetenzförderung über ein rein schulisches Wissen hinausgehen und ein „nachhaltig subjektiv sinnstiftendes Medienhandeln“ ermöglichen, das „als Teil einer prozesshaften und lebenslangen Entwicklung zu verstehen“²³⁵ ist.

Eng mit der Alltagsmedienkompetenz ist daher auch das lebenslange Lernen verbunden. Die Europäische Kommission definierte das lebenslange Lernen im Jahr 2001 in einer Mitteilung als „alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt.“²³⁶ Die Mitgliedsstaaten der Europäischen Union werden aufgefordert, Strategien umzusetzen, um lebenslanges Lernen zu fördern und somit den europäischen Austausch und Wirtschaftsstandort zu stärken.²³⁷ Dabei soll eine Lernkultur geschaffen werden, in der Lernen schon ab Kindesalter eine positive Konnotation innehat und informelles und formelles Lernen anerkannt und belohnt werden soll.²³⁸ Ebenso finden sich in den österreichischen Lehrplänen ähnliche didaktische Ansätze, die eine Stärkung von Selbstständigkeit und Eigenverantwortung am eigenen Bildungsweg fördern sowie Bezüge zur Lebenswelt herstellen sollen:

„Die Vermittlung von Lerntechniken ist eine unabdingbare Voraussetzung für selbsttätiges Erarbeiten von Kenntnissen und Fähigkeiten, dient aber auch dem Zweck, eine Basis für den lebensbegleitenden selbstständigen Bildungserwerb zu legen. Bei der Gestaltung des Unterrichts ist darauf zu achten, dass Möglichkeiten für die Präsentation individuellen Wissens geboten werden.“²³⁹

Ein Ansatz des lebenslangen Lernens ist unter anderem das problembasierte Lernen, das im formellen Lernprozess der Schule vor allem durch „Real Life-Problems“ integriert werden soll. Ansonsten soll das problembasierte Lernen besonders im Alltag, aber auch im Berufsleben die Fähigkeit fördern, sich das notwendige Wissen oder angemessene Hilfe zu organisieren, um Problemsituationen bewältigen zu können.²⁴⁰ Die notwendigen Kenntnisse, um solche

²³⁴ vgl. Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik, 44.

²³⁵ Seipold, Rummler, Rasche, Medienbildung im Spannungsfeld alltäglicher Handlungsmuster und Unterrichtsstrukturen, 228.

²³⁶ Kommission der Europäischen Gemeinschaft (Hg.), Mitteilungen der Kommission. Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen (Brüssel 2001), online unter <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF> (07.06.20) 34.

²³⁷ vgl. ebd., 3.

²³⁸ vgl. ebd., 14.

²³⁹ BGBl. Nr. 88/1985 idF 395/2019, 15.

²⁴⁰ vgl. Magenheimer Johannes, Meister Dorothee M., Potenziale von Web 2.0-Technologien für die Schule. In: Albers Carsten, Magenheimer Johannes, Meister Dorothee M. (Hg.), Schule in der digitalen Welt. Medienpädagogische Ansätze und Schulforschungsperspektiven (Wiesbaden 2011) 30.

Problemlagen zu bewältigen, können zwar durch formales Lernen, wie es in der Schule stattfindet, angeeignet werden, doch finden Lernprozesse im Alltag meist durch informelles Lernen, also Erfahrungslernen, statt. „Denn gerade das Zusammenspiel von formellem historischem Lernen im Geschichtsunterricht und informellem Lernen im Internet scheint eine neue Dimension der interdependenten Verarbeitung von Geschichte zu eröffnen.“²⁴¹ Dohmen betont, dass 70% aller menschlichen Lernprozesse außerhalb von Bildungseinrichtungen stattfinden, in der Gesellschaft aber Großteils nur schulische Lernerfolge honoriert werden.²⁴² Es sollte daher in den Lehrplänen eine Förderung von Vermittlungs- und Übungsmethoden enthalten sein, die lebenslanges und lebensnahes Lernen sowie informelle Lerntechniken in der praktischen Anwendung vermitteln können.

4.4. Lehrplan Digitale Medienbildung

„Digitale Grundbildung umfasst digitale Kompetenzen, Medienkompetenz sowie politische Kompetenzen. Diese sind – vor dem Hintergrund der zunehmenden Bedeutung von Medien und der über Medien vermittelten Wirklichkeit für die Gesellschaft – grundlegend für die Bildung junger Menschen.“²⁴³

So begründet der Lehrplan der AHS die Notwendigkeit einer digitalen Grundbildung, denn die Vermittlung und Produktion von Meinungen und vermeintlichen Fakten findet weitgehend über digitale Medien statt. Die in der digitalen Grundbildung enthaltenen Kompetenzen sollen dabei ein Angebot an passenden Werkzeugen und Methoden darstellen, die für die Schüler*innen sowohl im privaten als auch in schulischen oder beruflichen Szenarien anwendbar sind.²⁴⁴ Aufgrund der breiten Anwendbarkeit und Relevanz digitaler Kompetenzen finden sich diese Forderungen unter den allgemeinen Bildungszielen der Lehrpläne, wobei fächerübergreifende Unterrichtskonzepte und Themenfelder angeregt werden.

Die grundlegende Unterteilung der Informations-, Daten- und Medienkompetenz besteht aus vier Kategorien: suchen und finden, vergleichen und bewerten, organisieren und zuletzt teilen. Die Schüler*innen sollen dabei ein zielgerichtetes Recherchieren lernen, wobei

²⁴¹ Alavi Bettina, Lernen Schüler/innen Geschichte im Digitalen anders? In: Demantowsky Marko, Pallaske Christoph (Hg.), Geschichte lernen im digitalen Wandel (München 2015) 5.

²⁴² vgl. Dohmen Günther, Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller (Bonn 2001), online unter http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/das_informelle_lernen.pdf (01.11.20) 7.

²⁴³ BGBl. Nr. 88/1985 idF 395/2019, 244.

²⁴⁴ vgl. ebd., 244.

geeignete Strategien und Werkzeuge (z.B.: Suchbegriffe, Datenbanken) heranzuziehen sind. Die gefundenen Inhalte sollen auf ihre Glaubwürdigkeit untersucht und klischeehafte mediale Darstellungen kritisch betrachtet werden. Zur Organisation der Inhalte zählen vor allem die korrekte Speicherung in bestimmten Formaten und das sinnvolle Strukturieren. Zuletzt sollen Kinder und Jugendliche Daten auch „zielgruppen-, medienformat- und anwendungsgerecht aufarbeiten“²⁴⁵ und teilen können, ohne Datenschutzregelungen und das Urheberrecht außer acht zu lassen.²⁴⁶

5. Storytelling

*„Die Erzähler und das mündliche Geschichtenerzählen, beide sind heute selten geworden. [...] Die Bilderflut der visuellen Medien drängt die Sprache an den Rand, es gilt nur noch das sichtbare oder bebilderte Wort.“*²⁴⁷

Auf diese Art und Weise resümiert Ingo Reinhardt in seiner Monografie *Storytelling in der Pädagogik* aus dem Jahr 2003 den Mangel an auditiven Einflüssen und Geschichtserzählungen im Schulunterricht und im Alltag, vor allem von Jugendlichen. Dabei kann besonders im Unterricht der Geschichte, Sozialkunde und Politischen Bildung das mündliche Erzählen von Geschichten förderlich sein, denn „historisches Wissen besitzt narrative Strukturen“.²⁴⁸ Narrativität bildet hierbei die Grundlage von Geschichten. Wobei eine Geschichte sich dahingehend von einer Aufzählung unterscheidet, dass Ursache und Wirkung zwischen mindestens zwei Ereignissen über einen gewissen Zeitraum stattfinden.²⁴⁹ Gerade auditive Formate können laut dem Journalisten und Autor Sven Preger „Geschichten wirklich erzählen“.²⁵⁰ Denn die oft intime Atmosphäre dieser Medien, die es auch schafft, Emotionen zu vermitteln und Bedeutungen herzustellen, kann ein mangelndes Interesse durch die Form von Geschichten, also Storytelling, überwinden.²⁵¹

²⁴⁵ BGBl. Nr. 88/1985 idF 395/2019, 247.

²⁴⁶ vgl. ebd., 246.

²⁴⁷ Reinhardt Ingo, *Storytelling in der Pädagogik. Eine Einführung in die Arbeit mit Geschichten* (Stuttgart 2003) 11.

²⁴⁸ Pandel Hans-Jürgen, *Erzählen und Erzählakte. Neuere Entwicklungen in der didaktischen Erzähltheorie*. In: Demantowsky Marko, Schönemann Bernd (Hg.), *Neue geschichtsdidaktische Positionen* (Bochum 2006) 40.

²⁴⁹ vgl. Dahlstrom Michael F., *Using narratives and storytelling to communicate science with nonexpert audiences*. In: PNAS 111, Suppl.4 (2014) 13614.

²⁵⁰ Preger, *Geschichten erzählen*, 15.

²⁵¹ vgl. Jäger Silke, Hinneburg Iris, *Werkstattbericht. Geschichten auf die Ohren. Podcast und Storytelling für die Wissenschafts- und Evidenz-Kommunikation*. In: *Zeitschrift für Evidenz, Fortbildung und Qualität im Gesundheitswesen* 144–145 (2019) 85.

Das von Preger als Modewort bezeichnete Storytelling verweist auf das Anwenden von dramaturgischen Techniken, um Geschichten zu erzählen.²⁵² Es kommt somit zu einer Verbindung von gesellschaftlichem gespeichertem Wissen und den vorhandenen narrativen Erfahrungen, die einen Lernprozess einleiten sollen.²⁵³ Dabei kann Storytelling sowohl bei analogen als auch digitalen Medien zur Anwendung kommen. Doch in der Geschichtspädagogik ist nicht nur die Rede von Storytelling. Andere populäre Ausdrücke, die die Vermittlung von Geschichte durch Erzählen hervorheben, sind unter anderem Historytelling, narrativer Geschichtsunterricht und digitales Storytelling.

Besonders das digitale Storytelling zeichnet sich durch seine Definitionsvielfalt aus. Beispielsweise meint Alan Davis, dass nur multimediale Medien, explizit Film und Fernsehen, vom digitalen Storytelling betroffen sein können.²⁵⁴ Jenkins und Lonsdale wiederum sehen im Begriff digitales Storytelling ein Verschmelzen der mündlichen und schriftlichen Erzähltraditionen in digitalen Medien.²⁵⁵ In dieser Arbeit wird digitales Storytelling als Erzählen von Geschichten mit Hilfe von digitalen Medien verstanden, wobei der Aspekt der pädagogischen Vermittlung dieser Inhalte hervorgehoben wird.²⁵⁶ Ein Aspekt, den das digitale Storytelling vom regulären Geschichtenerzählen abhebt, ist der Austausch zwischen Produzent*innen und Hörer*innen, der immer interaktiver wird. So können die Nutzer*innen der Medienangebote sowohl Ort und Zeit als auch die Reihenfolge des Rezipierten bestimmen.²⁵⁷ Gleichzeitig hebt sich das digitale Storytelling aber auch vom ursprünglichen mündlichen Erzählen ab, denn:

„The oral story can vary each time it is told, and allows the author the opportunity to reconstrue with each telling. The digital story, in contrast, involves a complex linking of narrative and imagery, and is difficult to change. Once it is complete, its ‚telling‘ does not require the participation of the storyteller: it stands as a work of art, a representation apart from the teller, an ‚objet‘ for reflection and critique.“²⁵⁸

²⁵² vgl. Preger, Geschichten erzählen, 15.

²⁵³ vgl. Spaniol Marc, Klammer Ralf, Sharda Nalin, Jarke Matthias, Web-Based Learning with Non-linear Multimedia Stories, In: Advances in Web Based Learning – ICWL (Berlin/Heidelberg 2006) 251.

²⁵⁴ vgl. Davis Alan, Co-Authoring Identity. Digital Storytelling in an Urban Middle School. In: THEN Journal (2004), online unter https://www.researchgate.net/publication/288938876_Co-authoring_identity_Digital_storytelling_in_an_urban_middle_school (29.05.20) 1.

²⁵⁵ vgl. Jenkins Martin, Lonsdale Jo, Podcasts and students' storytelling. In: Salmon Gilly (Hg.), Podcasting for learning in universities (Maidenhead 2008) 114.

²⁵⁶ vgl. What is digital Storytelling? In: Digital Storytelling, online unter <https://digitalstorytelling.coe.uh.edu/page.cfm?id=27&cid=27> (29.11.2020).

²⁵⁷ vgl. Sturm Simon, Digitales Storytelling. Eine Einführung in neue Formen des Qualitätsjournalismus (Wiesbaden 2013) 29.

²⁵⁸ Davis, Co-Authoring Identity, 5.

Die klassische Geschichtserzählung existiert in so gut wie allen Kulturen mit unterschiedlichen mündlichen und schriftlichen Traditionen. Aber spätestens im 18. und 19. Jahrhundert kommt es in den neuen Printmedien zu narrativen, emotionalisierten Artikeln, besonders in der Kriminalberichterstattung.²⁵⁹ Später etablierten das frühe Hörbuch und das frühe Radio eine eigene Art von Narrativität durch Storytelling, in der die Komponente des Vorlesens im Mittelpunkt stand.²⁶⁰ Die späteren Radio Features vereinten beispielsweise schon den „Umgang mit realen Stoffen, eine kunstvolle dramaturgische Gestaltung, das Ausschöpfen aller gestalterischen Möglichkeiten und einer grundsätzlich subjektiven Erzählweise“.²⁶¹ Dieses Medienangebot wurde auch in Form des Schulfunks, der in Österreich bereits in den 1930er Jahren vom Vorgänger des ORF, der Ravag, gegründet wurde, zur Ergänzung des herkömmlichen Unterrichts zur Verfügung gestellt.²⁶² Das Ende des bis dahin veralteten Schulfunks 1984 bedeutete aber nicht das Ende des Bildungsangebots im Radio. Das neu gegründete Radiokolleg spricht bis heute eine breite Hörer*innenschaft, vor allem Student*innen, mit Reportagen, Berichten und aktuell gesellschaftlichen Debatten an.²⁶³

Weiterentwickeln konnte sich die narrative Geschichtserzählung und das Storytelling besonders im amerikanischen Raum, wobei es zu einer Spezialisierung des „Audio-Erzähl-Universums“²⁶⁴ in den letzten 20 Jahren kam. Von der amerikanischen Erzählkultur wurde im deutschsprachigen Raum allerdings aus Skepsis weitgehend Abstand genommen. So besteht die Befürchtung, dass eine Übersimplifizierung von wissenschaftlichen Erkenntnissen angeregt wird und manipulative Absichten zu einer Verzerrung des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses führen können.²⁶⁵ Klar ist, dass Storytelling nicht für alle Zielgruppen und alle Kommunikationsziele ideal ist. Methodische und stilistische Anwendungen bedürfen immer eine Evaluierung des Nutzens und der Risiken, besonders in der Vermittlung von Wissenschaft. Durch diese Befürchtungen geraten viele Wissenschaftler*innen und Qualitätsjournalist*innen schnell in eine nüchterne und emotionslose Art des Erzählens, um den proklamierten Ansprüchen des Fachs zu genügen. Viele dieser Beiträge sind für Rezipient*innen allerdings oft uninteressant oder werden sofort wieder vergessen.

²⁵⁹ vgl. *Haugtvedt*, The Ethics of Serialized True Crime, 8.

²⁶⁰ vgl. *Rühr* Sandra Marion, Hörbuchboom? Zur aktuellen Situation des Hörbuchs auf dem deutschen Buchmarkt (Alles Buch. Studien der Erlanger Buchwissenschaft VIII, Erlangen-Nürnberg 2004) 37.

²⁶¹ *Preger*, Geschichten erzählen, 8.

²⁶² vgl. *Graier* Melanie Christel, Bildung über den Äther. Vom Schulfunk bis zum Podcast (Diplomarbeit Universität Wien 2009) 6.

²⁶³ vgl. ebd., 39.

²⁶⁴ *Preger*, Geschichten erzählen, 4.

²⁶⁵ vgl. *Jäger*, *Hinneburg*, Werkstattbericht, 87.

Wissenschaftliche Narrationen, die mit Konflikten, Emotionen und Überraschungen arbeiten, können allerdings sehr sinnvoll sein. Denn die Erzählung kann einen tieferen Einblick in die Gesellschaft bieten, wobei wissenschaftliche Standards weiterhin im Fokus stehen.²⁶⁶

5.1. Storytelling in der Geschichtsdidaktik

In der Geschichtsdidaktik allerdings zählt die Geschichtserzählung, besonders die Lehrer*innenerzählung, mitunter zu den ältesten Vermittlungsmethoden, wobei die „Meistererzählung“ bis in die 1960er Jahre im Mittelpunkt stand.²⁶⁷ Seit den 1970er Jahren erlebte die wissenschaftliche Fachdidaktik ihren Vorstoß, wobei die erzählte Geschichte generell als fatal suggestiv, manipulierend und fiktiv eingeordnet wurde und somit fast komplett aus dem Klassenzimmer verschwand. Die eigentliche Ablehnung entstand allerdings, da diese Geschichten im Frontalunterricht unkritisch erzählt und somit Fiktionalität und vermeintliche Realität unkenntlich wurden. Diese Kritikpunkte waren durchaus begründet, allerdings plädiert Memminger, dass sie nicht der Grund für eine generelle Verbannung des Erzählens sein dürfen. Am Beginn des 21. Jahrhunderts fand in der Geschichtsdidaktik eine schrittweise Rehabilitation des Erzählens statt.²⁶⁸ Es wurde jedoch klar für eine Überarbeitung der Erzählungen plädiert. So sollte es keine Erzählungen mit suggestiven Wirkungen geben, sondern mit unterschiedlichen Positionen und Meinungen (Multiperspektivität). Weiters sollte die narrative Geschlossenheit durchbrochen werden und die De-konstruktion von Geschichte und Geschichten im Vordergrund stehen.²⁶⁹ Viele Forscher*innen, darunter Rüsen, Weinert und Barricelli, sehen heute die narrative Kompetenz sogar als eine Grundlage für historisches Lernen. So soll historisches Lernen laut Ogris die Schüler*innen befähigen „historisch zu erzählen, historisch Sinn zu bilden und sich historisch zu orientieren“.²⁷⁰

Der Einsatz von Storytelling im Unterricht kann laut Thomas Hellmuth durch drei unterschiedliche Lernformen stattfinden: Erstens die darbietende Lernform, die vorrangig zur schnellen Vermittlung von Inhalten dienen soll, zweitens die erarbeitende Lernform, bei der Lernende Inhalte selbst aus den Geschichten filtern sollen und drittens die forschend-

²⁶⁶ vgl. Preger, Geschichten erzählen, 265.

²⁶⁷ vgl. Hasberg Wolfgang, Geschichte in Geschichten. In: *Schreiber* Waltraud (Hg.), Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, Bd.1 (2004) 533.

²⁶⁸ vgl. Memminger Joseph, Schüler schreiben Geschichte. Kreatives Schreiben im Geschichtsunterricht zwischen Fiktionalität und Faktizität (Schwalbach/Ts. 2007) 44ff.

²⁶⁹ vgl. Hasberg, Geschichte in Geschichten, 535.

²⁷⁰ Ogris Sarah Sabrina, Historisches Lernen unter Einfluss von neuen Medien. Auswirkungen auf Narrativität und Perspektivität im Geschichtsunterricht (Hochschulschrift Graz 2019) 16.

entdeckende Lernform, die zur Dekonstruktion und (selbst)reflexiven Konstruktion von Geschichten führen soll.²⁷¹ So steht in den ersten zwei Lernformen hauptsächlich die Rezeption von Narrativen im Vordergrund, wobei besonders die Alltagsgeschichte und die Geschichte von unten, die meist mit einem Mangel an schriftlichen Quellen zu kämpfen haben, profitieren können. Wenn zu diesem Zweck akustische Unterrichtsmittel herangezogen werden, steht die lebendige Sprache zum Austausch und zur Vermittlung im Zentrum und erfordert von den Schüler*innen vorrangig eine zuhörende Lernhaltung.²⁷² Das Zuhören ist allerdings kein rein passiver Akt, sondern kann durchaus ein kreativer Prozess sein, da Rezipient*innen das Gehörte durch ihre eigenen Erfahrungen wiederum partiell neu konstruieren²⁷³. Um zu einer Vertiefung der Inhalte beizutragen und ein schnelles Vergessen oder Verdrängen des Gehörten zu vermeiden, empfiehlt es sich, ergänzende Arbeitsmethoden in schriftlicher oder bildlicher Form in den Unterricht zu integrieren. Im Sinne der forschend-entdeckenden Lernform können aber auch Geschichten selbst konstruiert werden, denn das Zuhören und das eigene Erzählen sind eng miteinander verbunden. Bevor es allerdings durch die Schüler*innen zu eigenen narrativen Produktionen kommt, sollten Erfahrungen mit Erzählungen durch die darbietende und erarbeitende Lernform gesammelt und eine adäquate Methodik, die zu einer selbstreflexiven Lernhaltung beiträgt, vermittelt worden sein.²⁷⁴ Hellmuth betont dabei:

*„Das schließt auch nicht aus, dass Geschichten bewusst erfunden werden und den Lernenden dabei Identifikationsmöglichkeiten bieten. [...] Wichtig ist dabei, dass die Emotionen in einer bestimmten Situation des Unterrichts auf eine Reflexionsebene gehoben und somit kognitiv verarbeitet werden können. Damit wird verhindert, dass Geschichten unbewusst weiterwirken und die Lernenden manipulieren bzw. indoktrinieren.“*²⁷⁵

Beispielsweise können das kreative Schreiben oder schauspielerische Komponenten durch fiktive Erzählungen im Unterricht funktionalisiert werden. Joseph Memminger betont die Vorteile:

„Das kreative Schreiben unterstützt die Fähigkeit, sich in historische Situationen hineinzusetzen und die Einstellungen, Werte, Ziele, aber auch die Gefühle

²⁷¹ vgl. Hellmuth, Plädoyer für "Historytelling" im Unterricht, 9, 4f.

²⁷² vgl. Gies, Geschichtsunterricht, 254.

²⁷³ vgl. Dilek Dursun, *Söğüçaklı Yapıcı* Gülçin, The Use of Stories in the Teaching of History. In: International Journal of Historical Teaching, Learning and Research 5, Nr.2 (2005) 60.

²⁷⁴ vgl. Hellmuth Thomas, Vom Storytelling zum Historytelling, 24.09.2015. In: Bundeszentrale für politische Bildung, online unter <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/212519/vom-storytelling-zum-historytelling> (11.02.21).

²⁷⁵ Hellmuth, Plädoyer für "Historytelling" im Unterricht, 4.

handelnder Personen nachzuvollziehen, zu verstehen und sich evtl. auch kritisch mit diesen auseinanderzusetzen.“²⁷⁶

Andreas Körber wiederum äußert sich in einem Kommentar zu Hellmuths Auffassung von Historytelling über die Problematik, die erfundene Geschichten beinhalten können. Aufgrund eines Mangels an Kriterien zur Einstufung von erfundenen Narrativen und ihrem Wahrheitsanspruch, sollten Objektivitäts- und Plausibilitätskriterien aktiv genutzt werden. Schüler*innen sollen dadurch erkennen, dass „Geschichten durchaus in unterschiedlichem Maße empirisch, normativ und narrativ triftig sein können“.²⁷⁷ Die erfundenen Geschichten sollen also nicht nur auf Quellen bzw. intersubjektiven Erkenntnissen beruhen und repräsentativ für ein Ereignis oder eine Gesellschaft stehen, sondern auch auf ihre Plausibilität und dem Anspruch ihrer Geltung untersucht werden. Nichtsdestotrotz kann die Arbeit mit Storytelling helfen zu verstehen, dass historische Narrationen nicht unveränderlich und unhinterfragbar sind. Denn wenn Lernende bemerken, wie schnell auch von ihnen Geschichtsschreibung geschaffen oder ein Wikipediaartikel geändert werden kann, muss die „Allwissenheit“ hinterfragt werden.

Diverse Forscher*innen, darunter Barricelli, Memminger, Hartung, Pandel sowie Dilek und Yapıcı haben bereits unterschiedliche Studien und Versuche zu Storytelling im Geschichtsunterricht durchgeführt. Barricelli arbeitet beispielsweise in seiner Studie heraus, dass Schüler*innen, wenn sie dazu angeleitet werden, bemerkenswert positive und wiederkehrende Leistungen im narrativen Handeln erbringen. So können Lernende selber historische Sachverhalte wahrnehmen und verstehen und diese in sinnvollen Narrationen wiedergeben.²⁷⁸ Wie aus Memmingers Studie hervorgeht, kommt das kreative Schreiben auch bei den Schüler*innen durchwegs positiv an. 42,86% der Klasse bewerteten die Methode als „sehr gut“ oder „gut“, die anderen Wertungen liegen im Mittelfeld. Als positiv werden besonders die „Abwechslung“, das „geeignete Wiederholen“ und das „Sich-in-historische-Situationen-Hineinversetzen“ genannt. Zu Bedenken führt bei Schüler*innen allerdings der hohe Zeitaufwand.²⁷⁹ Hartungs Studie aus dem Jahr 2013 zeigt aber, dass es zu großen Differenzen zwischen den schulischen Leistungen kommen kann. So haben leistungsstarke

²⁷⁶ Memminger, Schüler schreiben Geschichte, 101.

²⁷⁷ Körber Andreas, „Historytelling“ — eine Fortsetzung der Diskussion mit Thomas Hellmuth, 9.7.2016. In: Historisch Denken Lernen / Learning to Think Historically, online <https://historischdenkenlernen.userblogs.uni-hamburg.de/historytelling-eine-fortsetzung-der-diskussion-mit-thomas-hellmuth/> (11.02.21).

²⁷⁸ vgl. Barricelli Michele, Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenzen im Geschichtsunterricht (Schwalbach/Ts. 2005) 273.

²⁷⁹ vgl. Memminger, Schüler schreiben Geschichte, 184.

Schüler*innen ein umfangreiches Verständnis von Sinnzusammenhängen, während eher leistungsschwache Schüler*innen über die Angaben und Informationen im Ausgangstext nicht hinausgehen können.²⁸⁰

5.2. Charakteristika des Storytellings

Das Storytelling zeichnet sich durch unterschiedliche methodische Merkmale aus, die allerdings je nach Anwendungsmedium variieren und angepasst werden können. Als Grundlage des Storytellings gilt der klassische dramaturgische Aufbau einer Geschichte, der aus einer Einführung, einem Konflikt und einer Auflösung besteht. Laut den Soziolinguisten William Labov und Joshua Waletzky bestehen mündlich vorgetragene Erzählungen grundsätzlich aus fünf Abschnitten. Die Orientierung schafft zu allererst einen Kontext, dieser stellt handelnde Personen vor und erläutert Ort und Zeit des Geschehens. Die Complication erläutert das Problem bzw. den Konflikt der Geschichte. Bei der Evaluation handelt es sich um das eigentliche Kernstück der Erzählung und ist der Höhepunkt derselben. Zum Schluss folgt die Auflösung der Handlung durch die Resolution und die Coda, die ein Resümee der Geschichte darstellt.²⁸¹ Was das digitale Storytelling allerdings von den klassischen Erzählungen abhebt, ist der Einstieg in die Geschichte. Dieser ist meist von einer Exposition, also einem Teaser, gekennzeichnet, der die Rezipient*innen an die Erzählung fesseln soll.²⁸² Neben der Geschichte an sich und ihrem Aufbau sind auch die sogenannten Erzähllakte von Relevanz, die die soziale Beziehung zwischen ErzählerIn und ZuhörerIn festlegen. Hierzu zählt erstens die Erzählweise, die kommuniziert, welche Stellung die Erzählung zu den Ereignissen einnimmt. So kann die Erzählung erzählt, nacherzählt, umerzählt oder rezensiert werden. Zweitens ruft der Erzähllakt soziale Handlungen hervor, wie der Akt der Friedenserziehung, und passt sich hierzu einer bestimmten Hörer*innenschaft an. Zuletzt beschäftigt sich die Erzählwirkung konkret mit den Folgen auf die Zuhörer*innen.²⁸³ Diese Wirkung kann von einem schlichten Erstaunen über eine Belehrung bis hin zu einer Anregung zur Reflektion reichen.

Besonders hilfreich, um einen Reflexionsprozess durch Geschichten anzuregen, ist der Verfremdungseffekt (oder V-Effekt), der von Berthold Brecht in seinen Stücken geprägt wurde. Das Ziel dieser Erzählungen ist es, eine kritische Distanzierung bei den Rezipient*innen zu

²⁸⁰ vgl. Hartung Olaf, Geschichte Schreiben Lernen. Empirische Erkundungen zum konzeptionellen Schreibhandeln im Geschichtsunterricht (Münster 2013) 403.

²⁸¹ vgl. Labov William, Waletzky Joshua, Narrative analysis. Oral versions of personal experience (Seattle 1967) 32-41.

²⁸² vgl. Sturm, Digitales Storytelling, 32ff.

²⁸³ vgl. Pandel, Erzählen und Erzähllakte, 49-52.

erreichen, indem die Aufmerksamkeit weg vom Ablauf der Erzählung hin zur eigentlichen Sinngebung gelenkt wird.²⁸⁴ Die dazu notwendige Verfremdung kann erreicht werden, wenn unter anderem die Absurdität von gewohnten Handlungen durch eine Historisierung der Gegenwart, die Durchbrechung der vierten Wand und die Darstellung möglicher Handlungsalternativen dargelegt wird. Durch diese Verfremdung des Gewohnten, können Rezipient*innen zu neuen Erkenntnissen kommen.²⁸⁵ Im Unterricht soll die Verfremdung laut Sabrina Spahr „Aufmerksamkeit hervorrufen, Kinder desillusionieren, ihnen Fragen entlocken, eine erweiterte Sicht der Dinge ermöglichen und letztendlich infolge der Erkenntnis zum Handeln bewegen“.²⁸⁶ Andere Erzählungen wiederum, vor allem in der Populärkultur, zielen stärker auf die Bildung von Emotionen ab, um länger im Gedächtnis verankert zu bleiben. Dabei ist es egal, ob eine Geschichte fiktiv oder real ist. Auch die Erinnerungs-Forschung meint, dass Geschichten eher im Gedächtnis bleiben, wenn sie mit Emotionen verbunden sind.²⁸⁷ Allerdings gilt dies nur für generelle Zusammenhänge und Argumente und nicht für Details und Fakten, wie es laut dem Scottish Council for Educational Technology in Bezug auf auditive Erzählungen heißt:

*„Audio is an extremely powerful medium for conveying feelings, attitudes and atmosphere. It is less good at conveying detail and facts. In other words, you will not remember very many facts and figures after listening to a 30-minute audiotape. You will, however, be able to remember general opinions and arguments.“*²⁸⁸

Wie bereits erwähnt sollten Narrative aber ganz klar zwischen der sachlichen und der emotionalen Ebene unterscheiden. Hierbei kann den Erzähler*innen das Gedankenkonstrukt der „Leiter der Abstraktion“ von Ira Glass helfen. Auf der untersten Sprosse ist der/die ErzählerIn emotional in die Geschichte involviert und arbeitet auf einer Erlebnis-Ebene. Um die Erzählung aber auf eine Reflektionsebene zu heben und über Inhalte debattieren zu können, muss die erzählende Person höherliegende Stufen auf der imaginären Leiter wählen.²⁸⁹ So lässt sich beispielsweise in der Podcast-Episode *Harriet Tubman und die Underground Railroad* des Podcasts „Geschichten aus der Geschichte“ das Wechseln der Sprossen auf der „Leiter der Abstraktion“ verfolgen. Wenn nun über die Protagonistin Harriet Tubman berichtet wird, handelt es sich meist um eine Erzählung auf Erlebnis-Ebene („Diese Vorstellung entsetzt sie

²⁸⁴ vgl. Spahr Sabrina, Didaktik der Verfremdung. Theoretische und empirische Untersuchungen zu einem grundschuldidaktischen Prinzip (Diplomarbeit Justus-Liebig-Universität Gießen 2017) 36.

²⁸⁵ vgl. Spahr, Didaktik der Verfremdung, 39-41.

²⁸⁶ ebd., 42.

²⁸⁷ vgl. Preger, Geschichten erzählen, 13.

²⁸⁸ Scottish Council for Educational Technology (1994) 24f., zit. nach Salmon Gilly, Nie Ming, Doubling the life of iPods. In: Salmon Gilly (Hg.), Podcasting for learning in universities (Maidenhead 2008) 5.

²⁸⁹ vgl. Preger, Geschichten erzählen, 53.

[Tubman] so sehr“²⁹⁰), um allerdings abstraktere Konstrukte wie jenes der Sklavenwirtschaft an sich oder Erkenntnisse der Forschung darzulegen, wird auf eine höherliegende Sprosse gewechselt („Zu Tubman gibt es eine sehr ausgeprägte Erinnerungskultur“²⁹¹). Die Zuhörer*innen werden somit durch eine personenzentrierte Zugangsform an das abstrakte rassistische und wirtschaftliche Konstrukt der Sklaverei herangeführt.

Ebenso wie andere nicht-visuelle Darstellungen arbeiten auch auditive Medien vorrangig mit der eigenen szenischen Vorstellungskraft der Rezipient*innen, um ein Sinnes-Erlebnis im Sinne des Storytellings zu schaffen.²⁹² Um Bilder im Kopf zu generieren, verwenden Erzählungen meist möglichst genauen Beschreibungen von Szenen wie Gerüche, Geräusche und Geschmacksrichtungen. Der Podcast „Homeschool History“ des BBC Radio 4 versucht in der Folge *Roman Gladiators*, die Stimmung bei Gladiatorenkämpfen im antiken Rom szenisch zu fassen: „And if you had some spare cash there were fastfood sellers offering you snacks like roast dormouse... mhm delicouse.“²⁹³ Ebenso werden konkrete Begebenheiten, Fallbeispiele sowie Geschichten von einzelnen Personen und kleinen Gruppen (Personifizierung) genutzt, um ein abstraktes Konzept oder komplexe Abläufe einfach und verständlich darzulegen.²⁹⁴ Einen besonderen Wert erhält eine Geschichte nach Preger allerdings erst dann, wenn sie gesellschaftlich relevant ist, also wenn von einem Einzelfall aufs Allgemeine geschlossen werden kann.²⁹⁵ Dieser Methodik bedient sich beispielsweise auch der „Deja-vú Geschichte“-Podcast. Auf Grundlage der Geschichte sollen Verbindungen zur Gegenwart hergestellt werden, um diese besser zu verstehen, wie beispielsweise die historische Beziehung von England zu Europa und dem Brexit.²⁹⁶ Auditive Medien weisen im Gegensatz zu schriftlichen oder multimedialen Kommunikations- und Informationsmittel auch Besonderheiten im Hinblick auf Storytelling auf. Preger betont, dass Audio-Erzählungen einfach und schnell zur Auflösung von Raum und Zeit beitragen können, wodurch Erlebnisse schnell miteinander verbunden oder Schauplätze gewechselt werden können. Aber Audios schaffen es auch Intimität und Nähe zu erzeugen, indem sie beinahe an das Gefühl einer inneren Stimme

²⁹⁰ Harriet Tubman und die Underground Railroad, 23.01.2019. In: Geschichten aus der Geschichte, online unter <https://www.geschichte.fm/podcast/zs174/> (12.02.21) 21:45-21:50.

²⁹¹ Harriet Tubman und die Underground Railroad, 23.01.2019. In: Geschichten aus der Geschichte, online unter <https://www.geschichte.fm/podcast/zs174/> (12.02.21) 2:37-2:40.

²⁹² vgl. Preger, Geschichten erzählen, 19.

²⁹³ Homeschool History, Roman Gladiators, 15.06.2020. In: BBC Sounds, online unter <https://www.bbc.co.uk/sounds/play/m000k2s4> (12.02.21) 9:54-9:59.

²⁹⁴ vgl. Jäger, Hinneburg, Werkstattbericht, 85.

²⁹⁵ vgl. Preger, Geschichten erzählen, 29.

²⁹⁶ vgl. Deja-vú Geschichte, Historische Gründe für den Austritt der Briten aus der EU, 23.03.2019. In: Ralf Grabuschnig <https://ralfgrabuschnig.com/gruende-austritt-brexit/> (08.12.20).

herankommen.²⁹⁷ Speziell Podcasts teilen viele Methoden und Charakteristika mit Hörbüchern und Radiobeiträgen. So konzentriert man sich in den meisten Geschichtspodcasts auf das Erzählen an sich und einen gesprächigen Austausch (unter den Podcaster*innen, ihren Gästen und auch mit den Zuhörer*innen). Nur in seltenen Fällen finden sich auch gestalterische Komponenten des Hörspiels in Podcast-Episoden wieder. Zu diesen wenigen Geschichtspodcasts gehört unter anderem „Eine Stunde History“ von Deutschlandfunk Nova,²⁹⁸ die vereinzelt mit Elementen des Hörspiels wie Musik, Geräuschen sowie (fiktiven) Monologen und Dialogen von historischen Akteuren arbeiten, um einen Einstieg in die Thematik zu bieten.

Oft werden Geschichten, egal in welchem Kommunikationsmittel, von einem Erzähler oder einer Erzählerin getragen. So auch im Medium Podcast, wo dem sogenannten Host durch den Wiedererkennungswert seiner Stimme eine Soderrolle zukommt. Jarrett beschreibt die Beziehung zwischen Hörschaft und Host folgendermaßen:

„Young podcast listeners see podcast hosts as peers rather than institutional figures. The power differential between host and listener and the legitimacy of the host role inherent in broadcasting formats is problematised. In this ‘democratised’ environment, podcasting talk would be expected to reflect a different range of valid speaking positions than those offered in broadcast media.“²⁹⁹

Ein Podcast-Host sollte daher seine Meinungen argumentieren und Geschehnisse reflektieren können, aber sich dabei nicht zu ernst nehmen, um die Verbindung zu den Hörer*innen aufrecht zu halten. Bei Podcasts tritt es außerdem besonders oft auf, dass es zwei oder mehr Hosts gibt. Der Austausch und die Kommunikation können besonders den Redefluss fördern und die Erzählung interessanter gestalten. So fungiert der zweite Host oft auch als VertreterIn für die Zuhörer*innen und fragt nach, hört zu oder reagiert auf Erzählungen. Neben reflektierten Inhalten und narrativen Geschichtsdarstellungen zeichnen sich Geschichtspodcasts, so wie auch andere Podcast-Formate, durch gesprächige Unterhaltungen und sogenannten „mundane“ oder „fresh“ talk aus, wobei einfache Unterhaltungsthemen gemeint sind, die von der Hörschaft auch nebenbei aufgenommen werden können. Hierzu zählt auch die direkte Kontaktaufnahme zur Hörschaft. Der/die Hörer*in wird somit oft in zweiter Person mit „Du“ angesprochen und

²⁹⁷ vgl. Preger, Geschichten erzählen, 19.

²⁹⁸ vgl. Alexander der Große. Das griechische Weltreich, 11.10.2019. In: Deutschlandfunk Nova, online unter <https://www.deutschlandfunknova.de/beitrag/vom-peloponnes-zum-hindukusch-alexander-der-grosse> (12.02.21) 4:43-9:40.

²⁹⁹ Jarrett, Private Talk in the Public Sphere, 283.

durch Begrüßungen, rhetorische Fragen und Alltagsdiskurs in eine Art interaktiven Dialog integriert.³⁰⁰

Die Relevanz des Storytellings für Podcasts und deren Anwendung im Unterricht der Geschichte, Sozialkunde und Politischen Bildung sollte durch dieses Kapitel besonders hervorgehoben werden. Auch andere Methoden können dem Erzählen von Geschichte gerecht werden, doch scheinen auditive Medien prädestiniert für den Einsatz von Storytelling. Neben den Merkmalen des Storytellings bieten Podcasts aber noch weitere Eigenschaften, die das Medium als ergänzende Unterrichtsmethode spannend machen.

6. Digitale Medien im Unterricht

Trotz des Anspruchs auf digitale Medienbildung, der in den Lehrplänen und didaktischen Auseinandersetzungen gefordert wird, war der Fortschritt der Digitalisierung und der praktischen Anwendung digitaler Medien an Schulen vor Corona meist eher stockend. Das Bildungsministerium gab bekannt, dass zwar zwei Drittel der Schulklassen in NMS, AHS und BMHS bei Bedarf schülereigene Geräte wie Smartphones, Tablets und Laptops im Unterricht nutzen, die Anzahl der regelmäßigen Anwendung ist aber deutlich geringer. In lediglich 5,9% der NMS, 6,4% der AHS und 14,6% der BMHS sind Laptopklassen eingerichtet und nur rund die Hälfte aller Schulen können pädagogische Konzepte zum Einsatz digitaler Technologien im Unterricht vorweisen.³⁰¹ Im Rahmen einer im Jahr 2015 verfassten Diplomarbeit wurden ungefähr 10% der Schüler*innen und Lehrer*innen an Wiener AHS und BHS zur Mediennutzung im Geschichtsunterricht befragt. Klar in Führung lagen die analogen Medien Schulbuch und Arbeitsblätter/Handouts. Von 2434 befragten Lehrenden gaben 90,5% an regelmäßig Arbeitsblätter oder Handouts und 87,3% das Schulbuch zu nutzen. Danach folgten bereits das Internet mit 66,2%, DVDs mit 62,0%, Fernsehen mit 35,4% und Zeitungen sowie Zeitschriften mit 35,2%. E-Learning (6,2%), Computerspiele (1,6%) und E-Books (1,0%) fanden laut der Erhebung kaum Anwendung im Unterricht.³⁰² Es ist allerdings zu vermuten, dass es seit dem Zeitpunkt der Erhebung einen weiteren Anstieg in der Nutzung der digitalen Medien im Schulwesen gab. Grundsätzlich ist jedoch festzuhalten, dass eine Vielzahl an österreichischen Lehrkräften der Digitalisierung des Unterrichts positiv gegenüberstehen,

³⁰⁰ vgl. *Jarrett*, Private Talk in the Public Sphere, 286f.

³⁰¹ vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.), Masterplan Digitalisierung, online unter https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:dbc3a630-8034-47aa-9e9d-4db35e58867c/masterplan_digitalisierung_pi.pdf (07.06.20) 1.

³⁰² vgl. *Kühr Sarah*, Die Erwartungshaltung von Schülerinnen und Schülern an Medien und deren Einsatz im Geschichtsunterricht an Wiener Schulen (Diplomarbeit Universität Wien 2015) 80.

besonders zur Visualisierung und Recherche von Inhalten sowie zur Herstellung eines Bezugs zur Lebenswelt der Jugendlichen. In den qualitativen Interviews von Gregor Schwarz wiesen aber auch viele Lehrende auf die Informationsflut und die vielen Falschmeldungen hin, die das Internet aufweist und mit denen sowohl Lehrkräfte als auch Schüler*innen konfrontiert sind.³⁰³

Dieses Kapitel soll einen Überblick zur Anwendung digitaler Medien im Zuge eines methodischen, vielfältigen Geschichtsunterrichtes bieten. Die digitalen Medien und die damit verbundenen Unterrichtsmethoden sollen exemplarisch angeführt werden, um den Leser*innen ein grundlegendes Verständnis von der aktuellen Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht und deren Möglichkeiten zu vermitteln. Dadurch soll die schulische und universitäre Nutzung von Podcasts in verschiedenen Fachbereichen besser eingeordnet werden können.

6.1. Methodenvielfalt

Wie bereits in den Lehrplänen betont wird, ist die Integration von neuen Technologien und digitalen Medien im Unterricht von großer Relevanz, um einerseits das Interesse der Schüler*innen aufrecht zu erhalten und andererseits eigenständiges und aktives (Mit-)Arbeiten zu fördern.³⁰⁴ Gleichzeitig betont das Bildungsministerium aber, dass Erkenntnisse der OECD zeigen, dass alleine digitale Geräte und neue Unterrichtsmedien nicht automatisch zum gewünschten Lernerfolg führen. Viel wichtiger sind methodische Ansätze und pädagogische Konzepte, die dem Lernen zugrunde liegen.³⁰⁵ Lehrende legen sich dabei über die Jahre ein Methodenrepertoire an, das einen vielfältigen und abwechslungsreichen Unterricht ermöglichen soll. Diese methodischen Ansätze sollten dabei auch neue gesellschaftliche Einflüsse, Veränderungen der Umwelt und didaktische Entwicklungen berücksichtigen und integrieren. Monika Jordack sieht eine gelungene Methodensammlung als Balance zwischen altbewährten und neuen innovativen Ansätzen.³⁰⁶ Ein methodisch abwechslungsreicher Unterricht kann den Unterricht daher nicht nur kurzweiliger und interessanter gestalten, sondern geht insbesondere auf die heterogenen Bedürfnisse der Schüler*innen ein:

³⁰³ vgl. Schwarz Gregor, Digitalisierung, digitale Medien und Wikipedia im AHS-Geschichtsunterricht (Diplomarbeit Universität Wien 2018) 77-79.

³⁰⁴ vgl. BGBl. Nr. 88/1985 idF 395/2019, 15.

³⁰⁵ vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.), Masterplan Digitalisierung, 2.

³⁰⁶ vgl. Jordack Monika, Unterricht zwischen Tradition und Moderne. Traditionelle Unterrichtsmethoden zwischen Ablehnung und Verherrlichung, dargestellt am Beispiel des Frontalunterrichts (Diplomarbeit Universität Wien 2000) 38.

„Die Vielfalt und der Wechsel der Unterrichtsmethoden gewährleisten nicht nur, dass unterschiedliche Lernstile von Schüler/innen angemessen Berücksichtigung finden, sondern auch, dass sie durch die verschiedenen Formen der Aktivierung eine Bandbreite an Kompetenzen entwickeln können.“³⁰⁷

Diese wünschenswerte Methodenvielfalt kann durch den Einsatz diverser (digitaler) Medien unterstützt werden.

6.2. Medienvielfalt

Der Geschichtsunterricht ist seit langer Zeit von einer Medienvielfalt geprägt. Denn wie im vorigen Kapitel erläutert, ist der Antrieb zu historischem Lernen an Medien gebunden. Hierbei handelt es sich klassischerweise um analoge Medien: Arbeitsblätter, Alltagsgegenstände, Architektur und Denkmäler, Bibliotheken und Archive, Comics und Karikaturen, Bilder und Gemälde, Karten, Kinder- und Jugendliteratur, Sach- und Schulbücher, Spiele und vieles mehr. Seit den letzten Jahrzehnten und dem Anspruch einer Digitalisierung des Bildungswesens sind digitale Medien Teil des Methodenrepertoires vieler Lehrenden geworden. Dennoch soll hier nicht der Anschein vermittelt werden, dass die alleinige Anwendung digitaler Medien einen lehrreichen und interessanten Unterricht garantiert. Vielmehr soll eine zielführende Mischung zwischen analogen und digitalen Anwendungen im Geschichtsunterricht erreicht werden. Hierbei fokussiert sich die vorliegende Arbeit vorrangig auf Ansätze und praktische Erfahrungen aus dem deutschsprachigen Raum. Zur vertiefenden Lektüre ist das *Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter* von Daniel Bernsen und Ulf Kerber aus dem Jahr 2017 zu empfehlen. In den Aufsätzen des Sammelbandes spiegelt sich die Vielfältigkeit der abwechslungsreichen, lehrreichen und kreativen Herangehensweisen für den Geschichtsunterricht wieder. Aufgrund des beschränkten Umfangs dieser Arbeit kann nicht auf die vielen Medien und Methoden einzeln eingegangen werden, aber dieses Kapitel soll einen groben Einblick in das Themengebiet bieten.

Neben dem bereits erwähnten, sehr gelungenen Sammelband zur Medienbildung von Bernsen und Kerber, indem auch eine Vielzahl an digitalen Medienbeispielen für den Unterricht dargestellt werden, existiert eine Fülle an ähnlichen Handbüchern. Leider fällt bei vielen dieser Werke auf, dass darin digitale Medien noch kaum eine Rolle in der theoretischen Auseinandersetzung spielen. Thomas Spahn betont dabei, dass ein „Gros der (durchaus

³⁰⁷ Esslinger-Hinz, Sliwka, Schulpädagogik, 118.

umfänglichen) ‚älteren‘ Literatur oft nicht mehr als technische Einführungen, Linklisten oder die Präsentation historischer Lernsoftware auf CD-ROM [bietet]. Die Halbwertszeit dieser Publikationen ist aufgrund der rasanten medialen Weiterentwicklung zudem eher gering.“³⁰⁸ Beispielsweise schreiben Pandel und Schneider in der Einleitung ihrer 7. Auflage des Sammelbandes *Handbuch: Medien im Geschichtsunterricht* aus dem Jahr 2017, dass sich ihr Werk über die Jahre zum Standardwerk entwickelt hat.³⁰⁹ Allerdings dominieren überwiegend analoge Medien dieses Werk, denn neben der Erwähnung des Films und akustischer Medien (Oral History, Hörspiel, Musik, Tondokumente) findet sich lediglich ein Aufsatz zum Thema *Computereinsatz* von Josef Rave. Leider geht dieser Beitrag nicht über die Anwendung von CD-ROMs, Textbearbeitungsprogrammen und Lernplattformen hinaus. Auch Birgit Wenzel erwähnt in ihrer Publikation *Kreative und innovative Methoden* aus dem Jahr 2011 lediglich ein digitales Medium, den Audio Guide. Sogar die Methode „SMS“ empfiehlt nur, dass zur Festigung der Lerninhalte Kurznachrichten auf ein Stück Papier geschrieben werden sollen.³¹⁰

Dabei können digitale Medien durchaus eine Bereicherung für den Geschichtsunterricht sein. Sie können beispielsweise einen passenden Unterrichtseinstieg darstellen und somit einen Input für weiterführende Überlegungen, Analysen und Diskussionen bieten. Außerdem kann der Anspruch, Multiperspektivität abzubilden, leichter und vielfältiger erfüllt werden. 2019 führte Sarah Sabrina Ogris im Zuge ihrer Diplomarbeit eine qualitative Untersuchung an der Medien-HAK Graz zum Thema digitale Medien im Geschichtsunterricht durch. Nach einer Unterrichtseinheit, die mit Hilfe von YouTube-Videos und Liedtexten abgehalten wurde, um die Lebensumstände der 1950er und 1960er Jahre darzulegen, gaben 12 der 16 Schüler*innen an, dass der Unterricht durch die Nutzung unterschiedlicher Medien „objektiver“ gestaltet wurde.³¹¹ Digitale Medien bieten außerdem die Möglichkeit, das selbstständige historische Lernen der Schüler*innen zu fördern, indem Lehrende statt der Rolle des/r Wissensvermittlers/in jene des/r ModeratorIn einnehmen. Mit Unterstützung der Lehrkräfte können Jugendliche somit durch einen vielfältigen digitalen Medieneinsatz Problemstellungen lösen und Kompetenzen ausbauen. Viele dieser Lernziele können unter gewissen Voraussetzungen auch durch analoge Medien erzielt werden, doch Bachmair hebt hervor, dass

³⁰⁸ Spahn Thomas, Schule digital, Geschichtsunterricht digital? 27.12.2010. In: Lernen aus der Geschichte, online unter <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/7615> (23.05.20).

³⁰⁹ vgl. Schneider Gerhard, Pandel Hans-Jürgen, Einführung. In: Schneider Gerhard, Pandel Hans-Jürgen (Hg.), *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht* (Schwalbach/Ts. 2017) 7.

³¹⁰ vgl. Wenzel Birgit, *Kreative und innovative Methoden*. Geschichtsunterricht einmal anders (Schwalbach/Ts. 2011) 188.

³¹¹ vgl. Ogris, *Historisches Lernen unter Einfluss von neuen Medien*, 71.

alleine der Aspekt der motivierenden Bereicherung einen Mehrwert für Schüler*innen darstellt, wenn dadurch eine „Null Bock“-Haltung überwunden werden kann.³¹²

In dieser Arbeit wurde bereits das narrative Lernen im digitalen Raum und die didaktischen Vorteile und Charakteristika von Podcasts durch das Kapitel „Storytelling“ vermittelt. Die im Folgenden näher besprochenen digitalen Medien und deren Anwendung für den Unterricht wurden daher exemplarisch anhand ihres Potenzials zum Storytelling und narrativen Geschichtslernen ausgewählt.

6.2.1. Virtuelles Reenactment

Das klassische Reenactment, also die Inszenierung historischer Ereignisse, wie man es beispielsweise von Ritterspielen kennt, hat sich durch das Aufkommen von Social Media auch in den digitalen Raum verlagert. Meist wird hierzu der Kurznachrichtendienst Twitter herangezogen, weshalb Aßmann und Herzig diese Anwendung auch als TwHistory bezeichnen.³¹³ Hierzu legen sich Schüler*innen Twitter Profile historischer Personen an und verfassen Kurznachrichten in Bezugnahme auf historische Quellen. Ebenso wie beim Storytelling betont wird, „geht [es] in diesem Kontext weniger um Fragen der personalen Echtheit, wohl aber der Authentizität und Triftigkeit der vermittelten historischen Inhalte sowie der gesamten Form der historischen Repräsentation“.³¹⁴ Virtuelle Reenactments können als Grundlage zur Auseinandersetzung mit Geschichts- und Erinnerungskultur dienen, als kreative Aufarbeitung von Quellenmaterial oder in ihrer Betrachtung auch als Unterrichtseinstieg zu einem Themenbereich.

6.2.2. Blogs

Bei der Betrachtung von Blogs finden sich viele Ähnlichkeiten zu Podcasts. Hierzu zählt vorrangig das Produzieren einer Gegenöffentlichkeit, in der auch Privatpersonen zur Sprache kommen. Diese Orte dienen der „öffentlichen und politischen Reflektion des gesellschaftlichen Umgangs mit Wissen und Medien“.³¹⁵ Im Unterricht können Blogs zum Beispiel als Grundlage für einen Perspektivenwechsel herangezogen werden, indem unterschiedliche Blogeinträge zu

³¹² vgl. *Bachmair*, Medienwissen für Pädagogen, 207.

³¹³ vgl. *Aßmann Sandra, Herzig Bardo*, Integrative Medienbildung in der Geschichtsdidaktik am Beispiel von TwHistory-Projekten. In: *Pallaske Christoph* (Hg.), Medien machen Geschichte. Neue Anforderungen an den geschichtsdidaktischen Medienbegriff im digitalen Wandel (Belin 2015) 68.

³¹⁴ *Bernsen, König, Spahn*, Medien und historisches Lernen, 11.

³¹⁵ *Magenheim, Meister*, Potenziale von Web 2.0-Technologien für die Schule, 32.

einem Inhalt analysiert werden. Blogs können aber auch von den Lernenden selbst zur Projektpräsentation oder für das Führen eines virtuellen Lerntagebuchs genutzt werden.³¹⁶ Hierbei sind dem persönlichen Schreibstil meist keine Grenzen gesetzt und die Textformate können von Erzählung über Kommentar bis zum wissenschaftlichen Aufsatz reichen. Außerdem besteht die Möglichkeit, multimediale Formate wie Fotos, Videos und Audios in den Blogpost zu integrieren. Rosa sieht in ihrem Aufsatz die Möglichkeit, dass Schüler*innen sich durch die Arbeit mit Blogs eine Vielzahl an Kompetenzen aneignen können. Dazu zählt unter anderem die Fähigkeit, Thesen und ihre Begründungen zu verstehen, aber auch selbst welche zu generieren, Narrative zu „re-konstruieren“ bzw. zu konstruieren, Multiperspektivität auszubilden, sich in Diskussionen einzubringen und Datenschutzbestimmungen und das Urheberrecht zu kennen.³¹⁷

6.2.3. Computerspiele

Computerspiele und ihr Einsatz im Unterricht nehmen in der Geschichts- und Politikdidaktik immer mehr Raum ein, doch bleiben sie aufgrund ihres vermeintlich hohen Aufwands und dem Mangel an didaktischen Methoden meist der Freizeit von Kindern und Jugendlichen vorbehalten. Computerspiele mit historischen Inhalten können allerdings, wie viele andere Medien auch, als geschichtskulturelles Produkt in den Unterricht integriert werden. Von anderen medialen Angeboten heben sie sich dadurch ab, „indem sie innerhalb eines vorkonstruierten und -imaginierten Spielsettings einen spezifischen Raum zur dynamischen Interaktionen definieren, der den User*innen die Möglichkeit zur Tätigkeit von scheinbar individuellen Handlungen in der Vergangenheit eröffnet“. ³¹⁸ Besonders der Aspekt der „narrativen (Re-)Konstruktion der Vergangenheit“³¹⁹, der in Computerspielen aufgegriffen wird, soll Schüler*innen dazu anregen, den politischen und gesellschaftlichen Kontext, Stereotypen und präsentierte Konfliktlösungen zu analysieren und zu hinterfragen.³²⁰ Computerspiele können nicht nur im Klassenzimmer exemplarisch thematisiert und analysiert

³¹⁶ vgl. *Schattschneider* Jessica, Blogs. In: *Besand* Anja, *Sander* Wolfgang (Hg.), Handbuch Medien in der politischen Bildung (Reihe Politik und Bildung 57, Schwalbach/Ts. 2010) 81.

³¹⁷ vgl. *Rosa* Lisa, Geschichte und Geschichtslernen in Blogs, sozialen Netzwerken und Foren. In: *Bernsen* Daniel, *Kerber* Ulf (Hg.), Praxishandbuch historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter (Opladen/Berlin/Toronto 2017) 203.

³¹⁸ *Kühberger* Christoph, Computerspiele als Teil des historischen Lernens. In: *Bernsen* Daniel, *Kerber* Ulf (Hg.), Praxishandbuch historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter (Opladen/Berlin/Toronto 2017) 230.

³¹⁹ *Kühberger*, Computerspiele als Teil des historischen Lernens, 232.

³²⁰ vgl. *Thöß* Nina, Computerspiele. In: *Besand* Anja, *Sander* Wolfgang (Hg.), Handbuch Medien in der politischen Bildung (Reihe Politik und Bildung 57, Schwalbach/Ts. 2010) 127.

werden, sondern die didaktischen Vorteile diese Mediums liegen vor allem in den Projekt- und Gruppenarbeiten.³²¹

6.2.4. Virtuelle Exkursionen

Virtuelle Exkursionen ermöglichen den Schüler*innen und Lehrer*innen, Museen, Ausstellungen oder historische Orte virtuell zu besuchen und diese somit „in ihren räumlichen Kontext und ihrer Historizität“³²² einzuordnen und zu untersuchen. Virtuelle Exkursionen können unter anderem durch digitale Karten, die durch unterschiedliche multimediale Komponenten ergänzbar sind, aufbereitet sowie durch Panorama- oder 3D-Aufnahmen erweitert werden, die den Besucher*innen ein selbstständiges Bewegen und Erkunden im virtuellen Raum ermöglichen. Zu den didaktisch nützlichen und informativen Projekten zählen unter anderem die Mauerschau-App³²³, die den Bau und Fall der Berliner Mauer durch Karten und Zeitzeug*innen-Interviews ausführlich darstellt, sowie das Auschwitz-Birkenau Panorama³²⁴, das einen 3D-Rundgang durch das Konzentrationslager bietet. Virtuelle Exkursionen können Ausflüge nicht vollkommen ersetzen, allerdings sind sie beispielsweise zur Vor- und Nachbereitung von Exkursionen sinnvoll einsetzbar oder ermöglichen den Besuch von Orten, die nicht mehr bestehen oder aus Zeit- und Geldgründen nicht besucht werden können.

Aber auch reale Besuche historischer Orte, Gedenkstätten, Museen etc. können durch virtuelle Komponenten unterstützt werden. Beispielsweise kann Augmented Reality (AR) nicht mehr existierende Orte durch die Smartphone- oder Tabletkamera rekonstruieren oder zusätzliche Informationen zu real gesichteten Orten am Bildschirm anzeigen.³²⁵ In Wien bietet das Unternehmen Archeo-Now beispielsweise eine AR Tour durch die Wiener Innenstadt.³²⁶ Historische Ereignisse können sowohl durch virtuelle Exkursionen als auch durch Augmented Reality im Unterricht erfahrbar gemacht werden, wobei viele dieser Programme mit narrativen Elementen arbeiten, die allerdings meist wissenschaftlich reflektiert eingesetzt werden.

³²¹ vgl. Kühberger, Computerspiele als Teil des historischen Lernens, 233.

³²² Bernsen Daniel, Virtuelle Exkursionen. In: Bernsen Daniel, Kerber Ulf (Hg.), Praxishandbuch historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter (Opladen/Berlin/Toronto 2017) 274.

³²³ Mauerschau, online unter <http://www.mauerschau.berlin> (04.02.2021).

³²⁴ Auschwitz-Birkenau – Virtual Tour, online unter http://panorama.auschwitz.org/tour1_5613,en.html (04.02.2021).

³²⁵ vgl. Seitz Daniel, Kerber Ulf, Bernsen Daniel, Augmented Historical Reality. Historisches Lernen wird „lebendig“? In: Bernsen Daniel, Kerber Ulf (Hg.), Praxishandbuch historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter (Opladen/Berlin/Toronto 2017) 127.

³²⁶ Augmented Reality Tour. In: Archeo-Now, online unter <https://www.archaeo-now.com/augmented-reality-tour/> (04.02.2021).

6.2.5. YouTube

Klassische Film- und Videoformate wie Dokumentationen, historische Spielfilme und Lernvideos sind seit längerem im Repertoire vieler Lehrpersonen enthalten. Doch besonders der Einsatz von YouTube-Videos hat an Beliebtheit zugenommen und wurde auch schon von diversen wissenschaftlichen Publikationen beleuchtet. Im Jahr 2019 wurde ein Tagungsbericht von Bunnenberg und Steffen mit dem Titel *Geschichte auf YouTube* publiziert. Darin finden sich verschiedene Anwendungsmethoden von geschichtlichen YouTube-Videos, theoretische Überlegungen, praktische Untersuchungen und Analysen von Videoangeboten. Die Autoren zählen die Diversität der Autor*innenschaft und die Vielzahl an Parallelproduktionen zu diversen Themen zu den größten Potenzialen, die YouTube für den Unterricht zu bieten hat.³²⁷ Ein besonderes Potenzial erhalten YouTube-Videos zu historischen Themen durch ihre narrativen Strukturen. Oft sind Videos von Erzähler*innen geprägt, die auf informative, lustige oder spannende Art Inhalte vermittelt und die Zuschauer*innen direkt ansprechen. Zur Untermalung der erzählten Inhalte werden Videos, Fotos, Animationen und Grafiken genutzt.

2017 wandte sich Simone Ofner in ihrer Diplomarbeit dem Thema YouTube-Videos im Geschichtsunterricht zu und führte dazu eine empirische Studie durch, in der sie die Anwendbarkeit des YouTube-Kanals „TheSimpleHistory“ in drei verschiedenen Unterrichtseinheiten untersuchte.³²⁸ Die Ergebnisse der Arbeit wurden durch Beobachtungsstudien und Fragebögen erhoben. Es stellte sich heraus, dass bereits 88% der befragten Schüler*innen YouTube-Videos zum Lernen für verschiedene Fächer nutzten und 85% bereits YouTube-Videos zu historischen Themen ansahen.³²⁹ Es handelt sich hierbei also eindeutig um ein Medium mit Lebensweltbezug und Potenzial zur Wissensvermittlung, das Schüler*innen bereits für sich selbst entdeckten und auch nutzten. Ofner nutzte die Videos einmal als Zusammenfassung der bereits gelernten Inhalte am Ende einer Stunde, einmal zur Wissensvermittlung, um eine gemeinsame Mind Map zu erstellen, und zuletzt in einer Einzelarbeit zur Unterstützung bei der Ausarbeitung eines Arbeitsblatts. Die Autorin kommt zu dem Schluss, dass der Einsatz von YouTube-Videos bei zwei der drei Proband*innengruppen sehr gut angekommen ist. Sie führt das eher mittelmäßige Ergebnis in der Gruppe mit der Einzelarbeit hauptsächlich auf die Anwendung des Videos zurück. Bei den anderen Klassen

³²⁷ vgl. Bunnenberg Christian, Steffen Nils, Broadcast yourself: history stories! Geschichte auf YouTube – eine Bestandsaufnahme. In: Bunnenberg Christian, Steffen Nils (Hg.), Geschichte auf YouTube. Neue Herausforderungen für Geschichtsvermittlung und Historische Bildung (Berlin 2019) 13.

³²⁸ vgl. Ofner Simone, Geschichte einfach erklärt auf Youtube. Zum Einsatz von Erklär- bzw. Lernvideos im Geschichtsunterricht am Beispiel des Kanals The Simple History (Diplomarbeit Universität Graz 2017) 10.

³²⁹ vgl. ebd., 83-85.

wurde das Video didaktisch in den Unterricht integriert, während in der dritten Gruppe die Schüler*innen dazu angehalten wurden, sich selbst das Video über ihr Handy und ihre Kopfhörer anzusehen. Es wurde ersichtlich, dass eine didaktische Darlegung der Videos von Relevanz ist.³³⁰

6.2.6. Audio

Zu Audios können unter anderem Audioquellen wie Lieder, Instrumentalstücke, Reden, Geräusche, Interviews und Erzählungen von Zeitzeug*innen, aber auch auditive Darstellungen wie Berichte, Radioreportagen und natürlich Podcasts zählen. Besonders Audioquellen zeichnen sich durch ihre Authentizität und den direkten Bezug zur Vergangenheit aus, indem Originalstimmen oder Lieder präsentiert werden.³³¹ Durch Musik und Stimmen setzten sich Schüler*innen mit der „Macht der Emotionalität und Manipulationsmöglichkeit“³³² auseinander und können diese erkennen und auch auf andere historische Inhalte übertragen. So kann die Analyse, aber auch die eigene Produktion von Oral History, also Zeitzeugeninterviews, dazu beitragen, dass Schüler*innen die Entstehung und die Aussagekraft solcher Interviews und ihre mediale Nutzung einschätzen lernen.³³³ Außerdem ermöglicht Oral History die Arbeit mit unterschiedlichen Perspektiven, indem beispielsweise zu einem historischen Ereignis unterschiedliche Zeitzeug*innen-Interviews gehört und analysiert werden.

Ebenso können auditive Darstellungen zur Wissensvermittlung als Input oder Analyseobjekt in den Geschichtsunterricht integriert werden. Die ORF-Initiative „Ö1 macht Schule“ bietet didaktisch aufgearbeitete Radiosendungen inklusive Lernmaterialien und Unterlagen in ihrem Medienarchiv an. Laut ORF sind die „angebotenen Aktivitäten [...] didaktisch vielfältig, interaktiv, individualisierbar und können mit Hilfe digitaler Medien auch für mobile Lernsequenzen genutzt werden“.³³⁴ Seit der Corona-Pandemie und der Umstellung der Schulen auf Distance Learning stellt Ö1 auch Folgen des Radiokollegs als Podcast-Episoden zur Verfügung. Diese Podcast-Serien, die speziell auf ein jüngeres Publikum ausgerichtet sind, behandeln immer in vier Teilen verschiedene Themen zu Gesellschaft, Geschichte, Politik und

³³⁰ vgl. *Ofner*, Geschichte einfach erklärt auf Youtube, 94.

³³¹ vgl. *Liebig* Sabine, Digitale Audioquellen im Geschichtsunterricht. In: *Bernsen* Daniel, *Kerber* Ulf (Hg.), Praxishandbuch historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter (Opladen/Berlin/Toronto 2017) 250.

³³² ebd., 252f.

³³³ vgl. *Bernsen* Daniel, Zeitzeugen digital. In: *Bernsen* Daniel, *Kerber* Ulf (Hg.), Praxishandbuch historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter (Opladen/Berlin/Toronto 2017) 258.

³³⁴ Ö1 macht Schule. Mehr erfahren... In: Ö1, online unter <https://oe1.orf.at/artikel/651645/Oe1-macht-Schule-Mehr-erfahren> (29.11.20).

Alltag.³³⁵ Neben der Arbeit mit Radiobeiträgen, Interviews etc. erwähnen didaktische Handbücher auch immer wieder die Möglichkeit, Schüler*innen selbst zu Produzent*innen von solchen Medien zu machen. So kann unter anderem ein Schulradio etabliert, Personen können zu einem politischen oder geschichtlichen Thema interviewt oder fremde bzw. eigene gesprochene Texte mit O-Tönen zusammengeschnitten werden. Das handlungsorientierte und projektorientierte Lernen kann hierbei besonders angesprochen werden.

6.3. Podcasts im Unterricht

Zu den ersten Institutionen, die das didaktische Potenzial von Podcasts erkannten, zählen die Universitäten. Ein Großteil der wissenschaftlichen Arbeiten und Studien zum universitären Einsatz dieses Mediums wurden besonders in den USA und Großbritannien publiziert. Vor allem medizinische Studiengänge funktionalisierten Podcast-Aufnahmen für den universitären Lernzweck.³³⁶ Die vorherrschende Form der universitären Podcast-Nutzung, seit deren Aufkommen bis zum heutigen Tag, ist die Vorlesungsaufzeichnung. Hierbei handelt es sich um ein „Nebenprodukt“, das während dem Abhalten einer Lehrveranstaltung entsteht und meist kaum um mediendidaktisch aufbereitetes Material.³³⁷ Diese Art der Aufzeichnung soll den Studierenden allerdings vorrangig die Möglichkeit geben, verpasste Einheiten nachzuholen, sich auf ein Thema vorzubereiten, Mitschriften zu ergänzen und Revisionen vor einem Prüfungsantritt zu ermöglichen.³³⁸ In einer Untersuchung von McKinney, Dyck und Lubner an der New York University hörte ein Teil der Studierenden zur Prüfungsvorbereitung zur Verfügung gestellte Podcasts an, während eine Kontrollgruppe den Präsenzunterricht besuchte. 88% der Studierenden, die mit Podcasts gearbeitet haben, gaben an, das Medium zur Prüfungsvorbereitung oder im Fall einer verpassten Einheit erneut zu benutzen. Außerdem schnitten die erstgenannten Studierenden bei der Prüfung um 8,77% besser ab als die Kontrollgruppe.³³⁹ Der etwas höhere Prüfungserfolg ist laut den Autor*innen insbesondere darauf zurückzuführen, dass die Studierenden die Vorlesung öfters, teilweise bis zu vier Mal anhörten.³⁴⁰ Dennoch kommen Autor*innen, darunter Schiefner, zu dem Schluss, dass die

³³⁵ vgl. Ö1 macht Schule. Mehr erfahren... In: Ö1, online unter <https://oe1.orf.at/artikel/651645/Oe1-macht-Schule-Mehr-erfahren> (29.11.20).

³³⁶ Siehe beispielsweise Brittain Sarah, Glowacki Pietrek, Ittersum Jared Van, Johnson Lynn, Podcasting lectures. In: *Educause Quarterly* 29, Nr.3 (2006) 24-31 und Blum Cynthia, Does Podcast Use Enhance Critical Thinking in Nursing Education? In: *Nursing Education Perspectives* 39, Nr.2 (2018) 91-93.

³³⁷ vgl. Schiefner Mandy, Podcasting. Educating the Net Generation?! In: Raunig Michael (Hg.), *Lifetime podcasting. Proceedings der Ersten Österreichischen Fachtagung für Podcast*. In: Österreichische Fachtagung für Podcast 1 (Graz 2007) 20.

³³⁸ vgl. Salmon, Nie, Doubling the life of iPods, 6.

³³⁹ vgl. McKinney, Dyck, Lubner, iTunes university and the classroom, 621.

³⁴⁰ vgl. ebd., 622.

bloße einmalige Rezeption von Lerninhalten durch das Hören von Podcasts wenig zielführend ist, da das Verarbeiten dieser längere Lernprozesse benötigt. Podcasts sollten eher durch zusätzliche Rückfragen und das Herausarbeiten von Problemstellungen funktionalisiert werden.³⁴¹ Diese, an den Universitäten etablierten Lernangebote, sind für den geregelten Schulalltag in Österreich kaum denkbar, da das schulische Lernen von Präsenzunterricht, pädagogischen Konzepten und dem Austausch der Schüler*innen und Lehrer*innen untereinander geprägt ist. Podcasts sollen daher an Schulen nicht als Unterrichtsaufzeichnungsgeräte Anwendung finden, die theoretisch Unterrichtseinheiten ersetzen könnten, sondern als unterstützende und zusätzliche Vermittlungsmethode. In Ausnahmesituation, wie der Corona-Pandemie und Home Schooling, kann natürlich über den Einsatz als Unterrichtsaufzeichnungsmedium durch die Lehrperson nachgedacht werden.

Im regulären Schulbetrieb sind Podcasts, trotz der langjährigen Etablierung auditiver Medien im Unterricht, noch kaum im Medienkanon der Lehrenden vorzufinden. Wenn sie dennoch zur Anwendung kommen, ist das Medium meist den sprach- und literaturbezogenen Fächern vorbehalten. Besonders einfache Gesprächs-Sequenzen können eine positive Wirkung auf das Erlernen lebender Fremdsprachen haben. Ein weiteres Feld, das Podcasts abdeckt, ist der Musikunterricht. Hier fungieren Musikbeispiele und musikalische Komponenten als praxisbezogene und auditive Form der Vermittlung von Fachwissen und -kompetenzen.³⁴² Für den Unterricht der Geschichte, Sozialkunde und Politischen Bildung lassen sich einige Anwendungsbeispiele in Medien- und Methoden-Handbüchern finden. Neben dem narrativen historischen Lernen finden sich darin auch weitere Hinweise auf die didaktischen Vor- und Nachteile dieses Mediums. Jedoch ist die praktische Erfahrung bis jetzt sehr spärlich.

Zu den Vorteilen von Podcasts im Unterricht zählt unter anderem der erweiterte Zugang zum Lernstoff, der besonders die Bedürfnisse auditiver Lerntypen abdeckt. Sie erhalten dadurch neben dem Lehrer*innen-Vortrag noch eine zusätzliche Variante, wie Inhalte durch Hören gefestigt werden können. Für andere Lerntypen wiederum kann die Arbeit mit Podcasts weniger effektiv sein.³⁴³ Dennoch können Podcasts im Sinne der digitalen Medienbildung zum lebensbegleitenden und lebenslangen Lernen („lifelong learning“) aller Lerntypen beitragen. Durch den populärwissenschaftlichen Charakter von Geschichtspodcasts tragen sie zu einer

³⁴¹ vgl. *Schiefner*, Podcasting. Educating the Net Generation?!, 20.

³⁴² vgl. *King, Gura*, Podcasting for teachers, 147.

³⁴³ vgl. *Smolle Josef*, Workshop MU Graz. „Wie passt der Podcast in die Lehre?“. In: *Raunig Michael* (Hg.), Lifetime podcasting. Proceedings der Ersten Österreichischen Fachtagung für Podcast. In: Österreichische Fachtagung für Podcast 1 (Graz 2007) 56.

Verflechtung von Lernen und Unterhaltung bei.³⁴⁴ Hierbei kann es sich um einen Impuls handeln, der den Schüler*innen eine Möglichkeit präsentiert, sich auch in der Freizeit mit geschichtlichen Inhalten zu beschäftigen. Diese Art von „Edutainment“ kann im Gegensatz zu Videos oder Texten auch ohne volle Aufmerksamkeit neben anderen Tätigkeiten konsumiert werden. Im Falle des Geographieunterrichts sieht Kenneth Lim mediale Potenziale, die unter anderem Videos nicht bieten können:

„This means that audio episodes are potentially more insinuitive than video episodes, in that if strategically used, the teacher could actually use audio episodes to introduce concepts and ideas on geography to the learner, at times and in places to which the teacher is not normally privy.“³⁴⁵

Gleichzeitig betont Salmon und Nie, dass im Zuge ihrer Untersuchung des Einsatzes von Podcasts in universitären Lehrveranstaltungen selbst viele Studierende Schwierigkeiten hatten, sich für einen längeren Zeitraum auf den Podcasts zu konzentrieren, besonders während sie andere Tätigkeiten ausübten.³⁴⁶

Auch die Integration von O-Tönen, die sich in Podcasts häufig finden, eröffnet didaktische Möglichkeiten. Einerseits können Wissenschaftler*innen- und Expert*innenmeinungen einen zusätzlichen, wissenschaftlich fundierten Input leisten, andererseits können Schüler*innen durch Originaldokumente ein Gefühl für Quellenarbeit bekommen.³⁴⁷ Sowohl der Podcast als geschichtliche Darstellungsform, aber auch seine O-Töne ermöglichen eine „Förderung kritischer Sprach- und Medienreflexion durch Auseinandersetzung mit und Interpretation von historischen Quellen, Darstellungen der Vergangenheit und Produkten der politischen Kultur.“³⁴⁸ Es kommt dadurch nicht nur zur kritischen Sprach- und Medienreflexion, sondern kann weiterführend auch eine „demokratische Gesprächs- und Kommunikationskultur“³⁴⁹ fördern.

Im Folgenden sollen Anwendungsmöglichkeiten von Podcasts im Geschichtsunterricht präsentiert werden. Hierbei handelt es sich um keine fertigen Unterrichtskonzepte, sondern lediglich methodische Vorschläge, wie Podcasts als Medium eingesetzt werden können. Bei der praktischen Anwendung sollte allerdings nicht der bloße Einsatz des Mediums im

³⁴⁴ vgl. Salmon, Nie, Doubling the life of iPods, 9.

³⁴⁵ Lim, Now hear this, 3.

³⁴⁶ vgl. Salmon, Nie, Doubling the life of iPods, 10.

³⁴⁷ vgl. King, Gura, Podcasting for teachers, 255.

³⁴⁸ BGBl. Nr. 88/1985 idF 395/2019, 151.

³⁴⁹ ebd., 151.

Vordergrund stehen, sondern die Unterrichtsziele und die pädagogischen Konzepte. Zuallererst soll erwähnt sein, dass Lehrende auf schulischer und universitärer Ebene selbst Podcasts produzieren können. Hierbei sollte beachtet werden, dass diese Podcasts kurz und prägnant sind, einen zusammenfassenden und wiederholenden Charakter aufweisen und pädagogisch aufbereitet sind, allerdings nicht den Charakter eines Unterrichtsvortrags annehmen. Da diese Form der Podcast-Gestaltung aber mit viel zeitlichem Aufwand einhergeht und das Netz voll mit unterschiedlichen Podcast-Episoden zu diversen Themen ist, scheint es meist effektiver, bereits fertige, öffentlich zugängliche Podcasts in den Unterricht zu integrieren.³⁵⁰ Dies kann beispielsweise in Form eines Unterrichtseinstiegs zu einer gewissen Thematik erfolgen. Da die meisten Podcast-Episoden zwischen 30 und 60 Minuten lang sind, empfiehlt es sich unter anderem, eine fünfminütige Sequenz vorzubereiten, die kontroverse Ansichten aufgreift, Thesen zusammenfasst oder auf andere Art und Weise zur Diskussion anregt. Das Diskussionspotenzial kann dann aufgegriffen und mit den Schüler*innen durch andere Formate (Gruppenarbeit, Plenums-Diskussion, Mind-Maps, Arbeitsblätter) weiter bearbeitet werden. Es bietet sich aber auch an, vor allem in Anbetracht der politischen Bildung, Sequenzen unterschiedlicher Podcast vorzuspielen und dadurch mehrere Meinungen und Blickwinkel zu ermöglichen. Thoß empfiehlt hier besonders die Arbeit mit politischen Podcasts, also jenen, die von Politiker*innen oder Parteien betrieben werden, wobei besonders US-amerikanische Podcasts zur Analyse herangezogen werden können.³⁵¹ Podcasts können aber auch zum Untersuchungsobjekt an sich werden. Vorrangig ist hier die kritische Betrachtung eines Podcasts von Relevanz. Schüler*innen sollten Fragen stellen wie: Was sind die Hintergründe und der Kontext der Produktion? Wer sind die Hosts? Sind Ziele mit der Produktion verbunden? Wer steht hinter dem Podcast? Dadurch soll die Medienkritik geschärft werden. Das kann beispielsweise durch einen vorgegebenen Kriterienkatalog passieren.³⁵² Diese Ideen zur Auseinandersetzung mit Podcasts oder deren Inhalten können ebenso durch Hausaufgaben umgesetzt werden. Neben der Untersuchung der inhaltlichen Aussagen und dem Entstehungskontext des Podcasts selbst, können auch narrative Formen der Geschichtsreflexion, wie das kreative Schreiben, angeregt werden. Podcasts können aber auch als Audio Guides für die lokale Geschichte der Jugendlichen funktionalisiert werden.³⁵³ Hierbei können Lehrende selbst Geschichten und Erklärungen, beispielsweise für einen Museumsbesuch, aufnehmen, aber auch Podcaster*innen bieten solche Sonderfolgen an. Der

³⁵⁰ vgl. *King, Gura*, Podcasting for teachers, 182.

³⁵¹ vgl. *Thoß*, Podcast/Videocast, 376.

³⁵² vgl. ebd., 374.

³⁵³ vgl. *King, Gura*, Podcasting for teachers, 184.

„Deja-vú Geschichte“-Podcast, aber auch „Geschichten aus der Geschichte“ nutzen diese Art des Podcastings, vor allem für Stadtführungen bzw. sogenannte Stadtspaziergänge. Eine andere Form, um Podcasts zur Wissensvermittlung außerhalb des Klassenzimmers zu nutzen, ist das Prinzip des Flipped oder Inverted Classroom. Das Konzept beinhaltet, dass die Lernenden sich bereits vor der Unterrichtseinheit selbstständig mit Hilfe der zur Verfügung gestellten Unterrichtsmaterialien mit einer Thematik beschäftigen und die Präsenzeinheit anschließend für Diskussionen, Klärung von Unklarheiten und tiefergehende Auseinandersetzungen genutzt wird.³⁵⁴ Der Vorteil liegt darin, dass bei den Hausaufgaben ganze Episoden von den Lernenden angehört werden. Bei Hausübungen können Lehrpersonen jedoch nicht immer sicher gehen, dass Schüler*innen diese auch erledigen; somit könnten unterschiedliche Wissenstände eine ungünstige Voraussetzung für die weitere Bearbeitung einer Thematik im Unterricht darstellen.

Wenn es um den Einsatz von Podcasts im Unterricht geht, ist in der didaktischen Literatur aber meist die Rede von eigens von den Schüler*innen produzierten Podcast-Episoden. Diese Aufgabe soll nicht nur die Teamfähigkeit der Schüler*innen verbessern, sondern fordert auch die Auseinandersetzung mit technischen Aspekten, Recherche, Aufbereitung von Inhalten, das Aufnehmen von Episoden, das inhaltliche Gestalten und das Nachbearbeiten.³⁵⁵ Die Schüler*innen können sich dadurch vielfältige Kompetenzen aneignen und lernen „digital media skills in reallife application“.³⁵⁶ Thoß betont besonders die gesellschaftliche Partizipation und die Demokratisierung, die durch die einfache Umsetzung eines Podcasts von den Schüler*innen wahrgenommen werden kann.³⁵⁷ Hierzu zählen auch Teamfähigkeit, Kooperations- und Kommunikationsvermögen, die besonders durch Gruppenprojekte gefördert werden. King und Gura berichten von ihren Erfahrungen hinsichtlich Gruppenarbeiten zur Erstellung von Podcasts:

„For some reason I had expected them to do their work individually and then just merge it, instead I found that today they were reporting on their progress, discussing it together, and making recommendations to each other for further development.“³⁵⁸

³⁵⁴ vgl. Haber Nicole, Flipped Learning mit Augmented Reality. Eine Chance für den Geschichtsunterricht? (Diplomarbeit Universität Wien 2019) 8.

³⁵⁵ vgl. King, Gura, Podcasting for teachers, 8.

³⁵⁶ ebd., 39.

³⁵⁷ vgl. Thoß, Podcast/Videocast, 376.

³⁵⁸ King, Gura, Podcasting for teachers, 18f.

7. Analyse von Podcasts im Unterricht an Wiener AHS

In diesem Kapitel sollen die zuvor theoretisch dargelegten didaktischen Potenziale, die Podcasts im Unterricht der Geschichte, Sozialkunde und Politischen Bildung bieten können, Eingang in die praktische Anwendung finden. Hierzu dient eine exemplarische Unterrichtsplanung als auch eine auf Grundlage dessen durchgeführte punktuelle Erhebung zu Podcasts im Geschichtsunterricht in einer Wiener AHS-Oberstufenklasse. Es wurden vier Aufgaben, die das Hören, Analysieren und Verarbeiten von Podcasts und deren Inhalten zum Thema haben, in den Unterricht über den Verlauf eines Semesters integriert. Die Untersuchung war allerdings stark von der Corona-Pandemie und den dadurch verursachten Schulschließungen betroffen. Anfänglich intendierte Unterrichtsmethoden, die unter anderem den Einsatz von kurzen Podcast-Sequenzen in die Unterrichtseinheit und Plenumsdiskussionen über den gehörten Impuls vorsahen, waren aufgrund des fast durchgehenden Distance Learning der Klasse nicht möglich und mussten daher adaptiert werden. Die Erfahrungen und Meinungen der Schüler*innen wurden mit Hilfe von zwei Fragebögen erhoben, wobei der eine Fragebogen vor der Arbeit mit den Podcasts ausgefüllt wurde und den Ist-Zustand der Jugendlichen befragte, der zweite Fragebogen ermittelte die konkreten Erfahrungen mit den Podcasts und Aufgabestellungen. Damit soll die Forschungsfrage, ob Geschichtspodcasts eine sinnvolle Unterstützungsmaßnahme für die Geschichtsvermittlung darstellen können, zumindest teilweise beantwortet werden.

7.1. Untersuchungsgruppe

Ursprünglich sollte die Arbeit mit Podcasts an Hand von drei bis fünf Klassen untersucht werden, um ein gewisses Maß an Repräsentativität der Ergebnisse zu gewährleisten. Wie Weiß et al. bereits 2013 betonten, ist die Bereitschaft des Lehrpersonals an Forschungsprojekten oder Evaluationen teilzunehmen, aufgrund des zeitintensiven und anspruchsvollen Lehrer*innenberuf jedoch meist eher gering.³⁵⁹ Aufgrund der ungewissen schulischen und gesundheitlichen Situation im Frühjahr 2020 reagierten sowohl Lehrer*innen als auch Schuldirektionen sehr distanziert auf die Anfrage einer punktuellen Untersuchung. Bei den teilnehmenden Schulklassen sollte es sich um Oberstufenklassen der Wiener AHS handeln. Diese Auswahl wurde bewusst getroffen, da einerseits Schüler*innen der Oberstufen bereits ein breites geschichtliches Vorwissen aus der Unterstufe mitbringen und somit ein reflektiertes

³⁵⁹ vgl. Weiß Sabine, Schramm Simone, Hillert Andreas, Kiel Ewald (Hg.), Lehrerinnen und Lehrer kommentieren Fragebögen. Wie quantitative Forschung von qualitativer Forschung lernen kann (2013) 2.

und selbstständiges Lernen mit Podcasts erst sinnvoll erscheint. Andererseits bietet die AHS, im Gegensatz zu anderen Schulformen, den Geisteswissenschaften wie der Geschichte mehr Raum in ihren Lehrplänen. Nach der Kontaktierung diverser Schulen, Direktor*innen und Lehrer*innen, erklärte sich lediglich eine Schulklasse, wo sowohl das Einverständnis der Direktion als auch der Lehrperson vorlag, bereit, an dem Versuch mitzuwirken. Somit konnte der Praxisteil dieser Arbeit mit Unterstützung von 21 Schüler*innen der fünften Klasse des BRG 14 Linzerstraße durchgeführt werden. Bei der Klasse handelt es sich um eine Focus Englisch Klasse, das bedeutet, dass sowohl Englisch als auch Deutsch als Arbeitssprachen im Unterricht Anwendung finden. Aus diesem Grund wurde mit Abstimmung des Geschichtslehrers der Klasse, Mag. Markus Schneiderbauer, vereinbart, dass den Schüler*innen unter anderem auch englischsprachige Podcasts zur Verfügung gestellt werden. Mag. Schneiderbauer ist ein junger, motivierter Lehrender, der viel Wert auf Diskurse, Austausch und eine hohe Schülerbeteiligung legt. Er selbst hört zwar gerne Unterhaltungspodcasts in seiner Freizeit, hat aber weder selbst mit Podcasts im Unterricht gearbeitet noch kam er im Zuge des Lehramtsstudiums in Kontakt mit diesem Medium. Die Untersuchung erhebt daher keinerlei Anspruch auf Repräsentativität, allerdings können die gesammelten Erfahrungen der Schüler*innen und der Lehrperson einen Einblick in die Nutzung von Podcasts geben und die Grundlage für weitere Versuche darstellen.

7.2. Konzept zur Nutzung von Podcasts im Geschichtsunterricht

Im Kapitel „Podcasts im Unterricht“ wurden bereits mögliche Einsatzfelder für Geschichtspodcasts erläutert. Das folgende Kapitel soll nun die konkrete Anwendung beschreiben, wie sie in dieser punktuellen Untersuchung stattgefunden hat. Die Auswahl der Podcasts und die Konzeption der Aufgabenstellungen erfolgte in Anbetracht des Lehrplans der AHS und der zuvor besprochenen Fachliteratur.

Die grundlegende Idee, Podcasts in den Geschichtsunterricht zu integrieren, rührt hauptsächlich von der aktuellen Beliebtheit dieses Mediums bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen her. Die Arbeit mit einem bekannten Medium soll daher einerseits einen Bezug zur Lebenswelt der Jugendlichen herstellen und andererseits zu einer Motivationssteigerung beitragen. Dieser Effekt trat bereits bei der Ankündigung der Untersuchung in der Klassengemeinschaft auf. Viele der Schüler*innen äußerten im Unterricht ein großes Interesse an einer neuen Unterrichtsmethode und an dem Medium Podcast. Auch auf Grundlage des AHS-Lehrplans

lässt sich die Nutzung von Podcasts argumentieren, denn durch die kritische und reflektierte Anwendung von Podcasts wird ein medial und methodisch vielfältiger Unterricht gewährleistet. Horst Gies hebt dabei den didaktischen Leitsatz „variatio delectat“ hervor, der so viel heißt wie:

„[...] in der Vielfalt liegt die Aussicht auf Erfolg! Je jünger und leistungsschwächer die SchülerInnen sind, desto mehr Phasenwechsel sollte eine Unterrichtsstunde enthalten, in denen die Kommunikations- und Interaktionsformen, aber auch die Lehr- und Lernmaterialien sich verändern.“³⁶⁰

Besonders die heterogene Klassenstruktur kann durch „differenzierte und individuelle Unterrichtsformen“³⁶¹ profitieren, indem durch diverse Medien unterschiedliche Lerntypen und Interessen angesprochen werden. Einerseits können viertiefende Podcast-Episoden individuelle Interessen von Schüler*innen besser ansprechen. Andererseits erhalten auditive Lerntypen eine zusätzliche Möglichkeit, Inhalte und Konzepte zu festigen. Ebenso wird die fächerübergreifende digitale Grundbildung in den Geschichtsunterricht integriert. Dadurch, dass die Jugendlichen aufgefordert werden, sich mit Formaten und Inhalten zu beschäftigen, die ihnen auch in der Freizeit durch diverse Medienangebote begegnen, wird auch die Alltagsmedienkompetenz geschult. Die Beschäftigung mit der eigenen Geschichtskultur und populärwissenschaftlichen Medienangeboten zeigt den Schüler*innen darüber hinaus, wie und auf welche Art sie sich außerhalb der Schule mit lehrreichen, aber gleichzeitig unterhaltsamen geschichtlichen Inhalten beschäftigen können. Hierbei soll die Vermittlung verschiedener Lerntechniken im Mittelpunkt stehen, die „eine Basis für den lebensbegleitenden, selbstständigen Bildungserwerb“³⁶² legt. Als Basis für ein lebenslanges Lernen sollen Schüler*innen ein kritisches und reflektiertes historisches und politisches Bewusstsein ausbilden, um sich eine differenzierte Betrachtungsweise und eine kritische Identitätsbildung anzueignen.

Sowohl Schülerinnen und Schüler als auch ihre Erziehungsberechtigten wurden durch einen Elternbrief (**Anhang 1**) sowie den Geschichtslehrer der Klasse, Mag. Markus Schneiderbauer, über die externe punktuelle Erhebung informiert. Am 12. Oktober 2020 besuchte die Studienleiterin eine Unterrichtseinheit der Klasse im BRG 14 Linzerstraße zu organisatorischen Zwecken und um den ersten Fragebogen zur Erhebung der Podcast- und Medienerfahrung der Jugendlichen auszuteilen. Dieser Schulstunde gingen zwei Planungsgespräche zwischen der Studienleitung und dem betreffenden Geschichtslehrer voran, um die Semesterplanung und

³⁶⁰ Gies, Geschichtsunterricht, 207.

³⁶¹ BGBl. Nr. 88/1985 idF 395/2019, 15

³⁶² ebd., 15.

somit die Arbeitsaufträge zu konkretisieren. Weiters wurde eine Stundenplanung (**Anhang 2**) angefertigt, die genaue Auskunft über den Unterrichtsverlauf bietet. Nachdem die Studienleiterin vorgestellt wurde, kam es zu einem Austausch mit der Klasse über die Podcast-Erfahrungen der Jugendlichen, wobei sich herausstellte, dass die meisten Schüler*innen Podcasts kannten und viele auch hin und wieder Unterhaltungspodcasts konsumierten. Auch die Befürchtung vieler Forscher*innen der letzten Jahrzehnte, dass Schüler*innen Probleme beim Zugang zu gewissen digitalen Angeboten haben könnten, hat sich bereits beim Betreten der Klasse als überholt herausgestellt. Neben Handys sind auch alle anwesenden Jugendlichen im Besitz eines Laptops und in der Klasse gibt es einen WLAN-Zugang; das kann jedoch nicht für alle AHS-Schulklassen Wiens angenommen werden. Zu Beginn hielt die Studienleiterin eine Einführung zum Thema Podcast mit Unterstützung einer Power Point-Präsentation ab und stellte ihr zugrundeliegendes Forschungsinteresse dar. Die Klasse war sehr aufmerksam und interessiert. Nachdem die Schüler*innen darüber informiert wurden, dass es sich um eine anonyme Erhebung handelt, bei der besonders ihre eigene Meinung von Relevanz ist, wurden die Fragebögen (**Anhang 7**) ausgeteilt. Neben kleinen Fragen und Unklarheiten, die schnell geklärt werden konnten, lief das Ausfüllen der Fragebögen problemlos ab. Allerdings stellte sich heraus, dass die Schüler*innen unterschiedlich lange bei der Bearbeitung brauchten, was ein einheitliches Ende der Unterrichtsstunde erschwerte.

Die Aufgabenstellungen, die das Hören von vorgegebenen Podcast-Episoden und Arbeitsaufträge beinhalteten, mussten für das Distance Learning adaptiert werden und wurden Mag. Schneiderbauer übergeben, der die jeweiligen Aufgaben passend zu den Unterrichtsthemen und Schwerpunkten während des Semesters an die Schüler*innen weiterleitete. Bei diesen Aufgabestellungen musste eine Abwägung zwischen Validität und Compliance mitbedacht werden, also die Beschäftigung mit der Frage, wie viel Auseinandersetzung mit dem Medium zu aussagekräftigen Ergebnissen führt und welcher Arbeitsaufwand dabei für die Schüler*innen vertretbar erscheint.³⁶³ Daher wurde allen voran betont, dass die Podcasts nicht in einer Lernsituation konsumiert werden müssen, sondern auch als Nebenbei-Medium genutzt werden können. Um sich die gelernten Konzepte und Inhalte allerdings längerfristig einzuprägen, muss das Gelernte wiederholt und gefestigt werden. Sauer bezeichnet den Prozess des Wiederholens in Bezug auf geschichtliche Inhalte als „Umwälzen“. Hierzu zählt für Sauer das selbstformulierte Niederschreiben des Gelernten, um ein erneutes

³⁶³ vgl. *Wagner* Petra, Häusliche Arbeitszeit für die Schule. Entwicklung eines Lern- und Kompetenztypenmodells (Dissertation Universität Wien 2003) 151.

Durchdenken und Strukturieren der Inhalte zu sichern. Diese Aufzeichnungen müssen nicht nur dem Zweck der Festigung und Wiederholung dienen, sondern können auch als Basis für eine spätere Reproduktion, beispielsweise in Form von Diskussionen und Präsentationen, betrachtet werden.³⁶⁴

Die Vorauswahl der thematisierten Podcasts wurde auf Grundlage gewisser Qualitätskriterien getroffen. Einerseits sollte der Podcast auf geschichtswissenschaftlichen Standards beruhen. Dies wurde sichergestellt, indem die Hosts einen geisteswissenschaftlichen Hintergrund aufweisen oder/und Expert*innen in die Episoden einbinden. Weiters sollten die Podcasts einen quellenkritischen Umgang haben, um auch die Lernenden für Quellenkritik und Literatuarbeit zu sensibilisieren. Letztlich sollten die Podcasts aber auch unterhaltsam sein und ein breites zeitliches und räumliches Spektrum der Geschichte abdecken. Die Suche nach den passenden Podcasts, die von der Studienleiterin übernommen wurde, basierte grob auf der Semesterplanung des Lehrers. Die konkreten Themenschwerpunkte und Episoden wurden dann in Kooperation zwischen Mag. Schneiderbauer und der Studienleiterin fixiert. Folglich sollen nun kurz die ausgewählten Podcast-Formate vorgestellt werden. Es wurden drei deutschsprachige und zwei englischsprachige Formate herangezogen. Zu den deutschsprachigen Podcasts zählten „Eine Stunde History“ vom deutschen Radiosender Deutschlandfunk Nova und zwei privat produzierte Podcasts, nämlich „Déjà-vu Geschichte“ von Ralf Grabuschnig und „Geschichten aus der Geschichte“³⁶⁵ von Richard Hemmer und Daniel Meßner. Sowohl „Déjà-vu Geschichte“ als auch „Geschichten aus der Geschichte“ zeichnen sich durch erzählte Geschichten im Plauderton aus, wo vor allem viel Witz und eigene Meinung mitschwingt. Obwohl es sich bei beiden Formaten um private Produktionen handelt, finden sich darin auch immer wieder außergewöhnliche Folgen, zu denen Expert*innen eingeladen oder Stadtpaziergänge aufgenommen wurden. Die Podcast-Hosts sind Historiker, die ihre Leidenschaft zur Geschichte vermitteln wollen und auch immer wieder auf die verwendete Literatur oder Unklarheiten in der Quellenlage eingehen. Der Geschichtspodcast von Deutschlandfunk Nova, der eine gesamte Redaktion im Hintergrund hat, tritt explizit als Bildungspodcasts für Jugendliche auf. Alle Episoden sind sowohl geprägt von Expert*innengesprächen, die danach immer durch den Historiker des Podcast-Teams, Matthias von Hellfeld, zusammengefasst werden, als auch von hörspielartigen Sequenzen, in denen Dialoge, Geräusche und Monologe zu einem gewissen Stimmungsbild beitragen. Der

³⁶⁴ vgl. *Sauer*, *Geschichte unterrichten*, 160.

³⁶⁵ Der Podcast war noch während der Erhebung unter dem Namen „Zeitsprung“ bekannt und wurde Ende des Jahres 2020 in „Geschichten aus der Geschichte“ umbenannt.

englischsprachige Podcast „Homeschool History“ wird vom Radiosender BBC 4 explizit für Kinder produziert. Der Host Greg Jenner, der als Historiker und Autor besonders dafür bekannt ist, Geschichte durch Humor und das Medium der Popkultur zu kommunizieren, arbeitet in seinen Episoden viel mit Toneinspielungen und Vergleichen mit Bezug zur Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen. Der abgeschlossene neunteilige Podcast „The History of American Slavery“ von der Journalistin und Kulturwissenschaftlerin Rebecca Onion und dem Kolumnisten und Politik-Journalisten Jamelle Bouie wurde vom Magazin Slate veröffentlicht. Jede Episode beginnt mit einer Darstellung einer Lebensgeschichte, die exemplarisch für die Zeit der Sklaverei in den USA steht. In den darauffolgenden Diskussionen wird besonders auf wissenschaftliche Literatur und einzelne Autor*innen eingegangen.

Arbeitsauftrag 1 (Anhang 3):

Der erste Arbeitsauftrag, der an die Schüler*innen ausgeteilt wurde, handelte von Alexander dem Großen und sollte das Konzept des Hellenismus und die Diadochenreiche vermitteln. Hierzu wurde die Podcast-Folge *Alexander der Große – Das griechische Weltreich* des Podcast „Eine Stunde History“ von Deutschlandfunk Nova herangezogen. Der Episodeneinstieg nimmt Bezug zum aktuellen Namenskonflikt um das heutige Nordmazedonien, um so für die Zuhörer*innen einen Zusammenhang zwischen Gegenwart und Geschichte aufzuzeigen. Da der Rest des Podcasts nicht chronologisch aufgebaut, sondern von Interviews zu Schwerpunktthemen mit Expert*innen geprägt ist, wird das gesamte Leben Alexanders und die wichtigsten historischen Ereignisse durch eine kurze hörspielartige Sequenz vermittelt und kontextualisiert. Dieser O-Ton beinhaltet lebhaft und unterhaltsame Erzählungen, die durch Geräusche wie Schlachtenlärm und Monologe untermalt werden. Abgeschlossen wird der Podcast durch die im Jahr 2018 erfolgte Konfliktbeilegungserklärung zwischen Griechenland und Nordmazedonien.

Die Schüler*innen wurden aufgefordert, diese Podcast-Episode anzuhören, um sich damit auf die nächste digitale Unterrichtseinheit vorzubereiten. Hierbei sollte die Methode des Flipped bzw. Inverted Classroom herangezogen werden. Die Wissensaneignung findet in diesem Fall alleine statt, um die Unterrichtseinheit zum Vertiefen und Diskutieren zu nutzen.³⁶⁶ Damit die Lernenden die Podcast-Inhalte längerfristig im Gedächtnis behalten können, ist ein strukturierter und reflektierter Blick auf den Podcast notwendig. So kann das Gehörte beispielsweise durch Zusammenfassen, Mind-Maps oder eigenes kreatives Überarbeiten Revue

³⁶⁶ vgl. Schins Fabrice, Flipped Classroom. Der umgedrehte Klassenraum. In: Bernsen Daniel, Kerber Ulf (Hg.), Praxishandbuch historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter (Opladen/Berlin/Toronto 2017) 327.

passiert werden.³⁶⁷ Aus diesem Grund sollten die Schüler*innen auch einige Fragen stichwortartig beantworten, um sowohl die Antworten auf inhaltliche Fragen als auch ihre eigene Meinung in der darauffolgenden Diskussion einzubringen. Zu den Fragen zählten unter anderem folgende:

- Was bedeutet Hellenismus?
- Woher haben Historiker*innen Informationen über Alexander?
- Sprechen die Quellen über Alexander positiv oder negativ?
- Was ist das Wichtigste, das du aus diesem Podcast mitnimmst?
- Nenne einen Grund für den aktuellen Konflikt zwischen Griechenland und Nordmazedonien.

Die narrativen Strukturen des Podcast wurden in dieser Aufgabe allen voran als darbietende Lernform genutzt, somit diente das Medium zur schnellen Vermittlung von Inhalten. Dennoch können durch die Bearbeitung der Fragen unterschiedliche Kompetenzen in den Fokus gestellt werden. Indem geschichtswissenschaftliche Konstrukte wie der Hellenismus von den Schüler*innen behandelt werden, wird die historische Sachkompetenz gefördert. Aber auch die historische Methodenkompetenz wird durch die Auseinandersetzung mit Quellen und den intersubjektiven Annahmen von Historiker*innen, die im Podcast aufgegriffen werden, geschult. Dabei erkennen die Schüler*innen „geschichtskulturelle Produkte als Orte des historischen Erzählens“³⁶⁸, die mit Hilfe von unterschiedlichen Quellen und Darstellungen auch zu einer Dekonstruktion des Mythos „Alexander der Große“ beitragen können.

Sowohl der Beginn als auch das Ende der Podcastfolge stellen eine geschichtspolitische Verbindung zwischen Griechenland und Nordmazedonien her, wodurch vor allem der Blick in die Geschichte eine Erklärung für aktuelle Probleme bieten soll. Die Schüler*innen werden besonders durch die letzte Frage zur Reflexion dieses Themas angeregt, wobei sowohl die historische Orientierungs- als auch die politische Urteilskompetenz geschult werden, da die Perspektiven unterschiedlicher Betroffener wahrgenommen werden sollen. Im Zuge dieser Auseinandersetzung müssen nicht nur unterschiedliche Standpunkte einbezogen, sondern auch historische Ereignisse und politische Phänomene reflektiert betrachtet werden. Somit sollte der Arbeitsauftrag folgende Lernziele erfüllen:

³⁶⁷ vgl. *Kneile-Klenk* Karin, Pauken oder Lernen? Abwechslungsreich Wiederholen und Festigen im Geschichtsunterricht (Schwalbach/Ts. 2008) 97.

³⁶⁸ BGBl. Nr. 88/1985 idF 395/2019, 153.

Anforderungsbereich I:

- Die Schüler*innen können den Unterschied zwischen Quellen und Darstellungen benennen.
- Die Schüler*innen können die Bedeutung Alexander des Großen für das Altertum herausarbeiten.

Anforderungsbereich II:

- Die Schüler*innen können den Hellenismus und die Diadochenkämpfe erklären.
- Die Schüler*innen können aktuelle Konflikte in Bezug auf unterschiedliche Geschichtskulturen und historische Ereignisse analysieren.

Anforderungsbereich III:

- Die Schüler*innen können die thematisierten Sachverhalte bewerten, ihre eigene Meinung artikulieren und sich in Diskussionen einbringen.
- Die Schüler*innen können unterschiedliche Darstellungen über Alexander den Großen de-konstruieren und erarbeiten sich dadurch ein Verständnis von Multiperspektivität in der Geschichte.

Bereits bei diesem ersten Arbeitsauftrag stellte sich heraus, dass den Schüler*innen das Hören von Podcasts als Nebenbeschäftigung sehr schwer fiel und zur genaueren Aufnahme der Inhalte ein gezieltes Zuhören notwendig war. Der Rücklauf dieses Arbeitsauftrags war mit zwei Drittel eher gering, was die Schüler*innen vor allem mit der hohen Arbeitsbelastung in anderen Schulfächern argumentierten. Dennoch kam es im Unterrichtsgespräch, das via Videokonferenz abgehalten wurde, zur Beantwortung der Fragen und zu einem regen Austausch. Besonders interessiert waren die Schüler*innen an der tagesaktuellen Komponente des Podcast, die sehr intensiv diskutiert wurde. Dadurch kam das Gespräch aber immer wieder vom eigentlichen Inhalt, Alexander dem Großen, ab.

Arbeitsauftrag 2 (Anhang 4):

Die darauffolgende Aufgabe fokussierte sich auf das Verarbeiten der Podcasts in Form des kreativen Schreibens. Dabei sollte bereits bei der Themenauswahl den Schüler*innen ein gewisser Freiraum gelassen werden. Die generelle Thematik dieser Aufgabe sollte sich auf die antike Kulturgeschichte beziehen, wobei drei Podcasts mit unterschiedlichen Schwerpunkten sowie räumlichen und zeitlichen Dimensionen zur Auswahl standen. Die Auswahl des Podcast sollte vor allem die individuelle Interessensbildung fördern und eine vertiefende Auseinandersetzung mit einer Thematik ermöglichen. Zur Auswahl stand einerseits ein

englischer Podcast von „Homeschool History“ mit dem Titel *Roman Gladiators*. Der Podcast greift die Herkunft, den Kampfstil, die Ausbildung, den wirtschaftlichen Wert und den Alltag von Gladiatoren und Gladiatorinnen auf, wobei deren Leben in den historischen Kontext eingeordnet wird. Die beiden weiteren Podcasts *Ausbruch des Vesuvs – Pompeji wird unter Lava begraben* und *Kleopatra – Die letzte Pharaonin* stammen vom Podcast-Format „Eine Stunde History“. Die Episode zum Ausbruch des Vesuvs basiert vor allem auf der Grundlage des Augenzeugenberichts von Plinius des Jüngeren, der auch als O-Ton eingespielt wird. Neben diesen Berichten tragen auch Beschreibungen von je einem Archäologen, Vulkanologen und Wissenschaftsjournalisten dazu bei, den Zuhörer*innen den aktuellen Informationsstand über Pompeji und die Folgen des Vulkanausbruchs zu vermitteln. Die Folge zu Kleopatra beschäftigt sich vor allem mit der Mythisierung von Kleopatra und deren Dekonstruktion. Bei der Zusammenfassung von Kleopatras Leben nutzt der Podcast klar gekennzeichnete, fiktive Erzählungen in Form eines Tagebuchs und einem Monolog von Kleopatra. Daraufhin wird die Erzählung durch mehrere Historiker*innen kontextualisiert und reflektiert.

Nachdem eine der Folgen angehört wurde, sollten die Schüler*innen einen narrativen Text verfassen. Dabei sollte die Position eines/einer fiktiven historischen Akteurs/Akteurin aus der Podcast-Folge eingenommen und eine Erzählung verfasst werden. Die Schüler*innen wurden auch im Arbeitsauftrag nochmals darauf hingewiesen, dass ihre Erzählungen auf historischem Wissen und Erkenntnissen beruhen müssen, die sie entweder durch den Podcast oder durch weitere Recherchen erworben haben. Laut Memminger kann diese Form des kreativen Wiederholens auch zur Anregung eines Reflexionsprozesses beitragen: „Die eigenständige Reorganisation und Transformation von Wissen zu einem reflektierenden oder kreativen Produkt begünstigt das Verstehen von Sachverhalten und ihre wirksame Verankerung im Gedächtnis.“³⁶⁹ Diese Übung soll vor allem die forschend-entdeckende Lernform fördern, indem der Podcast als Input für das eigene kreative Erzählen der Schüler*innen dient. Besonders in Kombination mit Quellenkritik und intersubjektiven historischen Erkenntnissen sollen die Schüler*innen narrative Kompetenzen und Fähigkeiten zur De- und Konstruktion von Geschichten festigen. Dadurch sollen Erzählungen im Sinne des Storytellings geschaffen werden. In einer digitalen Unterrichtseinheit war daraufhin die Möglichkeit gegeben, die unterschiedlichen Perspektiven, die von den Schüler*innen in ihren Erzählungen aufgegriffen wurden, auszutauschen und zu reflektieren.

³⁶⁹ Memminger, Schüler schreiben Geschichte, 101.

Anforderungsbereich I:

- Die Schüler*innen können die für ihre Zwecke relevanten Informationen aus Darstellungen ermitteln.

Anforderungsbereich II:

- Die Schüler*innen können Geschichten ein unterschiedliches Maß an Objektivität und Plausibilität zuordnen.

Anforderungsbereich III:

- Die Schüler*innen können auf Grundlage von historischen Quellen und Erkenntnissen der Geschichtswissenschaft selbstständig Geschichten erzählen.
- Die Schüler*innen können historische Narrative de-konstruieren, indem die „Perspektivität und Intention“³⁷⁰ von Autor*innen ins Bewusstsein gerufen wird.

Zu dieser Aufgabenstellung kamen laut dem Geschichtslehrer die meisten positiven Rückmeldungen und zu einem großen Teil wurden sehr gelungene Texte abgegeben. Besonders da in der Oberstufe dem kreativen Schreiben eher wenig Platz eingeräumt wird, nutzten die Schüler*innen die Möglichkeit, Texte zu verfassen. Die gehörten Informationen und das angelernte Wissen wurden aufgegriffen und in Form von fiktiven Texten wiedergegeben. Unklarheiten bei der Fragestellung gab es allerdings in Bezug auf die Länge des Textes. Diese wurde den Schüler*innen bewusst freigestellt, was allerdings zu Unsicherheiten führte.

Arbeitsauftrag 3 (Anhang 5):

In der dritten Aufgabenstellung wurde der Fokus auf die Geschichte der Sklaverei in den USA, den Rassismus und seinen Folgen gelegt. Im Unterricht wurden bereits die wichtigsten Informationen vermittelt und die Podcast-Episoden sollten das erworbene Wissen vertiefen. Auch hier sollten die Schüler*innen die Möglichkeit haben, einen von drei zur Auswahl angebotenen Podcasts nach ihren Interessen und Schwerpunkten auszuwählen. Die englischsprachige Folge *The Terrible Transformation* des Podcast „The History of American Slavery“ beschäftigt sich in Form einer einleitenden narrativen Erzählung und darauffolgenden Diskussionen mit den Anfängen der Sklaverei in den USA. Der Schwerpunkt liegt hier in der Beschreibung eines Unterdrückungssystems, das sich von einer ökonomischen zu einer rassistischen Sklavenwirtschaft anfangs des 18. Jahrhunderts entwickelte. Durch Interview-Einspielungen von Universitätsprofessor Peter Wood, werden hier vor allem geschichtswissenschaftliche Konstrukte und Entwicklungen aufgearbeitet. Ein weiterer Podcast

³⁷⁰ BGBl. Nr. 88/1985 idF 395/2019, 153.

von „Déjà-vu Geschichte“ namens *Minstrel Shows, Blackfacing und die Geburt der amerikanischen Popkultur* greift die aktuellen Debatten um Black-Lives-Matter und Blackfacing auf und beschäftigt sich mit Schwarzer Kultur und Rassismus, die die US-amerikanische Popkultur prägten und prägen. Der letzte Podcast, der zur Auswahl stand, war die Episode *Harriet Tubman und die Underground Railroad* von „Geschichten aus der Geschichte“, in der die Geschichte der US-amerikanischen Sklaverei durch das Einzelschicksal der wohl berühmtesten Fluchthelferin von Sklaven und Sklavinnen vor und während des amerikanischen Bürgerkriegs, Harriet Tubman, vermittelt wird.

Der Schwerpunkt bei dieser Aufgabe lag vor allem bei der Quellenkritik, die durch unterschiedliche Fragen erarbeitet werden sollte:

- Wer ist der Podcast-Host bzw. wer sind die Podcast-Hosts?
- Woher stammen die Informationen, die im Podcast wiedergegeben werden?
- Recherchiere selbst:
 - Findest du weiterführende Informationen zu dem Thema des Podcasts?
 - Bestätigen diese Informationen die Aussagen des Podcasts oder widersprechen sie diesem?
 - Sind die Informationen, die du gefunden hast, vertrauenswürdig, warum?

Ähnliche Fragen schlägt auch Nina Toß im Aufsatz „Podcast/Videocast“ vor, wobei ihre Fragestellungen vor allem politische und sozialwissenschaftliche Komponenten tangieren. Zu den vorgeschlagenen Sujets zählen unter anderem: „An wen richtet sich der Podcast? [...] Spielen Emotionen bei der Präsentation eine Rolle? [...] Welche Position wird bezogen?“³⁷¹ Solche Fragen sollen die historische Methodenkompetenz fördern, wobei historische Darstellungen beschrieben und analysiert werden und die Multiperspektivität und Alteritätserfahrung der Erzählungen zu einer Dekonstruktion der Geschichte führen kann. Der Podcast wird somit einerseits als Grundlage für eine zu erarbeitende Lernform genutzt, da die in den Episoden genannten Inhalte und Belege aufgegriffen werden sollen. Andererseits wird auch die forschend-entdeckende Lernform angesprochen, da die Schüler*innen zur selbstständigen Recherche angehalten werden. Besonders im Zuge der Recherche wird auch ein Schwerpunkt auf die Medienbildung gelegt, in der neben dem Suchen und Finden von Informationen auch deren Vergleich und Bewertung im Fokus stehen.³⁷²

³⁷¹ Toß, Podcast/Videocast, 375.

³⁷² vgl. BGBl. Nr. 88/1985 idF 395/2019, 246.

Anforderungsbereich I:

- Die Schüler*innen können Metadaten aus konsumierten Darstellungen herausarbeiten.

Anforderungsbereich II:

- Die Schüler*innen können selbst recherchierte Informationen mit vorgegebenen Materialien vergleichen.
- Die Schüler*innen können Quellenkritik anwenden und erkennen vor allem deren Notwendigkeit bei aktuellen Medien und deren Darstellungen.

Anforderungsbereich III:

- Die Schüler*innen können die Qualität und die Glaubwürdigkeit von recherchierten Informationen bewerten.

Die Aufgabenstellung mit dem Schwerpunkt auf Quellenkritik war für die Schüler*innen wohl die größte Herausforderung. Die Klasse befasste sich bisher kaum mit Quellenkritik, was dazu führte, dass den Schüler*innen das Erkennen und Ausfindig machen von verwendeten Quellen oder Literatur schwerfiel und auch das Bewerten von im Podcast verwendeten Informationen viel Vor- und Nachbereitungszeit gebraucht hätte. Auch das Recherchieren nach den Produzent*innen der Podcasts beschränkte sich lediglich auf Google Suchergebnisse. Der Klassenlehrer betont allerdings, dass diese Aufgabe einen Einstieg in eine intensivere Auseinandersetzung mit Quellenkritik und Recherchearbeit darstellen soll, damit die Schüler*innen diese Fähigkeiten in den nächsten Jahren verbessern können. Beim Unterrichtsgespräch wurde allerdings auch schnell klar, dass viele Schüler*innen sehr wohl die Fragestellungen beantworten konnten und teilweise nur durch die eigene Unsicherheit und die Konfrontation mit neuen Schwerpunkten an ihrer Fähigkeit zweifelten.

Arbeitsauftrag 4 (Anhang 6):

Der letzte Arbeitsauftrag des Semesters bezog sich auf die Podcastfolge *Was der Untergang des Römischen Reichs mit dem Klimawandel zu tun hat* des „Déjà-vu Geschichte“-Podcasts. Der Host erzählt auf lockere Art und Weise den Verlauf des Endes des Weströmischen Reichs, stellt Theorien dazu vor und fragt dann provokant, was der Klimawandel mit dem Ende dieses Reichs zu tun hat. Diese Frage stellt natürlich eine enge Verbindung zur Lebensrealität der Jugendlichen dar, wenn man unter anderem an die Fridays for Future-Bewegung denkt. Nach dem Anhören des Podcast sollten die gehörten Inhalte durch die Beantwortung von Fragen gefestigt werden:

- Welche Frage wollte der Podcaster durch diese Episode beantworten (Fragestellung)?

- Was ist die wichtigste Information, die diese Folge vermitteln sollte (Hauptaussage)?
 - Stimmst du dieser Hauptaussage zu oder nicht, warum?
- Nenne einige Theorien für den Untergang des Römischen Reichs.
 - Gibt es Verbindungen zwischen diesen Geschichtstheorien und politischen Einstellungen (nenne gegebenenfalls ein Beispiel)?
- Was glaubst du: Warum könnte das Weströmische Reich untergegangen sein? (Wenn du möchtest, kannst du auch online recherchieren, vielleicht findest du sogar noch andere Theorien).

Diese Fragen fördert vorrangig die historische Fragekompetenz, indem Fragestellungen und Hauptaussagen des Podcasts erkannt werden sollten. Indem die Lernenden selbstständig Inhalte aus der Geschichte filtern, soll vor allem die erarbeitende Lernform im Mittelpunkt stehen. Ebenso wird die historische Orientierungskompetenz angesprochen, da „Orientierungsangebote in Darstellungen der Vergangenheit“³⁷³ präsentiert werden und die Schüler*innen somit Verbindungen zwischen Geschichtstheorien und politischen Einstellungen erkennen können. Die unterschiedlichen Erzählungen und Theorien zum Reichsuntergang, die der Podcast präsentiert, ermöglichen auch eine Dekonstruktion der Geschichte. Die Aufgabenstellung forderte die Schüler*innen auch auf, selbst zu recherchieren und sich aus dem erworbenen Wissen ihre eigene Meinung zu bilden. Dabei sollen die Schüler*innen sich im Sinne der politischen Urteilskompetenz kritisch und reflektiert über die dargestellten Probleme und Kontroversen äußern, aber gleichzeitig auch eine eigene Meinung ausformulieren. Diese durchdachte Positionierung bildet die Grundlage, um mit Klassenkolleg*innen in der darauffolgenden Unterrichtseinheit in den Dialog zu treten.

Anforderungsbereich I:

- Die Schüler*innen können unterschiedliche Theorien zum Untergang des Weströmischen Reichs benennen.
- Die Schüler*innen können Fragestellungen und Hauptaussagen aus Darstellungen herausarbeiten.

Anforderungsbereich II:

- Die Schüler*innen können den Zusammenhang von Geschichtstheorien und politischen sowie gesellschaftlichen Motivationen erklären.
- Die Schüler*innen können Inhalte eigener Recherchen auswerten.

³⁷³ BGBl. Nr. 88/1985 idF 395/2019, 153.

Anforderungsbereich III:

- Die Schüler*innen können geschichtstheoretische Ansätze bewerten und ihre eigene Meinung dazu artikulieren.
- Die Schüler*innen können historische Ereignisse interpretieren.

Auch diese Aufgabenstellung war für die Schüler*innen besonders aus tagespolitischer Sicht im Sinne des Klimawandels und der US-amerikanischen Politik von Relevanz. Als der Podcast im digitalen Unterricht aufgegriffen wurde, kam es zu einem intensiven Austausch. Die Fragen, die zur Herausbildung der historischen Fragekompetenz beantwortet werden sollten, funktionierten unterschiedlich gut. Das Herausarbeiten von Hauptaussagen war den Jugendlichen durch ihre Erfahrung mit dem Zusammenfassen von Texten vertraut, das Erkennen der Fragestellung des Podcasts fiel vielen Lernenden schwerer. Im Gespräch konnten aber viele Unklarheiten behoben werden.

Nachdem die vier Aufgaben im Zeitraum von Oktober 2020 bis Februar 2021 in den digitalen Geschichtsunterricht integriert wurden, fand eine zweite Erhebung durch einen Fragebogen (**Anhang 8**) statt. Aufgrund der Corona-Maßnahmen und des Schichtbetriebs an den Schulen wurden die Fragebögen dieses Mal nur unter der Aufsicht des Klassenlehrers und an zwei unterschiedlichen Tagen ausgefüllt. Der Klassenlehrer gab auch in einem abschließenden Gespräch bekannt, dass die Schüler*innen im Zuge einer Projektarbeit zum Thema Sklaverei in Gruppenarbeit selbst Podcast produziert haben, um das theoretische Wissen, das die Klasse gesammelt hat, auch praktisch umzusetzen. Hierbei sollte nach einer intensiven Auseinandersetzung mit Sklaverei in Kleingruppen ein dazu passendes Thema frei ausgewählt werden. Um sich mit den inhaltlichen Komponenten der Thematik näher zu beschäftigen, wurden Portfolios angefertigt, die dann als Grundlage für die Podcastproduktion dienten. Die Schüler*innen teilten sich dabei selbstständig unterschiedliche Rollen zu, wie jene des Podcast-Host. Dabei wurden von den Jugendlichen besonders Teamfähigkeit und die praktische Auseinandersetzung mit dem Medium gefordert. Der Geschichtslehrer meinte, dass diese Aufgabe großteils sehr gut funktioniert hat, allerdings in Zukunft vor solchen Projekten noch mehr Beschäftigung mit den Produktionsprozessen und stilistischen Möglichkeiten notwendig sei. Diese von Klassenlehrer selbstständig initiierte Projektarbeit zeigt, dass der punktuelle Versuch bei dem betreffenden Lehrer eine erhöhte Aufmerksamkeit hervorgerufen hat, sich mit dem Medium weiter zu beschäftigen und innovative Ansätze und Problemlösungen für den Unterricht zu finden. Das Anhören der Podcasts und die Arbeitsaufträge sind in der

Klasse nach Beobachtungen des Lehrers weder auf großen Widerstand noch unendlichen Enthusiasmus gestoßen. Einige Schüler*innen seien sehr interessiert gewesen, wieder andere hatten eine geringere Teilnahmebereitschaft. Der Unterricht in diesem Semester zeichnete sich aber generell durch viel Stress für die Schüler*innen aus und auch der Klassenlehrer meinte, dass die fehlenden Präsenzeinheiten einen intensiveren Austausch über die bearbeiteten Themen erschwerten. Generell würde der Geschichtslehrer aber auf jeden Fall wieder Podcasts in seinen Unterricht integrieren – entweder erneut in Form von Arbeitsaufträgen, dem simplen Anhören zur Stundenvorbereitung, oder auch in die Unterrichtsstunden integriert, da viel Potenzial in diesem Medium steckt und eine zusätzliche Präsentationsmethode für den Geschichtsunterricht bietet.

Klar ist jedoch, dass „der Einfluss auf das Lehrergebnis nicht am Faktor Medium alleine festzumachen ist, sondern dass auch das didaktische Konzept und Merkmale der am Lernprozess Beteiligten – der Lernenden und Lehrpersonen – sowie Wechselwirkungen zwischen diesen Faktoren mitberücksichtigt werden müssen“.³⁷⁴ Im nächsten Kapitel wird die zur Auswertung dieses punktuellen Versuchs herangezogene Methode des Fragebogens präsentiert und daraufhin eine Analyse und Auswertung der erhobenen Daten präsentiert.

7.3. Methode

Zur Auswertung des eben dargelegten punktuellen Versuchs wurden Fragebögen herangezogen. Diese Methode wurde gewählt, da eine standardisierte Beantwortung der Fragen garantiert ist und dadurch auch Vergleiche unter den Proband*innen möglich sind. Hierin liegt allerdings auch der Nachteil der Methode, denn differenzierte Standpunkte und individuelle Erfahrungen können kaum erfasst werden. Andere methodische Optionen, die in Betracht gezogen wurden, darunter das Interview und die Beobachtungsstudie, waren leider aufgrund der Corona Maßnahmen nicht möglich. Die methodischen Grundlagen zur Erstellung und Anwendung von Fragebögen fußt weitgehend auf Stefan Hollenbergs Monographie *Fragebögen* (2016) als auch Wolfgang Kallus Publikation *Erstellung von Fragebögen* (2016). Hollenberg betont, dass die Komplexität der mit Fragebögen einhergehenden kognitions- und kommunikationspsychologischen Prozesse auch eine Menge Fehler generieren kann.³⁷⁵ So müssen die befragten Personen einerseits eine gewisse Motivation für das Beantworten der Fragebögen aufbringen, die gestellten Fragen müssen sowohl verstanden als auch verarbeitet

³⁷⁴ Tulodziecki, Herzig, Grafe, Medienbildung in Schule und Unterricht, 140.

³⁷⁵ vgl. Hollenberg Stefan, Fragebögen. Fundierte Konstruktion, sachgerechte Anwendung und aussagekräftige Auswertung (Wiesbaden 2016) 1.

und die Antworten auf das Antwortformat umgelegt werden. Daher ist es umso wichtiger, eine wohlüberlegte und strukturierte Vorgehensweise bei der Anwendung der Methode der Fragebögen darzulegen, besonders um Unklarheiten bei den befragten Personen zu vermeiden. Um solche Probleme bereits vor der Datenerhebung zu erkennen und zu vermeiden, wurde ein Pretest mit drei Jugendlichen ähnlichen Alters durchgeführt.

Wie bereits zuvor erwähnt, erhielten die Schüler*innen der teilnehmenden Schulklasse während des Präsenzunterrichts einen Fragebogen im Oktober und einen im Februar ausgehändigt, also vor und nach der mehrwöchigen Arbeit mit Podcasts im Geschichtsunterricht. Da laut Hollenberg besonders bei Schulklassen der Aspekt der Motivationsstärke zum Ausfüllen der Fragebögen im Mittelpunkt steht, wurde ein besonderes Augenmerk darauf gelegt. Hollenberg zieht zum Vorhersagen von Motivation das „Erwartungs-mal-Wert-Modell“ heran. Dieses besagt, dass den befragten Personen die Bedeutung und die Verwendung (Wert) der Befragungsergebnisse bewusst sein muss und gleichzeitig der Aufwand des Ausfüllens ein gewisses Ziel (Erwartung) erreicht.³⁷⁶ In einer Schulklasse muss außerdem mitbedacht werden, dass das Ausfüllen als Zwang angesehen werden kann und somit Fragebögen gar nicht beantwortet werden oder Schüler*innen zum sogenannten „Mustermalen“ tendieren, also Fragen nicht wahrheitsgemäß, sondern nach Lust und Laune beantwortet werden.³⁷⁷ Diese möglichen Problemsituationen wurden versucht durch einen möglichst ansprechend gestalteten und kurzweiligen Fragebogen abzuwenden. Vorrangig wurde allerdings auf eine einführende Erklärung des Projekts durch die Studienleiterin gesetzt. Es wurde die Anonymität der Schüler*innen, die durch eine persönliche Kennnummer gewährleistet wurde, und der Wert der ehrlichen Beantwortung für die Forschungsarbeit betont.

Bevor der Fragebogen erstellt wurde, sollten Fragestellung, Zielgruppe und Zeitrahmen der Erhebung klar definiert werden. Der Fragebogen sollte konkret für AHS-Schüler*innen gestaltet sein, nicht länger als ca. 20 Minuten dauern und folgende Fragen beantworten: Haben Schüler*innen schon Erfahrung mit Podcasts? Würden sich Podcasts gut in den Alltag der Schüler*innen integrieren? Wie ist die bisherige (Medien-)Erfahrung der Schüler*innen im (Geschichts-)Unterricht? Wie gut funktioniert der Einsatz von Podcasts zur Geschichtsvermittlung?

³⁷⁶ vgl. Hollenberg, Fragebögen, 1.

³⁷⁷ vgl. Kallus Wolfgang, Erstellung von Fragebogen (Stuttgart/Wien 2010) 79.

Auf Grundlage dieser Fragen und Ziele wurden zwei Fragebögen entworfen. Beide Fragebögen enthielten eine kurze Einführung für die Schüler*innen, die Richtlinien zum korrekten Ausfüllen und die von den Proband*innen auszufüllende Kennnummer. Der erste Fragebogen enthielt fünf Themenschwerpunkte, denen diverse Subtests (Merkmalbereiche) mit Frage- und Antwortmöglichkeiten (Items) thematisch untergeordnet waren. Der zweite Fragebogen war mit drei Themenschwerpunkten etwas kürzer. Die Kategorienbildung der Themen und die Reduktion auf höchstens acht Items pro Subtest dienten vor allem der inhaltlichen, aber auch der visuellen Orientierung der Schüler*innen. Die Items bestanden fast ausschließlich aus geschlossenen Fragestellungen, die durch Ankreuzen von vorgegebenen Antwortmöglichkeiten beantwortet werden sollten. Dadurch sollten die Antworten vor allem vergleichbar und messbar gemacht werden. Um dennoch Raum für eigenständige Antworten zu gewährleisten, war bei manchen Items die Möglichkeit gegeben, eine eigene Antwort bei der Kategorie „Sonstiges“ zu vermerken.³⁷⁸ Als Grundlage der Antwortskalen, die zur besseren Verständlichkeit nur verschriftlich und nicht nominal angegeben wurden, ist das von Hollenberg modifizierte Konzept von Mumendey und Grau (siehe Tabelle 3) aufgegriffen worden:

Tabelle 3: Antwortalternativen in Abhängigkeit vom Einsatzzweck

Quelle: Hollenberg Stefan, Fragebögen. Fundierte Konstruktion, sachgerechte Anwendung und aussagekräftige Auswertung (Wiesbaden 2016) 15.

Art der Messung	0	1	2	3	4
Häufigkeit	Nie	Selten	Gelegentlich	Oft	Immer
Intensität	Nicht	Wenig	Mittelmäßig	Ziemlich	Sehr
Wahrscheinlichkeit	Keinesfalls	Wahrscheinlich nicht	Vielleicht	Ziemlich wahrscheinlich	Ganz sicher
Zustimmung	Stimmt nicht	Stimmt wenig	Stimmt mittelmäßig	Stimmt ziemlich	Stimmt sehr

Inhaltlich umfassen die Fragebögen sowohl Sach-, Meinungs- als auch Verhaltensfragen. Sachfragen, die meist leicht zu beantworten sind und weder Wissen noch die persönliche Meinung verlangen, werden als Einstiegsfragen angewandt. Allen voran soll an diesem Punkt die Motivation der Teilnehmer*innen geweckt werden.³⁷⁹ Die Meinungs- und Verhaltensfragen haben für diese punktuelle Erhebung am meisten Relevanz, da die Erfahrungen als auch die Einstellungen der Schüler*innen zu den Podcasts und den dazugehörigen Aufgaben abgefragt werden sollen. Um Unklarheiten und Verständnisschwierigkeiten beim Beantworten der Fragebögen zu vermeiden, lautet die Faustregel:

³⁷⁸ vgl. Herfter Christian, Brock Michael, Der Fragebogen. Drinck Barbara, Forschen in der Schule. Ein Lehrbuch für (angehende) Lehrerinnen und Lehrer (Stuttgart 2013) 266f.

³⁷⁹ vgl. ebd., 271.

„Jede Frage soll so viele Informationen wie für das Verständnis nötig, aber nicht mehr als erforderlich enthalten. Die Frage soll so präzise formuliert sein, dass Missverständnisse und interindividuell erheblich unterschiedliche Interpretationen unwahrscheinlich werden.“³⁸⁰

Um den befragten Personen dennoch die Möglichkeit zu bieten, den „Antworthorizont“³⁸¹, wie ihn Hollenberg nennt, zu erweitern oder Aspekte, an die bei der Erstellung des Fragebogens noch nicht gedacht wurden, einzubauen, wurden am Ende des Fragebogens auch offene Fragen eingebunden. Es wurde explizit nach Verbesserungsvorschlägen und der Meinung zu den einzelnen Podcasts und Aufgabenstellungen gefragt.

Der Studienleiterin ist bewusst, dass viele Teilaspekte dieser Erhebungsmethode zu Verzerrungen der Ergebnisse führen können. So ist allen voran die Untersuchungsgruppe zu klein, um allgemein gültige Aussagen zu treffen. Dadurch muss auch mit der Äußerung über Zusammenhänge von Variablen und mutmaßlich klaren Ergebnissen äußerst vorsichtig umgegangen werden. Außerdem muss berücksichtigt werden, dass berichtetes Verhalten von der Realität abweichen kann und die Prognose von zukünftigen Handlungen meist sehr vage ist.³⁸² Dennoch soll die Auswertung der Fragebögen einen beispielhaften Einblick in die mögliche Nutzung von Podcasts im Geschichtsunterricht bieten und die Erfahrungen und Meinungen der Schüler*innen wiedergeben.

7.4. Ergebnisse und Analyse

Von den 21 Schüler*innen der am Versuch beteiligten Klasse, haben 18 den ersten und 20 den zweiten Fragebogen abgegeben. Folglich sollen nun die Ergebnisse zur generellen Mediennutzung der Jugendlichen aus den Fragebögen gefiltert werden. Daraufhin soll die Medienerfahrung im Geschichtsunterricht und während der ersten Homeschooling-Phase im Frühjahr 2020 beschrieben werden. Die ausführlichste Erhebung soll sich auf die Erfahrungen der Jugendlichen mit Podcasts und den dazugehörigen Arbeitsaufträgen konzentrieren.

³⁸⁰ Hollenberg, Fragebögen, 2.

³⁸¹ ebd., 12.

³⁸² vgl. Herfter, Brock, Der Fragebogen, 275.

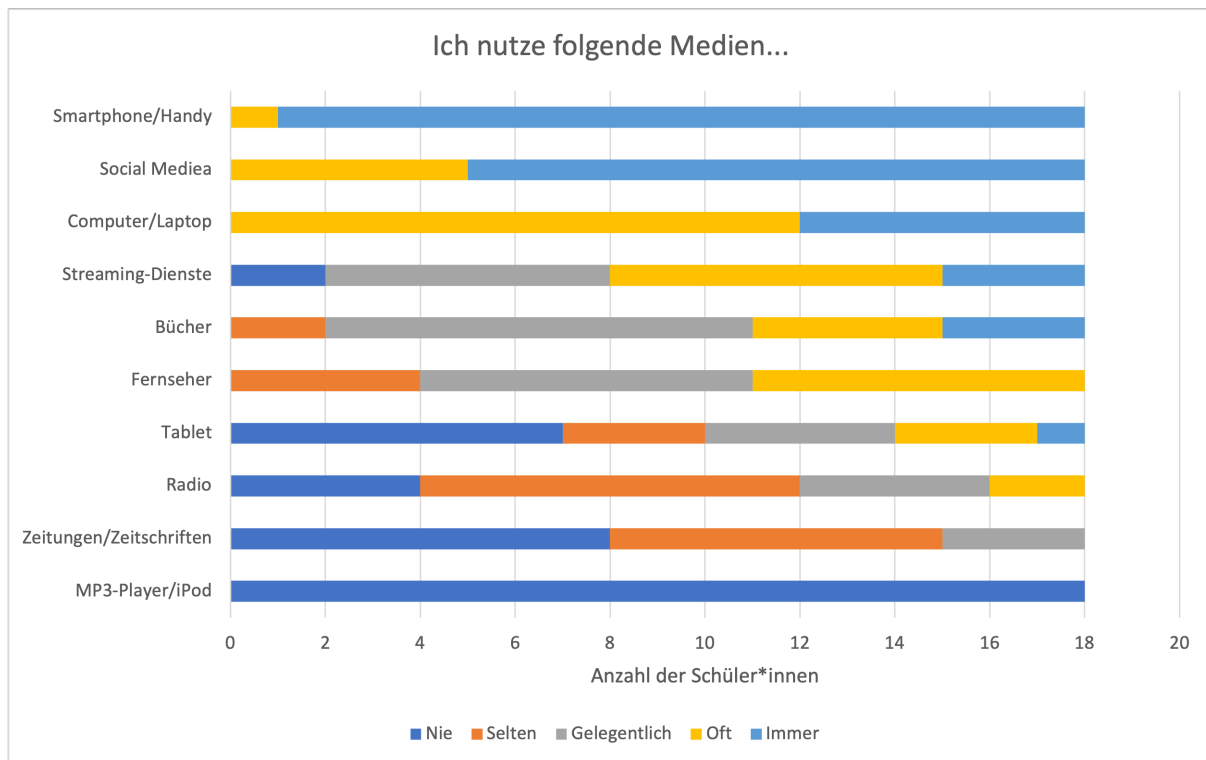


Abbildung 6: Häufigkeit des Medienkonsums

Die Befragung der Jugendlichen zeigt, wie auch in der Fachliteratur betont wird, dass der Konsum nicht linearer Medien zunimmt. So gaben 17 der 18 Schüler*innen an, ihr Smartphone „immer“ zu benutzen und auch bei Social Media sowie Computer und Laptop gab die gesamte Klasse an, entweder „immer“ oder „oft“ diese Medienangebote zu nutzen. Gefolgt von Streaming Diensten und Büchern, die von zehn bzw. sieben der 18 Schüler*innen „immer“ oder „oft“ genutzt werden. Eindeutig seltener werden Tablets, Radio und Zeitungen bzw. Zeitschriften herangezogen. Die wohl größte Differenz zum Medienkonsum von Jugendlichen der frühen 2000er Jahren zeigt sich beim Medium MP3-Player bzw. iPod. Während Gilly Salmon 2008 noch betonte, dass 69% aller 16- bis 24-Jährigen in Großbritannien einen iPod oder MP3-Player besaßen, zeigt sich in der hier durchgeführten Erhebung im Jahr 2020, dass kein einziger Schüler oder keine einzige Schülerin eines dieser Geräte nutzt.³⁸³

Obwohl der MP3-Player zumindest in dieser Klasse überhaupt keine Anwendung mehr findet, erfreut sich der Konsum von auditiven Medien weiterhin sehr großer Beliebtheit. So gaben 72% der Schüler*innen an, am Weg zur Schule bzw. nach Hause „immer“ Musik oder Audios zu konsumieren. Die restlichen 28% gaben an, das zumindest „oft“ zu tun. Dieses Nutzungsverhalten hebt besonders die Relevanz von Audio als Nebenbei-Medium hervor. Über 77% der Schüler*innen hören Audio bzw. Musik „oft“ oder „immer“ im Hintergrund. Dazu

³⁸³ vgl. Salmon, Nie, Doubling the life of iPods, 2.

nutzen die Befragten weitgehend Musik und Podcast Apps. 76% der Schüler*innen gaben an, „immer“ oder „oft“ eine solche Applikation zu nutzen. Im Gegensatz dazu gaben nur 11% an, „nie“ auf solche Apps zuzugreifen.

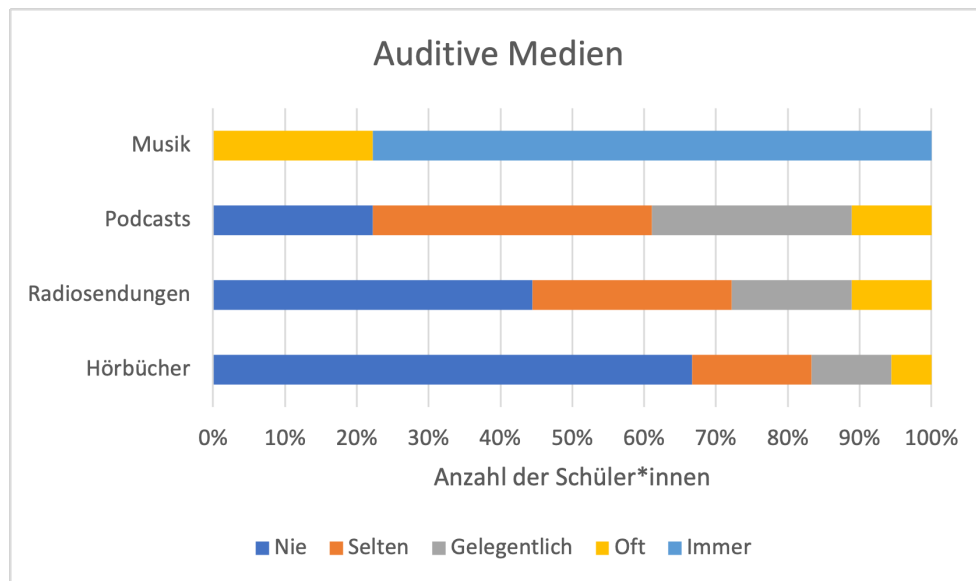


Abbildung 7: Häufigkeit der Nutzung von auditiven Medien

Beim Konsum auditiver Medien liegt das Musikhören klar vorne, wobei alle befragten Schüler*innen angaben, regelmäßig Musik zu hören. Gefolgt wird das Musikhören von Podcasts, die von 11% „oft“, 27,7% „gelegentlich“, 38,8% „selten“ und 22,2% „nie“ genutzt werden. Etwas schlechtere Ergebnisse verzeichnet der Radiokonsum, wobei 11% angeben „oft“, 16,6% „gelegentlich“, 27,7% „selten“ und 44,4% „nie“ Radiosendungen zu hören. Lediglich die Nutzung von Hörbüchern, die von 66,6% „nie“ genutzt werden, ist noch bedeutend geringer.

In Bezug auf die bisherigen Erfahrungen im Geschichtsunterricht muss betont werden, dass der Klassenlehrer die Klasse erst im Wintersemester 2020 übernommen hat und viele der Antworten sich daher auf die Erfahrungen mit ehemaligen Geschichtslehrer*innen und deren Unterricht beziehen. Generell gaben drei Schüler*innen der Klasse an, dass Geschichte ihr Lieblingsfach darstellt. Übertroffen wurde Geschichte dabei nur von Englisch und Sport mit jeweils vier Nennungen. Auch der Notendurchschnitt im Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung von 1,5 zeigt die durchschnittlich sehr gute Leistung der Schulklasse in dem betreffenden Fach. Weiters stimmten 17 der 18 Schüler*innen der Aussage *Der Geschichtsunterricht gefällt mir generell* „ziemlich“ oder „sehr“ zu, das von einer generellen Beliebtheit des Fachs in der Klasse zeugt. Wiederum 77% der Klasse gaben an, geschichtliche Themen „ziemlich“ oder „sehr“ interessant zu finden und wiederum 66% gaben an, sich für politische Themen begeistern zu können. Diese Angabe ist in Betracht der Beobachtungen des

Geschichtslehrers sehr spannend, der betont, dass die Klasse Diskussionen verstärkt auf tagesaktuelle, politische und weniger auf geschichtliche Inhalte lenkt. Diskussionen zählen in der Klasse grundsätzlich zu den beliebtesten Tätigkeiten im Geschichtsunterricht, wobei 85% der Befragten Diskussionen im Unterricht als „sehr“ oder „ziemlich“ förderlich für die Entwicklung historischer Kompetenzen ansehen und 90% diese Methode als „sehr“ oder „ziemlich“ unterhaltsam einstufen. Bei den Antworten zu dieser Unterrichtsmethode ist zu sehen, dass die Einschätzung des möglichen Kompetenzerwerbs und der Unterhaltungsfaktor für die Schüler*innen eng zusammenliegen. Weiters gelten Videos und Filme bei den Jugendlichen mit 60% als „sehr“ oder „ziemlich“ lehrreich, wobei 95% diesem Medium einen hohen Unterhaltungswert zusprechen. Ebenso sehen 70% der Schüler*innen Lehrausgänge als „sehr“ oder „ziemlich“ zuträglich zur historischen Kompetenzentwicklung und 90% machen Lehrausgänge Spaß. Ebenso wird der Lehrervortrag von 75% als „sehr“ oder „ziemlich“ förderlich für die historischen Kompetenzentwicklung eingestuft, wobei nur 35% angeben, dabei Spaß zu haben. Auch die Arbeit mit Podcasts oder anderen alternativen Lernmethoden wird mittelmäßig bewertet. So meinten 57,8% diese Methoden sehr oder ziemlich hilfreich beim Lernen von historischen Kompetenzen zu finden und 65% gaben an, dabei Spaß zu haben. Weniger beliebt sind vor allem die Arbeit mit dem Geschichtsbuch, Referate und Arbeitsaufträge. Aus der Erhebung geht weiters hervor, dass die Schüler*innen ganz klar den Sinn des Geschichtsunterrichts in der Ausbildung gewisser Kompetenzen sehen und weniger im Lernen von vermeintlichen Fakten. Lediglich 16,6% der Klasse empfinden das Lernen von Daten und Fakten im Geschichtsunterricht als „sehr“ oder „ziemlich“ wichtig. Höhere Relevanz wird dem kritischen Denken (66,6%) und dem Diskutieren (94,4%) zugemessen, das die Schüler*innen als „sehr“ oder „ziemlich“ wichtig bewerteten.

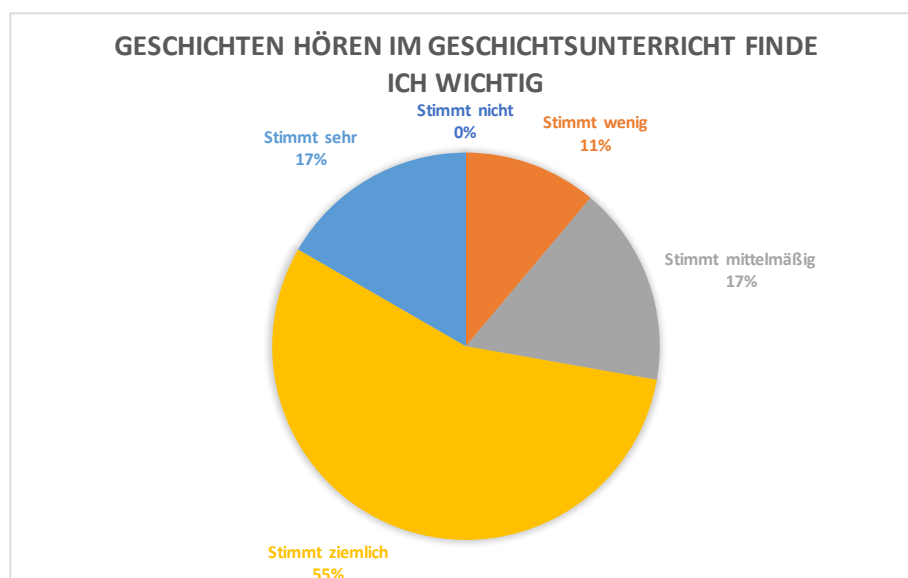


Abbildung 8: Relevanz vom Hören von Geschichten im Geschichtsunterricht

Auch das Hören von Geschichten spielt für 72,2% der Schüler*innen eine „ziemlich“ oder „sehr“ wichtige Rolle. Wobei auch bei den offenen Fragen von drei Schüler*innen selbst der Mehrwert des Anhörens von Geschichten betont wurde und weitere Befragte die thematischen Inhalte und aufbereiteten Erzählungen positiv wahrgenommen haben.

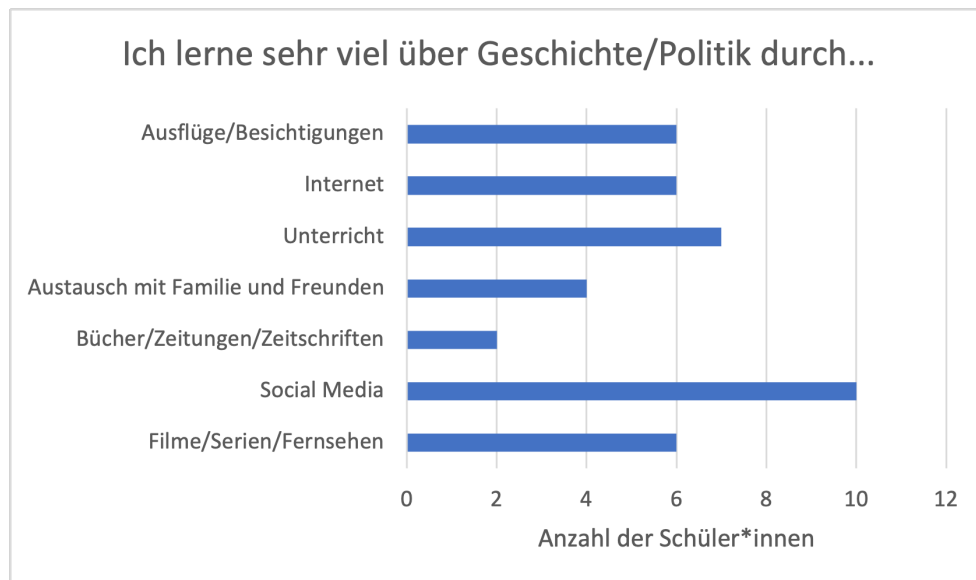


Abbildung 9: Medien zur Wissensaneignung

Bei der Frage, wo die Schüler*innen in Kontakt mit Geschichte und Politik kommen, stellt sich allerdings heraus, dass neben dem Geschichtsunterricht vor allem die digitalen, nicht linearen Medien am meisten Einfluss auf die Jugendlichen haben. Während sieben Schüler*innen (38,8%) der Aussage, im Geschichtsunterricht über Politik und Geschichte zu lernen, „sehr“ zustimmen, stimmen sogar 10 Schüler*innen (55,5%) der Aussage, über Geschichte und Politik über Social Media zu lernen, „sehr“ zu. Ebenso geben jeweils sechs Schüler*innen (33,3%) an, sowohl über Filme, Serien, Fernsehen als auch Ausflüge und Besichtigungen sowie das Internet „sehr“ viel über Geschichte zu lernen. Der Wissenserwerb über Bücher und Zeitungen ist hingegen weniger stark vertreten. Diese hohe Anzahl an digitalen, nicht linearen Medien im Prozess der Wissensaneignung der Schüler*innen, sollte eine intensive Auseinandersetzung mit diesen Medien im Unterricht voraussetzen, um den kritischen Umgang zu schulen.

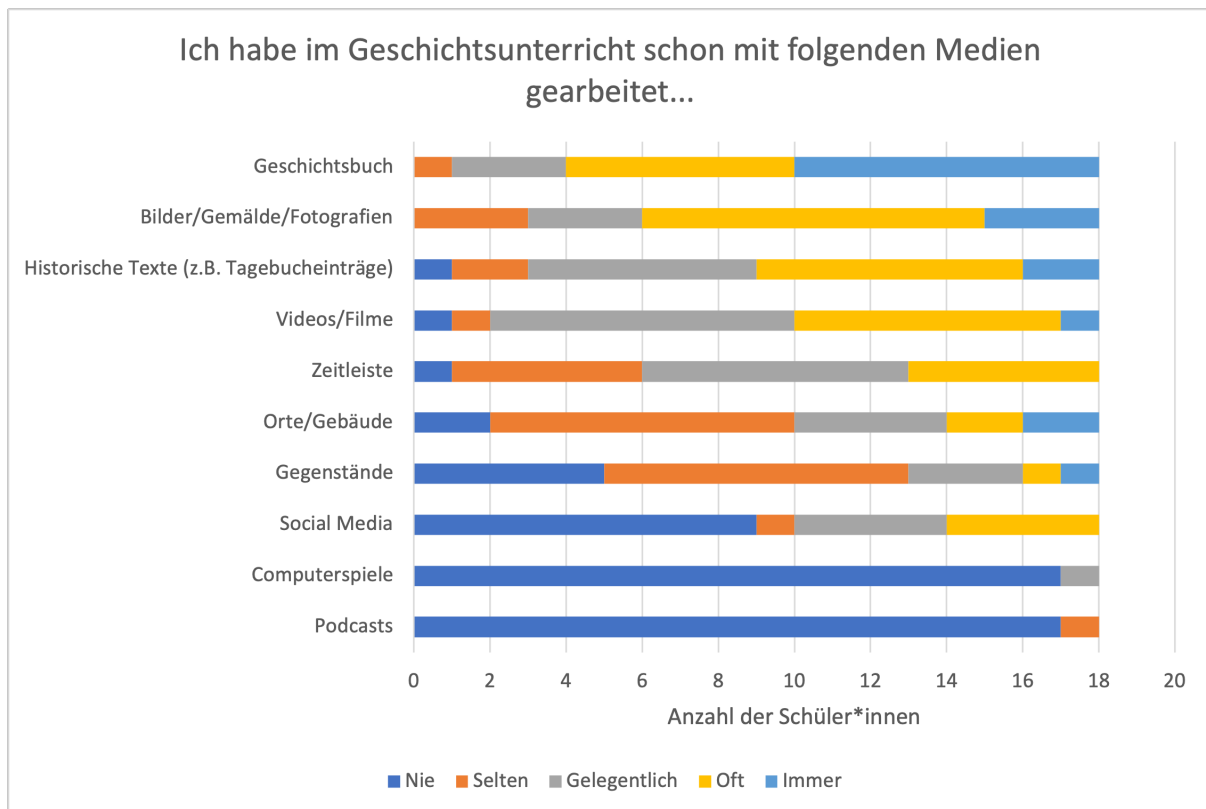


Abbildung 10: Bisher genutzte Medien im Geschichtsunterricht

Dennoch zeigen die Zahlen zu den genutzten Medien im Geschichtsunterricht, dass noch immer klassisch analoge Medien den Unterricht dominieren. So gaben über die Hälfte der Befragten an „immer“ und ein Drittel „oft“ mit dem Geschichtsbuch zu arbeiten. Gefolgt von Bildern, Gemälden und Fotografien sowie historischen Texten. Im Mittelfeld bewegen sich die Medien Videos und Filme, Zeitleisten, Orte und Gebäude sowie Gegenstände. Weniger Erfahrung haben die Jugendlichen mit Social Media, wobei neun der 18 Proband*innen angeben, noch „nie“ mit dem Medium gearbeitet zu haben, sowie Computerspielen und Podcasts, mit denen jeweils 17 der 18 Befragten keine Erfahrungen im Unterricht gemacht haben. Dennoch zeigt die Grafik, dass die Jugendlichen bereits mit einer Vielfalt an unterschiedlichen Medien in Berührung gekommen sind und mit diesen gearbeitet haben. Weiters scheinen die Erfahrungen dieser einen Schulklasse in Bezug auf die im Unterricht angewandten Unterrichtsmittel sehr unterschiedlich zu sein, wobei vor allem auf eine differenzierende Wahrnehmung bzw. Erinnerung der Jugendlichen zu schließen ist. Dennoch scheint es, dass sich die Schüler*innen einen medial vielfältigen Unterricht wünschen, denn auch bei den offenen Fragen wird der Wunsch nach einer verstärkten Mediennutzung explizit bei vier Schüler*innen deutlich, wobei unter anderem Filme, Bilder, Podcasts und das Internet genannt wurden.

Dieser Wunsch nach einem abwechslungsreichen Unterricht mit Medien- sowie Methodenvielfalt setzt sich auch in den Vorstellungen der Jugendlichen zum perfekten

Homeschooling im Geschichtsunterricht fort. Denn die meisten Befragten nennen nicht nur ein Thema oder ein Medium, mit dem sie arbeiten möchten, sondern eine Vielfalt an Vermittlungsmethoden, die ein abwechslungsreiches Homeschooling garantieren sollten. Schüler*in 12 notierte beispielsweise: „Ein paar Arbeitsaufträge, Podcasts, Zoom/Teams Unterricht, Videos.“ 11 Schüler*innen nannten digitale Meetings über Microsoft Teams oder Zoom als essentiellen Teil des Distance Learning, wobei besonders auch Diskussionen im Mittelpunkt stehen sollen. 10 Schüler*innen wünschen sich Arbeitsaufträge, wobei öfters erwähnt wird, dass diese nicht zu lange oder aufwendig sein sollten. Gleichzeitig erwähnten auch drei Schüler*innen, dass sie sich weniger schriftliche Aufgabenstellungen wünschen würden. Zentral war allerdings der Wunsch nach Medienvielfalt. So wurden zu den bereits erwähnten Medien auch Videos, Filme und Podcasts von sieben Schüler*innen als passend für ein gelungenes Homeschooling angeführt. Doch besonders in der ersten Lockdown-Phase konnten die Erwartungen der Schüler*innen an den digitalen Geschichtsunterricht weitgehend nicht erfüllt werden.

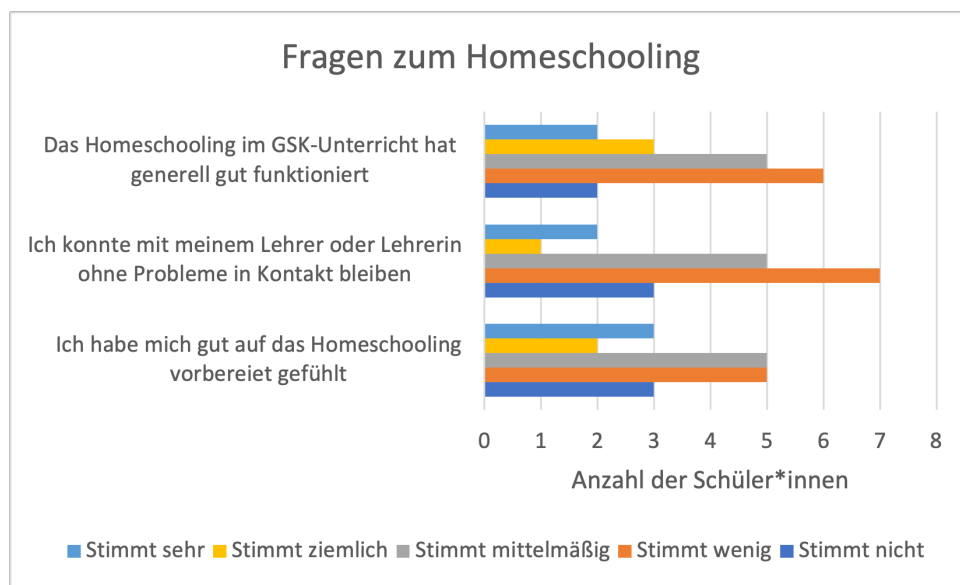


Abbildung 11: Fragen zur Homeschooling Erfahrung im ersten Lockdown

Zur Frage, ob die Schüler*innen sich gut auf das Homeschooling vorbereitet gefühlt haben, findet sich eine breite Streuung bei den Antworten. So gaben drei Schüler*innen an „nicht“, jeweils fünf „wenig“ oder „mittelmäßig“, zwei „ziemlich“ und nur drei „sehr“ auf das Homeschooling vorbereitet gewesen zu sein. Ähnlich verhält sich die Streuung zur Kontaktaufnahme mit der Lehrperson und der Meinung über das generelle Funktionieren des Geschichtsunterrichts im Homeschooling.

Auch im Bereich der genutzten Medien dominierten im Homeschooling weiterhin die analogen Medien, wobei jeweils ungefähr 50% der Schüler*innen angaben, dass „sehr oft“ mit

Arbeitsaufträgen und dem Geschichtsbuch gearbeitet wurde. Die vermehrte Nutzung von digitalen Medien im Homeschooling wurde nur von 27% und die Nutzung von interaktiven Lernplattformen nur von 11% der Schüler*innen mit großer Zustimmung vermerkt. Außerdem gaben 88% der Schüler*innen an, während des ersten Homeschoolings keine regelmäßigen Treffen über Plattformen wie Microsoft Teams oder Zoom gehabt zu haben. Das Homeschooling scheint sich laut den Schüler*innen auch auf ihre Leistung und ihre Motivation ausgewirkt zu haben. 88% der befragten Schüler*innen stimmten der Aussage, *genauso viel [...] wie im normalen Geschichtsunterricht* gelernt zu haben, „nicht“ oder nur „wenig“ zu. Ebenso empfanden 83% den Geschichtsunterricht als „wenig“ oder „gar nicht“ abwechslungsreich und informativ. Dennoch ist sind ein Großteil der Schüler*innen einig, dass sie ein Interesse daran haben, auch während den Homeschooling-Phasen weiter geschichtlich und politisch gefördert zu werden (11,7% „stimmt sehr“, 23,5% „stimmt ziemlich“, 47% „stimmt mittelmäßig“, 11,7% „stimmt wenig“, 5,8% „stimmt nicht“).

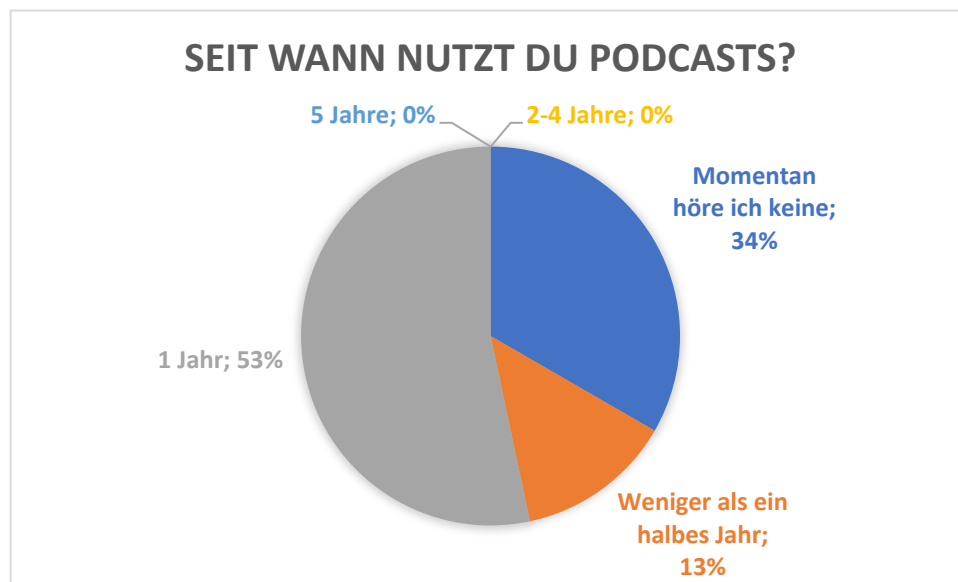


Abbildung 12: Nutzungsdauer von Podcasts

15 der 18 befragten Schüler*innen gaben an, bereits vor dem Versuch Erfahrungen mit Podcasts gesammelt zu haben. Podcasts scheinen daher durchaus ein bekanntes und etabliertes Medium in der Klasse zu sein. Lediglich 17% der Klasse gaben an, noch nie einen Podcast gehört zu haben. Von den Schüler*innen, die bereits Erfahrung mit Podcasts hatten, hörten 53% seit ungefähr einem Jahr und 13% seit weniger als einem halben Jahr dieses Audioformat. Eine längere Nutzungsdauer konnten bei den Jugendlichen nicht verzeichnet werden, was wahrscheinlich sowohl auf das Alter der Schüler*innen als auch auf die erst einsetzende Kommerzialisierung von Podcasts in den letzten Jahren zurückzuführen ist. Weitere 34% vermerkten, dass sie momentan keine Podcasts mehr hören. Hier vermerkte unter anderem eine

befragte Person am Fragebogenrand in Form einer Notiz: „möchte aber wieder anfangen“ (SchülerIn 8). Mit der eigentlichen Produktion von Podcasts hatte bis dahin niemand Erfahrung.



Abbildung 13: Beliebte Podcast-Themen

Zu den beliebtesten Podcast-Themen bei den Jugendlichen zählt allen voran Lifestyle mit 11 Nennungen, gefolgt von Comedy (neun Nennungen) und Musik (sieben Nennungen). Besonders wichtig ist den Jugendlichen dabei der Unterhaltungsfaktor und die Möglichkeit, sich die Zeit zu vertreiben. Vereinzelt finden sich auch Informations-Podcasts bei den Nennungen der Schüler*innen, darunter Nachrichten (fünf Nennungen), Kultur (vier Nennungen) und Politik (vier Nennungen). Zwei der Befragten gaben auch an, Podcasts zum Thema Geschichte zu hören. Dabei sind die Jugendlichen den Podcasts, die sie konsumieren, sehr treu, denn 88% der Schüler*innen konsumieren eine oder sogar mehrere bestimmte Podcast-Reihen. Diese Erkenntnis stimmt auch mit der Erhebung des Bundesverbands Digitale Wirtschaft (BVDW) aus dem Jahr 2020 überein, die Podcast-Hörer*innen als sehr loyale Konsument*innen bezeichnete.³⁸⁴ Dennoch sind unter den befragten Schüler*innen eher wenige regelmäßige Podcast-Hörer*innen. 80% der Befragten stimmten der Aussage *Ich höre mind. 1 Mal wöchentlich Podcasts* „gar nicht“ oder „wenig“ zu. Lediglich 20% stimmten hier „sehr“ oder „ziemlich“ zu.

Da die Schüler*innen in den darauffolgenden Monaten, nachdem sie den ersten Fragebogen ausgefüllt hatten, mit dem Hören von Podcasts und den betreffenden Aufgabenstellungen beschäftigt waren, sollten die Schüler*innen eine Einschätzung darüber abgeben, ob sie sich

³⁸⁴ vgl. Bundesverband Digitale Wirtschaft e.V. (Hg.), Podcasts – gekommen, um zu bleiben, 2.

eine Arbeit mit Podcasts im Unterricht vorstellen könnten. 50% der Klasse gaben an, sich durchaus Podcasts als Vermittlungsmethode im Geschichtsunterricht vorstellen zu können. 44% waren sich dabei unsicher und nur 5% konnten sich den Einsatz von Podcasts gar nicht vorstellen. Auch die Rückmeldungen der Schüler*innen zur Arbeit mit Podcasts, die im zweiten Fragebogen festgehalten wurden, zeigen großteils positive Erfahrungen als auch vereinzelte kritische Stimmen.



Abbildung 14: Menge der konsumierten Podcasts Abbildung 15: Menge der erledigten Arbeitsaufträge

So haben insgesamt 14 der 20 befragten Schüler*innen angegeben, dass sie alle vier Podcasts angehört haben und 13 davon haben auch alle Arbeitsaufträge erledigt. Weitere fünf Schüler*innen haben drei Podcasts angehört und eine befragte Person zwei. Von den fünf Personen, die nicht alle Podcasts gehört haben, haben aber drei dennoch alle Aufgabenstellungen erledigt. Bei der Erhebung konnte teilweise das Hörer*innen-Verhalten, das in anderen Arbeiten zu Podcasts angeführt wurde, bestätigt werden. So nutzen 93% der Schüler*innen Podcasts nur alleine und nicht mit anderen Personen, was besonders auf den persönlichen und intimen Charakter des Mediums schließen lässt, den auch Sven Preger betont.³⁸⁵ Dennoch traten bei der Untersuchung des Hörer*innen-Verhaltens auch viele Unterschiede zur Literatur auf.

³⁸⁵ vgl. Preger, Geschichten erzählen, 18.

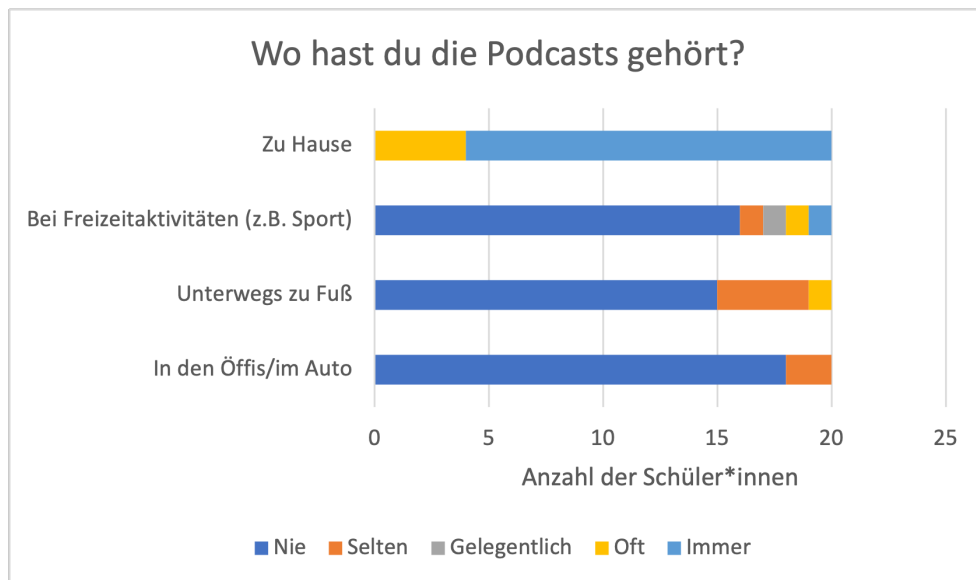


Abbildung 16: Orte an denen Podcasts konsumiert wurden

Podcasts sind grundlegend dafür bekannt, dass sie besonders unterwegs gehört werden. Bei diesem Versuch muss allerdings bedacht werden, dass durch den Lockdown für die Schüler*innen kaum Möglichkeiten gegeben waren, die Episoden außerhalb ihrer Wohnräume zu hören. So geht aus der Erhebung hervor, dass 16 der 20 Schüler*innen (80%) die Podcasts „immer“ und 4 Schüler*innen (20%) „oft“ zu Hause konsumiert haben. Bedeutend weniger wurde das Medium bei Freizeitaktivitäten oder zu Fuß genutzt.

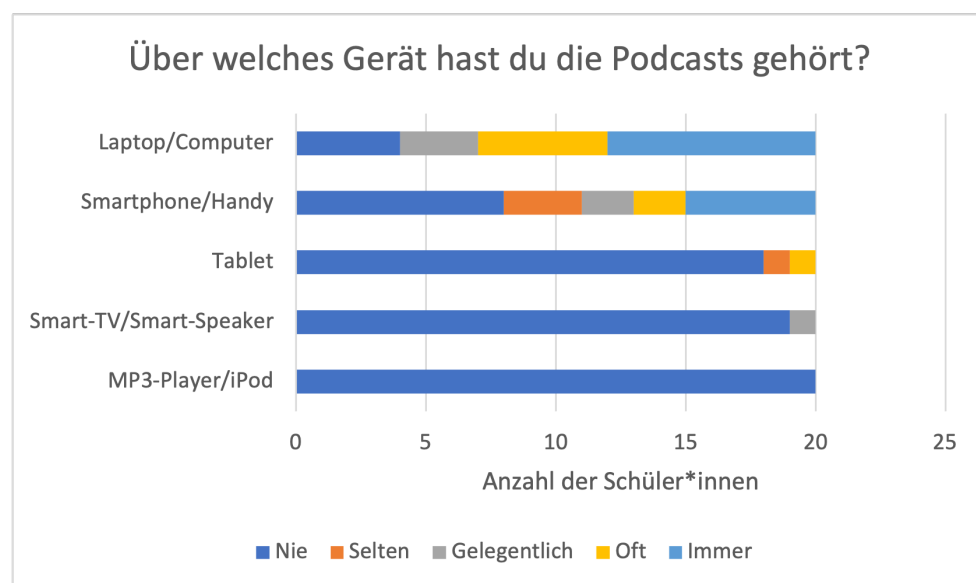


Abbildung 17: Genutzte Geräte zum Hören von Podcasts

Dabei nutzen 40% „immer“, 25% „oft“, 15% „gelegentlich“ und nur 20% „nie“ ihren Laptop bzw. Computer, um die Podcast-Episoden anzuhören. Dabei ging die Autorin davon aus, dass ein Großteil der Schüler*innen Smartphones nutzen werden, wie dies auch in anderen

Umfragen, unter anderem beim B2B-Podcast Monitor 2020, der Fall war.³⁸⁶ Hierbei spielt wahrscheinlich erneut der Faktor der fehlenden Mobilität durch den Lockdown eine Rolle, durch den ein mobiler Konsum meist nicht benötigt wurde. Dennoch wurde der zeit- und ortsunabhängige Charakter des Mediums auch von zwei Schüler*innen bei den offenen Fragen explizit als positiv angeführt. Das Smartphone wurde von 25% „immer“, jeweils 10% „oft“ und „gelegentlich“, 15% „selten“ und sogar 40% „nie“ zum Konsumieren von Podcasts genutzt. Tablet und Smart-TV bzw. Smart-Speaker wurden nur vereinzelt herangezogen. Trotz der eher stationären Nutzung der Podcasts durch die Jugendlichen, bevorzugte ein Großteil (60%) die Episoden online zu hören. Lediglich 20% gaben an, Podcasts „nie“ online zu konsumieren und die offline-Nutzung zu bevorzugen.

Ganz klar stellte sich beim Fragebogen heraus, dass ein Großteil der Befragten sich hauptsächlich auf den Podcast konzentrierte und keine anderen Tätigkeiten nebenbei durchführte. Das stellt einen großen Unterschied zum durchschnittlichen Verhalten von Podcast-Hörer*innen dar. Allerdings war das Hören der Podcasts auch mit dem Absolvieren von Arbeitsaufträgen verbunden, weshalb den Episoden mehr Aufmerksamkeit zukommen musste.

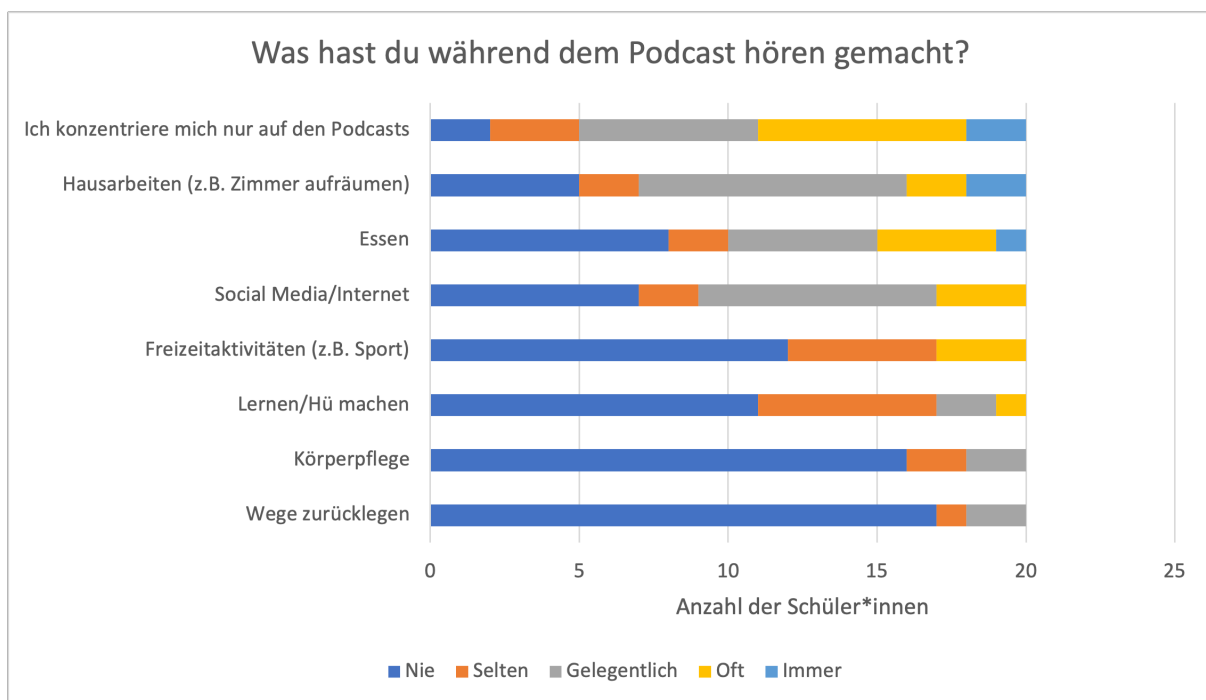


Abbildung 18: Tätigkeiten während dem Podcasthören

Zwei Schüler*innen gaben an, sich „immer“, sieben „oft“, sechs „gelegentlich“, drei „selten“ und nur zwei „nie“ vollkommen auf den Podcast konzentriert zu haben. Daher zeigt sich auch,

³⁸⁶ vgl. Splendid Research GmbH (Hg.), B2B-Podcast Monitor 2020, 10.

dass es den Schüler*innen nicht immer leicht fiel, den Podcast in ihren Alltag zu integrieren. 25% konnten dies „sehr gut“ oder „ziemlich gut“, während 45% die Integration von Podcasts in den Alltag „mittelmäßig“ und 30% eher „wenig“ bis „gar nicht“ gelang. Diese intensivere Auseinandersetzung mit den Podcasts ging auch damit einher, dass einige Schüler*innen Notizen während dem Hören machten, um daraufhin die Arbeitsaufträge leichter bearbeiten zu können. 10% gaben an, sich „immer“ Notizen gemacht zu haben, 25% taten das „nie“. Der Rest der Klasse lag im Mittelfeld und hat somit hin und wieder während dem Podcasthören Informationen verschriftlicht. Als einen der größten Vorteile von Podcasts nennen die Schüler*innen bei den offenen Fragen, dass die Audioformate parallel zu anderen Tätigkeiten gehört werden können (sieben Nennungen). Eine Person nannte hier auch explizit den Vorteil, einmal nicht auf den Bildschirm schauen zu müssen: „Das man nicht die ganze Zeit auf den Computerbildschirm schauen musste, sondern daneben auch Entspannen oder was anderes machen konnte.“ (Schüler*in 5) So wurden vorrangig Hausarbeiten von den Schüler*innen während des Hörens erledigt, was laut den Fragebögen jeweils zwei Schüler*innen „immer“ oder „oft“, neun „gelegentlich“, zwei „selten“ und fünf „nie“ gemacht haben. Weitere genannte Aktivitäten waren Essen und die Nutzung von Social Media oder dem Internet.

Die Schüler*innen wurden im zweiten Fragebogen vor allem auch zu ihrer Meinung zu dem Versuch der Integration von Podcasts in den Lernbereich befragt, wobei die Arbeit mit Podcasts weitgehend positiv bewertet wurde.

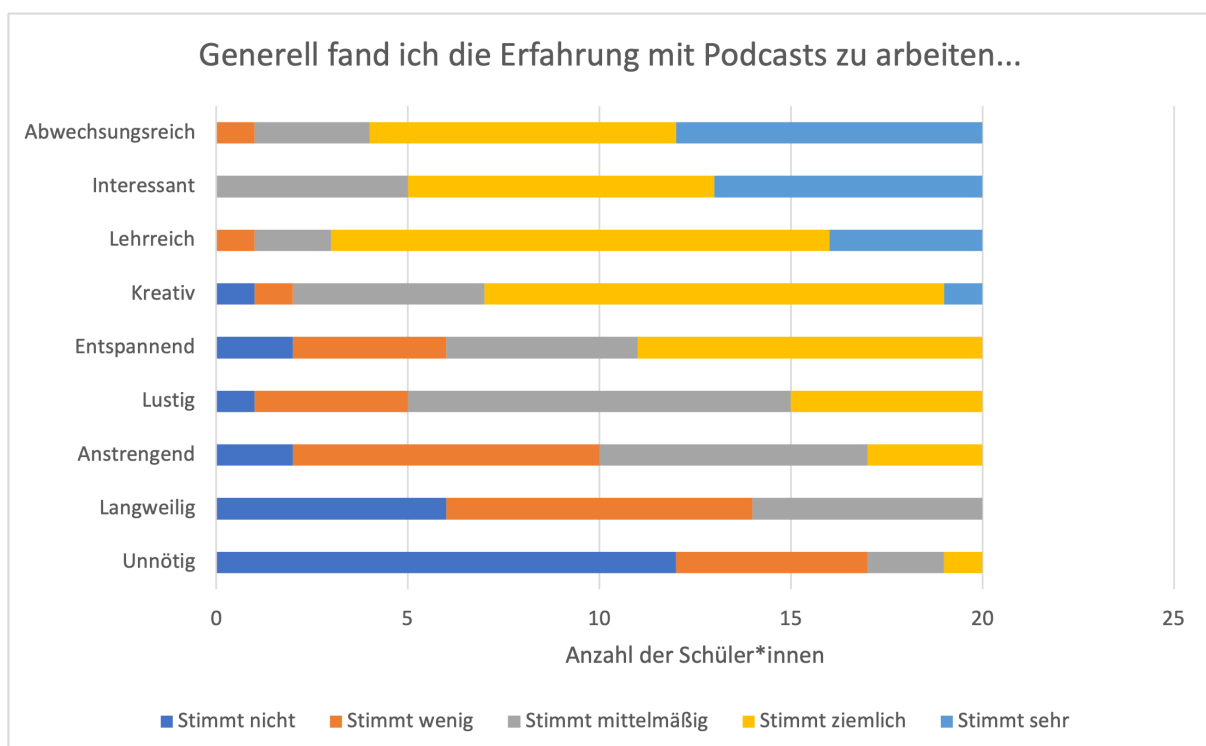


Abbildung 19: Empfindungen zur Erfahrung mit Podcasts

Besondere Zustimmung erhielten die Charakteristika „abwechslungsreich“ (40%), „interessant“ (35%) und „lehrreich“ (20%). Keine/r der Schüler*innen hat bei diesen Auswahlmöglichkeiten „stimmt nicht“ angekreuzt. Die Wörter „kreativ“, „entspannend“ und „lustig“ landeten im Mittelfeld. Diese Eigenschaften wurden auch von einigen Schüler*innen bei den offenen Fragen nochmals hervorgehoben. Dabei wurden Podcasts entweder als sehr informativ und interessant (sechs Nennungen), entspannend (fünf Nennungen) oder abwechslungsreich (vier Nennungen) beschrieben. Sieben Schüler*innen hoben ebenfalls hervor, dass sie im Zuge dieses punktuellen Versuchs sehr viel Spaß hatten. Wie aus der Abbildung 20 hervorgeht, empfanden aber auch die Hälfte der Schüler*innen das Hören der Podcasts als eher anstrengend. Dennoch gab der Großteil an, die Podcasts „nicht“ oder nur „wenig“ als langweilig oder unnötig empfunden zu haben.

Besonders aus den offenen Fragen geht hervor, dass die Schüler*innen das Podcasthören und die Aufgabenstellungen mit viel persönlichem Einsatz, allen voran zeitlichem Aufwand, verbunden haben. So notierte Schüler*in 8.: „Es war ein bisschen mehr Arbeit, da ich mir manchmal auch alle Podcasts angehört habe, um mich für ein Thema entscheiden zu können. Aber sonst hat es mir sehr gefallen!“



Abbildung 20: Aufwand-Einschätzung

Während im ersten Fragebogen von vielen Schüler*innen betont wurde, dass man für das Nebenfach Geschichte nicht zu viel Arbeit aufbringen möchte, geht aus dem zweiten Fragebogen hervor, dass die Arbeitsaufträge für die Schüler*innen mehr Aufwand als üblich bedeuteten. Fünf Schüler*innen gaben an, „ziemlich“ oder „sehr“ viel mehr Aufwand gehabt zu haben. Weitere sechs meinten „mittelmäßig“ und neun nur „wenig“ Mehraufwand verzeichnet zu haben. Ausschlaggebend für den Mehraufwand der Schüler*innen scheint vor

allein die Länge der Podcast-Episoden gewesen zu sein, die meist zwischen 30 und 45 Minuten dauerten. So gaben 10 Schüler*innen bei der Frage, was ihnen weniger gefallen hat, an, dass die Podcast-Episoden sehr lang waren. Dadurch mussten sich die Schüler*innen über einen langen Zeitraum konzentrieren: „Dass man sich wirklich 30 Minuten am Stück darauf konzentrieren musste.“ (Schüler*in 1) Diese notwendige Konzentration konnte bei einigen Schüler*innen auch zu einer weiteren Steigerung des Zeitaufwands führen, da teilweise zurückgespult werden musste oder mehrfaches Anhören notwendig war. Auch die Arbeitsaufträge wurden bei den offenen Fragen von vier Schüler*innen als sehr umfänglich und arbeitsaufwendig beschrieben.

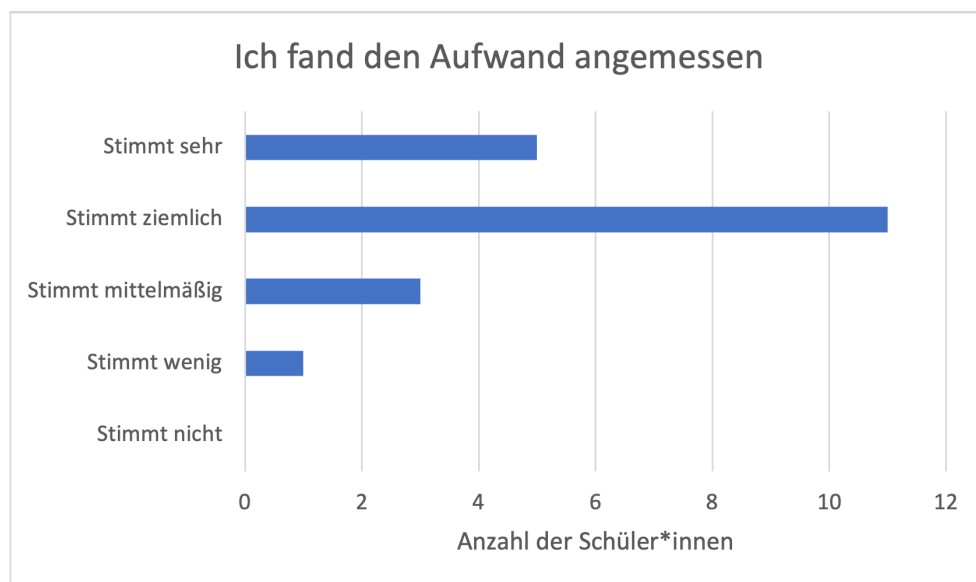


Abbildung 21: Angemessenheit des Arbeitsaufwandes

Daher ist überraschend, wie aus der Abbildung 22 hervorgeht, dass der erbrachte Aufwand von fünf Schüler*innen als „sehr“ und 11 als „ziemlich“ angemessen bewertet wird. Warum der Mehraufwand von den meisten Schüler*innen als angemessen wahrgenommen wurde, kann nur spekulativ beantwortet werden. Neben der Annahme, dass die befragten Schüler*innen im Fach Geschichte und Politische Bildung mehr gefördert werden möchten und ein durch das Distance Learning generell gestiegener Arbeitsaufwand zu einer größeren Akzeptanz von aufwendigeren Arbeitsaufträgen geführt hat, ist eher davon auszugehen, dass die externe Untersuchung für die Schüler*innen neu und ungewohnt war und daher ein erhöhter Arbeitsaufwand eher akzeptiert wurde.

Die Schüler*innen wurden auch zu ihrem individuellen Lernerfolg befragt. So wurde in den theoretischen Kapiteln bereits angemerkt, dass generelle Aussagen und Zusammenhänge, im Gegensatz zu Faktenwissen, durch Podcasts durchaus vermittelt werden können. Auch die Fragen zu den Podcast-Episoden haben sich auf kein Fakten- und Datenwissen bezogen,

sondern auf generelle Verbindungen und Meinungen. Als die Proband*innen zum Anhören der Podcasts befragt wurden, gaben 65% der Schüler*innen an, dass es ihnen „ziemlich“ oder „sehr“ leicht fiel, den Podcasts zu folgen. Das Erinnern an das Gehörte fiel den meisten allerdings etwas schwerer. So gaben 60% der Schüler*innen an, sich nur „mittelmäßig“ an die Inhalte erinnern zu können. Das führte auch dazu, dass einige Schüler*innen einzelne Episoden oder Sequenzen öfters anhören mussten, um die Arbeitsaufträge zu absolvieren. Auch bei den offenen Fragen betonten zwei Schüler*innen explizit die fehlende visuelle Komponente, die für sie für den Lernprozess notwendig ist. So erkannten manche Schüler*innen, dass Podcasts für sie eher keine geeignete Lernmethode darstellen. SchülerIn 18 reflektierte dazu: „Podcasts sind generell eine interessante Art und Weise Informationen zu bekommen, sprechen aber nicht alle Lerntypen an. Heißt, dass manchen es gut passt, andere sich schlecht darauf konzentrieren können.“ Deshalb wurden die Schüler*innen bereits beim ersten Fragebogen dazu angehalten, ihren Lerntyp einzuschätzen. Durchschnittlich waren alle Lerntypen (auditiv, visuell, praktisch etc.) vertreten. Als auditiven Lerntyp schätzten sich dabei sechs der 18 befragten Schüler*innen ein, wiederum zwei Schüler*innen gaben an, gar kein auditiver Lerntyp zu sein. Diese Lerntypen hatten nach ihren Angaben auch untereinander sehr unterschiedliche Erfahrungen mit den Audios. Eine Person, die sich nicht als auditiven Lerntyp einschätzte, hatte tatsächlich einige Schwierigkeiten sowohl beim Anhören der Podcasts als auch beim Erinnern an das Gehörte. Der zweiten Person fiel es laut eigenen Angaben „ziemlich“ leicht, den Inhalten zu folgen und daher konnte sie sich danach auch „mittelmäßig“ an die Inhalte erinnern. Wiederum jene Schüler*innen, die sich ganz klar als auditiven Lerntyp einschätzten, hatten unterschiedliche Ergebnisse. So konnten zwei dieser sechs Personen nur „mittelmäßig“ und jeweils zwei „ziemlich“ und „sehr“ gut den Inhalten folgen. Nur eine dieser Personen gab an, sich „sehr gut“ an die Inhalte erinnern zu können, während zwei sich „ziemlich“ und drei sich nur „mittelmäßig“ an das Gehörte erinnerten. Zwei der auditiven Lerntypen stimmten weiters „sehr“ der Aussage zu, dass sie die Podcasts öfters anhören mussten, um die Arbeitsaufträge zu erledigen, zwei weitere stimmten hier „nicht“ zu und die restlichen zwei gaben neutrale Antworten. Es wird somit deutlich, dass der selbsteingeschätzte Lerntyp keinen eindeutigen Einfluss auf die wahrgenommene Leistung und Erfolg hat.

Die Arbeit mit digitalen Medien sollte den Schüler*innen auch mögliche Lernstrategien außerhalb der Schule im Sinne des lebensbegleitenden Lernens aufzeigen. Hier zeigt die Erhebung aber ganz klar wenig Erfolg. Die Schüler*innen wurden unter anderem nicht dazu motiviert, weitere Geschichtspodcasts anzuhören.

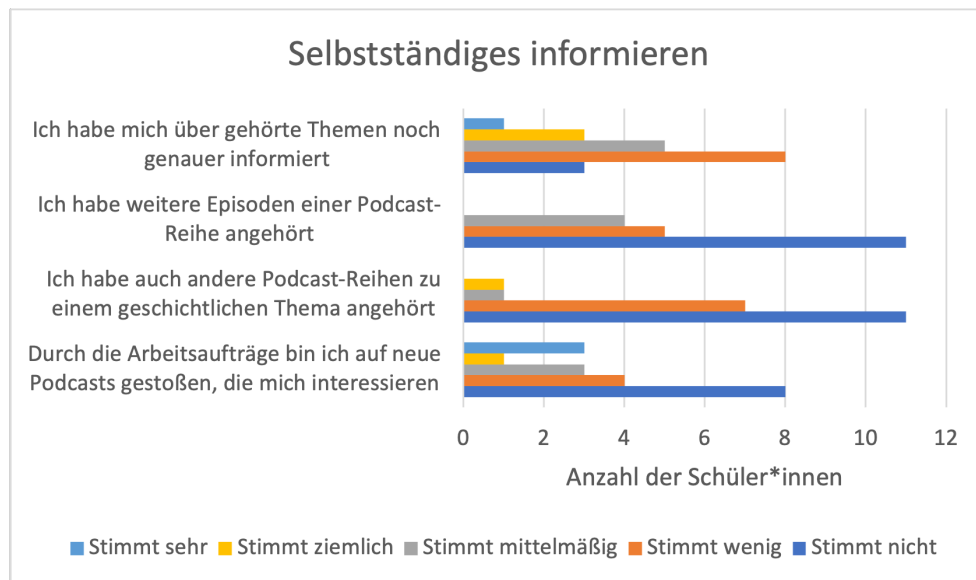


Abbildung 22: Weitere selbstständige Recherche

So stimmten 16 Schüler*innen der Aussage *Ich habe weitere Episoden einer Podcast-Reihe angehört* „nicht“ oder „wenig“ zu. Die anderen vier antworteten mit einer „mittelmäßigen“ Zustimmung. Auch auf die Aussage *Ich habe auch andere Podcast-Reihen zu einem geschichtlichen Thema gehört* gaben 18 der 20 Befragten die Antwort „stimmt wenig“ oder „stimmt nicht“. Etwas mehr positive Rückmeldung kam auf die Aussage *Durch die Arbeitsaufträge bin ich auf neue Podcasts gestoßen, die mich interessieren*. Hier stimmten zwar noch immer 12 Schüler*innen dafür, dass sie dies „nicht“ oder „wenig“ empfanden, drei stimmten allerdings mit „mittelmäßig“ und vier mit „ziemlich“ oder „sehr“ ab. Vereinzelt konnten die Podcasts allerdings bewirken, dass Schüler*innen weiter über ein gehörtes Thema recherchiert haben. SchülerIn 8. betonte hierbei: „Es war anders, ich musste wirklich sehr gut aufpassen, und es hat Spaß gemacht. Ich habe dann auch freiwillig ein bisschen weiter recherchiert, um die Aufgaben etwas genauer zu erledigen :).“

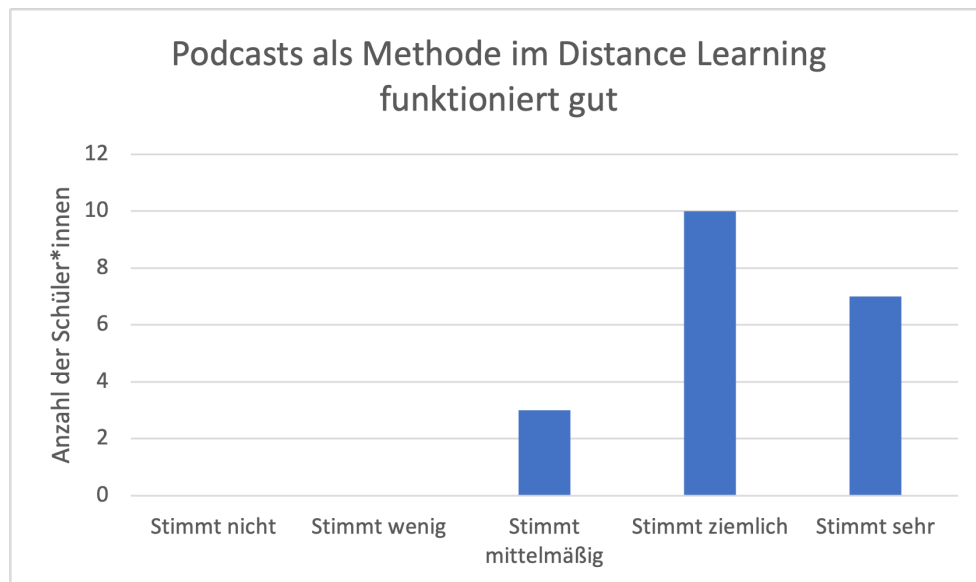


Abbildung 23: Podcast-Nutzung beim Distance Learning

Grundsätzlich meinten sieben der 20 Schüler*innen, dass Podcasts als Methode im Distance Learning „sehr gut“, 10 „ziemlich gut“ und weitere 3 „mittelmäßig gut“ funktioniert.

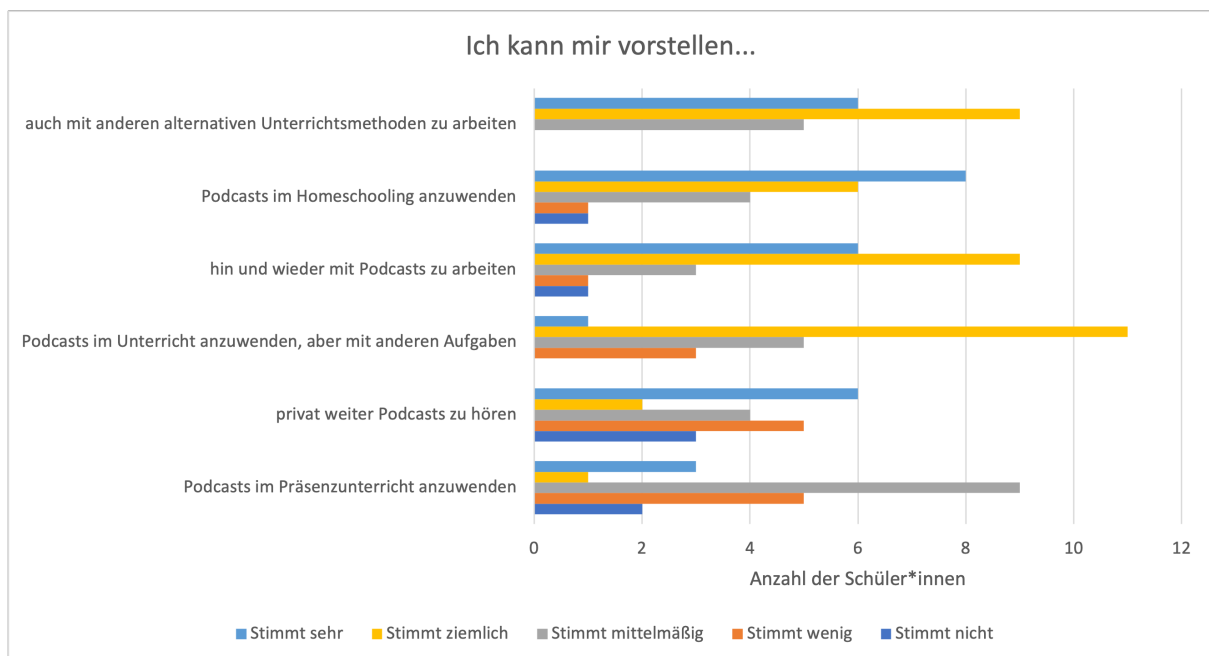


Abbildung 24: Mögliche zukünftige Anwendungsfelder

Daher gaben auch 14 Proband*innen (70%) an, dass sie sich „sehr“ oder „ziemlich“ gut vorstellen können, Podcasts, besonders im Homeschooling, weiter anzuwenden. Lediglich zwei Personen (10%) empfanden das „nicht“ oder „wenig“. Auch das gelegentliche Arbeiten im Unterricht mit Podcasts schließen viele Schüler*innen nicht aus und so meinten 15 Schüler*innen (75%), dass sie sich „sehr“ oder „ziemlich“ vorstellen könnten, hin und wieder diese Methode im Unterricht anzuwenden. Allerdings sehen die Schüler*innen kaum Anwendungsmöglichkeiten für dieses Medium im Präsenzunterricht, was auch darauf zurückzuführen ist, dass dieser Versuch keine Möglichkeit hatte, eine Unterrichtseinheit mit

Podcasts zu gestalten. Lediglich vier Schüler*innen (20%) können sich „sehr“ oder „ziemlich“ vorstellen, Podcasts auch in der Präsenzlehre zu nutzen, während sieben (35%) das „wenig“ oder „gar nicht“ können. Die größte Zustimmung erhielt allerdings der Vorschlag, auch weitere unterschiedliche und weniger klassische Methoden im Unterricht anzuwenden. Hier kam es überhaupt zu keinen Gegenstimmen und 15 der Befragten (75%) haben hier „sehr“ oder „ziemlich“ zugestimmt. Schlussendlich meinten auch acht Schüler*innen (40%), dass sie sich vorstellen könnten auch privat weiter Podcasts zu hören. Hierbei sei erwähnt, dass auch zwei der drei Schüler*innen, die davor noch keinen Kontakt zu diesem Medium hatten, angaben, sich „sehr“ vorstellen zu können wieder Podcasts zu hören. Allerdings gaben auch weitere acht Schüler*innen (40%) an sich „wenig“ oder „nicht“ und vier (20%) sich „mittelmäßig“ vorstellen zu können das Medium auch privat weiter zu nutzen.

Zusammenfassend kann zu dieser Erhebung festgehalten werden, dass fast alle Schüler*innen privat bereits mit dem Medium Podcast in Kontakt gekommen sind. Daher sind die Jugendlichen mit dem Umgang vertraut und können ein bisher zur Unterhaltung genutztes Medium auch für Lern- und Fortbildungszwecke funktionalisieren. Gleichzeitig wurde aber deutlich, dass die oft angeführten Vorteile des Podcasts, nämlich sein zeit- und ortsunabhängiger Charakter und die Nutzung als Nebenbei-Medium, vor allem im Homeschooling und durch die umfänglichen Arbeitsaufträge kaum ihren Niederschlag fanden. Hier sind besonders noch weitere Untersuchungen zu unterschiedlichen Anwendungsmöglichkeiten, vor allem auch im Präsenzunterricht, gefragt. Dennoch sahen sowohl der Lehrer als auch die Klasse Podcasts, besonders im Distance Learning, als eine nützliche und informative Methode. Allen voran kann das Medium einen Beitrag zu einem abwechslungsreichen und methodisch vielfältigen Unterricht garantieren, der von der Klasse erkenntlich gefordert wird. Dennoch sollte der Podcast nur eines von vielen Medien im Vermittlungsrepertoire von Lehrenden sein. Denn wie bei allen Methoden, sprechen die Schüler*innen auch auf Podcasts unterschiedlich an. Manche Schüler*innen können mit anderen Vermittlungsmethoden besser arbeiten: „Es war eine gute Erfahrung mit Podcasts zu arbeiten, weil es einmal etwas Neues war. Ich persönlich bin jedoch kein großer Fan dieser Lernmethode.“ (Schüler*in 1) Wiederum andere ziehen einen sehr positiven Schluss aus der neuen Lernerfahrung: „Vielen Dank, dass wir diesen Versuch machen konnten. Es hat sehr viel Spaß gemacht.“ (Schüler*in 9)

Fazit

Ziel der vorliegenden Masterarbeit war es zu untersuchen, ob Geschichtspodcast als unterstützende Vermittlungsmethode im Geschichtsunterricht der AHS-Oberstufen angewendet werden können. Einerseits wurde eine breite Literaturstudie zu verschiedenen Schwerpunkten dieses Forschungsfeldes durchgeführt, in der vor allem didaktische und kommunikationswissenschaftliche Erkenntnisse zum Podcasting und Podcast-Hören dargelegt wurden. Andererseits wurde ein fallbeispielhafter Ansatz gewählt, der auf Grundlage eines erarbeiteten Konzepts mit Hilfe einer Schulklasse als punktueller Versuch durchgeführt wurde. Die Ergebnisse dieses Versuchs wurden durch Fragebögen erhoben.

Aus der Forschung geht hervor, dass der nicht lineare, zeit- und ortsunabhängige Charakter von Podcasts, der besonders zu einer Individualisierung von Inhalten beiträgt, genau im Trend der jüngeren Generation liegt, wie aus dem Medienkonsumverhalten hervorgeht. Weiters zeigen Studien, dass Podcasts auch Potenziale zur Wissensvermittlung in Bezug auf Zusammenhänge, Konzepte und Meinungen aufweisen, was vor allem auf den Aspekt des Storytellings und den unterhaltsamen Charakter von Podcasts zurückzuführen ist. Gleichzeitig wird auch erkenntlich, dass die Möglichkeiten, die Podcasts bieten, mit den zu erwerbenden historischen und politischen Kompetenzen des Geschichtsunterrichts durchaus vereinbar sind. Insbesondere wird oft die gesteigerte Motivation durch digitale Medien bei den Schüler*innen betont. Dennoch heben Forscher*innen hervor, dass das banale Aufnehmen einer Unterrichtseinheit kaum zu Erfolgen führen kann und der Arbeit mit Podcasts didaktische Konzepte zu Grunde liegen müssen. Mit Hilfe einer punktuellen Erhebung in einer Schulklasse, die von Fragebögen begleitet wurde, sollte ein auf Grundlage didaktischer und kommunikationswissenschaftlicher Überlegungen entwickeltes Unterrichtskonzept auf seinen Nutzen im Homeschooling untersucht werden. Aus den Daten ging hervor, dass fast alle Schüler*innen bereits vor dem Experiment in Kontakt mit Podcasts waren und diese hauptsächlich zu Unterhaltungszwecken nutzten. Prinzipiell kam die Arbeit mit Podcasts sowohl bei der Lehrperson als auch bei den Schüler*innen gut an. So gaben 85% der Klasse an, dass das Medium Podcast im Distance Learning „sehr“ oder „ziemlich“ gut funktioniert hat und 70% können sich diese Form von Aufgabenstellungen, vor allem im erneuten Homeschooling, „sehr“ oder „ziemlich“ gut vorstellen. Ausschlaggebend für diese positive Rückmeldung scheint vorrangig das Element der Abwechslung und Medienvielfalt zu sein, die durch die Arbeit mit einem neuen Medium im Unterricht hervorgerufen wurde. Diese Grundlagen sind für die meisten Schüler*innen nämlich ausschlaggebend für einen interessanten Unterricht im Distance Learning sowie in der

Schule. Die Auseinandersetzung mit digitalen Medien des Alltags scheint vor allem auch relevant zu sein, da sehr viele Schüler*innen angaben, ihr Wissen über Geschichte und Politik aus Social Media und dem Internet zu beziehen. Einige Probleme ergaben sich jedoch aus den Aufgabenstellungen, die die Podcast-Episoden didaktisch begleiteten. So vermerkte die Mehrheit der Schüler*innen, dass ihnen das Anhören der Episoden leicht viel, jedoch Probleme beim Erinnern an das Gehörte auftraten. Daher mussten Sequenzen teilweise öfters und unter großer Aufmerksamkeit angehört werden, weshalb die Podcasts teilweise ihren markanten Charakter als Nebenbei-Medium einbüßten. Die Vermutung, dass auditive Lerntypen Vorteile aus dieser Lernmethode ziehen, konnte nicht bestätigt werden.³⁸⁷ Auch die Länge der Episoden war für einige Schüler*innen zu zeitintensiv, was eine sinkende Konzentration zur Folge hatte. Hier wäre es eventuell sinnvoll, alternative Anwendungsmethoden, unter anderem das gemeinsame Hören von kurzen Sequenzen, zu funktionalisieren. Trotz des Mehraufwands, den die Schüler*innen verzeichneten, ist es überraschend, dass der Arbeitsaufwand als weitgehend angemessen akzeptiert wurde. Am zielführensten zeichneten sich Podcasts allen voran als Denkanstoß für Diskussionen und kreatives Schreiben aus, besonders wenn mit Gegenwartsbezügen gearbeitet wurde.

Daher ist zu resümieren, dass Podcasts durchaus als unterstützende Vermittlungsmethode in Bezug auf Lehrinhalte im Geschichtsunterricht an AHS-Oberstufen genutzt werden können und zu einem medial vielfältigen Unterricht beitragen können. Besonders im Distance Learning kann durch dieses Medium unter anderem das selbstständige Lernen im digitalen Raum gefördert werden. Weiters lässt sich das noch eingeschränkte Methodenrepertoire vieler Lehrender in der Fernlehre erweitern. Leider können aufgrund der Corona-Pandemie keine konkreten Schlussfolgerungen für den Einsatz von Podcasts im Präsenzunterricht getroffen werden, wobei die aus der Literaturanalyse folgende Empfehlung abgegeben werden kann, dass die methodische Anwendung über Arbeitsaufträge hinausgehen sollte. Ebenso musste festgestellt werden, dass auch die hier angewandten Aufgabenstellungen einer Überarbeitung unterzogen werden müssten, vor allem was die Länge und den Umfang betrifft. Nichtsdestotrotz liefert die Untersuchung neue Erkenntnisse sowohl in der praktischen Anwendung des Mediums im Geschichtsunterricht als auch erste qualitative Einblicke in die Unterrichtsgestaltung mit Podcasts während der Corona-Pandemie und somit im damit einhergehenden Homeschooling.

³⁸⁷ Hier ist selbstverständlich zu berücksichtigen, dass es sich um Selbsteinschätzungen der Schüler*innen handelt und damit nicht belegt werden kann, ob tatsächlich alle von diesen dem auditiven Typus zugerechnet werden können.

Ein Ausblick auf die Zukunft des Podcasts zeigt vor allem steigende Nutzerzahlen, eine Kommerzialisierung und stetig voranschreitende Innovationen, was die Popularität von Podcast in den nächsten Jahren fördern wird. Aus diesem Grund wird es für verschiedene Forschungsbereiche von Relevanz sein, sich mit diesem Medium näher zu befassen. Obwohl sich die Forschung aktuell mit den Potenzialen von Podcasts für PR-Zwecke und die Unternehmenskommunikation befasst, sollten die didaktischen Möglichkeiten des Mediums, aber auch der Anspruch zur digitalen Grund- und Medienbildung nicht übersehen werden. Weiterführende Forschungen sollten sich daher vorrangig auf repräsentative Forschungen an Schulen im Geschichtsunterricht konzentrieren, um aussagekräftige Daten für die gesamte Schüler*innenschaft zu erlangen. Hierbei sollten unterschiedliche Einsatzfelder von Podcasts, die auch über Arbeitsaufträge hinausgehen, wie beispielsweise im Präsenzunterricht oder auf Exkursionen, untersucht werden. Dabei können die Forscher*innen auf die hier bereits präsentierten Unterrichtskonzepte anknüpfen und erste Schlüsse aus den gewonnenen Daten ziehen.

Literaturverzeichnis

Literatur

- Alavi Bettina, Lernen Schüler/innen Geschichte im Digitalen anders? In: *Demantowsky Marko, Pallaske Christoph* (Hg.), *Geschichte lernen im digitalen Wandel* (München 2015) 3-16.
- Alby Tom, *Web 2.0. Konzepte, Anwendungen, Technologien* (München ³2008).
- Ammerer Heinrich, Kühberger Christoph, Unterricht planen. Von der Jahres- zur Stundenplanung im Fach „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“. In: *Herrschaft und Macht* 31 (Innsbruck/Wien/Bozen 2009) 31-38.
- Aßmann Sandra, Herzig Bardo, Integrative Medienbildung in der Geschichtsdidaktik am Beispiel von TwHistory-Projekten. In: *Pallaske Christoph* (Hg.), *Medien machen Geschichte. Neue Anforderungen an den geschichtsdidaktischen Medienbegriff im digitalen Wandel* (Berlin 2015) 67-84.
- Bachmair Ben, *Medienwissen für Pädagogen. Medienbildung in riskanten Erlebniswelten* (Wiesbaden 2009).
- Bachmair Ben, Pachler Norbert, Cook John, Mobile phones as cultural resources for learning. An analysis of mobile expertise, structures and emerging cultural practices. In: *MedienPädagogik* (2009) 1-29.
- Bachmair Ben, Risch Maren, Friedrich Katja, Mayer Katja, Eckpunkte einer Didaktik des mobilen Lernens. Operationalisierung im Rahmen eines Schulversuchs. In: *Medienpädagogik* 19 (2011), online unter <https://www.medienpaed.com/article/view/136> (14.03.20) 1-38.
- Barricelli Michele, Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenzen im Geschichtsunterricht (Schwalbach/Ts. 2005).
- Baumgärtner Ulrich, *Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule* (Paderborn ²2019).
- Bergmann Klaus, *Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens* (Schwalbach/Ts. 1998).
- Bernsen Daniel, Virtuelle Exkursionen. In: *Bernsen Daniel, Kerber Ulf* (Hg.), *Praxishandbuch historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter* (Opladen/Berlin/Toronto 2017) 274-282.
- Bernsen Daniel, Zeitzeugen digital. In: *Bernsen Daniel, Kerber Ulf* (Hg.), *Praxishandbuch historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter* (Opladen/Berlin/Toronto 2017) 256-264.

- *Bernsen Daniel, Kerber Ulf*, Einleitung. In: *Bernsen Daniel, Kerber Ulf* (Hg.), Praxishandbuch historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter (Opladen/Berlin/Toronto 2017) 13-21.
- *Bernsen Daniel, König Alexander, Spahn Thomas*, Medien und historisches Lernen. Eine Verhältnisbestimmung und ein Plädoyer für eine digitale Geschichtsdidaktik. In: Zeitschrift für digitale Geschichtswissenschaften 1 (2012), online unter <http://universaar.uni-saarland.de/journals/index.php/zdg/article/view/294/358> (14.03.20) 1-27.
- *Berry Richard*, Podcasting. Considering the evolution of the medium and its association with the word ‚radio‘. In: Radio Journal. International Studies in Broadcast & Audio Media 14 (2016) 7-22.
- *Blum Cynthia*, Does Podcast Use Enhance Critical Thinking in Nursing Education? In: Nursing Education Perspectives 39, Nr.2 (2018) 91-93.
- *Brittain Sarah, Glowacki Pietrek, Ittersum Jared Van, Johnson Lynn*, Podcasting lectures. In: Educause Quarterly 29, Nr.3 (2006) 24-31.
- *Buckingham David*, Defining Digital Literacy. What Young People Need to Know About Digital Media. In: *Bachmair Ben* (Hg.), Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion (Wiesbaden 2010) 59-72.
- *Bunnenberg Christian, Steffen Nils*, Broadcast yourself: history stories! Geschichte auf YouTube – eine Bestandsaufnahme. In: *Bunnenberg Christian, Steffen Nils* (Hg.), Geschichte auf YouTube. Neue Herausforderungen für Geschichtsvermittlung und Historische Bildung (Berlin 2019) 3-26.
- *Bunnenberg Christian, Steffen Nils* (Hg.), Geschichte auf YouTube. Neue Herausforderungen für Geschichtsvermittlung und Historische Bildung (Berlin 2019).
- *Campbell Gardner*, There’s Something in the Air. Podcasts in Education. In: Educause review 40, Nr.6 (2005) 33-46.
- *Dahlstrom Michael F.*, Using narratives and storytelling to communicate science with nonexpert audiences. In: PNAS 111, Suppl.4 (2014) 13614–13620.
- *Davis Alan*, Co-Authoring Identity. Digital Storytelling in an Urban Middle School. In: THEN Journal (2004), online unter https://www.researchgate.net/publication/288938876_Co-authoring_identity_Digital_storytelling_in_an_urban_middle_school (29.05.20) 1-21.
- *Demleitner Elisabeth, Beck-Zangenberg Christel* (Hg.), Filme im Geschichtsunterricht. Unterrichtsideen für die Sekundarstufe I und II (Hannover 12020).

- *Dilek Dursun, Sog̃ucaklı Yapıcı Gülçin, The Use of Stories in the Teaching of History.* In: International Journal of Historical Teaching, Learning and Research 5, Nr.2 (2005) 60-71.
- *Dohmen Günther, Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller* (Bonn 2001), online unter http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/das_informelle_lernen.pdf (01.11.20).
- *Domenichini Bernard, Podcastnutzer in Deutschland.* In: Media Perspektiven 2 (2018), online unter https://www.ard-werbung.de/fileadmin/user_upload/media-perspektiven/pdf/2018/0218_Domenichini.pdf (17.10.20) 46-49.
- *Eberle Thomas, Medienbildung in der Schule. Schulpädagogische Perspektiven.* In: *Pirner Manfred, Pfeiffer Wolfgang, Uphues Rainer* (Hg.), *Medienbildung in schulischen Kontexten. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (München 2013) 57-78.
- *Esslinger-Hinz Ilona, Sliwka Anne, Schulpädagogik* (Weinheim 2011).
- *Fritz Gerhard* (Hg.), *Geschichte und Fachdidaktik. Ein Studienbuch für Studierende Grund-, Haupt- und Realschule (Einführung in das Geschichtsstudium an Pädagogischen Hochschulen 2, Stuttgart 2012).*
- *Gautschi Peter, Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise* (Schwalbach/Ts., Universitäre Dissertation 2009).
- *Giere Daniel, Computerspiele - Medienbildung - historisches Lernen. Zu Repräsentation und Rezeption von Geschichte in digitalen Spielen* (Frankfurt/M 2019).
- *Gies Horst, Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung* (Köln/Weimar/Wien 2004).
- *Graier Melanie Christel, Bildung über den Äther. Vom Schulfunk bis zum Podcast* (Diplomarbeit Universität Wien 2009).
- *Haber Nicole, Flipped Learning mit Augmented Reality. Eine Chance für den Geschichtsunterricht?* (Diplomarbeit Universität Wien 2019).
- *Hartung Olaf, Geschichte Schreiben Lernen. Empirische Erkundungen zum konzeptionellen Schreibhandeln im Geschichtsunterricht* (Münster 2013).
- *Hartung Olaf: Rezension zu: Pandel Hans-Jürgen, Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht* (Schwalbach/Ts. 2010). In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 10 (2011), online unter <https://www.recensio.net/rezensionen/zeitschriften/zeitschrift->

[fuer-geschichtsdidaktik/10-2011/ReviewMonograph56705912/@@generate-pdf-recension?language=fr](https://www.fuer-geschichtsdidaktik/10-2011/ReviewMonograph56705912/@@generate-pdf-recension?language=fr) (10.05.2021) 200-204.

- *Hasberg* Wolfgang, Geschichte in Geschichten. In: *Schreiber* Waltraud (Hg.), Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, Bd.1 (2004) 529-547.
- *Haugtvedt* Erica, The Ethics of Serialized True Crime. In: *McCracken* Ellen (Hg.), The "Serial" podcast and storytelling in the digital age (New York 2017) 7-24.
- *Hellmuth* Thomas, Historisch-politische Sinnbildung. Geschichte – Geschichtsdidaktik – politische Bildung (Schwalbach/Ts. 2014).
- *Hellmuth* Thomas, Plädoyer für "Historytelling" im Unterricht. In: *Public History Weekly* 4 (2016).
- *Hellmuth* Thomas, *Kühberger* Christoph, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (Wien 2016), online unter www.politik-lernen.at/gskpb (07.06.20).
- *Herfter* Christian, *Brock* Michael, Der Fragebogen. *Drinck* Barbara, Forschen in der Schule. Ein Lehrbuch für (angehende) Lehrerinnen und Lehrer (Stuttgart 2013) 251-301.
- *Heshmat* Yasmin, *Neustaedter* Carmen, *Yang* Lilian, Quality ‚Alone‘ Time through Conversations and Storytelling. Podcast listening Behaviors and Routines. In: *Graphics Interface Conference* (2018) 67-74.
- *Hodl* Jan, Historische Narrationen im digitalen Zeitalter. In: *Danker* Uwe, *Schwabe* Astrid (Hg.), Historisches Lernen im Internet. Geschichtsdidaktik und Neue Medien (Schwalbach/Ts. 2014) 182-195.
- *Hollenberg* Stefan, Fragebögen. Fundierte Konstruktion, sachgerechte Anwendung und aussagekräftige Auswertung (Wiesbaden 2016).
- *Hüther* Jürgen, Mediendidaktik. In: *Hüther* Jürgen, *Schorb* Bernd (Hg.), Grundbegriffe Medienpädagogik (München 2005) 235-240.
- *Hüther* Jürgen, Neue Medien. In: *Hüther* Jürgen, *Schor* Bernd (Hg.), Grundbegriffe Medienpädagogik (München 2005) 345-351.
- *Jäger* Silke, *Hinneburg* Iris, Werkstattbericht. Geschichten auf die Ohren. Podcast und Storytelling für die Wissenschafts- und Evidenz-Kommunikation. In: *Zeitschrift für Evidenz, Fortbildung und Qualität im Gesundheitswesen* 144–145 (2019) 84-89.
- *Jarrett* Kylie, Private Talk in the Public Sphere. Podcasting as Broadcast Talk. In: *Communication, Politics & Culture* 42, Nr.2 (2009) 278-281.

- *Jenkins Martin, Lonsdale Jo*, Podcasts and students' storytelling. In: *Salmon Gilly* (Hg.), Podcasting for learning in universities (Maidenhead 2008) 113-120.
- *Jordack Monika*, Unterricht zwischen Tradition und Moderne. Traditionelle Unterrichtsmethoden zwischen Ablehnung und Verherrlichung, dargestellt am Beispiel des Frontalunterrichts (Diplomarbeit Universität Wien 2000).
- *Kaiser Ronald*, Library success with web 2.0 services. An introduction into the use of web tools as blogs, wikis, podcast - a new generation of information services (Berlin 2012).
- *Kay Robin H.*, Exploring the use of video podcasts in education. A comprehensive review of the literature. In: *Computers in Human Behavior* 28, Nr.3 (2012) 820-831.
- *Kallus Wolfgang*, Erstellung von Fragebogen (Stuttgart/Wien ¹2010).
- *Kerber Ulf*, Historische Medienbildung. Ein transdisziplinäres Modell für den Geschichtsunterricht. In: *Bernsen Daniel, Kerber Ulf* (Hg.), Praxishandbuch historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter (Opladen/Berlin/Toronto 2017) 45-82.
- *King Kathleen P., Gura Mark*, Podcasting for teachers. Using a new technology to revolutionize teaching and learning (Charlotte ²2009).
- *Kneile-Klenk Karin*, Pauken oder Lernen? Abwechslungsreich Wiederholen und Festigen im Geschichtsunterricht (Schwalbach/Ts. 2008).
- *König Alexander, Bernsen Daniel*, Mobile Learning in History Education. In: *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 6, Nr.1 (Oxford 2014) 107-123.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaft (Hg.), Mitteilungen der Kommission. Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen (Brüssel 2001), online unter <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF> (07.06.20).
- *Korner T., Reinhardt A.*, Von der Idee zum Konzept. Eine Wegleitung. In: *Raunig Michael* (Hg.), Lifetime podcasting. Proceedings der Ersten Österreichischen Fachtagung für Podcast. In: Österreichische Fachtagung für Podcast 1 (Graz 2007) 34-42.
- *Kühberger Christoph*, Computerspiele als Teil des historischen Lernens. In: *Bernsen Daniel, Kerber Ulf* (Hg.), Praxishandbuch historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter (Opladen/Berlin/Toronto 2017) 229-236.

- *Kühberger* Christoph, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung (Innsbruck/Wien/Bozen ³2015).
- *Kühr* Sarah, Die Erwartungshaltung von Schülerinnen und Schülern an Medien und deren Einsatz im Geschichtsunterricht an Wiener Schulen (Diplomarbeit Universität Wien 2015).
- *Labov* William, *Waletzky* Joshua, Narrative analysis. Oral versions of personal experience (Seattle 1967).
- *Liebig* Sabine, Digitale Audioquellen im Geschichtsunterricht. In: *Bernsen* Daniel, *Kerber* Ulf (Hg.), Praxishandbuch historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter (Opladen/Berlin/Toronto 2017) 249-255.
- *Lim* Kenneth, Now hear this. Exploring podcasting as a tool in geography education. In: *Purnell* Ken, *Lidstone* John, *Hodgson* Stephanie (Hg.), Changes in Geographical Education - Past, Present and Future. Proceedings of the International Geographical Commission on Geographical Education Symposium (Brisbane 2006), online unter https://www.researchgate.net/publication/228495610_Now_hear_this-exploring_podcasting_as_a_tool_in_geography_education (21.01.21).
- *Livingstone* Sonia, Media Literacy and Media Policy. In: *Bachmair* Ben (Hg.), Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion (Wiesbaden 2010) 33-44.
- *Löser* Peter, *Peters* Daniel, Podcasting. Aus der Nische an die Öffentlichkeit. In: *Diemand* Vanessa, *Mangold* Michael, *Weiberl* Peter (Hg.), Weblogs, Podcasting und Videojournalismus. Neue Medien zwischen demokratischen und ökonomischen Potentialen (Hannover 2007) 139-154.
- *Magenheim* Johannes, *Meister* Dorothee M., Potenziale von Web 2.0-Technologien für die Schule. In: *Albers* Carsten, *Magenheim* Johannes, *Meister* Dorothee M. (Hg.), Schule in der digitalen Welt. Medienpädagogische Ansätze und Schulforschungsperspektiven (Wiesbaden 2011) 19-42.
- *McCracken* Ellen, The Serial Commodity. Rhetoric, Recombination, and Indeterminacy in the Digital Age. In: *McCracken* Ellen (Hg.), The "Serial" podcast and storytelling in the digital age (New York 2017) 54-71.
- *McGarr* Oliver, A review of podcasting in higher education. Its influence on the traditional lecture. In: Australasian Journal of Educational Technology 25, Nr.3 (2009) 309-321.

- *McKinney* Dani, *Dyck* Jennifer L., *Luber* Elise S., iTunes university and the classroom. Can podcasts replace professors? In: Computers & Education (2009) 617-623.
- *Memminger* Joseph, Schüler schreiben Geschichte. Kreatives Schreiben im Geschichtsunterricht zwischen Fiktionalität und Faktizität (Schwalbach/Ts. 2007).
- *Micheuz* Peter, *Reiter* Anton, *Brandhofer* Gerhard, *Ebner* Martin, *Sabitzer* Barbara (Hg.), Digitale Schule Österreich. Eine analoge Standortbestimmung anlässlich der eEducation Sommertagung 2013 (Wien 2013).
- *Moser* Heinz, Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter (Wiesbaden ⁵2010).
- *Ofner* Simone, Geschichte einfach erklärt auf Youtube. Zum Einsatz von Erklär- bzw. Lernvideos im Geschichtsunterricht am Beispiel des Kanals The Simple History (Diplomarbeit Universität Graz 2017).
- *Ogris* Sarah Sabrina, Historisches Lernen unter Einfluss von neuen Medien. Auswirkungen auf Narrativität und Perspektivität im Geschichtsunterricht (Hochschulschrift Graz 2019).
- *Pandel* Hans-Jürgen, Erzählen und Erzählakte. Neuere Entwicklungen in der didaktischen Erzähltheorie. In: *Demantowsky* Marko, *Schönemann* Bernd (Hg.), Neue geschichtsdidaktische Positionen (Bochum ²2006) 39-55.
- *Pandel* Hans-Jürgen, Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht, (Schwalbach/Ts. ²2015).
- *Pöyskö* Anu, *Kaiser-Müller* Katharina, Medienbildung - bitte warten? Die politische Landschaft der Medienbildung in Österreich. In: Medienimpulse 52, Nr. 4 (2014) 1-9.
- *Preger* Sven, Geschichten erzählen. Storytelling für Radio und Podcast (Wiesbaden 2019).
- *Rampf* Barbara, Podcastnutzer. Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Darstellung des deutschen Podcastangebotes und eine Typologisierung seiner Nutzer (München 2008).
- *Rauh* Robert, Geschichte kompetent unterrichten. Wie sich Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht umsetzen lässt (Frankfurt/M. 2018).
- *Raunig* Michael, Einleitung. In: *Raunig* Michael, *Ebner* Martin, *Thallinger* Sigrid, *Ritsch* Winfried (Hg.), Lifetime podcasting. Proceedings der Ersten Österreichischen Fachtagung für Podcast. In: Österreichische Fachtagung für Podcast 1 (Graz 2007) 9-12.
- *Reiners* Charis Fabiola, Was macht Podcasts erfolgreich? Eine qualitative Inhaltsanalyse (Masterarbeit FH Joanneum 2019).

- *Reinhardt Ingo*, Storytelling in der Pädagogik. Eine Einführung in die Arbeit mit Geschichten (Stuttgart 2003).
- *Reiter Anton*, Digitale Technologien in Schule und Unterricht einst. Ein Rückblick anhand ausgewählter Projekte aus den 1990-er Jahren In: *Micheuz Peter, Reiter Anton, Brandhofer Gerhard, Ebner Martin, Sabitzer Barbara* (Hg.), Digitale Schule Österreich. Eine analoge Standortbestimmung anlässlich der eEducation Sommertagung 2013 (Wien 2013) 131-167.
- *Rosa Lisa*, Geschichte und Geschichtslernen in Blogs, sozialen Netzwerken und Foren. In: *Bernsen Daniel, Kerber Ulf* (Hg.), Praxishandbuch historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter (Opladen/Berlin/Toronto 2017) 193-205.
- *Rowles Daniel, Rogers Ciaran*, Podcasting marketing strategy. A complete guide to creating, publishing and monetizing a successful podcast (London/New York 2019).
- *Rühr Sandra Marion*, Hörbuchboom? Zur aktuellen Situation des Hörbuchs auf dem deutschen Buchmarkt (Alles Buch. Studien der Erlanger Buchwissenschaft VIII, Erlangen-Nürnberg 2004).
- *Rüsen Jörn*, Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen (Köln/Weimar/Wien 1994).
- *Salmon Gilly, Mobbs Richard, Edirisingha Palitha, Dennett Chris*, Podcasting technology. In: *Salmon Gilly* (Hg.), Podcasting for learning in universities (Maidenhead 2008) 20-32.
- *Salmon Gilly, Nie Ming*, Doubling the life of iPods. In: *Salmon Gilly* (Hg.), Podcasting for learning in universities (Maidenhead 2008) 1-11.
- *Sauer Michael*, Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik (Seelze ¹⁰2012).
- *Schattschneider Jessica*, Blogs. In: *Besand Anja, Sander Wolfgang* (Hg.), Handbuch Medien in der politischen Bildung (Reihe Politik und Bildung 57, Schwalbach/Ts. 2010) 74-90.
- *Schiefner Mandy*, Podcasting. Educating the Net Generation?! In: *Raunig Michael* (Hg.), Lifetime podcasting. Proceedings der Ersten Österreichischen Fachtagung für Podcast. In: Österreichische Fachtagung für Podcast 1 (Graz 2007) 13-27.
- *Schins Fabrice*, Flipped Classroom. Der umgedrehte Klassenraum. In: *Bernsen Daniel, Kerber Ulf* (Hg.), Praxishandbuch historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter (Opladen/Berlin/Toronto 2017) 327-336.

- *Schneider* Gerhard, *Pandel* Hans-Jürgen, Einführung. In: *Schneider* Gerhard, *Pandel* Hans-Jürgen (Hg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht (Schwalbach/Ts. 72017) 7-12.
- *Schreyer* Stephan, Podcasts in der Unternehmenskommunikation. Wie Sie mit strategischen Audioformaten Ihre Zielgruppen erreichen (Wiesbaden 2019).
- *Schwarz* Gregor, Digitalisierung, digitale Medien und Wikipedia im AHS-Geschichtsunterricht (Diplomarbeit Universität Wien 2018).
- Scottish Council for Educational Technology (1994), zit. nach *Salmon* Gilly, *Nie* Ming, Doubling the life of iPods. In: *Salmon* Gilly (Hg.), Podcasting for learning in universities (Maidenhead 2008).
- *Seipold* Judith, *Rummler* Klaus, *Rasche* Julia, Medienbildung im Spannungsfeld alltäglicher Handlungsmuster und Unterrichtsstrukturen. In: *Bachmair* Ben (Hg.), Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion (Wiesbaden 2010) 227-242.
- *Seitz* Daniel, *Kerber* Ulf, *Bernsen* Daniel, Augmented Historical Reality. Historisches Lernen wird „lebendig“? In: *Bernsen* Daniel, *Kerber* Ulf (Hg.), Praxishandbuch historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter (Opladen/Berlin/Toronto 2017) 127-138.
- *Sesink* Werner, „Neue Medien“. In: *Sander* Uwe, *Gross* Friederike von, *Hugger* Kai-Uwe (Hg.), Handbuch Medienpädagogik (Wiesbaden 2008) 407-414.
- *Smolle* Josef, Workshop MU Graz. „Wie passt der Podcast in die Lehre?“. In: *Raunig* Michael (Hg.), Lifetime podcasting. Proceedings der Ersten Österreichischen Fachtagung für Podcast. In: Österreichische Fachtagung für Podcast 1 (Graz 2007) 55-69.
- *Spanhel* Dieter, Bildung in der Mediengesellschaft. Medienbildung als Grundbegriff der Medienpädagogik. In: *Bachmair* Ben (Hg.), Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion (Wiesbaden 2010) 45-58.
- *Spahr* Sabrina, Didaktik der Verfremdung. Theoretische und empirische Untersuchungen zu einem grundschuldidaktischen Prinzip (Diplomarbeit Justus-Liebig-Universität Gießen 2017).
- *Spaniol* Marc, *Klamma* Ralf, *Sharda* Nalin, *Jarke* Matthias, Web-Based Learning with Non-linear Multimedia Stories, In: Advances in Web Based Learning – ICWL (Berlin/Heidelberg 2006) 249–263.

- Splendid Research GmbH (Hg.), B2B-Podcast Monitor 2020. Aktuelles Nutzungsverhalten, Anforderungen und Potenziale sowie Werbewahrnehmungen und –wirkungen (Hamburg 2020), online unter <https://www.splendid-research.com/de/studie-b2b-podcast.html> (21.11.2020).
- Splendid Research GmbH, Trendmedium Podcast. Eine repräsentative Umfrage unter 1.022 Deutschen zum Thema Podcasts (Hamburg 2018), online unter <https://www.splendid-research.com/de/studie-podcasts.html> (23.05.20).
- *Studencki* Felix, Podcast und die Einsatzmöglichkeiten im Unterricht (Diplomarbeit Pädagogische Akademie des Bundes Wien 2007).
- *Sturm* Simon, Digitales Storytelling. Eine Einführung in neue Formen des Qualitätsjournalismus (Wiesbaden 2013).
- *Sutter* Tilmann, Selbstsozialisation und Medienbildung. In: *Marotzki* Winfried, *Meder* Norbert (Hg.), Perspektiven der Medienbildung (Wiesbaden 2014) 70-90.
- *Tengler* Karin, *Schrammel* Natalie, *Brandhofer* Gerhard, Lernen trotz Corona. Chancen und Herausforderungen des distance learnings an österreichischen Schulen. In: Medienimpulse 58, Nr.2 (2020) 1-13.
- *Thoß* Nina, Computerspiele. In: *Besand* Anja, *Sander* Wolfgang (Hg.), Handbuch Medien in der politischen Bildung (Reihe Politik und Bildung 57, Schwalbach/Ts. 2010) 124-134.
- *Thoß* Nina, Podcast/Videocast. In: *Besand* Anja, *Sander* Wolfgang (Hg.), Handbuch Medien in der politischen Bildung (Reihe Politik und Bildung 57, Schwalbach/Ts. 2010) 372-378.
- *Tschiggerl* Martin, *Walach* Thomas, *Zahlmann* Stefan, Geschichtstheorie (Wiesbaden 2019).
- *Tulodziecki* Gerhard, *Herzig* Bardo, *Grafe* Silke, Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele (Bad Heilbrunn ²2019).
- *Völkel* Bärbel, Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht (Schwalbach/Ts. ³2012).
- *Wagner* Petra, Häusliche Arbeitszeit für die Schule. Entwicklung eines Lern- und Kompetenztypenmodells (Dissertation Universität Wien 2003).
- *Weinert* Franz E., Leistungsmessung in Schulen, (Weinheim/Basel ³2014).
- *Weiß* Sabine, *Schramm* Simone, *Hillert* Andreas, *Kiel* Ewald, Lehrerinnen und Lehrer kommentieren Fragebögen. Wie quantitative Forschung von qualitativer Forschung lernen kann. In: Forum Qualitative Sozialforschung 14, Nr.3 (2013).

- *Wenzel* Birgit, Kreative und innovative Methoden. Geschichtsunterricht einmal anders (Schwalbach/Ts. 2011).
- *Wunderer* Hartmann, Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe II (Schwalbach/Ts. 2000).
- *Wunschel* Alexander, Podcasting. Bestandsaufnahme aktueller Ansätze von Business-Modellen. In: *Diemand* Vanessa, *Michael* Mangold, *Peter* Weiberl (Hg.), Weblogs, Podcasting und Videojournalismus. Neue Medien zwischen demokratischen und ökonomischen Potentialen (Hannover 2007) 155-172.

Internetquellen

- Alexander der Große. Das griechische Weltreich, 11.10.2019. In: Deutschlandfunk Nova, online unter <https://www.deutschlandfunknova.de/beitrag/vom-peloponnes-zum-hindukusch-alexander-der-grosse> (12.02.21).
- *Anger* Silke, *Bernhard* Sarah, *Dietrich* Hans, *Lerche* Adrian, *Patzina* Alexander, *Sandner* Malte, *Toussaint* Carina, Schulschließungen wegen Corona. Regelmäßiger Kontakt zur Schule kann die schulischen Aktivitäten der Jugendlichen erhöhen, 23.04.2020, online unter <https://www.iab-forum.de/schulschliessungen-wegen-corona-regelmassiger-kontakt-zur-schule-kann-die-schulischen-aktivitaten-der-jugendlichen-erhohen/?pdf=15657> (14.01.21).
- Appinio (Hg.), Corona-Krise. Umfrage zur Umsetzung von Homeschooling durch Schulen 2020 (September 2020). In: Statista Research Department, online unter <https://de-statista-com.uaccess.univie.ac.at/statistik/daten/studie/1193472/umfrage/corona-krise-umsetzung-von-homeschooling/> (12.01.20).
- Apple Podcasts – Austria – All Podcasts. In: Chartable, online unter <https://chartable.com/charts/itunes/at-all-podcasts-podcasts> (21.11.2020).
- Apple Podcasts – Austria – Education. In: Chartable, online unter <https://chartable.com/charts/itunes/at-education-podcasts> (22.12.20).
- Apple Podcasts –Austria – History. In: Chartable, online unter <https://chartable.com/charts/itunes/at-history-podcasts-b06aad0-5614-4679-b1ef-6b607d30d797> (22.12.20).
- Apple Podcasts - Germany - Education. In: Chartable, online unter <https://chartable.com/charts/itunes/de-education-podcasts> (22.12.20).

- Apple Podcasts – Germany – History. In: Chartable, online unter <https://chartable.com/charts/itunes/de-history-podcasts-8b683506-e192-484d-809a-214456a86caa> (22.12.20.)
- ARD-ZDF, Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2020, online unter https://www.ard-zdf-onlinestudie.de/files/2020/2020-10-12_Onlinestudie2020_Publikationscharts.pdf (17.10.20).
- ARD-ZDF, Massenkommunikation Trends 2019, online unter https://www.ard-werbung.de/fileadmin/user_upload/media-perspektiven/Mip_MK_MK-Trends/ARD-ZDF-Massenkommunikation_Trends_2019_PUBLIKATION.pdf (17.10.20).
- ARD-ZDF, ARD/ZDF-Onlinestudie 2019, zit. nach Mai Lothar, Meinzer Nils, Schröter Christian, Radio- und Audionutzung 2019. In: Media Perspektiven 9 (2019) 406-420.
- AS&S Radio, Spot on Podcast. Nutzung, Werbung und Wirkung (2018), online unter <https://www.ard-werbung.de/akademie/studien/spotonpodcast1/> (29.03.21).
- Augmented Reality Tour. In: Archeo-Now, online unter <https://www.archaeo-now.com/augmented-reality-tour/> (04.02.2021).
- Auschwitz-Birkenau – Virtual Tour, online unter <http://panorama.auschwitz.org/tour1,5613.en.html> (04.02.2021).
- Bartos Melanie, Bodingbauer Lothar, Vortrag: Mehr als Wien und Berge. Podcastlandschaft Österreich (2017), online unter <https://av.tib.eu/media/35462> (22.12.20).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.), Digitale Grundbildung, online unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/dgb.html> (13.01.21).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.), Digitale Schule. Der 8-Punkte-Plan für den digitalen Unterricht, online unter https://digitaleschule.gv.at/wp-content/uploads/2020/10/201015-4_Folder_Digitale_Schule_DINlang_A4_BF.pdf (14.01.21).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.), Eckpunkte zum Schulbetrieb nach den Semesterferien, online unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/corona/schulbetrieb20210118.html> (10.02.21).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.), eEducation Austria, online unter <https://eeducation.at/ueber-education> (22.01.21).

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.), Leitlinien für die Fernlehre/das Distance Learning, 26.03.2020, online unter https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/corona/corona_info.html (15.01.21).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.), Masterplan Digitalisierung, online unter https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:dbc3a630-8034-47aa-9e9d-4db35e58867c/masterplan_digitalisierung_pi.pdf (07.06.20).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.), Masterplan für die Digitalisierung im Bildungswesen, online unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/mp.html> (22.01.21).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.), Warum digi-check? In: digi.komp, online unter <https://digikomp.at/index.php?id=579&L=0> (22.01.21).
- Bundesverband Digitale Wirtschaft e.V. (Hg.), Podcasts – gekommen, um zu bleiben. Der Audio-Trend im Überblick (Berlin 2020), online unter https://bvdw.org/fileadmin/user_upload/BVDW_Podcast-Audio_Trend_2020_im_Ueberblick.pdf (30.12.20).
- Burow Olaf-Axel, Bildung nach Corona. Wie Schule und Lehrerbildung zukunftsfähig werden, 10.04.2020. In: Unterricht digital, online unter <https://unterrichten.digital/2020/04/10/burow-bildung-schule-digitalisierung/> (14.01.21).
- Corona als Podcast Booster, 14.05.2020. In: META Communication International, online unter <https://www.metacommunication.com/pressemeldung/corona-als-podcast-booster/> (22.12.20).
- Das Sendezentrum, online unter <https://das-sendezentrum.de> (22.12.20).
- Deja-vú Geschichte, Historische Gründe für den Austritt der Briten aus der EU, 23.03.2019. In: Ralf Grabuschnig <https://ralfgrabuschnig.com/gruende-austritt-brexit/> (08.12.20).
- Deutscher Podcastpreis, online unter <https://www.deutscher-podcastpreis.de/#about> (22.12.20).
- Die 100 beliebtesten Podcasts im Moment (2020). In: Podtail, online unter <https://podtail.com/de/top-podcasts/at/> (22.12.20).

- Die digitale Schule. In: Österreich.gv.at, online unter https://www.oesterreich.gv.at/nachrichten/bildung_und_neue_medien/Die-digitale-Schule.html (14.01.21).
- Digitale Schule | Kompakt, online unter <https://digitale-schule.blog> (22.01.21).
- *Feistritzer* Gert, AK–Studie. Nachhilfe und Betreuung von Schulkindern während der Corona-Krise April 2020, 22.04.2020. In: Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien, online unter <https://www.arbeiterkammer.at/homeschooling> (14.01.21).
- *Gerstung* Hendrik, 26 Millionen Menschen in Deutschland lieben Audio, 27.10.2020. In: Audiblemagazin, online unter <https://magazin.audible.de/audible-hoerkompass-2020/> (29.11.2020).
- Geschichten aus der Geschichte-Jingle, 25.09.2015. In: Geschichten aus der Geschichte, online unter <https://www.geschichte.fm/podcast/zs00/> (25.03.21).
- Global-History-Reseach. In: Chartable, online <https://chartable.com/charts/chartable/podcasts-global-history-reach> (22.12.20).
- Harriet Tubman und die Underground Railroad, 23.01.2019. In: Geschichten aus der Geschichte, online unter <https://www.geschichte.fm/podcast/zs174/> (12.02.21).
- *Hellmuth* Thomas, Vom Storytelling zum Historytelling, 24.09.2015. In: Bundeszentrale für politische Bildung, online unter <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/212519/vom-storytelling-zum-historytelling> (11.02.21).
- Homeschool History, Roman Gladiators, 15.06.2020. In: BBC Sounds, online unter <https://www.bbc.co.uk/sounds/play/m000k2s4> (12.02.21).
- infratest dimap (Hg.), ARD-DeutschlandTREND August 2020, online unter <https://www.tagesschau.de/inland/deutschlandtrend-2291.pdf> (12.01.21).
- *Kistermann* Holger, Unterricht per Mausclick? So gelingt digitales Lernen in der Corona-Krise, 04.06.2020. In: Digitale Schule | Kompakt, online unter <https://digitale-schule.blog/digitaler-unterricht/unterricht-per-mausclick-so-gelingt-digitales-lernen-in-der-corona-krise/> (30.11.2020).
- *Körber* Andreas, “Historytelling” — eine Fortsetzung der Diskussion mit Thomas Hellmuth, 9.7.2016. In: Historisch Denken Lernen / Learning to Think Historically, online unter <https://historischdenkenlernen.userblogs.uni-hamburg.de/historytelling-eine-fortsetzung-der-diskussion-mit-thomas-hellmuth/> (11.02.21).
- Kühberger Christoph, Subjektorientierung. Können Lernende selbstständig historisch denken? 08.05.2014. In: Public History Weekly, online unter <https://public-history->

[weekly.degruyter.com/2-2014-17/subjektorientierung-can-subaltern-pupil-think-historically/](https://www.weekly.degruyter.com/2-2014-17/subjektorientierung-can-subaltern-pupil-think-historically/) (18.01.21).

- Lörchner Jasmin, Neue Studie. Mehr als 10 Millionen Deutsche hören Podcasts! 18.09.2020. In: Podigee, online unter <https://www.podigee.com/de/blog/neue-studie-mehr-als-10-millionen-deutsche-hoeren-podcasts> (17.12.20).
- Mauerschau, online unter <http://www.mauerschau.berlin> (04.02.2021).
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.), JIM-Studie 2019. Jugend, Information, Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger (2019), online unter https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2019/JIM_2019.pdf (29.03.21).
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.), JIMplus 2020. Lernen und Freizeit in der Coronakrise (2020), online unter <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/jimplus-2020/>.
- Munder Stephan, Podcasts. Der Boom des Mediums in Zahlen, 04.08.2020. In: Radio Woche, online unter <https://www.radiowoche.de/podcasts-der-boom-des-mediums-in-zahlen/> (22.12.20).
- Neues Branchen-Magazin „Podcastwelt“ stellt Stars der Podcast-Szene vor, 27.07.2020. In: Die Wirtschaft, online unter <https://www.die-wirtschaft.at/die-wirtschaft/neues-branchen-magazin-podcastwelt-stellt-stars-der-podcast-szene-vor-199658> (22.12.20).
- Newman Nic, Executive Summary and Key Findings. In: Newman Nic, Fletcher Richard, Schulz Anne, Andi Simge, Nielsen Rasmus Kleis (Hg.), Reuters Institute Digital News Report 2020, online unter https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2020-06/DNR_2020_FINAL.pdf (30.12.20).
- News. In: mediamanual, online unter <https://www.mediamanual.at/news> (29.11.2020).
- Ö1 macht Schule. Mehr erfahren... In: Ö1, online unter <https://oe1.orf.at/artikel/651645/Oe1-macht-Schule-Mehr-erfahren> (29.11.20).
- OMR (Hg.), Podcastumfrage 2018, online unter <https://podstars.de/wp-content/uploads/Podcastumfrage2018.pdf> (07.11.2020).
- Podcast-Boom hält an, 05.08.2020. In: bitkom, online unter <https://www.bitkom.org/Presse/Presseinformation/Podcast-Boom-haelt-an> (02.01.21).
- Podcast-Boom trotz Coronakrise ungebrochen (2020). In: META Communication International, online unter

<https://www.metacommunication.com/pressemeldung/podcast-boom-trotz-coronakrise-ungebrochen/> (22.12.20).

- *Schaffer* Tom, Podcasts in Österreich. Die Umfrage. Wer hört Podcasts in Österreich? Die Ergebnisse unserer Hörer-Umfrage, 11.07.2016. In: zurPolitik, online unter <https://zurpolitik.com/2016/07/11/podcasts-oesterreich-umfrage-2016/> (29.11.2020).
- *Schneider* Guido, Wie Spotify mit Podcasts profitabel werden will, 05.05.2020. In: Horizont, online unter <https://www.horizont.net/medien/nachrichten/streaming-marktfuehrer-wie-spotify-mit-podcasts-profitabel-werden-will-182721?crefresh=1> (26.12.20).
- *Schober* Barbara, *Lüftenegger* Marko, *Spiel* Christiane, Lernen unter COVID-19-Bedingungen. Erste Ergebnisse – Schüler*innen, online unter https://lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Zwischenergebnisse_Schueler_innen.pdf.
- *Schober* Barbara, *Lüftenegger* Marko, *Spiel* Christiane, Wie erging es den Schüler*innen im zweiten Lockdown? Erste Ergebnisse der vierten Erhebung bei Schüler*innen, online unter https://lernencovid19univie.uaccess.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Zwischenbericht_Befragung_4_final.pdf (14.01.21).
- *Spahn* Thomas, Schule digital, Geschichtsunterricht digital? 27.12.2010. In: Lernen aus der Geschichte, online unter <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/7615> (23.05.20).
- *Steele* Anne, Spotify Strikes Podcast Deal With Joe Rogan Worth More Than \$100 Million, 19.05.2020. In: Wall Street Journal, online unter <https://www.wsj.com/articles/spotify-strikes-exclusive-podcast-deal-with-joe-rogan-11589913814> (10.03.21).
- Studie "Lernen unter COVID-19-Bedingungen". In: Universität Wien, online unter <https://lernencovid19.univie.ac.at> (14.01.21).
- Teach for Austria, Homeschooling benachteiligter Kinder. In: Teach for Austria, online unter <https://www.teachforaustria.at/wp-content/uploads/2020/03/Teach-For-Austria-Homeschooling-Survey.pdf> (14.01.21).
- The TryPod, We Got Into A Huge Argument - Ep. 82, 22.10.2020, online unter https://www.youtube.com/watch?v=fxzph_mHNAc (26.12.20).
- What is digital Storytelling? In: Digital Storytelling, online unter <https://digitalstorytelling.coe.uh.edu/page.cfm?id=27&cid=27> (29.11.2020).

- Willkommen. In: Podcasterei, online unter <https://www.podcasterei.at> (22.12.20).
- Winn Ross, 2020 Podcast-Statistiken & Fakten (Neue Forschung vom Oktober 2020), 06.10.2020. In: Podcastinsights, online unter <https://www.podcastinsights.com/de/podcast-statistics/> (22.12.20).
- Zohrob D, The Golden Age of Podcasts, 20.02.2019. In: The Chartable Blog, online unter <https://chartable.com/blog/golden-age-of-podcasts> (21.11.20).

Rechtstexte

- Verordnung des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Forschung zur Bewältigung der COVID-19 Folgen im Schulwesen für das Schuljahr 2020/21 (COVID-19-Schulverordnung 2020/21 – C-SchVO 2020/21), BGBl. II Nr. 384/2020, idF 15.01.21.
- Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 14. November 1984 über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen, BGBl. Nr. 88/1985 idF 395/2019.

Anhang

Anhang 1: Elternbrief	143
Anhang 2: Stundenplanung	144
Anhang 3: Arbeitsauftrag 1	148
Anhang 4: Arbeitsauftrag 2	149
Anhang 5: Arbeitsauftrag 3	151
Anhang 6: Arbeitsauftrag 4	153
Anhang 7: Erster Fragebogen	154
Anhang 8: Zweiter Fragebogen	160
Anhang 9: Abstract	165

Anhang 1: Elternbrief

Elternbrief

Sehr geehrte Eltern der 5A,

ich bin Studentin an der Universität Wien und schreibe momentan meine Masterarbeit im Studiengang Zeitgeschichte und Medien. In dieser Masterarbeit soll es einen Forschungsteil geben. Dazu habe ich die Gelegenheit bekommen, Schülerinnen und Schüler der BRG14 Linzerstraße zum Thema „Podcasts als Mittel der Geschichtsvermittlung im Unterricht der Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung in Oberstufen der allgemein bildenden höheren Schule (AHS) in Wien“ zu befragen. In den nächsten Wochen soll in der Klasse, die ihr Kind besucht, die Befragung durchgeführt werden. Diese Befragung bezweckt die Erhebung wissenschaftlicher Daten für meine Masterarbeit. Auf den Fragebögen werden den Kindern Fragen über ihren Medienkonsum, ihr Lernverhalten, ihre schulischen und historischen Interessen und ihre Erfahrungen mit Podcasts gestellt. Nach einer ca. zwei monatigen Phase, in der die Schülerinnen und Schüler kleine Aufgaben zu ihren Unterrichtsthemen mithilfe von Podcasts bearbeiten sollen, wird ein zweiter Fragebogen ausgefüllt, um die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler festzuhalten. Die Fragebögen werden anonym auszufüllen sein und die erhobenen Daten nur zur Forschung für meine Arbeit verwendet.

Ich bitte Sie, den unten angefügten Abschnitt auszufüllen und dem Geschichtslehrer Herr Schneiderbauer zukommen zu lassen.

Vielen Dank für Ihre Mithilfe!
Nicole Ranninger

Ich bestätige, dass mein Kind _____ der Klasse 5A an der Befragung zum Thema „Podcasts im Geschichteunterricht“ teilnehmen darf:

☐ ja

☐ nein

Datum, Unterschrift des/der Erziehungsberechtigten:

Anhang 2: Stundenplanung

Stundenplanung: Masterarbeitsstudie

Schule: BRG 14 Linzerstraße	Klasse: 5A	Tag: 12. Oktober 2020	Zeit: 12:50 – 13:40
Lehrer: Mag. Schneiderbauer	Anzahl der Schülerinnen und Schüler: 21		

Kontext:

Die Schülerinnen und Schüler als auch ihre Erziehungsberechtigten wurden durch einen Elternbrief sowie den Geschichtslehrer der Klasse, Mag. Markus Schneiderbauer, über die externe punktuelle Studie informiert. Um beispielhaft zu untersuchen, wie Geschichte-Podcasts im Geschichtsunterricht an AHS Oberstufen angewendet werden können, soll die Klasse durch Fragebögen sowohl zu ihrer Mediennutzung als auch zu ihren Erfahrungen im Geschichtsunterricht befragt werden. Daraufhin werden in einem Zeitraum von ungefähr zwei Monaten, passend zu den Unterrichtseinheiten, insgesamt vier Arbeitsaufträge aufgegeben. Diese Hausaufgaben beinhalten das Hören von Podcasts und das Bearbeiten von dazu passenden kurzen Arbeitsaufträgen, um das Verständnis zu prüfen. Die gehörten Inhalte und auch das Hören selbst wird im Zuge der anschließenden Unterrichtseinheiten durch Mag. Schneiderbauer reflektiert, wobei besonders Raum für Diskussionen geboten sein soll. Die Unterrichtseinheit dient hauptsächlich organisatorischen Zwecken, da vor allem das Masterarbeitsprojekt vorgestellt und dessen Ablauf erklärt werden soll. Die folgenden Referenzen zum Lehrplan, Kompetenzen und Lehrziele inkludieren daher auch die dazugehörenden Arbeitsaufträge.³⁸⁸

Referenz zum Lehrplan:

Der Einsatz von Podcasts im Unterricht soll Lehrenden eine zusätzliche Methode zur Verfügung stellen, um „differenzierte und individuelle Unterrichtsformen, durch den Einsatz von Medien aller Art“, zu ermöglichen. Einerseits können viertiefende Podcast-Episoden in diesem Fall die individuellen Interessen einzelner Schülerinnen und Schülern fördern. Andererseits besitzt das Medium gleichzeitig die Möglichkeit bei den

³⁸⁸ Eine genauere Beschreibung der einzelnen Arbeitsaufträge und deren Lernziele finden sich im Kapitel „Konzept“.

Schülerinnen und Schülern ein gesteigertes Interesse für historische Themen hervorzurufen. Immer mehr werden Lehrerinnen und Lehrer in einer anleitenden und unterstützenden Rolle wahrgenommen, die es Lernenden erlaubt, sich ein „selbsttätiges Erarbeiten von Kenntnissen und Fertigkeiten“ anzueignen. Hierbei soll die Vermittlung verschiedener Lerntechniken im Mittelpunkt stehen, die „eine Basis für den lebensbegleitenden selbstständigen Bildungserwerb“ legt. Als Basis für ein lebenslanges Lernen sollen Schülerinnen und Schüler ein kritisches und reflektiertes historisches und politisches Bewusstsein ausbilden, um sich eine differenzierte Betrachtungsweise und eine kritische Identitätsbildung anzueignen. Besonders das Medium Podcast ermöglicht durch die Art seiner Darstellungsform und teilweise verwendeter O-Töne eine „Förderung kritischer Sprach- und Medienreflektion durch Auseinandersetzung mit und Interpretation von historischen Quellen, Darstellungen der Vergangenheit und Produkten der politischen Kultur.“ [Lehrplan AHS BGBl. Nr. 88/1985 idF 395/2019 und BGBl. II Nr. 219/2016]

Kompetenzen und Lernziele:

Anforderungsbereich I:

- Die Schüler*innen können die wichtigsten Charakteristika von Podcasts und dessen Nutzung beschreiben.
- Die Schüler*innen können Herangehensweisen zur Online-Recherche nennen.

Anforderungsbereich II:

- Die Schüler*innen können den Zweck der Erhebung und der Aufgabenstellungen in ihren Schulalltag einordnen.
- Die Schüler*innen können das Konzept von Multiperspektivität erklären und in den folgenden Aufgabenstellungen wiederfinden.

Anforderungsbereich III:

- Die Schüler*innen können über ihre eigenen Erfahrungen mit digitalen Medien und geschichtlichen Darstellungen erzählen.
- Die Schüler*innen können Vor- und Nachteile zum Einsatz von Podcasts im Unterricht erörtern.

Verlaufsplanung:

Zeit	Aktivitäten	Sozialform	Material	Notizen
12:50-12:55	Einleitung Kurze Einleitung durch Lehrenden und Vorstellung der externen Forscherin	LV		
12:55-13:00	Vorstellung Persönliche und universitäre Vorstellung	FV		
13:00-13:05	Austausch zu Erfahrungen mit Podcasts	UG		
13:05-13:15	Präsentation des Projekts Was sind Podcast und wie sind sie entstanden? Podcasts in der Bildung und lebenslanges Lernen Ablauf des punktuellen Versuchs Erläuterung der Arbeitsaufträge	FV	Beamer, Laptop, Power Point Präsentation	
13:15-13:35	Fragebogen	SEA	Fragebogen	Fragebogen wird durchgegeben Hinweis auf ehrliches Ausfüllen Erklärung der Kennnummer Bei Fragen kann gerne nachgefragt werden
13:35-13:40	Verabschiedung	LV und FV		

LV: Lehrer*innenvortrag

FV: Vortrag der Forscherin

SEA: Schüler*innen-Einzelarbeit

UG: Unterrichtsgespräch

Reflexion:

Die Schülerinnen und Schüler sind der punktuellen Studie gegenüber sehr positiv eingestellt und freuen sich über Abwechslung und einen neuen Input in ihren Geschichtsunterricht. Die Befürchtung vieler Forscher*innen der letzten Jahrzehnte, dass Schülerinnen und Schüler Probleme beim Zugang zu gewissen digitalen Angeboten haben könnten, hat sich bereits beim Betreten der Klasse als überholt herausgestellt. Neben Handys sind auch alle Schülerinnen und Schüler im Besitz eines Laptops und in der Klasse wird Wlan zur Verfügung gestellt. Leider hat sich am Anfang der Einheit herausgestellt, dass es Probleme mit den Kopien der Fragebögen gab, weshalb Mag. Schneiderbauer nochmal die Klasse verlassen musste, um Kopien

anzufertigen. Währenddessen habe ich meine Einführung und Präsentation zum Thema Podcast und meiner Masterarbeit gehalten. Die Klasse war sehr aufmerksam und interessiert. Auch bei meiner Aufforderung mir etwas über ihre Erfahrungen mit Podcasts zu erzählen, haben sich einige der Schülerinnen und Schüler daran beteiligt. Es hat sich herausgestellt, dass bereits der größte Teil der Klasse gewisse Erfahrungen mit Podcasts gemacht hat. Beim Ausfüllen der Fragebögen haben die Schülerinnen und Schüler unterschiedlich lange gebraucht, was dazu führte, dass viele Schülerinnen und Schüler den Unterricht als beendet ansahen. Da mir erst während dem Ausfüllen der Fragebögen aufgefallen ist, dass es vielleicht doch sinnvoll wäre eine der Aufgabenstellungen beispielhaft durchzugehen, wollte ich das noch am Ende der Stunde machen. Dafür ist aber leider nicht mehr genug Zeit geblieben. Mag. Schneiderbauer wird diese Aufgabe übernehmen und die Aufgabenschritte, genauer als ursprünglich geplant war, erklären.

Bibliographie:

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (14. November 1984. Lehrpläne – Allgemeinbildende höhere Schulen, idF. 31.05.2020, BGBl. II Nr. 395/2019, online unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10008568/Lehrpläne%20-%20allgemeinbildende%20höhere%20Schulen%2c%20Fassung%20vom%2016.10.2020.pdf> (31.05.20).

Bundesministerium für Bildung (BMB) (09. August 2016). Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen, online unter https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_219/BGBLA_2016_II_219.pdf (25.09.20).

Sauer Michael, Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik (Seelze ¹⁰2012).

Anhang 3: Arbeitsauftrag 1

Aufgabe: Alexander der Große

Liebe Schülerin/ Lieber Schüler,

In dieser Podcast-Folge wird es um Alexander den Großen und den Hellenismus gehen. Diese Episode soll dazu dienen, dir die wichtigsten Informationen zu dem Thema zu liefern und dir einen guten Überblick zu geben. Bitte höre dir Episode: **Alexander der Große – Das griechische Weltreich** des Podcast Eine Stunde History an, um dann der nächsten Unterrichtseinheit folgen zu können. Die Podcast-Folge soll dazu beitragen, dass du im Unterricht schon ein Vorwissen hast, damit dann auf Aspekte der Folge genauer eingegangen werden können und Meinungen ausgetauscht werden können (auch deine Meinung).

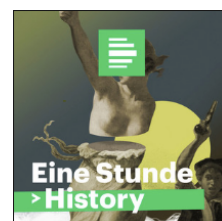
Die Podcast-Folge:

Eine Stunde History: Alexander der Große – Das griechische Weltreich

Diese Folge kannst du abrufen über:

- Die Website: <https://www.deutschlandfunknova.de/beitrag/vom-peloponnes-zum-hindukusch-alexander-der-grosse>
- Spotify, Castro, Apple Podcasts und auch viele andere Apps

Bitte gib aber auf keinen Fall extra Geld für irgendwelche Apps oder Angebote aus, denn alle Podcasts werden gratis zur Verfügung gestellt und sind bei den oben genannten Apps gratis.



Aufgabe:

Wann, wo und wie du den Podcast anhörst ist völlig dir überlassen. Merke dir das Gehörte für die nächste Unterrichtseinheit und beantworte **stichwortartig** folgende Fragen:

- Was bedeutet Hellenismus?
- Wie bedeutend war Alexander für das Altertum?
- Woher haben Historiker*innen Informationen über Alexander?
- Sprechen die Quellen über Alexander positiv oder negativ?
- Was ist das Wichtigste, das du aus diesem Podcast mitnimmst?
- Was wusstest du schon?
- Was war dir ganz neu?
- Nenne einen Grund für den aktuellen Konflikt zwischen Griechenland und Nordmazedonien.

Ich wünsche dir viel Erfolg und viel Spaß!

Anhang 4: Arbeitsauftrag 2

Aufgabe: Antike Kulturgeschichte

Liebe Schülerin/ Lieber Schüler,

Für diese Aufgabe ist nicht nur dein Geschichtsverständnis gefragt, sondern auch deine Kreativität. Neben der theoretischen Auseinandersetzung mit Geschichte, ist es auch wichtig Geschichten erzählen zu können. Dabei kannst du dir einiges einfallen lassen. Es ist allerdings wichtig, dass du deine Geschichte auf historischem Wissen und Erkenntnissen aufbaust. Hierzu suche dir bitte **Eine** der Drei Podcast-Folgen zur antiken Kulturgeschichte aus, höre sie dir an und erledige dann die dazugehörige Aufgabe.

Die Podcast-Folgen und Aufgaben:

1. Homeschool History: Roman Gladiators

Stell dir vor, du bist ein erfolgreicher Gladiator oder eine erfolgreiche Gladiatorin im antiken Rom. Da du ein richtiger Publikumsliebbling bist, wirst du eingeladen in einer Schule für Gladiatoren und Gladiatorinnen eine Rede zu halten. In deiner Rede sollst du über deine Herkunft, deinen Werdegang als GladiatorIn und deine bisherigen Kämpfe und Erfahrungen reden. Ob du ein positives oder negatives Bild deines Gladiator*innen-Daseins zeichnest ist dir überlassen.

- Diese Folge kannst du abrufen über diverse Apps und die Website:

<https://www.bbc.co.uk/programmes/m000k2s4>

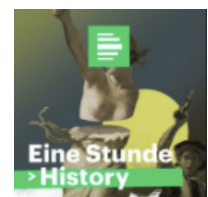


2. Eine Stunde History: Ausbruch des Vesuvs – Pompeji wird unter Lava begraben

Stell dir vor, du bist Plinius der Jüngere oder ein Mitglied seiner Familie. Vor einigen Wochen hast du den Ausbruch des Vesuvs vom gegenüberliegenden Ufer beobachtet. Du möchtest deine Erfahrungen für die Nachwelt festhalten und schreibst sie deshalb nieder. Es ist dir überlassen, ob du zum Beispiel einen Bericht, einen Brief, einen Tagebucheintrag, einen Artikel oder ähnliches schreiben möchtest. Darin solltest du folgende Themen behandeln: Wie war das Leben in Pompeji vor dem Vulkanausbruch? Was ist bei dem Vulkanausbruch geschehen? Was für Folgen könnte der Vulkanausbruch haben?

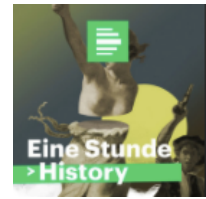
- Diese Folge kannst du abrufen über diverse Apps und die Website:

<https://www.deutschlandfunknova.de/beitrag/ausbruch-des-vesuvs-im-jahr-79-pompeji-wird-unter-lava-begraben>



3. Eine Stunde History: Kleopatra – Die letzte Pharaonin

Stell dir vor, du bist eine Person im antiken Ägypten während der Herrschaft Kleopatras. Als du eines Tags auf der Straße unterwegs bist, sammelt sich eine große Menge an Leuten an, da Pharaonin Kleopatra in einer Prozession an euch vorbeizieht. Du beobachtest das Geschehen. Schreibe einen inneren Monolog über das was du siehst, fühlst und denkst. Überlege dir dazu genau welche Stellung und Position du in der Gesellschaft hast (freier Bürger, Sklave, Arbeiter, Frau oder Mann, etc.) und wie du daher über Kleopatra und die Pharaonen-Herrschaft denkst.



- Diese Folge kannst du abrufen über diverse Apps und die Website:
<https://www.deutschlandfunknova.de/beitrag/kleopatra-die-letzte-pharaonin>

Bitte gib aber auf keinen Fall extra Geld für irgendwelche Apps oder Angebote aus, denn alle Podcasts werden gratis zur Verfügung gestellt und sind bei den oben genannten Apps gratis.

Ich wünsche dir viel Spaß!

Anhang 5: Arbeitsauftrag 3

Aufgabe: Sklaverei und die Folgen

Liebe Schülerin/ Lieber Schüler,

Du hast nun schon einiges über Sklaverei in den letzten Unterrichtseinheiten gelernt. Nun sollst du dein Wissen vertiefen und kannst dir daher einen Aspekt aus der Geschichte der Sklaverei in den USA und ihren Folgen aussuchen und näheres darüber erfahren. Der Schwerpunkt bei dieser Aufgabe soll vor allem bei der Quellenkritik liegen.

Die Podcast-Folgen:

- **Déjà-vu Geschichte: Minstrel Shows, Blackfacing und die Geburt der amerikanischen Popkultur**
 - Diese Episode bietet einen generellen Überblick über die Entstehung der amerikanischen Popkultur seit 1800 und was diese mit Schwarzer Kultur und Rassismus zu tun hat.
 - Website: <https://www.ralfgrabuschnig.com/minstrel-shows/>
- **The History of American Slavery - The Terrible Transformation**
 - Der Podcast beschäftigt sich mit der Veränderung der Sklaverei in den USA von einem wirtschaftlichen hin zu einem rassistischen Unterdrückungssystem, wobei eindrucksvolle Personen vorgestellt werden.
 - Website: <https://slate.com/podcasts/history-of-american-slavery/2015/05/history-of-american-slavery-episode-1-early-slavery-anthony-johnson>
- **Zeitsprung - Harriet Tubman und die Underground Railroad**
 - Hier geht es um die Geschichte einer der berühmtesten Fluchthelferinnen von Sklaven und Sklavinnen vor und während des amerikanischen Bürgerkriegs.
 - Website: <https://www.zeitsprung.fm/podcast/zs174/>



Alle Episoden findest du natürlich auch auf Spotify, Apple Podcast, Castro, etc. Bitte gib aber auf keinen Fall extra Geld für irgendwelche Apps oder Angebote aus, denn alle Podcasts werden gratis zur Verfügung gestellt und sind bei den oben genannten Apps gratis.

Aufgabe:

Suche dir **eine** der drei Podcast-Folgen aus, höre sie an und beantworte die folgenden Fragen in **Stichworten**. Wann, wo und wie du den Podcast anhörst ist völlig dir überlassen. Besonders für diese Aufgabe sollst du eigenständig recherchieren.

- Wer ist der Podcast-Host bzw. die Podcast-Hosts?
 - Welche Kompetenzen hat der Host/die Hosts, um über das Thema zu sprechen?
 - Berichtet er/sie kritisch über das Thema, also hinterfragt er/sie Darstellungen und Quellen auf wissenschaftliche Art und Weise?
 - Wo hast du Informationen über die Podcast-Hosts und den Podcast gefunden?
- Woher stammen die Informationen, die im Podcast wiedergegeben werden?
 - Werden historische Quellen aus der Zeit erwähnt oder verlinked?
 - Stützen sich die Informationen auf wissenschaftliche Literatur und wird diese erwähnt oder verlinked?
- Recherchiere selbst:
 - Findest du weiterführende Informationen zu dem Thema des Podcast?
 - Bestätigen diese Informationen die Aussagen des Podcast oder widersprechen sie diesem?
 - Sind die Informationen die du gefunden hast vertrauenswürdig, warum?

Du schaffst das 🙌

Anhang 6: Arbeitsauftrag 4

Aufgabe: Untergang des Römischen Reichs

Liebe Schülerin/ Lieber Schüler,

Du bist bei der letzten Aufgabe zu Podcasts im Geschichtsunterricht angekommen und somit auch am Ende des Römischen Reichs. In der Podcast-Episode **Was der Untergang des Römischen Reichs mit dem Klimawandel zu tun hat** des Déjà-vu Geschichte Podcasts wirst du einige Theorien hören, warum das Weströmische Reich zu Ende gegangen ist. Diese Episode soll dich einerseits auf die kommende Unterrichtseinheit vorbereiten und dir ein gewisses Grundwissen vermitteln. Andererseits sollst du deine Fähigkeiten verbessern, Fragestellungen und Hauptaussagen in Geschichts-Darstellungen zu erkennen und deine eigene Meinung zu formulieren.

Die Podcast-Folge:

Déjà-vu Geschichte: Was der Untergang des Römischen Reichs mit dem Klimawandel zu tun hat



Diese Folge kannst du abrufen über:

- Die Website: <https://www.ralfgrabuschnig.com/untergang-roms-klimawandel/>
- Spotify, Castro, Apple Podcasts und auch viele andere Apps

Bitte gib aber auf keinen Fall extra Geld für irgendwelche Apps oder Angebote aus, denn alle Podcasts werden gratis zur Verfügung gestellt und sind bei den oben genannten Apps gratis.

Aufgabe:

Wann, wo und wie du den Podcast anhörst ist völlig dir überlassen. Bitte höre die Podcast-Folge an und beantworte die Fragen in **ausformulierten Sätzen**.

- Welche Frage wollte der Podcaster durch diese Episode beantworten (Fragestellung)?
- Was ist die wichtigste Information, die diese Folge vermitteln sollte (Hauptaussage)?
 - Stimmst du dieser Hauptaussage zu oder nicht, warum?
- Nenne einige Theorien für den Untergang des Römischen Reichs.
 - Gibt es Verbindungen zwischen diesen Geschichtstheorien und politischen Einstellungen (nenne gegebenenfalls ein Beispiel)?
- Was glaubst du: Warum könnte das Weströmische Reich untergegangen sein? (Wenn du möchtest, kannst du auch online recherchieren).

Gutes Gelingen 🏆

Anhang 7: Erster Fragebogen

Liebe Schülerin/lieber Schüler!

Das Ziel eines jeden Unterrichts sollte es sein, dich für ein Thema zu interessieren und dir es möglichst gut und kritisch zu vermitteln. Hierbei können auch unterschiedliche Methoden und Medien helfen. Ich möchte untersuchen, wie Podcasts im Geschichtsunterricht angewendet werden können, ob man von und mit ihnen lernen kann und ob du dir Podcasts als eine abwechslungsreiche Unterrichtsmethode vorstellen kannst.

Ich bitte dich daher diesen Fragebogen sorgfältig, ehrlich und so gut wie möglich auszufüllen. Deine Daten und Antworten werden natürlich vertraulich behandelt und dienen nur wissenschaftlichen Zwecken.

Kennnummer: Diese Kennnummer dient deiner Anonymität

Dein Geburtstag	Erster Buchstabe des Vornamens deiner Mutter	Erster Buchstabe des Vornamens deines Vaters	
↓	↓	↓	
Tag			

Richtlinien

Fülle den Fragebogen unter Verwendung des folgenden Schlüssels aus:

- 1 = *Stimme überhaupt nicht zu*
- 2 = *Stimme eher nicht zu*
- 3 = *Teils/Teils*
- 4 = *Stimme eher zu*
- 5 = *Stimme klar zu*

Fragen zu deiner Mediennutzung

		Nein		Ja	
Ich habe innerhalb der letzten 15 Min. mindestens einmal aufs Handy geschaut		☐		☐	
Ich habe zuhause WLAN		☐		☐	
Ich habe in der Schule WLAN		☐		☐	
Ich habe Internet am Handy		☐		☐	

Bei den folgenden Fragen gibt es 5 verschiedene Antwortmöglichkeiten, wobei 1 „nie“ und 5 „immer“ bedeutet. Kreuze bitte immer die Antwort an, die am besten auf dich zutrifft.					
Ich nutze...	1 = nie	2 = selten	3 = gelegentlich	4 = oft	5 = immer
ein Smartphone/Handy	☐	☐	☐	☐	☐
einen MP3-Player/iPod	☐	☐	☐	☐	☐
einen Computer/Laptop	☐	☐	☐	☐	☐
ein Tablet	☐	☐	☐	☐	☐
einen Fernseher	☐	☐	☐	☐	☐
Streaming-Dienste (Netflix etc.)	☐	☐	☐	☐	☐
Social Media (Instagram, Tiktok etc.)	☐	☐	☐	☐	☐
Radio	☐	☐	☐	☐	☐
Bücher	☐	☐	☐	☐	☐
Zeitungen/Zeitschriften	☐	☐	☐	☐	☐
Am Weg in die Schule/nach Hause...	1 = nie	2 = selten	3 = gelegentlich	4 = oft	5 = immer
nutze ich Social Media	☐	☐	☐	☐	☐
höre ich Musik/Audios	☐	☐	☐	☐	☐
schaue ich Videos/Serie/Filme	☐	☐	☐	☐	☐
rede ich mit Freunden/Familie	☐	☐	☐	☐	☐
lese ich ein Buch/Zeitung/Zeitschrift	☐	☐	☐	☐	☐
schlafe ich bzw. entspanne mich	☐	☐	☐	☐	☐
mache ich Hü oder lerne	☐	☐	☐	☐	☐
Auditive Medien...	1 = nie	2 = selten	3 = gelegentlich	4 = oft	5 = immer
Ich höre Radiosendungen	☐	☐	☐	☐	☐
Ich höre Musik	☐	☐	☐	☐	☐
Ich höre Hörbücher	☐	☐	☐	☐	☐
Ich höre Podcasts	☐	☐	☐	☐	☐
Ich nutze eine Musik/Podcast-App	☐	☐	☐	☐	☐
Ich höre Audio/Musik im Hintergrund	☐	☐	☐	☐	☐

Fragen zum generellen Unterricht					
Mein Lieblingsfach ist... (Pause zählt nicht als Schulfach)					
	5	4	3	2	1
In meinem Lieblingsfach hatte ich letztes Semester folgende Note	☐	☐	☐	☐	☐
Bei den folgenden Fragen gibt es 5 verschiedene Antwortmöglichkeiten, wobei 1 „Stimmt nicht“ und 5 „Stimmt sehr“ bedeutet. Kreuze bitte immer die Antwort an, die am besten auf dich zutrifft.					
Lerntypen	1 = Stimmt Nicht	2 = Stimmt wenig	3 = Stimmt mittelmäßig	4 = Stimmt ziemlich	5 = Stimmt sehr
Ich lerne gut durch Zuhören	☐	☐	☐	☐	☐
Ich lerne gut durch Aufschreiben	☐	☐	☐	☐	☐
Ich lerne gut durch Lesen	☐	☐	☐	☐	☐
Ich lerne gut durch mündliches Wiederholen	☐	☐	☐	☐	☐
Ich lerne gut durch praktische Erfahrungen	☐	☐	☐	☐	☐
Lernerfolg	1 = Stimmt Nicht	2 = Stimmt wenig	3 = Stimmt mittelmäßig	4 = Stimmt ziemlich	5 = Stimmt sehr
Wenn ich Inhalte einmal verstanden habe, merke ich sie mir lange	☐	☐	☐	☐	☐
Ich muss mir Notizen machen, um mir Inhalte zu merken	☐	☐	☐	☐	☐

Nach einem Test/einer Schularbeit merke ich mir das Gelernte	☐	☐	☐	☐	☐
Nach der Abgabe eines Arbeitsauftrags/ einer Aufgabe merke ich mir das Gelernte	☐	☐	☐	☐	☐

Fragen zum Geschichtsunterricht

	5	4	3	2	1
Welche Note hattest du letztes Semester in Geschichte?	☐	☐	☐	☐	☐
Welche Note hättest du dir letztes Semester in Geschichte selbst gegeben?	☐	☐	☐	☐	☐
Wie viele Stunden bringst du durchschnittlich pro Woche außerhalb der Schule für den Geschichtsunterricht auf?	0-0,5 ☐	0,5-1 ☐	1-1,5 ☐	1,5-2 ☐	2 und mehr ☐
Bei den folgenden Fragen gibt es 5 verschiedene Antwortmöglichkeiten, wobei 1 „Stimmt nicht“ und 5 „Stimmt sehr“ bedeutet. Kreuze bitte immer die Antwort an, die am besten auf dich zutrifft.					
	1 = Stimmt Nicht	2 = Stimmt wenig	3 = Stimmt mittelmäßig	4 = Stimmt ziemlich	5 = Stimmt sehr
Der Geschichtsunterricht gefällt mir generell	☐	☐	☐	☐	☐
Ich finde historische Themen interessant	☐	☐	☐	☐	☐
Ich beschäftige mich abseits des Unterrichts mit geschichtlichen Themen (Filme, Bücher)	☐	☐	☐	☐	☐
Ich finde politische Themen interessant	☐	☐	☐	☐	☐
Ich beschäftige mich abseits des Unterrichts mit politischen Themen (Nachrichten)	☐	☐	☐	☐	☐
Ich lerne oft Neues im Geschichtsunterricht	☐	☐	☐	☐	☐
Im Geschichtsunterricht ist Raum über die gelernten Inhalte zu reflektieren	☐	☐	☐	☐	☐
Ich möchte gerne so wenig Aufwand wie möglich für den GSK-Unterricht aufbringen	☐	☐	☐	☐	☐
Ich fühle mich im GSK-Unterricht unterfordert	☐	☐	☐	☐	☐
Im Geschichtsunterricht finde ich am interessantesten	1 = Stimmt Nicht	2 = Stimmt wenig	3 = Stimmt mittelmäßig	4 = Stimmt ziemlich	5 = Stimmt sehr
Vortrag des/r Lehrenden	☐	☐	☐	☐	☐
Referate	☐	☐	☐	☐	☐
Filme	☐	☐	☐	☐	☐
Diskussionen	☐	☐	☐	☐	☐
Arbeitsaufträge	☐	☐	☐	☐	☐
Lehrausgänge	☐	☐	☐	☐	☐
Im Geschichtsunterricht finde ich am wichtigsten	1 = Stimmt Nicht	2 = Stimmt wenig	3 = Stimmt mittelmäßig	4 = Stimmt ziemlich	5 = Stimmt sehr
Daten & Fakten lernen	☐	☐	☐	☐	☐
Kritisch Denken	☐	☐	☐	☐	☐
Diskutieren	☐	☐	☐	☐	☐
Wissenschaftliches Arbeiten	☐	☐	☐	☐	☐
Geschichten hören	☐	☐	☐	☐	☐
Ich lerne über Geschichte/Politik durch	1 = Stimmt Nicht	2 = Stimmt wenig	3 = Stimmt mittelmäßig	4 = Stimmt ziemlich	5 = Stimmt sehr
Filme/Serien/Fernsehen	☐	☐	☐	☐	☐
Social Media (z.B. Youtube etc.)	☐	☐	☐	☐	☐
Bücher/Zeitung/Zeitschriften	☐	☐	☐	☐	☐
Austausch mit Familie und Freunde	☐	☐	☐	☐	☐
den Unterricht	☐	☐	☐	☐	☐

das Internet	☐	☐	☐	☐	☐
Ausflüge/Besichtigungen	☐	☐	☐	☐	☐
Mein Interesse im Geschichtsunterricht hängt stark ab von/vom	1 = Stimmt Nicht	2 = Stimmt wenig	3 = Stimmt mittelmäßig	4 = Stimmt ziemlich	5 = Stimmt sehr
Lehrer/Lehrerin	☐	☐	☐	☐	☐
Thema	☐	☐	☐	☐	☐
den verwendeten Methoden	☐	☐	☐	☐	☐
meiner Stimmung	☐	☐	☐	☐	☐
meiner Umgebung (z.B. Freunde)	☐	☐	☐	☐	☐
meinen Erfolgen/Misserfolgen (z.B. Noten)	☐	☐	☐	☐	☐
lebensnahen Bezug der Inhalte	☐	☐	☐	☐	☐
spannenden Geschichten	☐	☐	☐	☐	☐
Sonstiges:					
Ich habe im Geschichtsunterricht schon mit folgenden Medien gearbeitet	1 = nie	2 = selten	3 = gelegentlich	4 = oft	5 = immer
Geschichtsbuch	☐	☐	☐	☐	☐
Zeitleiste	☐	☐	☐	☐	☐
Bilder/Gemälde/Fotografien	☐	☐	☐	☐	☐
Videos/Filme	☐	☐	☐	☐	☐
Computerspiele	☐	☐	☐	☐	☐
Podcasts	☐	☐	☐	☐	☐
Social Media	☐	☐	☐	☐	☐
Historische Texte (z.B.: Tagebucheinträge)	☐	☐	☐	☐	☐
Gegenstände	☐	☐	☐	☐	☐
Orte/Gebäude	☐	☐	☐	☐	☐

Fragen zu Podcasts					
	Nein		Teils/Teils		Ja
Ich kann mir vorstellen Podcasts gelegentlich im Geschichtsunterricht zu nutzen	☐		☐		☐
		Nein		Ja	
Ich habe schon einmal einen Podcast gehört		☐		☐	
Wenn du noch nie einen Podcast gehört hast, überspringe diese Fragen und mache weiter bei „6. Fragen zum Homeschooling“					
	Momentan höre ich keine mehr	Weniger als ein halbes Jahr	Ungefähr 1 Jahr	2-4 Jahre	5 Jahre +
Seit wann nutzt du Podcasts?	☐	☐	☐	☐	☐
		Nein		Ja	
Produzierst du selber einen Podcast?		☐		☐	
Ich höre Podcasts zum Thema...	Lifestyle ☐	Comedy ☐	Politik ☐	Geschichte ☐	True Crime ☐
	Bildung ☐	Kultur ☐	Fiction ☐	Fitness ☐	Musik ☐
	Nachrichten ☐	Religion ☐	Science ☐	Filme ☐	Sonstiges ☐
Bei den folgenden Fragen gibt es 5 verschiedene Antwortmöglichkeiten, wobei 1 „Stimmt nicht“ oder „nie“ und 5 „Stimmt sehr“ oder „immer“ bedeutet. Kreuze bitte immer die Antwort an, die am besten auf dich zutrifft.					
Wie hörst du Podcasts?	1 = Stimmt Nicht	2 = Stimmt wenig	3 = Stimmt mittelmäßig	4 = Stimmt ziemlich	5 = Stimmt sehr
Ich höre Podcasts auf Deutsch	☐	☐	☐	☐	☐
Podcasts höre ich alleine	☐	☐	☐	☐	☐
Ich höre Podcasts nur online	☐	☐	☐	☐	☐
Ich höre eine bestimmte Podcast-Reihe	☐	☐	☐	☐	☐

Ich habe einmal Podcasts gehört, habe aber aufgehört	☐	☐	☐	☐	☐
Ich höre mind. 1 Mal wöchentlich Podcasts	☐	☐	☐	☐	☐
Ich erinnere mich gut an Inhalte von Podcasts	☐	☐	☐	☐	☐
Ich erzähle anderen Leuten über das Gehörte	☐	☐	☐	☐	☐
Ich nutze Podcasts ...	1 = Stimmt Nicht	2 = Stimmt wenig	3 = Stimmt mittelmäßig	4 = Stimmt ziemlich	5 = Stimmt sehr
zur Unterhaltung	☐	☐	☐	☐	☐
für Nachrichten	☐	☐	☐	☐	☐
zur Bildung	☐	☐	☐	☐	☐
zum Entspannen	☐	☐	☐	☐	☐
zum Zeitvertreib	☐	☐	☐	☐	☐

Fragen zum Homeschooling					
	Ja		Teils/Teils		Nein
Der Geschichtsunterricht wurde während des „Lockdowns“ weitergeführt	☐		☐		☐
Wenn du keinen Geschichtsunterricht während des „Lockdowns“ hattest, überspringe diese Fragen und mache weiter bei „7. Persönliches Feedback“					
Bei den folgenden Fragen gibt es 5 verschiedene Antwortmöglichkeiten, wobei 1 „Stimmt nicht“ und 5 „Stimmt sehr“ bedeutet. Kreuze bitte immer die Antwort an, die am besten auf dich zutrifft.					
	1 = Stimmt Nicht	2 = Stimmt wenig	3 = Stimmt mittelmäßig	4 = Stimmt ziemlich	5 = Stimmt sehr
Ich habe mich nicht auf das Homeschooling vorbereitet gefühlt	☐	☐	☐	☐	☐
Ich konnte mit meinem Lehrer oder Lehrerin ohne Probleme in Kontakt bleiben	☐	☐	☐	☐	☐
Das Homeschooling im GSK-Unterricht hat generell gut funktioniert	☐	☐	☐	☐	☐
Art des Unterrichts	1 = Stimmt Nicht	2 = Stimmt wenig	3 = Stimmt mittelmäßig	4 = Stimmt ziemlich	5 = Stimmt sehr
Wir haben regelmäßig digitale Treffen gehabt (Microsoft Teams, Zoom, ...)	☐	☐	☐	☐	☐
Wir haben Arbeitsaufträge erhalten	☐	☐	☐	☐	☐
Wir haben vermehrt mit digitalen Medien gearbeitet (Videos, Webseiten, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐
Wir haben mit interaktiven Lernplattformen gearbeitet	☐	☐	☐	☐	☐
Wir haben mit dem Geschichtsbuch und Arbeitsblättern gearbeitet	☐	☐	☐	☐	☐
Andere Arten der Unterrichtsgestaltung:					
Qualität und Leistung	1 = Stimmt Nicht	2 = Stimmt wenig	3 = Stimmt mittelmäßig	4 = Stimmt ziemlich	5 = Stimmt sehr
Ich habe genauso viel gelernt wie im normalen Geschichtsunterricht	☐	☐	☐	☐	☐
Ich musste mich mehr anstrengen als im normalen Geschichtsunterricht	☐	☐	☐	☐	☐
Der Unterricht wurde abwechslungsreich und informativ gestaltet	☐	☐	☐	☐	☐
Ich möchte auch im Homeschooling weiter gefördert werden	☐	☐	☐	☐	☐

Persönliches Feedback

Dinge die noch gesagt werden müssen...

Für einen interessanten Geschichtsunterricht wünsche ich mir...

Danke, dass du dir Zeit genommen hast!

Anhang 8: Zweiter Fragebogen

Liebe Schülerin/lieber Schüler!

Danke, dass du an meiner Studie für meine Masterarbeit teilgenommen hast! Ich hoffe, dass die Arbeit mit Geschichtepodcasts interessant für dich war und du neues gelernt hast. Bevor wir ganz fertig sind, würde ich dich noch bitten diesen letzten Fragebogen zu deinen Erfahrungen mit dem Medium Podcast auszufüllen. Ich bitte dich diesen Fragebogen sorgfältig, ehrlich und so gut wie möglich auszufüllen. Deine Daten und Antworten werden natürlich vertraulich behandelt und dienen nur wissenschaftlichen Zwecken.

Kennnummer: Diese Kennnummer dient deiner Anonymität

Dein Geburtstag		Erster Buchstabe des Vornamens deiner Mutter	
Tag		Erster Buchstabe des Vornamens deines Vaters	

Richtlinien					
Fülle den Fragebogen unter Verwendung des folgenden Schlüssels aus: 1 = Stimme überhaupt nicht zu 2 = Stimme eher nicht zu 3 = Teils/Teils 4 = Stimme eher zu 5 = Stimme klar zu					
Fragen zu deiner Podcastnutzung					
	Keinen	1	2	3	Alle
Wie viele der angegebenen Podcasts hast du wirklich gehört	☐	☐	☐	☐	☐
	Keine	1	2	3	Alle
Wie viele der dazugehörigen Aufgaben hast du gemacht	☐	☐	☐	☐	☐
Bei den folgenden Fragen gibt es 5 verschiedene Antwortmöglichkeiten, wobei 1 „stimmt nicht“ oder „nie“ und 5 „stimmt immer“ oder „immer“ bedeutet. Kreuze bitte immer die Antwort an, die am besten auf dich zutrifft.					
Wo hast du die Podcasts gehört?	1 = nie	2 = selten	3 = gelegentlich	4 = oft	5 = immer
In den Öffis/im Auto	☐	☐	☐	☐	☐
Bei Freizeitaktivitäten (z.B. Sport)	☐	☐	☐	☐	☐
Zu Hause	☐	☐	☐	☐	☐
Unterwegs zu Fuß	☐	☐	☐	☐	☐
Sonstiges:					

Über welches Gerät hast du die Podcasts gehört?	1 = nie	2 = selten	3 = gelegentlich	4 = oft	5 = immer
Smartphone/Handy	☐	☐	☐	☐	☐
MP3-Player/iPod	☐	☐	☐	☐	☐
Laptop/Computer	☐	☐	☐	☐	☐
Smart-TV/Smart-Speaker	☐	☐	☐	☐	☐
Tablet	☐	☐	☐	☐	☐
Sonstiges:					
Was hast du während dem Podcast hören gemacht?	1 = nie	2 = selten	3 = gelegentlich	4 = oft	5 = immer
Essen	☐	☐	☐	☐	☐
Lernen/HÜ machen	☐	☐	☐	☐	☐
Hausarbeiten (z.B. Zimmer aufräumen)	☐	☐	☐	☐	☐
Freizeitaktivitäten (z.B. Sport)	☐	☐	☐	☐	☐
Social Media/Internet	☐	☐	☐	☐	☐
Körperpflege	☐	☐	☐	☐	☐
Wege zurücklegen	☐	☐	☐	☐	☐
Ich konzentriere mich nur auf den Podcast	☐	☐	☐	☐	☐
Sonstige:					

Fragen zu deinen Erfahrungen					
Bei den folgenden Fragen gibt es 5 verschiedene Antwortmöglichkeiten, wobei 1 „stimmt nicht“ oder „nie“ und 5 „stimmt immer“ oder „immer“ bedeutet. Kreuze bitte immer die Antwort an, die am besten auf dich zutrifft.					
Lerneffekt Zuhören	1 = Stimmt Nicht	2 = Stimmt wenig	3 = Stimmt mittelmäßig	4 = Stimmt ziemlich	5 = Stimmt sehr
Ich habe eher deutsche Podcasts angehört	☐	☐	☐	☐	☐
Mir fiel es leicht den Inhalten während dem Hören zu folgen	☐	☐	☐	☐	☐
Ich konnte mich danach gut an die Inhalte der Podcasts erinnern	☐	☐	☐	☐	☐
Ich musste einen Podcast öfter anhören, um den Arbeitsauftrag zu machen	☐	☐	☐	☐	☐
Das Anhören der Podcasts konnte ich gut mit meinem Alltag verbinden	☐	☐	☐	☐	☐
Ich habe Anderen über das Gehörte erzählt	☐	☐	☐	☐	☐
Die Podcasts haben mich zum Nachdenken angeregt	☐	☐	☐	☐	☐
Die Podcasts wurden im Distance Learning (Videochat etc.) aufgegriffen und reflektiert	☐	☐	☐	☐	☐
Lerneffekt Arbeitsaufträge	1 = Stimmt Nicht	2 = Stimmt wenig	3 = Stimmt mittelmäßig	4 = Stimmt ziemlich	5 = Stimmt sehr
Ich habe die Aufträge selbstständig gemacht	☐	☐	☐	☐	☐
Ich hatte mehr Aufwand, als sonst für den Geschichtsunterricht	☐	☐	☐	☐	☐
Ich fand den Arbeitsaufwand angemessen	☐	☐	☐	☐	☐
Ich habe mir während dem Hören Notizen für den Arbeitsauftrag gemacht	☐	☐	☐	☐	☐
Ich habe mehr beim den Aufträgen geleistet, als gefragt war	☐	☐	☐	☐	☐
Die Arbeitsaufträge können meine Leistung im Geschichtsunterricht gut spiegeln	☐	☐	☐	☐	☐
Inhalte vertiefen und reflektieren hilft das Gelernte zu verstehen und zu merken	☐	☐	☐	☐	☐
Inhalte wiederholen/auswendig lernen hilft das Gelernte zu verstehen und zu merken	☐	☐	☐	☐	☐

Lerneffekt Recherche	1 = Stimmt Nicht	2 = Stimmt wenig	3 = Stimmt mittelmäßig	4 = Stimmt ziemlich	5 = Stimmt sehr
Ich habe mich über gehörte Themen noch genauer informiert	☐	☐	☐	☐	☐
Ich habe weitere Episoden einer Podcast-Reihe angehört	☐	☐	☐	☐	☐
Ich habe auch andere Podcast-Reihen zu einem geschichtlichen Thema gehört	☐	☐	☐	☐	☐
Durch die Arbeitsaufträge bin ich auf neue Podcasts gestoßen, die mich interessieren	☐	☐	☐	☐	☐

Fragen zu deiner Meinung

Bei den folgenden Fragen gibt es 5 verschiedene Antwortmöglichkeiten, wobei 1 „stimmt nicht“ oder „nie“ und 5 „stimmt immer“ oder „immer“ bedeutet. Kreuze bitte immer die Antwort an, die am besten auf dich zutrifft.

Generell fand ich die Erfahrung mit Podcasts zu arbeiten...	1 = Stimmt Nicht	2 = Stimmt wenig	3 = Stimmt mittelmäßig	4 = Stimmt ziemlich	5 = Stimmt sehr
Interessant	☐	☐	☐	☐	☐
Langweilig	☐	☐	☐	☐	☐
Lehrreich	☐	☐	☐	☐	☐
Anstrengend	☐	☐	☐	☐	☐
Lustig	☐	☐	☐	☐	☐
Entspannend	☐	☐	☐	☐	☐
Kreativ	☐	☐	☐	☐	☐
Unnötig	☐	☐	☐	☐	☐
Abwechslungsreich	☐	☐	☐	☐	☐
Sonstiges:					
Ich glaube ich lerne historische Kompetenzen am besten durch...	1 = Stimmt Nicht	2 = Stimmt wenig	3 = Stimmt mittelmäßig	4 = Stimmt ziemlich	5 = Stimmt sehr
Vortrag des/r Lehrenden	☐	☐	☐	☐	☐
Referate	☐	☐	☐	☐	☐
Filme/Videos	☐	☐	☐	☐	☐
Diskussionen	☐	☐	☐	☐	☐
Arbeitsaufträge	☐	☐	☐	☐	☐
Lehrausgänge	☐	☐	☐	☐	☐
Geschichtsbuch	☐	☐	☐	☐	☐
Podcasts und andere alternative Methoden	☐	☐	☐	☐	☐
Sonstiges:					
Am meisten Spaß am Geschichtsunterricht habe ich durch...	1 = Stimmt Nicht	2 = Stimmt wenig	3 = Stimmt mittelmäßig	4 = Stimmt ziemlich	5 = Stimmt sehr
Vorträge des/r Lehrenden	☐	☐	☐	☐	☐
Referate	☐	☐	☐	☐	☐
Filme/Videos	☐	☐	☐	☐	☐
Diskussionen	☐	☐	☐	☐	☐
Arbeitsaufträge	☐	☐	☐	☐	☐
Lehrausgänge	☐	☐	☐	☐	☐
Geschichtsbuch	☐	☐	☐	☐	☐
Podcasts und andere alternative Methoden	☐	☐	☐	☐	☐
Sonstiges:					
Ich kann mir vorstellen...	1 = Stimmt Nicht	2 = Stimmt wenig	3 = Stimmt mittelmäßig	4 = Stimmt ziemlich	5 = Stimmt sehr
hin und wieder mit Podcasts zu Arbeiten	☐	☐	☐	☐	☐
Podcasts im Homeschooling anzuwenden	☐	☐	☐	☐	☐

Podcast im Präsenzunterricht anzuwenden	☐	☐	☐	☐	☐
Podcasts im Unterricht anzuwenden, aber mit anderen Aufgaben (evtl. kurze Abschnitte im Präsenzunterricht integriert)	☐	☐	☐	☐	☐
privat weiter Podcasts zu hören	☐	☐	☐	☐	☐
auch mit anderen alternativen Unterrichtsmethoden zu arbeiten	☐	☐	☐	☐	☐
Meine Geschichtenote sollte sich zusammensetzen aus	1 = Stimmt Nicht	2 = Stimmt wenig	3 = Stimmt mittelmäßig	4 = Stimmt ziemlich	5 = Stimmt sehr
einem oder mehrere Tests	☐	☐	☐	☐	☐
Stundenwiederholungen	☐	☐	☐	☐	☐
Mitarbeit	☐	☐	☐	☐	☐
Hausaufgaben	☐	☐	☐	☐	☐
Projekten	☐	☐	☐	☐	☐
Referate	☐	☐	☐	☐	☐
Distance Learning	1 = Stimmt Nicht	2 = Stimmt wenig	3 = Stimmt mittelmäßig	4 = Stimmt ziemlich	5 = Stimmt sehr
Podcasts als Methode im Distance Learning funktioniert gut	☐	☐	☐	☐	☐
Ich kann mir vorstellen, dass Podcasts im Präsenzunterricht besser funktionieren	☐	☐	☐	☐	☐
Andere Methoden/Aufgaben haben im Distance Learning besser funktioniert	☐	☐	☐	☐	☐
Die Podcast-Arbeitsaufträge waren fürs Distance Learning verständlich formuliert	☐	☐	☐	☐	☐
Ich hatte Probleme (z.B. technische Probleme) die Podcasts zu hören	☐	☐	☐	☐	☐
Ich habe alle Arbeitsaufträge ohne Probleme erhalten	☐	☐	☐	☐	☐

Offene Fragen

Was hat dir an der Arbeit mit Geschichte Podcasts und den Arbeitsaufträgen gefallen?

Was hat dir an der Arbeit mit Geschichte Podcasts und Arbeitsaufträgen **nicht** gefallen?

So stelle ich mir den perfekten Geschichtsunterricht im Homeschooling vor:

Das möchte ich generell noch sagen...

Danke, dass du dir Zeit genommen hast!

Anhang 9: Abstract

Das Medium Podcast konnte in den letzten Jahren einen markanten Aufstieg, vor allem unter der jungen Generation, verzeichnen. Dabei sticht das Medium besonders durch seine Themenvielfalt, Individualität sowie Zeit- und Ortsunabhängigkeit hervor, wodurch es sich auch in den stetig steigenden, nicht linearen Medienkonsum eingliedert. Dennoch wurden Podcasts noch kaum in das Medienrepertoire von Lehrenden aufgenommen. Vor allem außerhalb der Fächer mit musikalischen oder sprachlichen Schwerpunkt gibt es kaum Erfahrungsberichte über den Einsatz von Podcasts im Unterricht. Daher untersucht diese Masterarbeit, inwiefern Podcasts als unterstützende Vermittlungsmethode im Geschichtsunterricht herangezogen werden können. Die grundlegende Annahme dieser Arbeit ist, dass Schüler*innen positiv auf das Medium Podcast reagieren und dadurch ein medial- und methodisch vielfältiger Unterricht gewährleistet wird. Um diese Vermutung zu überprüfen, wurde ein punktueller Versuch an einer Wiener Oberstufenklasse durchgeführt, wobei Podcasts in Kombination mit Arbeitsaufträgen auf Grundlage eines ausgearbeiteten Konzepts genutzt wurden. Die Unterrichtsmethode war dabei auf das momentane Distance Learning ausgelegt. Die Meinungen und Erfahrungen der Schüler*innen wurden dabei mit Fragebögen erhoben. Die Auswertung der Erhebung zeigt, dass Podcasts besonders zu einem abwechslungsreichen Unterricht, vor allem im Distance Learning, beitragen können und von den Schüler*innen weitgehend positiv aufgenommen wurden. Dennoch sind weitere Forschungen, unter anderem mit anderen Anwendungsbereichen und Methoden für den Podcast-Einsatz, notwendig.