

Masterarbeit

Medienpädagogik in Öffentlichen Bibliotheken

- Konzeptionierung eines
medienpädagogischen
Audioprojektes für Erwachsene -

Vorgelegt von:
Jasmin Röder

Matrikelnummer: 27232
MA-Studiengang: Angewandte Medien- und Kulturwissenschaft

Erstbetreuerin: Prof. Dr. Nana Eger
Zweitbetreuer: Matthias Melzer, M.A.

Leipzig, den 08.08.2024

Zusammenfassung:

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Konzeptionierung eines medienpädagogischen Audioprojekts für Erwachsene in Öffentlichen Bibliotheken. Ausgehend von der Bedeutung der Medienkompetenzförderung in Bibliotheken und dem Bedarf an entsprechenden Angeboten für Erwachsene wurde ein handlungsorientiertes Workshop-Konzept entwickelt. Das Projekt zielt darauf ab, die Medienkompetenz Erwachsener durch die Erstellung eigener Audioproduktionen zu stärken und gleichzeitig die Bestandsvermittlung der Öffentlichen Bibliotheken zu unterstützen. Das Konzept umfasst sechs flexibel gestaltbare Lernmodule und berücksichtigt sowohl die spezifischen Anforderungen von Bibliotheken als auch die Bedürfnisse der Zielgruppe. Die Arbeit bietet eine detaillierte Anleitung zur Umsetzung des Projekts, einschließlich Materialien und Handreichungen für das Bibliothekspersonal.

Schlagwörter: Medienkompetenz, Öffentliche Bibliotheken, Audioprojekt, Erwachsene, Workshop-Konzept

Summary:

This thesis focuses on the conception of a media education audio project for adults in public libraries. Based on the importance of media literacy promotion in public libraries and the need for corresponding offers for adults, a practice-orientated workshop concept was developed. The project aims to strengthen the media skills of adults by creating their own audio productions and, at the same time, support the public library's collection mediation. The concept includes six flexibly designed learning modules and considers both the specific requirements of public libraries as well as the needs of the target group. The work offers detailed instructions on how to implement the project, including materials and handouts for library staff.

Keywords: media literacy, public libraries, audio project, adult, workshop concept

Inhaltsverzeichnis

Vorwort zur gendersensiblen Sprache

1.	Einleitung	4
2.	Theoretische Grundlagen	6
2.1	Diskurs Bibliothekspädagogik und Medienpädagogik	7
2.1.1	Bibliothekspädagogik	8
2.1.2	Förderung von Lese- und Informationskompetenz in Öffentlichen Bibliotheken	12
2.1.3	Medienpädagogik	14
2.1.4	Förderung von Medienkompetenz in öffentlichen Bibliotheken	17
2.2	Handlungsorientierte Medienpädagogik	23
2.2.1	Der Weg zur handlungsorientierten Medienpädagogik	23
2.2.2	Medienkompetenzförderung durch aktive Medienarbeit	26
2.3	Medienkompetenz Erwachsener - Desiderate in Forschung und Praxis	33
2.4	Human Library als Ideenvorlage für das Audioprojekt für Erwachsene	36
3.	Konzeptentwicklung	40
3.1	Flexible medienpädagogische Konzepte für Öffentliche Bibliotheken	41
3.2	Inhalt	44
3.2.1	allgemeines Projektthema	45
3.2.2	Zielgruppe und Personas	46
3.3	Zielformulierung des Projekts	50
3.3.1	Mehrwert für Öffentliche Bibliotheken	51
3.3.2	Wissenserwerb und Kompetenzförderung der Teilnehmer:innen	52
3.4	Methode	55
3.4.1	Veranstaltungsort	55
3.4.2	Projekttablauf	57
3.5	Projektressourcen	68
3.5.1	personell	68
3.5.2	materiell	70
3.5.3	technisch	71
3.6	Integration der Projektergebnisse und Perspektiven zur Kurserweiterung	75
3.7	Bibliotheksinterne Öffentlichkeitsarbeit	77
3.8	Qualitätssicherung	78
4.	Zusammenfassung und Ausblick	80
5.	Literatur	83

6.	Anhang.....	I
6.1	Personas.....	I
6.2	ZIMM Modulplan	IX
6.3	Materialcheckliste	XV
6.4	Datenschutzrechtliche Einwilligungserklärung	XVI
6.5	Medienquartett.....	XVII
6.6	Stationskarten.....	XXV
6.7	Anleitung Medienrezension	XXVII
6.8	Reflexionsfragen Medienrezension	XXVIII
6.9	Feedback Regeln.....	XXX
6.10	Projektauswertung	XXXI
7.	Eidesstattliche Erklärung	

Vorwort zur gendersensiblen Sprache

In dieser Arbeit wird durchgehend auf gendersensible Sprache geachtet, um die Vielfalt der Geschlechteridentitäten anzuerkennen. Zur Sichtbarmachung aller Geschlechter wird der Gender-Doppelpunkt verwendet. Darüber hinaus werden Bezeichnungen verwendet, die sowohl im Singular als auch im Plural geschlechtsneutral sind und neutrale Formulierungen durch das Substantivieren von Partizipien und Adjektiven erzeugt. Auf diese Weise wird die Diskriminierung oder Benachteiligung einzelner Geschlechter vermieden.

1. Einleitung

In einer Welt, in der digitale Medien unseren Alltag immer weiter durchdringen und sich technologische Innovationen rasant verbreiten, stehen Öffentliche Bibliotheken vor der Aufgabe, ihre Rolle als Wissens- und Bildungseinrichtung neu zu definieren. Neben der Vermittlung von Lese- und Informationskompetenz ist die Förderung von Medienkompetenz zu einer ihrer zentralen Aufgaben geworden, um sich als moderne und zeitgemäße Bildungseinrichtung zu etablieren. So kommt es, dass neben Foto-, Audio-, und Video-Projekten nun auch Making-, Coding-, Digital-Storytelling-, Gaming-, Internet- und Social-Media-Projekte auf der Agenda von Bibliotheken stehen (Giuliani et al., 2021, S. 3). Häufig sind diese Angebote für Kinder, Jugendliche und Senior:innen konzipiert, sodass sich die Frage stellt, welche Angebote die Medienkompetenz Erwachsener fördern, um ihnen ebenfalls die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen?

Aufgrund der Relevanz an medienpädagogischer Arbeit in Öffentlichen Bibliotheken und dem Bedarf an Projektkonzepten für Erwachsene (Kracht, 2022, S. 72, vgl. Kap. 2.1.4), konzentriert sich diese Arbeit auf die Konzeptionierung eines medienpädagogischen Audioprojekts, das speziell für die Anwendung in Öffentlichen Bibliotheken gedacht ist und Erwachsene ansprechen soll.

Der Begriff des Projekts wird hierbei nicht im klassischen Sinne einer einmaligen und zeitlich terminierten Veranstaltung verwendet (Kuster et al., 2022, S. 4), sondern vielmehr als Synonym zu Workshop. Die Tatsache, dass der Workshop wiederholt durchgeführt sowie immer wieder überarbeitet und an bestehende Gegebenheiten angepasst werden kann, bedeutet für alle Projektbeteiligten einen kontinuierlichen Lernprozess ohne definiertes Ende (Kuster et al., 2022, S. 5). Da für diese Form von Projekten auch Grundsätze und Methoden des Projektmanagements übernommen werden können (Kuster et al., 2022, S. 5), integriert das vorliegende Projektkonzept ausgewählte fachliche Prinzipien. Dazu gehören die Definition von Inhalten, Projektzielen und der Zielgruppe, die Planung von zeitlichen, personellen, materiellen und technischen Ressourcen sowie Maßnahmen zur Qualitätssicherung und Feedbackmechanismen. Angesichts der Tatsache, dass es sich um ein Projekt innerhalb Öffentlicher Bibliotheken handelt, orientiert sich die Konzeptionierung des Audioprojekts inhaltlich und strukturell überwiegend an speziell für diesen Anlass entwickelten Materialien.

Zu diesen gehört zum einen die Publikation „Mein Projekt – Projektentwicklung leicht gemacht“ (Netzwerk Bibliothek Medienbildung, 2022) sowie das „Konzeptionsraster“ (Netzwerk Bibliothek Medienbildung, 2020, S. 12) des Netzwerks Bibliothek Medienbildung.

Diese Materialien sind Ergebnisse des Qualifizierungsprojektes „Netzwerk Bibliothek Medienbildung“, welches von 2019-2022 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert wurde (Über das Projekt, o.D.). Das Projekt hatte zum Ziel, „Bibliotheken als Orte der Medienbildung zu stärken und damit die digitalen Medienkompetenzen und Teilhabechancen in der Gesellschaft zu verbessern“ (Über das Projekt, o.D.). Die Lehrmaterialien eignen sich besonders, da sie von Expert:innen aus Bibliotheken verfasst wurden, die über „ein breites Wissen und Erfahrungen in der Förderung von Medienkompetenz verfügen und dieses in ihren Bibliotheken bereits umsetzen.“ (Guiliani et al., 2021, S. 20). Mit dieser Arbeit soll ein Workshop entstehen, der die Medienkompetenz von Erwachsenen durch die Erstellung und Bearbeitung eigener Audioprojekte in aktiv handelnder Weise fördert. Er soll so gestaltet sein, dass es sowohl den spezifischen Anforderungen der Bibliotheken als auch den Bedürfnissen der Zielgruppe gerecht wird. Aus diesem Grund werden zunächst theoretische Grundlagen der Bibliotheks- und Medienpädagogik betrachtet und aktuelle Diskurse untersucht. Darüber hinaus wird geklärt, welche Dimensionen Medienkompetenz umfasst und wie diese durch handlungsorientierte Medienpädagogik bzw. aktive Medienarbeit gefördert werden kann. In diesem Zusammenhang wird herausgearbeitet, inwiefern ein Kompetenzerwerb durch Lernen möglich ist. Mithilfe dieser theoretischen Ausarbeitung erhält das Konzept eine fundierte lerntheoretische und didaktische Grundlage.

Inspiziert vom Veranstaltungsformat der Human Library, schafft der Workshop eine inhaltliche Verbindung zwischen der Aufgabe der Bestandsvermittlung durch Bibliotheken und der Nutzung dieser Bestände für handlungsorientierte medienpädagogische Zwecke. Dadurch soll diese Arbeit die Verbindung von Medien- und Bibliothekspädagogik intensivieren. Zudem verfolgt die Arbeit das Ziel, die Qualifizierung des bibliothekarischen Personals durch die Anwendung des Projektkonzepts zu unterstützen und ihre Arbeitsbelastung durch die Bereitstellung eines umsetzbaren Workshop-Konzepts sowie dazugehöriger Materialien zu reduzieren.

2. Theoretische Grundlagen

In den vergangenen Jahren haben sich Öffentliche Bibliotheken zu wichtigen Bildungszentren der Medienbildung bzw. Medienkompetenzförderung entwickelt. Durch ihr vielfältiges Veranstaltungsangebot stärken sie nicht nur die Lese- und Informationskompetenz der Bevölkerung, sondern fördern auch deren digitale Medienkompetenzen, wodurch ihre Teilhabechancen in der Gesellschaft verbessert werden. Doch das erweiterte Aufgabenprofil durch medienpädagogische Tätigkeiten und der gleichzeitige Fachkräftemangel im Bibliotheksbereich stellen erhebliche Herausforderungen für die Institutionen dar. Um diesen zu begegnen, stellen Bibliotheken sowohl Bibliothekar:innen als auch Medienpädagog:innen für die Erfüllung der Aufgaben ein. Diese Lösung führt jedoch zu Diskussionen über die vorhandenen Qualifikation des bibliothekarischen Personals für die Durchführung medienpädagogischer Projekte (Wittich, 2021, S. 512-513). Auch bemängeln in Bibliotheken angestellte Medienpädagog:innen, dass die in Bibliotheken angebotenen Veranstaltungen eher als Angebote der Bestandsvermittlung wahrzunehmen sind, denn als handlungsorientierte medienpädagogische Projekte (Müller, 2020, S. 322-323).

Innerhalb dieses Kapitels werden die angesprochenen Diskussionen aufgegriffen und die zentralen Konzepte der Bibliotheks- und Medienpädagogik inklusive ihrer Zielsetzung vorgestellt. Ziel dieser Arbeit ist es, durch die Entwicklung eines medienpädagogischen Audioprojekts für öffentliche Bibliotheken zur Verknüpfung von Medien- und Bibliothekspädagogik beizutragen, die Qualifizierung des bibliothekarischen Personals zu unterstützen und die Arbeitsbelastung in Bibliotheken zu reduzieren. Die Analyse der Entwicklungslinien der handlungsorientierten Medienpädagogik sowie ihrer lerntheoretischen Grundlagen dient der Schaffung einer fundierten didaktischen Basis für das Projekt. Darüber hinaus wird anhand des Ansatzes der aktiven Medienarbeit aufgezeigt, wie Medienkompetenz durch die Produktion eigener Medieninhalte gefördert werden kann. Da das Projekt für Erwachsene konzipiert ist, wird der aktuelle Forschungsstand zur Medienkompetenz von Erwachsenen sowie der Bedarf an entsprechenden Bildungsangeboten thematisiert. Abschließend wird das Konzept der Human Library, das als Ideenvorlage für das Audioprojekt dient, erörtert und die

Eignung von Audioprojekten zur Medienekompetenzförderung Erwachsener untersucht.

2.1 Diskurs Bibliothekspädagogik und Medienpädagogik

Die Förderung von Lese- und Informationskompetenz sind jeher zentrale Bestandteile der Arbeit in Öffentlichen Bibliotheken. Hierzu bieten sie vielseitige Angebote für verschiedene Zielgruppen an. Aufgrund der fortschreitenden Digitalisierung, dem damit verbundenen Wandel der Informationslandschaft, der Verbreitung von Fehlinformationen und der Zunahme von Informationskanälen, steigt der gesellschaftliche Bedarf an Fähigkeiten zur kritischen Nutzung und Bewertung digitaler Medien (Krach, 2022, S. 72). Aus diesem Grund ist die Förderung von Medienkompetenz zunehmend in den Aufgabenfokus der Bibliotheken gerückt.

Einerseits reagieren Bibliotheken mit der Erweiterung ihres Angebots auf den gesellschaftlichen Bedarf, nehmen ihre Rolle als Bildungs- und Kulturzentren wahr und leisten einen Beitrag zur Chancengleichheit, indem sie Workshops und Schulungen für alle Bevölkerungsgruppen anbieten. Andererseits löst diese Entwicklung Debatten über die unterschiedlichen Bezugsrahmen aus, die den beiden Konzepten zugrunde liegen (Patschenka & Wittich, 2024, S. 32), über die notwendige Qualifizierung des Bibliothekspersonals zur Durchführung medienpädagogischer Projekte (Wittich, 2021, S. 512-513) sowie der Unterschiede im Verständnis von Medienkompetenz (Wildeisen, 2020, S. 119-120) und der fehlenden didaktischen Grundlage medienpädagogischer Angebote in Bibliotheken (Stang, 2020, S. 316-317). Das nachfolgende Kapitel greift die genannten Diskussionen auf und analysiert, warum Öffentliche Bibliotheken dennoch geeignete Orte für medienpädagogische Projekte darstellen. Zudem wird untersucht, wie eine Professionalisierung in diesem Kontext erfolgen kann, um medienpädagogischen Konzepten eine fundierte Grundlage zu verleihen.

2.1.1 Bibliothekspädagogik

In der allgemeinen Wahrnehmung gelten Bibliotheken als Zentren für gesicherte Informationen, die den Austausch von Wissen fördern und dazu anregen, sich aktiv mit diesem Wissen auseinanderzusetzen. Sie sind Orte lebenslangen Lernens, die Menschen aller Altersgruppen unabhängig von ihrem Bildungsstand oder ihren Interessen einen niedrighschwelligem und chancengerechten Zugang zu Informationsquellen und Bildung geben. Neben der Bereitstellung verschiedenster Medientypen und digitaler Dienste, fördern und schulen sie Fertigkeiten im Umgang mit digitalen Endgeräten sowie der Nutzung von Datenbanken und digitalen Services (Stroth & Wildeisen, 2023, S.2). Darüber hinaus helfen sie bei der Suche nach spezifischen Inhalten, beraten hinsichtlich verschiedener Recherche-Möglichkeiten und geben Nutzer:innen Kriterien an die Hand, um Informationen bewerten zu können (Stang, 2018a, S. 182-183). Bibliotheksmitarbeiter:innen benötigen für hierfür nicht nur Sozialkompetenz, im Umgang mit den heterogenen Nutzer:innengruppen, sondern auch pädagogisches und didaktisches Fachwissen. Angesichts des pädagogischen Handelns, welches in Bibliotheken stattfindet und ihrer Rolle als Bildungseinrichtung, versuchte Holger Schultka (2005a), in Anlehnung an andere institutionelle Pädagogiken wie Museumspädagogik oder Theaterpädagogik (Stroth & Wildeisen, 2023, S. 2), eine eigenständige, spartenübergreifende Bibliothekspädagogik zu etablieren, um den Tätigkeiten innerhalb einer Bibliothek einen Begriff zuzuweisen (Schultka, 2005a, S. 1466-1467). Bibliothekspädagogik beinhaltet in seinem Verständnis die „Theorie und Praxis des pädagogischen Handelns in Bibliotheken.“ (Schultka, 2005a, S. 1467), worunter alle pädagogischen Aktivitäten zählen, die im Bibliothekskontext stattfinden. Dazu gehören beispielsweise Katalogeinführungen, die Didaktisierung von Internetseiten, die Entwicklung von Point-of-use-Hilfen, Informationskompetenztrainings, Bilderbuch-Kinos oder Bibliotheksrallys zusammen (Schultka, 2005a, S. 1467). Schultka versteht unter Pädagogik die Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens und unter Bibliothekspädagogik entsprechend die „Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens in, mit und durch Bibliotheken“ (Schultka, 2007, S. 165).

Allgemein beinhaltet Pädagogik die Dimensionen Erziehung und Lernen, wobei Erziehung für den kontinuierlichen Prozess der Persönlichkeitsentwicklung steht und Lernen

„die innere Organisation von Wissen und Fertigkeiten ist, die sich die Menschen in Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt angeeignet haben“ (Gageur, 2015, S. 83).

Da dieser Prozess über das gesamte Leben hinweg verläuft, findet er im Konzept des lebenslangen Lernens seinen Ausdruck (Stang, 2020, S. 316). Die Idee des lebenslangen Lernens ist ein bildungspolitisches Konzept, das alle Altersgruppen, Bildungseinrichtungen und Lernformen umfasst und einen ganzheitlichen Ansatz für Bildung über verschiedene Bereiche hinweg verfolgt (Schäfer, 2017, S. 21). Entsprechend Wilhelm von Humboldt vollzieht sich Bildung in aktiver Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt, wobei das Ziel darin liegt, die Welt in ihrer Komplexität zu verstehen, die eigene Position darin zu finden, sie zu reflektieren und handlungsfähig zu sein (Schäfer, 2017, S. 24). Aus diesem Grund ist der Bildungsprozess nicht etwa mit der schulischen oder beruflichen Bildung abgeschlossen, sondern dauert das gesamte Leben an. Weiterhin ist

„eine Bewältigung der Herausforderungen unserer modernen Lebenswelt nur dann möglich ist, wenn wir bereit sind, stets dazuzulernen [...]“. (Schäfer, 2017, S. 25).

Generell ist die Erstellung pädagogischer und damit didaktischer Konzepte eng mit dem zugrundeliegenden Verständnis des Lernens im jeweiligen Kontext verbunden. Im pädagogischen Diskurs haben sich beispielsweise der Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus als zentrale Lerntheorien etabliert, die Erkenntnisse über den Lernprozess beschreiben und systematisch zusammenzufassen. Angesichts der weit gefassten Definition Schultkas drängt sich die Frage auf, wie Pädagogik innerhalb von Bibliotheken definiert wird oder ob der Begriff, wie Stang formuliert, lediglich als Instrument zu Marketingzwecken für Veranstaltungen genutzt wird (Stang, 2020, S. 316).

Es gibt Zweifel daran, ob Bildungsangebote des lese-, informations-, und medienvermittelnden Spektrums öffentlicher Bibliotheken zur angewandten Pädagogik zählen und der Begriff „Bibliothekspädagogik“ in dieser Hinsicht angemessen ist. Darüber hinaus ist es unwahrscheinlich, dass sich die Angebote der Bibliothekspraxis an den grundlegenden Lerntheorien des Behaviorismus,

Kognitivismus und Konstruktivismus orientieren (Stang, 2020, S. 316-317), wodurch ihnen die didaktische Grundlage fehlt. Ohne diese könne man aber

„jede beliebige Veranstaltung eine pädagogische [nennen], da bei jeder Veranstaltung im Idealfall etwas gelernt werden kann.“ (Stang, 2020, S. 316).

Es fehlen eigenständige methodisch-fachliche Ansätze für bibliothekarisches Handeln. Abgesehen davon, besteht ein Mangel an eigenständigen methodisch-fachlichen Ansätzen für die Arbeit in Bibliotheken (Sprengel, 2021, S. 16). Daher bemängelt Stang am Begriff der Bibliothekspädagogik, dass er lediglich als Sammelbegriff für verschiedene Aktivitäten innerhalb von Bibliotheken dient, welche keine erziehungswissenschaftliche Grundlage aufweisen (Stang, 2020, S. 316-317). Auch habe die Bibliothekspädagogik aus erziehungswissenschaftlicher Sicht keine Relevanz, was sich im Fehlen einer entsprechenden Sektion in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft äußere (Stang, 2020, S. 316). Zwar gibt es bis zum heutigen Zeitpunkt keine Sektion, die sich konkret mit dem Arbeitsschwerpunkt Bibliothekspädagogik auseinandersetzt (Sektions- und Kommissionsvorsitzende, o.J.), doch ist die Diskussion um die Herausbildung einer eigenständigen Bibliothekspädagogik noch nicht abgeschlossen.

Anders sieht es Kerstin Keller-Loibl, Professorin für Bibliotheks- und Informationswissenschaft an der HTWK Leipzig, denn für sie ist das Ziel der Bibliothekspädagogik

„Bibliotheken zu attraktiven Lernorten zu entwickeln und mit pädagogisch-didaktischen Konzepten den Erwerb von Lese-, Medien- und Informationskompetenz bei verschiedenen Zielgruppen zu unterstützen.“ (Masterstudiengang, 2023).

Bibliothekspädagogische Angebote würden sich an alle Zielgruppen von Bibliotheken richten, einschließlich Kindern, Jugendlichen, Studierenden, Erwachsenen, Familien, Senior:innen, sowie Multiplikator:innen, Erzieher:innen und Lehrer:innen (Müller, 2020, S. 325). Laut Keller-Loibl ist die Medienpädagogik als eine Teildisziplin der Bibliothekspädagogik zu verstehen, da sich letztere darauf konzentriert, die frühkindliche Sprach- und Leseförderung sowie die Vermittlung von Informationskompetenz durch die Initiierung, Unterstützung und Begleitung von Lernprozessen sicherzustellen (Müller, 2020, S. 325).

Stang wiederum äußert neben der fehlenden erziehungswissenschaftlichen Fundierung der Bibliothekspädagogik weitere Bedenken hinsichtlich der pädagogischen Fähigkeiten des Bibliothekspersonals, da der Erwerb dieser im

Grunde nicht zu den Kernelementen ihrer Ausbildung oder ihres Studiums gehört (Stang, 2020, S. 317). Die Durchführung bibliothekspädagogischer Angebote sei eine „Kompetenzzumutung für Bibliothekarinnen und Bibliothekare“ (Stang, 2020, S. 317), die womöglich ein „pädagogisches Händchen“ haben (Stang, 2020, S. 317), was jedoch nicht ausreicht, um die Etablierung einer Profession als Bibliothekspädagog:in zu gewährleisten (Stang, 2020, S. 317).

Obwohl viele Hochschulen, die bibliotheksbezogene Studiengänge anbieten, bemüht sind, die didaktischen und pädagogischen Kompetenzen ihrer Student:innen zu fördern (Keller-Loibl, 2020, S. 320-321), bestehen Hürden bei der Verankerung der Bibliothekspädagogik im Lehrkontext. Gründe hierfür sind, dass die Auswahl an Inhalten, Themen und Methoden innerhalb bibliotheksbezogener Studiengänge sowie der Umfang und die Begrifflichkeiten innerhalb der Curricula starke Unterschiede aufweisen (Keller-Loibl, 2020, S. 320-321), was die Profilierung einer eigenständigen Bibliothekspädagogik zusätzlich erschwert. Nach Stang wäre es nur möglich, Bibliotheken als pädagogische Einrichtungen zu etablieren, wenn es gelingt, eine solide erziehungswissenschaftliche Grundlage für die Bibliothekspädagogik zu schaffen, deren spezifische Merkmale klar herauszuarbeiten und die pädagogischen Kompetenzen des Bibliothekspersonals zu fördern (Stang, 2020, S. 318).

Unter Berücksichtigung all dieser Argumente ist es schwierig, eine allgemeingültige Definition für Bibliothekspädagogik zu finden, da sie zum einen eine berufliche Disziplin umschreibt, andererseits aber auch ein praktisches Handlungsfeld in Bibliotheken darstellt. Daher bleibt abzuwarten, wie sich die Disziplin in den kommenden Jahren weiterentwickelt und welche Rolle die Medienpädagogik einnimmt (Müller, 2020, S. 325).

2.1.2 Förderung von Lese- und Informationskompetenz in Öffentlichen Bibliotheken

In unserer auf Schrift basierenden Gesellschaft ist Lesen eine grundlegende Kulturtechnik, um am gesellschaftlichen und kulturellen Leben teilhaben zu können (Keller-Loibl, 2012, S. 179). Nur wer im Stande ist Texte zu lesen, ist in der Lage, die enthaltenen Informationen zu beurteilen, zu nutzen und sich innerhalb der Informationsgesellschaft zu orientieren. Angesichts der steigenden Präsenz digitaler Formate und Texte wird es immer wichtiger, zwischen irrelevanten und relevanten Quellen unterscheiden zu können, um letztere gezielt für individuelle Zwecke auszuwählen. Aus diesem Grund sind die Förderung von Lese- und Informationskompetenz wichtige Inhaltsbereiche der bibliothekspädagogischen Arbeit (Schultka, 2005b, S. 5). Lesekompetenz ist

„die Fähigkeit, geschriebene Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und ihrer formalen Struktur zu verstehen und sie in einen größeren sinnstiftenden Zusammenhang einzuordnen, sowie in der Lage zu sein, Texte für verschiedene Zwecke sachgerecht zu nutzen“ (Baumert et al., 2001, S. 22)

Damit bezieht sie sich nicht ausschließlich auf die Fähigkeit des Lesens oder des Textverstehens, sondern schließt weitere Fertigkeiten wie das Reflektieren über den Inhalt, die Anwendung des Gelesenen für persönliche Ziele und die kontinuierliche Entwicklung des eigenen Wissens ein. Lesekompetenz ist für die ganzheitliche Entwicklung der Persönlichkeit wichtig, denn sie „fördert Fähigkeiten zur Kommunikation, zu politischer Meinungsbildung, zu kognitiver Orientierung und stärkt die Empathie- und Moralentwicklung, die ästhetische Sensibilität und die Reflexion“ (Garbe, 2010, S. 18). Diese kognitiven, reflexiven und motivationalen Fähigkeiten sind unerlässlich, um Informationskompetenz auszubilden und selbstbestimmt, verantwortungsbewusst, ethisch vertretbar sowie kritisch reflexiv mit Informationen umzugehen (Keller-Loibl, 2012, S. 183).

Die Lesekompetenz ist eng mit der Informationskompetenz verbunden, denn nur durch das Verständnis von Texten ist es möglich, Inhalte zu bewerten und weiter zu nutzen. Öffentliche Bibliotheken leisten einen großen Beitrag für beide dieser Schlüsselqualifikationen, indem sie ab dem frühesten Kindesalter die Leseentwicklung unterstützen. In Kooperation Kindergärten und Schulen versuchen sie die Vermittlung von Lese- und Informationskompetenz über Spiralcurricula systematisch zu initiieren (Keller-Loibl, 2012, S. 182).

Wissenschaftliche Bibliotheken haben seit den 1990er Jahren erheblich dazu beigetragen, dass sich der Begriff „Informationskompetenz“ in Deutschland etabliert (Sühl-Strohmenger, 2012, S. 7). In Anlehnung an das angloamerikanische Verständnis der Information Literacy wird Informationskompetenz häufig wie folgt definiert:

„To be information literate, a person must be able to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information.“ (American Library Association, o. J.).

Damit vereint Informationskompetenz verschiedene Teilkompetenzen, zu denen das Erkennen des Informationsbedarfs, die Informationssuche und -beschaffung, die Beurteilung von Informationen sowie die Verarbeitung und Anwendung von ihnen gehören (Menzel, 2019, S. 16). Darüber hinaus schließt Informationskompetenz auch ein, Erkenntnisse lösungsorientiert einzusetzen, sich innerhalb heterogener Informationsumgebungen zu orientieren, Inhalte kritisch zu bewerten und mit dem bereits erworbenen individuellen Wissen zu verknüpfen (Sühl-Strohmenger, S. 2012, S. 8). Nur bei ausreichender Ausprägung dieser Fähigkeiten sind Menschen in der Lage, Nachrichten zu verstehen, sie in Kontext zu setzen und zu hinterfragen und damit auch Falschinformationen zu erkennen.

Im Hinblick auf die Lesekompetenz wird mittels Wortspielen, Kinderreimen, -liedern, und -gedichten der spielerische Umgang mit Sprache, das Sprachbewusstsein sowie das Sprachvermögen gefördert (Keller-Loibl & Brandt, 2015, S. 6). Zusätzlich sollen Veranstaltungen wie Vorlesestunden, Bilderbuchkinos, Sommerleseprogramme, Thementage, Lesewettbewerbe oder -kreise die Lesemotivation und die Freude am Lesen von Kindern und Jugendlichen schon frühzeitig stärken, damit die Begeisterung fürs Lesen bis ins Alter bleibt. Um diese Entwicklung zu unterstützen, bieten öffentliche Bibliotheken auch für Erwachsene ein vielseitiges Angebot zur Literaturvermittlung an, darunter finden sich unter anderem Lesungen, Lesereihen und Literaturtage (Keller-Loibl & Brandt, 2015, S. 149). Das ist von großer Bedeutung, denn ohne einen entwickelten Sprachschatz und die Fähigkeit zu Lesen „wird auch das Suchen und Selektieren von Informationen zum Problem“ (Gapski & Tekster, 2009, S. 57). Die Ergebnisse der Studie „Quelle Internet?“, der Stiftung Neue Verantwortung, deuten darauf hin, dass die Informationskompetenz mit zunehmendem Alter signifikant sinkt (Meßmer et al., 2021, S. 5-6).

Problematisch ist, dass es trotzdem kaum gezielte Angebote zur Förderung von Informationskompetenz für Erwachsene gibt (Krach, 2022, S. 72). Dies unterstreicht die Bedeutung von öffentlichen Bibliotheken als non-formelle Lernorte, da sie Veranstaltungen für Menschen aller Altersgruppen, sozialer Herkunft und ethnischer Zugehörigkeit anbieten (Barbian, 2012/2013, S. 5) und für derartige Formate in Frage kommen (Meßmer et al., 2021, S. 36).

Während die Lesekompetenz das Verstehen und Interpretieren schriftlicher Inhalte umfasst, erweitert die Informationskompetenz diese Fähigkeiten durch die effektive Suche und Bewertung von Informationen. Medienkompetenz kombiniert sowohl die Lese- als auch die Informationskompetenz und ermöglicht es, Medien selbstbestimmt zu nutzen, ihre Inhalte zu verstehen und kritisch zu reflektieren sowie eigene Medieninhalte zu erstellen. Damit ist sich eine unverzichtbare Schlüsselqualifikation für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben.

2.1.3 Medienpädagogik

Die Förderung von Medienkompetenz ist Gegenstand der Theorie und Praxis der Medienpädagogik. Bei letzterer handelt es sich um eine wissenschaftliche Disziplin, die sich in den 1960er Jahren als Teilfeld der Erziehungs- und Kommunikationswissenschaft entwickelte (Tulodziecki, 2011, S. 11). Sie beschäftigt mit pädagogischen Fragestellungen, die im Zusammenhang mit gesellschaftlichen und individuellen Wirkungen von Medien stehen (Kergel, 2023, S. 2). Heute wird sie vor allem mit der Förderung von Medienkompetenz verbunden, für welche sich Öffentliche Bibliotheken, neben der Förderung von Lese- und Informationskompetenz, seit Ende der Achtzigerjahre einsetzen (Kluth et al., 1990). Aufbauend auf dem sozial- und sprachwissenschaftlichen Kompetenzbegriff von Chomsky (1973) beinhaltet Medienkompetenz nach Baacke verschiedene Fähigkeiten, die den souveränen Umgang mit Medien ermöglichen (Ganguin & Sander, 2015, S. 233). Als systematische Ausdifferenzierung der kommunikativen Kompetenz beschreibt sie im Wesentlichen die Fähigkeit, sämtliche Medienarten in das eigene Kommunikations- und Handlungsrepertoire einzubeziehen und sich die Welt aktiv lernend anzueignen (Baacke, 1996, S. 119).

Medienkompetenz macht den Zielwert der medienpädagogischen Arbeit aus (Kergel, 2023, S.16) und

„steht dabei einerseits für das Potenzial des Menschen, Wissen über Medien zu besitzen und zu erwerben, sowie die Fähigkeit, Medien souverän bedienen, kritisch beurteilen und kreativ gestalten zu können“ (Hugger, 2022, S. 67-68).

Andererseits geht damit die pädagogisch-praktische Aufgabe einher, dieses Potenzial zu fördern und entsprechende Kompetenzen in formalen und non-formalen Bildungsumgebungen zu unterstützen (Hugger, 2022, S. 68). Dabei erfolgt die konkrete Ausgestaltung der Medienkompetenzförderung stets unter Berücksichtigung der Veränderungen in der Gesellschaft, der Medienlandschaft sowie den daraus resultierenden Herausforderungen (Hugger, 2022, S. 68). Gegenwärtige Trends der zunehmenden Mediatisierung – einem Prozess welcher durch die Entwicklungen in der Informations- und Medientechnologie bestimmt wird (Hepp, 2013, S. 49-50) – sind beispielsweise die Vielfalt technologischer Geräte und Dienste, die Konnektivität von Menschen und Dingen, die Allgegenwart der Medien, eine beschleunigte Innovationsrate sowie die Datafizierung inklusive Datensammlung und automatisierten Auswertung (Hugger, 2022, S. 68). Es ist wichtig, diese Phänomene innerhalb der medienpädagogischen Arbeit zu berücksichtigen, um Menschen auf die vielfältigen Herausforderungen und Möglichkeiten der zunehmend mediatisierten Welt vorzubereiten.

Eines der verbreitetsten Verständnisse von Medienkompetenz stammt von Dieter Baacke (1973; 1996). Er differenziert Medienkompetenz in vier Dimensionen: Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung, welche wiederum Unterdimensionen enthalten. Sie stellen einerseits dar, was die kompetente Nutzung von Medien ausmacht und identifizieren gleichzeitig pädagogische Handlungsfelder (Siller et al., 2020, 321). *Medienkritik* beschreibt die Fähigkeit „sich analytisch, ethisch und reflexiv mit Medien auseinandersetzen zu können“ (Vogelsang, 2017, S. 65). Vorhandenes Hintergrundwissen über Medien unterstützt Individuen dabei problematische Medienentwicklungen, beispielsweise eine Medienkonzentration der Printmedien (Seufert, 2018), kritisch zu hinterfragen und auch Programminhalte differenziert zu betrachten (Baacke, 1996, S. 120). *Medienkunde* umfasst auf informativer Ebene das Wissen über heutige Mediensysteme und Medien, klassische Kenntnisse z.B. zum Aufbau des Rundfunksystems und in instrumentell-qualifikatorischer Hinsicht das Know-how zur

Bedienung von Geräten (Baacke, 1996, S. 120). Die Dimension der *Mediennutzung* bezieht sich zum einen auf die Rezeptionskompetenz von Individuen im Umgang mit Medienangeboten, aber auch die Kompetenz selbst Medienbotschaften interaktiv anzubieten, etwa über die Herstellung von Produkten wie Podcasts, Hörspielen, Stop-Motion Filmen oder Computerspielen. *Mediengestaltung* stellt die vierte Dimension der Medienkompetenz dar. Sie schließt im innovativen Verständnis die Weiterentwicklung des Mediensystems ein, inklusive der Veränderung medialer Angebote und meint aber auch, dass kompetente Individuen selbst kreativ werden sollen und Medien mitgestalten (Baacke, 1996, S. 120). Das sogenannte „Bielefelder Kompetenzmodell“ prägt bis heute viele medienpädagogische Konzepte und wurde darüber hinaus vielfach erweitert und aktualisiert (Petter, 2021, S. 21). Außerdem bildet es die Grundlage für ein handlungsorientiertes Verständnis von Medienkompetenz (Tulodziecki, 2011, S. 22).

Trotz der Anerkennung von Medienkompetenz als Zielorientierung der Medienpädagogik, weist das Konzept einige Defizite auf. Baacke deutet selbst an, dass der Begriff Medienkompetenz sehr weiträumig gefasst ist und es schwer ist, sie empirisch zu operationalisieren und untersuchen (Baacke, 1997, S. 99). Außerdem gäbe es keine Anhaltspunkte, wie die einzelnen Dimensionen praktisch, didaktisch oder methodisch umgesetzt und damit gefördert werden können (Baacke, 1997, S. 99). Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass der Kompetenzbegriff oftmals zu einseitig auf kognitive Fähigkeiten bezogen wird, weshalb der Ausdruck Medienbildung Einzug in den medienpädagogischen Diskurs erhielt (Süss et al., 2013, S. 123). Auch wenn im medienpädagogischen Diskurs unterschiedliche Perspektiven auf Medienbildung und ihre Verbindung zur Medienkompetenz existieren (vgl. Schorb, 2009; vgl. Tulodziecki, 2010), haben sich beide Konzepte, Medienkompetenz und Medienbildung, als Leitbegriffe der Medienpädagogik etabliert, die nicht in Konkurrenz zueinanderstehen, sondern sich gegenseitig ergänzen (Baacke, 2007, S. 100).

Medienbildung gilt als mediatisierter Aspekt der allgemeinen Persönlichkeitsbildung (vgl. Spanhel 2002; vgl. Moser, 2006), für den Medienkompetenz zwar eine Voraussetzung ist, er jedoch die Fähigkeit berücksichtigt, dass Individuen die Bedeutung der Medien für die eigene Person reflektieren und sich auch auf unbekannte medienbezogene Situationen einstellen zu können (Süss et al., 2013,

S. 123). Damit soll der ganzheitliche Umfang von Medienkompetenz erfasst und der selbstbestimmte und emanzipatorische Aspekt betont werden.

Im Vergleich zur Medienkompetenz besticht Medienbildung nach Baacke dadurch, „dass die Unverfügbarkeit des Subjekts sich nach seinen eigenen, generativen Ausdrucksmustern entfaltet, ohne durchweg immer pädagogisch und im pädagogischen Raum angeleitet sein zu müssen.“ (Baacke, 1997, S. 100).

Das bedeutet, Medienbildung kann auch ohne professionelle pädagogische Anleitung außerhalb von Bildungsinstitutionen erworben werden. Sie ist kein fest definierter Zustand, den es bis zu einem Zeitpunkt zu erreichen gilt, sondern eine fortlaufende Aufgabe des lebenslangen Lernens und der Persönlichkeitsentwicklung innerhalb einer von Medien geprägten Welt (Thomann, 2015, S. 4-6).

Die Begriffe Medienkompetenz und Medienbildung basieren auf unterschiedlichen theoretischen Annahmen und repräsentieren verschiedene wissenschaftliche Traditionen und Diskurse. Der Begriff Medienbildung wird häufig im bildungstheoretischen Kontext verwendet, während Medienkompetenz in Verbindung von Kompetenz und Lernen diskutiert wird (Iske, 2023, S. 20). Diese Arbeit konzentriert sich jedoch auf die benannten Konzepte der Medienkompetenz nach Spanhel und Baacke, da das geplante Audioprojekt darauf abzielt, medienkompetente Nutzer:innen durch aktive Medienarbeit und den Erwerb eigener Erfahrungen hervorzubringen (Iske, 2023, S. 18).

2.1.4 Förderung von Medienkompetenz in öffentlichen Bibliotheken

Öffentliche Bibliotheken sind wichtige kommerzfreie Räume des Austauschs und der Begegnung einer Gesellschaft (Thiele & Klagge, 2020, S. 552). Sie versorgen die Bevölkerung mit Informationen, gewähren einen freien Zugang zu Quellen sowie Medien und bieten verschiedenste Veranstaltungsformate an. Auf diese Weise unterstützen sie die demokratische Teilhabe und politische Willensbildung in der Bevölkerung (Kranz et al., 2021, S. 1). Trotzdem stehen sie, aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen, wie dem technologischen Fortschritt, der rasanten Entwicklung digitaler Systeme und der Ausdifferenzierung von Medienformaten zur Wissensvermittlung, Bildung und Unterhaltung, vor der Herausforderung, Kompetenzen, Dienstleistungen und Aufgabenfelder ständig zu erweitern und ihre Funktion neu zu denken (Kranz et al., 2021, S. 2). So kommt es,

dass die Medienpädagogik in den vergangenen Jahren zunehmend in die Bibliothekswelt integriert wurde, um die digitalen Medienkompetenzen und die damit verbundenen gesellschaftlichen Teilhabechancen durch Angebote zu unterstützen. Wie eine Studie von 2021 zeigt, führt diese Entwicklung auch dazu, dass verstärkt nach medienpädagogischem Fachpersonal in Öffentlichen Bibliotheken gesucht wird (Petter, 2021, S. 40-41). Unter Verwendung von Stellenanzeigen öffentlicher Bibliotheken, wurden die Anforderungen, welche öffentliche Bibliotheken in Deutschland an Fachkräfte im Bereich der Medienpädagogik stellen und die ihnen zugewiesenen Aufgaben, untersucht (Petter, 2021, S. 3). An der Menge der bundesweit ausgeschriebenen Stellenanzeigen lässt sich ablesen, dass der Bedarf an medienpädagogischen Fachkräften und damit an medienpädagogischer Arbeit an öffentlichen Bibliotheken hoch ist (Petter, 2021, S. 67).

Gleichfalls wird die Relevanz der Medienkompetenzförderung im Bibliotheksbereich vom Projekt „Netzwerk Bibliothek Medienbildung“ unterstrichen, welches von 2019 bis 2022 unter der Förderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung durch den Deutschen Bibliotheksverband (dbv) umgesetzt wurde (Giuliani et al. 2021, S. 20). Mit dem Ziel, die digitalen Medienkompetenzen und gesellschaftlichen Teilhabechancen zu verbessern, setzt das Projekt auf die Stärkung von Bibliotheken als Orten der Medienbildung (Netzwerk Bibliothek Medienbildung, o.D.).

Das Netzwerk setzt sich aus verschiedenen Expert:innen des Bibliotheksbereiches zusammen, welche Erfahrungen in der Förderung von Medienkompetenz besitzen und bereits erfolgreiche Maßnahmen durchgeführt haben (Giuliani et al., 2021, S. 20). In Zusammenarbeit mit dem Projektteam und dem JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis haben sie verschiedene Materialien zur Förderung von Informations- und Medienkompetenz erarbeitet, um ihr Praxiswissen an andere Bibliotheksmitarbeiter:innen weiterzugeben. Darunter befindet sich ein Leitfaden, der Möglichkeiten für Medienangebote öffentlicher Bibliotheken vorstellt. Neben Vorleseprojekten, Audio-, Video-, Foto-, Gaming-, Making- oder Coding-Projekten, schlagen die Expert:innen beispielsweise auch Internet- und Social-Media-Projekte als mögliche Praxisveranstaltungen vor (Giuliani et al., 2021, S. 2). Die Bedeutung der Medienbildung im Rahmen von Bibliotheken wird weiterhin durch die Fortführung des Projekts „Netzwerk Bibliothek Medienbildung“ von 2022-2025 unterstrichen, welches den Fokus auf „kleine Bibliotheken in ländlichen Räumen“ legt (Netzwerk Bibliothek Medienbildung, o.D.).

Auch in aktuellen Debatten zum Thema Medienpädagogik werden Bibliotheken als geeignete Orte für Medienbildung nicht mehr infrage gestellt (Petter, 2021, S. 7). Hierfür spricht die Einrichtung der Fachgruppe „Medienpädagogik in Bibliotheken“ der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) 2021 (Medienpädagogik in Bibliotheken, o.D.). Die GMK setzt sich allgemein für die Vernetzung, Qualifizierung und Professionalisierung der Medienpädagogik innerhalb verschiedener Felder ein und möchte ganzheitlich und umfassend Medienkompetenz fördern (Über die GMK, o.D.). Zu den Zielen der Fachgruppe gehört die Etablierung eines Netzwerkes für medienpädagogische Fachkräfte in Bibliotheken sowie die Stärkung der Verbindung zwischen verschiedenen bibliothekarischen Gruppen und Fachverbänden. Außerdem beraten sie Bibliotheken hinsichtlich Projektideen und Best-Practice Beispielen, Fördermöglichkeiten, Ausschreibungen und stellen eine Verbindung zu freiberuflichen Fachkräften her, um die medienpädagogische Arbeit in den Bibliotheken zu professionalisieren (Über die GMK, o.D.).

Öffentliche Bibliotheken stellen nicht nur jegliche Form von Medientypen und digitalen Diensten bereit, sondern

„vermitteln und schulen den Umgang mit digitalen Endgeräten ebenso wie die Benutzung von Datenbanken und digitalen Services und unterstützen bei der Bewertung von Informationen.“ (Stroth & Wildeisen, 2023, S. 2).

Als außerschulische Bildungseinrichtungen arbeiten sie eng mit öffentlichen Institutionen zusammen und unterstützen deren Bildungsarbeit. Beispielsweise kooperieren sie im Rahmen des Lehrplans mit Schulen (Keller-Loibl, 2020, S. 319) oder mit Volkshochschulen, wenn es um Erwachsenenbildung geht (Stang, 2018b, S. 5).

Während bei der frühkindlichen Bildung vor allem auf Angebote der Sprach- und Leseförderung durch Vorleseangebote gesetzt wird, geschieht die Heranführung an Medien mittels speziell zusammengestellten Medienboxen (Keller-Loibl, 2018, S. 50). Das Portfolio für Schüler:innen fällt diverser aus, da Bibliotheken in diesem Bildungsbereich häufig mit Bildungsstätten kooperieren und themen- sowie Alters spezifische Angebote bereitstellen. Dazu gehören Bibliotheksführungen unter spezifischen Themenstellungen, Kurse zur Förderung von Lese-, Informations- und Medienkompetenz aber auch Veranstaltungen zu Gebieten wie MINT (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik), Robotik und Coding (Stroth &

Wildeisen, 2023, S. 5). Hinzukommen Gaming- und Social-Media-Projekte, die das soziale Miteinander schulen, sowie Makerspaces, in denen mittels 3D-Druckern, Lötstationen oder Lasercuttern das kreative und spielerische Lernen angeregt werden (Giuliani et al., 2021, S. 8-10).

Im Bereich der Erwachsenenbildung wird das Angebot meist für ein spezielles (Fach-)Publikum angepasst. Wissenschaftliche Bibliotheken bieten vor allem Angebote rund um Studium, Forschung und Lehre an. Dazu gehören beispielsweise Beratungen zur Literaturrecherche, zum wissenschaftlichen Arbeiten und anderen Bedarfen von Studierenden und Wissenschaftler:innen (Stroth & Wildeisen, 2023, S. 5). Im Gegensatz dazu sind öffentliche Bibliotheken, als Orte der Information, Bildung und Unterhaltung, für alle Bürger:innen gedacht, wodurch die Angebote aufgrund der Heterogenität der Nutzer:innen entsprechend vielschichtig sind. Neben Angeboten der Aus-, Fort- und Weiterbildung finden oft Lesungen, spezielle Kurse, Literatur- oder Themenausstellungen statt (Keller-Loibl, 2018, S. 51.).

Im Zusammenhang mit Medien geht es im Bibliothekskontext meist um technischen Support für eigene Geräte und Software (vgl. #DigitalDienstag, o.D.; Digitale Sprechstunde für Senior*innen, o.D.; Für alle, o. D.), sowie Mediensprechstunden, bei denen individuelle Fragen zur Mediennutzung und Medienkompetenz beantwortet werden (Heide Kurier Redaktion, 2024; Pressemitteilung, 2021). Auch werden Vorträge oder Diskussionen zu medienbezogenen Themen wie beispielsweise einem „gesunden Medienkonsum“ (Schmidt, 2023), Cybermobbing (Digitale Medien im Familienalltag – Elternvorträge, o.D.) oder dem Umgang mit Hass im Netz (Lauter als Hass: Gemeinsam sind wir stark, o.D.) angeboten. Über Formate, die speziell darauf abzielen, die Medienkompetenz Erwachsener zu unterstützen, indem diese selbst aktiv werden, ist hingegen nur wenig bekannt.

Eine Ursache dafür könnte sein, dass die empirische Untersuchung der außerschulischen Medienkompetenzförderung im wissenschaftlichen Diskurs bislang weitestgehend vernachlässigt wurde. Infolgedessen gibt es nur begrenzte Informationen darüber, inwiefern medienpädagogische Arbeit in außerschulischen Einrichtungen stattfindet und wie sich diese gestaltet (Petter, 2021, S. 4). Zwar finden insgesamt viele verschiedene Konzepte und Veranstaltungen in Bibliotheken statt, bei denen digitale Medien genutzt werden, jedoch ist nicht immer klar, welche konkreten Ziele mit diesen Projekten verknüpft werden (Kranz et al., 2021, S. 3). Unter Rückbezug auf Kapitel 2.1.1 wird damit der Eindruck, bezüglich einer

fehlenden Professionalisierung innerhalb der Bibliothekspädagogik, bestätigt (Kranz et al., 2021, S. 5).

Medienpädagog:innen äußern zudem Bedenken, was die Herangehensweise von Bibliotheken angeht. Sie betrachten es kritisch, dass auf Medien lediglich zur Vermittlung eines bestimmten Lernziels zurückgegriffen wird, und Kompetenzen, die im Umgang mit ihnen erworben werden, nur eine positive Begleiterscheinung seien (Müller, 2020, S. 323; Wildeisen, 2020, S119-120).

„Um Kindern die Funktionsweise einer Bibliothek nahe zu bringen, werden Tablets mit der App Actionbound eingesetzt, um Kita-Kinder beim Spracherwerb zu unterstützen, werden textfreie Bilderbücher eingesetzt, damit diese animiert werden selbst Geschichten zu erzählen, um die Lesemotivation einer Schulklasse zu fördern, bekommt sie Tablets, um zu einem Buch Collagen zu gestalten“ (Wildeisen, 2020, S. 120).

An dieser Stelle zeigt sich, dass Medienpädagog:innen und Öffentliche Bibliotheken mitunter verschiedene Auffassungen von Medienpädagogik und Medienkompetenz haben. Während Öffentliche Bibliotheken meist sämtliche Angebote des lese-, medien- und informationsvermittelnden Spektrums unter dem Begriff der „Bibliothekspädagogik“ zusammenfassen, ist die Leseförderung für Medienpädagog:innen kein Bestandteil des medienpädagogischen Repertoires (Kranz et al., 2021, S. 1-4). Auch beinhaltet Medienkompetenz, im Sinne einer handlungsorientierten Medienpädagogik, nicht nur die bloße Bedienfähigkeit von Medien, sondern auch die aktive Auseinandersetzung und kreative Gestaltung eigener Medienprodukte (Kranz et al., 2021, S. 4-5). Dementsprechend genügt es nicht, digitale Medien in Öffentlichen Bibliotheken einzusetzen, um einen modernen Eindruck zu vermitteln oder technische Geräte wie Tablets, 3-Drucker sowie Roboter lediglich zum Ausprobieren anzubieten (Müller, 2020, S. 323). Stattdessen sollen sich die „Menschen handelnd mit der sozialen Realität auseinandersetzen, indem sie Medienprodukte selbst herstellen“ (Müller, 2020, S. 323).

Aktive Medienarbeit eignet sich besonders durch ihre thematische Vielfalt für den Bibliotheksraum, da hier verschiedene Zielgruppen mit unterschiedlichen Interessen und Bedürfnissen zusammenkommen und sie auf den Interessen und Erfahrungen der Teilnehmer:innen aufbaut (Müller, 2020, S. 324). Durch die aktive Arbeit mit Medien, sammeln sie Praxiserfahrungen und erwerben Kenntnisse zur selbstständigen Erstellung von Medieninhalten. Dadurch werden nicht nur ihre technischen Fähigkeiten im Umgang mit Medien gefördert, sondern auch die

kreative Gestaltung und kritische Reflexion ihrer Medienprodukte angeregt. Durch die aktive Beteiligung entwickeln die Lernenden ein tieferes Verständnis für Medienprozesse und -inhalte, wodurch ihre Fähigkeit gestärkt wird, Medien selbstbestimmt und kritisch zu nutzen.

2.2 Handlungsorientierte Medienpädagogik

Dieses Kapitel betrachtet die Entwicklungslinien der Medienpädagogik, wobei ein besonderer Schwerpunkt auf der handlungsorientierten Medienpädagogik, welche die Grundlage des entwickelten Projektkonzepts bildet. Die handlungsorientierte Medienpädagogik zielt darauf ab, Lernende zu kompetenten Mediennutzer:innen zu befähigen, die sich sicher in der komplexen Medienlandschaft bewegen und diese aktiv mitgestalten können. Ein wesentlicher Ansatz hierbei ist die aktive Medienarbeit, bei der Lernende ihre Medienkompetenz durch die praktische Erstellung und Gestaltung eigener Medienprodukte stärken und sich kritisch mit Medien auseinandersetzen.

Um diesen Prozess zu verdeutlichen, wird zunächst die Verbindung zwischen Lernen Kompetenzerwerb erläutert. In diesem Zusammenhang werden die zentralen bildungswissenschaftlichen Lerntheorien vorgestellt, wobei die Eignung der konstruktivistischen Lerntheorie für die Konzepterstellung begründet wird. Im Anschluss wird untersucht, wie die konstruktivistische Lerntheorie mit der aktiven Medienarbeit werden kann und welche Rolle sie bei der Förderung von Medienkompetenz spielt. Diese Ausführungen ermöglichen eine fundierte wissenschaftliche Einordnung des entwickelten Konzepts und verankern es im Kontext der aktuellen medienpädagogischen Diskurse.

2.2.1 Der Weg zur handlungsorientierten Medienpädagogik

Obwohl die Medienpädagogik erst in den 1960er Jahren als wissenschaftliche Disziplin etabliert wurde, gab es schon immer pädagogische Auseinandersetzungen mit den bestehenden Medienangeboten. Rückblickend lassen sich verschiedene Entwicklungslinien erkennen, die verdeutlichen, dass Medienpädagogik stets von den gesellschaftlichen, technologischen und politischen Entwicklungen der jeweiligen Zeit geprägt war und sich stets an sich verändernde Kontextbedingungen anpassen musste (Süss et al., 2018, S. 47). Bei der historischen Betrachtung muss jedoch beachtet werden, dass die medienpädagogischen Ansätze nicht an bestimmte zeitgeschichtliche Phasen gebunden sind oder sich gegenseitig ablösen. Manche von ihnen existieren nebeneinander und sind noch bis heute präsent (Süss et al., 2018, S. 48).

Beispielhaft hierfür ist der normativ-bewahrpädagogische Ansatz. Im Verlauf der Geschichte wurden technische Innovationen im Bereich der Medien von der

Pädagogik kritisch und mit Besorgnis betrachtet. So wurden mit dem Aufkommen von Buch und Zeitung als Aufklärungsmedien im 18. Und 19. Jahrhundert nicht nur vor den Folgen einer Lesesucht gewarnt (Baacke, 2007, S. 28), sondern auch im 20. Jahrhundert eine Bedrohung im Film gesehen (Hüther & Podehl, 2017, S. 118), aufgrund seines Potenzials zur geistigen Überforderung, Reizüberflutung und der Möglichkeit zur Persönlichkeitsverformung. Die normativ bewahrpädagogisch geprägte Erziehungspraxis sollte Kinder, Jugendliche, aber auch Erwachsene vor moralischen und sittlichen Gefährdungen schützen. In diesem Zusammenhang entstanden erste Ansätze zum Jugendmedienschutz, die vor schädlichen Medieneinflüssen bewahren sollten. Darüber hinaus wurden pädagogisch wertvolle Medienangebote angepriesen und ihr Potenzial als Bildungsinstrumente erkannt (Süss et al., 2018, S. 49).

Von letzterem machten auch die Nationalsozialisten nach ihrer Machtübernahme Gebrauch, indem sie die Medien für ihre ideologischen Bestrebungen instrumentalisieren und sie zur Propaganda sowie zur Indoktrinierung nutzten (Petter, 2021, S. 16). Die Medienpädagogik orientierte sich in dieser Zeit an den Interessen von Partei und Staat und diente so der „Stützung der Gewaltherrschaft“ (Schorb, 1995, S. 8). Unerwünschte Inhalte wurden verboten oder vernichtet und kritische Autoren verfolgt (Süss et al., 2018, S. 50).

In der Nachkriegszeit stellte sich bei vielen Pädagog:innen eine gewisse Skepsis gegenüber den Medien ein, da sie ihr Manipulationspotenzial erfahren haben. Resultierend daraus wand man sich erneut bewahrpädagogischen Mustern zu und versuchte normativ reglementierend vor schädlichen Einflüssen zu schützen (Hüther & Podehl, 2017, S. 120). Neben den möglichen negativen Einflüssen des Films gab es auch Befürchtungen hinsichtlich der Herausforderungen, die mit der Erstaussstrahlung des bundesdeutschen Fernsehprogramms im Jahr 1953 einhergingen (Hüther & Podehl, 2017, S. 120). Es herrschte die Überzeugung, dass die Zuschauer:innen ohne entsprechende gesetzliche Maßnahmen und eine adäquate Medienerziehung den Wirkungen der Medien schutzlos ausgeliefert wären. Infolgedessen wurde die bewahrpädagogische Perspektive in verschiedenen Gesetzen verankert, die Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft (FSK) 1947 gegründet und das Manipulationspotenzial der Medien innerhalb von Filmbesprechungen thematisiert (Süss et al., 2018, S. 53).

In den 1960er Jahren erfolgte ein Paradigmenwechsel in der Medienpädagogik, wodurch bewahrpädagogische Bestrebungen von einer kritisch emanzipatorischen Perspektive auf die manipulative Kulturindustrie abgelöst wurden (Süss et al., 2018, S. 54). Die Theorien der Frankfurter Schule haben diesen Wandel maßgeblich beeinflusst, der „die Erziehung zu aufgeklärten Rezipient/-innen und die Anleitung zum *sinnvollen Gebrauch* der Medien anstrebt“ (Hüther & Podehl, 2017, S. 121). Trotzdem herrschte immer noch die Annahme vor, dass die Kommunikation über Medien direkt, linear und einseitig verläuft, sodass den Rezipient:innen weiterhin eine passive Rolle zugeschrieben wurde (Hüther & Podehl, 2017, S. 121).

Erst in den 1970er und 1980er Jahren vollzog sich eine Veränderung, durch die Rezipient:innen als aktiv handelnde Subjekte wahrgenommen wurden, die sich, unter Berücksichtigung individueller Erfahrungen, bewusst mit Medieninhalten auseinandersetzten (Süss et al., 2018, S. 55). Durch technische Innovationen und kostengünstige sowie benutzerfreundliche Geräte, wie Videokameras und Kassettenrekorder, waren Verbraucher:innen in der Lage, eigenständig Inhalte zu produzieren. Damit lautete die medienpädagogische Kernfrage nicht mehr

„Was machen die Medien mit den Nutzer/-innen?, sondern: Was können die Nutzer/-innen mit den Medien machen?“ (Hüther & Podehl, 2017, S. 122).

Die damit begründete handlungsorientierte Medienpädagogik hatte die

„Weiterentwicklung und Stärkung der Kompetenz [zum Ziel], sich vom objektiven Medienalltag nicht bestimmen zu lassen, sondern in diesen einzugreifen und ihn aktiv mitzugestalten durch ein authentisch, kommunikativ kompetentes Handeln, das sich die Medien dienstbar macht.“ (Schorb, 1995, S. 11).

Aus passiven Zuschauer:innen entwickelten sich Produzent:innen, die sich in aktiv aneignender Weise mit ihrer Lebenswelt auseinandersetzten, Medien zum Ausdruck ihrer Standpunkte verwendeten und so am gesellschaftlichen Leben partizipierten.

In den 1980er Jahren entstand mit dem Aufkommen des kommerziellen Privatfernsehens in Deutschland eine zusätzliche Säule neben dem öffentlich-rechtlichen Rundfunk, die das Fernsehangebot erheblich erweiterte (Süss et al., 2018, S. 56). Die Formate hoben sich inhaltlich, gestalterisch und ästhetisch deutlich von dem Programm der öffentlich-rechtlichen Sender ab und zeichneten sich unter anderem durch eine reißerische Berichterstattung aus. Dadurch sah sich die Medienpädagogik neuen Herausforderungen gegenüber, die im

Zusammenhang mit der Gewaltdarstellung in den Sendungen und den Auswirkungen von Werbung standen (Süss et al., 2018, S. 56). In Reaktion darauf gründete sich 1984 die Gesellschaft für Medien und Kommunikationskultur (GMK), um medienpädagogische Interessen und Aktivitäten zu koordinieren, eine breitere Öffentlichkeit anzusprechen und mehr Durchsetzungskraft für medienpädagogische Anliegen zu erhalten (Süss et al., 2018, S. 56). Ihr zentrales Anliegen ist es, die „Medienkompetenz und Kommunikationskultur in der Bundesrepublik und in Europa [zu] fördern und verantwortlich mit[zu]gestalten“ (Süss et al., 2018, S. 57).

In den letzten Jahren des 20. Jahrhunderts lag der Fokus der Medienpädagogik vor allem auf der Auseinandersetzung mit dem Konzept der Medienkompetenz sowie Neumodellierungen und Ausdifferenzierungen des Kompetenzmodells von Dieter Baacke (Süss et al., 2018, S. 61). Angesichts der Globalisierung von Medien, des schnellen Fortschritts von Medienentwicklungen, der Ausdifferenzierung des Mediensystems und der Vernetzung der Medien durch die Digitalisierung (Moser, 2019, S. 29), sind die Förderung der Medienkompetenz sowie Medienbildung zentrale Anliegen der Medienpädagogik. Beim Vergleich aktueller Publikationen wird die Vielfalt der behandelten medienpädagogischen Themenbereiche deutlich. Dazu gehören der Einsatz von Medien für Lehr- und Lernzwecke, der Umgang mit künstlicher Intelligenz, Fake News und Desinformationen, die Einrichtung von Makerspaces als Experimentierumgebungen sowie die Darstellung von Gender und Sexualität in den Medien. Zusätzlich rücken Aspekte wie Intersektionalität, Teilhabe, inklusive Medienbildung und Orte außerschulischer Medienbildung in den Fokus der Betrachtung (Alle Ausgaben, o.D.; DGfE: Publikationen, o.D.; Themenhefte, o.D.).

2.2.2 Medienkompetenzförderung durch aktive Medienarbeit

Es existiert keine allgemeingültige Definition des Lernens, die alle Facetten des Begriffs umfasst. Im alltäglichen Verständnis wird darunter meist ein gezielter Wissenserwerb verstanden, welcher an dafür ausgelegten Lernorten, wie beispielsweise der Schule oder der Universität stattfindet (Rinck, 2016, S. 9). Dabei beinhaltet der Prozess weit mehr als nur die bloße Auseinandersetzung mit Büchern und Texten und kann auf vielfältige Art und Weise, bewusst oder unbewusst, geschehen. Aus lernpsychologischer Sicht ist Lernen ein Erfahrungsprozess, der durch die Interaktion mit der Umwelt stattfindet und zu relativ dauerhaften Veränderungen von Verhaltensweisen, Einstellungen, Gewohnheiten oder Gefühlen

führt (Bodenmann et al., 2023, S. 11). Die Voraussetzung dafür ist jedoch, dass diese Anpassung des Verhaltens nicht auf vorübergehende Zustände oder genetisch bedingte Reaktionstendenzen zurückzuführen ist (Hilgard & Bower, 1983, S. 31). Es ist nicht zwingend erforderlich, dass sich das Verhalten durch den Lernprozess sofort sichtbar verändert. Wichtiger ist, dass fortan die Möglichkeit zur Veränderung eines Verhaltens oder einer Neigung besteht (Rinck, 2016, S. 12). In der Lernforschung wird im Kontext dieser Verhaltensmöglichkeiten zwischen Kompetenz und Performanz unterschieden. Kompetenz umfasst die Fähigkeit eines Lebewesens ein bestimmtes Verhalten zu zeigen (Rinck, 2016, S. 13), beispielsweise ein Gedicht aufzusagen. Performanz hingegen richtet sich an das, was wir tatsächlich tun, das Verhalten, welches wir wirklich ausführen. Nur weil wir ein Gedicht aufsagen können, heißt das nämlich nicht, dass wir das jederzeit machen (Rinck, 2016, S. 12).

Da Lernen mit einer Kompetenzänderung einhergeht, die jedoch nicht zwingend sichtbar ist, gestaltet sich die Messbarkeit des Konstruktes schwierig. Messbar ist allein die Performanz, also das Verhalten selbst (Rinck, 2016, S. 12). Die Differenz von Kompetenz und Performanz wird offenkundig durch die Erkenntnis, dass nicht jeder Veränderung im Verhalten eine Veränderung in der Kompetenz impliziert und das Ausbleiben eines spezifischen Verhaltens nicht automatisch bedeutet, dass es nicht tatsächlich gezeigt werden könnte (Rinck, 2016, S. 12). Um Rückschlüsse auf einen Lernprozess ziehen zu können, bedarf es einer Stabilität in der Veränderung des Verhaltens über einen bestimmten Zeitraum. Dadurch werden vorübergehende Verhaltensänderungen ausgeschlossen, die beispielsweise durch Müdigkeit, hormonelle Schwankungen oder Drogeneinfluss verursacht werden (Petermann & Petermann, 2019, S. 14).

Es gibt verschiedene Theorien mittels denen Lernvorgänge systematisch erklärt werden sollen. Grundlegend wird in der pädagogisch-psychologischen Diskurs wird zwischen dem Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus unterschieden (Göhlich et al., 2014, S. 9). Vertreter:innen des Behaviorismus legen den Fokus auf äußere Faktoren, die auf passive Lernende einwirken und versuchen menschliches Verhalten mittels Beobachtung durch Reiz-Reaktions- bzw. (Re-)Aktions-Konsequenz-Ketten zu erklären (Göhlich et al., 2014, S. 9).

Auf diese Weise versuchen sie die Verbindung zwischen den Reizen und die darauffolgende Reaktion von Lebewesen aufzuzeigen, insbesondere, wenn diese

Reize wiederholt erlebt werden. Deshalb ist der Ansatz zur Erklärung einfacherer Verhaltensänderungen geeignet, stößt jedoch an die Grenzen, wenn es darum geht, intentionale oder komplexe Lernprozesse zu erklären, da im Inneren ablaufende Prozesse nicht betrachtet werden (Roelle et al., 2023, S. 28). Diese und weitere Kritikpunkte am Behaviorismus stießen in den 1960er Jahren ein Umdenken in der Forschung an, der auch als kognitive Wende bezeichnet wird (Roelle et al., 2023, S. 29).

Im kognitivistischen Ansatz wird den Veränderungen der Lernenden im Inneren eine hohe Bedeutung beigemessen. Lernen wird hier als individuelle Informationsverarbeitung begriffen, die auf eigenständigen Denk- und Verstehensprozessen basiert. Lernende nehmen aktiv Informationen aus ihrer Umwelt auf, verarbeiten sie und integrieren sie in ihr bestehendes Wissen (Trabandt & Wagner, 2023, S. 98). Sie sind in der Lage Verbindungen zwischen dem bereits vorhandenen Wissen und neuen Informationen herzustellen, diese zu speichern und zu einem späteren Zeitpunkt abzurufen (Trabandt & Wagner, 2023, S. 95). Der Informationsverarbeitungsprozess des menschlichen Gehirns wird in diesem Kontext oft mit der Funktionsweise eines Computers verglichen und Lernen „als Kommunikation von Sender, Übertragung/Medium und Empfänger“ verstanden (Göhrlich & Zirfas, 2007, S. 24). Lernen wird dadurch

„als Informationsaufnahme und -speicherung betrachtet, deren Güte vor allem abhängig ist von der Art der Informationsaufbereitung und -darbietung einerseits und kognitiven Aktivitäten des Lerners andererseits.“ (Kerres, 2018, S. 153).

Dies bedeutet, dass der Lernprozess, beispielsweise im schulischen Kontext, zum einen durch die Art und Weise beeinflusst wird, wie die Lehrperson Informationen vermittelt, andererseits aber auch von der internen Struktur und Verarbeitungsfähigkeit der Lernenden abhängt (Göhrlich & Zirfas, 2007, S. 24). Anders als im Behaviorismus wird Lernen als eine aktive Konstruktionsleistung des Individuums angesehen, bei der Informationen zunächst mit den bisherigen Erfahrungen verglichen und auf diese Weise interpretiert werden. Anschließend erfolgt die Überprüfung oder Erweiterung des vorhandenen Wissens. Frühere Erfahrungen dienen als Grundlage für neue Informationen und neue Erkenntnisse können nur in Verbindung mit diesen gewonnen werden (Esslinger-Hinz & Sliwka, 2011, S. 87). Die Kritik am Kognitivismus betrifft insbesondere die Vorstellung, dass

Lernen modellhaft abläuft und keine Berücksichtigung von emotionalen Empfindungen, Motivation, körperlichen Erfahrungen oder der konkreten sozialen Lebenssituation des Individuums vorsieht (Kerres, 2018, S. 158).

Im Gegensatz zum Kognitivismus, wird im Konstruktivismus davon ausgegangen, dass der menschliche Organismus ein abgeschlossenes System ist, welches seine eigene Wirklichkeit konstruiert. Menschen erkennen nicht, wie die Realität objektiv wirklich ist, sondern interpretieren sie subjektiv auf der Grundlage ihrer individuellen Erfahrungen. Entsprechend dieser Logik, ist auch der Lernprozess ein selbstgesteuerter, kulturell und situativ gebundener Konstruktionsprozess (Kerres, 2018, S. 161). Individuen wählen je nach Interessen, Vorlieben und Motiven diejenigen Ausschnitte aus der Umwelt aus, mit denen sie sich befassen möchten. Lernen wird deshalb nicht durch eine Person oder die äußere Umwelt angeregt, sondern geschieht aus eigenem Antrieb heraus, indem man sich aktiv mit der Umwelt sowie den daraus resultierenden Herausforderungen auseinandersetzt.

Für den Lernkontext bedeutet dies, dass Wissen nicht einfach von einer Person auf eine andere übertragen wird, sondern dass sich Lernende mit Hilfe der neuen Informationen ein individuelles Bild von der Realität schaffen (Fritz et al., 2020, S. 229). Das Bild ist wiederum vom bestehenden Vorwissen, den Einstellungen und der aktuellen Lebenssituation der Lernenden abhängig. Es liegt in der Verantwortung der Lehrperson, die Lernenden in ihrem individuellen Lernprozess zu unterstützen und zu beraten.

Die handlungsorientierte Medienpädagogik vertritt ebenfalls die Grundsätze des Konstruktivismus und betrachtet Individuen als aktive Mitglieder der Gesellschaft, die über eigene Handlungs- und Gestaltungskompetenzen verfügen (Schell, 2009, S. 9). Sie werden als eigenständige, selbstbestimmte und aufgeklärte Subjekte angesehen, die nicht nur Einschränkungen ihrer Autonomie identifizieren und beseitigen können, sondern auch gesellschaftliche Bedingungen, Normen und Wertevorstellungen erkennen, kritisch hinterfragen und bewerten, um ihr eigenes Handeln zu definieren (Schell, 2009, S. 9-10).

Die aktive Medienarbeit stellt eine Methode der handlungsorientierten Medienpädagogik dar und ist daher eng mit ihren Zielen verbunden. Sie hat ihren Ursprung in den 1970er Jahren (Rösch, 2017, S. 9), wobei der Begriff maßgeblich von Fred Schell (2003) geprägt wurde. Basierend auf der sozialtheoretischen Annahme, dass sich Denken und Handeln in Interaktionen entwickeln, findet Lernen

durch die aktive Auseinandersetzung mit der Lebensrealität statt (Schell, 2009, S. 10). Durch die Interaktion mit der Umwelt wird Wissen erworben und Einstellungen und Verhaltensweisen gebildet. Aktive Medienarbeit, als pädagogischer Ansatz, berücksichtigt dieses Verständnis, indem sie Handeln als grundlegende Form des Lernens ermöglicht, den Lernenden die Gelegenheit bietet, ihren Lernprozess aktiv zu gestalten sowie Ziele zunehmend eigenständig zu definieren und zu verfolgen sowie Lernumgebungen schafft, in denen Interaktionen stattfinden können (Schell, 2009, S. 10).

Mittels aktiver Medienarbeit kann maßgeblich dazu beitragen werden, die Auseinandersetzung mit sozialer Realität zu intensivieren und die Entwicklung von kommunikativer Kompetenz und Medienkompetenz, sowie die gesellschaftliche Teilhabe zu fördern (Schell, 2009, S. 13). Durch die Gestaltung eigener Medienprodukte erhalten Kinder, Jugendliche, Erwachsene und Senior:innen die Gelegenheit, Themen zu behandeln, die für sie von Bedeutung sind. Dabei können sie nicht nur ihre eigene Perspektive kommunizieren, sondern auch in einen Austausch mit anderen treten (Rösch, 2017, S. 9).

Die Auswahl eines Mediums oder einer Kombination von Medien für die aktive Medienarbeit richtet sich nach den Inhalten und Zielen des Lernangebots, aber auch nach den Bedürfnissen und Kompetenzen der teilnehmenden Individuen. Je nachdem welche Medien eingesetzt werden, ergeben sich für den Lernprozess spezifische Vor- und Nachteile. Es lassen sich fünf Zielbereiche der aktiven Medienarbeit identifizieren, die zwar unterschiedliche Schwerpunkte setzen, in der Praxis jedoch oft miteinander verknüpft sind. Hierzu zählen die Verwendung von Medien als Werkzeug zur Reflexion, zur Exploration, zur Schaffung von (Gegen)Öffentlichkeit sowie zur Artikulation, zur Förderung des orts- und zeitunabhängigen Erfahrungsaustausches sowie zur Organisation gemeinsamer Aktivitäten und als Instrument zur Analyse und Kritik der Medien (Schell, 2009, S. 10). Projekte, die Medien als *Mittel zur Reflexion* einsetzen, zielen darauf ab, die Fähigkeit der Teilnehmer:innen zur rationalen Urteilsbildung sowie ihre Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit zu fördern (Schell, 2009, S. 10-13). Der Einsatz von Medien dient dazu, die Einstellungen, das Verhalten und die Handlungen von Einzelpersonen oder einer Gruppe zu einem bestimmten Thema zu untersuchen und zu veranschaulichen. Dies soll zur Reflexion der eigenen Einstellungen und Werthaltungen der Teilnehmer:innen anregen und

Veränderungen herbeiführen (Schell, 2009, S. 11). In der Praxis haben Projekte, die Medien als *Mittel zur Exploration* einsetzen, das Ziel, eine Projektgruppe mit einem Thema der sozialen Realität zu konfrontieren. Sie nutzen das Projekt, um dieses Thema aus verschiedenen Perspektiven sowie durch unterschiedliche Frage- und Problemstellungen zu beleuchten und die Teilnehmer:innen zu unterstützen, sich selbst dazu zu positionieren und die eigenen Interessen darin zu finden (Rösch, 2017, S. 13). Der dritte Schwerpunkt der aktiven Medienarbeit besteht darin, Medien als *Werkzeuge zur Herstellung von (Gegen)Öffentlichkeit* einzusetzen bzw. zum *Ausdruck eigener Sichtweisen*. Nach Schell sollen sich die Teilnehmer:innen derartiger Projekte „mit Hilfe eigener medialer Produkte bzw. in zugänglichen Medien [...] in die öffentliche, mediale Kommunikation einschalten“ (Schell, 2009, S. 12). Es gibt verschiedene Plattformen, mittels derer man sich in die Kommunikation einbringen kann. Dazu gehören offene Kanäle, Aus-, Fortbildungs-, und Erprobungskanäle, unabhängige Radiosender und Fernsehstationen, aber auch Film-, Audio- und Multimediafestivals (Schell, 2009, S. 12). Lernende sollen dazu befähigt werden, ihren persönlichen Standpunkt zu Gegenständen sozialer Realität zu entwickeln, diesen zu formulieren sowie zu äußern, um ein Teil des öffentlichen Diskurses zu werden (Rösch, 2017, S. 13). Das Hauptaugenmerk von Praxisangeboten, die Medien zum *Erfahrungsaustausch und zur Organisation gemeinsamer Aktivitäten* nutzen, liegt auf der medienbasierten Kommunikation über Medien, welche zeit- und ortsunabhängig flexibel ist (Schell, 2009, S. 12). Dieser Zielbereich ist eng mit der Nutzung des Internets verbunden, wodurch E-Mails, der Austausch in Chats und Foren, sowie thematischen Communitys wichtige Aspekte der Medienarbeit sind (Schell, 2009, S. 12). An dieser Stelle liegt der Fokus auf der Förderung der Kommunikation und des Erfahrungsaustausches über Themen ihrer Lebenswelt. Es geht darum, gemeinsame Interessen online und offline zu verfolgen, Positionen zu entwickeln und Handlungsstrategien im digitalen Raum als auch im realen Umfeld umzusetzen (Schell, 2009, S. 12).

Der fünfte Zielbereich der aktiven Medienarbeit konzentriert sich auf die *inhaltlichen und formalen Gestaltungs-, Funktions- bzw. Strukturprinzipien* von Medien, denn Adressat:innen aktiver Medienarbeit erfahren

„mediale Produkte als etwas Gemachtes und Machbares und können Elemente und Manipulationsmöglichkeiten beim Gestalten von Texten, Tönen, Bildern und so weiter sinnlich erfassen“ (Schell, 2009, S. 13).

Im Rahmen der Medienarbeit wird analysiert, wie die Realität durch Medien verändert und vermittelt wird. Ziel ist es, die Möglichkeiten der Manipulation sowie Zusammenhänge und Unterschiede zwischen dem Medialen und der individuell erlebten Realität zu erkennen. Nach Schell (2003) wird die erfolgreiche Umsetzung von aktiver Medienarbeit durch drei Prinzipien begünstigt, die sich gegenseitig ergänzen sollen: handelndes Lernen, exemplarisches Lernen und Gruppenarbeit. Im Kern geht es darum „gemeinsam mit anderen selbsttätig Medienprodukte zu erstellen, die auf den eigenen Erfahrungen basieren und darauf abzielen, Gesellschaft mitzugestalten“ (Demmler & Rösch, 2014, S. 193).

Aktive Medienarbeit zielt darauf ab, die Medienkompetenz der Beteiligten zu fördern, indem ihnen nähergebracht wird, wie sie Medien zur Bewältigung und -gestaltung ihres Lebens nutzen können. Sie sollen Medien als Mittel gesellschaftlicher Kommunikation und Partizipation begreifen und aktiv nutzen (Demmler & Rösch, 2014, S. 193). Durch die Entwicklung eines Projektkonzepts für die aktive Medienarbeit mit Erwachsenen wird angestrebt, dass sie Medien produktiv zur Umsetzung ihrer Ideen einsetzen und sich aktiv gestaltend mit ihrer Umwelt zu beschäftigen. Sie sollen Medien eigenständig oder in Zusammenarbeit mit anderen als Mittel gesellschaftlicher Kommunikation nutzen und sich mit ihnen kritisch-reflexiv auseinandersetzen.

2.3 Medienkompetenz Erwachsener - Desiderate in Forschung und Praxis

Entwicklungen in der Gesellschaft, der Medienlandschaft und im persönlichen Lebensverlauf verdeutlichen die Notwendigkeit eines kontinuierlichen Kompetenzerwerbs. Denn auch im Erwachsenenalter wird man im Alltag immer wieder mit medialen Herausforderungen konfrontiert (Süss et al., 2018, S. 123). Dies beinhaltet die Zunahme von Online-Dienstleistungen, wie Onlinebanking oder Onlineshopping, die Digitalisierung alltäglicher Tätigkeiten wie den Kauf von Fahrkarten oder die bargeldlose Bezahlung, die Nutzung digitaler Plattformen zur Terminvereinbarung, die Kommunikation mit Familie und Freunden über mobile Endgeräte oder die Teilnahme an Online-Kursen zur persönlichen und beruflichen Weiterbildung (Süss et al., 2018, S. 123). Durch die Omnipräsenz digitaler Medien spielen digitale Kompetenzen (European Commission, Joint Research Centre et al., 2022, S. 7-59) eine immer größere Rolle. Medienkompetenz kann daher nicht als Status betrachtet werden kann, sondern erfordert eine fortlaufende Weiterentwicklung. Sie stellt eine Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe und damit eine Aufgabe lebenslangen Lernens dar (Kamin & Sonnenschein, 2018, S. 810).

Die Analyse des Forschungsstandes hinsichtlich der Medienkompetenz von Erwachsenen wird durch mehrere Faktoren erschwert. Obwohl Medienkompetenz ein grundlegendes Konzept der Medienpädagogik darstellt und empirische Befunde eine zentrale Basis für Überlegungen zur Förderung von Medienkompetenz bilden, gestaltet es sich herausfordernd, ihre verschiedenen Dimensionen umfänglich zu erfassen, zu operationalisieren sowie anschließend zu untersuchen (Rott & Schmidt-Hertha, 2021, S. 49). Dies liegt einerseits am technologischen Fortschritt und der Vielfalt an medialen Möglichkeiten, die Anwendungen, Programme und Dienste bieten. Sie erfordern eine Konzentration auf spezifische Themen, Medien oder Teilkompetenzen, die die Möglichkeit allgemeingültiger Aussagen erschweren (Süss et al., 2018, S. 124).

Hinzu kommt, dass sich die Relevanz von digitalen Medien innerhalb verschiedener Bevölkerungsgruppen unterscheidet, was sich ebenfalls auf die Bereitschaft zur Nutzung dieser und damit auch auf Ausprägung der medienspezifischen Fähigkeiten auswirkt. Aus diesem Grund widmen sich nur viele Studien der Mediennutzung von Erwachsenen und nur wenige Studien der systematischen und umfassenden Erforschung ihrer Medienkompetenz (Süss et al., 2018, S. 124).

Zum anderen ist die Gruppe der „Erwachsenen“ innerhalb einer Gesellschaft äußerst heterogen ausgeprägt. Obwohl es keine einheitliche Definition für das Erwachsenenalter existiert, werden in den meisten Kontexten Personen im Alter von etwa 18 bis 65 als erwachsen angesehen. Jedoch sollte eine differenzierte Betrachtung erfolgen, da das Erwachsenenalter in frühes, junges, mittleres und spätes Erwachsenenalter unterteilt werden kann, die sich hinsichtlich der entwicklungsbedingten Meilensteine erheblich unterscheiden (Berk, 2020, S. 657-995). Da das „Erwachsenenalter [in der Regel] über relational festgelegte Altersgrenzen definiert [wird]“ (Kamin & Sonnenschein, 2022, S. 810), reicht es vom 18. Lebensjahr bis zum Eintritt in den Ruhestand (Kamin & Sonnenschein, 2022, S. 810). Repräsentative Studien zur Mediennutzung, wie die ARD/ZDF Langzeitstudie Massenkommunikation sowie die ARD/ZDF-Onlinestudie, zählen wiederum Personen ab 14 Jahren zu den Erwachsenen. Daher ist es wichtig, die Lebensphasen der Teilnehmer:innen, wie Jugendalter, Adoleszenz oder Seniorenalter, bei der Interpretation der Studienergebnisse zu berücksichtigen.

Die Gruppierung nach Altersklassen lässt trotzdem eine detaillierte Analyse der spezifischen Kohorten zu (Kamin & Sonnenschein, 2022, S. 811). Abgesehen von ihrem Alter unterscheiden sich Erwachsene auch hinsichtlich soziodemografischer und struktureller Merkmale, wie Geschlecht, Herkunft, Behinderung und Bildung (Kamin & Sonnenschein, 2022, S. 815). Sie besitzen vielfältige inhaltliche Interessen und zeigen unterschiedliche körperliche sowie geistige Fähigkeiten im Umgang mit Medien. All diese Faktoren beeinflussen die Medienauswahl sowie die Intensität der Mediennutzung (Kamin & Sonnenschein, 2022, S. 811). Dieser Eindruck spiegelt sich in der von ARD und ZDF entwickelten MedienNutzerTypologie (MNT) wider (Hartmann & Schломann, 2015). Laut der Studie erfordert eine differenzierte Betrachtung der Mediennutzung mehr als nur die Berücksichtigung demografischer Kriterien wie Alter, Geschlecht und Bildung und muss ebenso „Faktoren wie Geschmack, Einstellungen, Interessen und Freizeitbedürfnisse“ (ARD MEDIA GmbH, o.D.) betrachten. Diese Studien gewähren zwar Einblicke in das Mediennutzungsverhalten von Erwachsenen, jedoch äußern sie sich nicht zur Medienkompetenz der Forschungsteilnehmer:innen.

Es ist schwierig verallgemeinernde Aussagen zur Medienkompetenz von Erwachsenen zu treffen, da diese Gruppe sowohl in ihren Eigenschaften als auch

in ihren Interessen sehr heterogen ist. Einige Studien versuchen die Medienkompetenz kontextuell in Bezug auf verschiedene Lebensbereiche wie berufliche Bildung und Arbeit, Freizeit und Unterhaltung sowie gesellschaftliche Teilhabe und zivilgesellschaftliches Engagement zu erfassen (Zielgruppe Erwachsene, o.D.). Allerdings führen verschiedene Forschungsinteressen dazu, dass Vergleiche dieser Studien nicht immer sinnvoll sind. Um den Umfang der Erhebung einzugrenzen, werden mitunter nur einzelne Altersgruppen betrachtet, beispielsweise junge Erwachsene (Behrens et al., 2014, S. 195), Eltern (Rott, 2020) oder pädagogische Fachkräfte in der Erwachsenenbildung (Schmidt-Hertha et al., 2020). Dadurch sind jedoch nur Aussagen für einen bestimmten Personenkreis möglich, da der Vergleich verschiedener Subgruppen zu einem verzerrten Bild führen würde, „wenn einseitig bestimmte Teilfacetten, Anwendungskontexte oder Lebenswelten im Zentrum der jeweiligen Erhebungsinstrumente stehen“ (Rott & Schmidt-Hertha, 2021, S. 58).

Ein weiterer Ansatz zur Erhebung empirischer Daten besteht darin, sich nur auf einzelne Dimensionen des Medienkompetenzbegriffs zu fokussieren (Rott, 2020, S. 62). Der Nachteil hierbei ist jedoch, dass keine umfassende Bewertung aller Teilbereiche der Medienkompetenz möglich ist.

Generell besteht ein erheblicher Bedarf an empirischen Untersuchungen zur Medienkompetenz von Erwachsenen, die alle Teilbereiche abdecken. Auch muss sich die Heterogenität von Erwachsenen in den Studien widerspiegeln, da ihre medienbezogenen Fähigkeiten nur dadurch differenziert erfasst werden können, was wiederum die Entwicklung bedarfsorientierter medienpädagogischer Lernangebote ermöglicht. Denn medienpädagogische Projekte erweisen sich im Kontext der Erwachsenenbildung nur dann als sinnvoll, wenn sie auf den Erfahrungen, Lebensumständen und Alltagsanforderungen der Teilnehmer:innen aufbauen (Hartung-Griemberg, 2017, S. 172).

2.4 Human Library als Ideenvorlage für das Audioprojekt für Erwachsene

Die Grundidee für das vorliegende Audioprojekt (vgl. Kap. 3, S. 39-75) liefert das Konzept der „Human“ oder auch „Living Library“, welches im Frühling 2000 von Ronni und Dany Abergel unter dem Titel „Menneskebiblioteket“ für das dänische Roskilde Musikfestival entwickelt wurde (*The Early Years - the Human Library Organization*. (o. D.)). Inhaltlich geht es bei dem Projekt darum, dass Menschen, ähnlich wie Bücher, im realen Leben von anderen „ausgeliehen“, das heißt zu einem Gespräch eingeladen, werden können, um über ihre außergewöhnlichen Eigenschaften oder spezielle Erfahrungen zu bestimmten Themen zu sprechen. Der Auswahl an Erzählungen sind dabei keine Grenzen gesetzt, sie reichen von ungewöhnlichen Berufen, über individuelle Krankheitsverläufe, Geschichten, die von der Auseinandersetzung mit Stereotypen und verschiedenen Formen der Diskriminierung handeln, Lebensrealitäten aus verschiedenen Herkunftsländern und besonderen Schicksalen (Theisling, 2015, S. 161). Ziel des Projektes ist es, Begegnungen zwischen Menschen zu ermöglichen, die andernfalls keine Gelegenheit hätten, einander kennenzulernen und sich über verschiedene Lebensrealitäten auszutauschen. Der Erfolg dieses Vorhabens wird durch das folgende Feedback einer Person, die an einer Human Library teilgenommen hat, unterstrichen:

„Nichts ist so spannend wie Menschen. Deshalb konsumiert man ja Bücher. Sie ermöglichen einen Blick ins Innenleben eines anderen. Im Alltag geht man auf der Straße einfach einander vorbei.“ (Theisling, 2015, S. 166).

Durch eine offene Dialogform können Fragen gestellt und beantwortet werden, wodurch die eigene Perspektive hinsichtlich Themen reflektiert und erweitert werden kann. Auf diese Weise soll der Aufbau zwischenmenschlicher Toleranz gefördert werden. Darüber hinaus soll das Projekt Respekt für unterschiedliche Lebensweisen schaffen, Vorurteile abbauen und die Vielfalt innerhalb der Gesellschaft stärken (Theisling, 2015, S. 161). Bibliotheken haben das Potential des Veranstaltungsformates längst erkannt und in ihr Angebot aufgenommen, um selbst Begegnungsräume zu schaffen (Bührke, 2023; Human Library, o.D.; Human Library, 2024; Wolff, 2023). Deshalb bietet das Konzept eine gute Grundlage, für das nachfolgend entwickelte Projekt, das ebenfalls in öffentlichen Bibliotheken angeboten werden soll.

Im Gegensatz zur Human bzw. Living Library nehmen die Bibliotheksnutzer:innen nicht an persönlichen Gesprächen mit eingeladenen „lebendigen Büchern“ teil. Stattdessen geht es darum, dass Bibliotheksnutzer:innen die Gelegenheit erhalten, individuelle Kritiken zu ihren selbst entliehen Medien anzufertigen. Auf diese Weise ermöglichen sie anderen Bibliotheksbesucher:innen, an ihren Gedanken zu dem jeweiligen Medium teilzuhaben und sich für die Ausleihe inspirieren zu lassen. Die Entscheidung über den Inhalt und die Gestaltung der Rezension liegt ganz bei ihnen. Beispielsweise könnten Eltern Rezensionen für beliebte Kinderbücher und -spiele verfassen oder Personen, die eine neue Sprache lernen, auf hilfreiche Literatur und Onlineübungen aufmerksam machen. Darüber hinaus ist es möglich, persönliche Erfahrungen in die Rezensionen einfließen zu lassen und zu beschreiben, wie ein Medium das eigene Denken oder Leben beeinflusst hat. Diese Bewertungen dienen anderen Bibliotheksbesucher:innen als Orientierungshilfe bei der Auswahl passender Medien und eröffnen neue Perspektiven auf bereits bekannte Werke.

Das Projekt gewährt Einblicke in die Interessen der Bibliotheksbesucher:innen und fördert die Gemeinschaft durch den Austausch über gemeinsame Interessen und gegenseitiges Lernen. Die Rezensionen tragen außerdem dazu bei, das Bewusstsein für Themen, Inhalte und Darstellungen zu schärfen und die Vielfalt des Bibliotheksbestandes hervorzuheben. Auf diese Weise wird die Bibliothek zu einem lebendigen Ort des Wissensaustauschs und der kulturellen Bereicherung für die gesamte Gemeinschaft. Um einen uneingeschränkten Zugriff auf die individuellen Medienbeschreibungen zu gewährleisten, sollen Audioclips entstehen, die über den Onlinekatalog der Bibliothek abrufbar sind, oder vor Ort mittels QR-Codes am jeweiligen Medium oder Regal angebracht werden. Eine weitere Möglichkeit wäre feste Plätze in der Bibliothek zu etablieren, an denen die Rezensionen mittels bibliothekseigener Technik erlebbar sind. Das Hauptziel des Projekts ist es, die Medienkompetenz der Teilnehmer:innen durch die Erstellung und Bearbeitung eigener Audioprojekte in aktiv handelnder Weise zu fördern. Unter Anleitung von Projektpersonal, lernen die sie zunächst Methoden des kreativen Schreibens kennen, erfahren, worauf es bei der Aufnahme von Audiomaterial ankommt, und werden bei der Bearbeitung sowie dem Schnitt ihres Materials unterstützt.

Die Teilnehmer:innen greifen Themen auf, die einen Bezug zu ihrer Lebenswelt besitzen, wodurch ihnen

„ihre eigene Bedeutsamkeit in der Gesellschaft bewusst und die inhaltliche Kompetenz bezüglich ihrer eigenen Themen gestärkt [wird]“ (Bloech, 2009, S. 26).

Audioprojekte zeichnen sich dadurch aus, dass sie im Vergleich zur Videoproduktion technisch und ästhetisch zugänglicher und damit niedrighschwelliger einzusetzen sind. Der Verzicht auf visuelles Material trägt dazu bei, „dass sich die Audioproduzierenden auf den Kern ihrer Produktion, den Inhalt, die Sprache und die ästhetische Form der Umsetzung konzentrieren können“ (Bloech, 2009, S. 26). Zudem zeigt sich ein erhebliches Interesse Erwachsener an Audioproduktionen. Laut den Ergebnissen der ARD/ZDF-Onlinestudie von 2023, sind 94 der Bevölkerung regelmäßige Nutzer:innen von Audioinhalten (Egger & Gattringer, 2023, S. 2). Obwohl die Audionutzung je nach Altersgruppen hinsichtlich der verwendeten Geräte sowie Inhalte variiert (Egger & Gattringer, 2023, S. 4-5), nimmt sie eine bedeutende Rolle im Alltag der Menschen ein. Mit einer täglichen Nutzungsdauer von bis zu drei Stunden (Egger & Gattringer, 2023, S. 1) gehören Audioinhalte zweifellos zu den beliebtesten Medienformaten. Daher wird angenommen, dass die Produktion eigener Audiobeiträge auf das Interesse der Bibliotheksnutzer:innen stößt und dazu beiträgt, ihre Medienkompetenz in diesem Bereich auszubauen. Durch das Projekt erlangen die Teilnehmer:innen ein grundlegendes Verständnis für Audioproduktionen und analysieren die Wirkungszusammenhänge ihrer Arbeit, indem sie beispielsweise beim Schnitt die potenzielle Wirkung der fertigen Produkte antizipieren (Bloech, 2009, S. 26).

Die Teilnehmer:innen nehmen eine aktive Rolle ein, in der sie befähigt werden, Medien kompetent zu benutzen, die Wirkung ihrer Produktionen zu reflektieren und eigene ästhetische Ausdrucksformen zu entwickeln. Das eigene „Tun“ regt selbstgesteuerte Lernprozesse an, bei denen die sie nicht nur ein Verständnis für das Medium Audio erlangen, den Inhalt erfassen und diese Fertigkeit beispielhaft anwenden, sondern auch lernen, Audioprodukte konsequent und fachkundig einzusetzen (Bloech, 2009, S. 27). Daher unterstützt der Lernkontext zwei Bereiche, einerseits die aktive Gestaltung eines eigenen ästhetischen und kulturellen Produkts und andererseits das Verständnis ästhetischer Grundmuster und ihrer Wirkungszusammenhänge. Das Audioprojekt bietet auch für öffentliche Bibliotheken Potenziale. Sie haben die Möglichkeit, den lokalen Medienbestand zu

bewerben und gewinnen darüber hinaus Einblicke in die Interessen, Vorlieben sowie Beweggründe für das Ausleihen von Medien, wodurch sie erfahren, was Menschen in ihrer Umgebung interessiert. In Kapitel 3.3.1 wird der Mehrwert des Projekts für Öffentliche Bibliotheken ausführlich dargelegt. Zudem werden in Kapitel 3.3.2 die Möglichkeiten der Kompetenzförderung für die Bibliotheksnutzer:innen, durch die Teilnahme am Projekt beschrieben.

3. Konzeptentwicklung

Durch die vorherigen Kapitel ist der Bedarf an medienpädagogischen Veranstaltungen für Erwachsene in Öffentlichen Bibliotheken und didaktisch fundierten Projektkonzepten ersichtlich geworden. In diesem Kapitel wird die detaillierte Konzeptionierung eines handlungsorientierten medienpädagogischen Audioprojekts im Workshopformat für Erwachsene in Öffentlichen Bibliotheken vorgestellt. Das zentrale Ziel besteht darin, eine flexible und wirkungsvolle Veranstaltung zur Förderung der Medienkompetenz Erwachsener zu entwickeln, das sowohl den spezifischen Anforderungen der Bibliotheken als auch den Bedürfnissen der Zielgruppe gerecht wird.

Zu Beginn des Kapitels wird die Notwendigkeit einer anpassungsfähigen Gestaltung des konzipierten Workshops erörtert, um den strukturellen Rahmenbedingungen Öffentlicher Bibliotheken Rechnung zu tragen. Die Flexibilität des Workshops ist von entscheidender Bedeutung, um auf die vielfältigen Gegebenheiten und Ressourcen der Bibliotheken reagieren zu können.

Im weiteren Verlauf des Kapitels werden die inhaltlichen Aspekte des Workshops präzisiert. Hierbei wird das übergeordnete Projektthema als auch die inhaltlichen Schwerpunkte definiert, die für die Zielgruppe von Relevanz sind. Die Zielgruppendefinition erfolgt mithilfe des Persona-Konzepts. Es wird erläutert, wie Bibliotheken dieses Konzept eigenständig anwenden können und welche Datenbasis ihnen hierfür zur Verfügung steht. Eine präzise Zielgruppendefinition ist von maßgeblicher Bedeutung, da sie wesentliche projektbezogene Entscheidungen beeinflusst, darunter die Auswahl der Methoden und die Gestaltung der Öffentlichkeitsarbeit.

Ein weiterer Schwerpunkt des Kapitels liegt auf der Zielformulierung des Projekts, um den Mehrwert für Bibliotheken und teilnehmende Personen zu verdeutlichen. Dieser Abschnitt soll ihre Motivation zur Umsetzung des Audioprojekts durch die Hervorhebung der Potenziale steigern. Im Rahmen der Konzeptentwicklung werden weiterhin die Methoden beschrieben, die zur Erreichung der benannten Projektziele im Workshop Einsatz finden. Auch werden Überlegungen hinsichtlich der Lage und Ausstattungsmerkmale des Veranstaltungsorts angestellt sowie die für das Projekt benötigten personellen, materiellen und technischen Ressourcen aufgezeigt. In Anbetracht der Darstellung des Projektablaufs innerhalb dieses Kapitels, wird auf

die im Anhang befindlichen, speziell für dieses Projekt erstellten Arbeitsblätter und Handreichungen hingewiesen (vgl. S. I-XXXI). Diese Materialien sind darauf ausgelegt, die einzelnen Workshopmodule gezielt zu unterstützen und zu einer erfolgreichen Umsetzung beizutragen.

Abschließend bietet das Kapitel Perspektiven für die Erweiterung des Projekts sowie für die Integration der Projektergebnisse in den Bibliotheksalltag. Diese Erweiterungsmöglichkeiten sollen den Bibliotheken helfen, das Projekt zu individualisieren und an ihre spezifischen Bedürfnisse anzupassen. Darüber hinaus werden Maßnahmen zur Evaluation und Qualitätssicherung vorgestellt, um den Erfolg des Projekts zu gewährleisten und eine langfristige Integration des Workshops in das Angebotsportfolio der Bibliothek zu unterstützen.

3.1 Flexible medienpädagogische Konzepte für Öffentliche Bibliotheken

Innerhalb Deutschlands existieren ca. 6780 Öffentliche Bibliotheken (Öffentliche Bibliotheken – Gesamtstatistik, 2024, S. 1). 2023 verzeichneten diese Einrichtungen insgesamt mehr als 102 Millionen Besuche, wobei über 312 Millionen physische und digitale Medien ausgeliehen wurden (Öffentliche Bibliotheken – Gesamtstatistik, 2024, S. 1). Öffentliche Bibliotheken tragen eigenständig zur Kulturarbeit der Kommunen bei und

„führen kulturelle Veranstaltungen und Projekte in eigener Regie durch, arbeiten mit den Kultur-, Bildungs- und Sozialinstitutionen im Einzugsbereich zusammen und beteiligen sich an deren Projekten und Veranstaltungen.“
(Gantert 2016, S. 28).

Durch Dienstleistungen, Veranstaltungen und Ausstellungen bereichern sie das kulturelle Leben der Städte und stellen in kleineren Gemeinden oft die einzige kulturelle Einrichtung dar (Gantert 2016, S. 28). Im Jahr 2023 fanden etwa 374.000 Veranstaltungen in Öffentlichen Bibliotheken statt (Öffentliche Bibliotheken – Gesamtstatistik, 2024, S. 1), wobei davon auszugehen ist, dass die Zahl noch höher ausfällt, da die Teilnahme an der Deutschen Bibliotheksstatistik auf Freiwilligkeit beruht und viele Kennzahlen nicht verpflichtend gemeldet werden müssen. Dennoch unterstreichen die Besuchs-, Veranstaltungs- und Ausleihzahlen die Bedeutung Öffentlicher Bibliotheken innerhalb der Kulturlandschaft Deutschlands.

Öffentliche Bibliotheken zeichnen sich durch eine bemerkenswerte Vielfalt aus. Sie unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich ihres Typs (Seelfeldt & Ludger, 2022, S. 48), der Trägerschaft – Bund, Bundesländer, Landkreise, Städte und Gemeinden – (Gantert 2016, S. 11-12) und dem damit einhergehenden Versorgungsbereich, sondern auch im Hinblick auf die Zielsetzung der Einrichtung. Diese ergibt sich aus der Funktionsstufe der Bibliothek – ob sie den Grundbedarf, gehobenen Bedarf, spezialisierten Bedarf oder hochspezialisierten Bedarf an Medienangeboten abdeckt – was sich wiederum auf Art und Umfang der Bestände auswirkt (Pliening, 2012, S. 93). Angesichts der Profilierung der Bibliotheken, ihrer strukturellen Gegebenheiten und den Wünschen des jeweiligen Nutzer:innenkreises (Schmid-Ruhe, 2018, S. 93), ergibt sich eine Bandbreite an unterschiedlichen Rahmenbedingungen, die es ausschließen, ein allgemeingültiges, übergreifendes Konzept zu erstellen, das sämtlichen Bedarfen gerecht wird. Allein zur Anpassung des Angebots an die Bedürfnisse der Zielgruppe, wäre eine „genaue Kenntnis der Bevölkerung vor Ort in Demografie, Einstellungen und Verhalten notwendig.“ (Schade, 2018, S. 41). Aus diesem Grund beansprucht das vorliegende Projektkonzept keine Allgemeingültigkeit. Vielmehr fungiert es als Rahmen zur Planung, Organisation und Durchführung eines medienpädagogischen Audioprojekts innerhalb von Öffentlichen Bibliotheken. Das Konzept dient einerseits als Leitfaden und Orientierungshilfe, indem es konkrete Handlungsstrategien und Umsetzungsmaßnahmen für das Audioprojekt vorschlägt. Andererseits zeichnet es sich durch seine Flexibilität und Offenheit aus, sodass einzelne Bausteine optional abgeändert werden können. Dadurch können viele Institutionen vom Konzept profitieren und es an die individuellen Gegebenheiten und Anforderungen der jeweiligen Bibliothek anpassen. Handreichungen für die medienpädagogische Praxis

„dürfen keine Rezepte sein, die nachgemacht werden, sondern Modelle, die durch fähige Medienpädagoginnen und Medienpädagogen in ihrem Umfeld und mit ihrer Adressatengruppe entsprechend abgewandelt und so erfolgreich durchgeführt werden können“ (Schorb, 2012, S. 90).

Der inhaltliche Aufbau sowie die strukturelle Gliederung des Projektkonzepts orientieren sich an der Publikation „Mein Projekt – Projektentwicklung leicht gemacht“ (Netzwerk Bibliothek Medienbildung, 2022) sowie dem „Konzeptionsraster“ (Netzwerk Bibliothek Medienbildung, 2020, S. 12) des Netzwerks Bibliothek Medienbildung. Diese Materialien sind Ergebnisse des

Qualifizierungsprojektes „Netzwerk Bibliothek Medienbildung“, welches von 2019-2022 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert wurde (Über das Projekt, o.D.). Das Projekt hatte zum Ziel, „Bibliotheken als Orte der Medienbildung zu stärken und damit die digitalen Medienkompetenzen und Teilhabechancen in der Gesellschaft zu verbessern“ (Über das Projekt, o.D.). Die Lehrmaterialien eignen sich besonders, da sie von Expert:innen aus Bibliotheken verfasst wurden, die über „ein breites Wissen und Erfahrungen in der Förderung von Medienkompetenz verfügen und dieses in ihren Bibliotheken bereits umsetzen.“ (Guiliani et al., 2021, S. 20).

3.2 Inhalt

In diesem Kapitel wird das Thema des Projekts dargestellt und in verschiedene Schwerpunkte untergliedert, die für die Strukturierung des Projekts von zentraler Bedeutung sind. Im Fokus steht die Erstellung von Audio-Rezensionen zu Medien, die in der Bibliothek entliehen wurden. Diese Rezensionen sollen nicht nur den Grund für die Ausleihe und die persönliche Wahrnehmung der Medien widerspiegeln, sondern auch die damit verbundenen Reflexionen und Gedankenprozesse dokumentieren. Dadurch können sie anderen Bibliotheksnutzer:innen als Entscheidungsgrundlage für ihre Medienausleihe dienen.

Für die erfolgreiche Umsetzung des Projekts, ist es wichtig, den Inhalt, die angewandten Methoden und die Ansprache auf die spezifische Zielgruppe abzustimmen. Eine gezielte Anpassung gewährleistet, dass die Zielgruppe das Angebot als relevant empfindet und sich aktiv daran beteiligen möchte. Da sich Öffentliche Bibliotheken in Bezug auf ihren Nutzer:innenkreis unterscheiden, wird in diesem Kapitel erläutert, wie die Zielgruppe für das Audioprojekt definiert werden kann. Hierzu wird das Konzept der Personas eingeführt, um zu verdeutlichen, wie Persönlichkeitsstruktur, soziokulturelle Hintergründe sowie Interessen, Erfahrungen und Wünsche das Profil der Zielgruppe prägen.

Die Erstellung von Personas dient dem Zweck, die Zielgruppe anschaulich zu charakterisieren, die Zielformulierungen zu präzisieren und sich auf die Teilnahmesituation umfassend vorzubereiten. Dies umfasst beispielsweise Aspekte wie die Zugänglichkeit des Projektangebots, die zeitliche Verfügbarkeit der Teilnehmer:innen, die Gestaltung der Kommunikationswege sowie mögliche Barrieren für die Teilnahme. Darüber hinaus hilft es, potenzielle Motive für die Projektteilnahme zu identifizieren und entsprechende Strategien zur Einbindung der Zielgruppe zu entwickeln.

3.2.1 allgemeines Projektthema

Jede Mediennutzung erfordert die vorherige Entscheidung, sich mit dem Medienangebot beschäftigen zu wollen, anstatt anderen nicht-medienbezogenen Aktivitäten nachzugehen (Hasebrink, 2021, S. 206). Menschen besitzen soziale und psychische Voraussetzungen, die bestimmte Bedürfnisse und Motive hervorrufen. Zu diesen gehören beispielsweise Entspannung, Geselligkeit, Informationssuche, Selbstfindung, Zeitvertreib, Spannung und Eskapismus (Hasebrink, 2021, S. 207). Die Auswahl des Mediums geht mit der Erwartung einher, dass das Medium diese Motive bzw. Bedürfnisse befriedigen kann und „in diesem Sinne einen subjektiven Nutzen erfüll[t]“ (Hasebrink, 2021, S. 206). Auch können der soziale Kontext – ob andere Personen an der Mediennutzung teilnehmen –, eine spezifische Stimmung, die Alltagstauglichkeit oder etablierte Gewohnheiten die Medienauswahl beeinflussen (Hasebrink, 2021, S. 207-208).

Entsprechend dieser Logik ist davon auszugehen, dass Menschen auch aufgrund ihrer Bedürfnisse Bibliotheken aufsuchen, um an Veranstaltungen teilzunehmen oder vor Ort Medien zu entleihen. Der Besuch stellt eine bewusste Entscheidung dar, die beispielsweise auf der Suche nach Informationen, Wissen, Unterhaltung oder persönlicher Weiterbildung beruht. Demnach erfolgt auch die Auswahl von Bibliotheksmedien nicht zufällig, sondern reflektiert, bedürfnisorientiert und Interessen geleitet. Das in diesem Kapitel konzipierte Projekt nimmt Bezug auf die Gründe, die Nutzer:innen zur Wahl eines bestimmten Mediums veranlasst haben. Sie haben einen großen Stellenwert im weiteren Projektverlauf, da sie die Grundlage für Medienrezensionen im Audioformat bilden. Die Teilnehmer:innen des Workshops sollen darüber ins Gespräch darüber, wie sie ihre entlehnten Bibliotheksmedien – ganz gleich, ob es sich dabei um Spiele, Filme, Bücher, CDs oder andere Formate handelt – wahrgenommen haben, welche Gedanken sie bei ihnen ausgelöst haben und ob sowie aus welchen Gründen sie diese weiterempfehlen würden. Wie bereits in Kapitel 2.4 ausführlicher erwähnt, soll die Teilnahme am Projekt dazu führen, dass sich die Teilnehmenden über die von ihnen entlehnten Bibliotheksbestände austauschen und gegenseitig Einblicke in Interessen, Hobbys oder Themengebiete gewinnen, mit denen sich andere Personen auseinandersetzen.

Durch die Erprobung von Methoden des Kreativen Schreibens sollen sich die Teilnehmer:innen dem Schreibprozess für ihre Kritiken und Rezensionen annähern.

Nachdem sie ihre Gedanken schriftlich formuliert und strukturiert haben, werden diese mithilfe von Audiotechnik aufgenommen, durch ein Audioschnittprogramm bearbeitet und zu einem fertigen Clip zusammengestellt. Für diesen Prozess stellt ihnen die Projektbegleitung sämtliche erforderlichen theoretischen und praktischen Informationen zur Verfügung und bietet ihnen zusätzliche Unterstützung an. Die Teilnehmer:innen setzen sich in aktiv handelnder Weise mit der Audiotechnik und -software auseinander und versuchen ihre Botschaft auf kreative Weise medial zu gestalten.

Im nächsten Schritt werden die fertigen Audioclips innerhalb der Workshopgruppe angehört. Sie erhalten eine Rückmeldung über die Wirkung ihres Medienprodukts und können dieses Feedback mit ihrer ursprünglichen Intention abgleichen, um gegebenenfalls Änderungen vorzunehmen. Nach Absprache mit der Projektgruppe und der veranstaltenden Bibliothek erfolgt am Ende des Projekts entweder eine gruppeninterne oder eine öffentliche Präsentation der Projektergebnisse. Die Ergebnisse stehen der Bibliothek nach dem Projektende zur weiteren Nutzung zur Verfügung und können vielfältig in ihr Angebot eingebunden werden.

Auf diese Weise knüpft das Projekt an eine Vielzahl thematischer und methodischer Bezüge an und fördert den vielseitigen Wissenserwerb, die Entwicklung verschiedener (medienbezogener) Kompetenzen sowie den sozialen Austausch im Bibliotheksumfeld. In Kapitel 3.4.2 wird ausführlich auf den konkreten Ablauf des Projekts, den zeitlichen Rahmen sowie detaillierte Beschreibungen einzelner Methoden und Inhalte eingegangen.

3.2.2 Zielgruppe und Personas

Wie in Kapitel 2.3 bereits erwähnt wurde, soll das Audioprojekt gezielt Erwachsene Nutzer:innen Öffentlicher Bibliotheken ansprechen. Im selben Kapitel wurde darauf aufmerksam gemacht, warum es schwierig ist von „Erwachsenen“ als einer universellen Zielgruppe zu sprechen, da sich Menschen zwischen 18 und 65 Jahren in vielerlei Hinsicht unterscheiden. Zur Verdeutlichung des Unterschieds folgen im Nachhinein zwei Beispiele. Denkt man an eine 27-jährige Berufseinsteigerin, die leidenschaftlich gern reist, regelmäßig Yoga praktiziert und von einem eigenen Atelier in einem belebten Stadtteil einer Großstadt träumt. Ihre zentralen Lebenswerte könnten Freiheit, Gesundheit, Kreativität und persönliche Entwicklung sein. Im Gegensatz dazu sehnt sich der 45-jährige Sportler, der die Welt bereist hat

und extreme Sportarten wie Fallschirmspringen oder Rafting betreibt, womöglich nach einem Leben ohne Grenzen und Konventionen. Zu seinen zentralen Lebenswerten gehören eventuell Spaß, Risiko und Individualität. Zwar würde man beide Personen zur Gruppe der Erwachsenen zählen, jedoch unterscheiden sie sich stark im Hinblick auf ihre Interessen, Bedürfnisse, Vorlieben, Abneigungen Einstellungen und Wertehaltungen.

Zielgruppen bestehen aus einer abstrakten Menschenmenge, die anhand gemeinsamer Merkmale definiert werden (Resch & Mossakowski, 2023, S. 320). Für die erfolgreiche Umsetzung des Projektes ist es bedeutsam, persönliche Eigenschaften von Individuen zu kennen, um gezielt darauf eingehen und Angebote, Services sowie die Kommunikation entsprechend ausrichten zu können. Es ist auch wichtig, die verschiedenen Lebensphasen der Zielgruppenmitglieder zu berücksichtigen. Diese Phasen prägen maßgeblich den Blick auf die Welt, Interessen und Bedürfnisse, Ängste und Barrieren, sowie ihr Konsum- und Investitionsverhalten (Häusel & Henzler, 2018, S. 48).

Eine Möglichkeit, um eine breite, anonyme Zielgruppe greifbarer zu machen, besteht darin, Personas zu erstellen. Personas sind fiktive Figuren mit spezifischen Eigenschaften, welche stellvertretend für die Mitglieder einer realen Nutzer:innengruppe stehen, die ein Angebot in Anspruch nehmen. Das „Hineinversetzen in eine Person fällt [schließlich] leichter als das Hineinfühlen in eine amorphe Menschenmenge“ (Resch & Mossakowski, 2023, S. 319).

Der Begriff Persona lässt sich auf die Masken im antiken Schauspiel zurückführen, welche verwendet wurden, um „prototypische und relativ klar gezeichnete Rollen auf der Bühne [zu verkörpern]“ (Häusel & Henzler, 2018, S. 18), beispielsweise den Guten, den Bösen, die Verzweifelte und die Fröhliche (Häusel & Henzler, 2018, S. 18). Im Wesentlichen geht es darum, klare, bildhafte und relativ konsistente Vorstellungen von Menschentypen herzustellen (Häusel & Henzler, 2018, S. 18). Personas leiten sich aus der Zielgruppendefinition ab und verwandeln abstrakte Bibliotheksnutzer:innen durch bildhafte und konkrete Beschreibungen zu greifbaren und verständlichen Persönlichkeitsprofilen. Sie beschreiben kein politisch korrektes Idealbild, sondern einen realen Ausschnitt menschlichen Lebens.

Das Ziel der Persona-Formulierung besteht darin, den wesentlichen Kern der Zielgruppe möglichst lebendig und anschaulich darzustellen. Dabei sollen klare und differenzierte Bilder von Personen entstehen, die Einblick in die Wünsche,

Bedürfnisse und mögliche Ängste der Menschen geben. Sie unterstützen dabei, Zielformulierungen für das Projekt zu konkretisieren, sich gedanklich auf die Situation einzustellen, in denen Menschen beispielsweise ein Angebot wahrnehmen würden und mögliche Motive für die Teilnahme zu identifizieren.

Für die Formulierung von Personas sind drei Aspekte besonders wichtig: Zunächst ist die Persönlichkeit entscheidend, welche die emotionale Persönlichkeitsstruktur (einschließlich Alter und Geschlecht), Werte und Haltungen, Wünsche und Interessen, sowie Ängste und Barrieren umfasst (Häusel & Henzler, 2018, S. 27). Zudem liefert die Soziokultur wichtige Informationen über die Lebensphase bzw. -situation der Bibliotheksnutzer:innen, über sozioökonomische Faktoren wie Bildung, Beruf, Milieu, Schicht und Einkommen sowie kulturelle Unterschiede (Häusel & Henzler, 2018, S. 27). Darüber hinaus spielen spezifische Einstellungen eine Rolle, wie konkrete Interessen, Erfahrungen, Vorlieben und Wünsche im Hinblick auf bestimmte Angebote und Dienstleistungen (Häusel & Henzler, 2018, S. 28). Wie viele dieser Punkte zur Veranschaulichung einer Persona notwendig sind, hängt von mehreren Faktoren ab, jedoch gilt der Grundsatz: so wenig wie möglich (Häusel & Henzler, 2018, S. 22).

Ein zentrales Element der Persona ist ihre Persönlichkeit. Nur durch das Verständnis dieser, können Bibliotheksnutzer:innen gezielt angesprochen werden.

Unter der Persönlichkeit eines Menschen

„wird die Gesamtheit seiner Persönlichkeitseigenschaften verstanden: die individuellen Besonderheiten in der körperlichen Erscheinung und in Regelmäßigkeiten des Verhaltens und des Erlebens.“ (Neyer & Asendorpf, 2024, S. 2).

Das bedeutet sie umfasst individuelle Charaktereigenschaften, Verhaltensmuster, Denkweisen und emotionale Reaktionen, die relativ stabil und konsistent sind und einen Menschen einzigartig machen. Um diese Merkmale zu erfassen, können Öffentliche Bibliotheken sowohl auf persönliche Erfahrungen im Kontakt mit Nutzer:innen, interne Daten, Nutzer:innen- und Ausleihstatistiken zurückgreifen, als auch das neuropsychologische Modell der Limbic Types (Häusel & Henzler, 2018, S. 22) hinzuziehen. Die Limbic Types geben verdichtete Persönlichkeitsstrukturen wieder und helfen dadurch, die Persönlichkeit auf einfache Art zu beschreiben und emotionale sowie motivationale Schwerpunkte herauszuarbeiten (Häusel & Henzler, 2018, S. 32). Auch kann die Limbic Map Aufschluss über den Emotions-

und Wertebereich eines Menschen geben und dadurch nützlich für die Erstellung von Personas sein (Häusel & Henzler, 2018, S. 44).

Die Werte und Prioritäten eines Menschen werden jedoch nicht nur durch individuelle Motivation und die momentane Lebensphase bestimmt. Als soziale Wesen leben Menschen in Gemeinschaften, deren Werte und Lebensstile von Bildung, Einkommen und dem sozialen Umfeld geprägt sind. Bildung und Einkommen beeinflussen oft den Wohnort und somit die sozialen Kreise, in denen man sich bewegt, was sich wiederum auf die Lebensführung und Wünsche auswirkt (Häusel & Henzler, 2018, S. 49). Diese soziökonomischen Faktoren werden im Modell der Sinus-Milieus berücksichtigt, welches Gruppen von Gleichgesinnten mit ähnlichen Lebensauffassungen, Lebensweisen, Alltagseinstellungen, Grundwerten und sozialer Lage zusammenfasst. Durch eine datengestützte Grundlage, die Erkenntnisse aus dem Alltagsleben integriert, bieten sie zuverlässige Anhaltspunkte für die Erstellung von Personas (Resch & Mossakowski, 2023, S. 322). Im aktuellen Sinus-Modell für Deutschland (2023) werden zehn soziale Milieus benannt, die verschiedene Bevölkerungsgruppen repräsentieren (Flaig & Barth, 2023, S. 13). Die Übergänge zwischen den einzelnen Milieus sind fließend, da sich die Lebensumstände auch in der sozialen Realität nicht eindeutig voneinander abgrenzen lassen.

Das Arbeitsheft „Mein Projekt – Projektentwicklung leicht gemacht“ (Netzwerk Bibliothek Medienbildung, 2022, S. 4-15) unterstützt Bibliothekspersonal bei der Projekterstellung. Es verfügt über Anleitungen und Arbeitsblätter, die bei der Überlegung von Projekthaltungen und -zielen, sowie bei der Definition einer Zielgruppe unterstützen (Netzwerk Bibliothek Medienbildung, 2022, S.4-15). Darüber hinaus enthält es einen groben Steckbrief, der als Vorlage zur Erstellung von Personas genutzt werden kann (Netzwerk Bibliothek Medienbildung, 2022, S.4-15). Außerdem findet sich im Lernmodul 2 „Konzeptentwicklung medienpädagogischer Workshops“ (Netzwerk Bibliothek Medienbildung, 2020) eine methodische Anleitung, mit der Bibliotheksmitarbeiter:innen die Anforderungen und Bedürfnisse ihrer Zielgruppe identifizieren und eigenständig Personas entwickeln können (Netzwerk Bibliothek Medienbildung, 2020, S. 40). Für das in dieser Arbeit entworfene Audioprojekt wurden exemplarisch Personas konzipiert, die potenzielle Nutzer:innen einer Stadtbibliothek in einer Großstadt darstellen könnten (vgl. S. I-VIII).

3.3 Zielformulierung des Projekts

Mit der Erstellung des Projektkonzepts soll ein Beitrag zur Umsetzung medienpädagogischer Projekte für Erwachsene in Öffentlichen Bibliotheken geleistet werden. Aus diesem Grund wird der Mehrwert, den das Projekt für Öffentliche Bibliotheken bietet, herausgestellt, um ihre Motivation zu steigern, das Angebot in ihr Veranstaltungsrepertoire aufzunehmen. Außerdem werden die Vorzüge des Projekts für Benutzer:innen der Bibliothek benannt. Generell konzentriert sich das Konzept auf die Förderung von Medienkompetenz, insbesondere in den Bereichen Mediennutzung, -gestaltung und -kritik.

Der Workshop ist praxisorientiert konzipiert, sodass die Teilnehmer:innen aktiv in den Gestaltungsprozess eingebunden sind und ihnen ergänzend theoretische Inhalte vermittelt werden. Während des Workshops reflektieren die Teilnehmer:innen regelmäßig ihre Lernfortschritte und werden dazu angeregt, spezifische Situationen kritisch zu analysieren und zu bewerten. Durch die Produktion eigener Audiorezensionen, sollen sie die verschiedenen Schritte der Audioproduktion verstehen und das erforderliche Wissen zur Erstellung zufriedenstellender Ergebnisse erwerben. Im Verlauf des Projekts wechseln die Teilnehmer:innen zwischen der Produzent:innenrolle und der Konsument:innenrolle, sodass sie eine neue Perspektive auf ihre Beiträge erhalten und ihre Medienkritik vertiefen. Zusätzlich erweitern die Erwachsenen ihre Medienkompetenz durch die Nutzung spezieller Audiotechnik und zugehöriger Programme. Auch wird die Entwicklung sozialer Kompetenzen durch Absprachen im Team sowie Gruppen-arbeitssituationen unterstützt. Diskussionen im Plenum und das Teilen der eigenen Meinung fördern den sprachlichen Ausdruck und verhelfen den Teilnehmer:innen dazu, sich mit ihren Audiobeiträgen zu identifizieren. Durch den handlungsorientierten Ansatz und die aktive Medienarbeit im Projekt, wird angestrebt, die erwachsenen Teilnehmer:innen zu befähigen, sich souverän und kompetent in der Medienwelt zu bewegen.

3.3.1 Mehrwert für Öffentliche Bibliotheken

Wie in den vorherigen Kapiteln dargelegt wurde, sind Öffentliche Bibliotheken wichtige Institutionen zur Stärkung der Informations-, Lese- und Medienkompetenz der Bevölkerung. Dadurch fördern sie die gesellschaftliche Teilhabe der Menschen in ihrer Umgebung und erfüllen gleichzeitig ihre Funktion als kulturelle Einrichtung. Das im Konzept beschriebene Audioprojekt knüpft genau an dieser Stelle an, indem es ebenfalls dazu beiträgt, diese Kompetenzen zu stärken. Es soll Bibliotheken dazu motivieren, selbst medienpädagogische Veranstaltungen durchzuführen und ihre Arbeit durch das umfassende Projektkonzept erleichtern. Darüber hinaus bietet die Umsetzung des Audioprojekts zahlreiche weitere Vorteile für Öffentliche Bibliotheken.

Mit der Aufnahme des Projekts in das Veranstaltungsrepertoire leisten sie einen Beitrag dazu, bedarfsorientierte Angebote für die Gruppe der Erwachsenen zu schaffen, für die es wenig mediengestützte Formate gibt (Kracht, 2022, S. 72). Durch die Unterstützung individueller Lernprozesse ermöglicht das Projekt den Teilnehmer:innen, ihre Fähigkeiten und Kenntnisse gezielt zu vertiefen und sich persönlich weiterzuentwickeln. Öffentliche Bibliotheken erweitern ihre Angebotsvielfalt, was auch die Außenwirkung der Einrichtung positiv beeinflussen kann. Sowohl für die Menschen in ihrem Einzugsbereich als auch für andere Institutionen wird deutlich, dass die Bibliothek die Bedeutung von Medien in der heutigen Lebenswelt anerkannt hat und sich aktiv mit dem Thema beschäftigt. Doch dieses Bild wird nicht nur nach außen transportiert, sondern auch nach innen, sodass die Haltung der Mitarbeiter:innen vermutlich ebenfalls bestärkt und ihr Engagement für die Vermittlung von Medienkompetenz angeregt wird.

Öffentliche Bibliotheken zeigen damit, dass sie auf gesellschaftliche Veränderungen reagieren und ihr Profil entsprechend anpassen. Sie schaffen eine Verbindung zwischen Bibliotheks- und Medienpädagogik, was zu Kooperationen mit neuen Partner:innen und zur Erweiterung ihres Netzwerkes führen kann.

Im Hinblick auf ihre Bestände bietet das Audioprojekt Potential, um die Lesemotivation und Mediennutzung der Bibliotheksbesucher:innen zu verbessern. Wenn die Projektergebnisse der Öffentlichkeit zugänglich gemacht oder in den Onlinekatalog der Bibliothek integriert werden, können Neuerscheinungen oder Nischenliteratur beworben werden und zu einer Steigerung dieser Ausleihen führen. Indem die Bibliotheksnutzer:innen Beiträge zu ausgeliehenen Medien anfertigen

und darin eigene Botschaften formulieren, gewinnen Außenstehende Einblicke in unterschiedliche Interessen und können sich zudem eine Meinung zu verschiedenen Themen bilden. Durch den Austausch innerhalb des Projekts lernen die Teilnehmenden außerdem andere Lebensrealitäten kennen.

3.3.2 Wissenserwerb und Kompetenzförderung der Teilnehmer:innen

Neben den Gründen, die auf institutioneller Ebene für die Durchführung des Audioprojekts sprechen, bietet es auch für die Teilnehmer:innen erhebliches Potenzial. Der Schwerpunkt des Konzepts liegt auf der Erstellung eines Angebots für Erwachsene, das ihre Medienkompetenz fördert und sie dazu befähigt, souverän, selbstbestimmt, kritisch und kreativ mit Medien umzugehen. Unter Berücksichtigung der in Kapitel 2.1.3 vorgestellten Definition von Medienkompetenz und ihren dazugehörigen Dimensionen, werden in diesem Kontext verschiedene Kompetenzen und Wissensbereiche angesprochen, die durch das Projekt gestärkt werden.

Besucher:innen Öffentlicher Bibliotheken nutzen und rezipieren verschiedene Medien, wie Bücher, Spiele, Zeitschriften oder Filme entsprechend ihrer Bedürfnisse und Interessen. Das Audioprojekt zielt inhaltlich darauf ab, dass die Teilnehmer:innen persönliche Eindrücke zu den ausgeliehenen Medien formulieren und diese in Form eines Audioformats bündeln. Durch das schriftliche Vorformulieren des Sprecher:innentexts, setzen sie sich intensiv mit den für sie relevanten Informationen für die Medienbeschreibung auseinander und stärken ihre Ausdrucksfähigkeit. Die Teilnehmer:innen überlegen, wie sie die Inhalte, die sie anderen vermitteln wollen, kreativ umsetzen können. Sie nutzen ihre vorhandenen Fähigkeiten sowie die gestalterischen Möglichkeiten zum Ausdruck der eigenen Botschaften. Die Gestaltung des Medienprodukts

„bedarf eines geistigen Freiraums für die Entwicklung von Fantasie und Kreativität und fördert dann auch die Möglichkeit, mit Medien lustvoll, spielerisch und schöpferisch umzugehen.“ (Glade et al., 2012, S. 260).

Das Projekt zeichnet sich dadurch aus, dass die Teilnehmenden in aktiv handelnder Weise lernen ein Audioprodukt herzustellen und im Prozess ihre eigenen Fähigkeiten entdecken, entfalten sowie weiterentwickeln können. Im Laufe des Projekts lernen alle Mitwirkenden die charakteristischen Merkmale von Audioformaten kennen, welche Technik für die Audioproduktion erforderlich ist

sowie die technischen Voraussetzungen für die Audioaufnahme. Sie erhalten eine Anleitung zur korrekten Bedienung von Mikrofonen sowie Aufnahmegegeräten und ihnen wird gezeigt, worauf bei der korrekten Handhabung der Technik zu achten ist.

Weitere Ziele des Projektes liegen in der Vermittlung von Informationen zur Tonaufnahme und -bearbeitung. Mit Unterstützung durch die Projektleitung eignen sich die Teilnehmenden die Funktionsweise von Schnittprogrammen und die Grundlagen des Audioschnitts an. Während des Projekts bietet sich ihnen die Möglichkeit ihre Kenntnisse eigenständig anzuwenden und zu erweitern. Zudem entscheiden die Teilnehmenden eigenständig, welche der gestalterischen Möglichkeiten sie bei der Aufnahme und Nachbearbeitung der Tonaufnahmen einsetzen oder weglassen wollen.

Sowohl bei der Vorbereitung des einzusprechenden Texts als auch bei der Bearbeitung der Audiospuren entdecken die Teilnehmenden, wie die formale und inhaltliche Gestaltung ihrer Botschaften die Medienwirkung beeinflusst. Dies enthält beispielsweise die Auswahl der Informationen, die Art des Vortrags, die Betonung, die geschickte Anwendung stilistischer Mittel sowie die Untermalung des Gesprochenen durch passende Sounds oder Musik. Diese Erfahrung schärft ihr Bewusstsein für die Möglichkeiten der Bearbeitung und Manipulation medialer Inhalte, was sie dazu anregen kann, Medienproduktionen kritisch zu reflektieren. Medienkritik beinhaltet nach Ganguin das kritische Wahrnehmen, Decodieren, Analysieren, Reflektieren und Beurteilen von Medien, deren Inhalten, Formaten, Genres und Entwicklungen (Ganguin, 2006; Ganguin & Sander, 2018). Die Fähigkeit Medien und deren Inhalte kritisch zu hinterfragen ist eine Schlüsselkompetenz in unserer mediatisierten Welt, da digitale Medien und soziale Netzwerke den Zugang zu umfangreichen Informationsmengen eröffnen und die Orientierung innerhalb dieser Informationsflut sowie das Finden verlässlicher Quellen erschweren (Kracht, 2022, S. 74). Gleichzeitig begünstigt diese Situation die Verbreitung von Fehlinformationen, weshalb es von großer Bedeutung ist, dass Menschen die Qualität sowie die Glaubwürdigkeit der Inhalte kritisch einordnen und die dazu notwendigen Identifikationskriterien sowie Handlungsstrategien kennen (Grimm et al., 2021, S. 7). Medienkritik erfolgt zudem auf einer zweiten Ebene, da sich die Projektteilnehmer:innen mit ihrer eigenen Medienauswahl – also den von ihnen ausgeliehenen Medien –

auseinandersetzen und dabei die Gründe und Motive für deren Nutzung reflektieren. Außerdem erhalten sie Einblick in die von anderen Projektbeteiligten gewählten Medienformate und können diese Auswahl kritisch reflektieren. Dies könnte dazu führen, dass sie neue und interessante Themen oder Inhalte entdecken, die sie inspirieren, erkennen, aus welchen Gründen sie bestimmte Formate weniger ansprechen oder ihre eigene Meinung weiterentwickeln.

Insgesamt fördert das Projekt damit alle der in Kapitel 2.1.3 beschriebenen Dimensionen der Medienkompetenz – Mediennutzung, Mediengestaltung, Medienkunde sowie Medienkritik – mit einem besonderen Schwerpunkt auf Mediengestaltung, Medienkunde sowie Medienkritik. Durch ihre Teilnahme können Bibliotheksnutzer:innen ihre Kompetenzen im Umgang mit Medien ausbauen und damit ihre Chancen zur gesellschaftlichen Teilhabe verbessern. Durch den niedrighwelligen Zugang zum Projekt und den inklusiven Projektcharakter können viele verschiedene Personengruppen teilnehmen, wodurch ein Beitrag zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit geleistet wird.

Auch in zwischenmenschlicher Hinsicht bietet das Audioprojekt großes Potenzial, da es möglich ist, mit anderen Menschen in Kontakt zu treten, sich auszutauschen, etwas über ihre Interessen und Gedanken zu erfahren und verschiedene Lebensrealitäten kennenzulernen. Das Projekt ist für erwachsene Personen aller Altersgruppen zugänglich, sodass eine generationsübergreifende Teilnahme und ein Austausch zwischen den Generationen ermöglicht wird. Es fördert das soziale Miteinander innerhalb der Gemeinschaft einer Öffentlichen Bibliothek sowie in der Gesellschaft insgesamt.

3.4 Methode

Im vorherigen Kapitel wurde der Mehrwert des Audioprojekts für Öffentliche Bibliotheken detailliert erläutert und die Möglichkeiten des Wissens- sowie Kompetenzerwerbs durch die Teilnahme am Workshop aufgezeigt. Anknüpfend daran wird in diesem Kapitel untersucht, mit welchen Methoden diese Ziele erreicht werden können.

Zunächst wird erörtert, welche Überlegungen bei der Wahl des Veranstaltungsorts bzw. -raums zu berücksichtigen sind, um sicherzustellen, dass ausreichend Bereiche für die verschiedenen Workshopinhalte zur Verfügung stehen. Ebenso werden Aspekte benannt, die eine angenehme und produktive Arbeitsatmosphäre für das Projekt fördern. Sollte die veranstaltende Bibliothek nicht die erforderlichen Räumlichkeiten verfügen, werden alternative Veranstaltungsorte vorgeschlagen. Der zweite Schwerpunkt dieses Kapitels liegt auf dem Projektablauf. Das Audioprojekt ist in sechs unterschiedliche Lernmodule unterteilt, die sich jeweils verschiedenen Themen widmen. Diese Module werden in der Reihenfolge der Durchführung vorgestellt, wobei sowohl die theoretischen Inhalte als auch deren praktische und methodische Umsetzung erläutert werden. Insgesamt sollen diese Ausführungen verdeutlichen, wie die Projektziele erreicht werden können.

3.4.1 Veranstaltungsort

Medienpädagogische Projektarbeit erfordert häufig einen großzügigen Raum, der ausreichend Platz für individuelle und gemeinschaftliche Arbeitsbereiche bietet. Dieser Raum sollte Bereiche für gemeinsame Aktivitäten, Pausen, die Anwendung aktivierender Methoden sowie die Unterbringung und Nutzung der technischen Ausrüstung umfassen. Dabei ist die erforderliche Raumgröße stets in Abhängigkeit von der Größe der Projektgruppe zu betrachten. Der Raum muss ruhig sein, sodass sich die Gruppe untereinander austauschen kann, ohne andere Bibliotheksnutzer:innen zu stören oder sich vom laufenden Betrieb in der Bibliothek gestört zu fühlen. Eine Voraussetzung für die aktive Teilnahme am Projekt ist, dass sich die Teilnehmer:innen auf ihre Aufgaben und die Inhalte des Workshops konzentrieren können und nicht durch äußere Umstände eingeschränkt werden. Gerade im Hinblick auf die Tonaufnahme ist es ratsam, einen Bereich akustisch abzutrennen oder einen zweiten Raum zur Verfügung zu stellen, damit die Qualität der Tonaufnahme nicht durch Umgebungsgeräusche beeinträchtigt wird.

Zudem kann ein geschütztes und privates Umfeld die Nervosität der Teilnehmer:innen, die zum ersten Mal etwas einsprechen, positiv beeinflussen, da sie sich in einer solchen Umgebung möglicherweise wohler fühlen. Kleinere Bibliotheken, die über eine geringe Veranstaltungsfläche verfügen, könnten das Projekt außerhalb ihrer Öffnungszeiten anbieten, um weder den Bibliotheksbetrieb noch die Projektdurchführung zu stören. Eine weitere Möglichkeit könnte das Ausweichen auf Workshopräume außerhalb der Bibliothek sein oder die Kooperation mit anderen Institutionen, die ebenfalls Interesse an der Umsetzung der Veranstaltung haben und über den nötigen Raum verfügen z.B. Einrichtungen der Erwachsenenbildung. In diesem Kontext ist es wichtig, dass alternative Räumlichkeiten ebenfalls für die Teilnehmer:innen zugänglich sind und möglichst über die in diesem Kapitel benannten Ausstattungsmerkmale verfügen.

Im Hinblick auf die Raumgestaltung ist es von Vorteil, wenn die Einrichtung – Tische, Stühle, etc. – nicht fest verbaut sind, damit die Umgebung nach den jeweiligen Bedürfnissen umgestaltet und angepasst werden kann. Es ist wichtig, dass im Raum genügend Steckdosen vorhanden sind, um Geräte wie Beamer oder Computer anzuschließen. Leere weiße Wände eignen sich hervorragend für die Projektion von PowerPoint-Präsentationen mittels Beamer sowie wie Präsentation von Zwischenergebnissen. Beispielsweise können die zu Beginn des Projekts von den Teilnehmer:innen geäußerten Erwartungen an das Projekt auf Moderationskarten festgehalten und an der Wand, einem Whiteboard oder Flipchart angebracht werden. Dies trägt zum einen dazu bei, dass sie im Laufe des Projekts für alle sichtbar sind und aktiv in den Prozess einbezogen werden können. Außerdem ermöglicht es, am Ende des Projekts auf diese Erwartungen zurückzugreifen und zu reflektieren, inwieweit sie erfüllt wurden. Ein weiterer bedeutender Aspekt für den reibungslosen Ablauf des Projekts, ist die Gewährleistung einer stabilen Internetverbindung. Sie wird beispielsweise für die inhaltliche Vorbereitung der Medienrezension oder die Suche nach Sounds und Musik, die den Audioclip unterstützen, benötigt. Es ist wichtig, all diese Aspekte zu berücksichtigen, um eine produktive Arbeitsatmosphäre zu schaffen. Dabei sollte auch sichergestellt werden, dass der ausgewählte Projektraum während der gesamten Veranstaltungsdauer zur Verfügung steht.

3.4.2 Projektablauf

Abschnitt 1: Kennenlernen, Erwartungen und Wünsche

Dieses Kapitel gibt Aufschluss über die zentralen Themen und Inhalte des Workshops. Es zeigt auf, wie die einzelnen Inhalte durch die Projektleitung eingeleitet und für die Teilnehmer:innen sichtbar bzw. erfahrbar gemacht werden. Darüber hinaus werden die eingesetzten Methoden vorgestellt und Gründe für ihre Auswahl besprochen. In diesem Zusammenhang werden Vorschläge gemacht, welche Gruppenkonstellationen bzw. Arbeitsformen sich für die einzelnen Projektabschnitte eignen. Der Workshop ist in sechs thematische Module unterteilt, die einzeln oder zusammen angeboten werden können. Aufgrund ihrer guten inhaltlichen Kombinierbarkeit empfiehlt es sich, sowohl die Module 1 und 2 als auch die Module 3 und 4 am selben Veranstaltungstag gemeinsam durchzuführen. Der detaillierte Ablauf der einzelnen Module, einschließlich Zeitplan, Zielen, Inhalten, Methoden und benötigtem, ist im Anhang beschrieben (vgl. S. IX-XIV).

Der erste Abschnitt des Projekts dient als Einführung in den Kurs, mit dem Ziel, die Motivation für den Workshop zu erhöhen und den kreativen Prozess anzustoßen. Er informiert über den Ablauf des Projekts und bietet sowohl den Teilnehmer:innen als auch der Projektleitung die Gelegenheit, sich gegenseitig kennenzulernen und sich hinsichtlich der Erwartungen für den Workshop auszutauschen. Dies ist vor allem für die Projektleitung wichtig, um während des Kurses auf die Vorstellungen und Bedürfnisse der Teilnehmer:innen eingehen und ihnen den gewünschten Mehrwert bieten zu können. Außerdem erhält die Projektleitung einen Eindruck über die Zusammensetzung der Gruppe sowie vorhandene Vorkenntnisse und Erfahrungen, welche die einzelnen Teilnehmer:innen jeweils mitbringen.

Im Anschluss an die Begrüßung der Teilnehmer:innen durch die Projektleitung bietet es sich an, die Methode „Medienquartett“ durchzuführen (Netzwerk Bibliothek Medienbildung, 2020, S. 9). Sie liefert einen niedrigschwelligen Einstieg zum gegenseitigen Kennenlernen und kann damit die soziale Basis für zukünftige Gruppenarbeiten schaffen. Ein guter Einstieg ist wichtig für den gesamten Projektverlauf, da er eine angenehme Lernatmosphäre für alle Beteiligten schafft. Das Quartett besteht aus 32 Spielkarten, auf denen unterschiedliche Medien abgebildet sind. Die Teilnehmer:innen sitzen im Stuhlkreis, in dessen Mitte die Karten ausgelegt werden. Nun nimmt sich jede Person jeweils eine Karte und nutzt diese als Gesprächsaufhänger, um sich in der Gruppe vorzustellen. Beispielsweise

können die Teilnehmer:innen darauf eingehen, was sie mit dem jeweiligen Medium verbinden, wodurch der Austausch Kindheits- bzw. Jugenderinnerungen, aktuelle Vorlieben oder Beobachtungen in ihrem Umfeld initiiert wird (Netzwerk Bibliothek Medienbildung, 2020, S. 9). Dadurch wird ein einfacher Einstieg in den Kurs ermöglicht, der gleichzeitig Aufschluss über die Einstellung der Teilnehmer:innen gegenüber bestimmten Medien offenbart. Alternativ können Öffentliche Bibliotheken auch Medien wie Bücher, Spiele, DVDs etc. aus ihrem Bestand verwenden, um diese Methode anzuleiten. Insgesamt sollten für diesen Projektabschnitt 25 Minuten eingeplant werden.

Im Anschluss sollen die Erwartungen der Teilnehmer:innen an den Workshop geklärt werden. Dazu wird die Methode „Erwartungswiese“ genutzt, welche eigenständiges Arbeiten und den Austausch im Plenum miteinander verbindet. Hierfür wird die vorgezeichnete Silhouette einer Wiese, inklusive Blumen, Sonne und Gewitterwolke, auf einem Flipchart benötigt. Zu den Aufgaben der Kursleitung zählt, die Teilnehmer:innen über die einzelnen Elemente aufzuklären. Die Blumen sind ein Sinnbild für die Wünsche und Erwartungen der Teilnehmer:innen an den Workshop. Die Sonne steht für alle Vorkenntnisse und Fähigkeiten, die die Teilnehmer:innen mitbringen. In der Gewitterwolke werden potenzielle Ängste, Befürchtungen oder Einschränkungen der Teilnehmer:innen hinsichtlich ihrer Kursteilnahme gesammelt. Die Teilnehmer:innen erhalten etwa zehn Minuten Zeit, ihre Gedanken auf farbigen Moderationskarten zu verschriftlichen. Nach dem Beschriften werden die Karten reihum im Plenum vorgestellt und an der entsprechenden Stelle auf der Erwartungswiese angebracht. Die visuelle Darstellung ermöglicht das Sichtbarmachen der individuellen Beiträge aller Teilnehmer:innen sowie das Erkennen von Gemeinsamkeiten sowie Unterschieden. Während der Zusammenfassung der Beiträge durch die Kursleitung, kann diese darauf eingehen, welche Erwartungen voraussichtlich erfüllt oder nicht erfüllt werden können. Es empfiehlt sich, die Erwartungswiese an einem gut sichtbaren Ort im Raum anzubringen. Dadurch kann während des Projekts überprüft werden, ob noch offene Erwartungen bestehen sowie darauf geachtet werden, dass sich die Befürchtungen der Teilnehmer:innen nicht bewahrheiten (Hanisch et al., 2021, S. 22). Die Dauer für die Auswertung der einzelnen Teilnehmer:innenbeiträge innerhalb beider Methoden variiert je nach Größe der tatsächlichen Kursgruppe. Daher ist für das erste Modul eine Gesamtdauer von 60-90 Minuten vorgesehen.

Abschnitt 2: Kreatives Schreiben, Stationsarbeit

Im zweiten Modul sollen die Teilnehmer:innen die Form des Kreativen Schreibens kennenlernen. Kreatives Schreiben ist ein Sammelbegriff für Methoden, die das Schreiben als einen Prozess der kreativen Sprachgestaltung verstehen (Hof, 2008, S. 160). In diesem Zusammenhang wird „kreativ“ als „schöpferisch“ verstanden und bezieht sich auf das Vorhaben, etwas Neues entstehen zu lassen (Dahmer-Geisler, 2021, S. 44). Innerhalb des Workshops stellt das kreative Schreiben eine freie, spielerische Form des Schreibens dar, die keinen vorgegebenen Mustern folgt. Im Vordergrund stehen „der Spaß am schreibenden Umgang mit Sprache, durchaus auch die Geselligkeit in der Schreibgruppe sowie die Reflexion der eigenen individuellen bzw. sozialen Rolle.“ (Hof, 2008, S. 162). Die Teilnehmer:innen sollen der Fantasie freien Lauf lassen und ihre eigenen Ideen und Eindrücke, zu entliehenen Bibliotheksmedien, schriftlich festhalten. Im Rahmen des kreativen Prozesses sollen sie einerseits erkennen, welche Gedanken sie mit anderen teilen möchten und diese zum Ausdruck bringen, andererseits auch ihre Schreibfähigkeiten weiterentwickeln. Zu diesem Zweck richtet die Kursleitung vier verschiedene Stationen im Seminarraum ein, die entweder mit kleinen Arbeitsaufträgen versehen sind oder eigenständig von den Kursteilnehmer:innen erkundet werden können. Die Teilnehmer:innen bewegen sich frei zwischen den einzelnen Stationen und wählen selbst aus, welche Methode des kreativen Schreibens sie ausprobieren möchten. Die Entscheidung, ob sie eine oder mehrere Methoden auszuprobieren möchten, liegt ebenfalls bei ihnen.

Stationenlernen ist eine abwechslungsreiche Methode, die viele Vorteile bietet. Zum einen können die Teilnehmer:innen entsprechend ihrer Interessen, Vorlieben aber auch Fähigkeiten frei entscheiden, welcher Methode sie sich widmen wollen und diese selbstständig bearbeiten. Das kann sich positiv auf die Eigenmotivation sowie die aktive Teilnahme am Workshop auswirken. Zum anderen ist es möglich, die Übungen im eigenen Tempo durchzuführen und je nach Bedarf und zeitlichen Kapazitäten weitere Stationen aufzusuchen. Auf diese Weise wird die Organisationsfähigkeit und das Zeitmanagement der Teilnehmer:innen gefördert, ihr individueller Lernprozess unterstützt und Rücksicht auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen und -geschwindigkeiten genommen. Die einzelnen Stationen bestehen aus den Methoden Freies Schreiben, Clusterbildung, Wortgitter und Akrostichon. Sie sollen den Teilnehmer:innen dabei helfen, sich den Inhalt ihres

entliehenen Mediums zu vergegenwärtigen und Ideen für dessen Beschreibung bzw. Rezension zu entwickeln.

Beim Freien Schreiben werden alle Gedanken zu einem Thema niedergeschrieben, ohne lange darüber nachzudenken. Es sollen kontinuierlich Wörter, Wortkombinationen, Assoziationen oder Sätze notiert werden, um den Schreibprozess in Gang zu halten (Niemann, 2020). Sollte der Gedankenfluss stocken, wird das letzte Wort wiederholt, bis eine neue Inspiration aufkommt. Diese Methode reduziert den Druck, von Anfang an perfekt ausformulierte Gedanken zu Papier zu bringen und hilft, Schreibblockaden zu überwinden. Nach Abschluss der Übung wird das Geschriebene überprüft, um wertvolle Quintessenzen daraus zu herauszufiltern, die als Grundlage für den Text dienen können (Niemann, 2020).

Die Clusterbildung hilft ebenfalls bei der Ideenfindung, da sie einen Hauptgedanken mit anderen Ideen in Verbindung setzt und bildliche Assoziationen hervorruft. Zu Beginn wird ein Wort in der Mitte des Blattes notiert und vom Kern ausgehend, alle Begriffe rundherum notiert, die der Person zum Thema einfallen. Im nächsten Schritt werden die Begriffe eingekreist und mit dem Hauptgedanken verbunden (Niemann, 2020). Danach werden die Unterpunkte betrachtet und dazu passende Begriffe notiert und mit einem Strich verbunden. Dadurch geht jede Assoziation aus einer vorherigen hervor, sodass sich Ketten bilden. Es empfiehlt sich, zusammengehörige Teilbereiche, die sich durch das Verknüpfen ergeben, farbig hervorzuheben. Sofern die Einfälle bei einer Assoziationskette ausbleiben, wird der Vorgang vom Clusterkern beginnend mit einem neuen Strang begonnen. Der Vorzug dieser Methode besteht darin, dass sie einen guten Überblick über das Thema und verschiedene Gedankengänge darbietet, aus denen sich neue Ideen sowie die Struktur für den Text ergeben können (Niemann, 2020). Es beruht auf der „Offenheit für das Unbekannte, auf der Einstellung >>Ich bin gespannt, wohin das alles führen wird>>. Es lässt scheinbares Chaos zu.“ (Rico, 2020, S. 28). Das Wortgitter besteht aus einer gezeichneten Tabelle, in die Worte eingetragen werden, welche zu einem bestimmten Thema passen. Diese Wörter werden im Anschluss dazu verwendet Sätze zu formulieren, sodass ein Text entsteht, der alle Begriffe enthält (Depold, 2024). Indem sich die Teilnehmer:innen darauf konzentrieren, Begriffe zu einem Thema zu finden, erweitern sie ihren Wortschatz. Die Einbindung der Wörter in Sätze trägt dazu bei, dass sie kreativ denken und neue Verbindungen zwischen den Ideen entwickeln. An einer weiteren Station können

sich die Kursteilnehmer:innen darin üben, ein Akrostichon, beispielsweise zum Titel des ausgeliehenen Mediums, anzufertigen. Hierzu werden alle Buchstaben, die im Titel enthalten sind, entsprechend ihrer Reihenfolge untereinander aufgeschrieben. Anschließend wird jeder Buchstabe um ein Wort oder eine Wortgruppe ergänzt, das bzw. die mit diesem Buchstaben beginnt. Wichtig ist, dass die gewählten Begriffe bzw. Wortgruppen inhaltlich zusammenpassen und assoziativ eng mit dem Ausgangsbegriff verbunden sind (Gutzmann et al., 2022, S. 9).

Für all diese Methoden werden verschiedenfarbige Stifte und ausreichend Papier benötigt. Nach einer kurzen inhaltlichen Einführung in den Schwerpunkt Kreatives Schreiben durch die Kursleitung und die Erklärung der dazugehörigen Übungen, haben die Teilnehmer:innen etwa eine Stunde Zeit, um an den Stationen zu arbeiten. Das Ausprobieren verschiedener Übungen ist hilfreich, um unterschiedliche Zugänge zum ausgeliehenen Medium zu erlangen und sich für die Textproduktion inspirieren zu lassen. Im Anschluss an das Stationenlernen, werden die Ergebnisse im Raum ausgelegt und können in Form eines Galerierundgangs von allen Teilnehmer:innen betrachtet werden. Es bietet sich an, die Stationsarbeit kurz im Plenum auszuwerten und die bisherigen Erfahrungen mit den Übungen auszutauschen. Danach klärt die Kursleitung die Teilnehmer:innen über den Aufbau und die Bestandteile einer Medienrezension auf. Dazu kann das im Anhang befindliche Merkblatt verwendet werden (vgl. S. XXVII).

Im Rahmen dieses Konzepts wird die Medienrezension als freie Auseinandersetzung mit dem entliehenen Medium verstanden, die zwar den Inhalt des Mediums wiedergibt, jedoch vor allem die persönliche Meinung der Bibliotheksnutzer:innen in den Vordergrund stellt. Es steht den Kursteilnehmer:innen beispielsweise frei zu entscheiden, in welchem Maße sie das jeweilige Medium kritisch bewerten möchten. Die Kursteilnehmer:innen können diesen gedanklichen Prozess mithilfe der im Anhang aufgeführten Reflexionsfragen anregen (vgl. S. XXVIII-XXIX).

Wenn es um das Schreiben von Texten geht, treffen unterschiedliche Vorlieben aufeinander. Während manche gern in Anwesenheit einer Gruppe schreiben, ziehen es andere ein ruhiges Arbeitsumfeld vor, in dem sie nicht abgelenkt werden. Aus diesem Grund werden zwei Optionen für den Ablauf des Schreibprozesses vorgeschlagen. Bei der ersten Variante erhalten die Kursteilnehmer:innen den Auftrag, ihre Rezension bis zum nächsten Kurstermin zu Hause zu schreiben.

Dadurch können die Teilnehmer:innen flexibel in ihrem eigenen Tempo am Text arbeiten, sich den Arbeitsort nach den eigenen Bedürfnissen einrichten und sich unbegrenzt Zeit für die Reflexion und Überarbeitung der Rezension nehmen. Die zweite Variante sieht vor, dass die Kursteilnehmer:innen in der Bibliothek arbeiten. Hierbei können sie direkt von dem Feedback anderer Kursteilnehmer:innen profitieren und mit diesen zusammenarbeiten. Die Anwesenheit der Kursleitung kann sich ebenfalls förderlich auf den Schreibprozess auswirken, da sie Anregungen sowie Rückmeldungen zu dem bisher Geschriebenen geben kann. Ein festgelegter Zeitrahmen vor Ort, unterstützt außerdem dabei, die Aufgabe zu erledigen und Prokrastination zu vermeiden. Es obliegt der Bibliothek, welche Option sie als passend empfindet. Fällt die Entscheidung auf die zweite Variante muss gegebenenfalls ein zusätzlicher Termin für die Textproduktion eingeplant werden.

Abschnitt 3: Theorie – Tonaufnahme, Schnitt, Bearbeitung –

Das dritte Modul soll den Workshopteilnehmer:innen mögliche Berührungängste im Umgang mit Aufnahmegegeräten, der Tonaufnahme und dem Audioschnitt nehmen. Dazu stellt die Kursleitung die Technik sowie Software vor, die für die Tonaufnahme sowie die weitere Bearbeitung benötigt werden. Diese wird in Kapitel 3.5.3 ausführlich beschrieben. Zur Unterstützung des individuellen Lernprozesses kann die Kursleitung eine Präsentation anfertigen, in welcher die wichtigsten Informationen aufgegriffen werden oder Schritt-für-Schritt-Anleitungen für erforderliche Einstellungen und Abläufe anfertigen. Ziel dieses Moduls ist es, den Teilnehmer:innen ein umfassendes Verständnis für die Funktionsweise eines Aufnahmegegeräts und den Prozess der Tonaufnahme zu vermitteln. Sie sollen lernen, worauf bei der Aufnahme von Sounds und Geräuschen zu achten ist, wie die Tonaufnahme abläuft, wie die Dateien für die weitere Bearbeitung übertragen werden und wie der Audioschnitt mit dem gewählten Programm durchgeführt wird. Zur Veranschaulichung und zum besseren Verständnis empfiehlt es sich, dass die Kursleitung eine Probeaufnahme durchführt und die einzelnen Schritte gemeinsam mit dem Teilnehmer:innen probt. Dafür könnten ein Tablet oder ein Computer mit einem Beamer verbunden werden, sodass die Bearbeitungsfenster für alle Kursteilnehmer:innen sichtbar sind.

Ein weiterer Inhaltspunkt des dritten Moduls bezieht sich auf die Gestaltung der Audioproduktionen durch Sounds und Geräusche. Die Kursleitung muss darauf

hinweisen, Musik und Töne, sofern sie nicht selbst produziert sind, oft urheberrechtlich geschützt sind. In der Publikation „Bild- & Tonrechte – Was muss ich beachten?“ des Netzwerks Bibliothek Medienbildung (Netzwerk Bibliothek Medienbildung, 2021) sind viele relevante Informationen zusammengefasst, welche die Kursleitung über Nutzungsrechte und Lizenzen aufklären. Trotzdem bieten verschiedene Quellen (GEMA)freie, kostenlose und mitunter Creative Commons-lizenzierte Musik und Geräusche zur kreativen Verwendung an. Auf der Webseite des Medienpädagogik-Praxisblogs sind derartige Anbieter:innen inklusive einer kurzen inhaltlichen Einschätzung aufgelistet (Freie Musik, o.D.).

Abschnitt 4: Praxis – Tonaufnahme, Schnitt, Bearbeitung –

Nachdem den Teilnehmer:innen die theoretischen Grundlagen für das Audioprojekt vermittelt wurden, sollen sie selbst aktiv werden. Da der Umfang der vorhandenen Technik meist begrenzt ist, bietet es sich an, dass die Teilnehmer:innen kleine Gruppen bilden, einen geeigneten Aufnahmeort aufsuchen und sich gegenseitig bei der Aufnahme unterstützen. Die Kursleitung betreut die Einzelgruppen jeweils abwechselnd beim Einsprechen ihrer Rezensionen und achtet auf eine fehlerfreie Aufnahme, um den späteren Aufwand während des Schnittprozesses zu minimieren. Für eine gelungene Aufnahme ist es weiterhin wichtig, dass die Teilnehmer:innen ihre Texte kennen und bereits mehrere Male durchgesprochen haben. Das trägt einerseits zur Qualität und Glaubwürdigkeit der Sprachaufnahme bei, andererseits können Betonung und Emotionen besser eingesetzt werden (Rösch et al., 2012, S. 98).

Nachdem alle Beiträge eingesprochen sind, werden die Audiodateien gegebenenfalls auf einen Computer übertragen oder in das entsprechende Schnittprogramm überführt. Die Teilnehmer:innen hören sich nun ihre Aufnahmen an und wählen jene aus, die am besten gelungen sind. Falls Versprecher auftauchen, werden diese herausgeschnitten oder gelöscht. Ebenso können bei Bedarf einzelne Passagen erneut aufgenommen werden. Sofern der Grobschnitt des Audiobeitrags vollendet ist, können sich die Teilnehmer:innen in Sound- und Geräuschdatenbanken passendes Material für ihr Sounddesign aussuchen. Hierbei sollte die Kursleitung unterstützend zur Seite stehen und sie bei der Auswahl sowie den zugrundeliegenden Lizenzen und Nutzungsrechten beraten.

Am Ende werden alle Audiospuren zu einem Beitrag zusammengefügt. Je nach Größe der Workshopgruppe und ihres Bearbeitungsfortschritts, kann es erforderlich sein, einen zweiten Termin für Aufnahme, Schnitt und Bearbeitung anzubieten.

Abschnitt 5: Feedback, Optimierung, Evaluation

Eine weitere Gelegenheit für die Weiter- bzw. Nachbearbeitung der Rezensionen bietet sich im fünften Modul. Das Ziel dieses Projektabschnittes besteht darin, dass die Teilnehmer:innen alle Audiobeiträge anhören, ihr eigenes Medienprodukt sowie die der anderen wahrnehmen und sich gegenseitig konstruktives, wertschätzendes Feedback zu ihren Projekten geben. Denn wer regelmäßig eine Einschätzung „über die Wirkung, Qualität und Nachhaltigkeit der eigenen Arbeit [erhält, erfährt viel darüber] [...], wie er bzw. sie von den anderen wahrgenommen wird, wofür Würdigung und Wertschätzung von anderen ausgesprochen und auch, was kritisch betrachtet und beobachtet wird.“ (Sommer, 2012, S. 28). Im Vorfeld sollte die Projektleitung bzw. die gesamte Projektgruppe verschiedene Kriterien sammeln, zu denen sie sich gegenseitig eine Rückmeldung geben möchten. Zu den Feedbackinhalten könnte beispielsweise gehören, was besonders gut gelungen ist, wie der Einsatz von Sprache und Geräuschen eingeschätzt wird, ob inhaltliche Unklarheiten während des Hörens aufgetreten sind sowie Hinweise und Änderungsvorschläge. Ebenso erhöhen definierte Regeln für den Feedbackprozess die Chancen einer positiven Wirkung bei den Rezipient:innen (Sommer, 2012, S. 29). Daher wurden im Anhang wichtige Regeln zusammengefasst (vgl. S. XXX). Für das Feedback eignen sich zwei verschiedene Methoden, „Blitzlicht“ oder „Onco“, von denen die Projektleitung, in Abwägung der jeweiligen Vor- und Nachteile, eine gemeinsam mit den Teilnehmer:innen aussucht.

Die Blitzlichtmethode gewährleistet, dass alle Teilnehmer:innen zu Wort kommen, da sie nacheinander ihre Meinung in Ich-Form zum jeweiligen Audiobeitrag äußern (Kroker, 2018). Während des Prozesses bleiben die Redebeiträge unkommentiert und es sind lediglich Verständnisfragen erlaubt. Sobald alle Teilnehmer:innen ihr Feedback mitgeteilt haben, soll die Diskussion der einzelnen Beiträge sowie der Suche nach Verbesserungs- bzw. Lösungsmöglichkeiten für die angesprochenen Probleme angeregt werden (Kroker, 2018). Die Vorteile der Blitzlichtmethode auf individueller Ebene sind, dass alle Kursteilnehmer:innen schnell einen Eindruck über Meinungen innerhalb der Gruppe gewinnen und ihnen Veränderungs-

möglichkeiten aufgezeigt werden. Für die Projektleitung ist diese Methode von Vorteil, da sie flexibel einsetzbar ist und ein geringes Maß an Vorbereitungszeit erfordert. Schwierigkeiten könnten sich dadurch ergeben, dass sich nicht alle Teilnehmer:innen mit einem Redebeitrag im Plenum wohlfühlen, sie vielleicht mehr Zeit zum Vorformulieren ihrer Gedanken benötigen und sie dadurch nicht gleichzeitig den Redebeiträgen innerhalb der Gruppe folgen können. Außerdem besteht die Gefahr, dass die Antworten der ersten Redebeiträge im Verlauf übernommen werden, sodass keine neuen Gedanken hinzukommen (Kroker, 2018).

„Oncoo“ ist eine kostenlose, Datenschutz-Grundverordnungs-konforme Onlineanwendung, die ohne Anmeldung funktioniert (Müller & Rohde, o.D.). Sie kann durch das Scannen eines QR-Codes über das eigene Smartphone oder Tablet aufgerufen werden. Oncoo bietet fünf verschiedene Feedback Formate an, wobei die Kartenabfrage passend für dieses Projekt erscheint. Bei der Kartenabfrage notieren die Kursteilnehmer:innen ihre Gedanken online auf einem Notizzettel, der für alle sichtbar an eine digitale Pinnwand geheftet wird. Die Farbauswahl bei den Karten kann zur inhaltlichen Differenzierung verwendet werden, indem sie entsprechenden Feedbackkategorien zugeordnet wird.

Für eine weitere systematische Gliederung ist es möglich, Überschriften und Pfeile zwischen den Karten zu hinterlassen. Darüber hinaus lässt sich die gesamte Pinnwand als Bilddatei speichern und kann dadurch von den Teilnehmer:innen weitergenutzt werden. Im Vergleich zum Blitzlicht liegt der Vorteil von Oncoo darin, dass die Teilnehmer:innen zeitgleich ihr Feedback hinterlassen können. Weiterhin könnte sich die anonyme Form der Beteiligung positiv auf die Motivation der Gruppe auswirken, sodass sie sich stärker am Feedbackprozess beteiligen, da sie keinem persönlichen Austausch ausgesetzt sind. Durch die Sichtbarkeit aller Gedanken, können Dopplungen und Tendenzen aufgezeigt werden, wodurch Muster und Themen klarer zu erkennen sind. Dadurch lassen sich die Rückmeldungen gezielte analysieren und systematisch auswerten. Herausforderungen können sich einerseits hinsichtlich der Beteiligung der Teilnehmer:innen ergeben, da nicht nachvollziehbar ist, ob jede:r eine Rückmeldung gegeben hat. Andererseits lassen sich die zuvor aufgestellten Regeln zum Feedbackgeben nur bedingt kontrollieren. Während gesprochene Rückmeldungen oft vorsichtiger und durchdachter formuliert sind, kann die Wirkung des geschriebenen Wortes konfrontativer wirken.

Es obliegt der Projektleitung zu entscheiden, welche Feedbackmethode sich für die Gruppe am besten eignet oder im Hinblick auf die vorhandene Technik umsetzbar ist. Im Anschluss erhalten alle Kursteilnehmer:innen noch einmal Zeit, sich mit den Anregungen auseinanderzusetzen und ihre Rezensionen zu überarbeiten.

Abschnitt 6: Präsentation und Veröffentlichung

Neben einem gelungenen Start trägt ein erfolgreicher Projektabschluss zum Gesamterfolg des Projekts bei. Dazu gehört, dass die fertig gestellten Audiobeiträge noch einmal innerhalb der Gruppe präsentiert bzw. abgespielt werden. Anknüpfend an das erste Modul ist es wichtig, den Projektablauf insgesamt mit den Teilnehmer:innen zu reflektieren. Dazu soll sich die Projektleitung auf die Notizen der Erwartungswiese zurück beziehen und im Plenum überprüfen, die welche Erwartungen erfüllt wurden und welche Punkte noch offengeblieben sind. Gleiches gilt für die Befürchtungen, welche die Projektgruppe zu Beginn geäußert hat. Nach dieser Wiederholung ist es für zukünftige Durchführungen des Workshops wichtig, ausführliches Feedback der Teilnehmer:innen zum Kurs an sich zu erhalten.

Dies kann beispielsweise durch einen eigens erstellten Onlinefragebogen oder ein Bibliotheks-internes Auswertungstool geschehen oder mittels der Methode „Kofferpacken“ (Macke et al., 2008, S. 189). Hierzu nehmen die Teilnehmer:innen im Stuhlkreis Platz, in dessen Mitte zwei Boxen als Symbol für Koffer aufgestellt sind. Die Kursleitung betont, dass dies die letzte Gelegenheit ist, allen Projektbeteiligten abschließende Eindrücke und Ratschläge mit auf den Weg zu geben. Die Teilnehmer:innen werden aufgefordert zu notieren, welche Erkenntnisse und Erfahrungen sie aus dem Workshop mitgenommen haben. Dazu zählen beispielsweise erworbene Fähigkeiten, neue Gedanken und inspirierende Ideen. Pro Karte soll nur ein Stichwort verwendet werden, was bei Verständnisfragen im Anschluss von der jeweiligen Person erläutert werden kann.

In die zweite Box sollen Karten gelegt werden, auf denen Anregungen für zukünftige Projektdurchführungen stehen. Diesbezüglich kann die Projektleitung schon bei der Vorstellung der Methode Beispiele dafür geben, welche Aspekte für die Bibliothek relevant sind. Zudem befindet sich im Anhang ein Arbeitsblatt, auf dem die wesentlichen Anhaltspunkte für die Auswertung zusammengefasst sind (vgl. S. XXXI). Sobald keine Karten mehr hinzugefügt werden, kann die Auswertung der beiden Boxen im Plenum beginnen. Diese wird von der Kursleitung moderiert.

Die Rückmeldungen der Teilnehmer:innen geben Aufschluss über die Stärken und Schwächen des Projekts. Gleichzeitig bieten sie einen Anlass für die interne Evaluation innerhalb der Bibliothek, ob die gesetzten Projektziele erreicht wurden oder inwiefern sie von der Zielvorstellung abweichen. Es empfiehlt sich diese Erkenntnisse in einem Abschlussbericht zu sichern. Da es an dieser Stelle aber um die Evaluation innerhalb der Kursgruppe geht, wird in Kapitel 3.8 ausführlicher betrachtet, wie die Ergebnis- und Qualitätssicherung detaillierter betrachtet.

Das letzte Modul des Projektes soll neben der Evaluation außerdem genutzt werden, um die weitere Nutzung der Audiobeiträge zu klären. Vielleicht besteht die Möglichkeit, dass die Rezensionen im Bibliothekseigenen Radiokanal ausgestrahlt werden oder innerhalb einer auditiven Ausstellung in der Bibliothek platziert werden. Hierfür ist es wichtig, dass die Teilnehmer:innen ihr Einverständnis zur weiteren Nutzung der Dateien geben (vgl. XVI). In Kapitel 3.6 wird ausführlicher beschrieben, inwiefern die Audiodateien innerhalb der Bibliothek weitergenutzt und eingebunden werden können. Darüber hinaus informiert Kapitel 3.7. über weitere Nutzungsmöglichkeiten der Projektergebnisse zu Zwecken der Öffentlichkeitsarbeit. Die veranstaltende Bibliothek sollte generell erwägen, ob die Ergebnisse des Projekts im Rahmen einer öffentlichen Veranstaltung präsentiert werden können. Zum einen ist dadurch eine Danksagung an alle Teilnehmer:innen und Unterstützer:innen möglich. Andererseits schafft der offizielle Anlass ein positives Ende, indem es die Bedeutung der individuellen und kollektiven Anstrengung hervorhebt und die Beiträge sowie das Engagement der Teilnehmer:innen würdigt. Der informelle Rahmen bietet den Teilnehmer:innen zudem eine Möglichkeit sich innerhalb der Projektgemeinschaft, aber auch mit Besucher:innen auszutauschen, die Zusammenarbeit zu reflektieren, Kontakte zu vertiefen oder Interessent:innen für einen neuen Projektdurchlauf zu gewinnen. Die abschließende Veranstaltung trägt somit zur Pflege der entstandenen Gemeinschaft bei, fördert den Austausch von Ideen und Erfahrungen und fördert die positive Wahrnehmung des Projekts langfristig.

3.5 Projektressourcen

Die Ziele eines Projekts können nur erreicht werden, wenn alle erforderlichen Ressourcen zum benötigten Zeitpunkt verfügbar sind. Die Ressourcen umfassen sämtliche materiellen und immateriellen Mittel, die zur Durchführung des Projekts notwendig sind. Daher sollte ihr Bedarf im Vorfeld genau geplant und kalkuliert werden. Im Fall des Audioprojekts sind insbesondere personelle, materielle und technische Ressourcen erforderlich, die in diesem Kapitel ausführlich erläutert werden.

Personellen Ressourcen sind ein tragendes Element des Projekts. Sie umfassen alle Mitarbeiter:innen der Bibliothek, die an der Planung, Organisation und Durchführung des Projekts beteiligt sind und sich nach Abschluss des Projekts mit der Auswertung und Sicherung der Ergebnisse befassen. Eine sorgfältige Abschätzung der verfügbaren Kapazitäten des Personals und die Planung ihrer Einsätze sind notwendig, um eine umfassende Betreuung des Projekts zu gewährleisten.

Materielle Ressourcen beinhalten alle physischen Güter und Materialien, die für die Durchführung des Projekts benötigt werden. Dazu gehören beispielsweise Arbeitsutensilien wie Papier und Stifte, aber auch Möbel, wie Stühle und Tische, die im Projekt verwendet werden. Ihre Beschaffung, Lagerung und Nutzung gilt es vor Projektbeginn zu klären. Technische Ressourcen umfassen alle technischen Geräte, Software, Hardware oder die Netzwerkinfrastruktur, die für die Projektarbeit verwendet werden. Um einen reibungslosen Einsatz der Technik zu gewährleisten, sollte sie vor dem Beginn des Workshops gewartet und getestet werden.

3.5.1 personell

Für die Durchführung des Workshops ist qualifiziertes Personal erforderlich, das die Teilnehmer:innen pädagogisch anleitet, ihnen das notwendige Wissen zu den verschiedenen Themenbereichen vermittelt und bei Fragen und Problemen unterstützend zur Seite steht. In Abhängigkeit von den technischen und räumlichen Kapazitäten der Bibliothek ist das Projekt für bis zu 10 Personen konzipiert, die von einer Person angeleitet werden. Bei Teilnehmer:innen mit Beeinträchtigungen oder besonderen Lernschwierigkeiten sollte die Gruppengröße entsprechend angepasst und reduziert werden, um eine optimale Betreuung und Unterstützung zu gewährleisten.

gewährleisten. In solchen Fällen kann es zudem sinnvoll sein, zusätzliches Personal in den Workshop einzubeziehen, um eine intensivere Betreuung der Teilnehmer:innen sicherzustellen.

Das Konzept soll eine Schnittstelle, zwischen der Bibliotheks- und der Medienpädagogik, schaffen. Aus diesem Grund, wurde darauf geachtet, die Inhalte so zu gestalten, dass ein fundiertes Verständnis darüber entsteht, was ein medienpädagogisches Angebot auszeichnet und wie es sich von einem Angebot zur Bestandsvermittlung unterscheidet. Durch die detaillierte Anleitung können sowohl Bibliothekar:innen als auch Medienpädagog:innen den Workshop durchführen. Darüber hinaus kann der Workshop als interne Schulung für Bibliotheksmitarbeiter:innen dienen, in dem sie ihr Wissen und ihre Fähigkeiten in der medienpädagogischen Theorie und Praxis vertiefen und sich zu Multiplikator:innen weiterbilden, die das Projekt eigenständig umsetzen. Eine weitere Möglichkeit, um nur bedingt vorhandene pädagogische Kompetenzen bibliothekarischen Personals auszugleichen, besteht in der Kooperation mit Einrichtungen der Erwachsenenbildung (Stang, 2018a, S. 184). Durch die Zusammenarbeit können beide Institutionen

„ihre spezifischen Kompetenzen einbringen und so zu zentralen Anlaufstationen für die Bürgerinnen und Bürger bezogen auf Information, Beratung, Bildung und Kommunikation werden“ (Stang, 2018a, S. 184).

Auch ergeben sich daraus für beide Seiten positive Synergieeffekte (Stang, 2018a, S. 184-185). Für eine erfolgreiche medienpädagogische Arbeit in Öffentlichen Bibliotheken ist der Aufbau eines Netzwerks mit geeigneten Kooperationspartner:innen von zentraler Bedeutung (Müller, 2020, S. 324). Fehlende personelle Ressourcen können beispielsweise durch die projektbezogene Zusammenarbeit mit regionalen medienpädagogischen Vereinen, qualifizierten Fachkräften oder freiberuflichen Kooperationspartner:innen ausgeglichen werden. Dies setzt jedoch die Verfügbarkeit finanzieller Mittel zur Deckung der Personalkosten sowie die zeitliche Verfügbarkeit der Honorarkräfte voraus. Sofern die Bibliothek nicht selbst über die Mittel zur Finanzierung des Projektpersonals verfügt, ist das Kompetenznetzwerk für Bibliotheken (knB) eine mögliche Anlaufstelle, die über Fördermöglichkeiten informiert, individuelle Beratungen für Bibliotheken anbietet und bei der Antragserstellung unterstützt (Böttcher, o.D.). Darüber stellt das Kompetenznetzwerk für Bibliotheken (knB) einen Leitfaden zur

Projektfinanzierung bereit, der Bibliotheken unterstützen soll, ihre Projekte erfolgreich finanzieren und durchführen zu können (Deutscher Bibliotheksverband e.V. (dbv) & Kompetenznetzwerk für Bibliotheken (knb), 2020).

3.5.2 materiell

Innerhalb des Workshops werden verschiedene reflexive und handlungsorientierte Methoden eingesetzt. Die exakten Angaben, welche Materialien für welche Methode bzw. welchen Projektabschnitt benötigt werden, sind dem ZIMM-Plan – ZIMM steht abgekürzt für Ziel, Inhalt, Methode und Material – im Anhang zu entnehmen (vgl. S. IX-XIV). Generell erweist sich die Verwendung eines Moderationskoffers als sinnvoll, da dieser essenzielle Utensilien wie Papier, Moderationskarten in verschiedenen Farben und Größen, Marker, Whiteboard-Stifte, Kreppband, Magnete, Klebestifte, Scheren, Pinnnadeln und Markierungspunkte enthält. In der Regel deckt diese Ausstattung den grundlegenden Bedarf für die Durchführung analoger Gruppenmethoden ab. Es ist wichtig, dass die Projektleitung sicherstellt, dass ausreichend Materialien für die Gruppe verfügbar sind, um eine selbstbestimmte und effiziente Arbeitsweise im Projekt zu gewährleisten.

Um theoretische Inhalte, wie den Ablauf der Tonaufnahme und des -schnitts, effektiv zu vermitteln, ist der Einsatz visueller Hilfsmittel vorteilhaft. Visuelle Hilfsmittel fördern die Aufmerksamkeit und das Verständnis der Teilnehmer:innen, indem sie komplexe Inhalte strukturieren und veranschaulichen. PowerPoint-Präsentationen stellen hierfür ein geeignetes Format dar, da sie im Vorfeld themenspezifisch und bedarfsgerecht vorbereitet werden können. Obwohl die Erstellung solcher Präsentation anfänglich mit einem erhöhten Vorbereitungsaufwand verbunden ist, erweist sich dieser Aufwand bei wiederholter Durchführung des Workshops als lohnend, da die Folien wiederverwendbar und kontinuierlich anpassbar sind.

Im Anhang befinden sich verschiedene Materialien, die speziell für den Einsatz im Projekt entwickelt wurden. Arbeitsmittel wie das Medienquartett (vgl. S. XVII-XXIV) und die Stationskarten (vgl. S. XXV-XXVI) zum kreativen Schreiben, werden in den ersten beiden Projektmodulen benötigt. Weitere Materialien wie das Merkblatt zum Aufbau einer Medienrezension (vgl. S. XXVII), Reflexionsfragen zum Schreiben der Medienrezension (vgl. S. XXVIII-XXIX) sowie die Regeln zum Geben von Feedback (vgl. S. XXX), können fakultativ von der Projektleitung in den Workshop einbezogen werden. Zusätzlich enthält der Anhang Materialien, die zur Unterstützung und

Vorbereitung der Projektleitung gedacht sind, um die Durchführung der geplanten Methoden zu erleichtern. Dazu gehört der ZIMM-Plan, welcher die wichtigsten Informationen zu den Zielen, Inhalten, eingesetzten Methoden und benötigten Materialien des Projekts bündelt (vgl. S. IX-XIV). Letztere werden auf einer separaten Checkliste zusammengefasst, sodass die Projektleitung sie vor Beginn des Projekts auf Vollständigkeit überprüfen und abhaken kann. Weiterhin sollen die Persona-Beispiele, die Projektleitung dabei unterstützen, die Zielgruppe des Projekts zu definieren und ein besseres Verständnis für ihre Bedürfnisse und Erwartungen zu entwickeln. Eine Blankovorlage kann direkt ausgedruckt und von der Projektleitung für die eigene Bibliothek ausgefüllt werden, um spezifische Charakteristika der Nutzer:innen vor Ort präzise festzuhalten.

Damit die Rezensionen der Teilnehmer:innen innerhalb der Bibliothek weitergenutzt werden können ist es wichtig, dass sie eine Einverständniserklärung über zur Tonaufnahme und Verwertung der Audiobeiträge unterzeichnen. Sollte die veranstaltende Bibliothek nicht über ein eigenes Formular verfügen, befindet sich im Anhang eine Vorlage, die für dieses und weitere Projekte verwendet werden kann.

3.5.3 technisch

Dieses Kapitel informiert über die für das Projekt erforderliche Technik, Arbeitstools sowie Software und bietet Vorschläge für verschiedene Geräte zur Aufnahme an. Das für den Workshop benötigte Equipment ist als Gesamtübersicht im Anhang aufgeführt (vgl. S. XV). Generell sollen Öffentliche Bibliotheken, basierend auf der vor Ort bereits vorhandenen Technik und ihrem finanziellen Budget, selbst entscheiden, welche technischen Lösungen für sie geeignet sind.

Obwohl in den ersten beiden Projektabschnitten des Workshops der Einsatz von Technik nicht zwingend erforderlich ist, empfiehlt es sich für die Projektleitung, bereits zu diesem Zeitpunkt Computer und Beamer zu nutzen, um die Teilnehmer:innen mithilfe einer PowerPoint-Präsentation über den Ablauf des gesamten Projektes zu informieren und die wichtigen Informationen visuell bereitzustellen. Der Großteil der Technik kommt erst in den Projektabschnitten 3-5 zum Einsatz, da sich diese zentral mit der Theorie und Praxis der Tonaufnahme sowie -bearbeitung auseinandersetzen. Zur Einführung in die Theorie der Tonaufnahme sowie -bearbeitung kommen erneut Laptop, Beamer und PowerPoint-

Präsentation zum Einsatz. Entscheidet sich die Projektleitung dazu, in diesen Abschnitt Videos einzubeziehen, empfiehlt es sich Lautsprecher für die Wiedergabe des Tons zu verwenden.

Die Tonaufnahme sollte bestenfalls in einem separaten Raum stattfinden, in dem die Teilnehmer:innen ungestört ihre Texte einsprechen können. Andernfalls dienen Akustik-Panels oder eine mobile Aufnahme Kabine zur akustischen Abschirmung und Reduzierung von Umgebungsgeräuschen. Für die Tonaufnahme der Medienrezensionen gibt es verschiedene Einsatzmöglichkeiten von Technik. Einerseits können externe Audio-Rekorder, beispielsweise der Zoom H6 (H6 Handy Recorder, o.D.) oder der Tascam DR-40X (DR-40X, 2024), verwendet werden. Sie eignen sich für die Nutzung unterwegs, beispielsweise, wenn die Aufnahmen in einem Raum ohne Computerzugang gemacht werden. Die Speicherung der Audiofiles geschieht über eine SD-Karte. Möglicherweise ist für die Übertragung der Clips auf den Computer ein Kartenlesegerät notwendig. Der Zoom H6 ist besonders passend für den Workshopeinsatz, da er über ein einfaches Bedieninterface verfügt, mit bis zu vier externen Mikrofonen für die gleichzeitige Aufnahme verbunden werden kann und zwei Mikrofone für Stereoaufnahmen integriert sind. Während der Aufnahme ist es wichtig, dass die Person, welche die Aufnahme technisch unterstützt, Kopfhörer trägt, um auf eventuelle Störgeräusche hinzuweisen. Störgeräusche können außerdem durch einen Popschutz aus offenporigem Schaumstoff gemindert werden, der am Mikrofon angebracht wird. Er reduziert tieffrequente Schallanteile sowie explosionsartige Geräusche, die beispielsweise durch Luftstöße oder Laute, durch die betonte Aussprache entstehen. Nach der Fertigstellung aller Aufnahmen und der Übertragung der Audiodateien auf einen Computer, können sie mit Schnittsoftware gekürzt und bearbeitet werden. Hierfür stehen verschiedene kostenfreie Optionen wie Audacity (Professionelles Aufnehmen und Editieren, o.D.) und GarageBand (Apple, o.D.) zur Verfügung. An dieser Stelle muss hervorgehoben werden, dass GarageBand nur für Mac-Nutzer:innen kostenlos erhältlich ist. Für eine professionelle Lösung mit erweiterten Funktionen ist das kostenpflichtige Schnittprogramm Adobe Audition zu empfehlen. Falls die Projektteilnehmer:innen am Computer schneiden, sollte sichergestellt werden, dass geeignete Peripheriegeräte wie Bildschirm, Maus, Tastatur, Headsets und Lautsprecher vorhanden sind. Es ist nicht erforderlich, dass alle Teilnehmer:innen ein eigenes Gerät besitzen, da die gemeinsame Nutzung der

Technik auch die gewünschte Interaktion und den Austausch innerhalb der Projektgruppe fördern kann.

Neben der Durchführung des Projekts mit Aufnahmegeräten und Computer, können auch Tablets für Aufnahme und Bearbeitung herangezogen werden. Besonders empfehlenswert ist hierbei die Verwendung von Apple iPads, da das Betriebssystem zwei kostenfreie, für den Workshop geeignete App-Anwendungen unterstützt. Sowohl mit dem Hokusai Audio Editor als auch mit GarageBand können Audiodateien eingesprochen, nach den eigenen Vorstellungen bearbeitet und mit zusätzlichen Sounds untermalt werden. Bei der Auswahl geeigneter Tools für die medienpädagogische Arbeit sollten mehrere wichtige Aspekte berücksichtigt werden. Dazu zählen Datenschutz und -verwertung, die pädagogische Qualität der Inhalte, ästhetische Ansprüche an die Produktion – also ob das Projekt produkt- oder prozessorientiert ist – sowie der Medien- und Lebensweltbezug (Netzwerk Bibliothek Medienbildung, 2020, S. 50).

Über Adapter ist es möglich externe Mikrofone für eine bessere Audioqualität an die Tablets anzuschließen. Im Vergleich zur Verwendung von Aufnahmegerät und Schnittcomputer, eignen sich Tablets durch ihre Mobilität und Flexibilität. Sie sind leicht und handlich, wodurch Aufnahmen und Bearbeitungen an verschiedenen Orten innerhalb der Bibliothek möglich sind, ohne umfangreiche Ausrüstung mit sich tragen zu müssen. Außerdem kombinieren Tablets die Aufnahme- und Bearbeitungsfunktion in einem Gerät, was den Arbeitsfluss durch einen schnelleren Zugriff vereinfacht und insgesamt weniger technisches Zubehör erfordert. Aus diesem Grund und ihren vielfältigen Einsatzmöglichkeiten, sind sie für Praxisprojekte meist auch die kostengünstigere Alternative, wenn es um die Anschaffung mehrerer Geräte geht. Über Tablets haben die Teilnehmer:innen den Zugriff auf eine Vielzahl von Apps, die durch regelmäßige Updates über neueste Funktionen verfügen. In Abhängigkeit der installierten Software, sind Aufnahmegerät und Laptop an dieser Stelle weniger flexibel bzw. aktuell. Auch der Datei-Transfer gelingt über Tablet unkompliziert, was den Austausch und die Zusammenarbeit der Projektteilnehmer:innen erleichtert. Die Speicherung der Ergebnisse kann über Cloud-Dienste oder Bibliotheks-interne Server erfolgen, wodurch eine sichere und zentralisierte Ablage der Projektdateien gewährleistet wird. Abschließend lässt sich festhalten, dass die Auswahl und Integration von Technik und Software wichtig für den Erfolg des Audioprojekts sind, jedoch an die

Rahmenbedingungen der Bibliothek sowie die Bedürfnisse der Workshopteilnehmer:innen angepasst werden muss.

3.6 Integration der Projektergebnisse und Perspektiven zur Kurserweiterung

Die entstandenen Audiobeiträge können auf vielfältige Weise in den Bibliotheksalltag eingebunden werden, um das bestehende Angebot zu bereichern und die Präsenz der Bibliothek zu stärken. Eine Variante besteht in der Einrichtung eines speziellen Bereichs innerhalb der Bibliothek, in dem die Audiorezensionen angehört werden können. Eine feste Station mit Kopfhörern und bedienfreundlicher Oberfläche würde Bibliotheksnutzer:innen sowie Besucher:innen den Zugang zu den Rezensionen erleichtern und die Wahrnehmung für das Projekt als auch die besprochenen Medien fördern.

Menschen fühlen sich von unterschiedlichen Werbeformaten angesprochen. Durch das Hochladen und Einbinden der Audiobeiträge auf der Bibliothekswebsite oder im Onlinekatalog werden die Nutzer:innen sowohl visuell als auch auditiv angesprochen. Auf diese Weise können die Rezensionen ihre Auswahlentscheidung positiv beeinflussen, indem neben beschreibenden Inhaltstexten auch persönliche Empfehlungen anderer abrufbar sind. Für Menschen mit visuellen Einschränkungen könnte dies gleichzeitig eine zusätzliche Hilfe bzw. ein Beitrag zur Barrierefreiheit sein.

Im Hinblick auf die Ansprache unterschiedlicher Zielgruppen bietet es sich an, die Rezensionen auch über die Social-Media-Kanäle zu bewerben und die Reichweite der Bibliothek zu erhöhen. Alternativ könnte ein monatlicher Newsletter zudem Links zu neuen Audiorezensionen enthalten und die Bibliotheksnutzer:innen über neue Inhalte und Empfehlungen auf dem Laufenden halten. Sofern die Bibliothek ein eigenes Webradio oder einen Podcast betreibt, bieten diese ebenfalls eine Plattform zur Veröffentlichung der Audiobeiträge. Die einzelnen Episoden könnten inhaltlich auf ein spezifisches Thema oder Genre ausgerichtet sein. Weiterhin könnten sie zu einem Hörspiel bearbeitet in einer Radiosendung ausgestrahlt werden.

Personen, die vor Ort in den Regalen nach neuen Inspirationen suchen, lassen sich womöglich von gut platzierten QR-Codes am Medium selbst dazu animieren, die Rezension anzuhören und das jeweilige Medium zu entleihen. Auch laden öffentliche Veranstaltungen vor Ort, wie Lesekreise oder Diskussionsrunden dazu ein, die Rezensionen aufzugreifen und einzubeziehen.

Neben zahlreichen Optionen, die Rezensionen in den Bibliotheksalltag zu integrieren, ermöglicht das Projekt durch seine offene Struktur viele Ansatzpunkte zur Anpassung. Auch bietet jeder thematische Schwerpunkt die Gelegenheit zur

inhaltlichen Erweiterung bzw. Vertiefung. Der Modulinhalt zum kreativen Schreiben kann beispielsweise um weiterführende Informationen zum Storytelling ergänzt werden. Benutzer:innen, die im Umgang mit Audiotechnik versiert sind, können dazu angeleitet werden eigene Sounds und Musik für ihre Rezensionen aufzunehmen. Darüber hinaus bieten Kooperationen mit Verlagen die Gelegenheit mit Autor:innen ins Gespräch zu kommen und Interviewausschnitte in die Audiorezensionen zu integrieren.

3.7 Bibliotheksinterne Öffentlichkeitsarbeit

Um ausreichend Teilnehmer:innen für das Angebot zu akquirieren ist es wichtig, dass die Veranstaltung Zielgruppen orientiert beworben wird. Da das Projekt für Personen im Alter von 18-65 Jahren oder älter konzipiert ist, müssen unterschiedliche Kanäle für Werbemaßnahmen verwendet werden. Sowohl die erstellten Persona Profile als auch bibliotheksspezifische Erhebungen und die Daten aus den Sinus-Milieus können Aufschluss darüber geben, welche Werbekanäle und Maßnahmen für welche Zielgruppe geeignet sind. Während sich Jugendliche und junge Erwachsene womöglich von Anzeigen innerhalb Sozialer Medien angesprochen fühlen, bevorzugen Erwachsene unter Umständen eher Aushänge in der Bibliothek, Flyer, die in der Umgebung verteilt werden, Informationen auf der Bibliothekswebsite oder E-Mail-Newsletter-Mitteilungen. Für ältere Menschen hingegen könnten Hinweise in regionalen Zeitungen oder die direkte Ansprache vor Ort in der Bibliothek eine Möglichkeit sein, um auf das Angebot aufmerksam zu werden. Auch bei der Gestaltung der Werbeinhalte sollten die zielgruppenspezifischen Bedürfnisse Beachtung finden. Eine inklusive und respektvolle Wortwahl sorgt dafür, dass sich sowohl junge als auch ältere Menschen angesprochen fühlen. Die Vermeidung von Jargon, Slang Begriffen und komplizierten Ausdrücken trägt außerdem dazu bei, die Verständlichkeit für alle Altersgruppen zu gewährleisten. Ebenso können die visuelle Gestaltung durch einfache Designs, Schriftarten, die eine gute Lesbarkeit garantieren sowie die Vermittlung des Workshopinhalts eine Rolle bei der Ansprache potenzieller Teilnehmer:innen spielen. Nach dem ersten Projektdurchlauf kann die Art und Weise, wie die Projektergebnisse in das Bibliotheksumfeld eingebunden werden zur Präsenz des Angebots beitragen und das Interesse für die eigene Teilnahme bestärken. Auch kann die Hervorhebung des praktischen Nutzens bzw. der Relevanz des Projekts für die unterschiedlichen Altersgruppen dazu verhelfen, dass sie sich für den Workshop interessieren und sich aktiv beteiligen möchten. Neben all den verschiedenen Maßnahmen zur Bewerbung des Projekts, beeinflussen vor allem personelle Kapazitäten in der Bibliothek sowie das vorhandene Marketingbudget die Auswahl geeigneter Werbemaßnahmen.

3.8 Qualitätssicherung

Am Ende des Projekts ist es wichtig, nicht nur die Ergebnisse zu sichern, sondern auch die Qualität des Projekts zu überprüfen. Die Qualität ist ein Konstrukt, das anzeigt, „in welchem Maße ein Produkt oder eine Dienstleistung den definierten Anforderungen entspricht.“ (Meyer & Reher, 2020, S. 159). Je nach Kontext, in dem die Qualität bewertet wird, kann ihre Definition variieren. Um die Qualität des konzipierten Audioprojekts zu evaluieren, ist es hilfreich, sich auf die im Vorfeld in Kapitel 3.3 definierten Projektziele zu beziehen. Die Bibliothek sollte dabei strategisch planen, wie diese Ziele umgesetzt werden können, die Umsetzung während des Projektverlaufs überwachen und dokumentieren sowie geeignete Kriterien zur Messung der Zielerreichung festlegen.

Eine Methode zur Überprüfung der Projektqualität stellt die Sichtung und Analyse der Audiobeiträge dar. Zum einen könnte die Projektleitung die inhaltliche Qualität der Audiobeiträge beurteilen, ob relevante und präzise Informationen zu den jeweiligen Medien ausgewählt wurden. Dies setzt jedoch voraus, dass die Projektleitung ebenfalls eine Vorstellung vom Inhalt des Mediums besitzt, um abschätzen zu können, inwiefern die Darstellung der Wahrheit entspricht. Ebenso können die sprachliche und technische Kompetenz der Teilnehmer:innen Kriterien zur Bewertung sein. Die Qualität der gesprochenen Texte sowie die Ausdrucksfähigkeit der Teilnehmer:innen können Aufschluss darüber geben, inwiefern sie sich mit dem kreativen Schreiben auseinandergesetzt haben. In diesem Zusammenhang können einzelne Arbeitsproben der Stationsarbeit Hinweise dazu liefern, inwiefern die Methoden des kreativen Schreibens gelingend angewandt wurden. Der Klang der Audioaufnahmen sowie vorhandene Störgeräusche deuten außerdem darauf hin, in welchem Maß die Teilnehmer:innen die technischen Aspekte der Audioproduktion beherrschen. Darüber hinaus geben die Audiobeiträge Aufschluss darüber, inwiefern die Teilnehmer:innen ihre ausgeliehenen Medien reflektieren und kritisch betrachten. Insgesamt spiegeln die kreative Gestaltung der Inhalte, die Anwendung der Audiotechnik, die technische Ausführung der Beiträge und die kritische Reflexion im Feedbackprozess wider, wie ausgeprägt die Medienkompetenz der Teilnehmer:innen ist und wie erfolgreich die Workshop-Inhalte vermittelt wurden. Es ist jedoch wichtig zu beachten, dass die Teilnehmer:innen bereits zu Beginn eine unterschiedlich stark ausgeprägte Medienkompetenz aufwiesen, deren genaue Ausprägung nicht erfasst wurde.

Neben der Analyse der Audiobeiträge sollte eine Reflexion aller Aspekte von der Projektvorbereitung, über die -durchführung bis zum Projektabschluss in die Qualitätsbeurteilung einfließen. Es ist erforderlich zu evaluieren, wie effektiv der inhaltliche Aufbau der einzelnen Projektmodule gestaltet wurde, ob die zeitlichen Vorgaben eingehalten werden konnten, wie die Beteiligung der Teilnehmer:innen ausfiel, ob alle erforderlichen Materialien bereitgestellt waren und inwieweit die geplanten Methoden umgesetzt werden konnten. In diesem Zusammenhang sollte das Feedback der Teilnehmer:innen einbezogen werden, da es die Stärken und Schwächen des Projekts aufdecken kann. Die Rückmeldungen der Teilnehmer:innen geben beispielsweise wichtige Anhaltspunkte dazu, welche Abschnitte des Projekts beibehalten werden sollten, da sie Spaß gemacht haben oder den Erwartungen der Zielgruppe entsprachen und wo gegebenenfalls Anpassungsbedarf besteht. Gleichzeitig enthält das Feedback wesentliche Informationen zur Erreichung der Projektziele aus der Perspektive der Teilnehmer:innen, insbesondere in Form einer Selbstreflexion über den Erwerb von Fähigkeiten und Kompetenzen.

Eine hohe Projektqualität trägt wesentlich zum Erfolg des Projekts bei, indem sie mehrere positive Effekte bewirkt: die Bibliotheksnutzer:innen nehmen erneut am Projekt teil oder empfehlen es weiter, die angestrebten Lernziele werden erreicht, Ressourcen werden nachhaltig genutzt, das Angebot wird als feste Veranstaltung in der Bibliothek etabliert und die Zufriedenheit sowie das Vertrauen aller Beteiligten werden gestärkt (Meyer & Reher, 2020, S. 161). Es empfiehlt sich, alle relevanten Erkenntnisse und Daten sowie Ideen für die Weiterführung des Projekts in Form eines Abschlussberichts festzuhalten. Dieser Bericht enthält wichtige Informationen, die für zukünftige Projektdurchläufe oder die Planung neuer Formate von Bedeutung sind.

4. Zusammenfassung und Ausblick

Die vorliegende Arbeit setzte sich mit den Schwerpunktthemen Bibliothekspädagogik und Medienpädagogik auseinander. Unter Berücksichtigung aktueller Diskussionen wurde aufgezeigt, welche Bedeutung der Medienkompetenzförderung in Öffentlichen Bibliotheken zukommt und welche Chancen sowie Herausforderungen sich für die Institutionen durch den erweiterten Aufgabenbereich ergeben. Durch die Erstellung eines Projektkonzepts erfolgte der Versuch, die Interessen der Bibliothekspädagogik und Medienpädagogik im Hinblick auf die Förderung von Informations-, Lese- sowie Medienkompetenz zu vereinen. Dabei wurden die Dimensionen der Medienkompetenz erläutert und ihre Rolle als Schlüsselkompetenz in unserer mediatisierten Welt herausgestellt. Weiterhin wurde dargelegt, weshalb die Förderung von Medienkompetenz als ein Prozess des lebenslangen Lernens betrachtet wird, was die Notwendigkeit medienpädagogischer Angebote für Erwachsene untermauert, um deren fortlaufende Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu gewährleisten. In diesem Zusammenhang ist deutlich geworden, dass sowohl ein erheblicher Bedarf an handlungsorientierten Projekten der aktiven Medienarbeit für Erwachsene besteht, als auch an lerntheoretisch und didaktisch fundierten Konzepten. Dem wurde durch die Entwicklung eines Audioprojekts Rechnung getragen, das auf die aktive Beteiligung der Teilnehmer:innen ausgerichtet ist. Durch die Erstellung eigener Audioproduktionen sollen Erwachsene ihre Medienkompetenz praxisnah erweitern, theoretische sowie praktische Fähigkeiten im Umgang mit Audiotechnik und -software erwerben und ihre Kreativität sowie ihr kritisches Denken fördern. Da die Teilnehmer:innen Rezensionen zu entliehenen Bibliotheksmedien verfassen, wird die Vermittlung des Bibliotheksbestands als zusätzlicher Vorteil für Bibliotheken unterstützt. Das entwickelte Projekt besteht aus sechs Lernmodulen mit unterschiedlichen Themenschwerpunkten, die flexibel gestaltet sind, sodass sie den Rahmenbedingungen der Öffentlichen Bibliotheken angepasst werden können. Die detaillierte Ausarbeitung projektbezogener Komponenten, einschließlich des Projektinhalts, der angestrebten Ziele, der Zielgruppendefinition, der anzuwendenden Methoden, der benötigten Ressourcen, sowie der Maßnahmen zur Öffentlichkeitsarbeit, der Implementierung der Projektergebnisse und der Qualitätssicherung, soll eine Arbeitserleichterung für das Bibliothekspersonal

bieten. Die entwickelten Arbeitsblätter und Handreichungen sind darauf ausgelegt, dem Bibliothekspersonal als strukturierte Anleitung zur Umsetzung des Projekts zu dienen. Sie bieten eine systematische Unterstützung bei der Planung und Durchführung der Workshops, indem sie klare Handlungsanweisungen, methodische Leitlinien und praktische Hilfsmittel bereitstellen.

Obwohl das Projekt viele Potenziale, für Teilnehmende und Bibliotheken bereithält, – beispielsweise die Förderung der Medienkompetenz Erwachsener und die Stärkung der Rolle von Bibliotheken als Orten der Medienbildung – können mögliche Herausforderungen bei der Projektumsetzung nicht ausgeschlossen werden. Das betrifft beispielsweise die Zielgruppe sowie die Ansprache möglicher Teilnehmer:innen. Mit dem Ziel, dass viele Bibliotheken das entwickelte Projektkonzept nutzen können, wurde es in einer allgemeinen Form verfasst. Durch den fehlenden Bezug zu einer ausgewählten Bibliothek, konnte nur angenommen werden, wie mögliche Nutzer:innenpersonas aussehen können. Jedoch können diese in der Realität andere Merkmale, Anforderungen, Bedürfnisse oder Interessen aufweisen. Mit der Wahl einer bestimmten Bibliothek als Kooperationspartnerin für diese Arbeit, hätte eine präzisere Projektkonzeptionierung stattfinden können, die auf eine reale Zielgruppe zugeschnitten ist. Ein Nachteil wäre jedoch, dass dieses Konzept möglicherweise zu speziell gewesen wäre, um von anderen Bibliotheken adaptiert zu werden. Fehlende Kenntnisse hinsichtlich der Zielgruppe machen es auch für Bibliotheken schwer abzuschätzen, inwiefern der Projektinhalt den tatsächlichen Interessen und Bedürfnissen der Erwachsenen vor Ort entspricht. Aus diesem Grund kann es herausfordernd sein, die Motivation der Bibliotheksnutzer:innen zur Projektteilnahme zu steigern. Gleichzeitig müssen Bibliotheken ihre Zielgruppe klar definieren, um gezielte Kommunikationsstrategien zur Ansprache zu entwickeln. Eine bibliotheksspezifische Bedarfsanalyse sowie die Auswertung interner Nutzer:innenstatistiken können wertvolle Hinweise für diese Aufgabe liefern.

Auch die Bereitstellung der erforderlichen technischen Ausrüstung und die Unterstützung der Teilnehmer:innen bei der Bedienung können Herausforderungen darstellen, insbesondere bei Bibliotheken mit begrenzten Ressourcen. Schulungen für das Bibliothekspersonal und eine Limitierung der Teilnehmer:innenzahl können dazu beitragen, diese Hürden zu überwinden. Weiterhin erfordert die Durchführung des Projekts eine sorgfältige Planung und Koordination sowie eine flexible

Handhabung zusätzlicher Termine, um sicherzustellen, dass alle Teilnehmer:innen die erforderliche Zeit haben, ihre Aufgaben zu erfüllen und ihre Audioproduktionen abzuschließen. Dieser Herausforderung kann ebenfalls mit der Reduktion von Workshopinhalten sowie der Auslagerung von Arbeitsprozessen, wie etwa durch selbstständiges Arbeiten zu Hause, begegnet werden. Die kontinuierliche Evaluation und Qualitätssicherung ist entscheidend, um dessen Wirksamkeit zu gewährleisten und Verbesserungspotenziale zu identifizieren. Daher sollten Bibliotheken Feedbackmechanismen etablieren und die gewonnenen Rückmeldungen nutzen, um das Projekt weiterzuentwickeln. Nur so kann eine nachhaltige Integration des Medienprojekts in das reguläre Angebot der Bibliothek geschehen. Die Zusammenarbeit mit Kooperationspartner:innen und die Einbindung der Projektergebnisse in den Bibliotheksalltag können außerdem dazu beitragen, das Projekt langfristig zu etablieren.

Die vorliegende Arbeit legt einen Grundstein für die Weiterentwicklung medienpädagogischer Angebote für Erwachsene in Öffentlichen Bibliotheken. Auch kann das entwickelte Konzept als Ausgangspunkt für weitere Untersuchungen dienen, um die Wirksamkeit des Audioprojekts empirisch zu erforschen und Erkenntnisse über spezifische Bedürfnisse und Herausforderungen der Zielgruppe zu gewinnen. Zukünftige Studien könnten beispielsweise untersuchen, wie sich die Medienkompetenz der teilnehmenden Erwachsenen durch die Teilnahme am Audioprojekt verändert und welche langfristigen Auswirkungen dies auf ihre Mediennutzung besitzt. Gleichzeitig kann das vorliegende Konzept Anlass dazu geben, innovative Ansätze zur Medienkompetenzförderung von Erwachsenen zu entwickeln, die auf ihre Interessen und Bedürfnisse zugeschnitten sind.

5. Literatur

- Alle Ausgaben.* (o. D.). Merz - Medien + Erziehung - Zeitschrift für Medienpädagogik. Abgerufen am 8. Juli 2024, von https://www.merz-zeitschrift.de/alle-ausgaben/?hc=0%27%2Ffileadmin%2Fuser_upload%2Fjff%2Fpartner%2Fgauting_logo_jff_website.gif
- American Library Association (o. J.). *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report.* Abgerufen am 17. Mai 2024, von <https://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>.
- Apple. (o. D.). *GarageBand für Mac: Musik machen so einfach wie Musik hören.* Apple (Deutschland). Abgerufen am 28. Juli 2024, von <https://www.apple.com/de/mac/garageband/>
- ARD MEDIA GmbH. (o. D.). *MedienNutzerTypologie: Instrument der Publikumsanalyse und Programmberatung.* Abgerufen am 10. Juli 2024, von <https://www.ard-media.de/media-perspektiven/studien/dmt/archiv-mediennutzertypologie>
- Baacke, D. (1973). *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien.* Juventa.
- Baacke, D. (1996). Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In A. von Rhein (Hrsg.) *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*, (S. 112–124). Klinkhardt.
- Baacke, D. (1997). *Medienpädagogik.* Niemeyer.
- Baacke, D (2007). *Medienpädagogik.* Grundlagen der Medienkommunikation. Bd. 1. Niemeyer.
- Barbian, J.-P. (2012/2013). Öffentliche Bibliotheken als gesellschaftliche Orte Kultureller Bildung. *Kulturelle Bildung Online.* <https://doi.org/10.25529/92552.33>
- Baumert, J., Stanat, P. & Demmrich, A. (2001). PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 15–68). Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-83412-6_3
- Behrens, P., Calmbach, M., Schleer, C., Klingler, W. & Rathgeb, T. (2014). Mediennutzung und Medienkompetenzerwerb in jungen Lebenswelten: Repräsentative Onlinebefragung von 14- bis 29-Jährigen in Deutschland. *Media Perspektiven*, 4, 195-218.

- Berk, L. E. (2019). *Entwicklungspsychologie*. (7. aktual. Aufl.). Pearson International.
- Bloech, M. (2009). Audioarbeit. In B. Schorb, G. Anfang & K. Demmler (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik: Praxis*. (S. 25-27). Kopaed.
- Bodenmann, G., Meinrad, P. & Marcel, S. (2023). *Klassische Lerntheorien: Grundlagen und Anwendungen in Erziehung und Psychotherapie*. Hogrefe.
- Böttcher, C. (o. D.). *Förderung für Bibliotheken*. Bibliotheksportal. Abgerufen am 26. Juli 2024, von <https://bibliotheksportal.de/ressourcen/foerderung-fuer-bibliotheken-2/>
- Bührke, M. (2023, 18. November). *Bibliothek der menschlichen Bücher: Erstmals fand die Aktion „Human Library“ in der Stadtbücherei Münster statt*. Alles Münster Onlinemagazin. Abgerufen am 19. Juli 2024, von <https://www.allesmuenster.de/bibliothek-der-menschlichen-buecher/>
- Chomsky, N. (1973). *Aspekte der Syntax-Theorie*. Suhrkamp.
- Dahmer-Geisler, S. (2021). Ziele des kreativen Schreibens im Deutschunterricht. *JoSch - Journal für Schreibwissenschaft*, 2(22), 43–51. <https://doi.org/10.3278/jos2102w043>
- Demmler, K. & Rösch, E. (2014). Aktive Medienarbeit in einem mediatisierten Umfeld. In R. Kammerl, A. Unger, P. Grell & T. Hug (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 11. Jahrbuch Medienpädagogik* (S. 191–207). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06462-4_11
- Depold, S. (2024, 27. Mai). Kreatives Schreiben lernen ohne Grenzen: 11 Übungen, um den Schreibfluss zu entfesseln. *Sarah Depold SEO Kurse*. Abgerufen am 22. Juli 2024, von <https://sarah-depold.de/blog/kreatives-schreiben/>
- Deutscher Bibliotheksverband e.V. (dbv) & Kompetenznetzwerk für Bibliotheken (knv) (2020). *Wer bezahlt mein Projekt? Ein Kurzleitfaden für die Projektfinanzierung*. Deutscher Bibliotheksverband e.V.
- DGfE: *Publikationen*. (o. D.). DGfE - Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Abgerufen am 8. Juli 2024, von <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-12-medienpaedagogik/publikationen>
- Digitale Medien im Familienalltag - Elternvorträge*. (o. D.). Berlin.de. Abgerufen am 5. Juli 2024, von <https://www.berlin.de/stadtbibliothek-lichtenberg/aktuelles/veranstaltungen/medienkompetenz-fuer-alle-1209966.php>

- Digitale Sprechstunde für Senior*innen.* (o. D.). Münchner Stadtbibliothek. Abgerufen am 5. Juli 2024, von <https://www.muenchner-stadtbibliothek.de/veranstaltungen/details/digitale-sprechstunde-fuer-seniorinnen-22601>
- DR-40X: Tragbarer Vierspur-Audiorecorder und USB-Interface.* (2024, 26. Juli). TASCAM Europe. Abgerufen am 29. Juli 2024, von <https://www.tascam.eu/de/dr-40x>
- Egger, A. & Gattringer, K. (2023). Kontinuität statt Disruption: Der Audiomarkt nach Corona: Ergebnisse aus den ARD/ZDF-Massenkommunikation Trends 2023 und ARD/ZDF-Onlinestudie 2023. *Media Perspektiven*, 25, 1-16.
- Esslinger-Hinz, I. & Sliwka, A. (2011). *Schulpädagogik*. Beltz.
- European Commission, Joint Research Centre, Vuorikari, R., Kluzer, S. & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2, The Digital Competence framework for citizens: with new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376>
- Flaig, B. B. & Barth, B. (2023). Hoher Nutzwert und vielfältige Anwendung: Entstehung und Entfaltung des Informationssystems Sinus-Milieus®. In B. Barth, B. B. Flaig, N. Schäuble & M. Tautscher (Hrsg.), *Praxis der Sinus-Milieus®* (2. vollst. überarb. Aufl., S. 317–332). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-42380-3>
- Freie Musik.* (o. D.). Medienpädagogik Open-Praxis-Blog. Abgerufen am 19. Juli 2024, von <https://www.medienpaedagogik-praxis.de/kostenlose-medien/freie-musik/>
- Fritz, A., Hussy, W. & Tobinski, D. (2020). *Pädagogische Psychologie*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Für alle.* (o. D.). ZLB - Zentral- und Landesbibliothek Berlin. Abgerufen am 6. Juli 2024, von <https://www.zlb.de/lern-und-beratungsangebote/fuer-alle/>
- Gageur, N. (2015). *Bibliothekspädagogik – Ein neues Label für Theorie und Praxis?: Eine Begriffsanalyse mit diskursanalytischen Elementen* [Bachelorarbeit, Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg]. <https://reposit.haw-hamburg.de/handle/20.500.12738/7501>
- Ganguin, S. (2006). Das Kritische an der Medienkritik. In H. Niesyto, M. Rath & H. Sowa (Hrsg.), *Medienkritik heute. Grundlagen, Beispiele, Praxisfelder*, (S. 71–86). Kopaed.
- Ganguin, S. & Sander, U. (2015). Zur Entwicklung von Medienkritik. In F. Von Gross, D. M. Meister & U. Sander (Hrsg.), *Medienpädagogik - ein Überblick* (S. 229–246). Beltz Juventa.

- Ganguin, S. & Sander, U. (2018). Medienkritik: Zur Genese eines reflexiven Umgangs mit Medien. In H. Niesyto & H. Moser (Hrsg.), *Medienkritik im digitalen Zeitalter*, (S. 139–150). Kopaed.
- Gantert, K. (2016). *Bibliothekarisches Grundwissen*. (9. Vollst. neu bearb. und erw. Aufl.). De Gruyter Saur. <https://doi.org/10.1515/9783110321500>
- Gapski, H. & Tekster, T. (2009). *Informationskompetenz in Deutschland: Überblick zum Stand der Fachdiskussion und Zusammenstellung von Literaturangaben, Projekten und Materialien zu einzelnen Zielgruppen*. Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM).
- Garbe, C. (2010). Lesekompetenz. In K. Holle, T. Jesch & C. Garbe (Hrsg.), *Texte lesen: Textverstehen - Lesedidaktik - Lesesozialisation* (2. durchges. Aufl., S. 13–38). Brill Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838531106>
- Giuliani, K. F., Joswig, K., Kranz, D., Krüger, N., Langer, A., Schnittker, D., Schroth, A., Voigt, D., Müller, R. & Bauer, M. (2021). Einfach digital: Digitale Medienangebote für Ihre Bibliotheken. Deutscher Bibliotheksverband e.V. „Netzwerk Bibliothek Medienbildung“.
- Glade, J., Hübner, A. & Riesner, K. (2012). Blended Learning von und für Studierende. In E. Rösch, K. Demmler, E. Jäcklein-Kreis & T. Albers-Heinemann (Hrsg.), *Medienpädagogik Praxis Handbuch: Grundlagen, Anregungen und Konzepte für aktive Medienarbeit* (S. 258-263). Kopaed.
- Göhlich, H. D. M. & Zirfas, J. (2007). *Lernen.: Ein pädagogischer Grundbegriff*. Kohlhammer.
- Göhlich, M., Wulf, C. & Zirfas, J. (2014). Pädagogische Zugänge zum Lernen: Eine Einleitung. In M. Göhlich, C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogische Theorien des Lernens* (S. 7–22). Beltz Juventa.
- Grimm, P., Neef, K. & Kirste, K. (2021). *Ethik macht klick - Meinungsbildung in der digitalen Welt : Desinformation, Fake News, Verschwörungserzählungen : Arbeitsmaterialien für Schule und Jugendarbeit*. klicksafe c/o Medienanstalt Rheinland-Pfalz.
- Gutzmann, M., Hoppe, I. & Pols, R. (2022). *Gedichte schreiben nach Bauplan. Anleitungen und Beispiele für die Grundschule*. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM).
- H6 Handy Recorder*. (o. D.). ZOOM Corporation. Abgerufen am 27. Juli 2024, von <https://zoomcorp.com/de/de/handy-recorder/handheld-records/h6-audio-recorder/>
- Hanisch, A., Niekisch, N. & Hamann, K. (2021). Methodenheft für die Gestaltung von Workshops zur Verbindung von Klimagerechtigkeit und Psychologie. Wandelwerk e. V.

- Häusel, H. & Henzler, H. (2018). *Buyer personas: wie man seine Zielgruppen erkennt und begeistert*. Haufe Gruppe.
- Hartmann, P. H. & Schlomann, A. (2015). MNT 2015: Weiterentwicklung der MedienNutzerTypologie. *Media Perspektiven*, 11, 497-504.
- Hartung-Griemberg, A. (2017). Medienkompetenzförderung in der Erwachsenenbildung. In H. Gapski, M. Oberle & W. Stauer (Hrsg.), *Medienkompetenz: Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung* (S. 166–174). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Hasebrink, U. (2021). Medienauswahl. In A. Rechte, U. Hasebrink, H. Schroder, B. Emig-Roller, A. Fuchs, P. Druck & Hans-Bredow-Institut (Hrsg.), *Medien von A bis Z* (S. 206–208). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90261-6>
- Heide Kurier Redaktion. (2024, 7. Juni). „*Treffpunkt Medien erleben*“. Heide Kurier. Abgerufen am 6. Juli 2024, von https://heide-kurier.de/soltau-treffpunkt-medien-erleben_5egU
- Hepp, A. (2013). *Medienkultur: Die Kultur mediatisierter Welten*. VS Verlag für Sozialwissenschaften (2. erw. Aufl.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19933-7>
- Hilgard, E.R. & Bower, G. (1983). *Theorien des Lernens*. Klett.
- Hof, K. (2008). Einfach schreiben, was ist: Kreatives Schreiben als schöpferisch-methodischer Weg kunsttherapeutischer und pädagogischer Dokumentation. In M. Ganß (Hrsg.), *Ich seh dich so gern sprechen : Sprache im Bezugsfeld von Praxis und Dokumentation künstlerischer Therapien*, (S. 159-178). Lang.
- Hüther, J. & Podehl, B. (2017). Geschichte der Medienpädagogik. In B. Schorb, A. Hartung-Griemberg & C. Dallmann (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik* (6. neu verf. Aufl., S. 117–124). Kopaed.
- Human Library*. (o. D.). Bücherhallen Hamburg. Abgerufen am 17. Juli 2024, von <https://www.buecherhallen.de/zentralbibliothek-termin/human-library.html>
- Human Library*. (2024, 15. März). Meffis. Abgerufen am 18. Juli 2024, von <https://www.meffis.org/human-library/>
- Hugger, K.-U. (2022). Medienkompetenz. In U. Sander, F. Von Gross & K. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 67–80). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23578-9>
- Iske, S. (2023). Medienkompetenz und Medienbildung. *Informationen Zur Politischen Bildung / izpb*, 355(2), 15–21.

- Kamin, A.-M. & Sonnenschein, N. (2022). Medien und Lebensalter: Erwachsenenalter. In U. Sander, F. Von Gross & K. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 809–818). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23578-9>
- Keller-Loibl, K. (2012). Leseförderung als Grundlage für den Erwerb von Informationskompetenz. In W. Sühl-Strohmenger (Hrsg.), *Handbuch Informationskompetenz* (S. 179–186). De Gruyter Saur. <https://doi.org/10.1515/9783110255188.179>
- Keller-Loibl, K. (2018). Zur Etablierung einer Bibliothekspädagogik: Professionalisierung der Bildungsarbeit Öffentlicher Bibliotheken. In R. Stang & K. Umlauf (Hrsg.), *Lernwelt Öffentliche Bibliothek: Dimensionen der Verortung und Konzepte* (S. 47–56). De Gruyter Saur. <https://doi.org/10.1515/9783110590982-005>
- Keller-Loibl, K. (2020). Bibliothekspädagogik in der Hochschullehre: Eine Bestandsaufnahme und ein Plädoyer für die Etablierung einer Bibliothekspädagogik als Wissenschaftsdisziplin. *BuB - Forum Bibliothek und Information*, 06, 319-321.
- Keller-Loibl, K. & Brandt, S. (2015). *Leseförderung in Öffentlichen Bibliotheken*. De Gruyter Saur. <https://doi.org/10.1515/9783110337013>
- Kergel, D. (2023). Medienpädagogik. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-42038-3>
- Kerres, M. (2018). *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote*. De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783110456837>
- Kluth, T., Ferling, U. & Thier, M. (1990). Medienpädagogik in Öffentlichen Bibliotheken: Beispiel Video. In *DBI-Materialien* 98. Deutsches Bibliotheksinstitut.
- Kracht, O. (2022). Medienkompetenz – Das wirksamste Mittel gegen Fake News. *KATAPULT*, 25. 72-77.
- Kranz, D., Müller, R. & Opheiden, L. (2021). Medienbildung in Bibliotheken als Orte der gesellschaftlichen Teilhabe. In M. Brüggemann, J. Eder, M. Gerstmann & H. Sulewski (Hrsg.), *Medienkultur und Öffentlichkeit: Meinungs- und Medienbildung zwischen Engagement, Einfluss und Protest* (S. 1–8). Kopead.
- Kroker, B. (2018, 23. Oktober). *Unterrichtsmethode: Blitzlicht*. Betzold Blog: Gemeinsam für Bildung. Abgerufen am 25. Juli 2024, von <https://www.betzold.de/blog/blitzlicht/>

- Kuster, J., Bachmann, C., Hubmann, M., Lippmann, R. & Schneider, P. (2022). *Handbuch Projektmanagement: agil – klassisch - hybrid*. (5. überb. und vollst. erw. Aufl.). Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-65473-6>
- Lauter als Hass: Gemeinsam sind wir stark: Digitaler Vortrag*. (o. D.). Münchner Stadtbibliothek. Abgerufen am 5. Juli 2024, von <https://www.muenchner-stadtbibliothek.de/veranstaltungen/details/lauter-als-hass-gemeinsam-sind-wir-stark-22850>
- Macke, G., Hanke, U. & Viehmann-Schweizer, P. (2008). *Hochschuldidaktik: lehren, vortragen, prüfen*. Beltz.
- Masterstudiengang*. (2023, 3. August). HTWK Hochschule für Technik Wirtschaft und Kultur. Abgerufen am 7. Mai 2024, von <https://fim.htwk-leipzig.de/studium/masterstudiengaenge/bibliotheks-und-informationswissenschaft/studienablauf>
- Medienpädagogik in Bibliotheken*. (o. D.). GMK - Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur. Abgerufen am 3. Juli 2024, von <https://www.gmk-net.de/ueber-die-gmk/lf-fachgruppe/medienpaedagogik-in-bibliotheken/>
- Menzel, S. (2019). *Die Förderung von Informationskompetenz durch Öffentliche Bibliotheken in Deutschland: Aktuelle Anforderungen an Teaching Libraries* [Masterarbeit, Humboldt-Universität zu Berlin]. <https://doi.org/10.18452/20076>
- Meyer, H. & Reher, H.-J. (2020). *Projektmanagement : von der Definition über die Projektplanung zum erfolgreichen Abschluss*. Springer Gabler.
- Meißner, A.-K., Sänglerlaub, A. & Schulz, L. (2021). „Quelle: Internet“?: *Digitale Nachrichten- und Informationskompetenzen der deutschen Bevölkerung im Test*. Hochschule der Medien.
- Moser, H. (2019). *Einführung in die Medienpädagogik: Aufwachsen im digitalen Zeitalter*. (6., überarb. und akt. Aufl.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23208-5>
- Müller, O. & Rohde, T. (o. D.). *oncoo.de - online kooperieren*. Abgerufen am 24. Juli 2024, von <https://www.oncoo.de/>
- Müller, R. (2020). Wer macht jetzt eigentlich was?: Ein Überblick über das Feld der Medienpädagogik in Bibliotheken. *BuB - Forum Bibliothek und Information*, 06, 322–325.
- Netzwerk Bibliothek Medienbildung*. (o. D.). Deutscher Bibliotheksverband e.V. (dbv). Abgerufen am 3. Juli 2024, von <https://www.bibliotheksverband.de/netzwerk-bibliothek-medienbildung>
- Netzwerk Bibliothek Medienbildung. (2020). *Medienkompetenz fördern – Wissen weitergeben*. Deutscher Bibliotheksverband e.V.

- Netzwerk Bibliothek Medienbildung. (2021). *Bild- & Tonrechte: Was muss ich beachten?* Deutscher Bibliotheksverband e.V.
- Netzwerk Bibliothek Medienbildung. (2022). *Mein Projekt – Projektentwicklung leicht gemacht.* Deutscher Bibliotheksverband e.V.
- Neyer, F. J. & Asendorpf, J. B. (2024). *Psychologie der Persönlichkeit.* (7. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-67385-0>
- Niemann, R. (2020, 12. Mai). *Kreatives Schreiben – Methoden und kreative Tricks.* Rike Niemann. Abgerufen am 18. Juli 2024, von <https://rike-niemann-texterin.de/blog/kreativ-schreiben-methoden-und-kreative-tricks/>
- Öffentliche Bibliotheken - Gesamtstatistik.* (2024, 15. Juli). Hochschulbibliothekszentrums Des Landes Nordrhein-Westfalen (Hbz). Abgerufen am 20. Juli 2024, von https://service-wiki.hbz-nrw.de/pages/viewpage.action?pageId=99811337&preview=/99811337/1046773776/oeb_bund_2023.pdf
- Petermann, F. & Petermann, U. (2019). *Lernen: Grundlagen und Anwendungen.* Hogrefe. <https://doi.org/10.1026/02910-000>
- Petschenka, A. & Wittich, A. (2024). *Bibliotheks- und Medienpädagogik im Diskurs.* In U. Engelkenmeier, K. Keller-Loibl, B. Schmid-Ruhe & R. Stang (Hrsg.), *Handbuch Bibliothekspädagogik* (S. 29–40). <https://doi.org/10.1515/9783111032030-003>
- Petter, L. (2021). *Fachkräfte im Bereich der Medienpädagogik an öffentlichen Bibliotheken: Anforderungen und Aufgaben* [Bachelorarbeit]. Hochschule der Medien Stuttgart.
- Plieninger, J. (2012). *Bestandsmanagement verschiedener Bibliothekstypen.* In F. Schade & K. Umlauf (Hrsg.), *Handbuch Bestandsmanagement in öffentlichen Bibliotheken* (S. 93–102). De Gruyter Saur.
- Pressemitteilung.* (2021, 13. Oktober). *Öffentliche Bibliotheken Aus Dem Regierungsbezirk Karlsruhe Laden Eltern und Erziehende Am 20. Oktober 2021 zu Online-Mediensprechstunde mit Expertinnen und Experten von „SCHAU HIN!“ Ein.* Abgerufen am 5. Juli 2024, von <https://rp.baden-wuerttemberg.de/rpk/presse/pressemitteilungen-aktuelle-meldungen/artikel/oeffentliche-bibliotheken-aus-dem-regierungsbezirk-karlsruhe-laden-eltern-und-erziehende-am-20-oktober-2021-zu-online-mediensprechstunde-mit-expertinnen-und-experten-von-schau-hin-ein/>
- Professionelles Aufnehmen und Editieren: Mit Audacity® holen Sie sich Tonstudioqualität auf den Rechner!* (o. D.). Audacity. Abgerufen am 28. Juli 2024, von <https://www.audacity.de/>

- Resch, J. & Mossakowski, A. (2023). Sinus-Milieus® und Personas. In B. Barth, B. B. Flaig, N. Schäuble & M. Tautscher (Hrsg.), *Praxis der Sinus-Milieus®* (2. vollst. überarb. Aufl., S. 317–332). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-42380-3>
- Rico, G. L. (2020). *Garantiert kreativ schreiben lernen: Writing the natural way – mit der Assoziativen Methode neue Ideen entwickeln und die eigene Stimme finden*. Autorenhaus.
- Rinck, M. (2016). *Lernen: Ein Lehrbuch für Studium und Praxis*. Kohlhammer.
- Roelle, J., Lachner, A. & Heitmann, S. (2023). *Lernen: Theorien und Techniken*. Brill Schöningh.
- Rösch, E., Demmler, K. & Jäcklein-Kreis, E. & Albers-Heinemann, T. (2012). *Medienpädagogik Praxis Handbuch: Grundlagen, Anregungen und Konzepte für aktive Medienarbeit*. Kopaed.
- Rösch, E. (2017). Aktive Medienarbeit. In B. Schorb, A. Hartung-Griemberg & C. Dallmann (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik* (S. 9–14). Kopaed.
- Rott, K. J. (2020). *Medienkritikfähigkeit messbar machen: Analyse medienbezogener Fähigkeiten bei Eltern von 10- bis 15-Jährigen*. wbv. <https://doi.org/10.3278/6004596w>
- Rott, K. J. & Schmidt-Hertha, B. (2021). Medienbezogene Kompetenzerfassung bei Erwachsenen. *MedienPädagogik Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 42, 47–62. <https://doi.org/10.21240/mpaed/42/2021.03.09.x>
- Schade, F. (2018). Zielgruppen Öffentlicher Bibliotheken: Bestandsaufnahme und Herausforderungen. In R. Stang & K. Umlauf (Hrsg.), *Lernwelt Öffentliche Bibliothek: Dimensionen der Verortung und Konzepte* (S. 30-46). <https://doi.org/10.1515/9783110590982-016>
- Schäfer, E. (2017). *Lebenslanges Lernen: Erkenntnisse und Mythen über das Lernen im Erwachsenenalter*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-50422-2>
- Schell, F. (2003). *Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen* (4. Aufl.). Kopaed.
- Schell, F. (2009). Aktive Medienarbeit. In B. Schorb, G. Anfang & K. Demmler (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik: Praxis*. (S. 9-13). Kopaed.
- Schmid-Ruhe, B. (2018). Bibliothekspädagogische Praxis: Herausforderungen für die Konzeptentwicklung. In R. Stang & K. Umlauf (Hrsg.), *Lernwelt Öffentliche Bibliothek: Dimensionen der Verortung und Konzepte* (S. 93-106). <https://doi.org/10.1515/9783110590982-016>

- Schmidt, J. S. (2023, 17. Oktober). *Gesunder Umgang mit Medien - Vortrag von Daniela Fuchs in der Bibliothek am Mühlenplatz*. Wochenblatt Reporter. Abgerufen am 5. Juli 2024, von https://www.wochenblatt-reporter.de/karlsdorf-neuthard/c-lokales/gesunder-umgang-mit-medien-vortrag-von-daniela-fuchs-in-der-bibliothek-am-muehlenplatz_a503434
- Schmidt-Hertha, B., Rott, K.J., Bolten, R. & Rohs, M. (2020). Messung medienpädagogischer Kompetenz von Lehrenden in der Weiterbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung - ZfW*, 43, 313–329. <https://doi.org/10.1007/s40955-020-00165-0>
- Schorb, B. (1995). *Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik im Spiegel von Geschichte, Forschung und Praxis*. Leske + Budrich.
- Schorb, B. (2009). Gebildet und kompetent: Medienbildung statt Medienkompetenz? In *merz. Medien + Erziehung*, 53 (5), 50–56.
- Schorb, B. (2012). Grundlagen medienpädagogischer Handreichungen: (Interview mit Prof. Dr. Bernd Schorb (Universität Leipzig)). In E. Rösch, K. Demmler, E. Jäcklein-Kreis & T. Albers-Heinemann (Hrsg.), *Medienpädagogik: Praxis. Handbuch; Grundlagen, Anregungen und Konzepte für aktive Medienarbeit* (S. 90). Kopaed.
- Schultka, H. (2005a). Informationsvermittlung. *Bibliothekspädagogik. Bibliotheksdienst*, 39(11), 1462–1488. <https://doi.org/10.1515/bd.2005.39.11.1462>
- Schultka, H. (2005b, November 7). *Entwicklung von Informationskompetenz - bibliothekspädagogische Arbeit für Gymnasiasten und Studierende*. Abgerufen am 12. Mai 2024, von <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:547-200500599>
- Schultka, H. (2007). Gedanken zur (Bibliotheks-)Pädagogik. In U. Krauß-Leichert (Hrsg.), *Teaching Library: eine Kernaufgabe für Bibliotheken* (S. 165–186).
- Seefeldt, J. & Ludger, S. (2022). *Portale zu Vergangenheit und Zukunft : Bibliotheken in Deutschland*. (6. überarb. und erw. und gegenderte Aufl.). Georg Olms Verlag.
- Sektions- und Kommissionsvorsitzende*. (o. J.). DGfE Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Abgerufen am 6. Mai 2024, von <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag>
- Seufert, W. (2018, 28. September). *Medienkonzentration und Medienvielfalt*. bpb.de. Abgerufen am 25. Juni 2024, von <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/276553/medienkonzentration-und-medienvielfalt/>

- Siller, F., Tillmann, A. & Zorn, I. (2020). Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenz in der Sozialen Arbeit. In N. Kutscher, T. Ley., U. Seelmeyer, F. Siller, A.
- Sommer, A. (2012). Wertschätzendes Feedback in Schulen. In *Lernchancen*, 86(15), 28-32.
- Spanhel, D. (2002). Medienkompetenz als Schlüsselbegriff der Medienpädagogik? In *forum medienethik*, (1), 48-53.
- Sprengel, S. (2021). *Öffentliche Bibliotheken als Akteure Kultureller Bildung* [Institut für Bibliotheks- und Informationswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin]. <https://doi.org/10.18452/22351>
- Stang, R. (2018a). Erwachsene im Fokus: Kooperationsfeld Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Stang & K. Umlauf (Hrsg.), *Lernwelt Öffentliche Bibliothek: Dimensionen der Verortung und Konzepte* (S. 178–188). <https://doi.org/10.1515/9783110590982-016>
- Stang, R. (2018b). Gesellschaftliche Veränderungsprozesse und lebenslanges Lernen: Verortung Öffentlicher Bibliotheken im Bildungsdiskurs. In R. Stang & K. Umlauf (Hrsg.), *Lernwelt Öffentliche Bibliothek: Dimensionen der Verortung und Konzepte* (S. 9–18). De Gruyter Saur. <https://doi.org/10.1515/9783110590982-002>
- Stang, R. (2020). Viel Bibliothek, wenig Pädagogik: Zur Kontextualisierung einer Bibliothekspädagogik. *BuB - Forum Bibliothek und Information*, 6, 316–318.
- Stroth, M. & Wildeisen, S. (2023). Auf dem Weg einer neuen Bibliothekspädagogik. *API Magazin*, 4(1). <https://doi.org/10.15460/apimagazin.2023.4.1.134>
- Sühl-Strohmenger, W. (2012). Informationskompetenz und die Herausforderungen der digitalen Wissensgesellschaft. In W. Sühl-Strohmenger (Hrsg.), *Handbuch Informationskompetenz* (S. 3–11). De Gruyter Saur. <https://doi.org/10.1515/9783110255188.3>
- Süss, D., Lampert, C. & Wijnen, C. W. (2013). Medienkompetenz: Bildungsaufgabe und Zielkategorie. In D. Süss, C. Lampert & C. W. Wijnen (Hrsg.), *Medienpädagogik: Ein Studienbuch zur Einführung* (S. 121–143). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19045-7_5
- Süss, D., Lampert, C. & Trültzsch-Wijnen, C. W. (2018). *Medienpädagogik: Ein Studienbuch zur Einführung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19824-4>
- The Early Years - the Human Library Organization*. (o. D.). The Human Library Organization. Abgerufen am 13. Juli 2024, von <https://humanlibrary.org/about/the-early-years/>

- Theisling, U. (2015). „Living Library“. In P. Hauke (Hrsg.), *Freundeskreise und Fördervereine: Best Practice in Öffentlichen Bibliotheken* (S. 161–166). De Gruyter Saur. <https://doi.org/10.1515/9783110421996-022>
- Themenhefte*. (o. D.). MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Abgerufen am 8. Juli 2024, von <https://www.medienpaed.com/issues>
- Thiele, K. & Klagge, B. (2020). Öffentliche Bibliotheken als dritte Orte und Bildungsgerechtigkeit in Zeiten von Covid-19. *Bibliothek Forschung und Praxis*, 44(3), 552–559. <https://doi.org/10.1515/bfp-2020-2023>
- Thomann, M. (2015). Medienkompetenz oder Medienbildung?: Zur Frage nach dem Zielwert medienpädagogischer Praxis. *MedienPädagogik Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 1–14. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2015.02.23.x>
- Tillmann & I. Zorn (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung* (S. 315–332). Beltz Juventa.
- Trabandt, S. & Wagner, H. (2023). *Pädagogisches Grundwissen für das Studium der sozialen Arbeit: ein Kompendium* (2. überarb. Aufl.). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838559803>
- Tulodziecki, G. (2010). Medienkompetenz und/ oder Medienbildung?: Ein Diskussionsbeitrag. In *merz. Medien + Erziehung*, 54(3), 48-53.
- Tulodziecki, G. (2011). Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien. *MedienPädagogik Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 20(11. September), 11–39. <https://doi.org/10.21240/mpaed/20/2011.09.11.x>
- Über die GMK*. (o. D.). GMK - Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur. Abgerufen am 4. Juli 2024, von <https://www.gmk-net.de/ueber-die-gmk/>
- Über das Projekt*. (o. D.). Netzwerk Bibliothek Medienbildung. Abgerufen am 14. Juli 2024, von https://netzwerk-bibliothek.de/de_DE/info
- Vogelsang, V. (2017). *Sexuelle Viktimisierung, Pornografie und Sexting im Jugendalter. Ausdifferenzierung einer sexualbezogenen Medienkompetenz*. Springer.
- Wilweisen, S. (2020). Rettung in Sicht?!: Medienpädagoginnen und -pädagogen in Öffentlichen Bibliotheken. *BuB - Forum Bibliothek und Information*, 02–03, 118–121.
- Wittich, A. (2021). Medienpädagogik in Öffentlichen Bibliotheken: eine Tätigkeit auch für bibliothekarisches Personal!? *b.i.t.online*, 24(5), 511-517.

Wolff, H. (2023, 25. August). *Jede*r kann mich lesen*. Amnesty International. Abgerufen am 18. Juli 2024, von <https://www.amnesty.de/informieren/amnesty-journal/deutschland-rassismus-diskriminierung-living-libraries-event-jedermensch-amnesty-jeder-kann-mich-lesen>

Zielgruppe Erwachsene. (o.D.). Digitales Deutschland. Abgerufen am 10. Juli 2024, von <https://digid.jff.de/zielgruppen-expertisen/expertise-erwachsene/>

*#DigitalDienstag: Medien-Sprechstunde für Senior*innen*. (o. D.). paderborn.de. Abgerufen am 5. Juli 2024, von <https://www.paderborn.de/veranstaltungen/bibliothek/2023-06-13-digitaldienstag-medien-sprechstunde-fuer-senior-innen-lerncafe.php>

6. Anhang

6.1 Personas

MONIKA NAUMANN



PERSÖNLICHE ANGABEN

Name: Monika Naumann
Alter: 59
Geschlecht: weiblich
Familienstand: verheiratet
Kinder, Enkel: zwei Kinder (30 u. 36 Jahre), zwei Enkel (4 u. 6 Jahre)

AUSBILDUNG UND BERUF

Bildung: Realschule, Ausbildung
Beruf: Medizinische Fachangestellte
Einkommen: mittleres Einkommen
Milieu: Nostalgisch-Bürgerliches Milieu

INTERESSEN

➤ Urlaub ➤ Kochen ➤ Nähen
➤ Reisen ➤ Backen ➤ Historisches
➤ Gartenarbeit ➤ Basteln ➤ Selbstversorgung

VERANSTALTUNGS- TEILNAHME

Motivation: Inspiration, neue Bekanntschaften machen
Erwartungen: selbst kreativ werden, verständliche Anleitungen, Unterstützung bekommen
Ängste und Einschränkungen: Angst vor Überforderung, Unsicherheit im Umgang mit neuen Technologien, Schwierigkeiten bei Anpassung an neue Lernumgebung
Maßnahmen zur Unterstützung: Verständliche Lernmaterialien, präzise Erklärungen, visuelle Hilfsmittel, Anwendungsbeispiele verwenden, unterstützende Lernumgebung schaffen, regelmäßig Feedback geben, kleine Lerngruppen ermöglichen

PERSONENBESCHREIBUNG

Monika Naumann liebt es, ihren Garten zu pflegen, köstliche Gerichte zu kochen, zu Nähen und zu Backen. Auch gehören Basteln und historische Themen zu ihren Leidenschaften. Sie begeistert sich für Selbstversorgung und verbringt viel Zeit damit, Neues auszuprobieren und sich weiterzubilden. Monika sucht nach Inspiration und möchte neue Bekanntschaften machen. Gleichzeitig bietet ihr das Projekt die Chance, den Umgang mit moderner Technik zu erlernen und ihre Unsicherheiten im Umgang mit neuen Medien zu überwinden.

YUSSUF KHALIL



PERSÖNLICHE ANGABEN

Name: Yussuf Khalil
Alter: 24
Geschlecht: männlich
Familienstand: ledig
Kinder/Enkel: /

AUSBILDUNG UND BERUF

Bildung: Realschule, Ausbildung zum Mechatroniker
Beruf: Mechatroniker (in Ausbildung)
Einkommen: geringes Gehalt (Ausbildungsgeld)
Milieu: prekäres Milieu

INTERESSEN

➤ Autos ➤ Filme ➤ Lern-Apps
➤ Sport ➤ Technik ➤ Sprachen lernen
➤ Musik hören ➤ Kochen ➤ Fußball

VERANSTALTUNGS- TEILNAHME

Motivation: kostenlose Teilnahme, soziale Kontakte
Erwartungen: Sprachkenntnisse verbessern, Technik ausprobieren, neue Kontakte
Ängste und Einschränkungen: Sprachbarriere, Verständlichkeit der Inhalte, Sorge um Akzeptanz und Integration,
Maßnahmen zur Unterstützung: Bereitstellung von Inhalten in mehreren Sprachen, Unterstützung bei Übersetzung

PERSONENBESCHREIBUNG

Yussuf Khalil ist ein hoch motivierter und zielstrebig junger Erwachsener, der technisch versiert ist und im Projekt vor allem seine Sprachkenntnisse nutzen und verbessern möchte. Er sucht nach Veranstaltungen, die ihm helfen, die deutsche Sprache anzuwenden sowie zu verbessern, soziale Kontakte zu knüpfen und mehr über die Produktion von Medieninhalten zu erfahren. Trotz seiner Sprachbarriere ist er engagiert und lernbereit.

PETER WEBER



PERSÖNLICHE ANGABEN

Name: Peter Weber
Alter: 35
Geschlecht: männlich
Familienstand: ledig
Kinder/Enkel: /

AUSBILDUNG UND BERUF

Bildung: Abitur, Bachelorstudium Informatik
Beruf: Softwareentwickler in einem mittelständigen IT-Unternehmen
Einkommen: überdurchschnittliches Jahreseinkommen
Milieu: Milieu der Performer

INTERESSEN

➤ Kochen ➤ Wissenschaft ➤ Computerspiele
➤ E-Books ➤ Umwelt ➤ Dokumentationen
➤ Technik ➤ Radfahren ➤ nachhaltige Entwicklung

VERANSTALTUNGS-TEILNAHME

Motivation: berufliche Weiterentwicklung, Networking, Austausch innovativer Ideen
Erwartungen: praktische Kenntnisse erwerben, neue Technologie kennenlernen, Vernetzung
Ängste und Einschränkungen: Unterforderung und Langeweile, viel Theorie und wenig Praxis
Maßnahmen zur Unterstützung: Integration von praktischen Übungen und interaktiven Elementen im Projekt

PERSONENBESCHREIBUNG

Peter Weber ist ein technikbegeisterter und analytischer Softwareentwickler, der großen Wert auf berufliche und persönliche Weiterentwicklung legt. Er sucht nach Veranstaltungen, die ihm praktische und zukunftsorientierte Informationen liefern und ihm die Möglichkeit bieten, sich mit Expert:innen und Gleichgesinnten auszutauschen. Seine Teilnahme an einer Bibliotheksveranstaltung ist motiviert durch das Bedürfnis, sein Wissen zu erweitern und innovative Ideen zu diskutieren.

LAURA MEYER



PERSÖNLICHE ANGABEN

Name: Laura Meyer
Alter: 22
Geschlecht: weiblich
Familienstand: ledig
Kinder/Enkel: /

AUSBILDUNG UND BERUF

Bildung: Abitur, Bachelorstudium Medien- und Kommunikationswissenschaft
Beruf: Studentin im 3. Semester, Teilzeitjob als Social Media Managerin bei einem Start-Up
Einkommen: untere Mittelschicht, begrenztes Einkommen
Milieu: Neo-Ökologisches Milieu

INTERESSEN

➤ Reisen ➤ Video Blogs ➤ Feminismus
➤ Fotografie ➤ Social Media ➤ Nachhaltigkeit
➤ Yoga ➤ Podcasts ➤ Digitale Medien

VERANSTALTUNGS-TEILNAHME

Motivation: berufliche Vernetzung, persönliche Weiterbildung, Inspiration
Erwartungen: neue Perspektiven gewinnen, Praxistipps erhalten
Ängste und Einschränkungen: Veranstaltung ist nicht interaktiv genug, gelegentlich überwältigt durch Zeitmanagement zw. Studium und Arbeit
Maßnahmen zur Unterstützung: Bereitstellung von Inhalten in modularer Form, selbstständiges Arbeiten, interaktive Elemente

PERSONENBESCHREIBUNG

Laura Meier ist eine dynamische und kreative Studentin der Medien- und Kommunikationswissenschaften. Sie legt großen Wert auf persönliche und berufliche Weiterentwicklung und sucht nach Veranstaltungen, die ihr neue Perspektiven und praktische Tipps bieten. Ihre Teilnahme an einer Bibliotheksveranstaltung ist motiviert durch das Bedürfnis nach Inspiration, Networking und relevanten Informationen für ihre zukünftige Karriere und Studienprojekte.

CHRISTIAN WAGNER



PERSÖNLICHE ANGABEN

Name: Christian Wagner
Alter: 40
Geschlecht: männlich
Familienstand: verheiratet
Kinder/Enkel: eine Tochter (8 Jahre)

AUSBILDUNG UND BERUF

Bildung: Realschule, Ausbildung zum Elektriker
Beruf: Elektriker Meister in mittelständischem Handwerksbetrieb
Einkommen: Mittelschicht, stabiles Jahreseinkommen
Milieu: Adaptiv-Pragmatische Mitte

INTERESSEN

Heimwerken Bücher Handwerkszeitschriften
Angeln Krimis Dokumentationen
Technik Natur Familienausflüge

VERANSTALTUNGS-TEILNAHME

Motivation: gemeinsame Qualitätszeit mit Tochter, Förderung ihrer Bildung und Interessen
Erwartungen: gemeinsam mit Tochter lernen, Spaß haben, pädagogisch wertvolle Zeit erleben
Ängste und Einschränkungen: Sorge, dass die Veranstaltung langweilig und nicht kindgerecht ist, bisher keine Berührungspunkte mit Audiotechnik
Maßnahmen zur Unterstützung: einfache Erklärweise, anpassbare Inhalte, bedienfreundlichkeit der Geräte und Anwendungen

PERSONENBESCHREIBUNG

Christian Wagner ist ein engagierter Familienvater, der großen Wert darauf legt, pädagogisch wertvolle Zeit mit seiner Tochter zu verbringen. Er sucht nach Veranstaltungen, die sowohl lehrreich als auch unterhaltsam sind und die Interessen seiner Tochter fördern. Seine Teilnahme an einer Bibliotheksveranstaltung ist motiviert durch den Wunsch, seiner Tochter neue Lernerfahrungen zu ermöglichen und gemeinsam neue Hobbys zu entdecken.

URSULA UND KLAUS BECKER



PERSÖNLICHE ANGABEN

Name: Ursula und Klaus Becker
Alter: beide 65
Geschlecht: weiblich und männlich
Familienstand: verheiratet
Kinder/Enkel: keine Kinder

AUSBILDUNG UND BERUF

Bildung: Ursula hat Abschluss in Kunstgeschichte, Klaus ist promovierter Literaturwissenschaftler
Beruf: beide im Ruhestand, Ursula war Kunstlehrerin, Klaus war Universitätsprofessor
Einkommen: obere Mittelschicht, gute Renten und Ersparnisse
Milieu: Konservativ-gehobenes Milieu

INTERESSEN

➤ Reisen ➤ Galerien ➤ Jazz
➤ Weinproben ➤ Konzerte ➤ Kunst
➤ Museen ➤ Theater ➤ Gourmet-Kochen

VERANSTALTUNGS- TEILNAHME

Motivation: Interesse an Kultur und Genuss, soziale Kontakte, intellektuelle Stimulation
Erwartungen: hochwertiges kulturelles Erlebnis, Bildung, Unterhaltung, Austausch
Ängste und Einschränkungen: Sorge, dass Veranstaltungen nicht ihrem Anspruch entspricht, altersbedingte Hörprobleme, Schwierigkeiten mit Technik
Maßnahmen zur Unterstützung: Bereitstellung von technischem Support, Benutzerfreundliche Anwendungen u. Software, Schritt-für-Schritt-Anleitungen

PERSONENBESCHREIBUNG

Ursula und Klaus Becker sind ein kultiviertes und genussorientiertes älteres Paar, das kulturelle Veranstaltungen liebt. Sie suchen nach hochwertigen, intellektuell anregenden Erlebnissen und genießen den Austausch mit anderen Kulturinteressierten. Ihre Teilnahme an Bibliotheksveranstaltungen ist motiviert durch ihre Liebe zur Kultur, intellektuelle Neugier und das Streben nach Genuss und Bildung.

MARIA SCHNEIDER



PERSÖNLICHE ANGABEN

Name: Maria Schneider
Alter: 52
Geschlecht: weiblich
Familienstand: verheiratet
Kinder/Enkel: zwei Kinder (22 u. 29 Jahre), ein Enkel (3 Jahre)

AUSBILDUNG UND BERUF

Bildung: Abitur, Geschichte und Germanistik Studium
Beruf: Gymnasiallehrerin für Deutsch und Geschichte
Einkommen: Mittelschicht, durchschnittliches Jahreseinkommen
Milieu: Postmaterielles Milieu

INTERESSEN

Lesen Theaterbesuche soziale Gerechtigkeit
Wandern Geschichte historische Romane
Reisen Literatur Kultur

VERANSTALTUNGS-TEILNAHME

Motivation: Interesse an lebenslangem Lernen, Austausch mit anderen, Netzwerk aufbauen
Erwartungen: neues Wissen erwerben, sich weiterbilden, mit anderen über Literatur austauschen
Ängste und Einschränkungen: berufliche Verpflichtungen könnten Projektzeit einschränken, keine Kenntnisse mit Audiotechnik
Maßnahmen zur Unterstützung: Bereitstellung von verständlichen Tutorials und technischem Support, flexible Zeitplanung um Projekt in eigenem Tempo zu absolvieren

PERSONENBESCHREIBUNG

Maria Schneider ist eine engagierte und neugierige Lehrerin, die großen Wert auf Bildung und kulturelle Aktivitäten legt. Sie sucht nach Veranstaltungen, die ihr sowohl beruflich als auch persönlich neue Impulse geben. Ihre Teilnahme an einer Bibliotheksveranstaltung ist motiviert durch ihr Streben nach Wissenserweiterung und der Möglichkeit, sich mit Gleichgesinnten auszutauschen.



**PERSÖNLICHE
ANGABEN**

Name: _____
Alter: _____
Geschlecht: _____
Familienstand: _____
Kinder/Enkel: _____

**AUSBILDUNG UND
BERUF**

Bildung: _____
Beruf: _____
Einkommen: _____
Milieu: _____

INTERESSEN

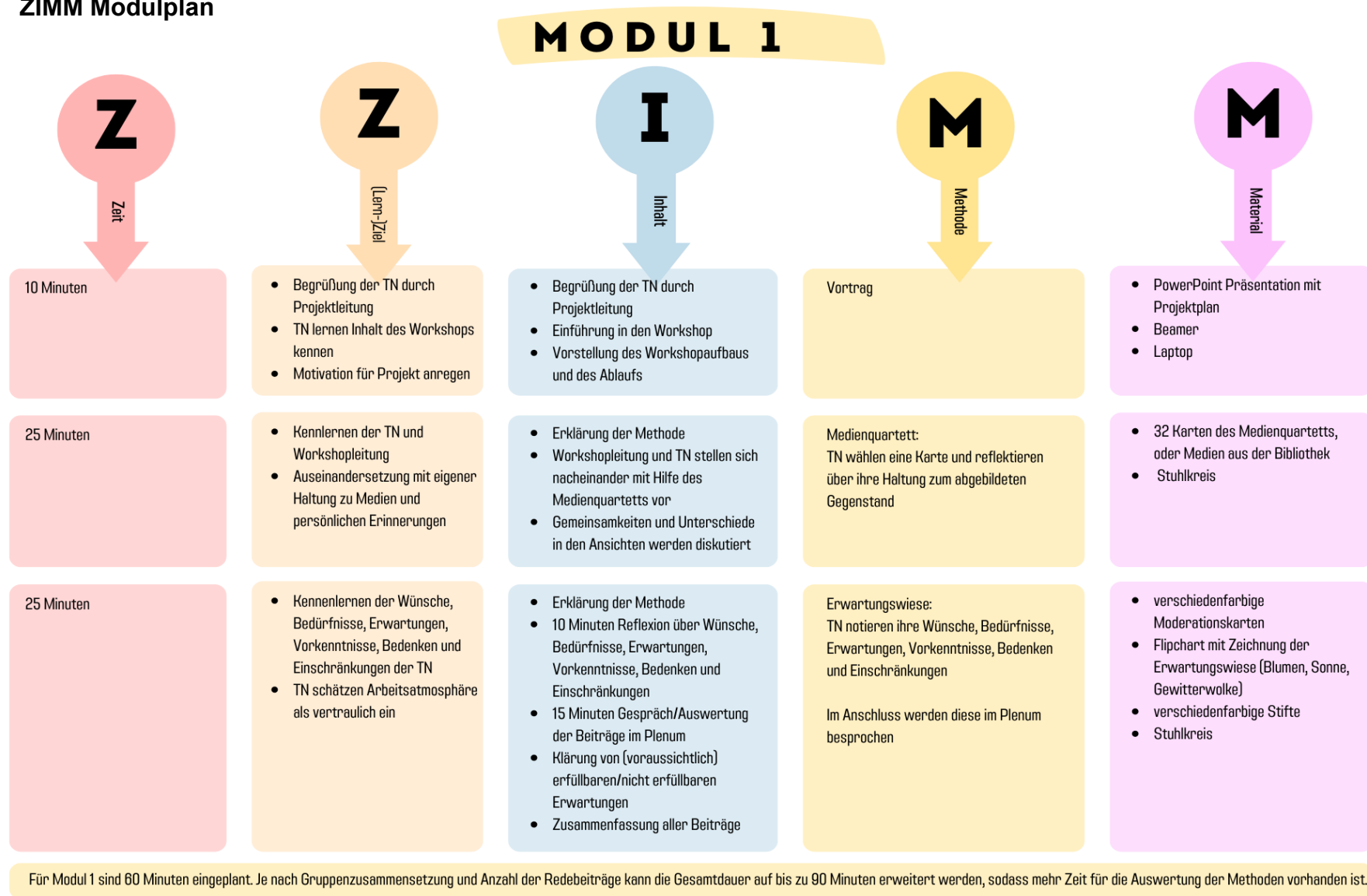
➤ _____ ➤ _____ ➤ _____
➤ _____ ➤ _____ ➤ _____
➤ _____ ➤ _____ ➤ _____

**VERANSTALTUNGS-
TEILNAHME**

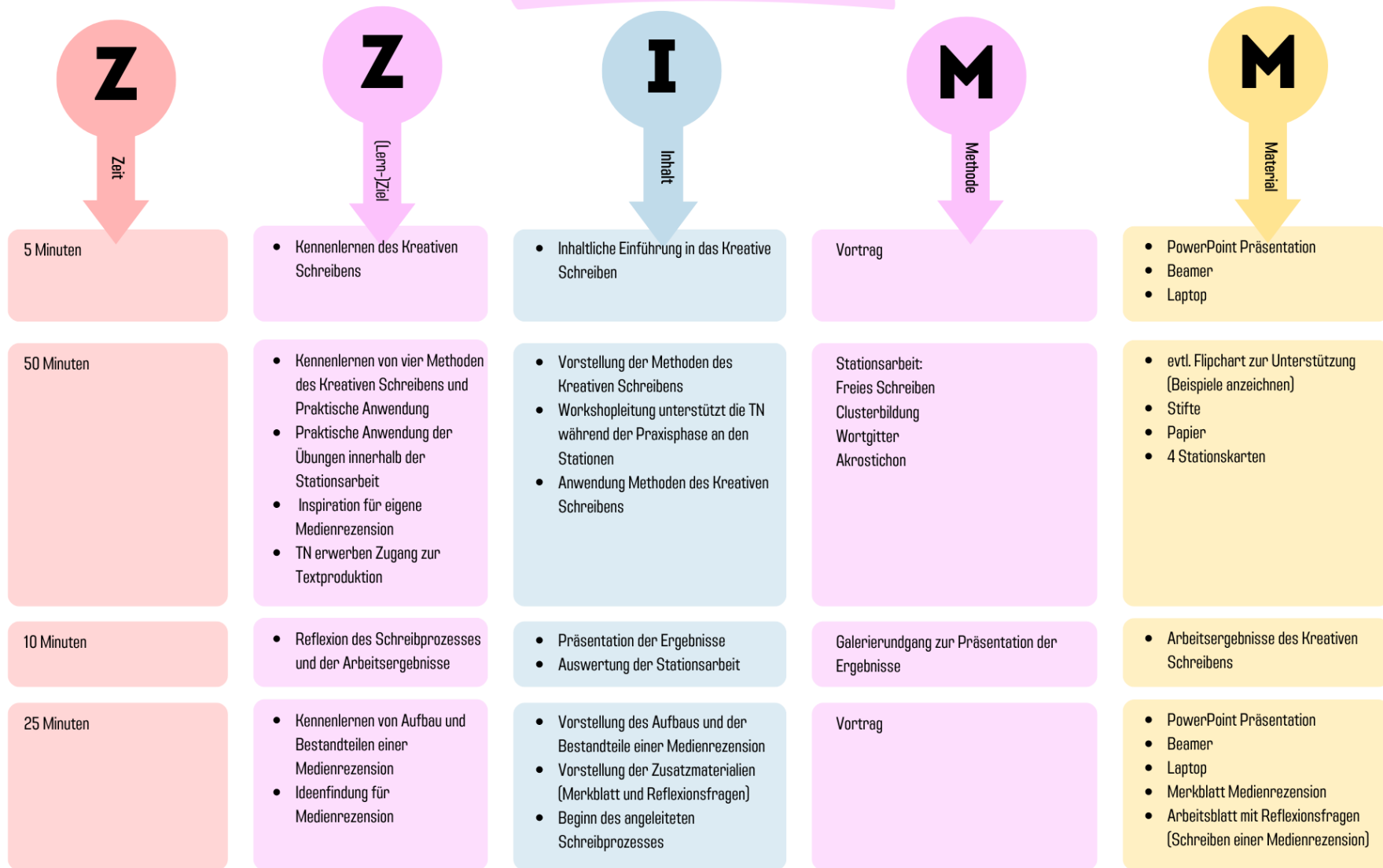
Motivation: _____
Erwartungen: _____
Ängste und Einschränkungen: _____
Maßnahmen zur Unterstützung: _____

PERSONENBESCHREIBUNG

6.2 ZIMM Modulplan

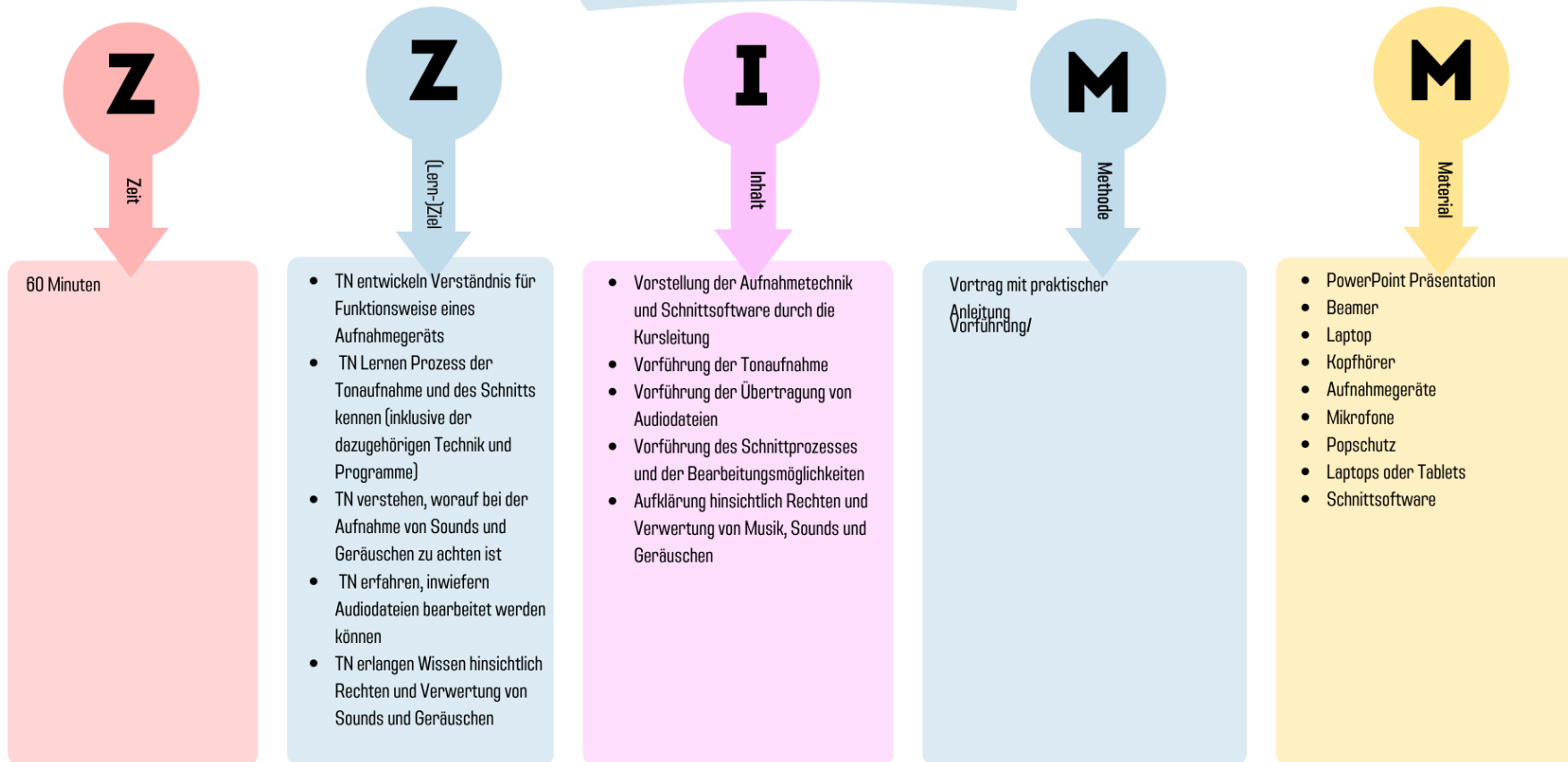


MODUL 2



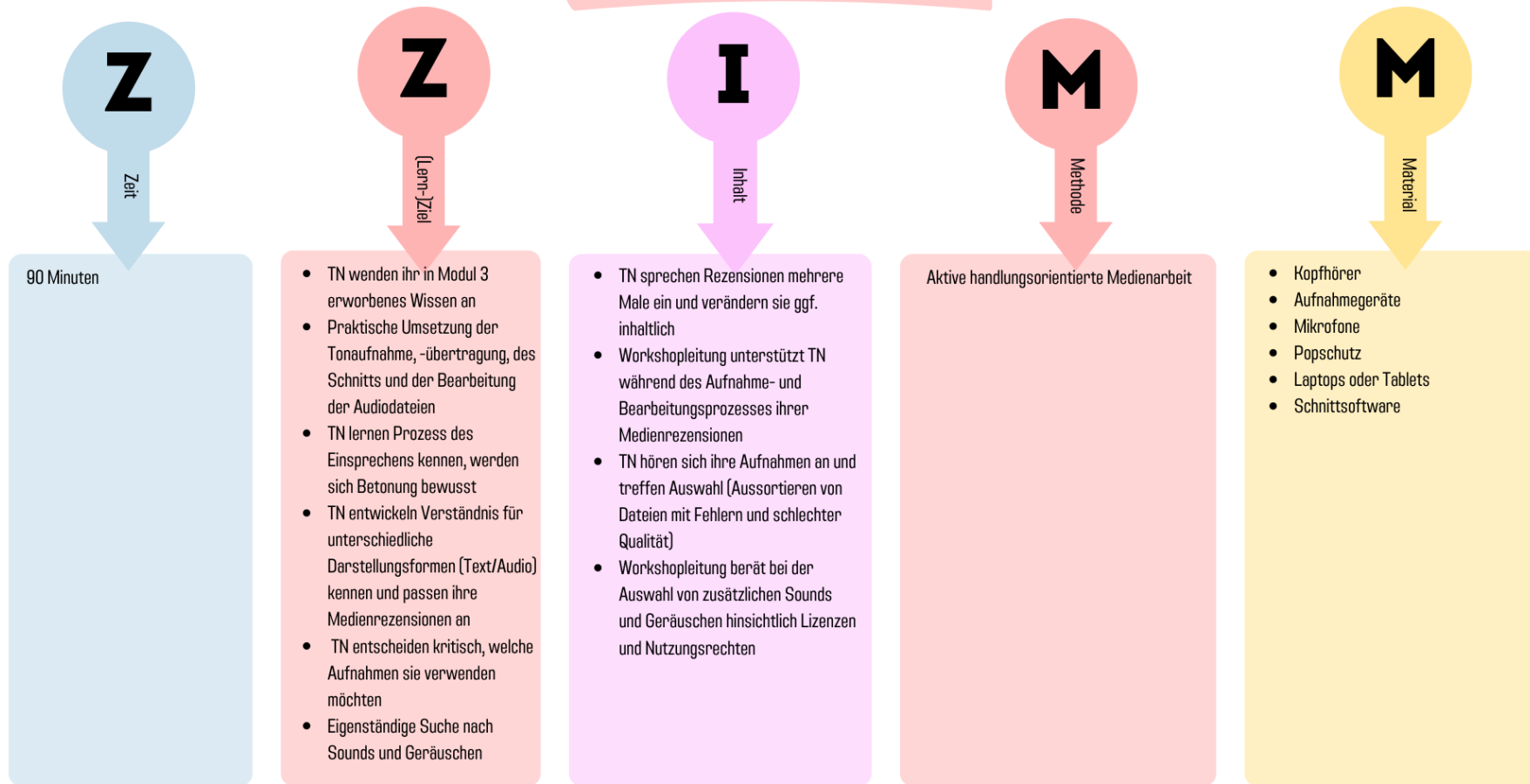
Für Modul 2 sind 90 Minuten eingeplant. Die Teilnehmer:innen beginnen im Workshop mit dem Schreiben ihrer Medienrezension und führen ihn zu Hause weiter. Sie bringen ihre fertige Rezension zum nächsten Kurstermin mit. Alternativ kann ein weiteres Treffen der Workshop-Gruppe oder einer Teilgruppe zum gemeinsamen Schreiben vereinbart werden.

MODUL 3



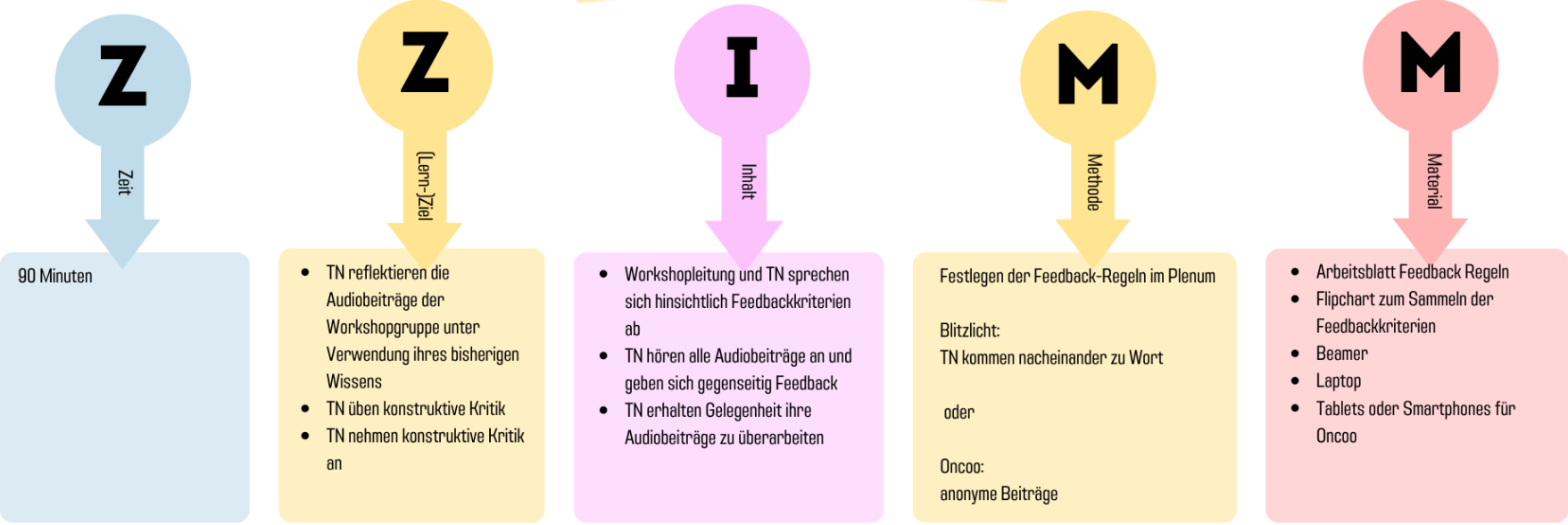
Für Modul 3 sind 60 Minuten eingeplant.

MODUL 4



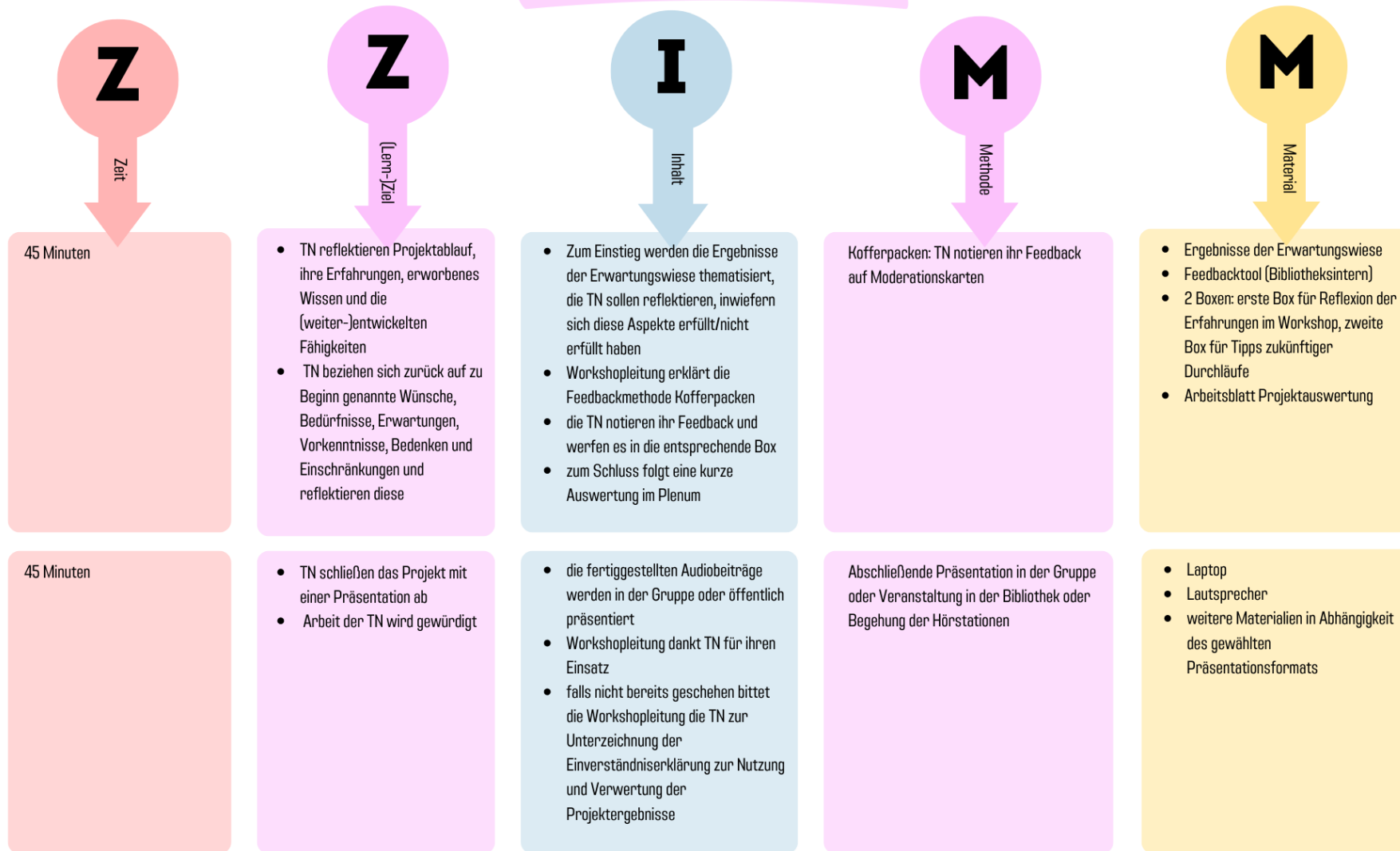
Für Modul 4 sind 90 Minuten eingeplant. Je nach Gruppengröße und Bearbeitungsfortschritt kann ein weiterer Termin zur Aufnahme, dem Schnitt oder der Bearbeitung der Audiobeiträge erforderlich sein.

MODUL 5



Für Modul 5 sind 90 Minuten eingeplant. Je nach Gruppengröße und Bearbeitungsfortschritt kann ein weiterer Termin zur Nachbearbeitung der Audiobeiträge erforderlich sein. Falls eine abschließende Präsentation in der Bibliothek geplant ist, können die TN Zusatzmaterial z.B. Informationsblätter für ihr Projekt herstellen.

MODUL 6



Für Modul 6 sind 90 Minuten eingeplant. Darin eingeschlossen ist der Feedbackprozess sowie die Präsentation innerhalb der Workshopgruppe. Sollte für die Abschlusspräsentation ein anderes Format gewählt werden, ist ggf. mehr Zeit einzuplanen.

6.3 Materialcheckliste

MATERIAL CHECKLISTE

RÄUMLICHKEITEN

- Workshopraum
- Aufnahmeorte
- Pausenbereich
- Stühle
- Tische
- Mehrfachsteckdosen
-
-
-

TECHNIK

- Laptop
- Beamer
- Tablets
- Computer mit Schnittsoftware
- Kopfhörer
- Aufnahmegeräte (z.B. Zoom H6 oder Tascam DR-40)
- SD-Karte
- Popschutz
- externe Mikrofone
- Lautsprecher
- Ladekabel und Adapter
-

BÜROMATERIAL

- Moderationskarten
- Schreibpapier
- Stifte
- Flipchart
- Whiteboard
- Magnete
- Klebeband oder Klebesticker
-
-

LERNMATERIAL

- Medienquartett
- ausgewählte Bibliotheksmedien
- Flipchartbild "Erwartungswiese"
- Stationskarten "Kreatives Schreiben"
- Merkblatt "Rezension"
- Arbeitsblatt "Reflexionsfragen"
- zwei Feedbackboxen
-
-
-

SONSTIGES

- Snacks
- Getränke
- Geschirr und Besteck
-
-

6.4 Datenschutzrechtliche Einwilligungserklärung



Name der Bibliothek
Straße, Hausnummer
Postleitzahl Ort

Telefonnummer
E-Mail Kontakt
Internet Website



Datenschutzrechtliche Einwilligung für die Anfertigung und Veröffentlichung von Bild-, Video- und Tonaufnahmen

Hiermit willige ich, Vorname Nachname ein, dass im Rahmen des Projekts "Titel des Projekts/Workshops"

Bildaufnahmen

Videoaufnahmen

Tonaufnahmen

von mir angefertigt werden dürfen (*Zutreffendes ankreuzen*).

Diese dürfen auf folgenden Plattformen und Kanälen der Bibliothek veröffentlicht werden (*Zutreffendes ankreuzen*):

Internetauftritt der Bibliothek

Social Media Kanäle der Bibliothek

Interner Server der Bibliothek

Ich bin mir bewusst, dass die Bild-, Video- und Tonaufnahmen nach ihrer Veröffentlichung im Internet oder in sozialen Netzwerken weltweit zugänglich sind und durch Suchmaschinen gefunden werden können. Weiterhin habe ich zur Kenntnis genommen, dass eine Weiterverwendung und/oder Veränderung durch Dritte nicht ausgeschlossen werden kann und eine vollständige Löschung der Inhalte im Internet unter Umständen nicht möglich ist.

Ich kann meine Einwilligung jederzeit mit Wirkung für die Zukunft widerrufen. Die Rechtmäßigkeit der aufgrund der Einwilligung bis zum Widerruf erfolgten Verarbeitung bleibt durch den Widerruf unberührt.



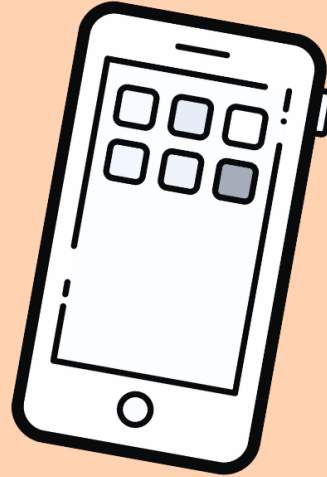
(Ort, Datum, Unterschrift der Teilnehmerin/des Teilnehmers)



6.5 Medienquartett



KLAPPHANDY



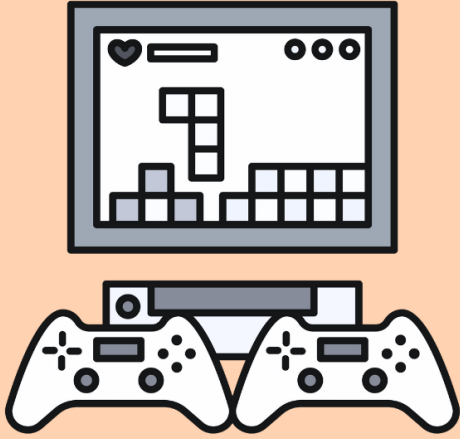
SMARTPHONE



TABLET



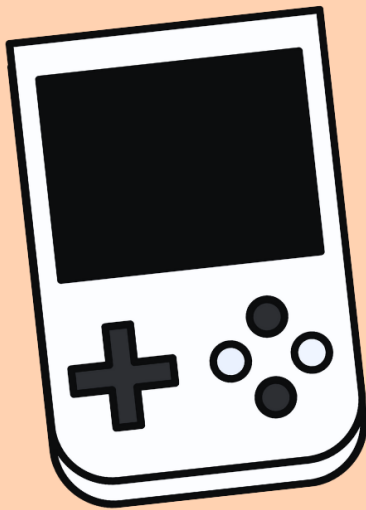
LAPTOP



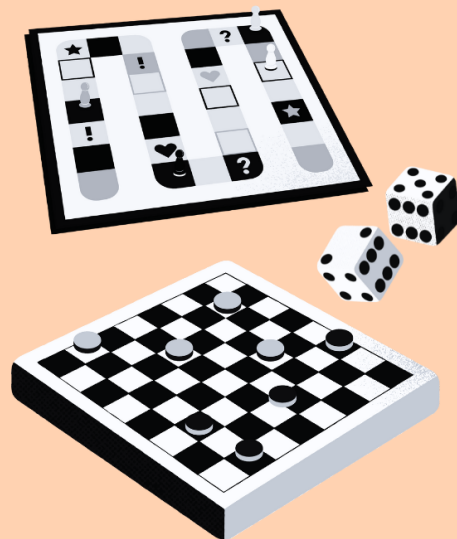
SPIELEKONSOLE



TAMAGOTCHI



GAMEBOY



GESELLSCHAFTSSPIELE



BÜCHER



COMICS



TAGESZEITUNG



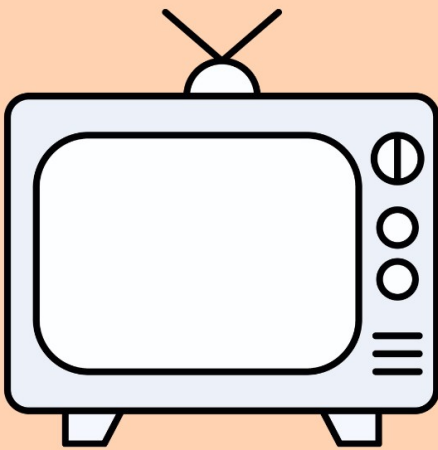
ZEITSCHRIFTEN



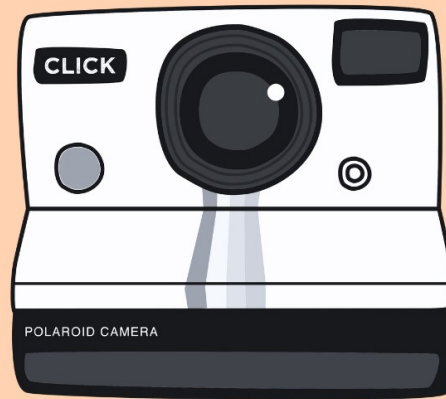
FOTOKAMERA



VIDEOKAMERA



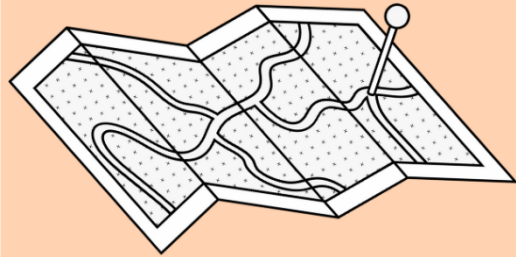
FERNSEHER



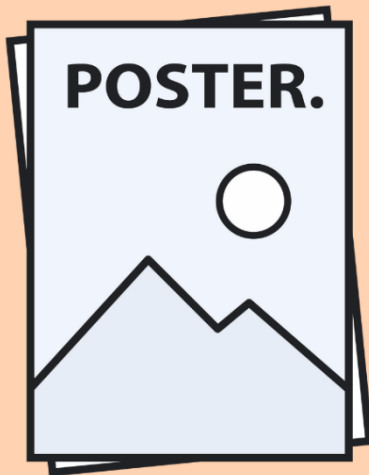
POLAROIDKAMERA



BRIEF



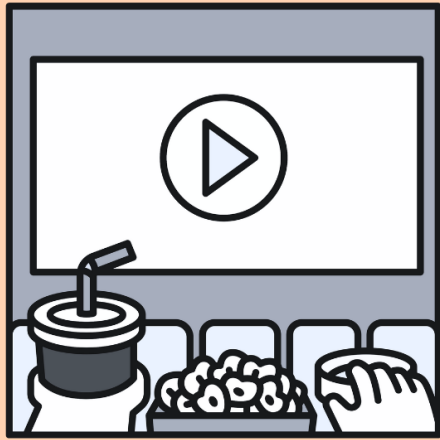
KARTE



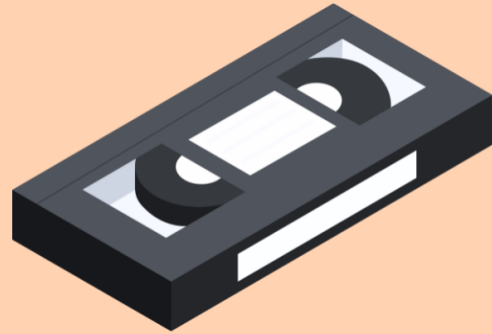
POSTER



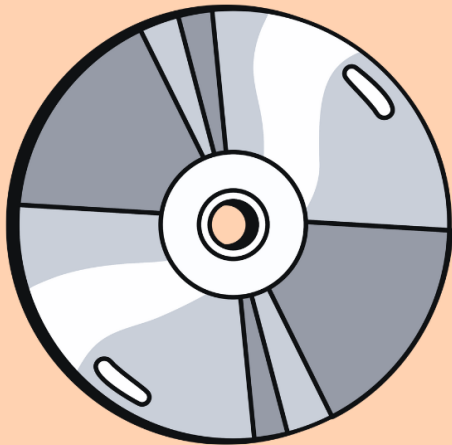
INTERNET-WEBSITE



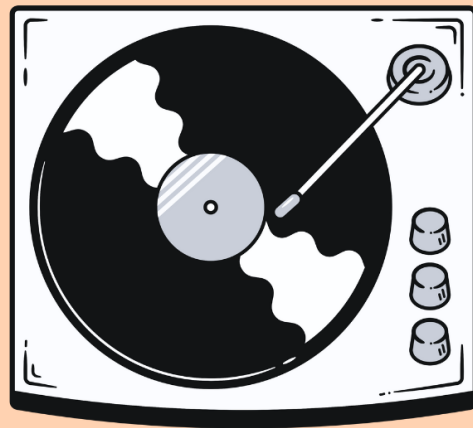
KINO



VIDEOKASSETTE



CD



SCHALLPLATTENSPIELER



RADIO



MP3-PLAYER



MIKROFON



WALKMAN



GEMÄLDE



E-BOOK READER



SOZIALE MEDIEN



DISKETTE

6.6 Stationskarten

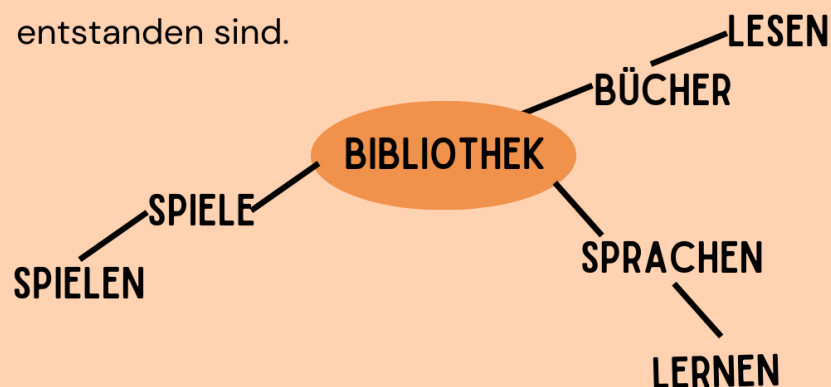
FREIES SCHREIBEN

Schreibe alle Gedanken zum Thema nieder, die dir gerade in den Sinn kommen. Das können Wörter, Wortkombinationen, Assoziationen, Wortgruppen oder vollständige Sätze sein.

AUSLEIHEN SPIELE BÜCHER LESEN
BIBLIOTHEK E-LEARNING ZEITSCHRIFTEN
REGALE COMPUTERSPIELE
VERANSTALTUNGEN LERNEN SPRACHEN

CLUSTERBILDUNG

Notiere deinen Hauptgedanken in der Mitte des Blattes und umkreise ihn. Füge nun rundherum weitere Worte hinzu, die zum Thema passen. Mach damit weiter, bis daraus Gedankenketten entstanden sind.



WORTGITTER

Zeichne eine Tabelle mit beliebig vielen Zeilen und Spalten. Fülle die einzelnen Zellen nun mit Worten, die dir zu deinem Thema einfallen. Wenn du fertig bist, versuche Sätze aus den einzelnen Worten zu bilden.

BIBLIOTHEK	SPIELE	SPIELEN
SPRACHEN	LERNEN	BÜCHER

In der Bibliothek nutze ich vor allem Bücher.
Manchmal jedoch auch Spiele zum Sprachen lernen.

AKROSTICHON

Wähle einen Begriff und schreibe die enthaltenen Buchstaben in ihrer Reihenfolge untereinander auf. Finde nun Worte oder Wortgruppen, die mit dem entsprechenden Buchstaben beginnen.

- B** Bibliotheken besitzen viele Medienarten.
- I** Ich nutze vor allem Bücher und Spiele.
- B** Belletristik ist mir lieber als Sachliteratur.
- L** ...
- I** ...
- O** ...
- T** ...
- H** ...
- E** ...
- K** ...

6.7 Anleitung Medienrezension

"Es gibt bessere Filme dieses Genres, zum Beispiel...!"

MEDIENREZENSION

Die Medienrezension soll darlegen, warum du dich für ein bestimmtes Medium entschieden hast und aus welchen Gründen du es (nicht) weiterempfehlen würdest. Dieses Arbeitsblatt bietet dir Anhaltspunkte, wie du deine Medienrezension strukturieren kannst und welche Aspekte sie beinhalten könnte. Du musst dich jedoch nicht strikt daran halten, sondern kannst deiner Kreativität freien Lauf lassen.

Wie wäre es beispielsweise, die Rezension so zu schreiben, als würdest du eine Geschichte erzählen? Du könntest deine Eindrücke aber auch in Form eines Tagebucheintrags verfassen. Oder stell dir vor: du hast das Medium im Bus liegen lassen, versehen mit einer kleinen handschriftlichen Notiz und hoffst, dass es in die "richtigen Hände" gelangt.

Deine Möglichkeiten sind unbegrenzt!

Nutze diese Anregungen als Orientierung, aber fühle dich frei, deine eigene kreative und einzigartige Rezension zu gestalten.

EINLEITUNG

- Wesentliche Daten zum Medium:
- Titel
- Autor:in
- Entwickler:in
- Erscheinungsjahr
- Genre
- Zielgruppe
- ...

"Dieses Brettspiel macht süchtig!"

"Mein Soundtrack des Sommers...!"

"Am besten an einem verregneten Tag lesen."

HAUPTTEIL

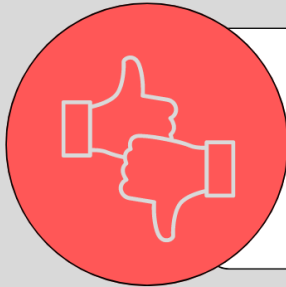
- kurze Beschreibung des Inhalts
- Welche Themen werden behandelt?
- Welche Charaktere treten auf?
- In welcher Zeit spielt der Inhalt?
- Was zeichnet das Medium für dich aus?
- Wie ist die Umsetzung gelungen?
- ...

SCHLUSS

- Bewertung des Inhalts
- Welche Wirkung hat das Medium auf dich?
- Hat es deine Erwartungen erfüllt?
- Für wen / welche Situation ist das Medium besonders geeignet?
- ...



REFLEXIONSFRAGEN FÜR MEDIENREZENSIONEN

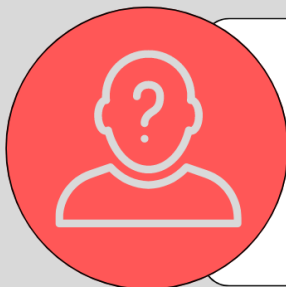
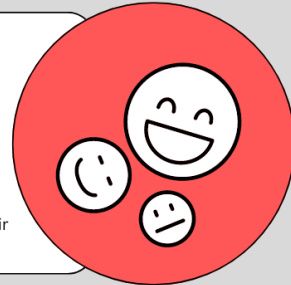


01. ALLGEMEINER EINDRUCK

- Was ist deine Meinung zum Medium?
- Was hat dir daran gefallen/nicht gefallen?
- Welchen Eindruck hat das Medium bei dir hinterlassen?
- Gibt es Themen oder Aspekte, die du nun gern weiter erforschen oder vertiefen möchtest?
- Wie würdest du den Inhalt des Mediums in 5 Sätzen zusammenfassen?

02. EMOTIONEN UND GEFÜHLE

- Welche Gefühle hat die Mediennutzung bei dir ausgelöst?
- Welche Passagen oder Abschnitte haben besonders starke Bilder oder Emotionen hervorgerufen?
- Welche Aspekte haben dich besonders berührt/beeindruckt? Warum?
- Inwiefern hat dich das Medium zum Nachdenken angeregt oder dir neue Perspektiven eröffnet?
- Welche Erinnerungen oder Gedanken hat das Medium nach der Nutzung bei dir hinterlassen?



03. CHARAKTERE

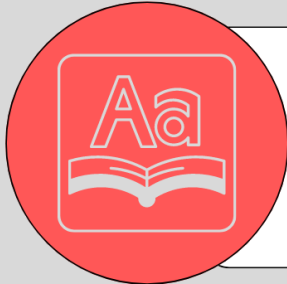
- Welche Charaktere mochtest du besonders und warum?
- Welche Charaktere mochtest du nicht? Warum nicht?
- Welche Charaktere sind besonders gut entwickelt oder interessant? Warum?
- Konntest du dich gut in die Handlung bzw. Entscheidungen der Charaktere hineinversetzen?
- Konntest du dich mit den Charakteren identifizieren oder fandest du sie authentisch?

04. HANDLUNG UND STRUKTUR

- Wie ist die Handlung aufgebaut? Gibt es Höhepunkte, Wendungen oder Spannungsbögen?
- Gab es etwas Unerwartetes in der Handlung?
- Wie gestaltet sich der Erzählfluss?
- Gab es Passagen, die du langweilig oder verwirrend empfunden hast?
- Was hättest du dir anders gewünscht?



REFLEXIONSFRAGEN FÜR MEDIENREZENSIONEN

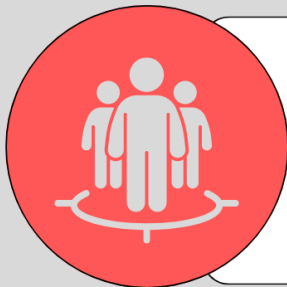


05. STIL UND SPRACHE

- Wie fandest du den Stil des Autors oder der Autorin?
- Sind dir bestimmte sprachliche Elemente oder Stilmittel aufgefallen?
- Würdest du sagen, der Schreibstil ist ansprechend, bildhaft oder leicht verständlich?
- Gibt es bestimmte Elemente oder Passagen, die besonders gelungen sind?

06. THEMEN UND BOTSCHAFTEN

- Welche Themen und Botschaften werden im Medium behandelt?
- Inwiefern konntest du dich mit den Themen und Botschaften identifizieren?
- Ist dir eine bestimmte Lehre im Gedächtnis geblieben?
- Hat dich das Medium in irgendeiner Weise inspiriert oder beeinflusst?
- Inwiefern hat das Medium deinen Blick auf bestimmte Themen oder Charaktere beeinflusst bzw. verändert?
- Kann das Medium mit anderen Werken verglichen werden?
- Wie ist das Medium im Kontext des Genres verortet?

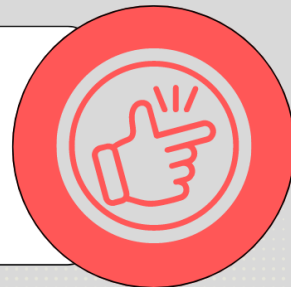


07. ZIELGRUPPE UND NUTZUNGSSITUATION

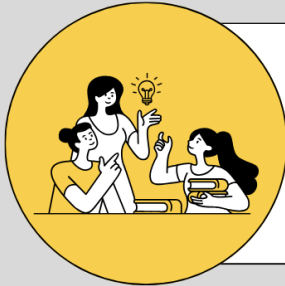
- Für welche Art Nutzer:in ist das Medium geeignet?
- Wer könnte sich von dem Medium besonders angesprochen fühlen?
- Trifft das Medium den Geschmack eines breiten Publikums oder ist es für eine spezielle Zielgruppe geeignet?
- Kann das Medium von einer Gruppe genutzt werden?
- In welcher Situation ist das Medium geeignet?
- Ist das Medium flexibel einsetzbar?

08. MOTIVATION UND EMPFEHLUNG

- Wer oder was hat dich dazu motiviert, das Medium zu nutzen?
- Gab es spezielle Gründe oder Empfehlungen für die Mediennutzung?
- Würdest du das Medium weiterempfehlen?
- Was hättest du gern vor der Mediennutzung gewusst?
- Gibt es weitere Gedanken oder Beobachtungen, die du teilen möchtest?
- Welche Aspekte des Mediums siehst du kritisch?



FEEDBACK REGELN

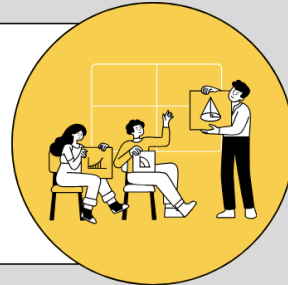


01. EIGENSCHAFTEN VON FEEDBACK

- erwünscht, erbeten
- beschreibend, nicht wertend
- konstruktiv
- nützlich
- präzise formuliert
- kontextbezogen

02. FEEDBACK GEBEN

- in der Ich-Perspektive formulieren
- beschreiben, nicht werten
- erst Lob aussprechen, dann Kritik äußern
- Rücksicht auf das Gegenüber nehmen,
- darauf achten, dass das Gegenüber das Feedback verarbeiten kann



03. FEEDBACK ANNEHMEN

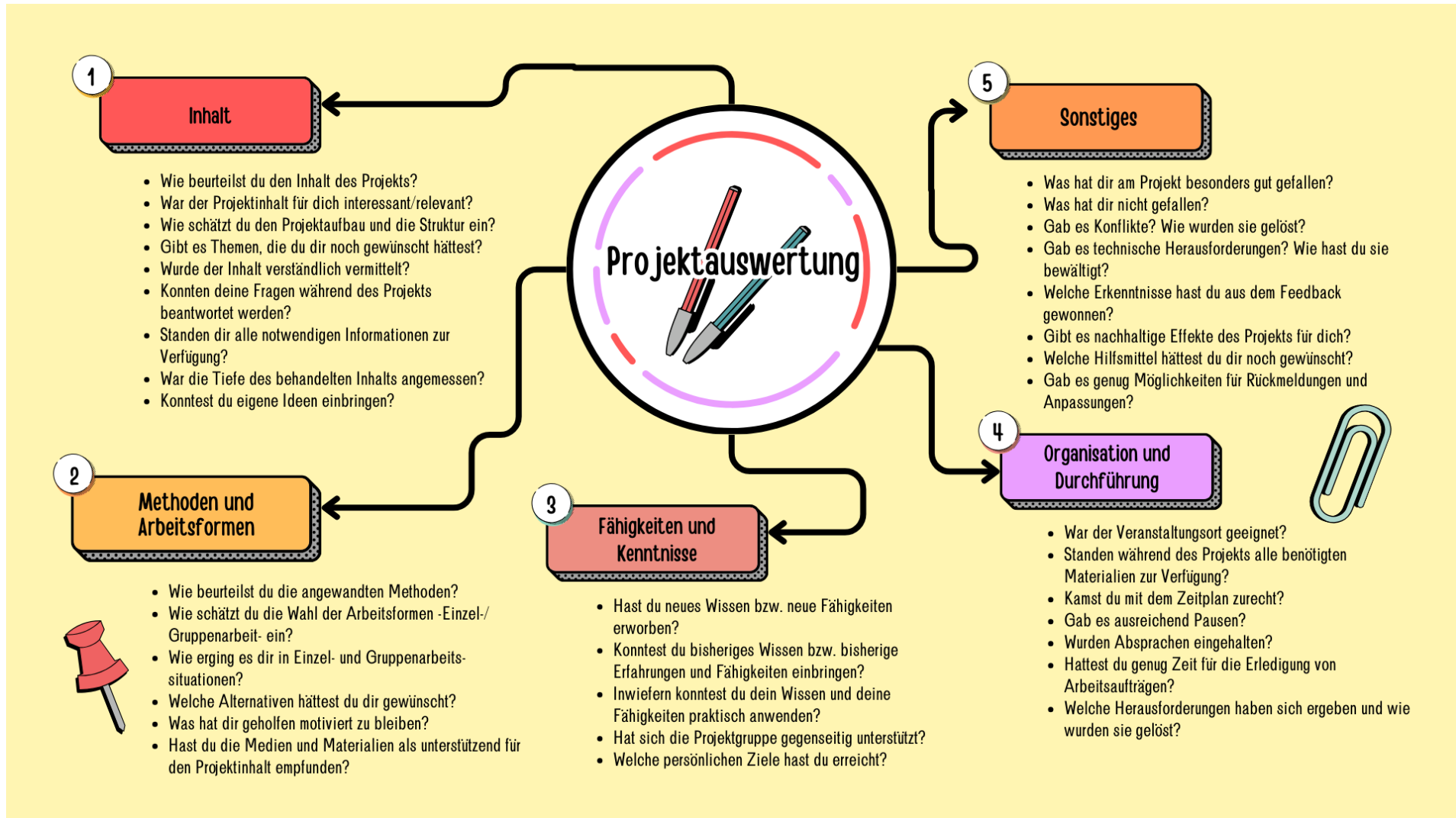
- aufmerksam zuhören
- Feedback unkommentiert annehmen
- Rechtfertigungen vermeiden
- bei Unklarheiten nachfragen
- Dank für Feedback ausdrücken

04. FEEDBACK KRITERIEN

- Vermittlung des Inhalts
- Gliederung des Beitrags
- Nachvollziehbarkeit
- Kreativität und Originalität
- emotionale Wirkung
- technische Qualität, sind Störungen vorhanden?
- Umfang des Beitrags



6.10 Projektauswertung



7. Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit mit dem Titel „Medienbildung in Bibliotheken: Konzeptionierung eines medienpädagogischen Audioprojekts für Erwachsene“ selbstständig angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche einzeln kenntlich gemacht. Es wurden keine anderen, als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel (inklusive elektronischer Medien und Online-Ressourcen) benutzt. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch nicht veröffentlicht. Ich bin mir bewusst, dass ein Verstoß gegen diese Versicherung nicht nur prüfungsrechtliche Folgen haben wird, sondern auch zu weitergehenden rechtlichen Konsequenzen führen kann.

Leipzig, den 08.08.2024

Unterschrift:

