

Mario Hütte

## Zur Vermittlung von Informationskompetenz an Hochschulbibliotheken – Entwicklung, Status quo und Perspektiven



*Der vorliegende Artikel basiert auf einer an der Fachhochschule Köln entstandenen Master's Thesis und beschäftigt sich mit den theoretischen Grundlagen sowie der Praxis der Vermittlung von Informationskompetenz an deutschen Hochschulbibliotheken<sup>1</sup>. Nach einem Vergleich von Entwicklung und derzeitigem Stand der Diskussion zwischen den USA und Deutschland werden die Ergebnisse einer Website-Untersuchung vorgestellt. Den Abschluss bildet ein Ausblick auf Möglichkeiten zur weiteren Verbesserung der allgemeinen Informationskompetenz in Deutschland.*

Mediation of information competence in university libraries. Development, status quo and perspectives

*The present article bases upon a Master's Thesis written at the University of Applied Sciences Cologne and deals with theoretic principles and practical issues of information literacy in academic libraries. Following the comparison of development and current state of the discussion in the USA and Germany, the results of a website analysis are introduced. The final part of the survey outlines possibilities for further improvement of general information literacy in Germany.*

La médiation de la compétence d'information auprès des bibliothèques universitaires – développement, status quo et perspectives

*L'article présent est basé sur une thèse „Master“ soutenue à l'Ecole supérieure de bibliothèques de Cologne et s'occupe des bases théoriques ainsi que de la pratique de médiation de la compétence d'information auprès des bibliothèques universitaires allemandes. Après une comparaison du développement et de l'état actuel de la discussion entre les Etats-Unis et l'Allemagne on présente les résultats d'une enquête d'un site web. L'article clot avec une vue sur les possibilités d'une amélioration future de la compétence générale d'information en Allemagne.*

### 1 Einleitung

Das Problem des „Information Overload“, der überwältigenden, nicht mehr zu kontrollierenden Datenflut vor allem des Internets, wird von den meisten Informationssuchenden erschreckend einfach gelöst: Sie geben einen Begriff in eine Suchmaschine ein und bedienen sich aus den Quellen, die die ersten drei bis fünf Treffer liefern. Insbesondere Studierende nutzen oft nicht mehr die von Bibliotheken bereit gestellten Informationsressourcen wie die inhaltlich hochwertigen Online-Datenbanken ihres Faches, Online-Bibliothekskataloge oder Fachinformationsführer, sondern vorwiegend ungeprüfte und nicht verifizierte Internetquellen. Der selbstständige und bewusste Umgang mit Informationen wird in der heutigen Gesellschaft zu einer immer bedeutsameren Qualifikation. Da eine verbindliche Berücksichtigung in den Unterrichtsplänen der Bildungsinstitutionen bisher aber weitgehend fehlt, stellt sich die Frage, wer diese Fähigkeiten vermitteln soll.

Während „Information Literacy“ vor allem in den anglo-amerikanischen Ländern seit mehreren Dekaden im bibliothekarischen Kontext diskutiert und auch praktiziert wird, haben Bibliotheken in Deutschland die „Vermittlung von Informationskompetenz“ erst seit einigen Jahren verstärkt als neues Aufgabenfeld erkannt<sup>2</sup>. In der deutschsprachigen Fachliteratur zum Thema Vermittlung von Informationskompetenz dominieren Erfahrungs- und Fortschrittsberichte aus Bibliotheken. Diese meist in Form von

Zeitschriftenaufsätzen dargelegten Einzelbetrachtungen widmen sich überwiegend den jeweiligen Praxiserfordernissen, wogegen die theoretische Akzentuierung des Themas in der Regel unberücksichtigt bleibt und empirisch fundierte Forschungsergebnisse aus Deutschland kaum vorhanden sind. Deutschsprachige Gesamtdarstellungen in Monographienform, die das Thema umfassend und aus bibliothekarischer Sicht diskutieren, fehlen ebenfalls weitestgehend<sup>3</sup>. Die Master's Thesis, die diesem Artikel zugrunde liegt, möchte einen Beitrag zur Verringerung der aufgezeigten Defizite leisten.

<sup>1</sup> Die vollständige Fassung der Arbeit ist unter der URL <<http://www.informationskompetenz.de/aufsaetze-vortraege/MT-%20Mario-%20Huette.pdf>> abrufbar.

<sup>2</sup> Zum Vergleich der deutschen und englischen Begrifflichkeiten s. 2.2.

<sup>3</sup> Eine der wenigen ausführlichen deutschsprachigen Gesamtdarstellungen zum Thema bieten: Lux, Claudia und Wilfried Sühl-Strohmeier: Teaching Library in Deutschland: Vermittlung von Informations- und Medienkompetenz als Kernaufgabe für Öffentliche und Wissenschaftliche Bibliotheken (= B.I.T. online Innovativ; 9). Wiesbaden 2004.

## 2 „Das Lernen lernen“: Informationskompetenz als Schlüsselqualifikation

### 2.1 Die Bedeutung von Schlüsselqualifikationen

Die inzwischen zahlreichen deutschsprachigen Publikationen, die sich mit dem Thema Informationskompetenz beschäftigen, weisen zwar eine große Bandbreite hinsichtlich der Auffassung dessen auf, was unter diesem Schlagwort zu verstehen ist, einig sind sie sich jedoch in einem Punkt: In der Betrachtung von Informationskompetenz als Schlüsselqualifikation der heutigen Zeit.

Ähnlich wie der Begriff „Informationskompetenz“ selbst entwickelt sich der Terminus „Schlüsselqualifikation“ in Öffentlichkeit und Fachdebatte jedoch immer mehr zur inhaltsleeren Metapher, die in verschiedenen Zusammenhängen immer neue Bedeutungen erfährt.

Das Konzept der Schlüsselqualifikationen wurde 1974 von D. MERTENS, dem damaligen Leiter des Nürnberger Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, fundiert in einer Publikation dargelegt<sup>4</sup>. Üblicherweise, so MERTENS, werde auf die Unsicherheit bezüglich der Entwicklung des Arbeitsmarktes seitens des Bildungswesens mit der Verbreiterung des Faktenwissens reagiert. Dieses Vorgehen sei jedoch wegen der zunehmenden Unüberschaubarkeit von Fakten keine zukunftsorientierte Lösung. Vielmehr seien übergeordnete Bildungsziele und -elemente zu identifizieren, die der Autor als „Schlüsselqualifikationen“ bezeichnet, „weil sie den Schlüssel zur raschen und reibungslosen Erschließung von wechselndem Spezialwissen bilden“<sup>5</sup>.

Dem Verständnis dieser Schlüsselqualifikationen liegen die Annahmen zugrunde, dass der Erwerb spezialisierter Fertigkeiten gegenüber Metafertigkeiten, also strukturellen Gemeinsamkeiten von Fertigkeiten, an Bedeutung verliert und dass reines Faktenwissen gegenüber Zugangswissen zunehmend an Relevanz einbüßt.

Den Schlüsselproblemen einer Gesellschaft werden Schlüsselqualifikationen entgegengesetzt, die den Einzelnen in die Lage versetzen sollen, diese Probleme zu lösen. Bildung bedeutet hier vor allem Befähigung zur Problembewältigung, und Schulungen dienen der Vermittlung von Fähigkeiten zu dieser Problembewältigung. Dieses instrumentelle Bildungsverständnis erlangt insbesondere in der heutigen, durch rapiden Wandel gekennzeichneten, post-modernen Gesellschaft einen hohen Stellenwert. MERTENS führt aus, je dynamischer, komplexer und unvorhersehbarer die gesellschaftliche, technische, wirtschaftliche und damit persönliche Umweltentwicklung verlaufe, umso größer werde die Bedeutung von Bildungselementen mit Schlüsselcharakter für die existenzielle Bewältigung von Herausforderungen. MERTENS unterscheidet vier Arten von Schlüsselqualifikationen. Von Interesse sind an dieser Stelle die „Horizontqualifikationen“, die eine zielgerichtete Nutzung der verschiedenen Informationshorizonte für den Einzelnen gewährleisten und auch deshalb als „horizontweiternde Qualifikationen“ bezeichnet werden können. Als Bildungsziel der Horizontqualifikation gibt der Autor „Informiertheit über Information“ an, das sich in vier konkrete Dimensionen gliedert: „Wissen über das Wissen von Informationen“, „Gewinnung von Informationen“, „Verstehen von Informationen“ und „Verarbeiten von Informationen“. Die Gewinnung von Informationen soll dabei wesentlich mittels einer Bibliotheks- und Medienkunde bewerkstelligt

werden<sup>6</sup>. MERTENS hat damit bereits wesentliche Elemente dessen, was heute mit dem Begriff „Informationskompetenz“ umschrieben wird, formuliert.

### 2.2 Informationsdienst – Informationsvermittlung – Vermittlung von Informationskompetenz

„Informations-“ oder „Auskunftsdienst“ bezeichnet die geplante Dienstleistung einer Bibliothek und ist von der individuellen, sich aus einer speziellen Situation ergebenden, Informations- oder Auskunftsarbeit abzugrenzen. Zu den verschiedenen Aufgabengebieten des Informationsdienstes gehört neben Aufbau und Pflege von Informationsbeständen, dem Erarbeiten von Hilfsmitteln oder der systematischen Aufstellung von Medien auch die Informationsvermittlung<sup>7</sup>. Hierunter versteht man „die Tätigkeit der Recherche, Selektion, Beschaffung, Bewertung, Aufbereitung und Weitergabe von Daten, Texten, Materialien und Medien zur Deckung von Informationsbedürfnissen Dritter“<sup>8</sup>.

Dabei kann Informationsvermittlung sowohl in reaktiver Form als auch proaktiv erfolgen. Bei der reaktiven Informationsvermittlung reagiert der Bibliothekar auf den von Benutzern artikulierten Informationsbedarf. Dies kann in Form von bibliographischen Auskünften, Sach- oder Orientierungsauskünften im Informationszentrum, durch die Bearbeitung einer Fernleihe oder durch die auftragsgebundene Recherche in einer Datenbank erfolgen. Da hier alle Auskünfte auf Anfragen des Benutzers hin erfolgen, spricht man auch von „Pull Services“.

Zu den Serviceleistungen einer proaktiven Vermittlung von Informationen gehören die Zusammenstellung von Neuerwerbungslisten, themenbezogene Bibliographien, personalisierte Zeitschrifteninhaltsdienste oder Schulungen für Bibliotheksbenutzer. Da in diesen Fällen Informationen durch die Initiative der Bibliothek zusammengestellt, aufbereitet und/oder verbreitet werden, spricht man hier auch von „Push Services“<sup>9</sup>. Im Rahmen der Informationsvermittlung macht die Bibliothek ihren Kunden die benötigten Informationen durch entsprechende Dienstleistungen und Hilfsmittel zugänglich. Aus Sicht des Nutzers ermöglicht die Informationsvermittlung eine schnelle Übersicht über

<sup>4</sup> Mertens, Dieter: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 7 (1974) 1, S. 36-43 <[http://doku.iab.de/mittab/1974/1974\\_1\\_MittAB\\_Mertens.pdf](http://doku.iab.de/mittab/1974/1974_1_MittAB_Mertens.pdf)> [Zugriff am 9.2.2006].

<sup>5</sup> Mertens (Anm. 4) S. 36.

<sup>6</sup> Mertens (Anm. 4) S. 40-42.

<sup>7</sup> Rösch, Hermann: Lehrveranstaltungen Auskunftsdienst und Informationsvermittlung, Informationsdienstleistungen. Begleitende Informationen [Vorlesungsskript]. Stand: Juni 2005, Kap. 2.1 <[http://www.fbi.fh-Koeln.de/institut/personen/roesch/Material\\_Roesch/Informationsdienst-Mai\\_2005.htm](http://www.fbi.fh-Koeln.de/institut/personen/roesch/Material_Roesch/Informationsdienst-Mai_2005.htm)> [Zugriff am 3.2.2006].

<sup>8</sup> Putz, Michaela: Wandel der Informationsvermittlung in wissenschaftlichen Bibliotheken. Möglichkeiten neuer Produkte und Dienstleistungen. In: Bibliothek. Forschung und Praxis 28 (2004) 1, S. 59-84, hier S. 60.

<sup>9</sup> Rösch (Anm. 7) Kap. 4.1- 4.2 und Putz (Anm. 8) S. 60-61.

das Angebot verfügbarer Informationen und die zweckdienliche Nutzung von Informationsquellen<sup>10</sup>.

Die Vermittlung von Informationskompetenz wiederum kann als Teilaspekt der proaktiven Informationsvermittlung verstanden werden. Wie stark dieser Aspekt in einer Bibliothek zur Anwendung kommt, hängt vom Servicemodell der Bibliothek ab. Das „konservative“ oder „minimalistische Modell“ betont schwerpunktmäßig den Schulungsgedanken und legt Wert darauf, dass der Benutzer die Bibliothek möglichst selbstständig benutzen kann. Im „liberalen“ oder maximalen Servicemodell wird wenig Wert auf Schulungsveranstaltungen gelegt. Der Benutzer wendet sich mit seinen Fragen an den Bibliothekar, der dann den zentralen Prozess der Informationsbeschaffung übernimmt. Im Rahmen dieses Modells wird die Ansicht vertreten, dass die Institution Bibliothek zu komplex sei, als dass dem Benutzer in vertretbarem zeitlichem Rahmen Recherchefähigkeiten beigebracht werden könnten.

Neben diese beiden konträren Modelle tritt in den anglo-amerikanischen Ländern und Skandinavien, zunehmend aber auch in Deutschland, ein drittes Modell, das man als „innovatives Servicemodell“ oder „Hilfe zur Selbsthilfe“ bezeichnen könnte. Dieser Ansatz sieht den Bibliothekar als Lehrenden, der essenziell wichtige Fähigkeiten der heutigen Zeit vermittelt, wie Zugang zu Informationen, Recherchetechniken oder kritische Beurteilung von Quellen<sup>11</sup>. Dabei passt er die Lehrinhalte den jeweiligen Zielgruppen und ihren individuellen Bedürfnissen an. BUNDY umschreibt das veränderte Anforderungsprofil des Bibliothekars mit dem Begriff „Blended librarian“: Ein akademisch gebildeter Bibliothekar, der traditionelle bibliothekarische Fähigkeiten mit den Hardware- und Software-Kenntnissen eines Computer-Spezialisten und der pädagogischen Befähigung, Medientechnologie angemessen in den Lehrablauf einzubringen, verbindet<sup>12</sup>. Dieses neue bibliothekarische Tätigkeitsfeld hat seit Ende der 1980er Jahre verstärkt Eingang in das anglo-amerikanische Bibliothekswesen gefunden und ist dort unter dem Begriff „Information Literacy“ bekannt.

Im ursprünglichen Sinn beschrieb „literacy“ nur die Lese- und Schreibfähigkeit. Inzwischen wird aber hierunter allgemein die Fähigkeit verstanden, bestimmte Phänomene verstehen oder interpretieren zu können. Eine inhaltsgerechte Übertragung ins Deutsche ist schwierig, Übersetzungsversuche mit dem deutschen Wort „literarisch“ irreführend, da in der deutschen Sprache hiermit vor allem Vorstellungen wie „kenntnisreich“, „belesen in einer meist geisteswissenschaftlichen Literatur“, assoziiert werden<sup>13</sup>. Im deutschen Sprachraum, wo das Thema erst seit Ende der 90er Jahre eine breitere Behandlung erfährt, hat sich der Terminus Informationskompetenz durchgesetzt, der den zentralen funktionalen Stellenwert des Konzeptes jedoch nicht exakt abbildet.

Informationskompetenz kann als elementare Schlüsselqualifikation der heutigen Zeit betrachtet werden. Dabei geht es neben der Kenntnis effizienten Recherchierens und Navigierens um die Kreativität, den eigenen Informationsprozess bewusst und nach den eigenen Bedürfnissen zu gestalten.

Eine OECD-Studie, die sich mit Schlüsselkompetenzen beschäftigt, weist ausdrücklich darauf hin, dass sich die Fähigkeit, Hilfsmittel und Instrumente interaktiv zu nutzen, nicht nur auf den Zugang und das technische Verständnis für diese Werkzeuge beschränkt. In der Studie wird expli-

zit Informationskompetenz als notwendige Voraussetzung genannt, um sich über Handlungsalternativen bewusst zu werden, eigene Meinungen zu bilden, Entscheidungen zu treffen und um sachkundig und verantwortungsbewusst handeln zu können<sup>14</sup>. Nicht nur der technisch-praktische Umgang mit Internet, Fachdatenbanken oder Bibliothekskatalogen ist also von Bedeutung; es geht um grundlegende Strategien der Informationssuche und Informationsaneignung, deren Komplexität je nach Zielgruppe stark differieren kann.

### 2.3 Implizite Teilkompetenzen von Informationskompetenz

Der Begriff Informationskompetenz wird oft mit verwandten Fertigkeiten gleichgesetzt bzw. verwechselt. Insbesondere im deutschen Sprachraum wird oft nicht genau zwischen Informationskompetenz, Bibliothekskompetenz, Computerkompetenz und Medienkompetenz unterschieden. Im Folgenden werden die wichtigsten Kompetenzbegriffe mit ihren englischen Übersetzungen vorgestellt und knapp erläutert, um sie gegeneinander abzugrenzen.

#### Bibliothekskompetenz (Library Literacy)

Bibliothekskompetenz ist eine institutionenbezogene Kompetenz und vermittelt Kenntnisse über die speziellen Informationsangebote einer Bibliothek, wie z. B. die Handhabung des elektronischen Katalogs, die notwendigen Schritte für eine Fernleihe oder die Ausleihmodalitäten. Auf einen einfachen Nenner gebracht, ist man dann bibliothekskompetent, wenn man in der Lage ist, eine Bibliothek selbstständig zu nutzen<sup>15</sup>.

Der Begriff Informationskompetenz wird häufig bibliothekszentriert aufgefasst und als eine Art Wiedergeburt der herkömmlichen Einführung in die Bibliotheksbenutzung bzw. in die bibliographische Unterweisung missverstanden<sup>16</sup>.

#### Medienkompetenz (Media Literacy)

Medienkompetenz bezeichnet die Fähigkeit, Medien und die durch Medien vermittelten Inhalte den eigenen Zie-

<sup>10</sup> Lazarus, Jens: Hochschulbibliotheken im Umfeld von Lehre und Lernen – Neuere Entwicklungen, Initiativen und Möglichkeiten (= Berliner Handreichungen zur Bibliothekswissenschaft; 112). Berlin 2002, S. 40 <[http://www.ib.hu-berlin.de/%7Ekumlauf/handreichungen/h112/handreichung\\_112.pdf](http://www.ib.hu-berlin.de/%7Ekumlauf/handreichungen/h112/handreichung_112.pdf)> [Zugriff am 9.2.2006].

<sup>11</sup> Putz (Anm. 8) S. 61.

<sup>12</sup> Bundy, Alan: Zeitgeist: Informationskompetenz und Veränderungen des Lernens. In: ABI-Technik 25 (2005) 1, S. 10-22, hier S. 17.

<sup>13</sup> Simon, Elisabeth: Was heißt Medienkompetenz? Wie erwirbt man sie? Einige praktische Erfahrungen. In: Simon, Elisabeth (Hg.): Medienkompetenz. Wie lehrt und lernt man Medienkompetenz? Berlin 2003, S. 3-6, hier S. 3.

<sup>14</sup> Organisation for Economic Cooperation and Development (Hg.): The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary, 30.6.2005, hier S.10-11 <<https://www.pisa.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>> [Zugriff am 3.2.2006].

<sup>15</sup> Homann, Benno: Informationskompetenz als Grundlage für bibliothekarische Schulungskonzepte. In: Bibliotheksdienst 34 (2000) 6, S. 968-978, hier S. 971.

<sup>16</sup> Bundy (Anm. 12) S. 16.

len und Bedürfnissen entsprechend effektiv nutzen zu können<sup>17</sup>.

Medienkompetenz wird häufig auf die Neuen Medien beschränkt, kann sich aber in einer umfassenderen Definition auch auf die alten Medien, also Fernsehen, Radio oder Druckerzeugnisse beziehen. Dabei sollte Medienkompetenz aber nicht auf die Fähigkeit zur Benutzung technischer Hilfsmittel, wie die Bedienung eines Computers, reduziert werden. Das Konzept umfasst vielmehr auch die kritische Auseinandersetzung mit Medien, ihren Inhalten und Wirkungen. HETTINGER und WUNDEN unterscheiden vier verschiedene Teilkompetenzen der Medienkompetenz: Medienbotschaften verstehen und kritisch hinterfragen, Medien zielgerichtet nutzen und ihre Effekte reflektieren, Medien gestalten und für die eigene Kommunikation einsetzen sowie Medien in ihren Produktionsbedingungen und ihrem Bezug zur gesellschaftlichen Wirklichkeit erkennen und verstehen<sup>18</sup>.

Informations- und Medienkompetenz werden häufig als Zweiklang verwendet, um damit das gesamte Spektrum der Anforderungen zu umschreiben, die sich im Zusammenhang mit der Nutzung von Informationen und Medien ergeben.

#### Computerkompetenz (Computer Literacy)

Computerkompetenz, im Deutschen auch als „Informatikkompetenz“ oder „IT-Kompetenz“ bezeichnet, im Englischen meist mit dem Terminus „Computer Literacy“ belegt, charakterisiert den sicheren Umgang mit Informationstechnologie, der sich in der Handhabung von EDV-Geräten und Software-Anwendungen äußert<sup>19</sup>. Im Einzelnen geht es um Vertrautheit im Umgang mit dem PC sowie der Fähigkeit, Dokumente unter Anwendung von Textverarbeitung, Tabellenkalkulation, Datenbanken und anderen Software-Tools zu erzeugen und zu verändern. Der Computer wird als Werkzeug betrachtet, das die Fähigkeiten des Lernens und der Verarbeitung von Informationen erleichtert und erweitert. Der Fokus sollte aber auf technikerunterstütztem Lernen liegen nicht auf dem reinen Erlernen der Technik selbst.

BUNDY merkt dazu an, dass es eine Fehleinschätzung sei zu glauben, der Schlüssel zu besserer Ausbildung im Informationszeitalter liege eher in der Informationstechnologie als in der Informationskompetenz<sup>20</sup>.

## 2.4 Konzeptionelle Evolution und begriffliche Differenzierung

Nach den bisherigen Ausführungen stellt sich die Frage, wo die „klassische“ Benutzerschulung aufhört und die Vermittlung von Informationskompetenz anfängt.

Der Begriff „Benutzerschulung“ ist bereits seit den 1960er und -70er Jahren in Deutschland geläufig und wird häufig in enger Verbindung zu dem der Informationskompetenz benutzt, aber nur selten kritisch reflektiert. In einer 1980 erschienenen Studie zum Thema „Benutzerschulung in Hochschulbibliotheken“ wird die Begriffsbildung bereits diskutiert. Die Autoren stellen „Benutzerunterweisung“ und „Bibliotheksdidaktik“ als synonym verwandte Begriffe vor und plädieren für eine Verwendung des Begriffs „Benutzerschulung“, da dieser „den *instrumentalen Charakter aller Arten von didaktischen Veranstaltungen zur Bibliotheksbenutzung deutlich macht*“<sup>21</sup>. Die dem Be-

griffsteil „Schulung“ inhärente einseitige Ausrichtung der Kommunikation müsse in der Praxis nicht zwangsläufig so durchgeführt werden. Während der Terminus „Benutzerunterweisung“ als zu sperrig empfunden wird, lehnen die Autoren „Bibliotheksdidaktik“ als substanziell überhöht ab: „*Mit dieser Analogie greift er [ein anderer Autor, Anm. d. Verf.] sehr hoch, zu hoch, wie ich meine, wenn man den gegenwärtigen didaktisch-theoretischen Stand der Benutzerschulung und auch ihre begrenzten Ziele betrachtet*“<sup>22</sup>. Zwischen den Zeilen kann man in diesem Satz wichtige Aussagen über die Praxis der damals üblichen Benutzerschulungen lesen: Sowohl die pädagogische Qualifikation der Lehrenden, also der Bibliothekare, sowie die theoretische Fundierung ist gering bis gar nicht ausgeprägt. Die vermittelten Inhalte sind stark objektorientiert und damit nur in sehr geringem Maße auf andere Sachverhalte übertragbar.

Um den Unterschied zwischen den beiden Konzepten Benutzerschulung und Vermittlung von Informationskompetenz deutlich zu machen, sei die folgende, kontrastierende und bewusst überspitzt formulierte Schilderung gestattet.

Bei einer Benutzerschulung im herkömmlichen Sinn erläutert der Bibliothekar in einem Lehrvortrag beispielsweise die Funktionen des lokalen elektronischen Bibliothekskatalogs. Er spult ein einstündiges Programm ab, das in dieser Form mehrmals im Monat Studierenden, Schulklassen, Senioren und anderen Kundengruppen angeboten wird. Die Retrieval-Beispiele werden vom Bibliothekar entweder zufällig ausgewählt oder sind in jahrelangem Einsatz erprobt, deshalb aber nicht mehr ganz aktuell („Thatcher AND „Falkland““). Die Ausführungen sind gespickt mit bibliothekarischen Fachbegriffen wie „OPAC“, „Schlagwort“, „Trunkierung“, „Monographie“ und behandeln auch die unbedeutendsten Suchkommandos der Expertensuche. Nach dem Vortrag werden an die – mittlerweile etwas schläfrigen – Teilnehmer Mengen von Broschüren über die Bibliothek und ihre Dienstleistungen verteilt, von denen später die Hälfte im Papierkorb neben dem Ausgang landen wird. Eine kurze Führung, auf der vor allem auf die zahlreichen Verbote in der Bibliothek hingewiesen wird, und die bei den Toiletten endet, beschließt den für einige Teilnehmer ersten Bibliotheksbesuch überhaupt. Ob sie wohl wiederkommen?

Veranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz weichen in vielen Punkten deutlich von dem geschilderten Szenario ab. Die Intention ist nicht nur kurzfristig

<sup>17</sup> Wikipedia <<http://de.wikipedia.org/wiki/Medienkompetenz>> [abgerufen am 2.2.2005].

<sup>18</sup> Hettinger, Jochen und Wolfgang Wunden: Medienkompetenz: eine Einführung. In: Zerfaß, Ansgar (Hg.): Medienkompetenz in der Informationsgesellschaft. Perspektiven in Baden-Württemberg. Stuttgart 2000, S. 5-7 <<http://www.doit-online.de/ADMIN/ASSETS/files/medienkompetenz.pdf>> [Zugriff am 9.2.2006].

<sup>19</sup> Homann (Anm. 15) S. 971.

<sup>20</sup> Bundy (Anm. 12) S. 13.

<sup>21</sup> Sauppe, Eberhard; Müller, Hartmut und Rolf Westermann: Benutzerschulung in Hochschulbibliotheken (= Veröffentlichungen d. Inst. f. Bibliothekausbildung d. Freien Univ. Berlin; 30) (Informationsmanagement; 2). München 1980, S. 13.

<sup>22</sup> Sauppe/Müller/Westermann (Anm. 21) S. 13.

<b>Benutzerschulung</b>	<b>Vermittlung von Informationskompetenz</b>
bezogen auf eine Bibliothek oder ein Informationssystem	bezogen auf viele Informationssysteme
orientiert an Institution	orientiert am „Lebenslangen Lernen“
pragmatisch	konzept-basierend
kurzfristige Ziele	langfristige Ziele
Schwerpunkt auf Werkzeug oder spezieller Datenbank	Schwerpunkt auf Strategie
kurs-orientiert	über Kurs hinausweisend
lehr-orientiert	lern-orientiert

Tabelle 1: Von der Benutzerschulung zur Vermittlung von Informationskompetenz (Quelle: Hapke, Thomas: Vermittlung von Informationskompetenz. Erfahrungen bei der Integration in das Curriculum an der TU Hamburg-Harburg. In: Bibliotheksdienst 5 [2000] S. 819-834, hier S. 821)

und auf den Kurs beschränkt. Konzepte der Vermittlung von Informationskompetenz haben eine langfristige Orientierung und wollen die Teilnehmer fit machen für selbstbestimmtes und selbstverantwortliches Lernen.

Angeborene Kurse sind nicht, wie im obigen Beispiel, institutions- und objektorientiert, sondern subjekt- und themenorientiert. D. h. der Kurs wird zum einen für eine bestimmte Zielgruppe, wie z. B. Examenskandidaten des Hauptfaches Slawistik, Oberstufenschüler vor der Facharbeit in Geschichte oder genealogisch interessierte Senioren, angeboten. Zum anderen geht es nicht alleine darum, Fähigkeiten zur Nutzung einer speziellen Bibliothek oder einer spezifischen Datenbank zu vermitteln. Vielmehr geht es um das Erlernen von Strategien im Hinblick auf zukünftige Informationsbedürfnisse, die dann möglichst selbstständig bewältigt werden sollen. Das heißt nicht, dass den Studierenden der Slawistik keine entsprechende Fachdatenbank oder den Hobby-Genealogen keine Zeitschrift für Ahnenforschung vorgestellt und erläutert wird, nur wird dies im Rahmen der Vermittlung von Informationskompetenz Idealerweise in Techniken und Vorgehensweisen eingebettet, die das Erlangen weitgehender Selbstständigkeit ermöglichen.

Damit einher geht eine veränderte Rollenverteilung: Die Teilnehmer werden als Kunden betrachtet, die mit einem berechtigten Anliegen, einem Informationsbedürfnis, in die Bibliothek kommen. Der Bibliothekar schult nicht im Sinne einer Instruierung, d. h., er hält keinen Vortrag, sondern führt ein Lehrgespräch. Von besonderer Bedeutung ist auch der Einsatz „aktivierender Methoden“, die Ermüdung und Desinteresse der Teilnehmer vorbeugen sollen und ihnen vor allem helfen, das Erlernte besser zu behalten. Im Kern ist damit gemeint, dass die Lernenden die vermittelten Fähigkeiten in Einzel- oder Gruppenarbeiten unmittelbar praktisch üben können. Bei EDV-gestützten Anwendungen bedeutet dies, dass ein entsprechender Computerraum mit ausreichend PCs für die Teilnehmenden zur Verfügung stehen muss<sup>23</sup>.

Die Bibliotheken, die Lehr- und Lernfunktionen im oben skizzierten Sinn zu ihren Kernaufgaben zählen und die Angebote initiieren, bewerben, ausbauen und kontinuierlich verbessern, sind auf dem Weg zu einer „Teaching Library“. Guter Wille, ein umfangreiches Angebot an Informationsmitteln und potenzielle Informationsexperten vor Ort reichen alleine noch nicht aus – diese Potenziale müssen auch aktiviert werden. HOMANN nennt vier konkrete Voraussetzungen, die eine Teaching Library erfüllen muss: Die Entwicklung eines Gesamtkonzeptes, die

Anwendung schulungsdidaktischer Methoden, die Bereitstellung von Schulungsräumen sowie die Qualifizierung von Schulungspersonal<sup>24</sup>. SCHNEIDER ergänzt fünf Jahre später in ihrem Aufsatz noch drei weitere bedeutende Punkte. Durch die Einbindung der Veranstaltungen in die Curricula von Schülern und Studenten werde gewährleistet, dass ein Großteil der jungen Menschen in ihrer Ausbildung den kritischen und selbstbewussten Umgang mit Informationen lernen. Der Kurs solle möglichst mit einer Leistungserhebung abschließen. Nur so könne, insbesondere im Schul- und Hochschulbereich, Anwesenheit und ernsthafte Auseinandersetzung mit dem Stoff erreicht sowie eine Überprüfung der Lernziele vorgenommen werden. Die Evaluierung der Schulungsveranstaltungen durch eine abschließende Befragung der Teilnehmer sei als Maßnahme zur Qualitätsverbesserung der Angebote unbedingt zu empfehlen<sup>25</sup>.

In der momentanen Praxis ist der Übergang von der Bibliothek mit klassischen Benutzerschulungen hin zur Teaching Library fließend und in zahlreichen Abstufungen vorhanden.

### 3 Zum aktuellen Stellenwert des Themas

#### 3.1 Die Bedeutung von Informationskompetenz in der Informationsgesellschaft

Das momentan herrschende, auf Informations- und Kommunikationstechnologien basierende, gesellschaftliche und ökonomische Leitbild ist das der „Informationsgesellschaft“. NORA und MINC haben bereits 1979 den Begriff „Informatisierung“ als „zunehmende Durchdringung der Gesellschaft und ihrer Teilsysteme und der Organisationen mit Informationstechnologien“ definiert und damit die Transformation hin zur postmodernen Informationsgesellschaft

<sup>23</sup> Dannenberg, Detlev: Wann fangen Sie an? Das Lernsystem Informationskompetenz (LIK) als praktisches Konzept einer Teaching Library. In: Bibliotheksdienst 34 (2000) 7/8, S. 1 245-1 259, hier S. 1 249.

<sup>24</sup> Homann (Anm. 15) S. 969.

<sup>25</sup> Schneider, Doris: Fit für die Wissensgesellschaft: Die Teaching Library als eine Antwort auf Pisa und SteFi: Konzepte und Erfahrungen am Beispiel der Fachhochschule Ingolstadt. In: Forum Bibliothek und Information 57 (2005) 1, S. 28-34, hier S. 29-30.

beschrieben, in der Wissen zum zentralen Gut wird<sup>26</sup>. In diesem Gesellschaftsstadium kommt es allerdings nicht mehr so sehr darauf an, ein möglichst großes Repertoire an Informationen als Wissen gespeichert zu haben bzw. zu besitzen, sondern stärker darauf, Informationen schnell zu finden, sicher beurteilen und reflektiert selektieren zu können. In der Informationsgesellschaft wandelt sich das Bildungsparadigma von der Vermittlung eines möglichst großen Faktenwissens hin zu der Vermittlung eines möglichst umfassenden Methodenwissens<sup>27</sup>.

### 3.2 Anstieg der Zahl von Informationsangeboten

PC und Internet machen den Zugriff auf viele Informationen vom heimischen Schreibtisch aus möglich, für die noch vor einigen Jahren eine Bibliothek, ein Archiv oder ein Experte aufgesucht werden mussten. Neben diese Vereinfachung tritt aber eine Erschwernis bei der Auswahl der für den jeweiligen Kontext relevanten Informationen.

Der Begriff „Information Overload“ steht für die Flut an Informationen, die täglich produziert wird und der wir ausgesetzt sind. Im Jahr 2005 wurden etwa 10 Exabyte (eine Zahl mit 18 Nullen) neuer Informationen produziert – eine Million mal soviel, wie die Library of Congress in den USA momentan in ihren Lesesälen und Magazinen besitzt<sup>28</sup>. Auch die Informationsangebote innerhalb der einzelnen Medientypen werden immer zahlreicher. So erscheinen allein in Deutschland jedes Jahr etwa 80 000<sup>29</sup>, weltweit ca. eine Million Bücher<sup>30</sup>. Durch die Verästelung der Wissenschaftsfächer in immer speziellere Teildisziplinen wächst die Anzahl der Fachdatenbanken und Fachzeitschriften weiter.

Die Anzahl der Internet-Websites weltweit steigt weiterhin rasant an. Von Anfang Juni bis Anfang August 2005 wuchs ihre Zahl um gut fünf Millionen auf 70 Millionen. Das entspricht einem monatlichen Wachstum von 3,5 %<sup>31</sup>. POTTER nennt die Zahl von etwa 2,5 Milliarden Einzeldokumenten, auf die das Internet Zugriff bietet und geht von einem „Deep Web“, dem Teil des Internets, der durch Passwörter geschützt oder nicht durch Suchmaschinen indexiert wird, aus, der 400 bis 550 mal größer ist, als der frei zugängliche Teil des Netzes<sup>32</sup>.

Nicht nur die Menge an neu hinzukommenden Informationen wird zum Problem, die Informationen veralten auch schneller als früher und werden deshalb beständig aktualisiert. So kommt es zu einer Verkürzung von Wissenszyklen, die Geltungsdauer von Erkenntnis wird immer geringer und die Nachfrage nach „aktuellem“ Wissen immer größer.

Viele Menschen empfinden jedoch das Mehr an Information und Informationsmöglichkeiten, die Beschleunigung des Informationsumsatzes nicht als etwas ausschließlich Positives, sondern auch als einen Unsicherheitsfaktor, der kaum unter Kontrolle zu bringen ist. So wächst in der Informationsflut das Bedürfnis nach Orientierung und Hilfestellung durch kompetente Partner. Gefragt sind Fähigkeiten, die helfen, Informationssuchende zu informationskompetenten Personen weiterzubilden.

### 3.3 Veränderungen in der Informationsbeschaffung: Suchmaschine kontra Bibliothek

Viele Informationssuchende haben bei steigendem Angebot insbesondere den Überblick über die verschiedenen Informationsmittel verloren, die in gedruckter und elektro-

nischer Form zur Verfügung stehen. Obwohl auch über das Internet fachlich hochwertige Informationsressourcen, wie Datenbanken, Fachinformationsseiten oder virtuelle Bibliotheken, bereitgestellt werden, sind bei der Informationsbeschaffung, gerade unter jungen Benutzern, Internet-Suchmaschinen, mit ihren oft fragwürdigen Ergebnislisten, zumeist die erste und allzu häufig leider auch die einzige Wahl.

Suchmaschinen sind längst zum zentralen Suchinstrument geworden, über 90 % aller Internet-Nutzer greifen auf sie zurück<sup>33</sup>. Der Marktanteil von Google bei den Suchmaschinen beträgt in Deutschland, je nach Erhebung, zwischen 69 % und 83 %. Der größte Mitbewerber Yahoo erreicht auf dem deutschen Markt gerade einmal zweistellige Marktanteile. Dabei werden Suchmaschinen immer mehr zum „Gatekeeper“ der Informationsgesellschaft, denn sie entscheiden durch ihre Such- und Ranking-Algorithmen, zu welchen Informationen wir Zugang erhalten. So sind Schätzungen zufolge über Google beispielsweise nur 60 % aller Websites zu finden, und da außerdem 70 % aller User nur die ersten fünf Treffer einer Ergebnisliste anklicken, bleiben viele Inhalte des Internets unsichtbar<sup>34</sup>.

Die intensive Nutzung von Suchmaschinen hat die studentischen Vorstellungen von und Erwartungen an andere elektronische Informationsmittel beeinflusst. Bevorzugt werden möglichst einfache und direkt zugängliche Sucheinstiege, die wenig Zeitaufwand erfordern. Viele Nutzer arbeiten mit wenigen, allgemein gehaltenen Suchanfragen mit maximal zwei Worten und zwei Anfragen pro Sitzung. Dabei verzichten die Informationssuchenden oft darauf, weitere Quellen zum Vergleich zu konsultieren. Die Qualität der Suchergebnisse steht hierbei hinter einem möglichst geringen intellektuellen und zeitlichen Aufwand zurück<sup>35</sup>.

<sup>26</sup> Nora, Simon und Alain Minc: Die Informatisierung der Gesellschaft. Frankfurt a. M. u.a. 1979, S. 15.

<sup>27</sup> Hamm, Ingrid: Statt eines Nachwortes: Thesen zur Zukunft der Bildung. In: Hamm, Ingrid (Hg.): Medienkompetenz: Wirtschaft, Wissen, Wandel. Gütersloh 2001, S. 194-201, hier S. 196.

<sup>28</sup> Potter, W. James: Media Literacy. 3. Aufl. Thousand Oaks/Cal. u.a. 2005, S. 4-5.

<sup>29</sup> Börsenverein des Deutschen Buchhandels <<http://www.boersenverein.de/de/64626>> [Zugriff am 2.2.2006].

<sup>30</sup> Potter (Anm. 28) S. 4.

<sup>31</sup> Der britische Internetdienstleister Netcraft misst seit 1995 das Wachstum des Internets auf Basis der benutzten Hostnamen. Vgl. <<http://news.netcraft.com/archives/2005/08/index.html>> [Zugriff am 2.2.2006].

<sup>32</sup> Potter (Anm. 28) S. 3. Hierbei ist anzumerken, dass die genaue Dokumentmenge des Internets nicht bekannt ist und auch nicht ermittelt werden kann. Die Größe des „Deep Web“ oder „Invisible Web“ wird inzwischen als weit geringer eingeschätzt, ohne dass jedoch Zahlen genannt werden können.

<sup>33</sup> Lehmann, Kai: Blackbox Suchmaschine. Politik für neue Medien. Interview mit Marcel Machill und Wolfgang Sander-Beuermann. In: Lehmann, Kai (Hg.): Die Google-Gesellschaft. Vom digitalen Wandel des Wissens. Bielefeld 2005, S. 53.

<sup>34</sup> Lehmann (Anm. 33) S. 53-55.

<sup>35</sup> Griffiths, Jillian und Peter Brophy: Student Searching Behaviour and the Web: Use of Academic Resources and Google. In: Library Trends 53 (2005) 4, S. 539-554, hier S. 548-550.

In Großbritannien nutzen einer Untersuchung zufolge 45 % der Studierenden Google, 23 % andere Suchmaschinen, aber nur 10 % den Online-Katalog ihrer Bibliothek als erste Anlaufstelle bei der Suche nach Fachinformationen. Dabei wird der Bibliothekskatalog oft nur dann eingesetzt, wenn die eingesetzte Suchmaschine keine oder unbefriedigende Ergebnisse lieferte<sup>36</sup>. Bei vielen Informationssuchenden besteht gar Unkenntnis über die von Bibliotheken angebotenen Informationsmittel und deren Handhabung. So suchen beispielsweise ca. 40 % aller Benutzer in elektronischen Bibliothekskatalogen nach darin in der Regel nicht enthaltenen Aufsätzen<sup>37</sup>. Eine Umfrage bei den Teilnehmern eines studiengang- und hochschulübergreifenden Postgraduierten-Programms an der Hochschule Mittweida ergab, dass 15 von 16 Teilnehmern noch nie eine Datenbank ihres Fachgebiets genutzt hatten, 14 wussten nicht, was ein Dokumentlieferdienst ist, zwölf wussten nicht, was eine Virtuelle Fachbibliothek ist, und zehn kannten die Elektronische Zeitschriftenbibliothek nicht<sup>38</sup>.

Zudem schätzen insbesondere junge Menschen ihre Fähigkeiten zur Informationssuche höher ein als sie tatsächlich sind. Viele Suchende sind nicht in der Lage einzuschätzen, welche Informationsquellen als relevant, seriös und aktuell zu bewerten sind. So schätzten im Rahmen einer Studie in Großbritannien viele der befragten Studenten Kommentare in Diskussionsforen als genauso wissenschaftlich wertvoll ein wie Artikel in Fachzeitschriften, die einen Begutachtungsprozess durchlaufen hatten<sup>39</sup>.

Die Vermittlung von Informationskompetenz kann Orientierung im Informationsdschungel bieten und dazu beitragen, informationsunkundige zu kundigen Mitgliedern der Informationsgesellschaft zu machen – auch und vor allem deshalb, um junge Menschen besser auf Studium und Berufsleben vorzubereiten.

### 3.4 Veränderungen in Studium und Beruf

Wie geschildert, müssen die Menschen heute mit einer sich verändernden Informationsumwelt in Privat- und Berufsleben zurechtkommen. Die Informations- und Medienbranche selbst gehört zu den weltweit boomenden Wirtschaftszweigen, aber auch andere Branchen, wie Industrie und Handel, erwarten heute von ihren Mitarbeitern nicht mehr nur fachspezifisches Wissen, sondern unter anderem Teamfähigkeit, Lernbereitschaft und das Vermögen, schnell an gesicherte Informationen zu gelangen. Es stellt sich die Frage, wie gut insbesondere Berufsanfänger auf diese Anforderungen vorbereitet sind.

Im Rahmen des sog. „Bologna-Prozesses“ wird die Vermittlung praxisorientierter Schlüsselkompetenzen verbindlicher Teil der Hochschulausbildung. Hier bietet sich die Gelegenheit, die Vermittlung von Informationskompetenz als festen Bestandteil in die Curricula von Studiengängen zu integrieren. Die damit verbundenen Veränderungen von Lehre und Lernen an Hochschulen lassen sich als Teil des Konzepts des „Lebenslangen Lernens“ betrachten, das die Notwendigkeit ständiger Weiterbildung über alle Lebensphasen hinweg, in individuell angepassten Lernszenarien, betont.

#### 3.4.1 Der „Bologna-Prozess“

Um den Anforderungen einer sich rapide verändernden Arbeitswelt gerecht zu werden, sind insbesondere die Hochschulen als Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen

gefordert, einen sowohl hinsichtlich der Inhalte als auch der Methoden grundlegenden Wandel in Lehre und Lernen voranzutreiben. Inhaltlich werden unter anderem Fähigkeiten und Fertigkeiten des Recherchierens, Strukturierens, Formulierens und Optimierens von Informationen als zentrale Kompetenzen der Informationsgesellschaft auf dem Berufsmarkt vorausgesetzt. Methodisch muss eine Schwerpunktverlagerung von der Wissens- zur Kompetenzvermittlung stattfinden, und das bisher vorrangig auf die Lehrveranstaltungen ausgerichtete Studium muss mittelfristig von problemorientiertem, eigenverantwortlichem Lernen abgelöst werden<sup>40</sup>.

Mit dem Begriff Bologna-Prozess wird die Umsetzung der 1999 von 29 europäischen Staaten unterzeichneten Bologna-Deklaration<sup>41</sup> bezeichnet. Kern dieser Erklärung ist die Schaffung eines europäischen Hochschulraumes bis 2010 mit einem zweistufigen System europaweit vergleichbarer Studienabschlüsse. Die neuen, aufeinander aufbauenden Studienabschlüsse „Bachelor“ und „Master“ sollen durch die Einführung eines Leistungspunktesystems (ECTS) sowie der Modularisierung von Veranstaltungen die Transparenz und damit die Attraktivität des europäischen Hochschulraums erhöhen sowie den Studienortwechsel vereinfachen.

Insbesondere der Bachelor-Abschluss soll die Studierenden dabei in sechs Semestern zu einem berufsqualifizierenden Profil führen und auf den Arbeitsmarkt vorbereiten. Die Kultusministerkonferenz hat in ihren ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen festgeschrieben, dass die Bachelor-Studiengänge neben wissenschaftlichen Grundlagen auch sog. „berufsfeldbezogene Qualifikationen“ vermitteln müssen<sup>42</sup>. Das Spektrum dieser berufsbezogenen Qualifikationen, die Schlüsselqualifikationen im oben definierten Sinn darstellen, umfasst dabei die Bereiche Sozialkompetenz, Methodenkompetenz, Selbstkompetenz und Fachkompetenz<sup>43</sup>. Das Kursangebot und die Ausgestaltung der Inhalte liegen im Ermessen der jeweiligen Hochschule und sind sehr vielfältig.

SÜHL-STROHMENGER weist darauf hin, dass der Informationskompetenz als Basiskompetenz in diesem Kontext eine eminent wichtige Rolle zukommt, da durch die Ver-

<sup>36</sup> Griffiths/Brophy (Anm. 35) S. 545, 547.

<sup>37</sup> Hoffmann, Luise: Bericht über die vierte und letzte Sitzung des Beirats des Projekts „Umstieg auf internationale Formate und Regelwerke (MARC21, AACR2)“ am 15.3.2004. In: Bibliotheksdienst 6 (2004) S. 733-737, hier S. 733.

<sup>38</sup> Schneider (Anm. 25) S. 28.

<sup>39</sup> Griffiths/Brophy (Anm. 35) S. 541.

<sup>40</sup> Lazarus (Anm. 10) S. 11.

<sup>41</sup> Abrufbar unter <[http://www.bmbf.de/pub/bologna\\_deu.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bologna_deu.pdf)> [Zugriff am 2.2.2006].

<sup>42</sup> Kultusministerkonferenz der Länder: Länderübergreifende Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 <<http://www.kmk.org/hschule/strukvorgaben.pdf>> [Zugriff am 9.12.2006]. Je nach Bundesland werden die berufsfeldbezogenen Qualifikationen unterschiedlich betitelt; so z. B. in Baden-Württemberg „Berufsfeldorientierte Kompetenzen (BOK)“ und in Nordrhein-Westfalen „Optionalbereich“.

kürzung der Regelstudienzeiten und eine zu erwartende stärkere Verschulung des Studiums eigenständiges Lernen und Informieren sowie Selbstorganisation enorme Bedeutung für den Studienerfolg haben können<sup>44</sup>. Die Vereinheitlichung der Studiengänge bietet den Bibliotheken, als möglichen Dienstleistern für die Vermittlung von Informationskompetenz, die Chance zu einer Neupositionierung als Lernort. Insbesondere die Bachelor-Studiengänge bieten, trotz dichten Stundenplans, gute Möglichkeiten zur Integration von Informationskompetenz in die Lernziele und die Lehrveranstaltungen, weil diese Studiengänge einen Anteil von ca. 10 % an berufsorientierten Kursen enthalten müssen<sup>45</sup>.

### 3.4.2 Das Konzept des „Lebenslangen Lernens“

Auf den Folgekonferenzen zu Bologna, 2001 in Prag und 2003 in Berlin, wurde beschlossen, die neuen Studienabschlüsse in das Konzept des „Lebenslangen Lernens“ einzubetten.

Die Idee des „Lebenslangen Lernens“ bzw. „lifelong learning“ ist seit den frühen 1970er Jahren Bestandteil der Bildungs-Diskussionen vor allem in Europarat, UNESCO, OECD und EU. Im „Europäischen Jahr des Lebenslangen Lernens“ 1996, erklärten die Bildungsminister der OECD-Länder „Lifelong Learning for All“ zum Leitziel ihrer künftigen Bildungspolitik, und die Idee erreichte eine größere Bekanntheit<sup>46</sup>.

Wesentlicher Inhalt des Konzepts des Lebenslangen Lernens ist die Vorstellung, dass durch den rasanten sozialen und technologischen Wandel bedingt, Lernen in allen Lebensphasen für jedes Mitglied der Gesellschaft zur Notwendigkeit geworden ist. Daraus ergibt sich ein kontinuierlicher Bildungsprozess, der weder auf ein bestimmtes Alterssegment begrenzt, noch ab einem bestimmten Ausbildungsniveau beendet ist.

Grundlegend für Lebenslanges Lernen ist zudem die Idee, dass Lernen nicht nur innerhalb des organisierten Bildungswesens – also Kindergarten, Schule, Berufsschule, Hochschule sowie Institutionen der Weiterbildung – stattfindet. Diesem „formalen Lernen“ steht das „nicht-formale“ bzw. „informelle Lernen“ gegenüber, das UMLAUF als „*Selbstlernen in unmittelbaren Lebens- und Erfahrungszusammenhängen außerhalb von und ohne Veranlassung durch Bildungsinstitutionen*“<sup>47</sup> definiert. D. h. informelles Lernen geschieht auf eigene Initiative und aus eigener Motivation heraus. Jeder entscheidet letztlich selbstverantwortlich darüber, ob ein Lernangebot für ihn sinnvoll ist oder nicht.

Mit den beiden gegensätzlichen Lernformen geht eine grundsätzlich andere Rollenverteilung zwischen Lehrendem und Lernendem einher. Formales Lernen ist fremdgesteuert, d. h. der Lehrende steht im Mittelpunkt und vermittelt den Lernstoff im Rahmen seiner didaktischen Fähigkeiten in der Regel durch Frontalunterricht. Beim informellen Lernen steht dagegen der Lernende im Mittelpunkt, der sich den Lernstoff selbst aneignet und wesentliche didaktische Elemente wie Lern-Module, Zeitpunkt, Leistungskontrolle selbst bestimmt.

Dieses handlungsorientierte, forschende Lernen oder „learning by doing“ führt im Übrigen dazu, dass Lernende sich den Lernstoff besser einprägen. So behalten wir 10 %, von dem, was wir lesen, 20 % von dem, was wir hören, 30 % von dem, was wir sehen, aber 50 % von dem, was

wir sehen und hören, schon 70 % von dem, worüber wir selbst sprechen und sogar 90 % von dem, was wir selbst ausprobieren<sup>48</sup>.

Innerhalb von Prozessen des nicht-formalen Lernens agiert der Lehrende als Lernberater, der mehr Partner als gestrenger Erzieher ist und dessen wesentliche Aufgabe es ist, „Lernsettings“ zu schaffen. Hierunter sind die Rahmenbedingungen für das Lernen zu verstehen, zu denen zunächst die materielle Infrastruktur wie geeignete Räumlichkeiten, Tische, PCs, Bücher und Ähnliches gehört. Mindestens genauso wichtig sind immaterielle Rahmenbedingungen, wo an erster Stelle eine kompetente Lernberatung zu nennen ist. Ferner fallen hierunter Angebote zur Zielkontrolle, Kommunikationskanäle für Rückfragen und Feedback sowie eine anregende Lernatmosphäre. Von diesem Anregungs- und Unterstützungspotenzial hängt der Erfolg des informellen Lernens zu einem erheblichen Teil ab<sup>49</sup>.

Im Rahmen des informellen Lernens sind für die Lernenden auf ihre individuellen Bedürfnisse zugeschnittene Lernangebote von hoher Bedeutung. Besonders wichtig ist die zeitliche und räumliche Flexibilisierung von Lernmöglichkeiten. Bestehende Einrichtungen wie Bibliotheken müssen hierfür z. B. ihre Öffnungszeiten ausdehnen und Online-Lernangebote schaffen, die auch von zu Hause wahrgenommen werden können.

Das Konzept des Lebenslangen Lernens steht in enger Verbindung zur Vermittlung von Informationskompetenz. Informationskompetenz bildet die Grundlage für ein selbstbestimmtes eigenständiges und Lebenslanges Lernen. Jeder Lernende benötigt Informationskompetenz, da der Umgang mit Informationen Teil jedes Lernprozesses ist. Insbesondere für informelle Lernprozesse ist Informationskompetenz wegen der aktiven, handlungsorientierten Rolle des Lernenden und dem möglichen Fehlen von Lernpartnern oder Lehrenden für eine synchrone Kommunikation zur Klärung offener Fragen von hoher Bedeutung. Da einerseits informelle Lernformen oft EDV-gestützt ablaufen, und andererseits Informationskompetenz auch Medienkompetenz umfasst, ergeben sich auch hier Synergieeffekte.

Wie geschildert, wird Informationskompetenz zum allgemeinen Bildungsziel in der Informationsgesellschaft. Bibliotheken können wesentlich dazu beitragen, diesem Ziel näher zu kommen. Dass die Entwicklung jedoch auf-

<sup>43</sup> Lux/Sühl-Strohmenger (Anm. 3) S. 31.

<sup>44</sup> Sühl-Strohmenger, Wilfried: Hochschulbibliothek. Informationskompetenz und pädagogisch-didaktische Qualifizierung. In: B.I.T. online 6 (2003) 4, S. 317-326, hier S. 320-321.

<sup>45</sup> Umlauf, Konrad: Lernen in und mit Bibliotheken. In: Schütt, Rüdiger: Schleswig-Holsteinischer Bibliothekstag 2003 Bibliotheken als Lernort. Erwerb von Informationskompetenz in Bibliotheken. Nordhausen 2004, S. 85-117, hier S. 95.

<sup>46</sup> EURYDICE – Europäische Informationsstelle: Lebenslanges Lernen: Der Beitrag der Bildungssysteme der Mitgliedsstaaten der Europäischen Union. Ergebnisse der Eurydice-Umfrage. Brüssel 2000, S. 7-8 <<http://www.eurydice.org/Documents/LLL/De/FrameSet.htm>> [Zugriff am 9.2.2006].

<sup>47</sup> Umlauf (Anm. 45) S. 87.

<sup>48</sup> Kowalczyk, Walter und Klaus Ottich: Schülern auf die Sprünge helfen. Lern- und Arbeitstechniken für den Schulerfolg. Reinbek 1995, S. 46.



grund der unterschiedlichen Stellung der Bibliotheken innerhalb des Bildungssystems sehr unterschiedlich verlaufen kann, belegt ein Vergleich zwischen den USA und Deutschland.

#### 4 Die Entwicklung in den USA und Deutschland

##### 4.1 Die Entwicklung in den USA

###### 4.1.1 Anfänge und Prägung des Begriffs Information Literacy

Die Vermittlung von Information Literacy kann in den USA auf eine lange Tradition zurückblicken, was unter anderem damit zusammenhängt, dass der informierte, aufgeklärte und kritische Bürger zentraler Bestandteil des US-amerikanischen demokratischen Grundverständnisses ist. Die Notwendigkeit, Studierende mit den Informationsressourcen ihres Faches bekannt zu machen sowie die Überlegung, dass dies durch Bibliothekare geschehen könne, wurde bereits Ende des 19. Jahrhunderts durch den amerikanischen Bibliothekar William F. POOLE geäußert<sup>50</sup>.

Seit den 1960er Jahren ist die Einbindung von Hochschulbibliotheken in hochschuldidaktische Aufgaben in den USA üblich. Für die Studierenden ist dabei die Teilnahme an den durch Bibliothekare abgehaltenen Unterrichtsveranstaltungen obligatorisch. Die verschiedenen Kurse für Anfangs-, mittlere und Examenssemester haben dabei nicht nur eine Unterweisung zur Nutzung der Bibliothek zum Inhalt, sondern auch den Umgang mit Informationsmitteln und die Anwendung richtiger Recherchestrategien. Eine systematische Förderung von Information Literacy findet im angloamerikanischen und skandinavischen Bildungswesen seit Ende der 1980er Jahre statt. Erste Ansätze lassen sich in den USA bis in die 1970er Jahre zurückverfolgen, als die Informationsmenge rasant anstieg und es immer schwieriger wurde, sich in der zunehmend komplexen Informationswelt zurechtzufinden.

Diese Veränderungen bewegten Paul ZURKOWSKI 1974 dazu, durch den Begriff „Information Literacy“ einen neuen Bedarf für Ausbildung und Erziehung der amerikanischen Bürger zu formulieren. ZURKOWSKI war Präsident der Information Industry Association (heute Information Industry and Software Association), einer Interessenvertretung von Firmen und Organisationen, die im Bereich der Erstellung, Organisation und Verbreitung von Informationen tätig sind. Er definierte den neuen Begriff als ein Konzept, das Menschen befähigen soll, sich die für den Umgang mit Informationen notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten anzueignen, um damit die Vorteile der Nutzung der neuen Technologien wahrnehmen zu können<sup>51</sup>. ZURKOWSKI stellte seine Idee im Rahmen eines öffentlichen Aufrufs zur Initiierung eines groß angelegten nationalen Programms für Information Literacy bis 1984, gerichtet an die National Commission on Libraries and Information Science (NCLIS), vor.

Dieses Programm wurde nicht aufgelegt. In den 1980er Jahren erkannte man jedoch, dass Computer und die damit verbundenen Technologien zu immer bedeutenderen Werkzeugen für Informationssuche und -verarbeitung wurden. Es dauerte aber noch einige Jahre, bis die American Library Association (ALA) 1987 das American Library Association Presidential Committee on Information Literacy ins Leben rief. Die Gründung dieses Ausschusses, der mit Experten aus dem Bildungs- und dem Bibliothekswesen

besetzt war, ist das entscheidende Ereignis der konzeptuellen Evolution von Information Literacy in den USA. 1989 wurde der Ausschuss mit der Anfertigung einer Studie betraut, die dann die folgende Definition formulierte: „*To be 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*“<sup>52</sup>. Seitdem hat es viele Diskussionen über Bedeutung und Rolle von Information Literacy gegeben. Die Debatte wurde innerhalb und außerhalb der Bibliothekswissenschaft sowie international geführt. Die Basiselemente dieser Definition des American Library Association Presidential Committee on Information Literacy wurden jedoch mehr oder weniger von allen Autoren übernommen.

Die Studie des ALA-Komitees enthielt sechs konkrete Empfehlungen, von denen eine die Installierung einer nationalen, institutionenübergreifenden Arbeitsgruppe für Information Literacy war. Bereits im selben Jahr, im April 1989, wurde das National Forum on Information Literacy (NFIL) ins Leben gerufen, eine Vereinigung von 65 Einrichtungen aus den Bereichen Wirtschaft, Verwaltung und Bildung, die seither regelmäßig zu Sitzungen zusammenkommen.

1998 wurden die bisherigen Ergebnisse des NFIL in einem Fortschrittsbericht zusammengefasst und vorgestellt. Der Bericht enthält wiederum fünf Handlungsempfehlungen für das anbrechende 21. Jahrhundert. Empfehlung Nr. 3 postuliert, dass Ausbildung und Tätigkeitsspektrum von Bibliothekaren Fähigkeiten zur Vermittlung von Information Literacy enthalten sollen<sup>53</sup>.

###### 4.1.2 Information Literacy im Schulwesen der USA

Um Information Literacy bedarfsbezogen in die einzelnen Stufen des Bildungssystems zu integrieren, wurden in den USA schon frühzeitig Anstrengungen unternommen. Ausgangspunkt für ein Strategiepapier zur Etablierung von Information Literacy im schulischen Bereich war der Bericht „A Nation at Risk“ der National Commission on Excellence in Education aus dem Jahr 1983, der die niedrigen Standards im amerikanischen Schulwesen kritisierte. Obwohl „A Nation at Risk“ keine Empfehlungen hinsichtlich der bedeutungsvollen Rolle von Bibliotheken oder Informationsressourcen im schulischen Bereich ab-

<sup>49</sup> Umlauf (Anm. 45) S. 86-87.

<sup>50</sup> Poole, William F.: The university library and the university curriculum. In: Library Journal (1893) S. 470-471. Zitiert in: Owusu-Ansah, Edward K.: Umgang mit Information und Wissen: Bibliothek, Hochschule und studentisches Lernen. In: ABI-Technik 1 (2005) S. 24-31, hier S. 28.

<sup>51</sup> Zurkowski, Paul G.: The Information Service Environment – Relationships and Priorities. Hg. von der National Commission on Libraries and Information Sciences, National Program on Library and Information Sciences (NCLIS Related Paper 5). Washington D.C. 1974.

<sup>52</sup> American Library Association, Presidential Committee on Information Literacy. Final Report. Washington D.C. 1989 <<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/presidential.htm>> [Zugriff am 9.2.2006].

<sup>53</sup> Eisenberg, Michael B.; Lowe, Carrie A. und Kathleen L. Spitzer: Information Literacy: Essential Skills for the Information Age. Westport/Conn. u.a. 2004, S. 15-17.

gab, betonte die als Konzeptpapier gefasste Reaktion von NCLIS eben diese beiden Punkte.

Ein nächster wichtiger Schritt war die Entwicklung und Veröffentlichung von Richtlinien für den sogenannten „K-12“-Bereich. „K-12“ (übersetzt „K bis einschließlich zwölf“, wobei „K“ für Kindergarten steht und „12“ für die zwölfte und in den USA letzte Klasse) umfasst im US-amerikanischen Bildungswesen die Stufen, die in Deutschland als Primarstufe und Sekundarstufe bezeichnet werden. 1988 veröffentlichte die American Association of School Librarians (AASL), eine Sektion der ALA, zusammen mit der Association for Educational Communications and Technology (AECT), „Information Power: Guidelines for School Library Media Programs“. Erklärtes Ziel dieser nationalen Richtlinien ist zu gewährleisten, dass nicht nur Schüler, sondern auch Lehrer und Eltern gleichermaßen Zugang zu und Nutzen von Gedankengut und Informationen haben. Innovativ für damalige Verhältnisse war hier nicht nur die interinstitutionelle Zusammenarbeit, sondern auch die Tatsache, dass die Richtlinien nicht in quantitativen, sondern in qualitativen Bezügen festgelegt wurden. „Information Power“ beschreibt zudem ein grundlegend verändertes Rollenverständnis von Schulbibliothekaren, die von passiven Bewahrern von Lehrmaterial zu Hauptbeteiligten im Lernprozess werden<sup>54</sup>.

1994 veröffentlichte die AASL den Bericht „Information Literacy: A Position Paper on Information Problem-Solving“, der die einzelnen Schritte des informationsbasierten Problemlösungsprozesses als wesentliche Bestandteile eines schulischen Lehrplans für Information Literacy herausstellt. Das Positionspapier betont aktives, selbstbestimmtes Lernen, das nicht nur auf Schulbuch-Wissen, sondern auf einer ganzen Reihe von Wissensressourcen basiert.

#### 4.1.3 Information Literacy im Hochschulwesen der USA

Wissenschaftliche Bibliotheken bieten in den USA schon seit 25 Jahren Einführungen in die Bibliotheksbenutzung an. Benutzerschulungen, die früher einzig dem Zweck der Einführung in die Bibliotheksbenutzung dienten, wurden ausgeweitet, um Nutzern Kenntnisse über Zugang, Bewertung und Nutzung von Informationen aus einer Vielzahl an gedruckten und nicht-gedruckten Quellen – sowohl innerhalb als auch außerhalb der Bibliothek – zu vermitteln.

Der „Carnegie Foundation Report on Colleges“ stellte bereits 1986 fest: „*The quality of a college is measured by the resources for learning on the campus and the extent to which students become independent, self-directed learners*“<sup>55</sup>. Insbesondere für Studienanfänger und Studierende im Grundstudium wird die Aussage getroffen, dass diese mindestens so viel Zeit in der Bibliothek wie in ihren Unterrichtsveranstaltungen verbringen sollen. Die Kenntnisse zur Nutzung der Informationsressourcen innerhalb wie außerhalb der Bibliothek sollen ihnen dabei wissenschaftliche Bibliothekare vermitteln. 1987 wurde auf einem Symposium konstatiert, dass Studierende durch aktivierende Lernformen zu selbstbestimmten und unabhängigen Lernenden werden sollten, und dass diesen, damit sie dieses Ziel erreichen, Informationskompetenz vermittelt werden soll<sup>56</sup>.

Information Literacy wird im Hochschulwesen der USA nicht als Aufgabe gesehen, die allein im Verantwortungsbereich der Hochschulbibliothek liegt, sondern sie

ist Aufgabe der gesamten Hochschule. Zur Verbreitung dieser Sichtweise haben Akkreditierungsagenturen durch die Aufnahme von Information Literacy in den Kriterienkatalog zur Evaluation von Hochschulen beigetragen. Zur Entwicklung und konzeptuellen Evolution hat darüber hinaus der Austausch und die Zusammenarbeit mit Vereinigungen und Verbänden aus dem Bildungsbereich beigetragen, die Information Literacy ebenfalls eine hohe Bedeutung zumessen.

Mit dem Institute for Information Literacy (IIL) wurde 1997 in den USA eine zentrale Einrichtung gegründet, die Einzelpersonen und Institutionen dabei unterstützen soll, Konzepte für Information Literacy der eigenen Hochschule einzuführen, weiterzuentwickeln und zu lehren. Im Einzelnen ist es Aufgabe des IIL, Bibliothekare für die Lehre von Information Literacy weiterzubilden, Bibliothekare und sonstige in die Lehre involvierte Personen bei der Entwicklung und Einbindung von IL-Konzepten zu unterstützen sowie Kooperationen zwischen Bildungseinrichtungen zu initiieren und zu fördern, um Information Literacy in den Lehrplänen fest zu verankern. Konkrete praktische Hilfestellungen sollen dabei Ersts Schulungen für Bibliothekare, Best-Practice-Beispiele, Hilfe bei der Suche nach Kooperationspartnern und die Bereitstellung von Online-Materialien zum Thema sein. Seit 2003 bietet das IIL unter den Titeln „Librarian as Teacher“ und „Librarian as Program Developer“ zwei Arbeitspapiere zum Thema<sup>57</sup>.

## 4.2 Die Entwicklung in Deutschland

### 4.2.1 Volksbildner und völkische Büchereipolitik

Die Meinung, dass Bibliotheken auch pädagogische Aufgaben wahrnehmen sollten, vertrat in Deutschland der Theologe und Pädagoge Heinrich Stephani (1761-1850) bereits Ende des 18. Jahrhunderts. Sein 1805 veröffentlichtes „System der öffentlichen Erziehung“ sah neben Schulen und Kirchen auch Bibliotheken als Orte der physischen, ästhetischen, intellektuellen und praktischen Erziehung des Staatsbürgers.

Diese Idee der Volkspädagogik, die von Anfang an auf öffentlich zugängliche Volksbibliotheken ausgerichtet war, wurde Gegenstand des so genannten „Richtungsstreits“ im deutschen öffentlichen Bibliothekswesen Anfang des 20. Jahrhunderts. Paul Ladewigs Vorstellung einer liberalen Einheitsbücherei, die der Unterhaltung wie wissenschaftlichen Arbeit ihrer Leser gleichermaßen dient, stand die erzieherische Volksbücherei Walter Hofmanns gegenüber, in der der Bibliothekar als Volksbildner den in idealisierte Typengruppen eingeordneten Lesern vorschreibt, was sie zu lesen haben. Hofmanns so genannte „Leipziger Richtung“ propagierte aber nicht nur die Bevormun-

<sup>54</sup> Eisenberg/Lowe/Spitzer (Anm. 53) S. 18-19.

<sup>55</sup> Prologue and Major Recommendations of Carnegie Foundation's Report on Colleges 1986, S. 21. Zitiert in: Eisenberg/Lowe/Spitzer (Anm. 53) S. 26.

<sup>56</sup> Eisenberg/Lowe/Spitzer (Anm. 53) S. 25-26.

<sup>57</sup> Eisenberg/Lowe/Spitzer (Anm. 53) S. 131-133. Vgl. außerdem die Website des IIL unter <<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlissues/acrlinfolit/professactivity/iil/welcome.htm>> [Zugriff am 2.2. 2005].

derung der Leserschaft, sondern auch die Förderung einer kleinen gebildeten Elite, die als Multiplikatoren anschließend das breite Volk im Sinne der herrschenden Bildungsidee indoktrinieren sollte. Diese Fokussierung auf eine begrenzte Zielgruppe unterscheidet das frühe deutsche Volksbüchereiwesen der sich schließlich im Richtungsstreit durchsetzenden Leipziger Richtung Hofmanns von den seit Mitte des 19. Jahrhunderts im angelsächsischen Raum vermehrt entstehenden „Public Libraries“, die für alle sozialen Klassen offen standen<sup>58</sup>. Statt eine breit angelegte Literaturversorgung für das Volk zu schaffen, wurde „statt dessen einer völkischen Büchereipolitik der Boden bereitet, den das Dritte Reich durch entsprechende Verwaltungsakte nur noch zu bestellen brauchte“<sup>59</sup>. JOCHUM stellt weiterhin fest, dass „der von den öffentlichen Bibliotheken entwickelte Ansatz, durch ihre pädagogische Bibliotheksarbeit einen Beitrag zur ‚kulturellen Selbstbehauptung des eigenen Volkes‘ [ ... ] zu leisten, [ ... ] sich während des Dritten Reiches mühelos zu einer politischen Lenkung des Lesers im Sinne des Nationalsozialismus umfunktionieren [ließ]“<sup>60</sup>.

Diese kurze historische Einführung mag auch als Erklärung dafür herhalten, warum pädagogische Arbeit in deutschen Bibliotheken immer noch auf Vorbehalte stößt.

#### 4.2.2 Benutzerforschung ab den 1970er Jahren als Grundlage für Benutzerschulungen

Während empirische Untersuchungen der Benutzerforschung für Bibliotheken in den angelsächsischen Ländern bereits seit den 1930er Jahren durchgeführt wurden, begann man in Deutschland mit diesbezüglichen Überlegungen erst nach dem 2. Weltkrieg. In der DDR wurden erste Untersuchungen während der sechziger Jahre durchgeführt, in der Bundesrepublik setzte die Diskussion Ende der sechziger Jahre ein. In den siebziger Jahren führten dann Bildungsreformen und gesamtgesellschaftliche Demokratiebewegungen zu einer stärkeren Service- und Nutzerorientierung. Sichtbare Zeichen hierfür waren die Öffnung der Magazine sowie die Erweiterung der Freihandbereiche. Um diese Bestände selbstständig nutzen zu können, waren Kenntnisse über Nutzungs- und Zugangsbedingungen erforderlich, die besonders in großen Bibliotheken im Rahmen geplanter Benutzerschulungen vermittelt wurden<sup>61</sup>.

Ab den siebziger Jahren begann auch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) mit der Förderung der Benutzerforschung und der Finanzierung größerer überregionaler Projekte. Jedoch beschränkten sich die in diesem Zusammenhang durchgeführten Untersuchungen auf die Bibliotheksbenutzung vor Ort und befassten sich fast ausschließlich mit der allgemeinen Bibliothekseinführung, d. h. mit Katalogen, Ausleihe, Lesesälen, Bibliographien, technischen Diensten, Fernleihe und Benutzungsordnung. Viele der inhaltlichen und didaktischen Mängel konventioneller Benutzerschulungen werden bereits in den Untersuchungsergebnissen dieser Studien<sup>62</sup> beim Namen genannt.

Während kommunale Bibliotheken nach 1945 nicht selten eng mit den Volkshochschulen oder auch mit den örtlichen Schulen verbunden waren, sahen die wissenschaftlichen Bibliotheken ihre Aufgabe fast ausschließlich in der Literaturversorgung der Studierenden und Wissenschaftler und boten – oft nur bei entsprechender Nachfrage – Bib-

liotheksführungen und Einweisungen in die Nutzung ihrer Kataloge an. Die Notwendigkeit, die Aktivitäten im Bereich der Benutzerschulungen zu verstärken und zu verbessern, wurde in der erhöhten Komplexität der Organisation und dem differenzierten Leistungsangebot von Hochschulbibliotheken, der gestiegenen Anzahl der Bibliotheksbesucher überhaupt sowie der Verantwortlichkeit für eine effektivere Nutzung der Einrichtungen und Bestände seitens der Bibliothek gesehen<sup>63</sup>.

Ein großer Teil der in den oben genannten Studien abgegebenen Empfehlungen und gestellten Forderungen ist durchaus auch noch für die heutige Situation von Relevanz. Insbesondere bei SAUPPE et al. ist auf über 20 Seiten ein ganzer Katalog von Leitsätzen und Empfehlungen für die weitere Entwicklung der Benutzerschulung in Hochschulbibliotheken zu finden<sup>64</sup>. Deutlich wird darauf hingewiesen, dass für Benutzerschulungen geworben werden muss. Einerseits natürlich bei den Bibliotheksbenutzern, von denen viele über das Angebot an Einführungsveranstaltungen nicht informiert sind. Aber auch die Leitung der Bibliothek muss überzeugt werden, um die erforderlichen organisatorischen, personellen und finanziellen Voraussetzungen sicher zu stellen, und auch die Hochschullehrer müssen für eine mögliche Kooperation gewonnen werden.

Schon 1979/80 werden studienfachbezogene, in die Lehrveranstaltungen integrierte Schulungsveranstaltungen als wirksamste und effektivste Form betrachtet, da hier fachliche Bezüge hergestellt sowie die speziellen Informations- und Literaturbedürfnisse der Teilnehmer und die fachspezifischen Besonderheiten berücksichtigt werden können. In diesem Zusammenhang wird deutlich gemacht, dass Benutzerschulung als mehrstufiger Prozess betrachtet werden muss. Zum einen, um die Teilnehmer nicht mit zu vielen Einzelheiten zu überfordern, und zum anderen, um den Stoff dann zu vermitteln, wenn ihn die Teilnehmer auch wirklich brauchen. Die Einbeziehung der Fachreferenten in den Schulungsbetrieb wird befürwortet, da sie aufgrund ihrer fachwissenschaftlichen Qualifikation geeignete Partner für die Hochschullehrer bei der Vorbereitung und Durchführung von Schulungsprogrammen, die in den Studienbetrieb integriert sind, seien<sup>65</sup>.

<sup>58</sup> Jochum, Uwe: Kleine Bibliotheksgeschichte. 2. Aufl. Stuttgart 2003, S. 147-164.

<sup>59</sup> Jochum (Anm. 58) S. 162.

<sup>60</sup> Jochum (Anm. 58) S. 165.

<sup>61</sup> Homann, Benno: Schwierigkeiten und Ansätze der Benutzerschulung in Deutschland (Druckversion eines Vortrags, gehalten auf dem 67. IFLA-Weltkongress 2001 in Boston) <<http://www.ifla.org/IV/ifla67/papers/072-126g.pdf>> [Zugriff am 9.2.2006], hier S. 2.

<sup>62</sup> Neubauer, Karl Wilhelm (Hg.): Benutzerverhalten an deutschen Hochschulen. Ergebnisse einer mit Unterstützung der Deutschen Forschungsgemeinschaft durchgeführten Untersuchung. München 1979. Sauppe, Eberhard; Müller, Hartmut und Rolf Westermann: Benutzerschulung in Hochschulbibliotheken. Ergebnisse einer von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Grundlagenuntersuchung. München 1980.

<sup>63</sup> Sauppe/Müller/Westermann (Anm. 62) S. 7.

<sup>64</sup> Sauppe/Müller/Westermann (Anm. 62) S. 213-235.

<sup>65</sup> Neubauer (Anm. 62) S. 74-75, 524-525. Sauppe/Müller/Westermann (Anm. 62) S. 33-34, 75.

Hinsichtlich der Lehrbefähigung von Bibliothekaren wird konstatiert, dass die Lehre für sie oft eine ungewohnte, ungelernete und ungeliebte Funktion sei und es persönlichen Engagements sowie pädagogischer Eignung bedürfe, um Benutzerschulungen durchzuführen. SAUPPE et al. empfehlen daher: „Zur Heranbildung von Nachwuchskräften, die für Aufgaben der Benutzerschulung qualifiziert sind, ist es geboten, die Benutzerschulung in das Studienprogramm der bibliothekarischen Ausbildungsstätten zu übernehmen“<sup>66</sup>.

#### 4.2.3 Reduzierung der Aktivitäten, Neubeginn und Einrichtung von Informationsvermittlungsstellen in den achtziger und neunziger Jahren

Trotz der geschilderten, eigentlich wegweisenden, Ergebnisse der DFG-Projektstudien wurden nur wenige der Vorschläge und Forderungen realisiert. Im weiteren Verlauf der achtziger Jahre richteten sich die Energien fast aller Bibliotheken auf die Rationalisierung ihrer Geschäftsgänge mittels EDV. Da außerdem Personalressourcen für den Bereich Benutzerschulung fehlten, keine Weiterbildungen für Bibliothekare im pädagogischen Bereich angeboten sowie die Themen Bildung und Schule gesellschaftlich und politisch eher negativ bewertet wurden, reduzierten sich die Aktivitäten der Bibliotheken.

Ende der neunziger Jahre kam es, als Reaktion auf den neu hinzukommenden Betreuungsbedarf durch digitale Medien und elektronische Bibliothekskataloge (OPACs), zu neuen Initiativen. EDV-Arbeitsplätze mit flexiblen Zugangsmöglichkeiten zu Katalogen, Datenbanken und Nachschlagewerken erhöhten die Attraktivität der Bibliotheken. Viele bibliographische Informationsmittel wurden erst in Form ihrer elektronischen Varianten intensiver genutzt. Die von Informatikern prognostizierte Reduzierung von Beratungs- und Betreuungsbedarf durch die scheinbar vereinfachte Bedienbarkeit, z. B. durch grafische Bedienoberflächen, kehrte sich ins Gegenteil um. Die vielfältigen Suchmöglichkeiten machten die neuen Informationsmittel so komplex, dass der Zeitaufwand für Beratung und Unterstützung stark anstieg. Hauptsächlich aufgrund dieser Entwicklung wurden die Benutzerschulungen ausgeweitet. Die einzelnen Veranstaltungen waren einerseits pragmatisch orientiert, da sie eine direkte Reaktion auf den Bedarf infolge neuer elektronischer Informationssysteme und nicht in ein pädagogisches Gesamtkonzept eingeordnet waren. Da sich die Schulungen auf ein konkretes Informationsobjekt wie Datenbank oder OPAC konzentrierten, waren sie zudem objektorientiert.

Die Hilfestellung der Bibliothekare erstreckte sich bei den neu eingeführten Datenbanksystemen, da ungeschulte Benutzer diese kaum bedienen konnten, oft nicht nur auf Beratung, sondern auch auf die Informationssuche selbst. Da außerdem bald auch kommerzielle Kunden Interesse an den per Retrieval erzielbaren Daten zeigten, führte man Anfang bis Mitte der neunziger Jahre in Bibliotheken, aber auch in Verbänden, Vereinen und der Privatwirtschaft, die Informationsvermittlungsstellen (IVS) ein. Hauptzweck dieser Einrichtungen war – und ist – die Durchführung von kostenpflichtigen Literatur-, Patent- oder Faktenrecherchen in internationalen Datenbanken. Die Informationsvermittlungsstellen in den Bibliotheken wurden unter anderem gegründet, um die Auskunftsbibliothekare zu entlasten,

aber auch, um eine klare mediale Grenze zur Bibliothek selbst zu ziehen<sup>67</sup>.

#### 4.2.4 Von der Benutzerschulung zur Vermittlung von Informationskompetenz

Während die Einbindung von Hochschulbibliotheken in die Lehre in den USA und anderen angelsächsischen Ländern schon seit den 1960er Jahren üblich ist, und das Konzept der Information Literacy seit Mitte der Siebziger Jahre entwickelt und umgesetzt wird, knüpfen deutsche Hochschulbibliotheken erst in den letzten Jahren an die Aktivitäten der siebziger und achtziger Jahre an und orientieren sich an Bibliotheken aus Ländern mit Vorbildcharakter wie eben den USA aber auch Großbritannien, Australien oder den skandinavischen Staaten.

Die Nachteile der mit geringem organisatorischen und personellen Aufwand durchgeführten Veranstaltungstypen wurden durch das wachsende digitale Informationsangebot immer deutlicher sichtbar. Die kurzfristig angelegte, objektzentrierte Wissensvermittlung konnte mit der Vielfalt digitaler Informationsquellen nicht mehr mithalten. Zudem waren die Teilnehmer durch mangelhaften Praxisbezug, geringe Eigenleistung und hohe Redundanz meist wenig motiviert, so dass die Schulungen unattraktiv wurden.

Bei der didaktisch-methodischen Konzeption neuer Veranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz ab Mitte der neunziger Jahre konnte jedoch auch auf Erkenntnisse aus Erhebungen zu Benutzerverhalten und Benutzerschulungen in den siebziger und achtziger Jahren zurückgegriffen werden, die Zielgruppenorientierung, Fach- bzw. Praxisbezug sowie die Berücksichtigung von Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens innerhalb von Bibliothekseinführungen eindeutig positiv beurteilten. Anders als bei den Bemühungen der Vergangenheit, als die Anstöße vorwiegend von externen Institutionen wie der DFG kamen, ging die Initiative in den neunziger Jahren zunehmend von den Bibliotheken, im Besonderen vom Engagement einzelner Bibliothekare, aus. Den entscheidenden Schub erhielten diese noch vereinzelt Bestrebungen durch die im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung durchgeführte „SteFi-Studie“<sup>68</sup>.

#### 4.2.5 Pläne und Programme in Deutschland

Eine Reihe von hochschul- und bibliothekspolitischen Untersuchungen, Empfehlungen und Initiativen beschäftigen sich mit der Situation und der künftigen Entwicklung von Hochschulbibliotheken, von denen hier nur die wichtigsten vorgestellt werden sollen.

<sup>66</sup> Sauppe/Müller/Westermann (Anm. 62) S. 37.

<sup>67</sup> Pörzgen, Rainer und Martin Schreiber: Die Informationsvermittlungsstelle: Planung – Einrichtung – Betrieb. München u.a. 1993, S. 8.

<sup>68</sup> Lux/Sühl-Strohmer (Anm. 3) S. 51, 111. Als Vorreiter der Entwicklung in Deutschland sind insbesondere zu nennen: Detlev Dannenberg (Bibliothek der FH Hamburg), Thomas Hapke (Bibliothek der TU Harburg), Benno Homann (UB Heidelberg) und Wilfried Sühl-Strohmer (UB Freiburg).

#### 4.2.5.1 Bibliotheken '93

Als pragmatische Fortschreibung des „Bibliotheksplan 1973“ nach der Wiedervereinigung wurde Bibliotheken '93 von der damaligen Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände (BDB) erarbeitet. Dieses Positionspapier weist Bibliotheken unterschiedlichen Typs und unterschiedlicher Größe ihre jeweilige Position im Netz eines Gesamtsystems der Literaturversorgung in Deutschland zu und ist noch heute Grundlage der Zusammenarbeit. In Kapitel 3.3.4 von Bibliotheken '93 wird auf die Notwendigkeit von Angeboten zur Benutzerschulung, besonders für große Bibliotheken mit einem differenzierten Medienangebot, hingewiesen. Als maßgeblicher Auslöser für das Schulungsbedürfnis wird der auch in Bibliotheken zu dieser Zeit vermehrte Einsatz von EDV genannt. Explizit für Hochschulbibliotheken wird unter Punkt 9.4 gefordert, dass Bibliothekare die Studierenden während des Studiums mit den jeweiligen Informationsmitteln ihres Faches vertraut machen<sup>69</sup>.

#### 4.2.5.2 Die SteFi-Studie 2001

Die im Juni 2001 veröffentlichte SteFi-Studie<sup>70</sup> wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) von der Sozialforschungsstelle Dortmund in Zusammenarbeit mit der Gesellschaft für angewandte Unternehmensforschung und Sozialstatistik (GAUS) erstellt und ist die bislang fundierteste Untersuchung zur Informations- und Medienkompetenz neueren Datums in Deutschland. In einer breit angelegten Untersuchung wurden Dekanate, Studierende und Hochschullehrende im Hinblick auf die Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Information in der Hochschulausbildung befragt.

Kernaussage der Studie ist zum einen, dass die Informationskompetenz an deutschen Hochschulen sowohl bei Lehrenden als auch bei Studierenden unzureichend ist, und dass zum anderen eine verbindliche curriculare Verankerung dieser Schlüsselfähigkeit in Deutschland bislang nicht stattgefunden hat.

Die Kenntnisse zur zielgerichteten Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Informationsmittel sowohl von Studierenden (80 %) als auch von Lehrenden (68 %) sind dabei selektiv durch „Trial and Error“ selbst angeeignet. Nur 16 % der Studierenden und 13 % der Lehrenden gaben an, die notwendigen Kenntnisse durch das Personal der Hochschulbibliothek bzw. auf andere systematische Art und Weise erworben zu haben.

Wissenschaftliche Informationen werden von beiden Gruppen zunehmend über elektronische Kanäle gesucht, wobei die Benutzung von Suchmaschinen im Internet bevorzugt wird. Verlässlichere und qualitativ hochwertigere Formen der Suche nach elektronischen Informationen werden demgegenüber vernachlässigt; nur 6 % der Studierenden nutzen fachbezogene Online-Datenbanken.

Zwar sind 90 % der befragten Lehrenden der Meinung, dass es notwendig sei, Studierende mit der Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Information vertraut zu machen, aber nur ein Drittel hält es für notwendig, dies in den eigenen Lehrveranstaltungen zu thematisieren. Immerhin ein Drittel der Hochschullehrer ist der Auffassung, dass dies die Hochschulbibliothek übernehmen sollte<sup>71</sup>. Umgekehrt haben nur 11 % der Studierenden die erforderlichen Kenntnisse im Rahmen von normalen Lehrveranstal-

tungen erworben und schätzen auch lediglich 24 % der Lehrenden als kompetent im Umgang mit elektronischen Informationsmitteln ein, sehen aber Hochschullehrer und Fakultäten in der Pflicht, die Vermittlung von Informationskompetenz stärker in bestehende Lehrveranstaltungen zu integrieren bzw. Einführungsveranstaltungen und Tutorien hierfür anzubieten.

Als Hauptthemnisse in der Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Information durch die Studierenden sehen Studierende selbst und Lehrende gleichermaßen die Unübersichtlichkeit des Angebots sowie die Schwierigkeit, die Qualität der recherchierten Informationen zu bewerten. Dazu kommt noch die Einschätzung, dass die Studierenden von den Dozenten zu wenig motiviert werden, elektronische Fachinformationen für ihr Studium gezielt zu nutzen, die beide Gruppen (!) teilen<sup>72</sup>.

Als wichtigste Ansatzpunkte für die Verbesserung der Vermittlung von Informationskompetenz an deutschen Hochschulen, fordert die SteFi-Studie eine stärkere Verankerung der Thematik in Lehrveranstaltungen und im Rahmen von Tutorien sowie die Bereitstellung geprüfter, anforderungsgerechter Schulungsangebote und Online-tools. Die Untersuchung weist dabei explizit Bibliotheken als Akteure aus, die in Kooperation mit Rechen-, Medienzentren und Fachbereichen durch geeignete Dienstleistungen die Kompetenzen der Studierenden verbessern sollen. Gleichzeitig wird moniert, dass die Universitätsbibliotheken nicht hinreichend an den Lehrbetrieb angebunden sind<sup>73</sup>.

Die präsentierten Ergebnisse warfen in Bezug auf die Vermittlung von Informationskompetenz ein ähnlich schlechtes Bild auf die deutschen Hochschulen wie die PISA-Studie bezüglich der Vermittlung von Lesefähigkeit sowie mathematisch-naturwissenschaftlicher Grundbildung auf die deutschen Schulen. Auch wenn die Tendenz zu erwarten war, sorgte das Ausmaß der dokumentierten Ergebnisse doch für Überraschung in der Fachwelt.

Als beispielhaft für die Entwicklung praxisnaher Angebote, speziell auch für Selbststudium und E-Learning sowie für die erfolgreiche Kooperation von Rechenzentren, Fachbereichen, Verwaltungen und Bibliotheken, werden die Hochschulen in den USA und Skandinavien genannt<sup>74</sup>.

#### 4.2.5.3 Die „Empfehlungen zur digitalen Informationsversorgung durch Hochschulbibliotheken“ des Wissenschaftsrates 2001

Die Kernbefunde der SteFi-Studie sind in die im selben Jahr erschienenen Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur digitalen Informationsversorgung durch Hoch-

<sup>69</sup> Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände (Hg.): Bibliotheken '93: Strukturen – Aufgaben – Positionen. Berlin 1994, S. 10, 41.

<sup>70</sup> Klatt, Rüdiger et al.: Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Informationen in der Hochschulausbildung: Barrieren und Potentiale der innovativen Mediennutzung im Lernalltag der Hochschulen (Kurzfassung) <<http://www.stefi.de/download/kurzfas.pdf>> [Zugriff am 9.2.2006]. SteFi steht für „Studieren mit elektronischer Fachinformation“.

<sup>71</sup> Klatt et al. (Anm. 70) S. 23-24.

<sup>72</sup> Klatt et al. (Anm. 70) S. 16-17, 25.

<sup>73</sup> Klatt et al. (Anm. 70) S. 31-32.

<sup>74</sup> Klatt et al. (Anm. 70) S. 28-29.

schulbibliotheken eingeflossen. In seiner Bestandsaufnahme kritisiert der Wissenschaftsrat, dass die Hochschulen sich in den Bereichen digitale Informationsversorgung, E-Learning und mediengestützte Lehre bisher zu wenig profiliert haben<sup>75</sup>.

Die Vermittlung von „Kompetenz zur methodischen Informationsgewinnung“ wird als entscheidende Schlüsselqualifikation für den Arbeitsmarkt hervorgehoben, die in der Hochschullehre bislang zu wenig berücksichtigt worden sei. Die Hochschulbibliothek wird als Teil der Bildungsinstitution Hochschule betrachtet und soll vor allem ihre Kompetenzen im Umgang mit den Neuen Medien in die Lehre einbringen.

Nach Überzeugung des Wissenschaftsrates wird die Leistungsfähigkeit von Hochschulbibliotheken in Zukunft noch stärker nach dem Grad der Nutzerorientierung beurteilt. Dabei soll einerseits nach Nutzergruppen, wie wissenschaftlich allgemein interessierte Nutzer, Studierende oder Wissenschaftler, unterschieden, und andererseits das individuelle Informationsbedürfnis jedes Einzelnen noch mehr berücksichtigt werden. Die Hochschulbibliothek soll lokaler Knotenpunkt in einer zunehmend dislozierten Informationsumgebung werden und als „Hybridbibliothek“ neben gedruckten auch digitale Publikationen vorhalten. Zu traditionellen Aufgaben wie Sammeln, Bewahren und Nachweisen treten neue Aufgaben, wobei vor allem die Qualifizierung und Beratung der Nutzer und Autoren betont wird.

Bezugnehmend auf die Ergebnisse der SteFi-Studie wird postuliert, die Vermittlung von Informationskompetenz künftig in die Lehrveranstaltungen der Hochschule zu integrieren bzw. um sie herum zu organisieren, damit diese Fähigkeit in Zukunft nicht autodidaktisch, sondern systematisch und an den Studieninhalten orientiert erworben werden kann. Ausdrücklich wird die Bibliothek als Einrichtung erwähnt, die neben den Fachwissenschaftlern Informations- und Medienkompetenz vermitteln soll<sup>76</sup>.

Inhaltlich sollen die Veranstaltungen Navigations- und Recherchestrategien, Hilfen zum digitalen Publizieren sowie die Gegenüberstellung von Vor- und Nachteilen einzelner Informationsmittel umfassen. Dabei wird der dienstleistungsorientierten Nutzerbetreuung ein erhöhter Personalbedarf eingeräumt, der durch bibliotheksinterne Umschichtungen vom bestands- in den nutzerorientierten Bereich gedeckt werden soll. Die notwendigen Kenntnisse in Informationstechnologie und -ressourcen sollen Bibliotheksmitarbeitern auf Fort- und Weiterbildungen, dem bibliothekarischen Nachwuchs jedoch bereits in der Ausbildung vermittelt werden. Der Hinweis auf die ebenfalls notwendige didaktische Qualifizierung fehlt.

Betont wird darüber hinaus die Notwendigkeit von Kooperationen zwischen Hochschulbibliotheken und anderen Informationsanbietern sowie innerhalb der Hochschule zwischen Bibliotheken, Rechenzentren und Medienzentren<sup>77</sup>.

#### **4.2.5.4 Das Strategische Positionspapier „Informationen vernetzen – Wissen aktivieren“ des BMBF 2002**

Im September 2002 wurde, wiederum vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, das strategische Positionspapier „Informationen vernetzen – Wissen aktivieren“ veröffentlicht, das Aussagen über die Zukunft der

wissenschaftlichen Information in Deutschland enthält. Wissenschaftliche Information wird als Schlüsselressource für den Standort Deutschland bezeichnet sowie als Motor für Innovationen und als Faktor für den Konkurrenzkampf Deutschlands im globalen Markt eingeschätzt.

Dabei könnten die zur Verfügung stehenden Informationen nur dann effizient genutzt werden, so das Papier, wenn die Nutzer den Umgang mit den neuen Informationssystemen beherrschen. Um dies zu gewährleisten, wird Informationskompetenz ausdrücklich als wissenschafts- und bildungspolitisches Ziel hervorgehoben.

Die neue Rolle der Hochschulbibliotheken sowie der Bibliotheken an Forschungseinrichtungen wird im Wissensmanagement gesehen, wobei hierunter in erster Linie die Koordination der internen und externen Informationsressourcen verstanden wird. Der Abbau von Nutzungshemmnissen sowie der Aufbau durchgängiger Versorgungsketten soll durch Kooperationen von Bibliotheken, Rechen- und Medienzentren erreicht werden<sup>78</sup>.

#### **4.2.5.5 Die Initiative des Vereins Deutscher Bibliothekare (VdB) 2002**

Ebenfalls aus dem Jahr 2002 datiert die Initiative „Vermittlung von Studienfertigkeiten im elektronischen Zeitalter“ des Vereins Deutscher Bibliothekare (VdB), die als Reaktion des Berufsverbandes auf die oben genannte Kritik des Wissenschaftsrates zu verstehen ist.

Die Maßnahmen zur Stärkung der Informationskompetenz der Studierenden werden als Neuausrichtung der schon bestehenden, aber seitens der Hochschullehrer nicht genügend zur Kenntnis genommenen Schulungsaktivitäten der Bibliotheken bezeichnet. Die vom Wissenschaftsrat geforderte systematische Einbindung der Hochschulbibliotheken in den Lehrbetrieb wird vom VdB durchaus als Stärkung der Position der Bibliotheken wahrgenommen, nur müsse dies budgetäre, organisatorische und strukturelle Verbesserungen für diese zur Folge haben.

Als konkrete Maßnahme wird die Schulung künftiger Lehrer als Multiplikatoren vorgeschlagen, die im Gegensatz zur Kompetenzvermittlung für (alle) Oberstufenschüler die personellen Kapazitäten der Bibliotheken nicht deutlich übersteigen würde. Weiterhin wird eine Abstimmung mit dem Deutschen Hochschulverband angeregt, um den Weg für Kooperationen zwischen Bibliothekaren und Dozenten in einzelnen Hochschulen zu ebnet<sup>79</sup>. Daran anknüpfend

<sup>75</sup> Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur digitalen Informationsversorgung durch Hochschulbibliotheken <<http://www.wissenschaftsrat.de/texte/4935-01.pdf>> [Zugriff am 3.2.2006] S. 17.

<sup>76</sup> Wissenschaftsrat (Anm. 75) S. 7-8, 11-12, 36.

<sup>77</sup> Wissenschaftsrat (Anm. 75) S. 27-31, 38-40.

<sup>78</sup> Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Informationen vernetzen – Wissen aktivieren: strategisches Positionspapier. Stand: September 2002 <[http://www.bmbf.de/pub/information\\_vernetzen-wissen\\_aktivieren.pdf](http://www.bmbf.de/pub/information_vernetzen-wissen_aktivieren.pdf)> [Zugriff am 9.2.2006].

<sup>79</sup> Verein Deutscher Bibliothekare e.V.: Vermittlung von Studienfertigkeiten im elektronischen Zeitalter – eine Initiative des VdB. Entwurf, Stand: 25.02.2002 <[http://www.vdb-online.org/publikationen/einzeldokumente/2002-02\\_v\\_vermittlungstudienfertigkeiten-entwurf.pdf](http://www.vdb-online.org/publikationen/einzeldokumente/2002-02_v_vermittlungstudienfertigkeiten-entwurf.pdf)> [Zugriff am 3.2.2006].

1. *Task Definition* – Bestimmung des Informationsdefizits und der benötigten Informationen
2. *Information Seeking Strategies* – Ermittlung aller in Frage kommender und Auswahl der inhaltlich hochwertigsten Informationsmittel
3. *Location and Access* – Ermittlung der Zugangsmodalitäten einzelner Informationsmittel und Zugriff auf die Informationen
4. *Use of Information* – inwertsetzen und exzerpieren der relevanten Informationen
5. *Synthesis* – Zusammenstellung und Aufbereitung der in unterschiedlichen Quellen gefundenen Information
6. *Evaluation* – Beurteilung des Endproduktes (der Effektivität) und des Suchprozesses (der Effizienz)

Abb. 1: Big6 Skills (Quelle: <<http://big6.com/showarticle.php?id=415>> [Zugriff am 2.2.2006])

wurde 2003 ein Vertrag zwischen den beiden genannten Verbänden über eine „Initiative zur Erlangung von Informationskompetenz an deutschen Universitäten“ geschlossen. Hierin wird die Bedeutung der Informationskompetenz als unabdingbarer Teil der Studierfähigkeit aller Studierenden hervorgehoben und die Absicht zur Förderung lokaler Initiativen an den Hochschulen bekräftigt<sup>80</sup>.

#### 4.2.5.6 Der „PISA-Schock“ als Katalysator für die Entwicklung in Deutschland

Die vom BMBF in Auftrag gegebene SteFi-Studie kann mit ihren Ergebnissen als maßgeblicher Ausgangspunkt für die Entwicklung von Maßnahmen zur Vermittlung von Informationskompetenz in den deutschen Hochschulen betrachtet werden. Alle anderen Papiere und Erklärungen knüpfen daran an, bekräftigen bzw. präzisieren die dort postulierten Ergebnisse und Maßnahmenvorschläge.

Mit einiger Sicherheit darf man davon ausgehen, dass die im Juni 2001 veröffentlichte SteFi-Studie weniger Beachtung gefunden hätte, wären nicht im Dezember des selben Jahres die Ergebnisse der im Auftrag der Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) durchgeführten ländervergleichenden Schulstudie „Programme for International Student Assessment“ (sog. „PISA-Studie“) der Öffentlichkeit vorgestellt worden.

Die Untersuchung zeigte einerseits die Schwächen des deutschen Bildungssystems auf den Gebieten Mathematik, Naturwissenschaft und Lesefähigkeit auf. Andererseits half sie aber auch, ein anderes Bildungsverständnis, im Sinne fächerübergreifender Kompetenzen („Literacy“), sowie den Ansatz des selbstbestimmten Lernens zu entwickeln und einer breiten Öffentlichkeit vorzustellen. In gewisser Weise war PISA also ein Glücksfall für die Bibliotheken, da Bildung durch die Studie wieder zu einem Thema mit hoher Aufmerksamkeit geworden ist und für Institutionen die Möglichkeit besteht, sich in diesem Bereich zu profilieren und zu etablieren.

Als Konsequenz des schlechten Abschneidens deutscher Schüler bei der PISA-Studie verabschiedete die Kultusministerkonferenz der Länder 2003 und 2004 fächerbezogene Bildungsstandards für die Primarstufe sowie die Jahrgangsstufen 9 und 10<sup>81</sup> mit bundesweiter Gültigkeit. Darin wird z. B. festgelegt, dass Schüler der 10. Klasse über einen umfangreichen Wortschatz verfügen, Informationen aus Lexika und Zeitungen sinnvoll nutzen sollen und ihre Referate frei vortragen können. PISA-Studie und SteFi-Studie zusammen genommen zeigen, dass Informationskompetenz nicht erst im Studium, sondern bereits in der Schule vermittelt werden muss.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die SteFi-Studie und die Empfehlungen des Wissenschaftsrates die

Notwendigkeit der Vermittlung von Informationskompetenz anerkennen und Bibliotheken in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle, sowohl für die schulische als auch für die akademische Bildung, zugewiesen wird. Dieser Trend wurde durch die Ergebnisse der PISA-Studie wesentlich verstärkt und in die öffentliche Debatte transportiert.

#### 4.3 Modelle zur Vermittlung von Informationskompetenz in den USA und Deutschland

Mit der Evolution des Information-Literacy-Konzepts wurde in den USA die Notwendigkeit einer empirischen und widerspruchsfreien Fundierung erkannt, auf die alle weiteren Aktivitäten aufbauen können. Die ab Ende der 1980er Jahre entwickelten Modelle waren (und sind) sowohl für die inhaltliche als auch für die methodische Gestaltung bibliothekarischer Schulungskonzepte eine wertvolle Hilfe. Die beiden wichtigsten anglo-amerikanischen Modelle sind die „Big6 Skills“ von EISENBERG und BERKOWITZ und der „Information Searching Process“ (ISP) von KUHLETHAU. Während das „Dynamische Modell der Informationskompetenz“ nach HOMANN auf den angloamerikanischen Modellen aufsetzt, ist das Konzept der „Bibliothekspädagogik“ von SCHULTKA umfassender.

##### 4.3.1 Big6 Skills von EISENBERG/BERKOWITZ

Michael D. EISENBERG ist Direktor der Information School, einer bibliothekarischen Ausbildungseinrichtung an der University of Washington in Seattle, Robert E. BERKOWITZ ist Dozent an der School of Information Studies der Syracuse University.

Das von ihnen entwickelte Modell ist das wahrscheinlich am weitesten verbreitete und ist geprägt durch die übersichtliche Untergliederung des Informationsprozesses in sechs Schritte, die zum (eingetragenen!) Markenzeichen dieses Ansatzes wurde.

EISENBERG und BERKOWITZ wollen ihr Modell sowohl als Prozess als auch als Menge grundlegender und für alle Bereiche des Lebens notwendiger Fähigkeiten verstanden wissen. Wesentliches Ziel bei Schulungen, die auf diesem Modell beruhen, ist es, eine der Fragestellung angemessene Problemlösungsstrategie entwickeln und

<sup>80</sup> Vertrag zwischen VDB und Hochschulverband <[http://www.vdb-online.org/publikationen/einzeldokumente/2003-01\\_v\\_vertrag-vdb-hochschulverband.pdf](http://www.vdb-online.org/publikationen/einzeldokumente/2003-01_v_vertrag-vdb-hochschulverband.pdf)> [Zugriff am 2.2.2006].

<sup>81</sup> Kultusministerkonferenz der Länder <<http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/bildungsstandards-neu.htm>> [Zugriff am 2.2.2006].

	Phase	Maßnahme	Gefühle beim Informationssuchenden
1.	<i>Initiation</i>	Erkennen des Informationsbedarfs	Unsicherheit, Besorgnis
2.	<i>Selection</i>	Bestimmung des Themengebietes	kurzzeitiger Optimismus, Ängstlichkeit
3.	<i>Exploration</i>	Verschaffen eines Überblicks zu dem Thema	Konfusion, Unsicherheit, Zweifel
4.	<i>Formulation</i>	Fokussierung des Themas auf Basis des gewonnenen Überblicks	abnehmende Unsicherheit, wachsende Zuversicht
5.	<i>Collection</i>	Sammeln sachdienlicher Informationen	weiter wachsende Zuversicht, abklingende Unsicherheit, Interesse für Details
6.	<i>Closure</i>	Beendigung des Suchprozesses; Verwertung der gefundenen Informationen	Erleichterung, je nach Suchergebnis Befriedigung oder Enttäuschung

Tabelle 2: Information Searching Process (nach Kuhlthau [Anm. 85] S. 44-51)

durchführen zu können. Die Big6 Skills sind dabei Fähigkeiten, die einzeln erlernt und geübt werden können. Der Durchlauf aller sechs Phasen in der vorgegeben linearen Reihenfolge ist also nicht zwingend notwendig, wird aber empfohlen. Big6 Skills möchte ein Bezugssystem für alle Stufen des Bildungssystems, vom Grundschüler bis zum Berufsanfänger, zur Behebung von Informationsdefiziten bieten<sup>82</sup>.

Das Modell basiert auf empirischen Ergebnissen, die durch die Befragung von Probanden über ihre Suchstrategien gewonnen wurden sowie auf damit zusammenhängende Erfahrungen und Überlegungen. Dabei fanden die Forscher heraus, dass die Big6-Strategie oft intuitiv eingesetzt wird, ohne dass die Suchenden von dem Modell wissen.

Im Zentrum des Modells steht die Erfassung kognitiver Aspekte im Rahmen des Informationsprozesses, um operationalisierbare Ziele herausarbeiten und in die Schulungsplanung übernehmen zu können. Dazu gehört z. B. die Erfassung potenzieller Informationsquellen in Phase drei<sup>83</sup>.

#### 4.3.2 Der Information Searching Process (ISP) nach KUHALTHAU

Carol C. KUHALTHAU hat bedeutende Pionierarbeit in der Erforschung der Zusammenhänge zwischen Bibliothek, Information Literacy und Lernerfolg in Schule bzw. Studium geleistet. Die Professorin für Bibliotheks- und Informationswissenschaft an der US-amerikanischen Rutgers University in New Brunswick (New Jersey) betont in ihrem 1987 erschienenen Buch „Information Skills for an Information Society: A Review of Research“ vor allem die Bedeutung von „Library Media Programs“, durch die Information Literacy Eingang in die Lehrpläne erhalten soll, sowie von Informationstechnologie, die Zugang zu den Informationsressourcen verschaffen soll, die bedeutsam für schulisches Lernen sind<sup>84</sup>.

Zentrale Aussage ihrer durch eine Serie empirischer Studien zum Informations-Suchverhalten von Schülern und Studenten gewonnenen Ergebnisse: Information Literacy ist kein isoliertes Bündel von Fähigkeiten, sondern vielmehr eine Lernmethode. Im Rahmen ihrer Untersuchungen, in denen sie die Informationssuche in Bibliotheken aus der Benutzerperspektive untersuchte, erkannte KUHALTHAU wiederkehrende Erfahrungsmuster, die sie zur Grundlage der einzelnen Phasen ihres Modells machte.

Im Mittelpunkt des sechsstufigen Modells steht die Bestimmung des Informationsbedarfs, der die ersten vier Pha-

sen einnimmt. Die einzelnen Phasen sind dabei nicht als starre lineare, sondern als rekursive Abfolge zu verstehen, d. h. eine einzelne Phase oder auch der ganze Prozess sind wiederholbar. Damit erfasst ISP einen bedeutenden Aspekt realer Informationsprozesse.

Ein bedeutendes Merkmal des ISP-Modells ist die Berücksichtigung nicht nur kognitiver, sondern auch emotionaler Faktoren, die von hoher Bedeutung für die Ableitung von Vermittlungsstrategien sind. In jeder Phase dominieren bestimmte Gefühle wie Ungewissheit, Optimismus, Konfusion oder Zufriedenheit, und es bestehen Wechselwirkungen zwischen dem Prozess der Informationssuche und den Gefühlen des Informationssuchenden. KUHALTHAU stellte fest, dass Benutzer von Bibliotheken oder Informationssystemen, die zu einem eng gefassten Thema recherchieren, insbesondere zu Beginn des Suchprozesses Schwierigkeiten haben. Gerade wenn die Informationssuche mit viel Elan begonnen wurde und sich ein Anfangserfolg einstellte, kommen oft nach kurzer Zeit Verwirrung und Unsicherheit auf. Dies ist insbesondere bei Schülern und Studenten zu beobachten, die ein vorgegebenes Thema für ein Referat oder eine Hausarbeit zu bearbeiten haben. Obwohl nicht feststellbar, ist nach Meinung von KUHALTHAU davon auszugehen, dass eine signifikante Anzahl von Informationssuchenden bald nach Beginn des Suchprozesses aufgibt, weil sie sich unsicher und nicht ausreichend kompetent fühlt. Für die bibliothekarische Arbeit bedeutet dies, bei Schulungen und Auskünften stärker auf die Informationssuchenden einzugehen und auf emotionale Signale zu achten, die Unsicherheit oder Frustration ausdrücken.

KUHALTHAU führte Langzeitstudien über verschiedene Stufen des US-amerikanischen Bildungssystems hinweg durch und bewies die Anwendbarkeit ihres Modells auf verschiedene Alters- und Lernstufen<sup>85</sup>. Durch die Rekursivität der Phasen und die Einbeziehung emotionaler

<sup>82</sup> Big6 <<http://www.big6.com/showarticle.php?id=16>> [Zugriff am 2.2.2006].

<sup>83</sup> Eisenberg/Lowe/Spitzer (Anm. 53) S. 44. Homann, Benno: Derzeit noch beträchtliche Defizite. Informationskompetenz: Grundlage für ein effizientes Studium und lebenslanges Lernen. In: Buch und Bibliothek 53 (2001) 9, S. 553-559, hier S. 556.

<sup>84</sup> Eisenberg/Lowe/Spitzer (Anm. 53) S. 18, 47.

<sup>85</sup> Kuhlthau, Carol Collier: Seeking Meaning: A Process Approach to Library and Information Services. Westport/Conn. u.a. 2004, S. 44-51, 71-87.



	Phase	Aufgabe	Benötigte Fähigkeiten
1.	Informationsbedarf	Festlegung inhaltlicher Anforderungen und Rahmenbedingungen (z.B. Begriffspräzisierung, zeitliche oder finanzielle Grenzen)	Kognitive und sozial-kommunikative Fähigkeiten, Brainstorming, Mind-Mapping
2.	Informationsquellen	Ermittlung potenzieller Informationsanbieter und Informationstypen	Kenntnisse über die Informations- und Medientypen der Bibliothek
3.	Informationszugang	Zugriff auf die einzelnen Informationen	Technische Kenntnisse, Fähigkeiten im Umgang mit Suchinstrumenten
4.	Informationserfassung	Inhaltliche Erschließung und Bearbeitung einer gefundenen Information	Methodische Fähigkeiten, wie Textanalyse, Textbearbeitung; Handhabung von Software
5.	Informationsbewertung	Evaluation der Ergebnisse in Bezug auf formulierten Informationsbedarf und Ziele	

Tabelle 3: DYMIK (nach Homann [Anm. 86] S. 202-203 u. Homann [Anm. 83] S. 557-558)

Faktoren ist ISP im Vergleich zu den Big6 Skills erheblich komplexer.

#### 4.3.3 Das Dynamische Modell der Informationskompetenz (DYMIK) nach HOMANN

Das Dynamische Modell der Informationskompetenz (DYMIK) von Benno HOMANN, Fachreferent an der UB Heidelberg, baut auf den beiden anglo-amerikanischen Modellen der Information Literacy auf.

Auch HOMANN legt in seinem Modell zugrunde, dass rationale Handlungsalternativen bei Informationssuchenden zu Emotionen wie Unsicherheit oder Überforderung führen können. Dieses subjektive Problem lasse sich durch zusätzliche Informationen beseitigen. Dabei gliedert sich das Modell in fünf Phasen, wobei in jeder Phase bestimmte Fähigkeiten oder Kenntnisse benötigt werden.

Die einzelnen Phasen stehen dabei in rekursiver Beziehung zueinander, da der Informationsprozess laut HOMANN oft nicht unmittelbar zu einem eindeutigen Ergebnis führt, vielmehr machen auftretende Probleme die Wiederholung vorangegangener Phasen notwendig, z. B. wenn in Phase 2 festgestellt wird, dass das Thema und die relevanten Begriffe noch nicht eindeutig geklärt sind, oder wenn in Phase 3 festgestellt wird, dass die konsultierten Informationsquellen nicht ausreichend Ergebnisse liefern<sup>86</sup>.

An der UB Heidelberg wird DYMIK zum einen eingesetzt, um sich durch einen Perspektivwechsel über den tatsächlichen Informationsbedarf der Schulungsteilnehmer klar zu werden. Es wird nicht mehr das vermittelt, was der Bibliothekar für notwendig hält, sondern das, was der Informationssuchende zum Erreichen eines bestimmten Ziels benötigt. Auch hinsichtlich des Inhalts bietet DYMIK die Möglichkeit zur Differenzierung. So werden von der UB Heidelberg vordringlich die Phasen „Informationsquellen“ und „Informationszugang“ innerhalb eigener Kurse abgedeckt, während die anderen Inhalte der weiteren Phasen durch andere Institutionen wie Rechenzentrum oder Fakultät geschult werden. Für die Strukturierung einer solchen Kooperation zwischen verschiedenen Einrichtungen wird das Modell ebenfalls in Heidelberg eingesetzt<sup>87</sup>.

HOMANN sowie OECHTERING sehen Unterschiede von DYMIK zu den anglo-amerikanischen Modellen in der Betonung des „dynamischen Aspektes“, durch die Fokussierung des „individuellen Handelns mit seinen emotionalen und rationalen Komponenten“, in der Benutzung deutschsprachiger Termini sowie in der Rekursivität der einzelnen

Phasen<sup>88</sup>. Die Betonung der Individualität von Informationsprozessen, die Rekursivität der Prozessphasen und die Einbeziehung emotionaler Komponenten werden jedoch schon bei KUHLTHAU 13 Jahre früher publizierten Information Searching Process berücksichtigt. Sicherlich hat HOMANN aber durch DYMIK auf die Notwendigkeit einer theoretischen Fundierung bei Konzepten zur Vermittlung von Informationskompetenz hingewiesen und durch die vorgenommene Visualisierung die Komplexität von Informationsprozessen auf ein überschaubares Maß reduziert, so dass es möglich wird, das Modell als didaktisches und methodisches Instrument einzusetzen. Durch die skizzierte Struktur bietet sich DYMIK gut für die Modularisierung eines Gesamtkonzeptes zur Vermittlung von Informationskompetenz an.

#### 4.3.4 Standards zur Vermittlung der Informationskompetenz

Im Rahmen der Überarbeitung der nationalen Richtlinien für School Media Programs wurden 1998 in den USA die „Information Literacy Standards for Student Learning“ von der American Association of School Librarians (AASL) und der Association of Educational Communications and Technology (AECT) entwickelt. Die drei Kategorien „Information Literacy“, „Selbstbestimmtes Lernen“ und „Soziale Verantwortung“ gliedern sich in jeweils drei Standards und insgesamt 29 Indikatoren. Dabei sind die Kategorien als Themengebiete, die Standards als Lern-

<sup>86</sup> Homann, Benno: Das Dynamische Modell der Informationskompetenz (DYMIK) als Grundlage für bibliothekarische Schulungen. In: Knorz, Gerhard und Rainer Kuhlen (Hg.): Informationskompetenz – Basiskompetenz in der Informationsgesellschaft. Proceedings des 7. Internationalen Symposiums für Informationswissenschaft (ISI 2000) (= Schriften zur Informationswissenschaft; 38). Konstanz 2000, S. 195-206, hier S. 203. Homann (Anm. 83) S. 556-557.

<sup>87</sup> Homann (Anm. 83) S. 556-557. Homann (Anm. 86) S. 204-205.

<sup>88</sup> Homann (Anm. 61) S. 6. Oechtering, Anne: Informationskompetenz häppchenweise. Zur Modularisierung von Schulungsangeboten an der Bibliothek der Universität Konstanz. In: Forum Bibliothek und Information 57 (2005) 1, S. 34-40, hier S. 37.

ziele und die Indikatoren als praktische Umsetzung der Lernziele zu verstehen<sup>89</sup>.

Im Hochschulbereich sind die im Jahr 2000 von der Association of College and Research Libraries (ACRL) veröffentlichten „Information Literacy Competency Standards for Higher Education“ Ausgangspunkt für die Arbeit der einzelnen Universitäten, Colleges sowie weiterer Einrichtungen der „Higher Education“ in den USA. Ihr Ziel ist die Implementierung von Konzepten der Information Literacy in die Curricula von Hochschulen, wobei die Standards als Empfehlungen zu verstehen sind, die an die Rahmenbedingungen der jeweiligen Hochschule und des Studienfaches anzupassen sind.

Die Information Literacy Standards for Higher Education knüpfen bewusst an die Information Literacy Standards for Student Learning an, damit eine kontinuierliche Entwicklung von Information Literacy auf allen Ebenen des Bildungssystems erfolgt. Ferner basieren die Standards der ACRL, obwohl sie sich, verglichen mit dem Information Power-Programm, an Studierende und somit an eine ältere Zielgruppe mit anderen Informationsbedürfnissen richten, doch auf den selben Prinzipien<sup>90</sup>.

Ebenfalls von der ACRL entwickelt wurde die 2001 veröffentlichte Dokumentation „Objectives for Information Literacy Instruction: A Model Statement“. Das Dokument unterstreicht die Bedeutung von Information Literacy, nicht nur für Hochschulbibliotheken, sondern für den ganzen Hochschulbereich, und bietet Lehrenden Handlungsempfehlungen für individuelle Lernziele in unterschiedlichen Lernumgebungen.

Die Objectives for Information Literacy Instruction und die Information Literacy Standards for Higher Education bieten Wissenschaftlichen Bibliotheken einen konkreten Handlungsrahmen für Maßnahmen zur Vermittlung von Information Literacy sowie Grundlagen für die Zusammenarbeit mit den Fakultäten bzw. Fachbereichen der Hochschule. Die beiden Papiere haben maßgeblich zur Standardisierung von Information Literacy im US-amerikanischen Hochschulbereich beigetragen.

Benno HOMANN hat die amerikanischen Standards der ACRL 2002 ins Deutsche übertragen<sup>91</sup> und damit die Debatte über die Notwendigkeit von Modellen und Standards als Grundlage für die Vermittlung von Informationskompetenz an Hochschulen hier zu Lande angeregt.

Anknüpfend an HOMANNs Übersetzung der ACRL-Standards und als Orientierungs- und Planungshilfe für Hochschulbibliotheken hat die nordrhein-westfälische AG Informationskompetenz 2003 im Rahmen eines Workshops einen Katalog von Anforderungen erarbeitet, die an Veranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz zu stellen sind. In diesem Papier werden Empfehlungen bezüglich des Gesamtschulungskonzepts der Bibliothek, Kenntnissen und Verhalten des Dozenten, Anforderungen an Räumlichkeiten und Infrastruktur sowie zu Vorbereitung und Marketing der Veranstaltungen getroffen<sup>92</sup>.

SCHNEIDER fordert in diesem Zusammenhang, dass ähnliche Lernziele, wie sie die ACRL-Standards für Studierende definieren, in Deutschland auch für Schüler unterschiedlicher Jahrgangsstufen formuliert werden sollten, um dem alters- und bedürfnisgerechten Informationsverhalten gerecht werden zu können. Die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz seien nur als erster Schritt in die richtige Richtung zu werten<sup>93</sup>.

#### 4.3.5 Das Konzept der Bibliothekspädagogik nach SCHULTKA

Weit umfassender als die bisher vorgestellten Konzepte sind die Überlegungen von Holger SCHULTKA, Bibliothekar an der Universitäts- und Forschungsbibliothek Erfurt/Gotha, die auf die Idee einer „Bibliothekspädagogik“ abzielen. Dabei ist die Bibliothekspädagogik weniger ein Modell, dessen einzelne theoretische Schritte in die Praxis umgesetzt werden sollen, sondern ein umfassendes pädagogisches Konzept für das edukative Vorgehen in Bibliotheken.

SCHULTKA sieht die Bibliothekspädagogik als Professionalisierung der herkömmlichen Benutzerschulung, unter der die unterschiedlichen Bildungsaktivitäten einer Bibliothek zusammengefasst werden können. Vorbild sind dabei Theater und Museen, die ihre pädagogischen Bemühungen seit den 1960er Jahren weiterentwickelt und professionalisiert haben. Museums- und Theaterpädagogen stimulieren Lernaktivitäten, bereiten Veranstaltungen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene vor und führen diese durch. Hier, an der Schnittstelle von Kultur und Bildung, sieht SCHULTKA auch die Bibliotheken angesiedelt, die neben Museums- und Theaterpädagogik zur „dritten Säule“ werden sollen.

Im Bildungsbereich sollen Bibliotheken die primären Bildungsträger Schule und Hochschule mit ihren Lehrangeboten ergänzen und sich an der Ausbildung von Lese-, Schreib-, Medien- und Informationskompetenz beteiligen. Dies stellt einen deutlichen Unterschied zu den bisher vorgestellten Modellen dar, bei denen es vorrangig um die Vermittlung von Informationskompetenz geht<sup>94</sup>.

<sup>89</sup> American Association of School Librarians u. Association for Educational Communications and Technology: Information Literacy Standards for Student Learning: Standards and Indicators. 1998 <[http://www.ala.org/ala/aasl/aasiproftools/informationpower/InformationLiteracyStandards\\_final.pdf](http://www.ala.org/ala/aasl/aasiproftools/informationpower/InformationLiteracyStandards_final.pdf)> [Zugriff am 9.2.2006].

<sup>90</sup> Association of Colleges and Research Libraries: Information Literacy Competency Standards for Higher Education. Approved by the Board of Directors of the Association of College and Research Libraries on January 18, 2000; endorsed by the American Association for Higher Education (October 1999) and the Council of Independent Colleges (February 2004) <<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/standards.pdf>> [Zugriff am 9.2.2006]. In pädagogischer Hinsicht orientieren sich die Standards an „Undergraduates“, also an Studierenden vor dem ersten Abschluss (nach klassischem deutschen Studienmodell vergleichbar mit Studierenden im Grundstudium).

<sup>91</sup> Homann, Benno: Standards der Informationskompetenz: eine Übersetzung der amerikanischen Standards der ACRL als argumentative Hilfe zur Realisierung der „Teaching Library“. In: Bibliotheksdienst 36 (2002) 5, S. 625-638.

<sup>92</sup> Nilges, Annemarie; Reessing-Fidorra, Marianne und Renate Vogt: Standards für die Vermittlung von Informationskompetenz an der Hochschule. In: Bibliotheksdienst 37 (2003) 4, S. 463-465.

<sup>93</sup> Schneider (Anm. 25) S. 30.

<sup>94</sup> Schultka, Holger: Bibliothekspädagogik versus Benutzerschulung. Möglichkeiten der edukativen Arbeit in Bibliotheken. In: Bibliotheksdienst 36 (2002) 11, S. 1 487-1 505, hier S. 1 496-1 498. Schultka, Holger: Bibliothekspädagogik und die Arbeit der AG Benutzerschulung des Landesverbandes Thüringen. In: Bibliothek. Forschung und Praxis 29 (2005) 1, S. 59-65, hier S. 60.

Die Aufgaben einer Bibliothekspädagogik sind sehr umfassend und reichen von der Erarbeitung von Lehr- und Lernmaterialien über die Organisation von Events in der Bibliothek oder der Vorstellung der Buchberufe bis hin zur Einführung in die Benutzung der Bibliothek oder Angeboten zur Lernunterstützung.

In den bisher vorgestellten Modellen standen Schüler und vor allem Studierende als Zielgruppen bibliothekarischer Lehraktivitäten im Fokus, und die potenziellen Institutionen für diese Aktivitäten waren in erster Linie Hochschulbibliotheken. SCHULTKA möchte alle Bibliothekstypen in die bibliothekspädagogische Arbeit eingebunden sehen und alle relevanten Zielgruppen (Schüler, Auszubildende, Studierende, Arbeitende, Senioren und „weitere spezielle Soziogruppen“) mit den Angeboten ansprechen. Da dieses Ziel das Leistungsvermögen einzelner Einrichtungen übersteigt, regt SCHULTKA vor allem Kooperationen mit anderen Bibliotheken sowie anderen Bildungsträgern wie Elternhaus, Kindergarten, Schule, Hochschule oder Volkshochschule an. Ferner soll jede Bibliothek aus den sechs Richtungen „Fortbildung (zertifiziert)“, „Unterricht (für Schüler und Auszubildende)“, „Lehrveranstaltungen (für Studierende)“, „Edutainment (Lernen in der Freizeit)“, „Selbst-Lernen“ und „Erleben“ einen Entwicklungsschwerpunkt für die eigene edukative Arbeit auswählen.

Bibliothekspädagogik agiert grenzüberschreitend und enthält, je nach Erfordernis, sowohl Elemente der Pädagogik des Kindes als auch der Erwachsenenpädagogik. Sie versucht, sowohl die realen öffentlichen Bibliotheksräume als auch die virtuellen, also das Internetangebot der Bibliothek, unter dem Aspekt des Lernens zu gestalten. Das pädagogische Angebot wird als zentraler Bestandteil der bibliothekarischen Dienstleistungen betrachtet, der nicht nebenbei, sondern hauptsächlich und von speziell ausgebildetem Personal erledigt wird<sup>95</sup>.

SCHULTKA wendet sich gegen den Begriff „Schulung“, weil er darin das klassische Rollenbild Lehrer – Schüler erkennt, dass bei Teilnehmern unangenehme Erinnerungen hervorrufe. An anderer Stelle äußert er sein Erstaunen darüber, dass der Begriff „Bibliothekspädagogik“ bisher kaum Anwendung finde<sup>96</sup>. Letzteres liegt sicherlich einerseits an dem Umfang der Konzeption, der von den Bibliotheken viel Koordinierungsaufwand mit anderen Institutionen, umfangreiche Kenntnisse bzw. Schulungen des eigenen Personals sowie erhebliche Ressourcen erfordert. Dass der Begriff Assoziationen an die Idee der Volkspädagogik weckt, in der der Bibliothekar als Volksbildner die Leser bevormundet und nur mit „guten“ Büchern versorgt, erleichtert andererseits nicht unbedingt die Akzeptanz und Verbreitung dieses Konzeptes.

Die Schwäche von SCHULTKAs Bibliothekspädagogik wird vor allem darin gesehen, dass dem Bibliothekar bei Schüler- oder Studierendenseminaren nur eine propädeutische Rolle zukommt und der Lernort Bibliothek somit zu einem austauschbaren institutionellen Behälter wird<sup>97</sup>.

#### 4.3.6 Zur Bedeutung der Modelle

Ein Modell der Informationskompetenz ist von zentraler Bedeutung für die Entwicklung einer Gesamtkonzeption zur Vermittlung von Informationskompetenz und bildet nicht nur die Grundlage für eine systematische wissenschaftliche Analyse, sondern dient auch der Ermittlung von Zielen, Inhalten und Methoden einer Teaching Library.

Die Modelle Big6 Skills, ISP und DYMIK gehen alle davon aus, dass Informationskompetenz nicht durch singuläre Ereignisse erreicht wird, sondern durch miteinander in Verbindung stehende Vorgänge, die die Art und Weise enthalten, wie man Informationen wahrnimmt und einsetzt. Die drei Modelle zerlegen die Informationssuche in einzelne Schritte und machen den Prozess so für Lehrende und Lernende gleichermaßen nachvollziehbar und verständlich. Der Lernende rückt bei den Modellen in den Mittelpunkt, die so die Grundlage für subjektorientierte Kurse bilden, die sich von den objektorientierten Benutzerschulungen klassischer Prägung, in denen oft einzelne Informationsmittel im Mittelpunkt stehen, deutlich unterscheiden. Dabei nutzen die Bibliotheken die Phasenfolge der Modelle bisher primär zur Konzeption eines Gesamtangebots an Kursen und weniger zur Gliederung und Gestaltung einzelner Seminare. OECHTERING führt aus, dass eine Modularisierung sowohl nach Lernobjekten (OPAC, Datenbanken, Literaturverwaltung) oder Zielgruppen (z. B. Erstsemester, Examenskandidaten, Tutoren) als auch nach Kompetenzen möglich ist. Insbesondere die Modularisierung nach Kompetenzen bzw. „prozesshafte Modularisierung“, in deren Rahmen Studierende z. B. den Umgang mit einer Literaturliteraturdatenbank anhand eines realen, individuellen Informationsbedürfnisses üben können, wird durch die Modelle nachhaltig unterstützt, da Lernende und Lehrende jederzeit die jeweilige Position im Informationsprozess bestimmen können<sup>98</sup>.

Obwohl die Information Literacy Competency Standards for Higher Education nicht prozessorientiert angelegt sind, ähneln sie doch den Phasen von Big6 Skills, was nicht weiter verwunderlich ist, wenn man weiß, dass Michael D. EISENBERG an der Entwicklung beider Konstrukte wesentlich beteiligt war. Diese Standards lassen sich als Rahmen für das Gesamtkonzept einer Teaching Library betrachten, das von jeder Hochschule individuell und zielgruppenorientiert entwickelt werden sollte.

Die von Holger SCHULTKA vertretene Richtung der Bibliothekspädagogik stellt die edukative Arbeit von Bibliotheken in einen übergreifenden Kontext und sieht Bibliotheken aller Sparten als Akteure in Kultur und Bildung, die mit etablierten Institutionen zusammenarbeiten und deren Arbeit ergänzen.

#### 4.4 Die USA und Deutschland im Vergleich

Bereits die erste Phase in den siebziger Jahren, in der die Benutzerschulung stärker in den Vordergrund bibliothekarischen Interesses in Deutschland rückte, war durch entsprechende Aktivitäten und Publikationen aus dem angloamerikanischen Bibliothekswesen mitbeeinflusst. In der DFG-finanzierten Grundlagenuntersuchung von 1980 werden bei den Benutzerschulungsprogrammen mit Vorbildcharakter wiederum Beispiele aus den USA ge-

<sup>95</sup> Schultka (2002, Anm. 94) S. 1 496-1 498. Schultka (2005, Anm. 94) S. 6.

<sup>96</sup> Schultka (2002, Anm. 94) S. 1 486.

<sup>97</sup> Jochum, Uwe: Informationskompetenz, Bibliothekspädagogik und Fachreferate. In: Bibliotheksdienst 37 (2003) 11, S. 1 450-1 462, hier S. 1 455.

<sup>98</sup> Homann (Anm. 61) S. 4. Oechtering (Anm. 88) S. 35-38.

nannt<sup>99</sup> und auch in den neueren deutschen Fachpublikationen werden immer wieder US-amerikanische Beispiele angeführt<sup>100</sup>. Welche Faktoren aber sind für die deutlich günstigere Entwicklung in den Vereinigten Staaten verantwortlich? Auf Basis der bisherigen Gegenüberstellung in diesem Kapitel und einiger zusätzlich berücksichtigter Rahmenbedingungen werden die Gründe für die Unterschiede im Folgenden herausgearbeitet.

#### Politisches System

Sowohl Deutschland als auch die USA sind Föderalstaaten, in denen die Bundesländer bzw. Bundesstaaten die Bildungs- und Kulturpolitik ausgestalten und damit wesentlich für die Entwicklung vor allem des Hochschulbibliothekswesens verantwortlich sind. Beide Länder haben kein nationales Bibliotheksgesetz, das den Unterhalt von Bibliotheken als Pflichtaufgabe für Gliedstaaten bzw. Kommunen festschreibt. Trotzdem gibt es Unterschiede: In den USA hat der Gesamtstaat im Rahmen mehrerer nationaler Pläne die politische Notwendigkeit betont, das Bibliothekswesen zentral zu koordinieren<sup>101</sup>. Darüber hinaus existiert mit der National Commission on Libraries and Information Science (NCLIS) in Washington DC eine unabhängige Einrichtung zur Beratung von Exekutive und Legislative bei der nationalen Bibliotheks- und Informationspolitik, deren Direktorium der Direktor der Library of Congress und 14 weitere Mitglieder bilden.

Das politische System der USA ermöglicht also die Einflussnahme des Gesamtstaates auf das ganze öffentlich finanzierte Bibliothekswesen, während dies in Deutschland, bis auf wenige Ausnahmen, im Verantwortungsbereich der Bundesländer und Kommunen liegt. Die flächenhafte Durchsetzung von Standards trifft damit in den Vereinigten Staaten auf wesentlich günstigere politische Rahmenbedingungen.

#### Staatliche Förderprogramme

Durch die Entwicklung der Gesellschaft zu einer „Learning Society“ einerseits und der wachsenden Bildungslücke andererseits stehen Bildung und Erziehung derzeit in den USA stark im nationalen Fokus des Interesses. Im Jahr 2002 erließ Präsident Bush mit dem „No Child Left Behind Act“ ein vor allem auf die Bildungs- und Lernförderung abzielendes Gesetz, das den Schulen eine größere Verantwortung bei der Verbesserung der Schülerleistungen überträgt und ihnen dafür Bundesmittel zur Verfügung stellt<sup>102</sup>. Das amerikanische Bildungsministerium stärkt im Rahmen seines Programms „Improving Literacy through School Libraries“ (LSL) die Rolle von Schulbibliotheken und stellte zur Förderung von Lese- und Informationskompetenz an Schulen für das Jahr 2005 ein Finanzvolumen von 19,5 Mio. US-\$ zur Verfügung<sup>103</sup>. Derartige staatliche Programme gibt es in Deutschland bisher nicht. Initiativen wie „Schulen ans Netz“ oder „Notebook-University“ widmen sich rein der Förderung der technischen Informationsinfrastruktur.

#### Vermittlung von Informationskompetenz in der Schule

In den USA wurde frühzeitig erkannt, dass die Grundlage für Informationskompetenz bereits in der Schule und nicht erst in der Berufsausbildung oder Hochschule gelegt werden muss. So wurde mit Information Power: Guidelines for School Library Media Programs 1988 ein Leitfaden vorgestellt, dessen oberstes Ziel die effektive Nutzung von

Informationen für Schüler und Lehrer ist. Schulbibliothekaren kommt hierbei als School Library Media Specialists eine Schlüsselrolle als Lehrer, Lehrpartner, Informationsspezialist und Unterrichtsgestalter zu. Auch wenn es inzwischen hoffnungsvolle Ansätze gibt, wird die Vermittlung von Informationskompetenz in deutschen Schulen sowie der Auf- und Ausbau von Schulbibliotheken bisher zu wenig gefördert<sup>104</sup>.

#### Formulierung von Standards

Die Information Literacy Standards for Student Learning und die Information Literacy Standards for Higher Education bieten Schulen und Institutionen der höheren Bildung in den USA einen Handlungsrahmen, der landesweit Anwendung findet. Solche Standards fehlen in Deutschland bisher. Dieses Defizit wird in den Maßnahmenvorschlägen der SteFi-Studie explizit benannt<sup>105</sup>. Die Übersetzung der Information Literacy Standards for Higher Education durch Benno HOMANN hat zwar die Debatte in Deutschland angeregt, eine vollständige Übernahme der angloamerikanischen Standards kommt aber wegen der unterschiedlichen Rahmenbedingungen des Hochschulstudiums nicht in Betracht. Im Hinblick auf die Harmonisierung der Studiengänge im Rahmen des Bologna-Prozesses sollten die Standardisierungsbemühungen auch nicht auf Deutschland beschränkt bleiben, sondern auf den EU-Raum bezogen werden.

#### Implementierung von Modellen

Grundlage für die oben genannten Standards bilden die Modelle Information Searching Process von KUHLETHAU und Big6 Skills von EISENBERG und BERKOWITZ, die wiederum auf empirischen Erhebungen beruhen. Originär deutsche Modelle, die als Grundlage für die Praxis der Vermittlung von Informationskompetenz dienen können, gibt es bisher nicht. Das DYMIK von HOMANN beruht im Wesentlichen auf den beiden amerikanischen Modellen und SCHULTKAs Bibliothekspädagogik geht einen anderen Weg.

<sup>99</sup> Sauppe/Müller/Westermann (Anm. 62) S. 17, 44-45, 69.

<sup>100</sup> So z. B. bei Lazarus (Anm. 10), Lux/Sühl-Strohmenger (Anm. 3) oder Sühl-Strohmenger (Anm. 44).

<sup>101</sup> So durch den „National Plan for Libraries“ von 1935, den „National Plan for Public Library Service“ von 1948 und seine Fortschreibung „A Planning Process for Public Libraries“ aus dem Jahr 1980.

<sup>102</sup> Wikipedia <[http://en.wikipedia.org/wiki/No\\_Child\\_Left\\_Behind](http://en.wikipedia.org/wiki/No_Child_Left_Behind)> [Zugriff am 2.2.2006].

<sup>103</sup> U.S. Department of Education <<http://www.ed.gov/programs/isl/index.html>> [Zugriff am 2.2.2006].

<sup>104</sup> Positive Ansätze in Deutschland sind z. B. die Initiative „Bildungspartner NRW“, die die Zusammenarbeit von Schulen und öffentlichen Bibliotheken, unter Einbeziehung von Schulbibliotheken und kommunalen Medienzentren, fördern will (<<http://www.bildungspartner.nrw.de/>> [Zugriff am 2.2.2006]) oder das Internetangebot „Leseforum Bayern – Leseförderung und Schulbibliotheken“ des Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus, das u.a. Informationen zu Aufbau, Betrieb und Kooperation von Schulbibliotheken bereit hält (<<http://www.leseforum.bayern.de/>> [Zugriff am 2.2.2006]).

<sup>105</sup> Klatt et al. (Anm. 70) 2001, S. 30-31.

### Einrichtung einer zentralen Clearingstelle

Das Institute for Information Literacy (IIL) der Association of College and Research Libraries fungiert als zentrale Clearingstelle für Information-Literacy-Bemühungen an Hochschulen in den USA. Das IIL soll Einzelpersonen und Institutionen dabei unterstützen, Information Literacy in das gesamte Spektrum der Ausbildung zu integrieren und widmet sich vor allem der Weiterbildung für Bibliothekare in diesem Bereich. Eine solche Institution existiert in Deutschland bisher nicht. Das Deutsche Bibliotheksinstitut (DBI) in Berlin, das eine solche Aufgabe hätte übernehmen können, und bei dem Anfang der achtziger Jahre eine überregionale Clearingstelle für Benutzerschulung eingerichtet werden sollte<sup>106</sup>, wurde 1999 abgewickelt.

### Kooperation mit anderen Berufssparten

In den USA wurden schon früh andere Berufsgruppen in die konzeptionelle Entwicklung von Information Literacy einbezogen. Die American Association of School Librarians erarbeitete 1988 Information Power zusammen mit der Association für Educational Communications and Technology, und bereits bei der Gründungsveranstaltung des National Forum on Information Literacy 1989 waren Institutionen aus dem Bereich Bildung und Erziehung dabei. Demgegenüber ist Zusammenarbeit vor allem mit der Hochschuldidaktik in Deutschland noch schwach ausgeprägt. Anregend könnte sich darüber hinaus in diesem Zusammenhang die Zusammenarbeit mit Schulen und anderen lokalen Bildungseinrichtungen erweisen<sup>107</sup>.

### Information Literacy als Akkreditierungskriterium

Akkreditierungsagenturen haben in den letzten Jahren in den USA durch die Aufnahme von Information Literacy als Positivkriterium für die Evaluation von Bildungseinrichtungen dazu beigetragen, die Bedeutung des Konzepts innerhalb der Hochschulbildung zu erhöhen. Dabei bieten Agenturen wie die Middle States Commission on Higher Education oder die Western Association of Schools and Colleges (WASC) auch ihre Hilfe für die Implementierung von Programmen zur Vermittlung von Information Literacy in die Lehrpläne an<sup>108</sup>.

In Deutschland ist Informationskompetenz kein Kriterium für die Akkreditierung der neuen Bachelor- und Masterstudiengänge. Die Kultusministerkonferenz hat zwar für die Bachelor-Studiengänge „berufsfeldbezogene Qualifikationen“ als verpflichtende Inhalte festgelegt, die Interpretation und Ausgestaltung des Begriffs bleibt aber den einzelnen Hochschulen überlassen. Der für die Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen zuständige Akkreditierungsrat führt nicht einmal die berufsfeldbezogenen Qualifikationen als Mindestkriterium für die konsekutiven Studiengänge auf und spricht nur von „Berufsbefähigung“ im Allgemeinen, die erreicht werden soll<sup>109</sup>.

### Position der Bibliotheken innerhalb der Hochschulen

Die aktive Beteiligung der Bibliotheken an der Hochschulbildung hat insbesondere im angelsächsischen Raum bereits eine längere Tradition. So müssen in den USA Lernende im Laufe ihrer Schul- und Hochschullaufbahn drei bis vier Seminare der jeweiligen Bibliothek besuchen haben.<sup>110</sup> Dem Ziel einer „nahtlosen Lernkultur“, also einem engen Zusammenwirken von Bibliothek, Lehrpersonal und Studierenden auf dem Campus, wie SÜHL-STROHMENGER es beschreibt, sind die Hochschulen in den USA auch deshalb schon weit näher, weil die Bibliotheken dort die Mitte des Campus bilden.<sup>111</sup> Zudem müssen in Deutsch-

land Bibliotheken vielfach erst Kooperationen mit in der Vergangenheit oft isoliert voneinander agierenden Einrichtungen der Hochschulen initiieren oder ganz neue Organisationsformen eingehen, um Informationskompetenz im Sinne einer Teaching Library vermitteln zu können.

### Zusammenfassung

HOMANN konstatierte im Jahr 2000 einen Entwicklungsrückstand im Vergleich zu den anglo-amerikanischen Bibliotheken von etwa einem Jahrzehnt<sup>112</sup>. Nach den hier gezogenen Vergleichen lässt sich nur schwerlich der Eindruck gewinnen, dass sich dieser Rückstand deutlich verringert hat. Vor allem die besseren Rahmenbedingungen wie z. B. die zentralen staatlichen Förderprogramme oder die bessere Aufstellung und Vernetzung von Bibliotheken und Bibliothekaren sind Gründe für die günstigere Entwicklung in den USA.

In den USA gibt es zwar durchaus auch kritische Stimmen wie OWUSU-ANSAH, der beklagt, wie schlecht auch Bibliothekare in den USA in didaktischer Hinsicht darauf vorbereitet sind, als Lehrende aktiv zu werden<sup>113</sup>, insgesamt aber liefert die folgende Aussage eine realistische Einschätzung der Lage in den Vereinigten Staaten:

„Higher Education institutions are well on their way to including information literacy competencies as a graduation requirement, while academic librarians and faculty members work together to make this a reality“<sup>114</sup>.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in Deutschland viel Zeit mit der Diskussion verloren wurde, ob in Bibliotheken gelehrt werden soll und erst in den letzten Jahren erste Schritte in diese Richtung unternommen wurden, während im angelsächsischen Raum und in Skandinavien kein Zweifel darüber bestand, dass Bibliothekare Lehraufgaben übernehmen sollen und bereits über das „Wie“ gesprochen wurde.

## **5 Status quo an nordrhein-westfälischen Hochschulbibliotheken: Ergebnisse der Website-Analyse**

### **5.1 Methodisches Vorgehen im Rahmen der empirischen Untersuchung**

Der Status quo zur Vermittlung von Informationskompetenz an Hochschulbibliotheken in Nordrhein-Westfalen wurde anhand von 16 Websites nordrhein-westfälischer Universitäts- und Fachhochschulbibliotheken untersucht<sup>115</sup>.

<sup>106</sup> Sauppe/Müller/Westermann (Anm. 62) S. 9.

<sup>107</sup> Lux/Sühl-Strohmenger (Anm. 3) S. 62.

<sup>108</sup> Eisenberg/Lowe/Spitzer (Anm. 53) S. 28-31.

<sup>109</sup> Akkreditierungsrat <[http://www.akkreditierungsrat.de/b\\_kriterien.htm](http://www.akkreditierungsrat.de/b_kriterien.htm)> [Zugriff am 2.2.2006].

<sup>110</sup> Dannenberg (Anm. 23) S. 1 246.

<sup>111</sup> Sühl-Strohmenger (Anm. 44) S. 320.

<sup>112</sup> Homann (Anm. 15) S. 977.

<sup>113</sup> Owusu-Ansah (Anm. 50) S. 30.

<sup>114</sup> Eisenberg/Lowe/Spitzer (Anm. 53) S. 176.

<sup>115</sup> Untersucht wurden die Websites aller zwölf Universitätsbibliotheken (Bibliothek der RWTH Aachen, UB Bielefeld, UB Bochum, ULB Bonn, UB Dortmund, ULB Düsseldorf, UB Duisburg-Essen, USB Köln, ULB Münster, UB Paderborn, UB Siegen, UB Wuppertal) sowie der vier größten Fachhochschulbibliotheken (Bibliotheken der FHs in Dortmund, Köln, Münster und der Hochschule Niederrhein) in Nordrhein-Westfalen.

Analysiert wurde zum einen die allgemeine Benutzerfreundlichkeit der Internet-Auftritte auf Basis von Usability-Kriterien der heuristischen Evaluation. Diese Inspektionsmethode wird nicht von Test-Personen, sondern von Experten durchgeführt, die eine Zusammenstellung bewährter Usability-Kriterien auf die zu untersuchende Website anwenden. Für die Evaluation zur Benutzerfreundlichkeit der im Internet präsentierten bibliothekarischen Angebote zur Vermittlung von Informationskompetenz wurden die „Ten Usability Heuristics“ von Jakob NIELSEN<sup>116</sup> als Grundlage für einen Kriterienkatalog herangezogen und im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand angepasst und verändert.

Zum anderen wurden, auf Grundlage der Darstellung im Internet, das Konzept und die Organisation von Lernangeboten der betreffenden Bibliotheken einer kritischen Analyse unterzogen. Ergänzend zu den Angaben auf der Website wurden im Rahmen einer E-Mail-Befragung weitere Informationen zum Veranstaltungsangebot erhoben. Die Lernangebote der Bibliotheken wurden anhand der nachfolgenden fünfstufigen Typisierung, die sich am Idealbild der Teaching Library orientiert, eingeordnet.

1. Teaching Library

Die Teaching Library kann als die heute maßgebliche organisatorisch-konzeptionelle Form für bibliothekarische Lernangebote angesehen werden. Von den sieben Hauptkriterien, die eine Teaching Library charakterisieren<sup>117</sup>, werden drei als konstitutiv betrachtet: Die Entwicklung eines Gesamtkonzepts – worunter hier in erster Linie ein modular-hierarchischer Aufbau, angepasst an die verschiedenen Nutzergruppen der Bibliothek, verstanden werden soll –, die formal-verbundliche Integration der Veranstaltungen in die jeweiligen Curricula sowie – als wichtige didaktische Erkenntnis – die Subjekt- bzw. Zielgruppenorientierung der Lernangebote.

Ebenfalls als bedeutsam, wenn auch als nicht so zentral wie die vorgenannten Kriterien, werden die Möglichkeit zur praktischen Erprobung des Erlernten für die Teilnehmer sowie die Bereitstellung von Selbstlernmaterialien zur Ermöglichung eines eigenverantwortlichen Lernens als weitere wichtige didaktische Elemente erachtet. Eine Leistungserhebung des gelehrtens Stoffes ist zwar aus pädagogisch-didaktischer Sicht sinnvoll, wird aber gerade bei nicht-curricular verankerten Angeboten den zeitlichen und organisatorischen Rahmen sprengen und potenzielle Interessenten abschrecken.

Die Qualifizierung des bibliothekarischen Lehrpersonals und die Frage, inwieweit die Bibliotheken ihre Veranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz regelmäßig und unter kontrollierten Bedingungen evaluieren, wurden wegen des begrenzten Umfangs der Arbeit nicht untersucht. Als inzwischen ubiquitär wird die Bereitstellung von geeigneten Schulungsräumen betrachtet, auch wenn hier sicherlich Unterschiede bezüglich der Anzahl der Räumlichkeiten, ihrer Ausstattung und Auslastung zu berücksichtigen sind.

Kriterien für eine Teaching Library:

<i>Zentrale Kriterien</i>	<i>Nachgeordnete Kriterien</i>
modular-hierarchischer Aufbau der Angebote	praktische Anwendung des Gelernten
curriculare Einbindung	Bereitstellung von Selbstlernmaterialien
Zielgruppenorientierung	Leistungserhebung des gelehrtens Stoffes

Eine Teaching Library, wie sie für die folgende Untersuchung definiert ist, bietet ihren Kunden Lehrangebote, keine Schulungen und weist alle drei zentralen Kriterien sowie die drei nachgeordneten Kriterien auf.

2. Bibliothek auf dem Weg zur Teaching Library

Eine Bibliothek, die sich auf den Weg zu einer Teaching Library befindet, bietet ihren Kunden ebenfalls Lehrangebote, weist bereits einige der vorgenannten Kriterien auf und ist in der Entwicklung begriffen.

3. Aktiv schulende Bibliothek

Eine aktiv schulende Bibliothek bietet regelmäßig von sich aus Veranstaltungen an. In erster Linie sind dies jedoch Führungen und objektorientierte Schulungen.

4. Passiv schulende Bibliothek

Eine passiv schulende Bibliothek bietet, hauptsächlich nur bei entsprechender Nachfrage, Führungen und primär objektorientierte Schulungen an.

5. Nicht lehrende oder schulende Bibliothek

Eine nicht lehrende oder schulende Bibliothek bietet weder Lehrveranstaltungen noch Schulungen an.

**5.2 Zusammenfassung und Einordnung der Ergebnisse**

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass alle untersuchten Bibliotheken Informationen zu Lernangeboten auf ihren Websites bereitstellen. Alle Bibliotheken führen aber auch weitere Veranstaltungen durch, die nicht auf den Seiten ihres Internet-Auftrittes angekündigt werden und oft über persönliche Kontakte mit den Fachbereichen zustande kommen.

Zum Teil deutliche Unterschiede wurden hinsichtlich der Website-Gestaltung, der Konzeption der Angebote sowie des Umfangs der im Internet gemachten Angaben festgestellt.

Technische Anforderungen

In technischer Hinsicht waren alle Websites zu den getesteten Zeitpunkten erreichbar und mit den drei Browsern ohne Einschränkung darstellbar. Auf vier Websites werden Frames eingesetzt. Da diese Elemente nicht von allen Browsern unterstützt werden, können sich bei der Anwendung Probleme in der Darstellung ergeben. Mit den getesteten Browsern wurden jedoch keine Einschränkungen wahrgenommen.

Design

Die Startseite von zehn der 16 Internetauftritte wirken auf den ersten Blick sehr übersichtlich und wecken das Interesse des Besuchers. Hauptschwachpunkte der übrigen sechs Startseiten sind die vielen Menüpunkte im Inhaltsbereich, die den Überblick erschweren sowie das Websitedesign, das nüchtern, nicht professionell und damit wenig einladend auf Besucher wirkt.

<sup>116</sup> Nielsen, Jakob: Ten Usability Heuristics. 1994 <[http://www.useit.com/papers/heuristic/heuristic\\_list.html](http://www.useit.com/papers/heuristic/heuristic_list.html)> [Zugriff am 3.2.2005].

<sup>117</sup> Schneider (Anm. 25) S. 29-30.

Nur auf sechs Websites sind in begrenztem Umfang grafische Elemente eingebunden. Obwohl dies im Hinblick auf Ladezeiten positiv zu bewerten ist, könnten sparsam eingesetzte und sorgsam ausgewählte Bilder oder Fotos zur Visualisierung und damit zur schnelleren Aufnahme der primär textbasierten Informationen wesentlich beitragen. Bis auf zwei Ausnahmen ist das Websitedesign, also der Aufbau der Seiten, die Farbgestaltung, der Schrifttyp, die Schriftgröße usw., durchgehend konsistent.

#### Navigation

Die Navigationselemente sind lediglich auf sechs Websites durchgehend benutzerfreundlich angeordnet und eingängig strukturiert. Noch bei drei Internetauftritten ist dies überwiegend der Fall, während die Navigation auf fünf weniger und auf zwei Homepages kaum benutzerfreundlich organisiert ist. Anlass für Verbesserungen bieten Navigationselemente, die nicht an den üblichen Plätzen eingebunden sind (z. B. Hauptmenü rechts, Servicelinks unten, Homelink nicht links oben), Menüs, die sich gegenüber der Startseite verändern und damit inkonsistent sind, Verschränkungen zwischen Menüleisten der Hochschul- und der Bibliotheks-Website sowie redundante Rubriken in unterschiedlichen Menüs.

In diesem Zusammenhang ist allerdings zu bedenken, dass neben Farben, Schriftart und -größe sowie anderen Gestaltungselementen der Website insbesondere die Platzierung bestimmter Navigationselemente an vielen Hochschulen inzwischen durch ein einheitliches Corporate Design vorgegeben wird.

Damit Besucher jederzeit nachvollziehen können, wo sie sich innerhalb der Website gerade befinden, bieten 13 Bibliotheken Orientierungshilfen an. In sechs Fällen werden dazu Highlighting und Breadcrumbs eingesetzt, in sieben Fällen zumindest eines der beiden Elemente.

Zehn Websites sind so programmiert, dass sich externe Links im selben Browserfenster öffnen. Da nicht jedem Besucher in diesem Moment klar sein wird, dass er die Seiten der Bibliothek verlässt, wird er unter Umständen die Orientierung verlieren und dies möglicherweise mit der Bibliothek negativ in Verbindung bringen. Externe Links sollten aus diesem Grund in einem neuen Fenster des Browsers geladen werden.

Die Lernangebote sind zwar in zehn Fällen direkt von der Startseite aus zugänglich, der jeweilige Textlink befindet sich jedoch fünfmal im Inhaltsbereich, ist also auf den übrigen Seiten nicht eingebunden. Nur fünf Bibliotheken haben die entsprechende Rubrik auf der obersten Ebene des Hauptmenüs implementiert (darunter interessanterweise alle vier Fachhochschul-Bibliotheken), in sechs weiteren Fällen ist der Pfad zu den Lernangeboten innerhalb der Menühierarchie logisch nachvollziehbar. Über das Hauptmenü nur schwer auffindbar sind die Veranstaltungen derzeit auf fünf Bibliothekswebsites, wobei in vier Fällen die Rubrikbezeichnungen nicht passend bzw. nicht aussagekräftig und in einem Fall die Lernangebote abseits der Startseite nur über den Index auffindbar sind.

#### Internetgerechte Aufbereitung der Informationen

Die Informationstexte sind überwiegend nicht zu lang und an einem 21-Zoll Bildschirm mit maximal zweimaligem Scrollen lesbar. Oft sind die Texte sehr knapp gehalten, stichwortartig strukturiert und in die Punkte Inhalt, Termine, Treffpunkt/Ort, Kursleitung/Ansprechpartner und Dauer

gegliedert. Mitunter werden erwünschte Vorkenntnisse für die jeweilige Veranstaltung genannt (was schon als eine Form der Modularisierung betrachtet werden kann), eindeutige Lernziele gibt nur die ULB Münster an.

#### Kontakt, Feedback und Informationsdienste

15 Bibliotheken geben bei ihren Veranstaltungen zumindest allgemeine Kontaktdaten an; immerhin sechs Bibliotheken führen konkrete Ansprechpartner mit personalisierten Kontaktdaten (E-Mail, Telefon) bei allen Kursen auf. In der Hälfte der Fälle werden Web-Formulare zur Anmeldung bereit gestellt, siebenmal sind hierfür E-Mail-Adressen angegeben, und nur bei einer Bibliothek erfolgt die Anmeldung „offline“, über ausliegende Listen.

Die Möglichkeit für ein Feedback gibt es auf allen untersuchten Websites – allerdings in unterschiedlicher Form. Auf elf der entsprechenden Seiten wird die E-Mail-Adresse von Webredaktion (6 x), Service, Information, Öffentlichkeitsarbeit, Informationsstelle Elektronische Dienste oder Schulungen (jeweils 1 x) als Kanal für Anregungen, Fragen und Kritik angegeben. Jeweils zweimal steht die E-Mail-Adresse des jeweiligen Seitenbearbeiters bzw. ein allgemeines Webformular, einmal ein Webformular mit Pulldown-Menü zur Themenwahl zur Verfügung. Personalisierten und themenspezifischen Kontaktwegen ist hier im Sinne der Transparenz der Vorrang einzuräumen.

Zur Information ihrer Kunden bieten sieben Bibliotheken einen Newsletter an, einen RSS-Feed hat derzeit nur die ULB Düsseldorf in ihre Website eingebunden.

#### Aktualität des Internet-Angebots

Der überwiegende Teil der Veranstaltungsangebote ist semesteraktuell, wird vor dem jeweiligen Semester erstellt und, falls notwendig, ergänzt. Der Bearbeitungsstand, der auf 15 Websites angegeben ist, war deshalb zum Zeitpunkt der Untersuchung teilweise einige Monate alt. Zudem werden viele Kurse insbesondere zu Semesterbeginn abgehalten und verstrichene Termine oft von der Internetseite gelöscht. Ein vergleichsweise bescheidenes Veranstaltungsangebot mit einem einige Monate alten Bearbeitungsstand, wie es gegen Mitte bis Ende des Semesters auf der Website einiger Bibliotheken zu finden war, wird einige interessierte Besucher enttäuschen und dazu führen, dass sie die betreffende Seite unter Umständen nicht wieder aufsuchen. Aus diesem Grund sollte auf der betreffenden Seite zumindest ein Hinweis mit dem Inhalt „die nächsten Veranstaltungen finden zu Anfang des Semesters XY statt“ platziert werden.

Im Hinblick auf das Gesamt-Veranstaltungsangebot einer Bibliothek muss demnach ferner davon ausgegangen werden, dass nicht zu jeder Zeit alle Kurse angeboten und auf der betreffenden Internetseite angekündigt werden.

#### Betitelung des Lernangebots

„Informationskompetenz“ kommt als Bezeichnung der Gesamt-Veranstaltungsangebote nicht vor, wohl aber im Titel einzelner Kurse. Da dieser Terminus technicus bisher zwar Eingang in die Fachliteratur gefunden hat, bei Bibliothekskunden aber weitestgehend unbekannt sein dürfte, ist diese Entscheidung sicherlich richtig. Stattdessen wird überwiegend der Begriff „Schulungen“ benutzt, entweder alleinstehend (4 x), in Kombination („Schulung und Beratung“, „Schulungen und Führungen“, „Führungen/Schulungen“, insgesamt 5 x) oder als Kompositum

(„Schulungsangebote“, 1 x). Ob der Begriff „Schulung“ allerdings geeignet ist, auf Kurse hinzuweisen, die sich am Konzept der Teaching Library orientieren, oder ob er nicht eher rückwärtsgewandt ist und auf die objektzentrierten Veranstaltungskonzepte der Vergangenheit hindeutet, erscheint zumindest fraglich. Sechs Bibliotheken jedenfalls haben, davon abweichend, die Bezeichnungen „Führungen und Kurse“ (2 x), „Führungen und Veranstaltungen“, „Einführungen“, „Informationsveranstaltungen“ bzw. „Einführungs-/ Informationsveranstaltungen“ gewählt.

#### Zielgruppen identifizieren und ansprechen

Die Hälfte der Bibliotheken hat ihr Veranstaltungsangebot durchgängig erkennbar für verschiedene Zielgruppen differenziert. Für fünf Bibliotheken trifft dies überwiegend, für weitere zwei nur bei den fachbezogenen Kursen und bei einer gar nicht zu. Hauptzielgruppe der Lernangebote aller untersuchten Hochschulbibliotheken sind – wie nicht anders zu erwarten – die Studierenden. Das Angebot gliedert sich überwiegend in allgemeine und in fachspezifische Veranstaltungen, wobei vielfach nur die fachspezifischen Kurse einen klaren Zielgruppenbezug – fortgeschrittene Studierende der entsprechenden Studienfächer – aufweisen.

Hinsichtlich ihrer Beschreibung auf den jeweiligen Websites müsste man die allgemeinen Einführungsveranstaltungen im Prinzip durchweg als objektorientiert charakterisieren, da hier in der Regel eine Ausrichtung auf eine bestimmte Zielgruppe nicht deutlich wird. Ohne dies für alle Bibliotheken nachweisen zu können, zeigen aber zumindest die Erfahrungen des Verfassers, dass auch solche Veranstaltungen durch fachliche Recherchebeispiele und Hinweise auf die Standorte des Fachbuchbestandes auf das jeweilige Publikum angepasst werden können. Darüber hinaus veranstalten neun von 16 Bibliotheken spezielle Kurse für Tutoren und wissenschaftliche Hilfskräfte.

Neben Studierenden sind vor allem Schüler eine weitere Zielgruppe, für die acht Bibliotheken eigene Seminare anbieten. Weitere Veranstaltungen werden in fünf Fällen für Senioren bzw. ältere Studierende, in drei Fällen für Wissenschaftler (3 x) und, seltener, für ausländische Studierende (2 x), Externe (2 x), Sonstige Hochschulangehörige (1 x) sowie speziell für Frauen (1 x) angeboten.

Als besonders gelungen kann der zielgruppenspezifische Einstieg („Angebote nach Maß für ...“) in das gesamte Dienstleistungsangebot auf der Website der UB Dortmund betrachtet werden.

Bisher haben noch zu wenige Bibliotheken erkannt, dass es bei der Betextung von Dienstleistungsangeboten wichtig ist, die Kunden direkt anzusprechen, Fragen zu stellen und die richtige Sprache zu treffen, um bei der Zielgruppe Interesse zu wecken. Sieben Bibliotheken sprechen potenzielle Interessenten auf der Website direkt an, meist in Form von Fragen („Sie suchen ...?“, „Facharbeit angesagt?“) und nur in fünf Fällen sind Titel bzw. Inhalte der Veranstaltungen, zumindest teilweise, für die junge Hauptzielgruppe angemessen flott formuliert (z. B. „Aufsätze auf Knopfdruck“, „Vom Thema zur Literatur“, „Den Überblick behalten – Literatur verwalten“). Im Übrigen ist die Sprache der Informationstexte recht klar und informativ und vermeidet in der Regel Fachausdrücke.

#### Modularisierung

Eine deutlich gestufte Modularisierung bieten bisher erst die ULB Münster mit ihrer Schulungspyramide, die Fach-

hochschulbibliothek Münster und, mit Einschränkungen, die UB Paderborn. Weitere sieben Bibliotheken differenzieren ihre Veranstaltungen in unterschiedliche Lernniveaus oder geben zumindest die jeweils erwarteten Vorkenntnisse an. Bei den übrigen sechs Bibliotheken lässt sich eine Modularisierung nicht erkennen; die Veranstaltungen stehen weitestgehend isoliert nebeneinander.

#### Curriculare Einbindung

13 der 16 Bibliotheken beteiligen sich regelmäßig an Lehrveranstaltungen der Fakultäten bzw. Fachbereiche ihrer Hochschule oder sind mit eigenen Kursen in Lehrpläne integriert. Eine formale curriculare Einbindung von Veranstaltungen der Hochschulbibliothek existiert derzeit in neun Fällen, drei weitere Bibliotheken sind in konkreten Planungen. Curricular verankert sind derzeit jeweils ein bis zwei Kurse, die an allen Hochschulen zum Angebot der neuen Bachelor-Studiengänge gehören. Wesentlicher Grund hierfür dürfte der Beschluss der Kultusministerkonferenz sein, die Vermittlung berufsfeldbezogener Qualifikationen für diese Studiengänge als verbindliche Inhalte festzulegen. Nicht an allen Hochschulen ist die Teilnahme an Veranstaltungen zur Informationskompetenz jedoch verpflichtend; teilweise gehören die Kurse auch zum Optionalbereich, aus dem Seminare nach bestimmten Vorgaben ausgewählt werden können.

Im Hinblick auf die Veröffentlichung im Internet spielt die Unterscheidung von „freien“ und curricular verankerten Angeboten eine wesentliche Rolle. Die Website-Untersuchung hat gezeigt, dass „freie“ Angebote, also allgemeine Einführungen und andere regelmäßig stattfindende Kurse ohne Anbindung an Lehrveranstaltungen der Fakultäten bzw. Fachbereiche, in der Regel auf den Internet-Seiten der Bibliothek veröffentlicht werden. Veranstaltungen mit Seminar-Bezug werden dagegen oft nicht auf der Website angekündigt, da sie ohnehin nur für einen geschlossenen Teilnehmerkreis abgehalten werden. In die Curricula integrierte Lernangebote schließlich sind eher in den betreffenden Vorlesungsverzeichnissen zu finden. Würde man nur das auf den Internet-Seiten der Bibliotheken veröffentlichte Veranstaltungsangebot berücksichtigen, käme man demnach zu einer unvollständigen Einschätzung der Lernangebote.

#### Veranstaltungsorganisation

Auf neun der untersuchten Websites finden sich zumindest in einigen Informationstexten Hinweise darauf, dass die Kursteilnehmer das erlernte Wissen in den Veranstaltungen unmittelbar in praktischen Übungen erproben können. Die anderen Bibliotheken machen hierzu entweder keine Angaben oder organisieren ihre Veranstaltungen primär als Vorträge oder Präsentationen ohne Teilnehmerbeteiligung. Nur sechs Bibliotheken bieten Kurse an, die mit Leistungsnachweisen abschließen, wobei dies fast ausschließlich curricular verankerte Veranstaltungen sind.

Der Turnus der Kurse ist je nach Bibliothek und Veranstaltung sehr unterschiedlich. Viele der Veranstaltungen finden jedoch vorwiegend am Semesteranfang statt, um Studienanfängern oder Studierenden, die ihre erste große Seminararbeit schreiben, frühzeitig das notwendige Rüstzeug für die Informationsbeschaffung und -selektion an die Hand zu geben. Etwa die Hälfte der Bibliotheken hält zumindest einen Teil ihrer Kurse, meist solche zu spezielleren Themen, nur auf Anfrage ab. Nahezu alle Biblio-



theiken bieten Veranstaltungen für kleinere Gruppen an, die in Bezug auf Termin und Inhalt auf die jeweiligen Bedürfnisse abgestimmt werden können.

### Selbstbestimmtes Lernen

Nur fünf Bibliotheken stellen bisher in größerem Umfang Selbstlernmaterialien im Internet bereit. Mit LOTSE existiert ein kooperatives Online-Tutorial mit fachbezogenen Modulen, das auf die Bedürfnisse einzelner Bibliotheken abgestimmt werden kann und deshalb weiter ausgebaut werden sollte. Beteiligt sind in Nordrhein-Westfalen bislang die UB Bochum, die UB Dortmund, die USB Köln und die ULB Münster. Die UB Bochum bietet darüber hinaus noch ein eigenes Online-Tutorial zur allgemeinen Bibliotheksbenutzung an; das Lerninformationssystem LIS der ULB Düsseldorf ist dagegen noch im Aufbau. Virtuelle Bibliotheksführungen bzw. Rundgänge bieten die UBs Dortmund, Paderborn und Siegen sowie die ULB Düsseldorf, themenbezogene Merkblätter die UBs Bochum und Siegen sowie, in beachtlicher Vielfalt, die ULB Münster an. Alle anderen Bibliotheken haben dagegen entweder nur einzelne Präsentationen bzw. digitale Informationsblätter oder aber gar keine Online-Materialien im Angebot. Im Sinne eines selbstbestimmten Lernens, zur Vor- und Nachbereitung von Präsenzveranstaltungen sowie zur Entlastung des Schulungspersonals sollten die Selbstlernangebote ausgebaut werden.

### Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen

Immerhin elf Hochschulbibliotheken arbeiten im Rahmen ihrer Lernangebote bereits mit anderen Institutionen zusammen, wobei hier hochschulinterne und externe Einrichtungen mit jeweils neun Nennungen gleich stark vertreten sind. Fünf Bibliotheken arbeiten zur Weiterbildung ihres eigenen Personals mit der Hochschuldidaktik vor Ort zusammen, drei zur Koordinierung des Veranstaltungsangebots mit dem lokalen Rechenzentrum und zwei aus dem selben Grund mit dem betreffenden Medienzentrum. Schulen und Berufsschulen der Region besuchen in drei bzw. zwei Fällen regelmäßig mit Klassen Einführungsveranstaltungen zur Bibliotheksbenutzung. Andere Bibliotheken wurden als Kooperationspartner dreimal genannt. Als beispielhaft hervorzuheben ist die von der USB Köln sowie der Stadtbibliothek Köln ins Leben gerufene AG Methodentraining, an der sich inzwischen auch die Bibliothek der Fachhochschule Köln beteiligt.

### Informationskompetenz als Leitbild

Als derzeit einzige Bibliothek hat die UB Dortmund auf ihrer Website ein Leitbild veröffentlicht, ohne hierin jedoch Informationskompetenz anzuführen. Daneben besitzt die RWTH Aachen ein Leitbild, in dem sich die Hochschule implizit zur Vermittlung von Informationskompetenz als Kernaufgabe bekennt. Ein Leitbild bietet Bibliotheken die Möglichkeit, sich deutlich und öffentlich zur Vermittlung von Informationskompetenz als zentraler Dienstleistung zu bekennen. Es sollte gleichsam als Qualitätssiegel und Verpflichtung betrachtet werden. Auch hier ist jedoch zu bedenken, dass die Bibliotheken teilweise das Leitbild ihrer Hochschule übernehmen müssen bzw. keine Befugnisse haben, ein eigenes zu formulieren.

### Fazit

Insgesamt ist das Ergebnis der Websiteuntersuchung, ergänzt durch die Angaben der Multiplikatoren aus den

Bibliotheken, besser, als die Aussagen in der aktuellen Fachliteratur vermuten ließen. In allen untersuchten Bibliotheken werden Kurse zur Verbesserung der Informationskompetenz, insbesondere für Studierende, angeboten. Der überwiegende Teil der untersuchten Hochschulbibliotheken in Nordrhein-Westfalen ist auf dem Weg zur Teaching Library und dabei schon unterschiedlich weit fortgeschritten. Im Veranstaltungskonzept von 14 der 16 Bibliotheken lassen sich zentrale Elemente einer Teaching Library nachweisen. Tendenzen zur Intensivierung der Zusammenarbeit mit Fakultäten bzw. Fachbereichen sind vielerorts erkennbar.

Dass auch Veranstaltungskonzepte funktionieren können, die auf mündlichen Absprachen zwischen Fakultät, Fachbereich bzw. Institut und Bibliothek basieren, zeigt unter anderem das Beispiel der Bibliothek der Hochschule Niederrhein. Diese Vereinbarungen sind jedoch letztlich personengebunden. Verlässt ein diesbezüglich engagierter Dozent oder Bibliothekar die Hochschule, müssen die Strukturen in den betreffenden Studiengängen unter Umständen wieder neu aufgebaut werden. Die Vermittlung von Informationskompetenz sollte jedoch dauerhaft an den Hochschulen installiert werden. „Freie“, d. h. von Universitätskursen unabhängige bibliothekarische Lernangebote, wird es aber auch weiterhin geben müssen, für jene Fächer, in denen es der Bibliothek nicht gelingt, ihre Informationskompetenz-Modelle zu implementieren sowie für jene Benutzer, die nicht zur Universität gehören<sup>118</sup>. Da die Personalressourcen der Bibliotheken jedoch begrenzt sind, wird ein Ausbau der curricularen Angebote – darauf deuten auch die Antworten in den erhaltenen E-Mails hin – an einigen Orten die Reduzierung der „freien“ Angebote zur Folge haben.

Einfacher noch als das Veranstaltungskonzept lässt sich die Benutzerfreundlichkeit der Website optimieren. Die Relaunches der Websites der USB Köln und der Bibliothek der RWTH Aachen im Jahr 2005 zeigen, dass an Verbesserungen gearbeitet wird, und dass sich Rückstände aufarbeiten lassen. Zum Zeitpunkt der Untersuchung standen drei weitere Internetauftritte (UBs Paderborn und Siegen sowie Fachhochschulbibliothek Köln) nach eigener Auskunft vor einem Relaunch, so dass hier auch in Zukunft weitere positive Entwicklungen zu erwarten sind.

Die Lernangebote sollten von Bibliotheken noch stärker als Kernkompetenzen ihres Dienstleistungsportfolios erkannt und auch dementsprechend auf ihrer Website prominent platziert werden. In einigen Fällen ist auf den untersuchten Websites nicht sofort ersichtlich, wie man zu diesen Angeboten gelangt; eine deutlichere Einbindung in das Hauptmenü wäre hier wünschenswert.

Weiterhin könnte die Crosspromotion der Dienstleistungen noch verstärkt werden, d. h. die einzelnen Angebote sollten enger in Beziehung zueinander gesetzt werden. So sollte von den Seiten der Veranstaltungsangebote auf Selbstlernangebote hingewiesen werden und andersherum, wie es z. B. die UB Bochum bei einigen ihrer Veranstaltungen schon vorweisen kann.

Rahmenbedingungen und Vorgaben der Hochschule schränken die Bibliotheken zum Teil stark in ihrem Handeln ein. Auch deshalb muss letztlich jede Bibliothek ein Konzept entwickeln bzw. voranbringen, dass zu ihren

<sup>118</sup> Jochum (Anm. 97) S. 1 458.

Strukturen passt und den Bedarf vor Ort befriedigt. Eine Einheitslösung gibt es nicht. Zur kontinuierlichen Weiterentwicklung und Verbesserung der Lernangebote sollte aber der fachliche Austausch und die Zusammenarbeit, im großen Kreis der AG Informationskompetenz, sowie in kleineren Runden, wie der Kölner AG Methodenkompetenz, fortgeführt werden.

## 6 Perspektiven für die Vermittlung von Informationskompetenz in Deutschland

### 6.1 Verankerung von Informationskompetenz im gesamten Bildungssystem

#### 6.1.1 Lesekompetenz als Basis von Informationskompetenz

Schlüsselqualifikationen unterliegen dem Wandel. Waren vor einigen Jahrzehnten noch heutige Basisfähigkeiten, wie Lesen, Schreiben und Rechnen, als Bildungselemente für Berufseinstig und beruflichen Erfolg ausreichend, wird heute, unter anderem infolge des raschen technologischen Wandels, insbesondere von Studierenden mehr verlangt. Nichtsdestotrotz ist Lesen nach wie vor eine Kulturtechnik von elementarer Bedeutung, die das Fundament für Informationskompetenz bildet.

Die Grundlage für informationskompetente Studierende muss bereits in der Grundschule gelegt werden und fängt bei der Leseförderung an. Schülern, die viel lesen, fällt es leichter, komplexe Zusammenhänge zu verstehen, Entscheidungen zu treffen und selbstbestimmt zu handeln. Lesekompetenz bildet die Basis für Medienkompetenz und mithin für den zielgerichteten Umgang mit Computer und Internet. Wenn während der Schulzeit viel gelesen wird, sind die Chancen weitaus höher, dass der Computer nicht nur als Spielkonsole, sondern auch als Lern- und Informationswerkzeug eingesetzt wird. Lesekompetenz, und damit auch der qualifizierte Umgang mit Texten, kann jedoch nur bis zu einem Alter von 13 bis 15 Jahren entwickelt werden. Danach schließt sich das „Lesekompetenzfenster“ und Jugendliche, die bis jetzt nicht oder nur selten zum Buch gegriffen haben, werden dies wohl auch in ihrem späterem Leben kaum tun. Damit mangelt es ihnen an einer fundamentalen Kulturtechnik, die nicht nur im Hinblick auf ein Studium, sondern auch für das Berufsleben, egal in welchem Bereich, immer wichtiger wird<sup>119</sup>.

Die drei Basiskompetenzen der Bildung – Lesen, Schreiben, Rechnen – reichen als Fertigkeiten in der heutigen Zeit nicht mehr aus. Hinzu tritt die Anforderung, das Überangebot an Informationen zu filtern und für den eigenen Nutzen aufzubereiten. Lesen, Schreiben und Rechnen werden in der Schule vermittelt – oder sollen dort vermittelt werden, die PISA-Studie kommt hier teilweise zu anderen Ergebnissen. Die essentiell wichtige Fähigkeit, aus der großen Menge des Wissens die benötigten Informationen herauszufiltern und diese nach ihrer Qualität zu beurteilen, wird jedoch in Schule und Studium noch bei weitem nicht in ausreichendem Maße vermittelt<sup>120</sup>.

#### 6.1.2 Propädeutische Informationskompetenz

Während die Lesekompetenz also bereits in der Grundschule vermittelt werden muss, geht es für ältere Schüler ab der Sekundarstufe I um den Erwerb von Medien- und

Informationskompetenz, genauer, die Angebote von Bibliotheken kennen und nutzen zu lernen sowie Informationen einzuholen und zu verarbeiten. Gefordert ist mithin eine Zusammenarbeit zwischen Bibliothek und Schule, zwischen Bibliothekar und Lehrer.

Die Arbeitsteilung zwischen Öffentlicher und Wissenschaftlicher Bibliothek kann dabei zum Beispiel so aussehen, dass Schulen in der Primar-, Unter- sowie Mittelstufe mit der lokalen Öffentlichen Bibliothek zusammenarbeiten und Besuche oder Projekte in der Bibliothek realisieren. Im Hinblick auf die in vielen Bundesländern in der 12. Klasse anzufertigende Facharbeit, für die Kenntnisse über fachspezifische Informationsmittel benötigt werden, bietet sich in der Oberstufe eine Kooperation mit einer Wissenschaftlichen Bibliothek an.

Obwohl nicht Schüler, sondern Studierende und Wissenschaftler die Hauptzielgruppen einer Wissenschaftlichen Bibliothek stellen, so sind doch viele Abiturienten zukünftige Studenten, d. h. Defizite in der Informationskompetenz der Schüler von heute betreffen auch die Studenten von morgen. Insbesondere Hochschulbibliotheken können also bereits auf Ebene der gymnasialen Oberstufe mit der Vermittlung von propädeutischer Informationskompetenz ansetzen und damit einen Beitrag zur Verbesserung der Studierfähigkeit leisten, der Nachbesserungen im Studium reduziert<sup>121</sup>.

Ein positives Beispiel für die Zusammenarbeit zwischen Schule und Öffentlicher Bibliothek gibt das Bundesland Hamburg. Die Bildungspläne für das Fach Deutsch sehen, über die ganze Schullaufbahn verteilt, Besuche der Hamburger Öffentlichen Bücherhallen verbindlich vor. So sind in der Grundschule Bücherhallenbesuche zur Förderung von Lese- und Schreibkompetenz, in der Sekundarstufe I zur erweiterten „Einführung und Vertiefung der Nutzung öffentlicher Bibliotheken“ sowie in der Sekundarstufe II zur „Einführung in die wissenschaftspropädeutisch orientierte Nutzung öffentlicher Bibliotheken“ als Inhalte in den jeweiligen Rahmenplänen vorgegeben. Allein bis zur Klasse 8 sollen alle Hamburger Schüler so mindestens viermal mit einer Öffentlichen Bibliothek und ihrem Leistungsspektrum in Berührung gekommen sein<sup>122</sup>.

Die Bibliothek der Technischen Universität Braunschweig entwickelte seit 1999 zusammen mit der Bezirksregierung Braunschweig und der Volkswagen AG das Projekt „Fit für die Informationsbeschaffung“ zur Förderung der Informationskompetenz für die technik-bezogenen Fächer der Sekundarstufe II (Mathematik, Physik, Chemie) mit dem Ziel, die Attraktivität für ingenieurwissenschaftliche Studiengänge bei den Schülern zu erhöhen. Das seit dem Jahr 2004 auf ganz Niedersachsen ausgedehnte Projekt bietet neben einer Einführung in Literatur sowie Informationsmittel des jeweiligen Faches den internetbasierten Zugang zu einschlägigen Datenbanken für die beteiligten

<sup>119</sup> Müller-Walde, Katrin: Lesen – Vorlesen – Was noch? In: Universitas 5 (2005) S. 494-508.

<sup>120</sup> Lux/Sühl-Strohmeier (Anm. 3) S. 39.

<sup>121</sup> Lux/Sühl-Strohmeier (Anm. 3) S. 69, 113.

<sup>122</sup> Lange-Bohaumilitzky, Ingrid: Kooperation zwischen Bibliotheken und Schulen in Hamburg – eine erfolgreiche Dekade. In: Bibliothek. Forschung und Praxis 29 (2005) 1, S. 87-90. Vgl. dazu auch die Bildungspläne für Hamburger Schulen unter <<http://www.hamburger-bildungsserver.de/bildungsplaene/>> [Zugriff am 21.1.2006].

Schulen sowie für die Schüler die Möglichkeit zu elektronischen Fernleihen, die direkt an die Schule geliefert werden<sup>123</sup>.

Diese beiden Beispiele zeigen, dass eine kontinuierliche Vermittlung von Informations- und Medienkompetenz auf allen Stufen der Schullaufbahn, angefangen bei der Lesekompetenz in der Grundschule bis hin zur fachbezogenen Informationskompetenz in der Sekundarstufe II, möglich ist. Da die Ausgestaltung der Bildungspolitik in Deutschland den Bundesländern obliegt, müssen diesbezügliche verbindliche Regelungen – wie in Hamburg bereits geschehen – von den einzelnen Kultusministerien getroffen werden. Bundesweite Rahmenvorgaben können jedoch von der Kultusministerkonferenz vorgegeben werden<sup>124</sup>. Dem Willen, die Zusammenarbeit zwischen Bibliotheken und Schulen zur Förderung der Lese-, Medien- und Informationskompetenz von Schülern zu intensivieren, wurde durch Kooperationsvereinbarungen zwischen dem Deutschen Bibliotheksverband und Kultusministerien in mittlerweile acht Bundesländern Ausdruck verliehen<sup>125</sup>.

Dass die Vermittlung fachspezifischer Informationskompetenz dabei nicht auf die gymnasiale Oberstufe beschränkt bleiben muss, zeigen die Kontakte der Fachhochschulbibliotheken Köln und Münster zu berufsbildenden Schulen.

Generelles Problem bei Angeboten für Schulklassen sind die personellen Kapazitäten der Bibliothek. Da außerdem viele Lehrer dazu neigen, ihren Schülern die Bücher, die sie lesen sollen, direkt zu geben, anstatt ihnen Methoden zu vermitteln, wie man an die zur Problemlösung notwendigen Informationen gelangt, brauchen auch Lehrer informationsmethodische Fortbildungen. Die UB Osnabrück schult aufgrund ihrer dünnen Personaldecke nach dem Prinzip „Train the trainer“ Oberstufenlehrer als Multiplikatoren, die ihren Schülern die notwendigen Kompetenzen dann vor Ort in der Bibliothek vermitteln<sup>126</sup>. Davon abgesehen wäre es allerdings erforderlich, angehenden Lehrern bereits in ihrem Studium die notwendigen Kompetenzen zu vermitteln. Auch in diese Aufgabe könnten wiederum Hochschulbibliotheken einbezogen werden.

## 6.2 Kooperationen und Netzwerkbildung zwischen Bibliotheken

Kooperationen haben im dezentral organisierten deutschen Bibliothekswesen eine lange Tradition. Als Beispiele seien hier nur das DFG-Programm der Sammelschwerpunkte, die Sammlung deutscher Drucke, die regionalen Verbundsysteme oder die Zeitschriftendatenbank genannt. Für die unterschiedlichen Aufgabenfelder, denen sich Hochschulbibliotheken derzeit gegenübersehen, zu denen neben Lernangeboten z. B. auch e-Publishing und Wissensmanagement gehören, ist Kooperationsfähigkeit inzwischen eine unabdingbare Voraussetzung. Durch Zusammenarbeit ergeben sich Synergieeffekte, die eine Ausweitung des Dienstleistungsangebots sowie Effizienzsteigerungen und Einsparungen infolge Bestands- und Prozessoptimierung ermöglichen.

Auch die Zusammenarbeit im Bereich der Vermittlung von Informationskompetenz kann zu Effizienzsteigerungen in den beteiligten Bibliotheken führen, wenn gemeinsam Konzepte entwickelt, Erfahrungen ausgetauscht, Weiterbildungen gemeinsam organisiert und Materialien nachgenutzt werden. In Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Thüringen haben sich Bibliotheken zu diesem Zweck in Arbeitsgemeinschaften zusammengeschlossen.

### 6.2.1 Das Projekt Informationskompetenz der UB Konstanz und das Netzwerk Informationskompetenz in Baden-Württemberg (NIK-BW)

Die Gründung des Netzwerks Informationskompetenz in Baden-Württemberg geht zurück auf das an der Universitätsbibliothek Konstanz angesiedelte Projekt Informationskompetenz.

Ins Leben gerufen mit dem Ziel, ein fächerübergreifend einheitliches Schulungskonzept für die UB Konstanz zu entwickeln und die Ergebnisse anderen Bibliotheken zur Nachnutzung zur Verfügung zu stellen, hatte das Projekt zunächst eine Laufzeit von zwei Jahren (2003-2005) und wurde gemeinschaftlich finanziert von der Universität Konstanz und dem Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst (MWK) Baden-Württemberg. Zur Entwicklung eines Gesamtkonzepts wurde zunächst Ende 2003 der „Konstanzer Arbeitskreis Informationskompetenz“ (KNA-KIK) gegründet, der sich aus Mitarbeitern der Information und Fachreferenten zusammensetzt. Arbeitskreis und Projektteam entwickelten in der Folgezeit einen Modellkurs für Informationskompetenz im Umfang von einer Semesterwochenstunde, der modular aufgebaut ist. Dabei wurden für die einzelnen Module, die auch einzeln vermittelbar sind, jeweils Lernziele festgelegt, geeignete Methoden zur Vermittlung ausgewählt sowie Unterrichtsmaterialien erarbeitet. Der Modellkurs bietet fachliche, bibliotheksspezifische und zeitliche Anpassungsmöglichkeiten. Fachreferenten anderer Bibliotheken können einzelne Module für ihr jeweiliges Wissenschaftsfach mit Inhalt füllen und für eine Einzelveranstaltung oder auch im Rahmen eines semesterbegleitenden Seminars einsetzen. Ergänzend zu den für die Präsenzlehre entwickelten Modulen wurden E-Learning-Komponenten für die Kurse konzipiert, so dass Tests und Übungen ausgelagert werden können und die Möglichkeit der flexiblen Vor- und Nachbereitung geboten wird. Mit Hilfe von Evaluationsinstrumenten wie Fragebö-

<sup>123</sup> Oberdieck, Klaus D. und Dietmar Brandes: Viele Wege führen nach Rom. Die Universitätsbibliotheken und die Vermittlung von Informationskompetenz. In: *Bibliothek. Forschung und Praxis* 28 (2004) 1, S. 103-108. Vgl. dazu auch die Website des Projekts „Fit für die Informationsbeschaffung“ unter <<http://www.biblio.tu-bs.de/schulprojekt/projekt.html>> [Zugriff am 21.1.2006].

<sup>124</sup> Die Kultusministerkonferenz hat für den Hauptschulabschluss sowie für den Mittleren Schulabschluss (Klasse 10) bereits festgelegt, dass „Informationen zu einem Thema/Problem in unterschiedlichen Medien suchen, vergleichen, auswählen und bewerten“ zu den Standards der Kompetenzbereiche im Fach Deutsch gehört, um Medien verstehen und nutzen zu können. Vgl. dazu: Kultusministerkonferenz der Länder: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003 <[http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Deutsch\\_MSA\\_BS\\_04-12-03.pdf](http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Deutsch_MSA_BS_04-12-03.pdf)> [Zugriff am 26.1.2006].

<sup>125</sup> Deutscher Bibliotheksverband e.V.: Kooperationsvereinbarungen Bibliotheken – Schulen <<http://www.bibliotheksverband.de/2005/vereinbarungen.html>> [Zugriff am 26.1.2005].

<sup>126</sup> Vgl. „Angebote für Schulen“ der UB Osnabrück unter <<http://www.ub.uni-osnabrueck.de/fus.html>> [Zugriff am 21.01.2006].

gen und Einzelbefragungen, sowie über Erfahrungsaustausch sollen sowohl die einzelnen Module als auch das Gesamtkonzept regelmäßig evaluiert und weiterentwickelt werden. Zur Aneignung moderner Didaktik- und Methodenkenntnisse, insbesondere aktivierender Lernmethoden, besuchten die in die Lehre eingebundenen Bibliothekare bisher mehrere Fortbildungen des Hochschuldidaktikzentrums Baden-Württemberg.

Auch nach Auslaufen der Förderung im Herbst 2005 wird das Projekt zur Vermittlung von Informationskompetenz an der UB Konstanz fortgeführt. Ging es im ersten Teil um die Grundlagenvermittlung, so richtet sich das Folgeprojekt an fortgeschrittene Hochschulbenutzer – Graduierte, Doktoranden und Wissenschaftler.

Parallel zur Entwicklung des Modellkurses im Projekt Informationskompetenz wurde, unter anderem auf Betreiben der UB Konstanz, in Baden-Württemberg begonnen, die Arbeit der im Bereich Informationskompetenz aktiven Bibliotheken miteinander zu vernetzen. Im Rahmen einer vom Regionalverband Südwest des VdB organisierten Tagung zum Thema wurde Ende 2004 die Gründung des Netzwerks Informationskompetenz beschlossen, das im März 2005 erstmals tagte. Als Hauptaufgaben werden die Formulierung gemeinsamer Ziele und Standards sowie der Austausch von Erfahrungen und Materialien genannt<sup>127</sup>.

### 6.2.2 Die AG Informationskompetenz in Nordrhein-Westfalen

Seit dem Jahr 2002 besteht in Nordrhein-Westfalen die AG Informationskompetenz, die von der Arbeitsgemeinschaft der Universitätsbibliotheken (AG UB) und der Arbeitsgemeinschaft der Fachhochschulbibliotheken (AG FHB) innerhalb des Verbandes der Bibliotheken des Landes Nordrhein-Westfalen (VBNW) eingerichtet wurde. Mitglieder sind derzeit sieben Vertreter aus Universitäts- und Fachhochschulbibliotheken unter dem Vorsitz von Dr. Renate Vogt (ULB Bonn). Die AG Informationskompetenz trifft sich mehrmals im Jahr und gibt den Konferenzen der Bibliotheksdirektoren Rechenschaft über ihre Tätigkeit. Die erarbeiteten Ergebnisse und Empfehlungen werden durch ein Netzwerk von Multiplikatoren in allen Hochschulbibliotheken des Landes in konkrete Arbeitsschritte und Projekte umgesetzt. Mit diesen Multiplikatoren findet mindestens einmal im Jahr ein zweitägiger Workshop statt.

Zentrale Ziele der AG sind die personal- und kosteneffiziente Professionalisierung der Schulungsangebote und die Verankerung von Informationskompetenz als Schlüsselqualifikation in den Rahmenvorgaben der Hochschulen für die Bachelor- und Masterstudiengänge. Erreicht werden sollen diese Ziele maßgeblich durch hochwertige Lerninhalte, klare Lernziele, Nachnutzung von Materialien und einer Ausweitung des Schulungsangebots. Hierfür kann wegen der großen Unterschiede in der Infrastruktur der jeweiligen Hochschulen kein auf alle Bibliotheken übertragbares Schulungskonzept entwickelt werden. Es geht vielmehr darum, ein Angebot verschiedener Ansätze und Konzeptionen zu erarbeiten, aus denen sich jede Bibliothek individuell ihre eigene Lösung zusammenstellt. In einem ersten Schritt wurden von schulungserfahrenen Fachreferenten „Schulungsraster“ für diverse Fächer entwickelt, die nachgenutzt werden können.

Eine weitere zentrale Aufgabe der Arbeitsgruppe ist die Organisation von Weiterbildungsveranstaltungen, unter

anderem zu den Themen Methodik und Didaktik, die in enger Zusammenarbeit mit dem Referat Fortbildung des Hochschulbibliothekszentrums (HBZ) geschieht. Inhalt der bisherigen Fortbildungen waren z. B. die Vermittlung didaktischer Grundkenntnisse, Lernpsychologie, Literaturverwaltungsprogramme und die Planung von Veranstaltungen. Ergänzt wird dieses Fortbildungsangebot durch In-House-Schulungen, um die Schulungskräfte in den Bibliotheken gezielt fortzubilden. Bereits 2003 entwickelte die AG Standards für die Vermittlung von Informationskompetenz an Hochschulen<sup>128</sup>, die Empfehlungen an das Schulungskonzept, die Anforderungen an den Schulungsbibliothekar, die Raumausstattung und das Marketing enthalten. Seit 2004 sind Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in den Fokus der Aktivitäten gerückt, weshalb seitdem statistische Erhebungen zum Gesamtbild der Schulungssituation an den Hochschulbibliotheken in NRW durchgeführt werden. Ziel dieser Erhebungen ist jedoch ausdrücklich kein Benchmarking, sondern die Schaffung einer Grundlage, um sich gegenüber den Unterhaltsträgern besser zu positionieren.

Die Website der Arbeitsgruppe dient als Informationsplattform der öffentlichen Bereitstellung von Lern- und Schulungsmaterialien sowie Aufsätzen und Vorträgen zum Thema, ferner den Mitgliedern und Multiplikatoren als Medium für die interne Weiterbildung sowie als Kommunikationsforum. Mittelfristig soll die Website zur zentralen Plattform für das Thema Informationskompetenz in Deutschland ausgebaut werden<sup>129</sup>.

### 6.2.3 Die AG Benutzerschulung in Thüringen

Die thüringische AG Benutzerschulung wurde im Anschluss an die Vorträge und Beratungen des 7. Thüringer Bibliothekstages 2001 in Schmalkalden vom Landesverband Thüringen im DBV gegründet. Die Gründungssitzung der AG fand im Mai 2002 in Weimar statt. Wesentlicher Zweck des Zusammenschlusses von zurzeit acht Wissenschaftlichen und vier Öffentlichen Bibliotheken sind der Erfahrungsaustausch, der gemeinsame Entwurf neuer Schulungskonzepte und die Erarbeitung von Arbeitshilfen für die Praxis. Weiterhin sollen die Mitglieder voneinander

<sup>127</sup> Kohl-Frey, Oliver: Modularisierung und E-Learning: Das Projekt Informationskompetenz in Baden-Württemberg. [Preprint:] <<http://www.ub.uni-konstanz.de/kops/volltexte/2005/1492/>> [Zugriff am 23.1.2006]. Vgl. dazu auch Website des Projekts Informationskompetenz der UB Konstanz unter <<http://www.ub.uni-konstanz.de/ik/>> sowie weiterführende Informationen zum NIK-BW unter <<http://www.informationskompetenz.de/laender/bw/NIK-Index-ohneLogo.htm>> [Zugriff jeweils am 1.2.2006].

<sup>128</sup> Nilges/Reessing-Fidorra/Vogt (Anm. 92).

<sup>129</sup> Nilges, Annemarie und Marianne Reessing-Fidorra: Informationskompetenz als Gemeinschaftsaufgabe der Hochschulbibliotheken in NRW – eine Bilanz. In: Lülffing, Daniela (Hg.): „Geld ist rund und rollt weg, aber Bildung bleibt“. 94. Deutscher Bibliothekartag in Düsseldorf 2005 (Zeitschrift für Bibliothekswesen und Bibliographie; Sonderheft 89). Frankfurt a. M. 2006, S. 193-204. Vgl. dazu auch die Website der AG Informationskompetenz unter <<http://www.informationskompetenz.de/laender.htm#nrw>> [Zugriff am 25.1.2006].

und miteinander lernen und sich so gegenseitig fortbilden. Vorrangige Themen, die auf den bisherigen Treffen diskutiert wurden, sind die Verbesserung existierender bibliothekarischer Bildungsangebote, neue Wege auf dem Gebiet des Lernens und Lehrens in Bibliotheken, didaktische Fortbildung für Bibliothekare und Marketing für Bildungsveranstaltungen. Da zum Schuljahr 1999/2000 in der gymnasialen Oberstufe in Thüringen das „Seminarfach“ eingeführt wurde, das einen kompetenzorientierten Unterricht vorsieht, in dessen Rahmen die Schüler auf das selbstständige Erstellen einer vorwissenschaftlichen Arbeit vorbereitet werden, verständigte sich die Arbeitsgemeinschaft schon auf ihrem ersten Treffen darauf, gemeinsam Lernangebote zur Vermittlung von Informationskompetenz für Schüler zu entwickeln. Zur Gestaltung des Seminarfachunterrichts wurde gemeinsam mit dem Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) eine Handreichung für Bibliothekare und Lehrer erarbeitet, die unter dem Titel „Unterricht + Bibliothek“ veröffentlicht wurde.

Konzeptionell fühlt sich die AG Benutzerschulung der Bibliothekspädagogik Holger SCHULTKAS verbunden, der auch zum Sprecher und Koordinator bestimmt wurde. Die Teilnehmer der AG verstehen sich als Multiplikatoren, die die Arbeitsergebnisse in ihre Bibliotheken tragen und dort an Kollegen weitergeben. Über die zweimal jährlich stattfindenden Treffen wird regelmäßig in den „Mitteilungen“ des Landesverbandes Thüringen im Deutschen Bibliotheksverband e.V. berichtet, die Arbeitsergebnisse sind auf der Website der AG öffentlich zugänglich<sup>130</sup>.

Die drei Initiativen zeigen, dass Netzwerke durch gemeinsame Konzepte und Empfehlungen, die Nachnutzung von Schulungsmaterialien, die Organisation methodisch-didaktischer Fortbildungen und nicht zuletzt für den fachlichen Austausch zahlreiche Vorteile für die beteiligten Bibliotheken bringen, die jede einzelne auf ihrem eigenen Weg zur Teaching Library voranbringen und gleichzeitig helfen kann, wertvolle Ressourcen einzusparen. Arbeitsteilung und Kooperation innerhalb von Netzwerken sind für Hochschulbibliotheken in Deutschland umso wichtiger, da es keine nationale Clearingstelle für Informationskompetenz wie in den USA gibt, die diese Aufgaben übernehmen könnte. „Netzwerkbildung“ kann man dabei durchaus im doppelten Sinne verstehen: Als Konstituieren von Netzwerken sowie als Vermittlung von Bildung durch Netzwerke.

Für die Zukunft ist zu hoffen, dass sich die Zusammenarbeit auch auf andere Bereiche auswirkt. Der Entwurf gemeinsamer Gestaltungsrichtlinien für Websites oder die Zusammenführung digitaler Dienste unter einer einheitlichen Benutzeroberfläche (s. Digitale Bibliothek oder LOTSE) würde den Schulungsbedarf reduzieren und die Bibliotheken entlasten.

## 6.3 Flexibilisierung des Lernens

### 6.3.1 Individualisierung von Lernumgebungen

Bibliotheken sind ideale Orte des gemeinsamen Lernens sowie der Kommunikation. Sie bieten geeignete Räumlichkeiten, oft mit der notwendigen Technik ausgestattet, Hilfsmittel und erforderliche Informationsquellen, sind konzentriert und frei zugänglich. Immer differenziertere Lernanlässe und Lebensentwürfe führen jedoch zu einer zunehmenden raum-zeitlichen Emanzipation des Lernens.

Der Student A lernt z. B. vormittags und nachmittags für seine Zwischenprüfung, der Berufstätige B frühmorgens und abends für seine Weiterbildung und der Rentner C betreibt dreimal in der Woche Familienforschung. Alle drei möchten Literatur und Notizen aufgeschlagen bzw. nach eigener Ordnung an ihrem Arbeitsplatz belassen, um jederzeit weiterlernen bzw. -arbeiten zu können. Sie wünschen sich eine individualisierte Lernumgebung.

Die realen Räume einer Bibliothek können jedoch nur in begrenztem Maß individualisiert werden. Für eine eingeschränkte Zeit können Arbeitsplätze reserviert werden, in meist geringer Zahl auch abschließbare Carrels, in denen der Lernende Bücher und andere Lernmaterialien deponieren kann. Einige Bibliotheken bieten auch die Möglichkeit zur Einrichtung von Tischapparaten, die Benutzern ermöglichen, Bücher für einen bestimmten Zeitraum auf ihren Tischen zu deponieren<sup>131</sup>. Die Wahrnehmung dieser Angebote ist jedoch in der Regel zeitlich begrenzt und erfordert die Anreise zur Bibliothek bei Berücksichtigung der Öffnungszeiten.

Kurse zur Vermittlung von Kompetenzen im Bereich der Informationsbeschaffung, wie sie von wissenschaftlichen Bibliotheken angeboten werden, sind ortsgebunden und können in der Regel nicht das fachliche und thematische Interessensspektrum aller Teilnehmer abdecken. Ferner sind sie meist nicht verfügbar, wenn ein bestimmter Informationsbedarf akut entsteht, z. B. wenn der Inhalt einer gerade gehörten Vorlesung vertieft werden soll oder eine Seminararbeit ansteht. Virtuelle Räume bieten demgegenüber potenziell mehr Möglichkeiten zur Individualisierung, wie die Projekte „BibTutor“ und „LIS“ verdeutlichen.

Im Rahmen des Projekts BibTutor, in dem seit 2004 das Deutsche Forschungszentrum für Künstliche Intelligenz (DFKI) mit den Universitätsbibliotheken Hamburg-Harburg, Heidelberg und Kaiserslautern sowie der Landes- und Universitätsbibliothek Darmstadt kooperiert, wird an der Entwicklung eines interaktiven elektronischen Tutors gearbeitet, der auf die individuellen Bedürfnisse des Lernenden eingeht. Dabei sollen Informations- und Recherchekompetenzen fachlich abgestimmt und bedarfsorientiert vermittelt werden. Im Mittelpunkt des Angebots, das sich primär an Studierende der Anfangssemester richtet, steht die Unterstützung der thematischen bzw. sachlichen Suche nach Informationen durch die Anpassung des Angebots relevanter Datenbanken an die Fragestellung des Recherchierenden bzw. dessen Rahmenbedingungen, die über einen Abgleich des Rechercheprofils mit dem Datenbankprofil erfolgen soll<sup>132</sup>.

<sup>130</sup> Schultka (2005, Anm. 94). Vgl. dazu auch die Website der AG Benutzerschulung unter <<http://www.bibliothek.uni-erfurt.de/service/schul5.html#ag>> [Zugriff am 25.1.2006].

<sup>131</sup> So z. B. in den Universitätsbibliotheken Bielefeld, Bochum und Paderborn.

<sup>132</sup> Homann, Benno: BibTutor: Lernen beim Recherchieren – eine Lernumgebung zur bedarfsorientierten Vermittlung von Informationskompetenz. In: Theke aktuell (lokale Bibliothekszeitschrift der Universität Heidelberg) (2005) 2, S. 79-87 <<http://www.ub.uni-heidelberg.de/archiv/5613>> [Zugriff am 27.1.2006]. Vgl. dazu auch die Website des Projekts BibTutor unter <[http://www.dfki.uni-kl.de/KM/bibtutor/content/index\\_ger.html](http://www.dfki.uni-kl.de/KM/bibtutor/content/index_ger.html)> [Zugriff am 27.1.2006].

In Zusammenarbeit mit dem Multimediazentrum der Heinrich-Heine-Universität entwickelt die ULB Düsseldorf momentan das Lerninformationssystem „LIS“, das sowohl als digitale Komponente innerhalb von Blended-Learning-Kursen zur Vermittlung von Informationskompetenz, als auch für Selbstlernkurse auf reiner E-Learning-Basis sowie als Hilfefunktion für Komponenten des WWW-Angebots der Bibliothek (OPAC, Datenbanken) eingesetzt werden soll. Als wesentliche Elemente werden darin Personalisierungsoptionen, wie frei wählbare Lernwege innerhalb eines modularen Systems, Anzeige des Lernfortschritts oder die Möglichkeit zum Abspeichern der Lern-Session, um diese zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufnehmen zu können, enthalten sein. Die Vernetzung mit dem Online-Chat der ULB als Echtzeit-Auskunftssystem sowie die Implementierung eines detaillierten Thesaurus werden zusätzlich dazu beitragen, den punktuellen Informationsbedarf des Lernenden zu befriedigen<sup>133</sup>.

### 6.3.2 Spielerisches Lernen

Der amerikanische Medienpädagoge Marc PRENSKY vertritt die These, dass die spezielle Medienerfahrung, mit der die Generation heutiger Schüler und Studenten aufgewachsen ist, auch einen spezifischen kognitiven Stil prägt, der unter anderem gekennzeichnet ist durch nicht-lineares Vorgehen, Grafikorientierung, Ausprobieren und Zufall, aktive Beteiligung, Ungeduld sowie die Bedeutung spielerischen Erlebens. Zudem hat die neurobiologische Forschung bewiesen, dass Informationen, die mit starken Emotionen verbunden sind, nachhaltiger im Gedächtnis gespeichert werden als Informationen, bei denen das nicht der Fall ist. Nach dem Stand der modernen Neurobiologie spielt ferner beim Lernen und Behalten ein hirneigenes Belohnungssystem und nicht die fremdgesteuerte Konditionierung durch Lob und Tadel eine wichtige, wenn nicht sogar die entscheidende Rolle<sup>134</sup>. Alle diese Erkenntnisse liefern Argumente dafür, dass die Verzahnung von Informationen und Unterhaltung im Rahmen eines Online-Spiels eine erfolgversprechende Form des elektronischen Lernens darstellt.

An Öffentlichen Bibliotheken und Schulbibliotheken sind Schulungen bereits seit längerer Zeit in Spielhandlungen mit Übungsaufgaben eingebettet<sup>135</sup>. Dagegen enthalten viele in Deutschland vorhandene Online-Tutorials bisher kaum aufgabenorientierte, interaktive bzw. spielerische Elemente oder beziehen sich nur auf Online-Kataloge. Angesichts des vielfältigen Angebots und ständig wechselnder Oberflächen wäre es für Informationssuchende gerade bei Datenbanken notwendig, diese im Hinblick auf ihre spezifischen Eigenschaften selbstständig zu erkunden und eine Bewertung hinsichtlich eigener Rechercheerfahrungen und -anforderungen vorzunehmen<sup>136</sup>.

Das Online-Tutorial „DISCUS“ (Developing Information Skills & Competence for University Students) der Bibliothek der TU Hamburg-Harburg ist zur Förderung der fachlichen Informationskompetenz zunächst in den Ingenieurwissenschaften gedacht. Neben einem Modul zu grundlegenden und fachspezifischen Navigations- und Recherchestrategien sollen nach und nach auch Module zum elektronischen Publizieren (Autoren-Beratung: Schreiben, Zitieren, Formatieren) sowie zu sozialen Aspekten von Informationssystemen (Geistiges Eigentum, Urheberrecht, Patente, Informationspolitik) entwickelt werden. Das bereits

online zur freien Verfügung stehende Modul vermittelt die Kenntnis fachspezifischer Informationsquellen und bezieht den Informationssuchenden aktiv in die Erarbeitung und Realisierung grundlegender Konzepte und Strategien für die Recherche in elektronischen Datenbanken ein, wobei auch spielerische Aspekte einbezogen sind. So wird die unterschiedliche Verwendung von Boole'schen Operatoren im Alltagsgebrauch und beim Datenbank-Retrieval durch eine „Speisekarte“ im „Boole'schen Restaurant“ vermittelt. Nach Auswahl eines Gerichtes auf der Speisekarte (z. B. „Gemüse UND Suppe“, „Suppe ODER Salat“, „Suppe NICHT Gemüse“) muss der User entscheiden, welche Gerichte der Kellner jeweils bringen wird<sup>137</sup>.

Noch einen Schritt weiter geht die UB Dortmund mit ihrem Online-Bibliotheksspiel „Letterheinz“, einer Kombination aus Denk-, Hüpf- und Strategiespiel. Das Alter Ego des Spielers ist dabei ein kleiner Bücherwurm mit dicker Hornbrille, der zur Erfüllung von Aufträgen verstreut liegende Buchstaben aufsammeln muss, die zusammengesetzt einen Begriff aus der Bibliotheks- und Informationswelt ergeben. Beim Aufsammeln der Buchstaben behindern Barrieren den Bücherwurm, Spinnennetze und ähnliche Elemente verlangsamen seine Bewegung, Gegner halten ihn auf. Nach jeder Spielstufe werden die gefragten Begriffe erläutert. Sofern es sich dabei um einen elektronischen Dienst handelt, kann dieser sofort aufgerufen und ausprobiert werden. Von dem Spiel sollen besonders Schüler und Studierende im Alter von 14 bis 29 Jahren angesprochen werden; eine Zielgruppe, die stark an Videospiele interessiert ist. Mit „Letterheinz“ verfolgt die UB Dortmund das Ziel, Informationskompetenz durch spielbasiertes Lernen, Spaß als Motivationsfaktor und Lernen durch Zufallsentdeckungen zu fördern. Die UB verspricht sich von dem Spiel, die genannte Zielgruppe zunächst einmal überhaupt zu erreichen und bei dieser ein positives Image zu erzeugen. Weiterhin soll der Bekanntheitsgrad und die Nutzung einzelner Angebote der UB gesteigert werden<sup>138</sup>.

<sup>133</sup> Gespräch mit Dr. Joachim Kreische, Universitäts- und Landesbibliothek Düsseldorf am 30.1.2006.

<sup>134</sup> Zitiert nach: Nagelsmeier-Linke, Marlene: Die Sehnsucht nach dem weiten Meer oder: Welchen Beitrag kann ein Online-Spiel zur Vermittlung von Informationskompetenz leisten? <[http://www.na-li.de/publikationen/pdf/Die\\_Sehnsucht\\_nach\\_dem\\_weiten\\_Meer\\_2.pdf](http://www.na-li.de/publikationen/pdf/Die_Sehnsucht_nach_dem_weiten_Meer_2.pdf)> [Zugriff am 3.2.2006], S. 6-7.

<sup>135</sup> Umlauf (Anm. 45) S. 97.

<sup>136</sup> Hapke, Thomas: ‚In-formation‘ – Informationskompetenz und Lernen im Zeitalter digitaler Bibliotheken. In: Hauke, Petra: Bibliothekswissenschaft – quo vadis? München u.a. 2005, S. 115-130. Preprint <[http://www.tu-harburg.de/b/hapke/infolit/T\\_Hapke\\_Humboldt-Buch.pdf](http://www.tu-harburg.de/b/hapke/infolit/T_Hapke_Humboldt-Buch.pdf)> [Zugriff am 9.2.2006], hier S. 7-8.

<sup>137</sup> Hapke (Anm. 136) S. 8-9. Vgl. dazu auch die Website von DISCUS unter <<http://discus.tu-harburg.de/>> sowie weiterführende Informationen zum Online-Tutorial unter <<http://www.tub.tu-harburg.de/index.php?id=418>> [Zugriff jeweils am 29.1.2006].

<sup>138</sup> Nagelsmeier-Linke (Anm. 134) S. 10-12. Vgl. dazu auch die Website von „Letterheinz“ unter <<http://www.ub.uni-dortmund.de/letterheinz/index.html>> [Zugriff am 29.1.2006].

## 7 Abschlussbemerkung

Bibliotheken rufen alle paar Jahre ein neues Paradigma aus, um den Anschluss an die gesellschaftlichen Innovationen zu halten und ihr – zweifellos vorhandenes – innovatives Potenzial in die Öffentlichkeit zu transportieren. Nach der „self-renewing library“, der „virtuellen Bibliothek“, der „hybriden Bibliothek“ und der Bibliothek unter Einfluss des „New Public Management“ wurde nun die „Teaching Library“ zum neuen Paradigma im Bibliothekswesen bestimmt<sup>139</sup>. Es ist zu hoffen, dass dieses Leitbild längerfristig Bestand hat und sich im Rahmen eines Paradigmenwechsels nicht nur die Begrifflichkeiten ändern, sondern auch das Selbstverständnis der Bibliotheken.

Informationskompetenz ist die Metakompetenz unserer Zeit und macht das Erlernen neuer Fähigkeiten und neuen Wissens erst möglich. Durch den Aufstieg von Wissen zur zentralen ökonomischen Ressource und dem anhaltenden exponentiellen Anstieg der Wissensproduktion wird die Recherche, Selektion und Bewertung von Informationen zukünftig noch wichtiger werden. Bibliotheken müssen deshalb die Vermittlung von Informationskompetenz in Zukunft noch stärker als Kernkompetenz erkennen und im Rahmen eines Gesamtkonzeptes zu einem zentralen Service ausbauen, der mit ihren anderen Dienstleistungsangeboten korrespondiert.

Einrichtungen, die einen offenen und zeitlich flexiblen Zugang zu Bildung, Wissen und Information ermöglichen, gibt es bisher in Deutschland nur wenige. Bibliotheken kommen dafür grundsätzlich in Frage und könnten zu Learning Centres ausgebaut werden. Insbesondere für Hochschulbibliotheken ist das Konzept der Learning Centres die vorweg genommene Antwort nach der Berechtigung ihrer physischen Existenz im digitalen Zeitalter. Wenn feste

Lehrabläufe und Studienstrukturen zugunsten individueller Lernwege und einem selbstbestimmten Lernen aufgegeben werden, ist innerhalb des dann zunehmend fragmentarisierten Hochschulgefüges ein Zentrum erforderlich, in dem Studierende und Hochschulangehörige zusammen wie auch für sich arbeiten und lernen, die dafür erforderlichen Informationsressourcen sowie Arbeits- und Lernmittel zur Verfügung haben und einander begegnen können<sup>140</sup>. Hochschulbibliotheken werden so gewissermaßen zu räumlichen Fixpunkten in einer zunehmend dislozierten Lern- und Informationswelt.

Um die Herausforderungen der Zukunft bewältigen und trotz sinkender Etats weiterhin qualitativ hochwertige Lernangebote bereitstellen zu können, sollten Bibliotheken verstärkt auf Kooperation und Netzwerkbildung setzen. Darüber hinaus sollten multidisziplinäre Forschungs- und Demonstrationsprojekte, z. B. auf den Gebieten Benutzerverhalten, Lernumgebungen oder Einsatz alternativer Lernformen angeregt werden. Damit Schüler frühzeitig mit einer Schlüsselqualifikation vertraut gemacht werden und die Hochschulbibliotheken mit ihrer Bildungsarbeit nicht bei „Null“ anfangen müssen, ist ferner eine verbindliche Einbindung von Informationskompetenz in die Lehrpläne der schulischen Ausbildung notwendig. Informationskompetenz sattelt aber auf den Grundlagen einer erfolgreich vermittelten Lesekompetenz auf, die bereits in der Grundschule geschaffen werden müssen.

### **Anschrift des Autors:**

Mario Hütte  
Eythstr. 35  
D-51103 Köln  
Tel.: 0221/3105329  
E-Mail: mhuette@gmx.li

<sup>139</sup> Jochum (Anm. 97) S. 1 450-1 451.

<sup>140</sup> Lazarus (Anm. 10) S. 15.