

**Didaktik und Methodik von Präsenzveranstaltungen zur  
Vermittlung von Informationskompetenz an  
Hochschulbibliotheken:  
Grundlagen, Modelle, Perspektiven**

Diplomarbeit

Studiengang Diplom-Bibliothekswesen  
Fakultät für Informations- und Kommunikationswissenschaften  
Fachhochschule Köln

vorgelegt von:

Meike Gran  
Brüsseler Str. 62  
50674 Köln  
Matr.Nr.:11043596

am 30.08.2008 bei Prof. Dr. Inka Tappenbeck

## Abstract

Die vorliegende Diplomarbeit vergleicht drei didaktisch-methodische Modelle von Präsenzveranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz an Hochschulbibliotheken. Neben den etablierten Konzepten Benutzerschulung und Teaching Library analysiert sie das von der Universitätsbibliothek Kassel entwickelte innovative Modell Learning Library. Die Arbeit untersucht jeweils die lerntheoretischen Grundlagen, das Verständnis von Informationskompetenz, Ziele und Inhalte, didaktische Prinzipien und Methoden. Abschließend bewertet sie, welches Modell hinsichtlich der Förderung des Lebenslangen Lernens zukunftsträchtig ist.

## Schlagwörter:

Benutzerschulung, Teaching Library, Didaktik, Informationskompetenz, Hochschulbibliothek, Präsenzveranstaltung, Lebenslanges Lernen

Inhaltsverzeichnis	Seite
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	5
<b>1. Einleitung</b>	6
<b>2. Kriterien</b>	10
2.1. Lerntheoretische Grundlagen	10
2.2. Verständnis von Informationskompetenz	11
2.3. Ziele und Inhalte	11
2.4. Didaktische Prinzipien	12
2.5. Methoden	13
<b>3. Traditionelle Benutzerschulungen</b>	13
3.1. Lerntheoretische Grundlagen	14
3.2. Verständnis von Informationskompetenz	15
3.3. Ziele und Inhalte	16
3.4. Didaktische Prinzipien	17
3.4.1. Objektorientierung	17
3.4.2. Instruktororientierung	17
3.5. Methoden	18
3.5.1. Lehrvortrag	18
3.6. Bewertung	19
<b>4. Schulungen nach dem Modell „Teaching Library“</b>	21
4.1. Lerntheoretische Grundlagen	23
4.2. Verständnis von Informationskompetenz	24
4.2.1. Information Literacy Competency Standards for Higher Education (ARCL-Standards)	25
4.2.2. Six Big Skills (Eisenberg/Berkowitz)	26
4.2.3. Dynamisches Modell der Informationskompetenz (DYMIK)	27
4.3. Ziele und Inhalte	29
4.4. Didaktische Prinzipien	31
4.4.1. Handlungsorientierung	32
4.4.2. Zielgruppenorientierung	33
4.4.3. Modularisierung und Standardisierung	35
4.4.4. Lernzielorientierung	37
4.4.5. Evaluation	38
4.5. Methoden	39
4.5.1. Sandwichmethode	39
4.5.2. Methoden mit darbietendem Charakter	41
4.5.3. Kooperative Methoden	42
4.5.4. Stofforientierte Methoden	43
4.6. Bewertung	44

<b>5. Kurse nach dem Modell „Learning Library“ an der Universitätsbibliothek Kassel</b>	<b>48</b>
5.1. Lerntheoretische Grundlagen	50
5.2. Verständnis von Informationskompetenz	52
5.3. Ziele und Inhalte	54
5.4. Didaktische Prinzipien	55
5.4.1. Problembasiertes Lernen	56
5.4.2. Moderation	58
5.5. Methoden	59
5.5.1. Kooperative Methoden	60
5.6. Bewertung	61
<b>6. Fazit und Perspektiven</b>	<b>64</b>
Quellen- und Literaturverzeichnis	69

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	Seite
Abb. 1: Dynamisches Modell der Informationskompetenz	29
Tab. 1: Lernzieltaxonomie nach Bloom	12
Tab. 2: Inhalte einer beispielhaften Benutzerschulung	17
Tab. 3: Inhalte einer beispielhaften Schulung nach dem Modell Teaching Library	31
Tab. 4: Modulsystem des Teaching Library-Angebots an der Universitätsbibliothek Konstanz	37

## 1. Einleitung

Eine der umfassendsten Reformen in der Hochschulpolitik der letzten Jahrzehnte wurde 1999 durch die Bologna-Deklaration initiiert. Der Bologna-Prozess zielt auf die Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraumes bis zum Jahr 2010.<sup>1</sup> Kernpunkt dieser Reform ist die Umstellung der bisherigen Diplom-, Magister-, und Examenstudiengänge auf ein zweistufiges Studiensystem aus Bachelor und Master, so dass europaweit vergleichbare Abschlüsse geschaffen werden. Im deutschen Hochschulraum wurde bis zum Sommersemester 2007 bereits 48% des Studienangebots auf die neuen Studiengänge umgestellt.<sup>2</sup>

Diese unterscheiden sich von den traditionellen Studiengängen hauptsächlich durch eine kürzere Studienzzeit, eine Modularisierung der Studieninhalte, ein Bewertungssystem aus Leistungspunkten (Credit Points) im Rahmen des ECTS (European credit transfer system) sowie einen höheren Praxisbezug aufgrund eines berufsorientierten Studienbereichs.<sup>3</sup> In diesem Bereich, der additiv zu oder integrativ in den fachspezifischen Lehrveranstaltungen stattfindet, sollen den Studierenden wichtige Schlüsselkompetenzen, d.h. berufliche Handlungskompetenzen vermittelt werden, die sie für ihr Studium und vor allem für ihr späteres Berufsleben benötigen. Darunter werden neben Fachkompetenz Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz verstanden.<sup>4</sup> Methodenkompetenz beinhaltet Lern- und Arbeitstechniken, Sozialkompetenz umfasst Kommunikations- und Kooperationsformen und Selbstkompetenz zielt auf die Entwicklung von Einstellungen und Werten für ein eigenverantwortliches ethisches Verhalten.<sup>5</sup> Die konkrete Umsetzung, bzw. die detaillierte Auswahl der zu vermittelnden Kenntnisse, bestimmt jede Hochschule selbst.

Die neuen praxisorientierten Studiengänge bieten den Hochschulbibliotheken die Möglichkeit, die Vermittlung von Informationskompetenz als eine der wichtigsten Schlüsselqualifikationen für den Bachelorabschluss in die Studienpläne zu integrieren. Die bildungspolitische Fundierung erhalten sie durch zahlreiche Studien

---

<sup>1</sup> Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), *Bologna-Prozess*.  
<<http://www.bmbf.de/de/3336.php>>

<sup>2</sup> Vgl. ebd.

<sup>3</sup> Vgl. Lux, Claudia/ Sühl-Strohmenger, Wilfried: *Teaching Library in Deutschland. Vermittlung von Informations- und Medienkompetenz als Kernaufgabe für Öffentliche und Wissenschaftliche Bibliotheken*, 2004, S. 63.

<sup>4</sup> Vgl. Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEVA): *Positionspapier. Schlüsselkompetenzen in den Curricula der Hochschulen*, o. J., S. 1.  
<[http://www.zeva.org/eiqa/Standards\\_SK.pdf](http://www.zeva.org/eiqa/Standards_SK.pdf)>

<sup>5</sup> Vgl. ebd.

und Strategiekonzepte, die die Bedeutung der Informationskompetenz als grundlegender Qualifikation in der Wissensgesellschaft betonen.<sup>6</sup> Besonders der Wissenschaftsrat und die SteFi-Studie (Studieren mit elektronischen Fachinformationen) postulieren die Förderung von Informationskompetenz bei Studierenden im Verlauf des Hochschulstudiums.<sup>7</sup>

Die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen, insbesondere der Informationskompetenz, entspricht den gesellschaftlichen Entwicklungstrends und den veränderten Anforderungen an Absolventen<sup>8</sup> der Hochschulen. Neben fachspezifischem Wissen werden von ihnen zunehmend Kompetenzen erwartet, sich selbständig in immer neue Tätigkeitsbereiche und fachfremde Sachverhalte einarbeiten zu können. In vielen Fällen üben Hochschulabsolventen im Laufe ihres Lebens ein oder sogar mehrere Berufe bzw. Tätigkeiten aus, die sich nur in geringem Maße am studierten Fach orientieren und keine stabilen Profile mehr aufweisen.<sup>9</sup>

Außerdem hat das einmal während des Studiums erworbene Fachwissen je nach Studiengang eine immer kürzere Halbwertszeit, während gleichzeitig die Menge der publizierten Informationen täglich anwächst.<sup>10</sup> Die kontinuierliche Weiterbildung, d.h. das Lernen in allen Lebensphasen, wird aus diesen Gründen in allen gesellschaftlichen Bereichen zu einer Voraussetzung für ein erfolgreiches Berufsleben. Das Konzept des *Lebenslangen Lernens* ist eine Leitlinie der gesamten Bildungspolitik. Die Europäische Kommission definiert damit „...alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen,

---

<sup>6</sup> Vgl. Wissenschaftsrat: *Empfehlungen zur digitalen Informationsversorgung durch Hochschulbibliotheken*, 2001.

<<http://www.wissenschaftsrat.de/texte/4935-01.pdf>>

Vgl. auch Klatt, Rüdiger/ Feldmann, Maresa/ Gavriildis, Konstantin/ Kleinsimlinghaus, Kirsten: „Maßnahmenvorschläge zur Förderung der Informationskompetenz“. In: *Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Information in der Hochschulausbildung: Barrieren und Potenziale der innovativen Mediennutzung im Lernalltag der Hochschulen*, 2001, S.221-239.

< <http://www.stefi.de/download/bericht2.pdf>>

Vgl. auch BMBF: *Informationen vernetzen- Wissen aktivieren*, 2002.

<[http://www.bmbf.de/pub/information\\_vernetzen\\_wissen\\_aktivieren.pdf](http://www.bmbf.de/pub/information_vernetzen_wissen_aktivieren.pdf)>

<sup>7</sup> Vgl. Klatt: *Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Information in der Hochschulausbildung*, S.221f.

Vgl. auch: Wissenschaftsrat: *Empfehlungen zur digitalen Informationsversorgung durch Hochschulbibliotheken*, S. 9.

<sup>8</sup> In dieser Arbeit werden aufgrund des besseren Leseflusses die männlichen Personenbezeichnungen verwendet. Diese schließen jedoch auch Frauen mit ein.

<sup>9</sup> Vgl. Lankenau, Irmgard: Vermittlung von Informationskompetenz an Universitäten. Chance und Herausforderungen. In: *Information, Wissenschaft & Praxis* 53, 2002, H.7, S. 428-433, hier: S. 429.

<sup>10</sup> Vgl. Thissen, Frank: „Elektronisches Publizieren oder elektronisches Kommunizieren:

Hochschuldidaktik und Bibliotheken im 21. Jahrhundert“. In:

*Wissenschaft online. Elektronisches Publizieren in Bibliothek und Hochschule*, 2000, S. 89-99, hier: S. 89.

bürgergesellschaftlichen, sozialen bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt“.<sup>11</sup>

Demnach beschränkt sich das lebenslange Lernen also nicht nur auf das formale Lernen, das institutionell verankert ist. Eine wachsende Bedeutung erreicht auch das informelle Lernen, also jenes Lernen, das außerhalb der Bildungseinrichtungen stattfindet und vom Individuum selbst organisiert und initiiert wird.<sup>12</sup> Den Bildungsinstitutionen kommt dann eine betreuende Funktion zu: sie sollen Lernarrangements gestalten, die die Lernenden bei ihrem Lernprozess unterstützen, z.B. durch das Angebot von Lernmaterialien.

Die Hochschulen müssen all diese veränderten Bedingungen bei der Lehre berücksichtigen: das Ziel muss neben der fachspezifischen Wissensvermittlung die Vorbereitung auf lebenslanges und informelles Lernen durch die Förderung von Schlüsselqualifikationen sein.

Die Hochschulbibliotheken sollten diesen Paradigmenwechsel von der Wissens- zur Kompetenzvermittlung bei der Gestaltung von Veranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz berücksichtigen.

Neben den immer populärer werdenden E-learning-Programmen, die das informelle Lernen fördern, führen Hochschulbibliotheken eine Vielzahl an Präsenzveranstaltungen durch. Diese zeichnen sich durch die gemeinsame Anwesenheit von lehrendem Bibliothekar und Teilnehmern bei der Durchführung der Kurse in den Räumen der Bibliothek und eine daraus resultierende direkte Kommunikation aus. Auch wenn Online-Kurse in besonderem Maße das individuelle Lernen jedes Teilnehmers fördern und diese Zeit und Ort der Durchführung selbständig bestimmen können, unterstützen zahlreiche Argumente den eigenen Wert von Präsenzveranstaltungen. Zum einen haben viele E-Learning-Programme eine geringe didaktische Qualität.<sup>13</sup> Zum anderen fehlt die non-verbale Kommunikation, was die Interaktion zwischen Computerprogramm und Lerner erschwert. Beide Faktoren resultieren in einer höheren Abbruchquote, die ca. doppelt so hoch wie bei Präsenzveranstaltungen ist.<sup>14</sup> Außerdem zieht die Mehrheit der Lerner ein soziales Lernen in

---

<sup>11</sup> Vgl. Europäische Kommission: *Ein europäischer Raum des lebenslangen Lernens*, 2002, S. 9.

<[http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/ll-learning/area\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/area_de.pdf)>

<sup>12</sup> Vgl. Lux/ Sühl-Strohmenger, *Teaching Library*, S. 35.

<sup>13</sup> Vgl. Umlauf, Konrad: *Bibliotheken, Informationskompetenz, Lernförderung und Lernarrangements*, 2003, S.15.

<sup>14</sup> Vgl. Zumbach, Jörg: „Problembasiertes Lernen. Überlegungen und Ansatz für eine lernerzentrierte Didaktik“.

In: *Didaktik und Evaluation in der Psychologie*, 2006, S. 245-260, hier: S. 257.

<[http://www.sbg.ac.at/mediaresearch/zumbach/pubs/zumbach\\_psychodidaktik06.pdf](http://www.sbg.ac.at/mediaresearch/zumbach/pubs/zumbach_psychodidaktik06.pdf)>

der Gruppe dem isolierten Lernen vor.<sup>15</sup> Die Präsenzveranstaltungen ermöglichen im Gegensatz zu Online-Kursen kooperatives Lernen sowie die Flexibilisierung des Lernprozesses, da der Lehrende seinen Lehrstoff aufgrund non-verbaler Reaktionen der Teilnehmer spontan verändern kann, um den Lernprozess positiv zu steuern. Außerdem kann der Bibliothekar die Lernenden direkt an den Bestand heranführen.

Es existieren heute zahlreiche Formen von Präsenzveranstaltungen, von der traditionellen allgemeinen Benutzerschulung bis zu fachspezifischen, in die Curricula integrierten Seminare. Die vorliegende Arbeit untersucht, welche didaktisch-methodischen Modelle von Präsenzveranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz an Hochschulbibliotheken entwickelt wurden und durchgeführt werden. Neben den etablierten Konzeptionen *Benutzerschulung* und *Teaching Library* analysiert sie ein von der Universitätsbibliothek Kassel entwickeltes innovatives Modell, welches auf einer neuen Sichtweise auf das Erwachsenenlernen basiert. Anhand eines definierten Kriterienkatalogs untersucht die Arbeit, auf welchen lerntheoretischen Grundlagen und Interpretationen von Informationskompetenz die Modelle fundieren, sowie welche didaktischen Merkmale sie kennzeichnen. Abschließend bewertet sie, welches Konzept für die Entwicklung von Informationskompetenz als elementarer Schlüsselqualifikation im Hinblick auf Nachhaltigkeit und Förderung lebenslangen Lernens effektiv, zweckmäßig und zukunftssträchtig ist.

Die Arbeit fokussiert überwiegend die Schulungsaktivitäten der Universitätsbibliotheken, da Fachhochschulbibliotheken bisher keine differenzierten Kurskonzepte zur Vermittlung von Informationskompetenz entwickelt haben. Außerdem konzentriert sie sich bei der Untersuchung auf Schulungskonzepte für Schüler und Studierende, da sie die Hauptzielgruppen der Veranstaltungen sind.

Bevor die einzelnen Veranstaltungsmodelle untersucht werden, beginnt die Arbeit mit einer Auflistung und Definition der Analyse Kriterien.

---

<sup>15</sup> Vgl. Umlauf: *Bibliotheken, Informationskompetenz, Lernförderung und Lernarrangements*, S.15.

## 2. Kriterien

Lehr-Lern-Situationen in der Erwachsenenbildung können mittels unterschiedlicher Grundkategorien bzw. pädagogischer Elemente beschrieben, analysiert und reflektiert werden.

Diese Kriterien beeinflussen sich gegenseitig und müssen im Lehr-Lernprozess zusammenwirken. In der didaktischen Fachliteratur wird diese Wechselwirkung der Beschreibungselemente als „Mobile“ charakterisiert.<sup>16</sup> Die Hauptfaktoren dieses Mobiles sind die Ziele, Inhalte bzw. Themen und die Methoden der Veranstaltung.<sup>17</sup> Da es sich bei der vorliegenden Arbeit um die Beschreibung von Lehr-Lernsituationen zur Vermittlung von Informationskompetenz handelt, werden diese drei Kriterien durch die jeweilige Interpretation von Informationskompetenz ergänzt, auf welcher die Veranstaltungsformen basieren. Weitere Beschreibungselemente sind die lerntheoretischen Grundlagen sowie die didaktischen Prinzipien, die die Lehr-Lern-Situation kennzeichnen.

Es folgt eine Definition der einzelnen Kriterien, die im weiteren Verlauf der Arbeit ausführlich beschrieben werden.

### 2.1. Lerntheoretische Grundlagen

Um eine Lehr-Lern-Situation didaktisch aufzubereiten, gilt es zunächst die Frage zu beantworten, wie Erwachsene lernen. Lerntheorien als psychologische Theorien versuchen diese Frage zu beantworten, indem sie Beobachtungen von menschlichem Verhalten sowie von tatsächlichen oder potenziellen Verhaltensänderungen als Ergebnis von Erfahrungen strukturieren.<sup>18</sup>

Sie ermöglichen es, das Verhalten zu erklären, vorherzusagen und zu kontrollieren.<sup>19</sup>

Die Vielzahl von Lerntheorien werden in der Fachliteratur in drei Klassen unterteilt: die behavioristischen, kognitivistischen und konstruktivistischen Lerntheorien. Diese Unterscheidung basiert auf unterschiedlichen Ansätzen von Erklärungen menschlichen Lernens, obwohl diese auf komplexen Theorien gründen, die sich in einigen Punkten auch überschneiden können.

---

<sup>16</sup> Arnold, Rolf/ Krämer-Stürzl, Antje/ Siebert, Horst: *Dozentenleitfaden. Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung*, 2005, S.93.

<sup>17</sup> Vgl. ebd., S. 91.

<sup>18</sup> Vgl. Lefrancois, Guy, R.: *Psychologie des Lernens*, 2006, S. 20.

<sup>19</sup> Vgl. ebd., S. 25.

## 2.2. Verständnis von Informationskompetenz

Ein weiterer Faktor, der die didaktisch-methodische Gestaltung von Veranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz grundlegend beeinflusst, ist das Verständnis der Schlüsselqualifikation Informationskompetenz. Die Definition von Informationskompetenz ist eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung eines Schulungssystems. Allgemein wird sie verstanden als eine Reihe von Fähigkeiten im Umgang mit Informationen, die für die Orientierung in der Informationsgesellschaft benötigt werden.<sup>20</sup> In den letzten Jahrzehnten wurden zahlreiche Definitionen und Konzeptionen publiziert, von der keine einen allgemein anerkannten Status erreicht hat.<sup>21</sup> Eine grundlegende Definition, die 1989 von der American Library Association (ALA) veröffentlicht wurde und häufig zitiert wird beschreibt lediglich die persönlichen Eigenschaften, die eine informationskompetente Person aufweisen muss:

To be information literate, a person must be able to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information.<sup>22</sup>

Demnach muss eine informationskompetente Person die Fähigkeit haben, einen Informationsbedarf zu erkennen sowie die benötigten Informationen zu finden, zu bewerten und effektiv zu nutzen.

Diese Definition wurde im Laufe der Zeit umfassend moduliert, ergänzt und an die verschiedenen Schulungskonzepte angepasst.

## 2.3. Ziele und Inhalte

Um eine Lehr-Lern-Situation beschreiben und bewerten zu können, müssen die Lernziele analysiert werden, die bei der Planung formuliert wurden. In der didaktischen Fachliteratur werden sie definiert als „möglichst exakte Beschreibung des angestrebten Lernergebnisses“.<sup>23</sup> Lernziele beziehen sich auf psychische Strukturen, die der Lernende entwickeln soll und die sich idealer Weise in einem beobachtbaren Verhalten manifestieren sollen.<sup>24</sup>

Es gibt drei grundlegende Arten des Lernens: das kognitive Lernen, das affektive Lernen und das psychomotorische Lernen. Lernziele im kognitiven Bereich verweisen auf intellektuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten; das affektive Lernen

---

<sup>20</sup> Vgl. Lux/Sühl-Strohmenger, *Teaching Library*, S. 38.

<sup>21</sup> Ingold, Marianne: *Das bibliothekarische Konzept der Informationskompetenz*, 2005, S. 32.

<sup>22</sup> Vgl. ebd.

<sup>23</sup> Vgl. Arnold/Krämer-Stürzl/Siebert: *Dozentenleitfaden*, S. 79.

<sup>24</sup> Vgl. Siebert, Horst: *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung*, 2003, S. 128.

bezieht sich auf Einstellungen und Werte; psychomotorische Lernziele umfassen motorische Fertigkeiten.<sup>25</sup>

Lernziele im kognitiven Bereich werden im Hinblick auf zunehmende Komplexität hierarchisiert. Diese Lernzieltaxonomie unterscheidet zwischen den Stufen Wissen, Verständnis, Anwendung, Analyse, Synthese und Bewertung, wobei Wissen die unterste Stufe und Bewertung die höchste Stufe der kognitiven Leistung darstellt.<sup>26</sup>

<b>Lernzielstufen</b>	<b>Bedeutung</b>
Wissen	Kenntnis von Fakten
Verständnis	Erklären von Sachverhalten
Anwendung	Transfer von Sachverhalten auf neue Situationen
Analyse	Strukturierung von Sachverhalten
Synthese	Zusammenfügung von einzelnen Elementen
Bewertung	Beurteilung von Sachverhalten nach entwickelten Bewertungskriterien

Tab. 1: Lernzieltaxonomie nach Bloom<sup>27</sup>

Wenn eine Lehrveranstaltung beschrieben werden soll, ist es von großer Bedeutung, zu analysieren, was überhaupt gelehrt wird. Die Arbeit informiert in diesem Kapitel folglich auch über den Gegenstand des Kursmodells bzw. die dort behandelten Themen, die vermittelt werden. In diesem Zusammenhang ist auch die didaktische Aufbereitung des Inhalts wichtig. In der Fachliteratur spricht man von der didaktischen Reduktion des Lehrstoffs.<sup>28</sup> Das Fachwissen muss so vereinfacht werden, dass es einerseits wissenschaftlich gültig bleibt, andererseits aber für die Lernenden verständlich ist.

## 2.4. Didaktische Prinzipien

Neben den Zielen und Inhalten beschreibt das Kriterium der didaktischen Prinzipien weitere pädagogische Merkmale, die die jeweilige Veranstaltungsform auszeichnen. Die Fachliteratur definiert sie als „zusammenfassende Chiffren für die didaktisch-methodische Akzentuierung eines Unterrichtskonzepts“<sup>29</sup>.

<sup>25</sup> Vgl. ebd.

<sup>26</sup> Vgl. ebd., S. 129.

<sup>27</sup> Frei nach: Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Br. (Hrsg.): *Besser lehren. Praxisorientierte Anregungen und Hilfen für Lehrende in Hochschule und Weiterbildung*. Heft 5. Grundlagen und Konzeption, 1998, S. 33.

<sup>28</sup> Vgl. Arnold/Krämer-Stürzl/Siebert: *Dozentenleitfaden*, S. 99.

<sup>29</sup> Jank, Werner/ Meyer, Hilbert: *Didaktische Modelle*, 2005, S. 307.

## 2.5. Methoden

Die angewandten Methoden einer Lehr-Lern-Situation sind ebenfalls ein wichtiges Beschreibungselement. Methoden in der Didaktik sind Wege des Lehrens und Lernens.<sup>30</sup> Sie stellen eine Beziehung zwischen dem Inhalt und den Lernenden her. Das Ziel einer Methodenwahl ist es, den Lernprozess der Teilnehmer so anzuregen, dass die festgelegten Lernziele erreicht werden. Der Einsatz der Methoden soll die Kreativität der Lernenden fördern und eine lebendige Auseinandersetzung mit dem Lernstoff anregen.<sup>31</sup> Die geeignete Methodenauswahl muss die Lernziele, die gegebenen Rahmenbedingungen, die festgelegten Inhalte sowie die Erwartungen der Zielgruppe berücksichtigen. Umgekehrt kann die Methodenwahl die weiteren Zielsetzungen beeinflussen.

Methoden in der Didaktik werden unterteilt in rezeptive und produktive Methoden. Rezeptive Methoden sind Vermittlungsformen mit darbietendem Charakter wie z.B. der Lehrvortrag oder das Lehrgespräch.<sup>32</sup> Der Lehrer verfügt über den Inhalt und bietet ihn den Lernenden zur Aufnahme an. Teilnehmeraktivierende Methoden beziehen die Lernenden stärker in den Verlauf des Kurses mit ein. Sie werden differenziert nach stofforientierten sowie kommunikativ, gestalterisch, meditativ und spielerisch akzentuierten Vermittlungswegen.<sup>33</sup>

Im Zusammenhang mit der Methodenauswahl analysiert die vorliegende Arbeit die Sozialform bzw. die Beziehungsstruktur des Kurses, d.h. ob die Teilnehmer einzeln, in Kleingruppen oder im Plenum lernen.<sup>34</sup>

Im Folgenden wird das Konzept Benutzerschulung anhand der vorgestellten Kriterien untersucht.

## 3. Traditionelle Benutzerschulungen

Benutzerschulungen an Hochschulbibliotheken in Deutschland haben eine lange Tradition. Ihren Aufschwung erlebte sie jedoch in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts.<sup>35</sup> Dieser resultierte u.a. aus der Benutzerforschung, d.h. in den 60er und

---

<sup>30</sup> Vgl. Arnold/Krämer-Stürzl/Siebert: *Dozentenleitfaden*, S. 102.

<sup>31</sup> Vgl. Knoll: Jörg: *Kurs- und Seminarmethoden. Ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen.*, 2003, S.12.

<sup>32</sup> Vgl. Arnold Krämer-Stürzl/Siebert: *Dozentenleitfaden*, S. 103.

<sup>33</sup> Vgl. ebd.

<sup>34</sup> Vgl. ebd.

<sup>35</sup> Vgl. Ingold: *Das bibliothekarische Konzept der Informationskompetenz*, S. 8.

70er Jahren erhöhte sich das Interesse am Benutzerverhalten sowie an der Perspektive und den Bedürfnisse der Nutzer.<sup>36</sup> In den 90er Jahren wurde das Angebot an Benutzerschulungen ausgeweitet, da aufgrund der Verbreitung digitaler Medien und Online-Kataloge in den Bibliotheken ein erhöhter Beratungsbedarf der Nutzer entstand.<sup>37</sup>

Benutzerschulungen sind ein- bis zweistündige, in sich abgeschlossene Veranstaltungen, die regelmäßig im Semester wiederholt werden. Sie finden meist als OPAC- oder Datenbankschulung im Rahmen einer allgemeinen Einführung in die Benutzung der Bibliothek statt und schließen oft eine Führung durch die Benutzungsbereiche mit ein.

Sie stellen auch heute noch eine der am häufigsten durchgeführten Veranstaltungsformen dar.<sup>38</sup>

### 3.1. Lerntheoretische Grundlagen

Die traditionelle Benutzerschulung ist hauptsächlich den behavioristischen Lerntheorien zuzuordnen. Diese erklären das Lernen durch beobachtbare Veränderungen im Verhalten eines Menschen.<sup>39</sup> Lernprozesse werden als Beziehung zwischen einem beobachtbaren Reiz und den darauf folgenden beobachtbaren Reaktionen beschrieben.<sup>40</sup> Die Behavioristen interessieren sich nicht für geistige Vorgänge. Lernen ist demnach ein Prozess, der zwischen einem Input, d.h. den Lehrinhalten und einem Output, d.h. dem Gelernten in einer Blackbox abläuft.<sup>41</sup> Dabei spiegelt das Gelernte das Gelehrte lediglich wider. Der Lernende wird somit als „Tabula Rasa“, als ein leeres Gefäß gesehen, das beliebig mit Wissen gefüllt werden kann. Wissen kann aus der behavioristischen Hinsicht vom Lehrer zum Schüler gleich einem Abbild eines Gegenstandes transportiert werden.<sup>42</sup> Die Lernenden werden nicht als Individuen betrachtet, sondern als eine homogene Lerngruppe mit gleichartigen Prädispositionen, d.h. Vorwissen, Erfahrungen und Motivationen.

---

<sup>36</sup> Vgl. Lux/ Sühl-Strohmenger: *Teaching Library*, S. 20.

<sup>37</sup> Vgl. Ingold: *Das bibliothekarische Konzept der Informationskompetenz*, S. 9.

<sup>38</sup> Vgl. Lux/ Sühl-Strohmenger: *Teaching Library*, S. 38.

<sup>39</sup> Vgl. Lefrancois, Guy, R.: *Psychologie des Lernens*, S. 332.

<sup>40</sup> Vgl. ebd.

<sup>41</sup> Vgl. Erbring, Saskia/ Terfloth, Karin: „Lernen statt belehren! Kompetenzorientiertes Lernen und Lehren an der Hochschule“. In: *Das Hochschulwesen* 53, 2005, H. 1, S. 23-29, hier: S. S. 23.

<sup>42</sup> Vgl. ebd., S. 24.

Schulungen, die auf den behavioristischen Lerntheorien basieren, bieten den Lernenden Reize, d.h. klare Handlungsanweisungen oder Fragen.<sup>43</sup> Diese werden von den Teilnehmern ausgeführt bzw. beantwortet. Damit ihre Reaktion verstärkt wird, d.h. damit sie lernen, müssen sie nach erfolgreichem Verhalten belohnt werden.<sup>44</sup> Dabei gilt nur eine richtige Verhaltensweise bzw. eine richtige Antwort. Der Lehrer unterteilt den Lernstoff in eine lineare Schrittfolge und definiert für jede dieser Einheiten Lernziele, d.h. richtige Antworten auf bestimmte Fragen.<sup>45</sup> Nach jedem Lernschritt sollen die Teilnehmer erfolgreich getestet werden, bevor der Lernvorgang fortgeführt werden kann. Ein positives Feedback nach einem gewünschten Lernverhalten bzw. einer richtigen Antwort soll die Wiederholung dieses Verhaltens in zukünftigen Situationen animieren. Ein abschließender Test soll absichern, dass der gesamte Lehrstoff gelernt wurde.

Die Benutzerschulung basiert vorwiegend auf den behavioristischen Lerntheorien, da die Teilnehmer als homogene Gruppe und nicht als Individuen mit unterschiedlichen Vorkenntnissen betrachtet werden.<sup>46</sup> Außerdem teilt der Bibliothekar seinen Lehrprozess in kleine, aufeinanderfolgende Schritte ein, die er am Computer demonstriert oder vorträgt.<sup>47</sup> Der Lehrende berücksichtigt zumeist keine Alternativen zu den von ihm vorgeführten Handlungsstrategien bzw. vorgegebenen Antworten.

### 3.2. Verständnis von Informationskompetenz

Die Benutzerschulung schränkt das Konzept der Informationskompetenz auf eine Bibliothekskompetenz und eine informationstechnische Komponente ein.<sup>48</sup>

Bibliothekskompetenz bezeichnet die Fähigkeit der Nutzer, die lokale Bibliothek als Einrichtung mit ihren Angeboten effektiv nutzen zu können. In Bezug auf OPAC- oder Datenbankschulungen wird Informationskompetenz als technisch-instrumentelle Fertigkeit verstanden, die digitalen Datenbanken der lokalen Bibliothek bedienen zu können, um Informationen über Literatur zu ermitteln.

---

<sup>43</sup> Vgl. Grassian, Esther S./ Kaplowitz, Joan, R.: *Information Literacy Instruction. Theory and Practice*, 2001, S. 36.

<sup>44</sup> Vgl. ebd.

<sup>45</sup> Vgl. ebd., S. 39f.

<sup>46</sup> Vgl. Homann, Benno: „Schulungen als Aufgabe einer benutzerorientierten Bibliothek“. *Zeitschrift für Bibliothekswesen und Bibliografie* 43, 1996, H. 6, S. 595-613, hier: S. 602.

<sup>47</sup> Vgl. Müller, Hildegard: „OPAC-Benutzerschulung an Bibliotheken“. In: *ABI-Technik* 14, 1994, H. 4., S. 311-316, hier: S. 313.

<sup>48</sup> Vgl. Borbach-Jaene, Johannes: *Ein Konzept für die Vermittlung von Informationskompetenz an der UB Marburg. Grundlagen und Umsetzung*, 2004, S. 23.

### 3.3. Ziele und Inhalte

Die Lernziele der Benutzerschulung beziehen sich vorwiegend auf den kognitiven Bereich. Sie befinden sich auf der untersten Komplexitätsstufe: die Benutzerschulung zielt lediglich auf Wissensvermittlung.<sup>49</sup> Die Teilnehmer sollen die wichtigsten Informationsangebote der Bibliothek kennen. Sie sollen möglichst detailliert wissen, welche Funktionalitäten der OPAC bzw. die Datenbank bietet, wie diese zu benutzen sind und mit welchen Befehlen und Tastenkombinationen sie eine Suchanfrage eingeben können.<sup>50</sup>

Außerdem sollen die Teilnehmer sich räumlich orientieren können sowie die Anmeldemodalitäten, Ausleihbedingungen, Öffnungszeiten und Aufstellungssystematiken kennen.<sup>51</sup>

Den Lernenden werden in kleinen sequentiellen Schritten einzelne Wissenseinheiten vermittelt, ohne dass ihre Anwendbarkeit sofort in verschiedenen Zusammenhängen geübt und geprüft wird.<sup>52</sup>

Die Benutzerschulung behandelt zum einen Themen, die in Beziehung zur unmittelbaren Bibliotheksbenutzung stehen. Zum anderen werden verschiedene digitale Informationsangebote der lokalen Bibliothek im Hinblick auf ihre Handhabung vorgestellt. Zumeist geht es dabei um Funktionalitäten des OPACs oder einer anderen lokalen Datenbank, insbesondere die Suchfunktionalitäten.

Die folgende Tabelle listet typische Themen einer Benutzerschulung anhand der wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Datenbank WISO3 auf. Im Mittelpunkt stehen Datenbankmerkmale, Suchfunktionalitäten sowie Anzeige- und Ausgabeoptionen.

<b>Thema</b>	<b>Einführung in die Datenbank WISO3</b>
<b>Inhalt</b>	<b>Behandlung der Themen</b>  1. Datenbankmerkmale <ul style="list-style-type: none"><li>• formale Merkmale</li><li>• Umfang und Aktualisierungen</li><li>• inhaltliche Schwerpunkte</li></ul> 2. Suche <ul style="list-style-type: none"><li>• Suchmenügestaltung, Suchkategorien</li></ul>

<sup>49</sup> Vgl. Schulz, Ursula: „Informationsdidaktik als bibliothekarische Dienstleistung“. In: *Laurentius* 10, 1993, H.1, S. 139-152. <<http://www.bui.haw-hamburg.de/pers/ursula.schulz/publikationen/infodidaktik.pdf>>

<sup>50</sup> Vgl. Homann: *Schulungen als Aufgabe einer benutzerorientierten Bibliothek*, S. 601.

<sup>51</sup> Vgl. Saupe, Eberhard/ Müller, Hartmut/ Westermann, Rolf: *Benutzerschulung in Hochschulbibliotheken. Ergebnisse einer von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Grundlagenuntersuchung*. München: Saur, 1980, S. 150.

<sup>52</sup> Vgl. ebd., S. 154.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rechercheverfahren mittels Operatoren und Indexbrowsing sowie zusätzlicher Optionen</li> </ul> <p>3. Anzeige</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Datensatzkategorien</li> <li>• Anzeigensteuerung</li> <li>• ergänzende Suchoptionen mittels Querverweisen</li> <li>• Ablagesystem</li> </ul> <p>4. Export / Ausgabe</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Datensatzselektion</li> <li>• Formatsteuerung</li> <li>• Ausgabeverfahren</li> <li>• Formatauswahl</li> <li>• (Bearbeitung im Netz)</li> </ul>
--	--

Tab. 2: Inhalte einer beispielhaften Benutzerschulung<sup>53</sup>

### 3.4. Didaktische Prinzipien

Die didaktischen Merkmale der Benutzerschulung sind Objektorientierung und Instruktororientierung.

#### 3.4.1. Objektorientierung

Die Benutzerschulung zeichnet sich dadurch aus, dass sie sich bei der Planung und Durchführung an den Objekten, d.h. an den konkreten Informationsangeboten der lokalen Bibliothek orientiert.<sup>54</sup> Zumeist handelt es sich dabei nur um ein einzelnes Schulungsobjekt, z.B. den OPAC oder eine andere Datenbank. Im Mittelpunkt stehen dabei die Merkmale und Funktionsweisen der spezifischen Informationsressource. Diese werden zumeist sehr ausführlich und detailliert erläutert.<sup>55</sup> Der lehrende Bibliothekar verwendet bei der Vorstellung der Suchfunktionalitäten häufig Suchbeispiele, die auf die jeweilige Datenbank abgestimmt sind.

#### 3.4.2. Instruktororientierung

Ein weiteres Prinzip der Benutzerschulung ist seine Instruktororientierung.<sup>56</sup>

<sup>53</sup> Homann: *Schulungen als Aufgabe einer benutzerorientierten Bibliothek*, S. 604.

<sup>54</sup> Vgl. ebd., S. 602.

<sup>55</sup> Vgl. Saupe/ Müller/ Westermann: *Benutzerschulung in Hochschulbibliotheken*, S. 158.

<sup>56</sup> Vgl. Müller: *OPAC-Benutzerschulung an Bibliotheken*, S. 311-316.

Der Schwerpunkt liegt auf dem Input des Lehrenden. Er verfügt über den Lernstoff und vermittelt den Teilnehmern als Fachexperte die Informationen und Sachverhalte. Er gibt den Lernenden genaue Anweisungen, wie das jeweilige Schulungsobjekt zu bedienen ist. Während der gesamten Veranstaltung steuert er so den Lernprozess. Die Lernenden nehmen die Informationen rezeptiv auf. Der Lehrer ist verantwortlich für die Auswahl der aufzunehmenden Inhalte und leitet den rezeptiven Prozess der Teilnehmer.

Die Methoden, die der Bibliothekar dabei anwendet, werden im nächsten Kapitel erläutert.

### 3.5. Methoden

Die am häufigsten angewandten Vermittlungsformen bei einer Benutzerschulung sind Methoden mit darbietendem Charakter, insbesondere der Lehrvortrag.

#### 3.5.1. Lehrvortrag

Der Lehrvortrag wird derzeit von 80 % der Lehrenden an Hochschulen praktiziert.<sup>57</sup>

Der große Erfolg dieser Methode beruht auf seiner unproblematischen Einsetzbarkeit bei großen Gruppen, da in einer relativ kurzen Zeit möglichst viel Wissen vermittelt werden kann. Die didaktische Fachliteratur gibt einige standardisierte Empfehlungen für einen gelungenen Vortrag: der Referent sollte den Inhalt in einer nachvollziehbaren und übersichtlichen Weise strukturieren und in seiner Komplexität reduzieren sowie auf den Vorkenntnissen der Teilnehmer aufbauen.<sup>58</sup>

Weitere Vorgaben sind die Verwendung einer verständlichen Sprache, die freie Rede und der Einsatz moderner Präsentationsmethoden zur Veranschaulichung wichtiger Aussagen. Letzteres dient auch der Aktivierung der verschiedenen Sinne. Mittels Folienpräsentation, Flipchart, Pinnwand o.ä. können Sachverhalte und Strukturzusammenhänge während des Vortrags visualisiert werden.

Falls der Bibliothekar Beiträge der Teilnehmer während seines Vortrags berücksichtigt, kann sich der Lehrvortrag zu einem gelenkten Lehrgespräch entwickeln.<sup>59</sup>

---

<sup>57</sup> Vgl. *Besser lehren*. Heft 3. Methoden zur Förderung aktiven Lernens in Seminaren, S. 4.

<sup>58</sup> Vgl. ebd.

<sup>59</sup> Vgl. Arnold Krämer-Stürzl/Siebert: *Dozentenleitfaden*, S. 106.

### 3.6. Bewertung

Die Benutzerschulung ist ein angebotsorientiertes Veranstaltungsmodell.<sup>60</sup> Im Mittelpunkt stehen die konkreten Schulungsobjekte der lokalen Bibliothek. Das Schulungsobjekt wird aus der Perspektive eines Informationsspezialisten beschrieben, der an einer häufigen und umfangreichen Benutzung dieser Datenbank interessiert ist.

Der personelle und organisatorische Aufwand zur Planung und Durchführung der Kurse ist gering, da sich die Bibliothekare lediglich an den Handbüchern der einzelnen Datenbanken orientieren können.<sup>61</sup> Außerdem ermöglicht die Anwendung der Vermittlungsform Lehrvortrag, dass der Lehrstoff in relativ kurzer Zeit strukturiert und einer großen Zahl an Teilnehmern dargeboten werden kann. Die Nachteile der Benutzerschulung aus didaktisch-methodischer Hinsicht überwiegen jedoch. Bei der Gestaltung der Kurse werden die Rezipienten nahezu vollkommen ausgeklammert. Die verschiedenen Benutzergruppen Schüler, Studierende und andere Gruppen werden hinsichtlich ihrer Erwartungen, Lerndispositionen und Interessen oft nicht ausreichend differenziert.<sup>62</sup> Dadurch können die Lehrenden gar nicht erkennen, über welche Recherchekompetenzen die Teilnehmer bereits verfügen und welche Defizite noch behoben werden müssen.

Des Weiteren fehlt häufig eine systematische und funktionale Anbindung an die jeweiligen Fachwissenschaften bzw. eine Einbettung in die Curricula.<sup>63</sup> Die Benutzerschulung berücksichtigt nicht, aus welchen Fachbereichen und Semestern die Studierenden stammen und welche Anforderungen an die inhaltliche Gestaltung sich daraus ergeben. Die Retrievalbeispiele, die der lehrende Bibliothekar zur Demonstration der Informationsressource anwendet, haben zumeist keinen fachwissenschaftlichen oder praktischen Bezug.

Das grundlegende Verständnis von Informationskompetenz ist zu eingeschränkt; die sich daraus ergebenden Ziele sind zu kurzfristig. Mechanisch-instrumentelle Fähigkeiten ermöglichen den Teilnehmern lediglich die spezifische Handhabung einer Datenbank.<sup>64</sup> Da sich die Funktionsweise und die Vielzahl der elektronischen Informationsangebote häufig ändern, hilft die Benutzerschulung den Lernenden nur in einer konkreten Recheresituation, die so auch während der Veranstaltung

---

<sup>60</sup> Vgl. Borbach-Jaene: *Ein Konzept für die Vermittlung von Informationskompetenz an der UB Marburg*, S. 22.

<sup>61</sup> Vgl. Homann: *Schulungen als Aufgabe einer benutzerorientierten Bibliothek*, S. 601.

<sup>62</sup> Vgl. ebd., S. 602.

<sup>63</sup> Vgl. ebd.

<sup>64</sup> Vgl. ebd., S. 600.

besprochen wurde. Außerdem werden den Teilnehmern keinerlei Kompetenzen vermittelt, die einzelnen Informationsquellen und ihre Suchergebnisse hinsichtlich ihrer Qualität zu synthetisieren und zu bewerten, um sie effizient nutzen zu können. Der Lehrvortrag stellt die lehrende Person und ihr Referat in den Vordergrund. In der Praxis der meisten Benutzerschulungen werden die Vorgaben eines gelungenen Vortrages nur selten umgesetzt. Dieser findet häufig nicht in einem Schulungsraum mit Beamer o.ä. statt, sondern im Rahmen einer Führung im Benutzungsbereich außerhalb des Lesesaals an einem Computer, an dem der Bibliothekar die Datenbankfunktionen demonstriert.<sup>65</sup> Eine didaktische Reduktion erfolgt häufig nicht, da der Bibliothekar das Schulungsobjekt in all seinen Einzelheiten erläutert. Diese inhaltliche Überfrachtung ignoriert die Bedürfnisse und Vorkenntnisse der Teilnehmer. Sie können die Relevanz der technischen Details für ihre Ziele nicht nachvollziehen. Der Lernerfolg verringert sich.<sup>66</sup> Die Lerninhalte werden zwar kurzfristig abgespeichert, sie können aber selten nach längerer Zeit wieder abgerufen oder auf andere Problemstellungen übertragen werden.<sup>67</sup> Der Lehrvortrag unterstützt deshalb nur oberflächliches Faktenlernen. Auch das Lehrgespräch beseitigt diese Nachteile nicht, da hier ebenfalls die Mehrheit der Teilnehmer passiv bleibt. Die Lernenden werden bei diesen inputorientierten Methoden nicht dazu animiert, durch eigenes Handeln und daraus resultierenden Erfahrungen zu lernen. Fertigkeiten und Fähigkeiten können aber am besten mit aktivierenden Methoden entwickelt werden.<sup>68</sup> Die Aktivität des Lernenden zum Zweck der anschließenden „Belohnung“ bzw. „Bestrafung“ seines Verhaltens ist auch ein wichtiger Aspekt des behavioristischen Verständnisses von Lernen. Ein organisatorischer Nachteil der Benutzerschulung ist, dass diese meist nicht in einem Schulungsraum mit modernen Präsentationsmethoden, sondern vor einem Computer stattfindet, um den sich die Teilnehmer und der Bibliothekar versammeln.<sup>69</sup> So ergibt es sich oft, dass nur die Lernenden den Bildschirm erkennen, die vorne stehen.

---

<sup>65</sup> Vgl. Borbach-Jaene: *Ein Konzept für die Vermittlung von Informationskompetenz an der UB Marburg*, S. 22. Vgl. auch: Müller: *OPAC-Benutzerschulung an Bibliotheken*, S. 311-316.

<sup>66</sup> Vgl. Arnold Krämer-Stürzl/Siebert: *Dozentenleitfaden*, S. 18.

<sup>67</sup> Vgl. Erbring/ Terfloth: *Lernen statt belehren!*, S. 23.

<sup>68</sup> Vgl. *Besser lehren*, Heft 3, S. 5f.

<sup>69</sup> Vgl. Franke, Fabian: „Lernen lassen statt lehren“. Bibliothekseinführungen mit informationsdidaktischen Methoden an der Universitätsbibliothek Würzburg. In: *Bibliotheksdienst* 35, 2001, H. 12, S. 1597-1617, hier: S. 1597.

Vgl. auch: Saupe/ Müller/ Westermann: *Benutzerschulung in Hochschulbibliotheken*, S. 157f.

Insgesamt mangelt es diesem Konzept an einer fundierten didaktisch-methodischen Reflexion. Zwar hat sich die Benutzerschulung über Jahrzehnte besonders für Bibliothekseinführungen bewährt, trotzdem ist sie aufgrund neuer Konzeptionen von Informationskompetenz nicht mehr zeitgemäß. Die Benutzerschulung ist heutzutage vielmehr eine Veranstaltung der Öffentlichkeitsarbeit zur Vorstellung des Informations- und Serviceangebots als ein effizientes Modell zur Vermittlung von Informationskompetenz.

Das folgende Kapitel zeigt u.a., ob Schulungen nach dem Modell „Teaching Library“ die erweiterten Konzeptionen von Informationskompetenz berücksichtigen.

#### **4. Schulungen nach dem Modell „Teaching Library“**

Der Begriff Teaching Library bezeichnet ursprünglich ein übergeordnetes Programm von differenzierten Schulungsangeboten an der Universitätsbibliothek in Berkeley, Kalifornien.<sup>70</sup> Die Bezeichnung wurde in die deutschsprachige Bibliotheksterminologie übernommen, allerdings mit anderer Bedeutung. Einerseits meint sie hier die zunehmenden Aktivitäten der Bibliotheken im Bereich des Lehrens zur Vermittlung von Informationskompetenz. Andererseits wird der Begriff für ein bestimmtes didaktisch-methodisches Schulungskonzept angewandt.<sup>71</sup> Benno Homann nennt vier Anforderungen an eine Teaching Library: es müssen ein übergeordnetes Konzept mit präzisen Zielen und Inhalten entwickelt, informationsdidaktische Methoden angewandt, adäquate Schulungsräume bereitgestellt werden sowie eine pädagogisch-didaktische Fortbildung der an Veranstaltungen beteiligten Bibliothekare erfolgen.<sup>72</sup> Doris Schneider erweitert diese Voraussetzungen um die Evaluierung von Schulungen und ihre Aufnahme ins Curriculum.<sup>73</sup>

Spezielle Schulungsräume mit adäquater Ausstattung wie Rechner und Beamer sorgen dafür, dass die Schulung mit modernen Präsentationsformen und Arbeits-

---

<sup>70</sup> Vgl. Borbach-Jaene: *Ein Konzept für die Vermittlung von Informationskompetenz an der UB Marburg*, S. 9.

<sup>71</sup> Vgl. ebd., S. 10.

<sup>72</sup> Vgl. Homann, Benno: „Informationskompetenz als Grundlage für bibliothekarische Schulungskonzepte“. In: *Bibliotheksdienst* 34, 2000, H. 6, S. 968-978, hier: S. 969.

<sup>73</sup> Vgl. Umlauf: *Bibliotheken, Informationskompetenz, Lernförderung und Lernarrangements*, S. 13.

methoden durchgeführt werden kann. Die Qualifizierung des Lehrpersonals sollte auch Kompetenzen in Präsentation und Rhetorik umfassen.<sup>74</sup>

In den letzten Jahren wurden an deutschen Hochschulbibliotheken eine Vielzahl von Veranstaltungen nach dem Modell „Teaching Library“ entwickelt. Neben extracurricularen Formen, die parallel zu den fachspezifischen Seminaren stattfinden und von den Teilnehmern freiwillig belegt werden, wurden im Rahmen der Einführung von Bachelor und Master reguläre Seminare in die Studiengänge und Lehrveranstaltungen integriert. Bei der intercurricularen Form sind die Schulungen mit eigenem Curriculum und Stundenplan in den Studiengang eingebettet, z.B. in der UB Bochum, der UB Freiburg und der UB Konstanz.<sup>75</sup> Schließlich können sie auch in einzelne wissenschaftliche Lehrveranstaltungen intracurricular eingebunden sein, wie z.B. an der UB Kassel.<sup>76</sup> Letzterer Fall ermöglicht die Zusammenarbeit von Bibliothekaren mit den Dozenten des Instituts bei der Planung, Durchführung und Bewertung der Kurse sowie eine inhaltliche Ausrichtung am Seminarthema. Die intercurriculare Form wird meist im Rahmen der berufsfeldorientierten Schlüsselkompetenzen als Wahlpflichtfach angeboten. Bei einer intracurricularen Einbettung ist die Teilnahme verpflichtend. Die Lernerfolge werden durch Klausuren, Tests, Projektarbeiten oder Referate geprüft.<sup>77</sup> Die Teilnehmer erhalten dann entweder einen Schein oder im Bereich der Bachelor- und Masterstudiengänge Credit Points.

Die Veranstaltungen finden meist in ca. zwei Zeitstunden mit Gruppen von ca. 20 Teilnehmern statt.

Fundierte Gesamtmodelle einer Teaching Library, die in ein theoretisches Rahmenkonzept eingebunden sind und publiziert wurden, werden bisher an den Universitätsbibliotheken Freiburg, Konstanz, Heidelberg, Würzburg, Kassel, Münster, Berlin (FU), Düsseldorf und Hamburg-Harburg (TU) durchgeführt.<sup>78</sup>

---

<sup>74</sup> Vgl. Sühl-Strohmer, Wilfried: „Neue Entwicklungen auf dem Weg zur Teaching Library – insbesondere bei den Wissenschaftlichen Bibliotheken“. In: *Teaching Library. Eine Kernaufgabe für Bibliotheken*, 2007, S. 11-39, hier: S. 20.

<sup>75</sup> Vgl. ebd., S. 18.

<sup>76</sup> Vgl. ebd.

<sup>77</sup> Vgl. Lux/ Sühl-Strohmer: *Teaching Library*, S. 50.

<sup>78</sup> Vgl. z.B. Scholle, Ulrike: „Auf dem langen Weg von Schulungen zu Lehrangeboten: das modulare Schulungskonzept der Universitäts- und Landesbibliothek Münster“. In: *Buch und Bibliothek* 57, 2005, H. 1, S. 41-45.

Vgl. auch: Oechtering, Anne: „Informationskompetenz häppchenweise. Zur Modularisierung von Schulungsangeboten an der Bibliothek der Universität Konstanz“. In: *Buch und Bibliothek* 57, 2005, H. 1, S. 34-40.

Vgl. auch: Rockenbach, Susanne: „Teaching library in der Praxis – Bedingungen und Chancen“. In: *Bibliotheksdienst* 37, 2003, H. 1, S. 33-40.

## 4.1. Lerntheoretische Grundlagen

Die lerntheoretischen Grundlagen für das Teaching Library Modell bilden vorwiegend kognitivistische Lerntheorien. Sie erklären das Lernen durch geistige Prozesse zwischen Input und Output wie Denken, Erinnern, Verstehen, Entscheidungsfindung und Problemlösen, die das menschliche Verhalten beeinflussen.<sup>79</sup> Sie gehen also davon aus, dass sich komplexes Verhalten nicht auf Reiz-Reaktions-Beziehungen reduzieren lässt. Stattdessen resultiert Lernen aus der Organisation und Strukturierung von Erfahrungen und Informationen.<sup>80</sup> Dabei stellt der Lerner Beziehungen her zwischen neuen Informationen und bereits vorhandenen Informationen in seinem kognitiven System. Neue Informationen werden in das Wissensnetz des Lerners integriert. Die Lernenden werden als Individuen begriffen, da sie, abhängig von ihren jeweiligen Wissensnetzen, neue Informationen unterschiedlich verarbeiten.<sup>81</sup> Lernen ist also immer ein Anschlusslernen. Im Mittelpunkt von Lehr-Lernsituationen nach den kognitivistischen Lerntheorien stehen das Erkennen von Zusammenhängen und das Erlernen adäquater Verarbeitungsstrategien zum Transfer des Wissens auf neue Problemstellungen.<sup>82</sup> Schulungsmodelle, die auf den kognitivistischen Lerntheorien basieren, müssen bei der Gestaltung der Kurse die Teilnehmer und ihr Vorwissen, ihre Erfahrungen und Erwartungen berücksichtigen. Zusätzlich sollten sie die Lernenden motivieren. Voraussetzung für das Lernen sind nach dem kognitivistischen Lernverständnis nämlich nicht Belohnungen, sondern Lernmotivationen.<sup>83</sup> Außerdem sollte ihnen durch das Anbieten mehrerer Lernwege und Handlungsstrategien die Möglichkeit gegeben werden, den Lernprozess zumindest teilweise selbständig zu steuern. Die Wissensvermittlung mittels Lehrvortrag soll ergänzt werden durch entdeckendes Lernen, in denen die Lernenden die Lösungen durch Übungsaufgaben und Gruppenarbeit erarbeiten.<sup>84</sup>

Das Modell Teaching Library basiert überwiegend auf den kognitivistischen Lerntheorien, da es durch den hohen Übungsanteil die Integration von Informations- und Lernstrategien in das mentale Modell der Lernenden unterstützt. Anstatt der Vermittlung der Merkmale einer bestimmten Datenbank durch den Bibliothe-

---

<sup>79</sup> Vgl. Lefrancois, Guy, R.: *Psychologie des Lernens*, 2006, S. 332.

<sup>80</sup> Vgl. Grassian/ Kaplowitz: *Information Literacy Instruction. Theory and Practice*, 2001, S. 44.

<sup>81</sup> Vgl. ebd., S. 49.

<sup>82</sup> Vgl. ebd., S. 50.

<sup>83</sup> Vgl. ebd., S. 44.

<sup>84</sup> Vgl. ebd., S. 46

kar haben die Lernenden im Teaching-Library-Konzept bspw. die Aufgabe, diese selber zu beschreiben und sich somit selbst zu erschließen.

## 4.2. Verständnis von Informationskompetenz

Das Teaching Library Modell basiert auf differenzierten Konzeptionen von Informationskompetenz, die im Vergleich zur Benutzerschulung umfassend ausgeweitet wurden. Sie beschränken sich nicht auf Suchstrategien und Informationsressourcen der lokalen Bibliothek, sondern beziehen sowohl die Formulierung des Informationsbedarfs als auch das Verarbeiten der gefundenen Informationen mit ein. Es existieren mittlerweile verschiedene Modelle und Standards, die Informationsprozesse veranschaulichen. Dadurch erhält das Konzept Informationskompetenz eine stärkere theoretische Basis. Die Modelle dienen der Strukturierung von kognitiven Prozessen bei der Informationssuche und –verarbeitung.<sup>85</sup> Die Standards sind daraus abgeleitete mess- und überprüfbare Qualifikationen, über die ein Teilnehmer nach einer entsprechenden Veranstaltung verfügen soll und ermöglichen eine Integration in die Curricula.<sup>86</sup> Modelle und Standards ermöglichen es, Ziele, Inhalte und Methoden für die Entwicklung von Schulungskonzepten zu entwickeln sowie die Leistungen der Teilnehmer einheitlich und effektiv zu bewerten. Ihre Gemeinsamkeit besteht darin, dass sie das Konzept Informationskompetenz in einzelne elementare aufeinanderfolgende Schritte, d.h. Handlungsfelder aufteilen. Dies erfolgt aus einer handlungs- und prozessorientierten Sichtweise: im Mittelpunkt steht ein bestimmtes Handlungsproblem, d.h. ein konkreter Informationsbedarf eines Individuums anstatt eines bestimmten Schulungsobjekts wie in der Benutzerschulung.<sup>87</sup>

Die grundlegenden Modelle und Standards, auf denen Teaching-Library-Veranstaltungen an deutschen Hochschulbibliotheken basieren, sind die „Information Literacy Competency Standards for Higher Education“ der Association of College and Research Libraries (ACRL), das „Six Big Skills“-Modell („Big6Skills“) von Eisenberg und Berkowitz sowie das „Dynamische Modell der Informationskompetenz“ (DYMIK) von Homann.

---

<sup>85</sup> Vgl. Homann: *Informationskompetenz als Grundlage für bibliothekarische Schulungskonzepte*, S. 970.

<sup>86</sup> Vgl. Ingold: *Das bibliothekarische Konzept der Informationskompetenz: ein Überblick*, S. 54.

<sup>87</sup> Vgl. Homann: *Informationskompetenz als Grundlage für bibliothekarische Schulungskonzepte*, S. 970.

#### 4.2.1. Information Literacy Competency Standards for Higher Education (ACRL-Standards)

Die Information Literacy Competency Standards for Higher Education wurden 2000 von der Association of College and Research Libraries (ACRL) veröffentlicht.<sup>88</sup> Benno Homann von der Universitätsbibliothek Heidelberg übersetzte sie zwei Jahre später ins Deutsche.<sup>89</sup> Die ACRL-Standards definieren Informationskompetenz als ein Konglomerat an zu erlernenden Fähigkeiten, d.h. ein Set von gewünschten Attributen bzw. persönlichen Eigenschaften, die ein informationskompetenter Student aufweisen muss.<sup>90</sup> Sie umfassen fünf elementare Standards:

- „1. Der informationskompetente Student bestimmt Art und Umfang der benötigten Informationen.
2. Der informationskompetente Student verschafft sich effizienten und effektiven Zugang zu den benötigten Informationen.
3. Der informationskompetente Student evaluiert Informationen und seine Quellen kritisch und integriert die ausgewählten Informationen in sein Wissen und sein Wertesystem.
4. Der informationskompetente Student nützt Informationen effektiv sowohl als Individuum als auch als Gruppenmitglied, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen.
5. Der informationskompetente Student versteht viele der ökonomischen, rechtlichen und sozialen Streitfragen, die mit der Nutzung von Informationen zusammenhängen und er hat Zugang und nutzt die Informationen in einer ethischen und legalen Weise.“<sup>91</sup>

Diese Standards werden jeweils mittels Leistungsindikatoren und Arbeitsergebnissen ergänzt und erläutert. Ein Leistungsindikator für den zweiten Standard ist bspw. die Auswahl eines geeigneten Informationssystems für den Zugang zu den benötigten Informationen.<sup>92</sup> Ein Arbeitsergebnis zu diesem Leistungsindikator ist u.a. die Untersuchung des Umfangs, Inhalts und der Organisation von Retrievalsystemen.<sup>93</sup>

Die ersten drei Standards orientieren sich an der Definition der American Library Association aus dem Jahr 1989 und umfassen Erkennen des Informationsbedarfs,

---

<sup>88</sup> Vgl. Homann, Benno: „Standards und Modelle der Informationskompetenz – Kooperationsgrundlage für bibliothekarische Schulungsaktivitäten“. In: *Teaching Library. Eine Kernaufgabe für Bibliotheken*, 2007, S. 81-99, hier: S. 90.

<sup>89</sup> Vgl. ebd.

<sup>90</sup> Lazarus, Jens: *Hochschulbibliotheken im Umfeld von Lehre und Lernen – neuere Entwicklungen, Initiativen und Möglichkeiten*, 2002, S. 31.

<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, H. 5, S. 625-637, hier: S. 627.

<sup>92</sup> Vgl. ebd.

<sup>93</sup> Vgl. ebd.

Auswahl der geeigneten Informationsmittel, effiziente Durchführung der Informationssuche, Evaluation der gefundenen Informationen und Integration in den eigenen Wissenskontext.

Die letzten beiden Standards und insbesondere die ihnen entsprechenden Leistungsindikatoren und gewünschten Arbeitsergebnisse beziehen sich stärker auf das wissenschaftliche Arbeiten.<sup>94</sup>

Der erste Leistungsindikator des dritten Standards beinhaltet bspw. die Formulierung von Hypothesen aus den gefundenen Informationen. Bei der Umsetzung dieser Standards und Indikatoren im Rahmen der Gestaltung von Lehrveranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz ist eine Kooperation mit den Fachwissenschaftlern der Institute notwendig.<sup>95</sup>

#### 4.2.2. Six Big Skills (Eisenberg/Berkowitz)

Das Big6Skills-Modell wurde von Michael Eisenberg und Robert Berkowitz entwickelt.

Sie strukturieren den Informationsprozess in eine modellhafte lineare Stufenfolge. Die Einteilung beschränkt sich auf kognitive Aspekte, so dass aus dem Modell operationalisierbare Lernziele für die Gestaltung von Schulungsveranstaltungen abgeleitet werden können.<sup>96</sup>

Das Modell besteht aus sechs Schritten und jeweils zwei Handlungsanweisungen:

- „1. Task Definition
  - 1.1. Define the problem
  - 1.2. Identify information requirements
2. Information Seeking Strategies
  - 2.1. Determine range of sources
  - 2.2. Prioritize sources
3. Location and Access
  - 3.1. Locate sources
  - 3.2. Find information
4. Information use
  - 4.1. Engage (read, view, etc.)
  - 4.2. Extract information
5. Synthesis
  - 5.1. Organize
  - 5.2. Present

---

<sup>94</sup> Vgl. Ingold: *Das bibliothekarische Konzept der Informationskompetenz: ein Überblick*, S. 64.

<sup>95</sup> Vgl. Homann, Benno: *Standards und Modelle der Informationskompetenz – Kooperationsgrundlage für bibliothekarische Schulungsaktivitäten*, S. 97.

<sup>96</sup> Homann, Benno: „Derzeit noch beträchtliche Defizite. Informationskompetenz. Grundlage für ein effizientes Studium und lebenslanges Lernen“. In: *Buch und Bibliothek* 53, 2001, H. 9, S.553-558, hier: S. 555.

6. Evaluation
- 6.1. Judge the product
- 6.2. Judge the process<sup>97</sup>

Im ersten Schritt wird der Informationsbedarf ermittelt, indem das Problem definiert und die Art der benötigten Informationen identifiziert wird. Anschließend folgen die Strategien zur Informationssuche, d.h. die Bestimmung der möglichen Informationsquellen und eine Auswahl der qualitativ besten Quellen. Der dritte Schritt beschreibt die Lokalisierung der Quellen und den Zugang zu den Informationen innerhalb dieser Quellen. Nachdem die benötigten Informationen gefunden sind, erfolgt ihre Nutzung, zu der die Rezeption sowie die darauf folgende Extraktion der wichtigsten Informationen gehört. Der fünfte Schritt stellt die Synthese durch Organisation und Präsentation des Informationsmaterials dar. Der Informationsprozess schließt ab mit einer Bewertung des Ergebnisses hinsichtlich Nutzbarkeit sowie der Suchstrategie hinsichtlich Effizienz. Das zentrale Lernziel dieses Modells ist es, eine angemessene Lösungsstrategie für die grundlegende Problemstellung zu entwickeln und durchzuführen.<sup>98</sup> Jeder Schritt bzw. jede Fertigkeit kann einzeln geübt werden, dabei sollte jedoch möglichst eine Einordnung in den Gesamtzusammenhang erfolgen. Die lineare Reihenfolge sollte also möglichst eingehalten werden.<sup>99</sup>

#### 4.2.3. Dynamisches Modell der Informationskompetenz (DYMIK)

Das Dynamische Modell der Informationskompetenz wurde an der Universitätsbibliothek Heidelberg von Benno Homann entwickelt. Es basiert auf den Big6Skills und dem Modell des „Information Searching Process“ (ISP) von Kuhltau.<sup>100</sup> Homann gliedert den Informationsprozess in fünf Phasen, in denen jeweils verschiedene Aufgaben zu bewältigen und Fähigkeiten erforderlich sind: Informationsbedarf, Informationsquellen, Informationszugang, Informationserfassung und Informationsbewertung.<sup>101</sup> Die Phase der Ermittlung des Infobedarfs ist dabei von zentraler Bedeutung, weil hier die Voraussetzungen

---

<sup>97</sup> Vgl. Eisenberg, Michael B./ Lowe, Carrie A./ Spitzer, Kathleen L.: *Information literacy. Essential skills for the information age*. Westport, Conn. u.a.: Libraries Unlimited, 2004, S. 40.

<sup>98</sup> Vgl. Oechtering, Anne: *Informationskompetenz häppchenweise*, S. 37.

<sup>99</sup> ebd.

<sup>100</sup> Vgl. dazu: Kuhltau, Carol C.: *Inside the search process. Informations seeking from user's perspective*. In: *Journal of the American Society of Information Science* 42 (1991) 5, S. 361-371.

<sup>101</sup> Vgl. Homann, Benno: „Dynamisches Modell der Informationskompetenz (DYMIK). Didaktisch-methodische Grundlage für die Vermittlung von Methodenkompetenz an der UB Heidelberg“. In: *Theke*, 2000, S. 86-93.

für den weiteren Verlauf des Informationsprozesses geschaffen werden. Der Nutzer muss hier vor allem seinen Bedarf eingrenzen und begrifflich festlegen. Relevant sind hier neben kognitiven auch emotionale und subjektive Faktoren wie Unzufriedenheit und Motivation, die das Auslösen eines Informationsprozesses bestimmen. In der zweiten Phase muss der Suchende die potentiellen Informationsressourcen und -typen ermitteln. Dies erfordert die Kenntnis der bibliothekarischen und anderer Informationsmittel. Der nächste Schritt stellt den Zugriff auf die benötigten Informationen dar. Die Informationserfassung, d.h. die Verarbeitung der Infos, beinhaltet Fähigkeiten des wissenschaftlichen Arbeitens zur Auswertung der gefundenen Informationen, z.B. die Textanalyse, aber auch technische Fertigkeiten der Verwaltung von Informationen mittels Text- und Literaturverwaltungsprogrammen. In der letzten Phase erfolgt die Bewertung des Ergebnisses und des gesamten Informationsprozesses hinsichtlich der am Anfang festgelegten Informationsziele.

Die einzelnen Phasen und ihre idealtypische Abfolge ähneln den Big6Skills. Das DYMIK-Modell unterscheidet sich jedoch außer der Berücksichtigung emotionaler und subjektiver Faktoren in einigen weiteren Punkten von den Six Big Skills. Zum einen konzeptioniert es den Informationsprozess dynamischer, da einzelne Phasen auch in entgegengesetzter Reihenfolge durchlaufen werden können, wenn der Suchende nach einem Misserfolg eine vorangegangene Phase wiederholen möchte.<sup>102</sup> Außerdem muss der Informationsprozess nicht zwangsläufig mit der Informationsbewertung enden, sondern kann aufgrund mangelnder Ergebnisse wieder mit der Erstellung eines Informationsbedarfes beginnen.

Um die Dynamik seines Modells zu veranschaulichen, entwickelte Homann ein Schaubild mit einer zirkularen Anordnung der Informationsphasen. Die Visualisierung dient außer der Komplexitätsreduktion auch als organisatorisches Grundlagenmodell zur inhaltlichen Differenzierung bei der Gestaltung von Schulungsveranstaltungen.<sup>103</sup>

---

<sup>102</sup> Vgl. ebd., S. 90.

<sup>103</sup> Vgl. ebd.

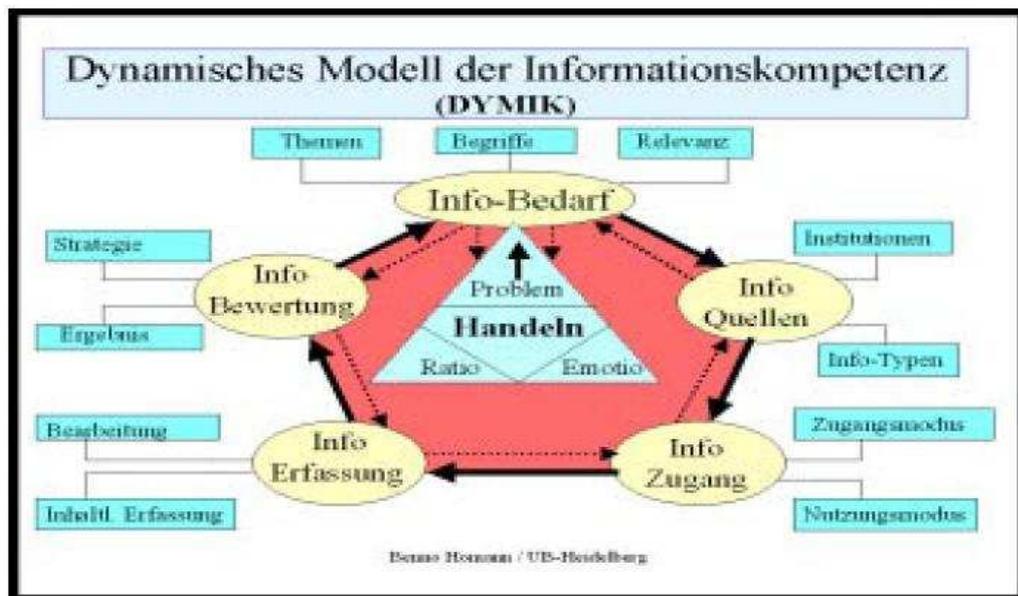


Abb. 1: Dynamisches Modell der Informationskompetenz<sup>104</sup>

Die Informationsphasen in DYMİK dienen neben der Strukturierung des Informationsprozesses auch dazu, die verschiedenen Informationsobjekte und erforderlichen Fähigkeiten zu erfassen und den Phasen funktional zuzuordnen.<sup>105</sup> Zur Bewältigung einer Informationsphase sind neben der Kenntnis und Handhabung unterschiedlicher Informationssysteme jeweils verschiedene Fertigkeiten von Bedeutung: in der Phase Informationsbedarf sind bspw. hauptsächlich kognitive und kommunikative Fähigkeiten gefragt, während die Phase Informationszugang technisch-instrumentelle Fertigkeiten in der Bedienung der Suchinstrumente erfordert.

#### 4.3. Ziele und Inhalt

Die Lernziele im Teaching Library-Modell beziehen sich auf höhere Komplexitätsstufen des kognitiven Bereichs, die mehr als Faktenwissen umfassen und über die passive Aufnahme hinausgehen. Dabei stehen neben der Wissensvermittlung gemäß dem Big6Skills-Modell oder dem DYMİK-Modell auch höhere Niveaustufen wie Verständnis und Anwendung von Sachverhalten im Vordergrund. Die Lernenden sollen also Inhalte auch erklären und auf andere Situationen übertragen können. Die Leitziele der Schulungen wurden aus den ACRL-Standards sowie den beiden vorgestellten Modellen von Informationskompetenz abgeleitet. Die Teil-

<sup>104</sup> ebd., S. 89.

<sup>105</sup> Vgl. ebd., S. 90.

nehmer sollen Fähigkeiten entwickeln, um den eigenen Informationsbedarf zu erkennen, geeignete Informationsmittel zu identifizieren und auszuwählen. Anschließend sollen die Teilnehmer die gesuchten Informationen finden und weiterverarbeiten sowie entwickelte Bewertungskriterien zur Beurteilung der Ressourcen anwenden können.

Die Hochschulbibliotheken definieren aus diesen Leitzielen je nach ihren Rahmenbedingungen präzisere Ziele und Inhalte, wodurch sich ein breites Spektrum unterschiedlicher Schulungskonzepte entwickelt hat. Es lassen sich jedoch bestimmte Richtziele zusammenfassen, auf denen diese basieren.<sup>106</sup>

Die Teilnehmer sollen in grundlegenden Schulungseinheiten Kenntnisse über die Bibliotheksbenutzung und das bibliothekarische Dienstleistungsangebot erlangen, d.h. über die Homepage der UB, die Art der Bestände, Anmeldemodalitäten, Ausleihbereiche und –bedingungen sowie Aufstellungsorte und –systematiken. Des Weiteren thematisieren die Veranstaltungen das Angebot, die gezielte Auswahl und die effiziente Nutzung der unterschiedlichen konventionellen und elektronischen Medien sowie allgemeinen und fachlichen Informationsquellen. Die Teilnehmer sollen sowohl die Such- und Ausleihfunktionen des lokalen Katalogs als auch der überregionalen Kataloge kennen und anwenden können. Sie sollen Kenntnisse erlangen in der Anwendung von Recherchestrategien und Retrieval-techniken zur formalen und thematischen Recherche von Informationen in einer Vielfalt von Datenbanken. Zur Selektion von Ressourcen ist die Anwendung bestimmter Bewertungskriterien erforderlich. Weitere Themen sind die Literaturbeschaffung über das Ausleihsystem und über die Fernleihe bzw. Dokumentlieferdienste.

Vertiefte Veranstaltungen beinhalten die thematische Suche nach wissenschaftlichen Informationen im Internet und in internetbezogenen Informationssystemen wie Fachportalen, Virtuellen Fachbibliotheken, Digitalen Bibliotheken sowie in bibliografischen (Fach)datenbanken. Die Teilnehmer sollen neben den Recherchestrategien und Bewertungskriterien die verschiedenen Möglichkeiten der Volltextbeschaffung kennen und anwenden können. Schließlich beinhalten viele Veranstaltungen Schulungseinheiten zum Thema Weiterverarbeitung der Literaturnachweise zur Erstellung wissenschaftlicher Arbeiten, z.B. mittels Literaturverwaltungsprogrammen. Die Teilnehmer sollen hier auch Fähigkeiten in der Auswahl, Bearbei-

---

<sup>106</sup> die Auswertung berücksichtigt vor allem die Schulungen in der UB Freiburg, UB Konstanz, UB Heidelberg und UB Würzburg.

tung und Präsentation von Rechercheergebnissen sowie im korrekten Zitieren erlangen.

Zusammenfassend beinhalten die Schulungen nach dem Teaching-Library-Modell die Hauptthemen Medientypen, Kataloge und bibliografische Datenbanken, Recherchestrategien, Internetrecherche, Literaturbeschaffung, Literaturverwaltung und Bewertung von Ressourcen.

Die Inhalte werden auf zahlreiche einzelne Schulungen aufgeteilt, so dass eine didaktische Reduktion vereinfacht wird.<sup>107</sup> Den Teilnehmern soll nur so viel Lehrstoff vermittelt werden, wie sie in der vorhandenen Zeitspanne auch verarbeiten und umsetzen können. Die folgende Tabelle listet die beispielhaften Inhalte einer Schulungsveranstaltung zum Thema Literatursuche in bibliografischen Datenbanken auf.

Thema	Literatursuche in bibliografischen Datenbanken
Inhalt	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Überblick über die fachspezifisch relevanten Datenbanken</li> <li>• Kenntnis verschiedener Datenbanktypen</li> <li>• Einblick in den Aufbau von Datenbanken</li> <li>• Kenntnis hinsichtlich Umfang, Inhalt, Komplexität</li> <li>• Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Datenbanken</li> <li>• Fähigkeit zur Durchführung von Recherchen nach formalen und sachlichen Kriterien</li> <li>• Fähigkeit zur Erweiterung und Eingrenzung einer Suche nach formalen und sachlichen Kriterien</li> <li>• Fähigkeit zur Weiterverarbeitung von Suchergebnissen</li> <li>• Verständnis von formalen und sachlichen Erschließungskategorien</li> <li>• Fähigkeit zur Erarbeitung einer Suchstrategie</li> <li>• Fähigkeit zur selbständigen Erarbeitung weiterer Recherchekenntnisse</li> </ul>

Tab. 3: Inhalte einer beispielhaften Schulung nach dem Modell Teaching Library<sup>108</sup>

#### 4.4. Didaktische Prinzipien

Präsenzveranstaltungen nach dem Modell Teaching Library zeichnen sich durch die didaktischen Merkmale Handlungsorientierung, Zielgruppenorientierung, Modularisierung, Lernzielorientierung und Evaluation aus.

<sup>107</sup> siehe dazu Kapitel 4.4.3.

<sup>108</sup> Frei nach Homann: *Schulungen als Aufgabe einer benutzerorientierten Bibliothek*, S. 604.

#### 4.4.1. Handlungsorientierung

Ein Grundprinzip des Teaching-Library-Modells ist seine Handlungsorientierung. Die Teilnehmer werden dazu angeregt, unterschiedliche Handlungswege zu erproben. Dies bezieht sich sowohl auf internes Handeln, d.h. intellektuelle Vorgänge als auch auf externes Handeln durch manuelle Tätigkeiten.<sup>109</sup> Ausgehend von einer bestimmten Fragestellung führen die Teilnehmer Handlungen und Prozesse durch, um die Aufgabe zu lösen. Das Wissen bzw. der Lernstoff werden nicht mehr gänzlich durch den Bibliothekar vermittelt, sondern durch die Lernenden selbst erarbeitet. In der Praxis geschieht dies durch den Einsatz aktivierender Lehr- und Lernmethoden, d.h. eine umfassende Übungsorientierung. Erkenntnisse aus der Lernpsychologie bestätigen, dass Informationen am besten und nachhaltigsten gespeichert werden können, wenn sie selbst erarbeitet werden:

„Wir behalten 10% von dem, was wir lesen, 20% von dem, was wir hören, 30% von dem was wir sehen, 50% von dem, was wir hören und sehen, 70% von dem, was wir selber sagen und formulieren, 90% von dem, was wir sehen, hören, sprechen und selber tun.“<sup>110</sup>

Lernen gelingt also dann besonders gut, wenn ein konkretes Handlungsziel zu erreichen und selbständiges Handeln möglich ist. In den Schulungen wird dieses Prinzip umgesetzt, in dem die Teilnehmer praxisnahe Übungsaufgaben selbständig bearbeiten und präsentieren. Viele Einführungsveranstaltungen simulieren einen modellhaften Ablauf einer Bibliotheksbenutzung von der Literatursuche im Katalog, der Standortermittlung und Suche im Regal bzw. Magazinbestellung bis zur Ausleihe und Rückgabe des gesuchten Mediums.<sup>111</sup> Den Lösungsweg und das Ergebnis der Aufgaben präsentieren die Teilnehmer meist selbst vor der gesamten Teilnehmergruppe. Diese werden dann gemeinsam mit dem Bibliothekar reflektiert und gegebenenfalls modifiziert.

Die Handlungsorientierung unterstützt nicht nur das Behalten von Fakten und Sachverhalten sowie der Vertiefung von Kenntnissen. Sie ermöglicht erst die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten für den Transfer des Gelernten auf neue Situationen.<sup>112</sup>

---

<sup>109</sup> Vgl. *Besser lehren*, Heft 3, S. 28.

<sup>110</sup> Vgl. ebd., S. 5.

<sup>111</sup> Vgl. bspw. Franke: „Lernen lassen statt lehren“, S. 1601.

<sup>112</sup> Vgl. Arnold/Krämer-Stürzl/Siebert: *Dozentenleitfaden*, S. 114.

#### 4.4.2. Zielgruppenorientierung

Ein weiteres zentrales didaktisches Merkmal für Teaching-Library-Schulungen ist eine ausgeprägte Zielgruppenorientierung. Diese erfolgt zum einen hinsichtlich des Studienniveaus der Teilnehmer, zum anderen bezüglich des wissenschaftlichen Faches. Die Zielgruppenorientierung berücksichtigt sowohl die Erwartungen und Vorkenntnisse der einzelnen Gruppen als auch die Anforderungen der Bildungspolitik bzw. der Schlüsselkompetenzen auf verschiedenen Anforderungsstufen. Sie ermöglicht eine Differenzierung des Schulungsangebotes in Grundlagen- und Aufbauschulungen mit Übungsaufgaben und Beispielen von adäquatem Komplexitätsniveau. Außerdem dient sie als Basis für eine zielgruppenspezifische Festlegung von Lernzielen sowie der effizienten Auswahl, Gestaltung und methodischen Umsetzung von Lerninhalten.

Die Einteilung nach Studienphasen differenziert zwischen Angeboten für Schüler, Studierenden der Anfangssemester sowie Studierenden höherer Semester.<sup>113</sup>

Schulungen für Schüler werden meist in der gymnasialen Oberstufe durchgeführt. Sie dienen zum einen der Unterstützung bei der Anfertigung der Facharbeit, die je nach Bundesland fakultativ oder verpflichtend im Laufe des 12. oder 13. Schuljahres angefertigt werden muss. Zum anderen sollen sie studien- und berufsvorbereitende wissenschaftliche Arbeitsmethoden kennen lernen<sup>114</sup>. Schüler haben meist noch keinerlei Kenntnisse in der Benutzung der Hochschulbibliothek. Im Mittelpunkt steht die Vermittlung von grundlegenden Fähigkeiten zur selbständigen Literatursuche im OPAC und zur anschließenden Literaturbeschaffung. Die Schulungen beinhalten die Einweisung in die Handhabung des lokalen Katalogs und des Ausleihsystems, die Ermittlung von Standorten, der Lokalisierung des gewünschten Mediums in der Bibliothek sowie die Besichtigung von Ausleihbereich und Lesesälen.<sup>115</sup>

Studienanfänger erwarten von bibliothekarischen Schulungsveranstaltungen die Vermittlung von Kompetenzen zur selbständigen Literatursuche und –beschaffung sowohl in lokalen als auch in überregionalen Katalogen. Die Teilnehmer dieser Gruppe erlangen hauptsächlich Kenntnisse über das Angebot und die Nutzung unterschiedlicher Medientypen und Kataloge sowie über die Anwendung von

---

<sup>113</sup> Vgl. Franke: *Lernen lassen statt lehren*

<sup>114</sup> Vgl. Sühl-Strohmenger, Wilfried: „Informationskompetenz und Studierfähigkeit – Angebote der Universitätsbibliothek Freiburg für gymnasiale Seminarkurse“. In: *Bibliotheksdienst* 38, 2004, H. 1, S. 61-65, S. 61.

<sup>115</sup> Vgl. bspw. Franke: *Lernen lassen statt lehren*, S. 1599.

Recherchestrategien und Retrievaltechniken. Weitere Themen sind Fernleihe bzw. Dokumentlieferdienste und die qualitative Bewertung von Rechercheergebnissen. Die Vermittlung von allgemeiner Informationskompetenz steht hier im Vordergrund.<sup>116</sup>

Mit fortgeschrittenem Studium gewinnt die fachspezifische Informationskompetenz an Bedeutung. In dieser Phase werden Fähigkeiten zur Erstellung von Seminar- oder Abschlussarbeiten zunehmend wichtiger. Die Studierenden haben bereits Kenntnisse in der Suche nach und der Bearbeitung von Grundlagenliteratur. Deshalb interessieren sie sich vorwiegend für die thematische Suche nach wissenschaftlichen Fachinformationen in bibliografischen Fachdatenbanken und Internetportalen, für die Möglichkeiten der Volltextbeschaffung von Zeitschriftenaufsätzen sowie für die effiziente Informationsnutzung und –weiterverarbeitung.<sup>117</sup>

Die Zielgruppenorientierung nach Studienfächern ermöglicht eine fachspezifische Differenzierung der Schulungen. Die einzelnen Fachdisziplinen verlangen unterschiedliche Anwenderkenntnisse hinsichtlich der Informationswege und –systeme. Geistes- und Sozialwissenschaftler beziehen die benötigte Literatur zu einem großen Teil aus gedruckten traditionellen Informationsmitteln, während die Naturwissenschaftler aktuelle Informationen viel häufiger in Datenbanken ermitteln.<sup>118</sup> Des Weiteren benötigen Studierende der Geisteswissenschaften schon in den ersten Semestern ihres Studiums grundlegende Fähigkeiten zur Anfertigung einer wissenschaftlichen Arbeit, während die Studienliteratur der Naturwissenschaftler in der ersten Studienphase zumeist aus Lehrbüchern zur Vorbereitung von Klausuren besteht.<sup>119</sup>

Aufgrund der fachspezifischen Orientierung dienen Themenbereiche des jeweiligen Seminars bzw. des Fachbereiches als Ausgangspunkt für die inhaltliche Ausarbeitung der Schulungen. Anhand authentischer fachwissenschaftlicher Fragestel-

---

<sup>116</sup> Vgl. bspw. Sühl-Strohmer, Wilfried/ Becht, Michael/ Leithold, Franz-J./ Ohlhoff, Ralf/ Schneider, Christine: „Informations- und Medienkompetenz“ in den neuen Bachelor-Studiengängen an der Universität Freiburg. In: *Bibliotheksdienst* 36 (2002), H. 2, S. 150-159, hier: S. 154f.

<sup>117</sup> Vgl. bspw. Jeder, Andrea/ Kowalak, Mario/ Tatai, Andrea/ Buchholz, Petra: „...in der Praxis für mein Studium bereits sehr hilfreich gewesen“. Vermittlung von Informationskompetenz im Rahmen der Allgemeinen Berufsvorbereitung in den Bachelorstudiengängen der Freien Universität Berlin – ein Erfahrungsbericht. In: *Bibliotheksdienst* 40, 2006, H. 12, S. 1408-1420, hier: S. 1412f.

<sup>118</sup> Vgl. Hapke, Thomas: „Vermittlung von Informationskompetenz: Erfahrungen bei der Integration in das Curriculum an der TU Hamburg-Harburg“. In: *Bibliotheksdienst* 34, 2000, H. 5, S. 819-834, hier: S. 824.

<sup>119</sup> Vgl. Jeder/ Kowalak/ Tatai/ Buchholz: „...in der Praxis für mein Studium bereits sehr hilfreich gewesen“, S. 1414.

lungen und Recherchebeispiele vermittelt der lehrende Bibliothekar die Strategien der Informationssuche in den für das jeweilige Fach relevanten Ressourcen.<sup>120</sup> Die fachliche Ausrichtung bei der didaktischen Gestaltung der Schulungsveranstaltungen fördert die Teilnahme-, Lern- und Leistungsbereitschaft der Lernenden enorm. Durch die Verknüpfung der Informationskompetenz mit der aktuellen Lernsituation der Studierenden können die Kurse direkt am „point of need“ ansetzen. Dies zeigt sich am deutlichsten bei der intracurricularen Integration der Schulungen. Wenn eine Veranstaltung zur Vermittlung von Informationskompetenz im Rahmen einer fachlichen Lehrveranstaltung stattfindet und die Studierenden zur Erlangung von Credit Points eine Seminararbeit schreiben müssen, kann der Bibliothekar auf der Basis des konkreten Seminarthemas am unmittelbaren Informationsbedarf der Studierenden ansetzen und den erforderlichen Informations- und wissenschaftlichen Arbeitsprozess begleiten. Veranstaltungen für Kursgruppen der gymnasialen Oberstufe beinhalten dementsprechend Recherchebeispiele zu den Facharbeitsthemen bzw. dem jeweiligen Leistungsfach des Kurses. Aufgrund der positiven Rückmeldung und der hohen Nachfrage durch die Studierenden vermitteln einige Hochschulbibliotheken in ihren Teaching-Library-Kursen mittlerweile bereits ab der ersten Studienphase fachspezifische Informationskompetenz, da so möglichst viele Studierende erreicht werden können.<sup>121</sup>

#### 4.4.3. Modularisierung und Standardisierung

Die Handlungs-, Zielgruppenorientierung und Lernzielorientierung manifestiert sich in einem weiteren Kennzeichen der Teaching Library, nämlich der Differenzierung des Veranstaltungsspektrums in einzelne Module. Die Module sind thematisch in sich abgeschlossene, strukturierte Schulungseinheiten eines umfassenden Schulungsangebots, die inhaltlich aufeinander abgestimmt sind.<sup>122</sup>

Die Lernziele und die Interessen der einzelnen Zielgruppen bilden die Grundlage für die bedarfsgerechte und anwendungsbezogene Gestaltung der Module. Die Strukturierung des gesamten Schulungsangebots erfolgt dabei nach unterschiedlichen Aspekten.<sup>123</sup> Bei einer Modularisierung nach Wissensgebieten erfolgt die

---

<sup>120</sup> Vgl. bspw. Rockenbach: *Teaching library in der Praxis – Bedingungen und Chancen*, S. 36.

<sup>121</sup> Vgl. bspw. Scholle: *Auf dem langen Weg von Schulungen zu Lehrangeboten*, S. 42.

<sup>122</sup> Vgl. Oechtering: *Informationskompetenz häppchenweise*, S. 35.

<sup>123</sup> Vgl. ebd., S. 36f.

Unterteilung der Inhalte in verschiedene Schulungsobjekte. Eine weitere Möglichkeit ist die prozessorientierte Differenzierung nach Kompetenzen, die sich an den Stufen des Informationsprozesses in den Modellen und Standards von Informationskompetenz orientiert. Die Namen dieser Module beinhalten also eine Handlungsbeschreibung, z.B. „Von der Themenstellung zur Literatur“<sup>124</sup>. Schließlich gibt es noch eine Modularisierung nach Komplexitätsgraden, d.h. nach unterschiedlichen Niveaustufen kognitiver Fähigkeiten zur Bewältigung der Aufgabenstellungen. Die meisten Schulungskonzepte nach Teaching Library enthalten Elemente aller drei Differenzierungsaspekte (Wissensgebiete, Kompetenzen, Komplexitätsgrade). Die einzelnen Module sind auf alle Studienfächer übertragbar, da sie nur allgemeine Richt- und Grobziele, allgemeine Inhalte und die Abfolge der Inhalte vorgeben.<sup>125</sup> Die Feinziele, inhaltliche Details und die jeweiligen Beispiele sind frei wählbar.

Die Modularisierung des Schulungsangebots dient der Differenzierung des Kursangebots in Grundlagen- und Aufbauschulungen sowie der systematischen Abstimmung der einzelnen Schulungseinheiten. Dadurch können thematische Redundanzen vermieden werden. Die Module bieten Vorlagen für die didaktische Aufbereitung des Lernstoffs und setzen inhaltliche Schwerpunkte. Außerdem ermöglichen sie aufgrund ihrer Transparenz hinsichtlich der Ziele und Inhalte ein einheitliches Marketing nach innen und außen.<sup>126</sup> Die Module lassen sich leicht in die Studienpläne integrieren und übertragen. Die Standardisierung ermöglicht eine effiziente Evaluation sowie eine kontinuierliche Erweiterbarkeit und Bearbeitung der Module. Der Arbeitsaufwand wird zusätzlich durch die Konzeption einheitlicher Materialien wie Aufgabenblätter und PowerPoint-Folien reduziert. Dadurch können auch Bibliothekare mit geringen pädagogischen Kenntnissen bei der Durchführung der Schulungen hinreichend unterstützt werden.<sup>127</sup>

Die Universitätsbibliothek Konstanz hat ein solch modulares Schulungssystem mit einem modellhaften Stundenablauf inklusive Kursmaterial, Inhalten und Lernziel für jedes Modul entwickelt:

<b>Titel</b>	<b>Themen</b>
Die Welt der wissenschaftlichen Information	Einstieg in den Kurs Informationsmittel Informationsmarkt

<sup>124</sup> Vgl. Scholle: *Auf dem langen Weg von Schulungen zu Lehrangeboten*, S. 41.

<sup>125</sup> Vgl. Oechtering: *Informationskompetenz häppchenweise*, S. 40.

<sup>126</sup> Vgl. ebd.

<sup>127</sup> Vgl. ebd.

	Orientierung in der Bibliothek
Suchstrategien und erste Recherchen	Suchstrategie Rechercheportfolio (Fachbezogene) Nachschlagewerke Katalogrecherchen
Bibliografien und Datenbanken I	Suchfelder, Operatoren, Index Einfache Recherchen Dokumentlieferung
Bibliografien und Datenbanken II	Aufbau und Inhalt Fachbezogene Bibliografien und Datenbanken Komplexere Datenbankrecherchen
Bibliografien und Datenbanken III	Evaluation und Weiterverarbeitung Elektronische Volltexte Alerting Portale
Internet	Suchmaschinen Fachportale Evaluation von Internetquellen
Literaturverwaltung / Selbst Publizieren	Literaturverwaltungs-Programme Eigene (elektronische) Publikationen Abschluss des Kurses

Tab. 4: Modulsystem des Teaching-Library-Angebots an der  
Universitätsbibliothek Konstanz<sup>128</sup>

#### 4.4.4. Lernzielorientierung

Ein weiteres Merkmal für Teaching-Library-Kurse, welches bereits genannt wurde, ist die Lernzielorientierung. Diese ergibt sich einerseits aus der Zielgruppenorientierung, d.h. aus den Bedürfnissen und Vorkenntnissen der Lernenden.

Andererseits berücksichtigt sie die Erfordernisse des Curriculums bzw. der Studienordnungen.<sup>129</sup> Im Gegensatz zur Benutzerschulung werden die Ziele in einen übergeordneten Zusammenhang eingebettet, d.h. ausgehend von einem Leitziel werden Richt-, Grob- und Feinziele definiert.<sup>130</sup>

Die Lernzielorientierung erleichtert Planung und Durchführung sowie die Evaluation der Schulung. Sie ermöglicht die didaktische Reduktion auf das Wesentliche und somit die inhaltliche und methodische Gestaltung: die Lernziele geben dem Lehrenden vor, welche potenziellen Inhalte wichtig sind und welche nicht. Es wird also nur das vermittelt, was den Lernzielen entspricht.

<sup>128</sup> Kohl-Frey, Oliver: „Modularisierung, E-Learning und die Einbindung in Studienpläne. Zur Vermittlung von Informationskompetenz an der Universität Konstanz“. In: *Bibliothek, Forschung und Praxis* 29, 2005, H. 1, S. 42-48

<<http://www.ub.uni-konstanz.de/kops/volltexte/2006/1821/>>

<sup>129</sup> Vgl. Borch-Jaene, Johannes: *Ein Konzept für die Vermittlung von Informationskompetenz an der UB Marburg*, S. 15.

<sup>130</sup> Vgl. Homann: *Schulungen als Aufgabe einer benutzerorientierten Bibliothek*, S. 608.

Die Lernzielorientierung bietet nicht nur Vorteile für die Lehrenden, sondern auch für die Lernenden.<sup>131</sup> Wenn die Lernziele vor oder am Beginn der Schulung gegenüber den Teilnehmern kommuniziert werden, können diese erkennen, ob das angestrebte Ziel der Veranstaltung mit ihren Erwartungen an den Kurs übereinstimmt und ihren Interessen entspricht. Außerdem können die Lernenden aus den Lernzielen ableiten, welche Kompetenzen sie noch benötigen und welches Wissen ihnen noch fehlt. Viele Kurse berücksichtigen diese Voraussetzungen und informieren die Teilnehmer am Anfang über Lernziele, Themen und den potentiellen Nutzen für ihre Ziele.

#### 4.4.5. Evaluation

Die Evaluation der Kurse im Teaching-Library-Modell ist nicht nur ein organisatorisches Instrument des Managements, sondern auch ein didaktisches Kennzeichen, da sie die Gestaltung der Veranstaltungen mitbestimmt. Die standardisierte Bewertung erfolgt zum einen als Vorevaluation zeitlich vor den Schulungen als auch am Ende bzw. danach im Sinne eines Feedbacks. Die Vorevaluation wertet die Vorkenntnisse und Erwartungen der Zielgruppen aus.

Der Bedarf und die Voraussetzungen werden hinsichtlich der Studienstufe und bzw. oder des Studienfachs bewertet. Im Mittelpunkt stehen dabei das Interesse und das Vorwissen der Teilnehmer bzw. die Themen und die Arbeitsgewohnheiten im Seminar.<sup>132</sup>

Nach Erkenntnissen der Lernpsychologie haben erwachsene Lerner eine kritische Erwartungshaltung bezüglich den Zielen, Inhalten und Methoden einer Lehr-Lern-Situation als Schüler.<sup>133</sup> Sie müssen die Relevanz der Schulungen für ihre Ziele erkennen. Da Erwachsenenlernen Anschlusslernen ist, ist eine Evaluation des Vorwissens, der Vorkenntnisse, Lernziele und Erfahrungen erforderlich. Nur dadurch können die Schulungen so gestaltet werden, dass die Lernenden die Möglichkeit erhalten, an ihr vorhandenes Wissen adäquat anzuknüpfen, dieses weiterzuentwickeln und ihre eigenen Lernziele zu erreichen.

Die Vorevaluation ist ein aktives Zugehen auf die Zielgruppen, was eine erhöhte Aufmerksamkeit und ein gesteigertes Interesse der potentiellen Teilnehmer zur Folge hat. Die Studierenden und ggf. Schüler können ihre Anforderungen stellen

---

<sup>131</sup> Vgl. Arnold/Krämer-Stürzl/Siebert: *Dozentenleitfaden*, S. 82.

<sup>132</sup> Vgl. Rockenbach: *Teaching library in der Praxis – Bedingungen und Chancen*, S. 36.

<sup>133</sup> Vgl. Ingold: *Das bibliothekarische Konzept der Informationskompetenz*, S. 70.

und sich an der Gestaltung der Kurse beteiligen. Dies ermöglicht den Lehrenden, die Schulungsziele und -inhalte auf die jeweiligen Studienstufen und -fächer präzise abzustimmen. Die Universitätsbibliothek Kassel lässt bei ihrer Vorevaluation bspw. entsprechende Fragebögen an einem Seminartermin von den Teilnehmern des Seminars ausfüllen, für die eine Schulungsveranstaltung geplant werden soll.<sup>134</sup>

Während die Vorevaluation nur in wenigen Hochschulbibliotheken durchgeführt wird, ist die Nachevaluation mittlerweile Standard. Diese erfolgt im Rahmen eines Feedbacks am Ende der Schulung, entweder durch eine mündliche Befragung oder durch strukturierte vorgefertigte Fragebögen mit offenen und geschlossenen Fragen.<sup>135</sup>

Die Teilnehmer bewerten sowohl die dargestellten Fachinhalte hinsichtlich Tiefe und Breite, als auch die didaktische Umsetzung des Lernstoffs, d.h. die Struktur, die verwendeten Methoden sowie die kommunikative Leistung des Lehrenden bezüglich Verständlichkeit und Anschaulichkeit. Außerdem wird auf Inhalte weiterer Veranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz hingewiesen. Die Mitverantwortung der Lernenden für die Gestaltung der Lernprozesse wirkt motivierend.

Die Nachevaluation dient neben der Zielgruppenorientierung der kontinuierlichen fachlichen und didaktischen Reflektion und Optimierung der Schulungen.

## 4.5. Methoden

Präsenzveranstaltungen nach dem Modell „Teaching Library“ zeichnen sich durch eine Mischung unterschiedlicher Methoden aus. Sie wechseln zwischen rezeptiven und produktiven Lehr- und Lernmethoden, d.h. zwischen Methoden mit darbietendem Charakter und kooperativen, stofforientierten Methoden.

Einige Hochschulbibliotheken teilen die Schulungen in einen theoretischen Präsentationsteil und einen Übungsteil (Workshop) ein.<sup>136</sup>

### 4.5.1. Sandwichmethode

Die Sandwichmethode ist eine Metamethode zur Konzeption einer Lehrveranstaltung.<sup>137</sup> Sie bestimmt die Abfolge von rezeptiven und produktiven Methoden

---

<sup>134</sup> Vgl. Rockenbach: *Teaching library in der Praxis – Bedingungen und Chancen*, S. 36.

<sup>135</sup> Vgl. bspw. ebd., S. 37.

<sup>136</sup> bspw. die UB Freiburg

im Lehr-Lernprozess. In den Aktivitätsphasen setzt der Lehrende verschiedene stofforientierte und kooperative Methoden ein.

Bei der induktiven Form dieser Methode wird eine rezeptive Phase in eine vorbereitende und eine nachbereitende Aktivitätsphase integriert.<sup>138</sup> In der vorbereitenden Arbeitsphase (Sandwich-Boden) aktivieren die Teilnehmenden ihr Vorwissen und ihre Erfahrungen zu einem Thema, formulieren Fragen oder stellen Hypothesen auf.<sup>139</sup> Diese Phase weckt das Interesse und die Aufmerksamkeit der Lernenden für die nachfolgende rezeptive Phase, in der der Lehrende einen Vortrag hält (Sandwich-Füllung). In der anschließenden nachbereitenden Phase (Sandwich-Deckel) verarbeiten die Teilnehmer aktiv das Gehörte und beziehen es auf ihre Vorkenntnisse und Fragestellungen aus der ersten Phase.<sup>140</sup> Die induktive Form der Sandwichmethode wird bspw. an der Universitätsbibliothek Konstanz durchgeführt.<sup>141</sup> Der Kurs beginnt mit einer kurzen Befragung der Studierende nach ihrem Kenntnisstand und einer Übungsphase, in der die Teilnehmer Recherchefragen im OPAC lösen müssen, die besondere Schwierigkeiten aufweisen. In der anschließenden rezeptiven Phase folgt ein Lehrvortrag, in dem der jeweils richtige Lösungsweg vorgeführt und die Strategie abstrahiert wird. Die nachfolgende aktive Phase beinhaltet wieder eine praktische Übung, in der die Teilnehmer die vermittelten Informationen aus dem Vortrag anhand neuer Problemstellungen anwenden und interpretieren sollen. Die nachhaltige Speicherung des Gehörten wird so gefördert und der Lernerfolg gesichert.

In Einführungsveranstaltungen der Universitätsbibliotheken Würzburg und Kassel hingegen wird die deduktive Form der Sandwichmethode angewandt.<sup>142</sup> In Kassel referiert der Bibliothekar über Grundbegriffe der Bibliotheksbenutzung und erläutert der Teilnehmergruppe Recherchestrategien zur Literatursuche im OPAC anhand eines konkreten Suchbeispiels. In der nächsten Phase lösen die Teilnehmer in Kleingruppen an PCs Suchaufgaben, die eine ähnliche Problematik aufweisen wie das vorgestellte Recherchebeispiel. Auch hier wird es den Lernenden ermöglicht, sich mit den vermittelten Inhalten aktiv auseinanderzusetzen. Die anschließende

---

<sup>137</sup> Vgl. *Besser lehren*, Heft 2. Methodensammlung, S. 88.

<sup>138</sup> Vgl. ebd.

<sup>139</sup> Vgl. ebd.

<sup>140</sup> Vgl. ebd.

<sup>141</sup> Vgl. Keiper, Kerstin: „Lass lernen!“ In: *Bibliothek aktuell*. Zeitschrift von und für MitarbeiterInnen der Bibliothek der Universität Konstanz, 2004, H. 80, S. 7-8, hier: S. 8.

<sup>142</sup> Vgl. Franke: *Lernen lassen statt lehren*, S. 1602.

Vgl. auch: Rockenbach: *Teaching library in der Praxis – Bedingungen und Chancen*, S. 37

Besprechung im Plenum ermöglicht es dem Lehrenden, die Vorkenntnisse, Erfahrungen und Denkgewohnheiten der Teilnehmer hinsichtlich der gestellten Fragestellungen zu ermitteln. Nach der Zusammenfassung der Ergebnisse sucht die Lerngruppe gemeinsam im Rahmen einer Führung durch die Bibliothek die gesuchten Medien anhand der ermittelten Signaturen.

In der deduktiven Form der Sandwichmethode wird also eine aktive Phase in zwei rezeptive Phasen eingebettet.<sup>143</sup> Nach einem Lehrvortrag, in dem die Suchstrategie generalisiert vorgestellt wird, erfolgt eine aktive Übungsphase, die den Transfer des Gehörten auf ähnliche Problemstellungen ermöglicht. In der abschließenden Phase fasst der Lehrende das Ergebnis zusammen.

#### 4.5.2. Methoden mit darbietendem Charakter

Die rezeptiven Phasen der Sandwichmethode werden durch Methoden mit darbietendem Charakter gestaltet.

Der Lehrvortrag und das Lehrgespräch werden in Teaching Library Kursen wie bei der traditionellen Benutzerschulung zur Einführung in ein neues Thema und der Grundlegung des Kurses, aber auch zur Zusammenfassung von Lernergebnissen angewandt. Im Unterschied zu vielen herkömmlichen Benutzerschulungen erfolgt jedoch eine didaktische Reduktion und Strukturierung des Lehrstoffs zwecks Anschaulichkeit und Verständlichkeit. Dies wird unterstützt durch den Einsatz moderner Präsentationsmethoden und -medien. Der Lehrende gestaltet und verwendet zur visuellen Veranschaulichung des Vortrags eine PowerPoint- bzw. Folienpräsentation. Außerdem erhalten viele Bibliothekare mittlerweile Rhetorikfortbildungen, so dass sie die Vorträge in einer angemessenen Sprache und unterstützt durch eine entsprechende Gestik referieren.<sup>144</sup> Flipchart und Pinnwand dienen während der Durchführung einer Schulung zusätzlich der Dokumentation, Sichtung und Organisation von Teilnehmerbeiträgen und Arbeitsergebnissen von Kleingruppen.<sup>145</sup>

---

<sup>143</sup> Vgl. Besser lehren, Heft 2. Methodensammlung, S. 88

<sup>144</sup> Vgl. Sühl-Strohmenger, Wilfried: „Hochschulbibliothek, Informationskompetenz und pädagogisch-didaktische Qualifizierung : Lehren und Lernen in der Bibliothek - neue Aufgaben für Bibliothekare“. In: *B.I.T. Online*, 6, 2003, H. 4, S. 317-326.

<<http://www.b-i-t-online.de/archiv/2003-04/fach1.htm>>

<sup>145</sup> Vgl. Arnold: Dozentenleitfaden, S. 110f.

Um einen längeren Vortrag aufzulockern, wird dieser in einigen Schulungen in mehrere Impulsreferate unterteilt.<sup>146</sup> Ein Impulsreferat ist ein kurzes Referat, das inhaltliche Anregungen für eine darauf folgende Arbeitsphase der Teilnehmer geben soll, in der das dargebotene Wissen aktiv vertieft wird.<sup>147</sup> Nach jedem Kurzreferat wird demnach eine Aufgabenstellung erläutert, die in der nächsten Phase von den Lernenden selbständig gelöst werden muss. Anschließend fährt der Lehrende mit seinem Vortrag fort.

#### 4.5.3. Kooperative Methoden

Methoden mit darbietendem Charakter werden in Teaching-Library-Kursen ergänzt durch aktivierende Methoden. Diese finden zumeist kooperativ statt, d.h. als Partner- oder als Kleingruppenarbeit. Die Sozialform Kleingruppe verbindet kognitive und soziale Vorgänge, d.h. sie orientiert sich sowohl an den Teilnehmern als auch an den Aufgaben.<sup>148</sup> Die Gruppenarbeit wird meist durch eine Plenumsphase eingeleitet, in der der Lehrende die Aufgabenstellung bzw. Ziele nennt und die Gruppen gebildet werden.<sup>149</sup> In der nächsten Phase bearbeiten die Teilnehmer in zwei- bis vierer Gruppen den jeweiligen Arbeitsauftrag. Abschließend folgt erneut eine Plenumsphase, in der die Ergebnisse der Gruppen präsentiert, verglichen und ausgewertet werden. In einigen Kursen stellen die Gruppen sich gegenseitig ihre Ergebnisse vor. Die Gruppenarbeit bietet zahlreiche didaktische Vorteile. Sie ermöglicht es allen Teilnehmern, sich bei der Erarbeitung von Inhalten selbständig und aktiv zu beteiligen. Dabei können sie ihre Vorkenntnisse und Erfahrungen einbringen und auf bereits vorhandenes Wissen aufbauen. Alle Mitglieder der Kleingruppe profitieren gegenseitig von ihren Kenntnissen und Erfahrungen und können ihr Wissen weiterentwickeln.

Der Dialog in der Gruppe fördert die Sozial- und Kommunikationskompetenzen der Lernenden.

In Kursen zur Vermittlung von Informationskompetenz nach dem Teaching Library-Modell wird die Sozialform Gruppenarbeit meist zur gemeinsamen Bearbeitung von Übungsaufgaben angewandt.<sup>150</sup>

---

<sup>146</sup> Vgl. bspw. UB Konstanz

<sup>147</sup> Vgl. *Besser lehren*, Heft 2, S. 52.

<sup>148</sup> Vgl. Lenzen, Andreas. *Sozialkompetenz durch Gruppenarbeit. Ein Unterrichtskonzept*, 1997, S. 18.

<sup>149</sup> Vgl. *Besser lehren*, Heft 2, S. 48.

<sup>150</sup> bspw. in den Einführungsveranstaltungen der UB Würzburg und der UB Kassel

Eine besondere Form der Gruppenarbeit ist die Karussellmethode, die z.B. an der Fachhochschule Hamburg durchgeführt wird.<sup>151</sup> Die Kleingruppen bearbeiten zunächst an einer Station jeweils ein Aufgabenblatt zur Suche nach einem Thema in einem vorgegebenen Informationsmittel („Expertenrunde“). Anschließend werden die Gruppen neu zusammengestellt, so dass sich in jeder Kleingruppe ein Experte zu jeder Station befindet. Die neu gebildeten Gruppen wandern in einem regelmäßigen Rhythmus von Station zu Station, wo der jeweilige Experte den anderen Gruppenmitgliedern anhand der Arbeitsblätter den Zugang zum Informationsmittel präsentiert („Rundlauf“).

Die Karussellmethode verbindet die Sozialform Gruppenarbeit mit dem Prinzip Lernen durch Lehre.<sup>152</sup> Nach Erkenntnissen der Lernpsychologie funktioniert das Speichern von Informationen am besten, wenn diese nicht nur angewendet, sondern anderen erklärt werden müssen.<sup>153</sup>

#### 4.5.4. Stofforientierte Methoden

Die Gruppenarbeit wird häufig ergänzt durch stofforientierte Methoden zur aktiven Erschließung von Inhalten durch die Lernenden. Der Einsatz dieser Methoden hängt besonders von den organisatorisch-technischen Rahmenbedingungen ab, d.h. von der Zahl der Teilnehmer, dem Zeitrahmen, der Raumausstattung und der Verfügbarkeit von benötigtem Arbeitsmaterial. Drei der am häufigsten angewandten aktiven Methoden bei Präsenzveranstaltungen nach dem Modell Teaching Library sind Brainstorming und Metaplantchnik.

Beim Brainstorming formulieren die Teilnehmer spontan und assoziativ ihre Gedanken und Ideen zu einem Thema, die vom Lehrenden gesammelt werden.<sup>154</sup> Ziel ist es, das Thema aus möglichst unterschiedlichen und vielfältigen Perspektiven zu betrachten. Dies soll Interesse bei den Lernenden wecken, ihr Vorwissen aktivieren, ihre Kreativität fördern und Diskussionen anregen.

---

<sup>151</sup> Vgl. Dannenberg, Detlev: „Wann fangen Sie an? Das Lernsystem Informationskompetenz (LIK) als praktisches Konzept einer Teaching Library“. In: *Bibliotheksdienst* 34, 2000, H. 7/8, S. 1245-1259. <[http://www.lik-online.de/pool/2000\\_Dannenberg\\_Wann\\_fangen\\_Sie\\_an.pdf](http://www.lik-online.de/pool/2000_Dannenberg_Wann_fangen_Sie_an.pdf)>

<sup>152</sup> Vgl. ebd.

<sup>153</sup> Vgl. Manuel, Kate: „Teaching information literacy to Generation Y“. In: *Journal of Library Administration*, 36, 2002, H. 1/2, S. 195-217, hier: S. 207.

<sup>154</sup> Vgl. *Besser lehren*, Heft 2, S. 24

Die Methode Brainstorming wird in Präsenzveranstaltungen meist zum Einstieg in einen neuen Themenbereich angewandt, z.B. um einen Überblick über die verschiedenen Typen von Informationsmitteln zu erhalten.<sup>155</sup>

Wenn die Vorkenntnisse, Sichtweisen und Lösungsansätze der Teilnehmer zusätzlich strukturiert werden sollen, wird bspw. die visualisierende Methode Metaplantchnik eingesetzt.

Bei der Metaplantchnik schreiben die Teilnehmer ihre Beiträge zu einer Fragestellung auf Kärtchen, die sie der Gruppe vorstellen und an eine Pinnwand heften.<sup>156</sup> Sie sollen die Kärtchen dabei so anordnen, dass zusammensteht, was begrifflich zusammengehört. Dies geschieht entweder nach selbst gewählten Kategorien der Teilnehmer oder nach vorgegebenen Kriterien des Lehrenden. In einer weiteren Diskussion wird die Strukturierung ergänzt und moduliert.

Durch die Metaplantchnik können komplexe Sachverhalte systematisiert werden und inhaltliche Beziehungen hergestellt werden. Sie wird bspw. in Teaching-Library-Kursen an der Fachhochschule Hamburg angewandt.<sup>157</sup>

#### 4.6. Bewertung

Präsenzveranstaltungen nach dem Modell Teaching Library werden in einer Vielzahl an Formen, vor allem für Schüler und Studierende des Bachelor-Studiengangs entwickelt und durchgeführt. Sie basieren auf umfangreichen Konzeptionen von Informationskompetenz, die über technisch-instrumentelle Fähigkeiten zur Handhabung von lokalen Informationssystemen hinausgehen.

Ausgehend von dem erweiterten Verständnis von Informationskompetenz und den kognitivistischen Lerntheorien als Grundlage wurde ein prozess- und handlungsorientiertes Modell aus der Bedarfsperspektive entwickelt. Die Nachfrageorientierung manifestiert sich einerseits in der Gestaltung der Schulungseinheiten entsprechend der Studienphase der Studierenden und andererseits in einer fachspezifischen Anbindung. Die Zielgruppenausrichtung bewirkt eine effektive Festlegung von Lernzielen und Inhalten, d.h. eine Unterteilung in Grundlagen- und Aufbau-schulungen. Durch den inhaltlichen Fachbezug erkennen die Teilnehmer die Bedeutung von Informationskompetenz für ihr Studium. Sie sind lernbereiter und

---

<sup>155</sup> Vgl. bspw. UB Konstanz

<sup>156</sup> Vgl. *Besser lehren*, Heft 2, S. 64.

<sup>157</sup> Vgl. Dannenberg, Detlev: *Wann fangen Sie an?*

<[http://www.lik-online.de/pool/2000\\_Dannenberg\\_Wann\\_fangen\\_Sie\\_an.pdf](http://www.lik-online.de/pool/2000_Dannenberg_Wann_fangen_Sie_an.pdf)>

können das Gelernte auf viele ähnlich gelagerte fachspezifische Problemstellungen übertragen.

Diese inhaltliche Spezialisierung widerspricht aber dem Verständnis von Informationskompetenz als einer interdisziplinären Fähigkeit bzw. einer Schlüsselqualifikation für das lebenslange Lernen. Schließlich sollen die Studierenden die Kenntnisse auch in anderen Fachbereichen effektiv anwenden können.

Das erworbene Wissen im Bereich der berufsfeldorientierten Kompetenzen des Bachelor-Studiengangs dient vor allem dem selbständigen und effektiven Umgang mit Informationen aller Art im späteren beruflichen und gesellschaftlichen Leben der Studierenden.

Die Ziele des Teaching-Library-Modells sind im Gegensatz zur Benutzerschulung differenzierter, komplexer und weitsichtiger.

Im Vordergrund steht die Vermittlung von Handlungskompetenzen, d.h. allgemeiner, transferierbarer Strategien sowie anwendungsbezogener Kenntnisse und Fertigkeiten für die Lösung zukünftiger Problemstellungen.<sup>158</sup> Neben Fachkompetenzen werden auch Methoden- und Sozialkompetenz gefördert. Dies erfolgt durch den Einsatz von Gruppenarbeit in Kombination mit verschiedenen aktiven Handlungsmethoden. Die produktiven Vermittlungsformen steigern die Lernmotivation, den Lernerfolg und damit die Aufnahme und Verarbeitung von Wissen durch selbständige Auseinandersetzung der Teilnehmer mit dem Fachinhalt. Die Teilnehmer sind nicht mehr nur dazu gezwungen, der Veranstaltung passiv zu folgen, sondern bestimmen den Verlauf des Lehr-Lernprozesses teilweise mit. Der Lerneffekt wird unterstützt durch den Einsatz verschiedener konventioneller und digitaler Medien, die möglichst viele Sinne ansprechen und den Nutzungsgewohnheiten der Zielgruppe entsprechen. Die Visualisierung ist von zentraler Bedeutung, da junge Erwachsene aufgrund ihrer Sozialisation visuelle Signale den textbasierten Signalen tendenziell vorziehen.<sup>159</sup> Die Mischung aus verschiedenen Methoden und Medien bietet den Lernenden damit basierend auf den kognitivistischen Lerntheorien verschiedene Lernwege und Handlungsmöglichkeiten an.

Das Modell Teaching Library berücksichtigt, im Gegensatz zur Benutzerschulung, dass die Motivation der Studierenden ein wichtiger Einflussfaktor im Lern- und

---

<sup>158</sup> Vgl. Tappenbeck, Inka: „Vermittlung von Informationskompetenz. Perspektiven für die Praxis“. In: *Tradition und Zukunft – die Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen: eine Leistungsbilanz zum 65. Geburtstag von Elmar Mittler*, 2005, S. 63-73, hier: S. 68.

<sup>159</sup> Vgl. Manuel: *Teaching information literacy to Generation Y*, S. 195.

Informationsprozess ist. Es fördert besonders extrinsische Motive, die sich auf externe Ziele und Anreize der Studierenden bezieht, z.B. die Möglichkeit des Erwerbs von Credit Points zur erfolgreichen Bewältigung des Studiums.<sup>160</sup> Dies erfolgt vor allem durch die Lernzielorientierung, die Einteilung des Lernstoffs in einzelne überschaubare Schritte bzw. Module sowie durch die Lernerfolgskontrolle mittels Tests und Prüfungen, die den Lernenden eine Rückmeldung über den Lernerfolg vermitteln. Wenn die Teilnehmer die Relevanz des Lerninhalts für ihre Zwecke erkennen, widmen sie sich der Veranstaltung tendenziell mit gesteigertem Interesse und höherer Aufmerksamkeit, was einen besseren Lernerfolg ermöglicht.

Trotz der im Vergleich zur Benutzerschulung umfangreichen didaktisch-methodischen Erweiterung und Modulation der Präsenzveranstaltungen, die in diesem Kapitel dargestellt wurden und der Verbesserung der Schulungsergebnisse gibt es zahlreiche Kritikpunkte am Teaching-Library-Konzept.

Die Reduktion von Informationskompetenz auf eine Folge von zu entwickelnden Fähigkeiten schränkt diese auf einen formalisierten Informationsprozess ein, der aus der Perspektive eines Informationsexperten beschrieben wird.<sup>161</sup>

Die Modelle und Standards berücksichtigen nicht, wie Informationskompetenz aus der Sicht der Lernenden wahrgenommen wird. Diese normative Sichtweise bezieht sich auch auf die Lernzielorientierung, die dazu führt, dass die Teilnehmer geängelt werden und ihren individuellen Lernvorgang auf das vom Lehrer vorgegebene Ziel ausrichten müssen. Die Kurse werden dadurch verschult und zielen lediglich auf das Erreichen der festgelegten Ziele durch die Teilnehmer. Das Modell Teaching Library versteht Informationskompetenz als messbare Fähigkeit, geprüft z.B. durch einen Multiple-Choice-Test wie ihn die Universitätsbibliothek der FU Berlin am Ende der Kurse durchführt.<sup>162</sup> Die Teilnehmer lernen folglich tendenziell nur die Fakten und Sachverhalte, die sie zur Beantwortung des Tests wissen müssen. Sheila Webber und Bill Johnston ordnen die Information Literacy Standards deshalb sogar als behavioristisch ein.<sup>163</sup> Das DYMIK-Modell von Homann hebt sich von dieser starren Schrittfolge von Informationskompetenz tendenziell ab,

---

<sup>160</sup> Vgl. Arnold/Krämer-Stürzl/Siebert, *Dozentenleitfaden*, S. 39.

<sup>161</sup> Vgl. Ingold: *Das bibliothekarische Konzept der Informationskompetenz*, S. 35.

<sup>162</sup> Vgl. Jeder/ Kowalak/ Tatai/ Buchholz: „...in der Praxis für mein Studium bereits sehr hilfreich gewesen“, S. 1415.

<sup>163</sup> Vgl. Webber, Sheila/ Johnston, Bill: „Conceptions of information literacy. New perspectives and implications“. In: *Journal of Information Science*. 26, 2000, H. 6; S. 381-397, hier: S. 385.

da es neben kognitiven auch emotionale Faktoren berücksichtigt und einen flexibleren Ablauf des Informationsprozesses berücksichtigt. Trotzdem engt Homann das Konzept ebenfalls auf wenige Elemente ein. Außer den Standards und der Lernzielorientierung repräsentieren auch die Modularisierung, die Lernerfolgskontrolle und das Sandwichprinzip in gewissem Sinne ein behavioristisches Verständnis des Lernens, da zum Teil immer noch feste Vorgaben schlicht reproduziert werden. Die Modulation entspricht der Unterteilung des Gesamtlernstoffs in einzelne Schritte bzw. Elemente. Das Sandwichprinzip korrespondiert mit dem Reiz-Reaktions-Schema, da die Lernenden eine vom Bibliothekar demonstrierte Recherchestrategie anhand eines ähnlichen Suchbeispiels nachvollziehen, den Lösungsweg und das Ergebnis anschließend vor der Gruppe demonstrieren und ein Feedback erhalten. Schließlich entspricht die Lernerfolgskontrolle durch Tests und Prüfungen ebenfalls dem behavioristischen Verständnis, da die Rückmeldung das zukünftige Informationsverhalten der Teilnehmer beeinflusst.

Des Weiteren werden nicht alle definierten Schritte im Informationsprozess bzw. Stufen der ACRL-Standards im gleichen Umfang behandelt. Der Schwerpunkt liegt auch im Teaching Library Modell hauptsächlich auf der Anwendung bestimmter Recherchestrategien zur Suche und Beschaffung, teilweise auch zur Nutzung von überwiegend elektronischen Informationen.<sup>164</sup> Dabei beschränken sich die Kurse inhaltlich auf bibliotheksspezifische Informationssysteme und -dienstleistungen, die in der Bibliothek bzw. auf dem Server der Bibliothek zur Verfügung stehen.

Insgesamt zielen die Veranstaltungen zu sehr auf eine „gehorsame Anwendung“<sup>165</sup> der Informationsangebote und der Anpassung der Nutzer anstatt auf einer kritischen Nutzung und Reflektion. Die Teilnehmer der Kurse erlernen zwar die Anwendung bestimmter Bewertungskriterien zur Auswahl der richtigen Informationssysteme, diese werden aber von den Bibliothekaren erstellt.

Der Einsatz handlungsorientierter Methoden unterstützt die Lernenden beim Erwerb von Fähigkeiten durch aktive Eigenleistungen. Allerdings sollten sich die lehrenden Bibliothekare bei Präsenzveranstaltungen für Erwachsene von betont originellen Methoden mit unadäquaten Namen, z.B. „Glückstopf“ distanzieren, da sich viele Teilnehmer davon nicht ernst genommen fühlen. Lehre beinhaltet nun mal nicht notwendigerweise eine Infantilisierung der Lernenden.

---

<sup>164</sup> Vgl. Ingold: *Das bibliothekarische Konzept der Informationskompetenz*, S. 20.

<sup>165</sup> ebd., S. 98.

Trotz der handlungsorientierten Konzeption wird der Lehrvortrag im Teaching Library Modell immer noch sehr häufig angewandt. Zwar unterstützt der Lehrende seinen Vortrag mittlerweile durch moderne Präsentationsmethoden, aber selbst bei PowerPoint-Präsentationen bleiben die Teilnehmer überwiegend passiv. Der Lehrvortrag widerspricht dem handlungsakzentuierten Konzept der Teaching Library, da den Teilnehmern Antworten auf Fragen gegeben werden, die sie (noch) gar nicht gestellt haben bzw. die zu diesem Zeitpunkt nicht relevant für ihre Zielsetzungen sind.<sup>166</sup>

Im folgenden Kapitel untersucht diese Arbeit, ob das an der Universitätsbibliothek Kassel entwickelte Modell die genannten Kritikpunkte berücksichtigt.

## **5. Kurse nach dem Modell „Learning Library“ an der Universitätsbibliothek Kassel**

Die positive Akzeptanz der Teaching-Library-Kurse zur Vermittlung von Informationskompetenz sowohl von Seiten der Hochschulen als auch von Seiten der Studierenden und die curriculare Integration der Kurse haben dazu geführt, dass die Teilnehmerzahlen exorbitant gestiegen sind. In der Universitätsbibliothek Kassel bspw. nahmen im Jahr 2005 im Vergleich zum Jahr 2004 drei- bis viermal mehr Studierende an den Veranstaltungen teil.<sup>167</sup> Die steigende Nachfrage erhöht den Zeitaufwand für die Planung, Durchführung und Nachbereitung der Kurse, so dass die lehrenden Bibliothekare hohen Arbeitsbelastungen ausgesetzt sind und die Bibliothek Personalengpässe bewältigen muss. Außerdem ist der Einsatz aktivierender Schulungsmethoden bei Großgruppen schwierig umzusetzen. Viele Bibliotheken sind deshalb wieder dazu übergegangen, Lehrvorträge durchzuführen und diese zur Vertiefung des Lernstoffs durch einzelne Workshops oder virtuelle Lernangebote zu ergänzen.<sup>168</sup>

---

<sup>166</sup> Vgl. Rockenbach, Susanne: *Neugier und Zweifel – Informationskompetenz anders!*, 2007  
<<https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/handle/urn:nbn:de:hebis:34-2007100519309>>

<sup>167</sup> Vgl. Universitätsbibliothek Freiburg. *Informationskompetenz*, 2006.  
<<http://static.twoday.net/wibi/files/Praesentation.pdf>>

<sup>168</sup> Vgl. bspw. Nilges, Annemarie: „Informationskompetenz im Curriculum. Das studienbegleitende Ausbildungskonzept zur Vermittlung von Informationskompetenz der Universitäts- und Landesbibliothek Düsseldorf“. In: *Bibliotheksdienst* 39, 2005, H. 4, S. 487-495 hier: S. 487.

Die Konsequenzen aus den hohen Teilnehmerzahlen in den Kursen haben dazu geführt, dass die Universitätsbibliothek Kassel zusammen mit einem Hochschuldidaktiker der Universität Bielefeld ein neues Modell zur Förderung von Informationskompetenz entwickelt hat. Eine weitere Ursache, die dies notwendig machte, war neben der Personalbelastung und den großen Gruppen der nicht zu erfüllende Anspruch an eine inhaltliche Gestaltung der Einführungskurse, in denen in einem begrenzten Zeitrahmen von ca. 90 Minuten alle zentralen Aspekte von Informationskompetenz vermittelt werden sollten.<sup>169</sup> Das neue Modell, das von der Universitätsbibliothek Kassel als „Learning Library“ bezeichnet wird, soll es ermöglichen, mehr erfolgreiche Kurse mit gleich bleibendem Ressourceneinsatz auch für große Gruppen durchführen zu können.<sup>170</sup>

Kurse nach diesem Modell verlaufen folgendermaßen: die Großgruppe wird unmittelbar nach Beginn der Kurseinheit in Kleingruppen mit je zwei bis vier Teilnehmern unterteilt.<sup>171</sup> Der Bibliothekar erläutert lediglich den Ablauf und die Arbeitsweise des Kurses. Jede Kleingruppe erhält ein eigenes Aufgabenblatt mit Aufgaben zur Bibliotheksbenutzung oder anderen informationsrelevanten Themen, die sie eigenverantwortlich lösen müssen. Bei Fragen zur Literaturrecherche orientieren sich die Gruppen ebenfalls selbständig in der Bibliothek, um das gesuchte Medium mithilfe der ermittelten Signatur zu finden.

Nach einer verabredeten Zeitspanne treffen sich die Kleingruppen wieder im Kursraum und präsentieren sich gegenseitig ihre Ergebnisse und Lösungswege. Die Teilnehmer beantworten ihre Fragen untereinander, während der Bibliothekar die Besprechung und entstehende Diskussionen lediglich moderiert.

Die Universitätsbibliothek Kassel plant eine Erweiterung des Modells, bei dem die Teilnehmer das Ergebnis ihrer Informationsrecherche und -bearbeitung zu einem bestimmten Thema in Form eines selbst produzierten Artikels präsentieren werden.<sup>172</sup>

---

<sup>169</sup> Vgl. Rockenbach: *Neugier und Zweifel – Informationskompetenz anders!*

<sup>170</sup> Vgl. ebd.

<sup>171</sup> Vgl. ebd.

<sup>172</sup> Vgl. Rockenbach, Susanne: *Wissenshungrig - Informationskompetenz für Oberstufenschülerinnen und –schüler. Kooperation der Stadtbibliothek Kassel und der Universitätsbibliothek Kassel*, 2007.

<<https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/handle/urn:nbn:de:hebis:34-2007041817726>>

## 5.1. Lerntheoretische Grundlagen

Das Modell Learning Library basiert auf den konstruktivistischen Lerntheorien. Der Konstruktivismus ist eine interdisziplinäre Erkenntnistheorie, d.h. er beschreibt Prozesse des Wahrnehmens und Erkennens.<sup>173</sup> Nach dieser Theorie ist Lernen nicht ein Resultat des Lehrens, sondern das Ergebnis einer individuellen und selbst gesteuerten aktiven Konstruktion von Wissen.<sup>174</sup> Jeder Einzelne schafft sich demnach seine eigene Wirklichkeit. Die Reize bzw. die Impulse und Eindrücke, die über die Sinnesorgane kanalisiert und an das menschliche Gehirn übertragen werden, enthalten selber nur unspezifische Daten.<sup>175</sup> Wie diese Signale interpretiert werden, hängt von der inneren Struktur und den neuronalen Prozessen des Gehirns bzw. vom spezifischen Bewusstsein des Einzelnen ab. Jedes Individuum nimmt folglich Eindrücke anders wahr und leitet aus den Reizen unterschiedliche Bedeutungen ab. Der Mensch kann demnach die Realität prinzipiell nie wirklich objektiv erkennen, sondern nur subjektiv eine eigene Wirklichkeit aufbauen. Dies ist ein entscheidender Unterschied zu kognitivistischen Lerntheorien, die davon ausgehen, dass der Mensch mithilfe seines kognitiven Apparats die Wirklichkeit objektiv abbilden kann. Die Hypothesen des Konstruktivismus haben weitreichende Folgen für die Sichtweise auf Wissensvermittlung und das menschliche Lernen. Da der Mensch nach Ansicht der Konstruktivisten ein „operational geschlossenes System“ ist, kann Wissen zwischen der Umwelt und dem Individuum nicht vermittelt oder ausgetauscht werden, sondern ist das Resultat eines neuronalen Verarbeitungsprozesses im Gehirn nach individuellen Kriterien.<sup>176</sup> Der Mensch kann sein Wissen nur aufgrund eigener Erfahrungen, d.h. in aktiver und handelnder Interaktion mit der Umwelt konstruieren. Dieses Wissen ist nicht statisch. Es erfährt eine andauernde Variation und Anpassung, initiiert durch neue Eindrücke, Informationen und Erfahrungen, die mit dem bestehenden Wissen verknüpft werden.<sup>177</sup> Der Wissensaufbau erfolgt dabei selbst organisiert und selbst referentiell, d.h. die Individuen steuern autonom die kognitive Strukturierung des Bewusstseins und beziehen sich nur auf das eigene System, auf eigene Erfahrungen und auf bereits vorhandenes Wissen.<sup>178</sup>

---

<sup>173</sup> Vgl. Jank/ Meyer: *Didaktische Modelle*, S. 292.

<sup>174</sup> Vgl. ebd.

<sup>175</sup> Vgl. ebd., S. 288.

<sup>176</sup> Vgl. ebd., S. 289.

<sup>177</sup> Vgl. Thissen: *Elektronisches Publizieren oder elektronisches Kommunizieren*, S. 93.

<sup>178</sup> Vgl. Jank/ Meyer: *Didaktische Modelle*, S. 290.

Der Lehrer kann den Prozess des Wissenserwerbs folglich nicht von außen steuern, sondern nur Impulse geben und Lernhilfe schaffen, um die Wissenskonstrukte der Lernenden zu pertubieren, kognitive Veränderungen auszulösen und sie zum Zweifeln und Querdenken, zur Rekonstruktion ihrer Wissensnetze anzuregen.<sup>179</sup> Die Lernenden selektieren die Lernangebote und Wissensinhalte nach dem Aspekt der Strukturdeterminiertheit, der Viabilität und der Soziabilität.<sup>180</sup> Zum einen erfolgt die Wissenskonstruktion auf der Basis der biologisch und autobiografisch geprägten kognitiven Strukturen (Strukturdeterminiertheit). Des Weiteren prüfen die Lernenden, ob die Lerninhalte mit den vorhandenen Erfahrungen verknüpft und in ihr Wissensnetz integriert werden können. Es wird nur das verarbeitet, was in das kognitive System passt, d.h. viabel ist.<sup>181</sup> Der Lerner lernt also nur das, was er für sinnvoll und relevant hält. Schließlich wird das Lernen auch davon beeinflusst, inwieweit sich das Wissen im Umgang mit anderen Menschen als brauchbar erwiesen hat (Soziabilität). Ähnliche Wirklichkeitskonstruktionen von Individuen ermöglichen erst soziale Beziehungen und Interaktionen. Lernen ist daher auch immer ein sozialer Prozess.

Lehr-Lernsituationen, die auf Lerntheorien des Konstruktivismus basieren, sollen den Lernenden keine normativen Antworten und Handlungswege vorgeben. Die Lernenden müssen diese individuell und selbständig erarbeiten. Jedem Einzelnen muss die Möglichkeit gegeben werden, seinen Lernprozess entsprechend seiner Vorkenntnisse, Erfahrungen und kognitiven Strukturen selbst zu steuern. Der Lernende soll nach seinem eigenen Lernplan selbstverantwortlich mit dem Lernstoff umgehen. Der Lehrer hat die Aufgabe, die Lernumgebung der Kursteilnehmer so zu gestalten, dass diese aus einer Vielzahl an Lernwegen bzw. Handlungsstrategien die für sie passenden auswählen können. Außerdem muss er die verschiedenen Lerntypen und -stile berücksichtigen. Von zentraler Bedeutung ist die Einbettung des Lernprozesses in eine konkrete Handlungssituation, da Lernen nach der Theorie des Konstruktivismus situativ und kontextgebunden verläuft.<sup>182</sup>

---

<sup>179</sup> Vgl. Thissen: *Elektronisches Publizieren oder elektronisches Kommunizieren*, S. 91.

<sup>180</sup> Vgl. Jank/ Meyer: *Didaktische Modelle*, S. 290.

<sup>181</sup> Vgl. ebd., S. 291.

<sup>182</sup> Vgl. Hapke, Thomas: Informationskompetenz 2.0 und das Verschwinden des "Nutzers". In: *Bibliothek : Forschung und Praxis* 31, 2007, H. 2, S. 137-149, hier: S. 143.

<<http://eprints.rclis.org/archive/00011689/01/137-149.pdf>>

Insgesamt verursacht der Konstruktivismus einen Paradigmenwechsel von der traditionellen Belehrungsdidaktik zu einer Ermöglichungsdidaktik.<sup>183</sup> Der Lehrer vermittelt seinen Wissenstand nicht mehr an die Lehrenden, sondern ermöglicht ihnen eine selbstverantwortliche individuelle Wissensaneignung.

## 5.2. Verständnis von Informationskompetenz

Der Paradigmenwechsel von der Sichtweise des Lehrenden auf die Perspektive der Lernenden im Konstruktivismus entspricht einem veränderten Verständnis von Informationskompetenz im Modell Learning Library.

Besonders im anglo-amerikanischen Raum mehren sich die kritischen Stimmen an den bisherigen Standards und Modellen. Diesen zufolge laufe der Informationsprozess nicht immer systematisch in einer geordneten Abfolge von Schritten ab, sondern dynamisch und flexibel.<sup>184</sup> Die Reduktion des komplexen Bereichs Informationskompetenz auf eine Liste zu erfüllender Kriterien, Verhaltensweisen und Fähigkeiten greife zu kurz.<sup>185</sup> Das Ziel von Veranstaltungen zur Förderung von Informationskompetenz könne es nicht mehr sein, definierte Stufen eines idealen Informationsprozesses zu vermitteln.<sup>186</sup> Stattdessen müsse berücksichtigt werden, dass Informationskompetenz von den Nutzern je nach Situation und Kontext unterschiedlich aufgefasst werde.<sup>187</sup> Folgt man der konstruktivistischen Hypothese einer individuellen Wissenskonstruktion, kann Informationskompetenz nicht vermittelt werden, sondern sie muss von jedem Einzelnen selbständig entwickelt werden. Anstatt wie in den Teaching Library-Kursen den Teilnehmern einen idealen Weg der Informationssuche und -bearbeitung zu diktieren und homogene Lernergebnisse anzustreben, sollten die diversen Wahrnehmungen im Informationsprozess gefördert werden.<sup>188</sup>

Die Entwicklung von Informationskompetenz ist Teil des ressourcenbasierten Lernens: Ein Lernprozess, der auf Verständnis eines Sachverhaltes bzw. auf Beantwortung einer Fragestellung mithilfe zu ermittelnder Informationen zielt, ermöglicht gleichzeitig die Förderung eines reflexiven Umgangs mit Informationen.

---

<sup>183</sup> Vgl. Siebert: *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung*, S. 24.

<sup>184</sup> Vgl. Cheuk, Bonnie Wai-yi: „Re-thinking Information Literacy Education: Appreciating Human Information Seeking and Use as a Dynamic and Situational Process“. In: *International association of technological university libraries news* 8, 1999, H. 2, S. 3-8, hier: S. 4.

<sup>185</sup> Vgl. Webber/ Johnston: *Conceptions of information literacy*, S. 384.

<sup>186</sup> Vgl. Cheuk: *Re-thinking Information Literacy Education*, S. 3.

<sup>187</sup> Vgl. ebd., S. 4.

<sup>188</sup> Vgl. ebd., S. 6.

Informationskompetenz kann deshalb nur kontextgebunden zur Lösung einer konkreten Problemstellung eingesetzt werden und auch nur in derartigen konkreten Situationen nach und nach selbständig entwickelt werden.<sup>189</sup>

Das Ziel von Veranstaltungen zur Entwicklung von Informationskompetenz ist nach der veränderten Konzeption nicht mehr die Vermittlung von idealen Recherche- und Navigationsstrategien, sondern die Entwicklung eines individuellen „Informationsstils“.<sup>190</sup> Dies beinhaltet eine kritische Reflexion des eigenen Lernprozesses und Informationsverhaltens sowie eine kreative Gestaltung des Informationsprozesses.<sup>191</sup> Jeder Nutzer soll demnach seinen eigenen Strategien entwickeln, die benötigten Informationen zu finden und zu bearbeiten. Thomas Hapke nennt beispielhaft die spielerische Erkundung einer Datenbank im Hinblick auf ihre Nutzungsmöglichkeiten.<sup>192</sup> Dadurch werden die Lernenden auch dazu angeregt, sowohl die Informationssysteme als auch die Recherchestrategien nach eigenen Kriterien zu evaluieren.

Das Learning Library-Modell basiert im Vergleich mit den oben dargestellten Modellen des Teaching-Library-Konzepts auf einem breiter gefächerten Verständnis von Informationskompetenz, welches vielfältige Dimensionen, Eigenschaften und Vorgehensweisen umfasst, die sich nicht alle in einem umfassenden, systematischen Katalog von Kernkompetenzen abbilden lassen.

Diese holistischere Konzeption basiert auch auf den Auswirkungen des Web 2.0 auf das Informationsverhalten der Nutzer.<sup>193</sup> Durch die Entwicklung und den Einsatz von sozialer Software mit einfachen grafischen Benutzeroberflächen, die eine aktive Beteiligung der Nutzer ermöglichen wie z.B. Tags, Wikis, Weblogs, verändert sich das traditionelle Verhältnis zwischen dem allwissenden Informationssystem und dem ahnungslosen Nutzer. Letzterer wird mehr und mehr zum aktiven Produzenten von Information.<sup>194</sup> Durch Einträge in Weblogs und Rezensionen bzw. durch das Vergeben von Tags, die zunehmend auch Teil von modernen Informationssystemen sind, trägt er zu einer Erweiterung des Systems bei. Der

---

<sup>189</sup> Vgl. Ingold: *Das bibliothekarische Konzept der Informationskompetenz*, S. 5.

<sup>190</sup> Vgl. Hapke, Thomas: Perspektive E-Learning – Die Rolle von Universitätsbibliotheken in neuen Lernumgebungen. In: *Teaching Library. Eine Kernaufgabe für Bibliotheken*, 2007, S. 41-80, hier: S. 42.

<sup>191</sup> Vgl. Hapke, Thomas: „In-formation“ – Informationskompetenz und Lernen im Zeitalter digitaler Bibliotheken“. In: *Bibliothekswissenschaft – quo vadis? Eine Disziplin zwischen Traditionen und Visionen: Programme – Modelle – Forschungsaufgaben*, 2005, S. 115-130, hier: S. 121.

<sup>192</sup> Vgl. ebd.

<sup>193</sup> Vgl. Hapke: *Informationskompetenz 2.0 und das Verschwinden des "Nutzers"*, S. 137.

<sup>194</sup> Vgl. Tappenbeck: *Vermittlung von Informationskompetenz*, S. 66.

Nutzer wird somit Teil und Mitproduzent des Systems.<sup>195</sup> Die Informationsressourcen entwickeln sich zu Kommunikationssystemen, in denen die Nutzer sich gegenseitig Informationen zur Verfügung stellen.<sup>196</sup>

Die aktive Seite im Lern- und Informationsprozess, d.h. selbständig produzierte Informationen vor anderen mittels Vortrag oder Demonstration zu präsentieren sowie in Informationssysteme wie bspw. E-learning-Programme zu integrieren, ist folglich ein weiterer, besonders aktueller Aspekt, der im ganzheitlichen Verständnis von Informationskompetenz berücksichtigt wird.

### 5.3. Ziele und Inhalte

Die Ziele in Learning-Library-Kursen sind neben kognitiver hauptsächlich affektiver Art. Im Vordergrund steht die Entwicklung individueller Einstellungen und Haltungen im Umgang mit Informationen. Die Lernenden sollen aus eigener Motivation heraus möglichst vielfältige Erfahrungen im Informations- und Lernprozess sammeln, um je nach Situation und Kontext die Entwicklung eines adäquaten Informationsverhaltens zu trainieren.<sup>197</sup> Zentral bedeutend ist die Förderung von Reflexionskompetenz, d.h. die Fähigkeit Informationssysteme und –prozesse nach eigenen sinnvollen Kriterien beurteilen zu können. Susanne Rockenbach von der Universitätsbibliothek Kassel spricht von „Neugier“ und „Zweifel“, die bei den Teilnehmern geweckt werden sollen.<sup>198</sup>

Die kognitiven Ziele befinden sich im oberen Bereich der Lernzieltaxonomie. Die Förderung des selbstverantwortlichen und problembasierten Lernens im Learning-Library-Modell führt dazu, dass Sachverhalte nicht nur verstanden und angewandt, sondern auch analysiert, synthetisiert und bewertet werden können. Eine festgelegte Lernzielorientierung ist bei diesem Modell jedoch nicht sinnvoll, da sich die Lernziele oft erst während des Lernprozesses ergeben.<sup>199</sup> Da Informationskompetenz nicht mehr als eine Reihe definierter, zu entwickelnder Fähigkeiten verstanden wird, sondern dynamisch und flexibel, ist der Informationsprozess nicht objektiv planbar. Stattdessen muss jeder Teilnehmer individuelle Lernziele setzen, entsprechend seiner bestehenden Wissenskonstrukte und vorhandenen Erfah-

---

<sup>195</sup> Vgl. ebd., S. 2.

<sup>196</sup> Vgl. Hapke: *Informationskompetenz 2.0 und das Verschwinden des "Nutzers"*, S. 138.

<sup>197</sup> Vgl. ebd., S. 143.

<sup>198</sup> Rockenbach: *Neugier und Zweifel – Informationskompetenz anders!*

<sup>199</sup> Vgl. Hapke, Thomas: *Informationskompetenz und studentisches Lernen im elektronischen Zeitalter.*

*Problemfelder und Praxisansätze in einer Technischen Universität*, 2002

<<http://doku.b.tu-harburg.de/volltexte/2003/37/>>

rungen. Die Entwicklung von Informationskompetenz ist, nach dem holistischen Verständnis von dieser, ein nachhaltiger längerfristiger Prozess und deshalb nicht kurzfristig evaluierbar.

Die Lehrenden bestimmen lediglich grobe Lernfelder, innerhalb derer die Teilnehmer selbständig Lernziele definieren. Diese Lehrziele richten sich eher nach Schlüsselkompetenzen als nach dem eigentlichen Lehrstoff.<sup>200</sup>

Die Inhalte werden je nach den Bedürfnissen der Zielgruppe ausgewählt, jedoch mit dem Bewusstsein, nicht alle Aspekte von Informationskompetenz in einer kurzen Zeitspanne umfassend abdecken zu können. Im Learning Library-Modell wird auch insofern die aktive Komponente von Informationskompetenz stärker berücksichtigt, als die Teilnehmer ihre Ergebnisse und Lernwege ausführlich vor den anderen präsentieren und, wie es in der UB Kassel geplant ist, zukünftig auch in einem selbstverfassten Artikel reproduzieren werden.<sup>201</sup>

Das konstruktivistische Verständnis des Lernens hat dazu geführt, zwischen Lehr- und Lerninhalten stärker als bisher zu unterscheiden.<sup>202</sup> Da der Lernprozess individuell und selbst referentiell abläuft, wird der eigentliche Lerninhalt von den Teilnehmern selbst festgelegt. Der angebotene, weit gefächerte Lehrinhalt und der konkrete, ausgewählte Lerninhalt sind also nicht identisch. Die Lernenden wählen den Inhalt aus, der für sie relevant erscheint. Die Bibliothekare können somit zwar bei der Planung der Learning Library-Kurse eine thematische Auswahl treffen und die Aufgabenstellungen dementsprechend gestalten; welche Inhalte sich die Teilnehmer aneignen oder nicht, hängt jedoch von ihren erfahrungsbezogenen Voraussetzungen ab.<sup>203</sup>

Die Lerninhalte können daher nicht vorgegeben, sondern lediglich durch eine zielgruppengerechte Auswahl und didaktische Aufbereitung der Lehrinhalte beeinflusst werden.

#### 5.4. Didaktische Prinzipien

Zentrales Merkmal des Modells Learning Library ist das problembasierte Lernen und der daraus resultierende Rollenwandel vom lehrenden Bibliothekar zum beratenden Moderator.

---

<sup>200</sup> Vgl. Crittin, Jean-Pierre: *Selbstbestimmt und erfolgreich lernen*, S. 41.

<sup>201</sup> Vgl. Rockenbach, Susanne: *Wissenshungrig*.

<https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/handle/urn:nbn:de:hebis:34-2007041817726>

<sup>202</sup> Vgl. Arnold/Krämer-Stürzl/Siebert: *Dozentenleitfaden*, S. 82.

<sup>203</sup> Vgl. ebd., S. 83.

### 5.4.1. Problembasiertes Lernen

Das problembasierte Lernen ist fächerübergreifend ein neuer Ansatz in der Hochschuldidaktik, der ursprünglich in medizinischen und juristischen Studiengängen schon seit einigen Jahrzehnten angewandt wird.<sup>204</sup>

Ausgangspunkt einer Lehr-Lernsituation ist eine vom Lehrenden präsentierte authentische Problemstellung, die von den Teilnehmern des Kurses eigenverantwortlich in Kleingruppen bearbeitet wird.<sup>205</sup> Der Lehrer übernimmt dabei die Funktion eines Moderators bzw. eines Tutors, der die Lehrenden bei ihrem Lernprozess begleitet und unterstützt. Das Ausgangsproblem sollte idealer Weise so komplex und interdisziplinär sein, dass es aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet und über mehrere Sitzungen untersucht werden kann.<sup>206</sup> Kurse nach dem Modell Learning Library an der Universitätsbibliothek Kassel beinhalten bisher lediglich einige Elemente dieses ursprünglich umfangreicheren didaktischen Ansatzes. Die Problemstellung wird hier in Form von konkreteren Handlungsanweisungen formuliert. Anstatt der Vermittlung von Fakten, die die Teilnehmer zur Lösung der Aufgaben benötigen, erzeugt die Darstellung einer Ausgangssituation ohne zusätzliche Erläuterung durch den Lehrenden Neugier und Motivation bei den Teilnehmern. Ausgehend von einem konkreten Wissensbedarf werden sie dazu angeregt, aus eigener Initiative Fragen zu stellen, die Aufgabe zu analysieren, Zielsetzungen zu formulieren, Arbeitsmethoden und -abläufe festzulegen sowie die geeigneten Informationen zur Problemlösung zu finden.<sup>207</sup> Der Problemlösungsprozess läuft also in mehreren Schritten ab. In einer ersten Stufe analysieren die Teilnehmer in den Kleingruppen die Falldarstellung bzw. die Handlungsanweisung. Sie entwickeln ein gemeinsames Verständnis für die Problemstellung, bestimmen die konkrete Ausgangslage und das Gesamtziel.<sup>208</sup> Im Folgenden aktivieren sie ihr Vorwissen zu dem Thema, sammeln ihre Ideen und Hypothesen. Diese werden dann typischerweise nach selbst gewählten Kriterien systematisiert, um analysieren zu können, welche Sachverhalte bereits bekannt sind und in welchen Bereichen Wissensdefizite bestehen.<sup>209</sup> Ausgehend von den gemeinsamen Vorkennt-

---

<sup>204</sup> Vgl. Crittin: *Selbstbestimmt und erfolgreich lernen*, S. 24.

<sup>205</sup> Vgl. Zumbach: *Problembasiertes Lernen*, S. 2.

[http://www.sbg.ac.at/mediaresearch/zumbach/pubs/zumbach\\_psychodidaktik06.pdf](http://www.sbg.ac.at/mediaresearch/zumbach/pubs/zumbach_psychodidaktik06.pdf)

<sup>206</sup> Vgl. ebd., S. 5.

<sup>207</sup> Vgl. Crittin: *Selbstbestimmt und erfolgreich lernen*, S. 21.

<sup>208</sup> Vgl. Zumbach: *Problembasiertes Lernen*, S. 2.

[http://www.sbg.ac.at/mediaresearch/zumbach/pubs/zumbach\\_psychodidaktik06.pdf](http://www.sbg.ac.at/mediaresearch/zumbach/pubs/zumbach_psychodidaktik06.pdf)

<sup>209</sup> Vgl. ebd., S. 3.

nissen werden dann in den Kleingruppen Lernziele festgelegt und formuliert, um die benötigten Wissensbereiche zu erschließen und auf die Problemstellung zu beziehen. Die Lerninhalte werden individuell oder, wie im Fall der Learning Library-Kurse in der Universitätsbibliothek Kassel, in Kleingruppen erarbeitet. An dieser Stelle im Lernprozess kann die Bibliothek die Teilnehmer gezielt bei ihrem Informationsprozess unterstützen. Nach dieser Phase tragen die Lernenden ihre Rechercheergebnisse zusammen, beziehen sie auf ihre Hypothesen sowie die festgelegten Lernziele und diskutieren über adäquate Lösungen der Problemstellung.<sup>210</sup>

In einem letzten Schritt präsentieren und diskutieren die Kleingruppen ihre Lösungswege und Ergebnisse. Abschließend erfolgt idealer Weise eine Reflektion und Evaluation des Problemlöse-, Informations- und Gruppenprozesses, um das erworbene Wissen zu abstrahieren.<sup>211</sup>

Ziel des Problembasierten Lernens ist nicht das Erreichen eines bestimmten Ergebnisses, sondern der Lern- und Informationsprozess selber. Es gelten demnach auch mehrere Lösungen.

Wenn die Handlungsanweisung wie in den Learning Library-Kursen der Universitätsbibliothek Kassen bspw. lautet: „Bitte erforschen Sie, ob es zu Ihrem Thema eine Fachdatenbank gibt und stellen Sie ein Rechercheergebnis vor“<sup>212</sup>, so läuft der Problemlöseprozess in Umrissen folgendermaßen ab: zuerst aktivieren die Teilnehmer der Kleingruppen gemeinsam ihr Vorwissen zum Sachverhalt. Sie müssen ermitteln, welche Kennzeichen eine Fachdatenbank aufweist. Des Weiteren ordnen die Teilnehmer ihr Thema dem zugehörigen Wissenschaftsbereich zu und recherchieren, welche Fachdatenbanken es zu dieser Disziplin gibt. Sie vergleichen die Fachdatenbanken hinsichtlich ihres Umfangs, des Inhalts und der Nutzungsmöglichkeiten und treffen eine Auswahl. Anschließend formulieren sie ihr Thema in eine Suchanfrage um und grenzen es dafür ggf. auf bestimmte Aspekte ein.

Nachdem sie sich über die Recherchemodalitäten informiert haben, können sie die Suche durchführen. Abschließend bewerten sie die Ergebnisse nach geeigneten Kriterien und präsentieren sie vor den anderen Kleingruppen. Zusammen wird der Lern- und Informationsprozess reflektiert.

---

<sup>210</sup> Vgl. ebd., S. 5.

<sup>211</sup> Vgl. ebd.

<sup>212</sup> Vgl. Rockenbach: *Neugier und Zweifel – Informationskompetenz anders!*

<<https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/handle/urn:nbn:de:hebis:34-2007100519309>>

Wenn der Auftrag lautet, zu einem frei wählbaren Thema einen Artikel zu schreiben und in einer digitalen Lernumgebung zu veröffentlichen, wie es in Kassel zukünftig angestrebt wird, so könnte der Lernprozess in Umrissen folgendermaßen verlaufen: die Teilnehmer einigen sich zuerst auf ein Thema, das für sie von besonderem Interesse ist. Danach erfolgt eine Differenzierung bzw. Einschränkung des Themas auf unterschiedliche Aspekte. Zu den ausgewählten Aspekten sammelt und systematisiert die Kleingruppe Hypothesen und Ideen. Aus ihrem gemeinsamen Kenntnisstand können die Teilnehmer ableiten, wo Wissenslücken bestehen und Lernziele festlegen. Sie führen die Bearbeitung der Lerninhalte arbeitsteilig durch. Dazu ist es notwendig, das benötigte Informationsmaterial in geeigneten Informationsquellen zu recherchieren sowie nach Aspekten wie Umfang, Qualität, Inhalt und Nutzungsmöglichkeiten auszuwählen. Nach der erfolgreichen Informationsrecherche beginnt mit der Bearbeitung des Materials der eigentliche Prozess des wissenschaftlichen Arbeitens. Die Teilnehmer müssen die wichtigsten Aussagen exzerpieren, mit ihrem individuellen Wissensstand verknüpfen und eigene Ideen hinzufügen. Anschließend treffen sich die Kleingruppen wieder im Plenum und synthetisieren ihre Ergebnisse. Gemeinsam wird der Artikel gegliedert und verfasst. Nachdem die Teilnehmer die Funktionsweise und Bedienung der Wissensplattform erschlossen haben, können sie den Artikel darauf veröffentlichen. Zum Schluss wird der Lern- und Informationsprozess im Plenum analysiert. Wie das Beispiel zeigt, ist das Problembasierte Lernen eine ideale Methode, um die Erschließung von Inhalten mit der Entwicklung von Methoden- und Sozialkompetenz zu verbinden. Um das vorgegebene Problem zu lösen, wählen die Kleingruppen eigene Vorgehensweisen, d.h. sie bestimmen Lernziele, Lerninhalte und Arbeitsmethoden. Dies fördert das eigenverantwortliche und flexible Handeln und damit die Motivation der Lernenden. Der offen gestaltete Lernprozess ermöglicht es ihnen, das erworbene Wissen auch in anderen Situationen anwenden zu können.

Der aus dem veränderten didaktischen Ansatz resultierende Rollenwandel vom lehrenden Bibliothekar zum Moderator wird im nächsten Kapitel untersucht.

#### 5.4.2. Moderation

Die eigenverantwortliche Steuerung des Lernprozesses im Problembasierten Lernen durch die Lernenden stellt andere Anforderungen an den Bibliothekar. Er

benötigt in besonderem Maße Kompetenzen zur didaktisch-methodischen Beratung und Unterstützung der Teilnehmer, insbesondere hinsichtlich Ziel-, Inhalts- und Methodenauswahl.<sup>213</sup> Dies bedeutet, dass er seine fachlichen Einflussmöglichkeiten zurücknimmt und die Perspektive auf den Lernenden richtet. Der Moderator belehrt nicht, sondern zeigt den Kleingruppen Entscheidungsmöglichkeiten auf. Während der Arbeitsphase beobachtet er den Lernprozess und greift nur ein, wenn das Team nicht mehr in der Lage ist, diesen zu steuern. Der Lernbegleiter hat die Aufgabe, die Lernenden dazu anzuregen, einen eigenen Lern- und Informationsprozess, Kritikfähigkeit und Reflexionsvermögen zu entwickeln und vielfältige Lernerfahrungen zu sammeln.

Konkret muss er adäquate authentische und zielgruppengerechte Problemstellungen kreieren, die das Vorwissen der Lernenden berücksichtigen, die es ihnen ermöglichen, den Ausgangspunkt und die Gesamtziele zu erfassen und die Problemlösung in einem angemessenen Zeitraum durchzuführen. Außerdem ist er dafür verantwortlich, das für den Lernprozess erforderliche Lernmaterial zu gestalten und zur Verfügung zu stellen. Der Moderator benötigt zusätzlich Sozialkompetenz und Kommunikationskompetenz zur Leitung von Diskussionen, zum Konfliktmanagement und zur Motivation der Teams.<sup>214</sup> Er schafft idealer Weise eine angenehme Arbeitsatmosphäre und gibt spontane Impulse.

Zusammenfassend verändert sich sein Rollenverständnis von einem Wissensvermittler zu einem Berater, der die Lernenden bei ihrem Prozess der selbständigen Wissensaneignung unterstützt. Im Gegensatz zum Modell Teaching Library ist der Lernprozess nicht planbar, sondern kann von Kurs zu Kurs unterschiedlich verlaufen. Die Bibliothekare müssen also Fähigkeiten entwickeln, um flexibel auf ungeplante Situationen reagieren zu können.

## 5.5. Methoden

Der Moderator überträgt im problembasierten Lernen die Entscheidung über die geeignete Methodenauswahl den Lernenden. Sie können die Strategien der Wissensaneignung selber bestimmen. Die Sozialform ist aber in den Learning Library-Kursen an der Universitätsbibliothek Kassel vorgegeben. Es wird von Beginn bis Ende des Kurses in Kleingruppen gearbeitet.

---

<sup>213</sup> Vgl. Crittin: *Selbstbestimmt und erfolgreich lernen*, S. 19.

<sup>214</sup> Vgl. ebd., S. 87.

### 5.5.1. Kooperative Methoden

Kooperative Methoden wie die Kleingruppenarbeit finden zwar auch in Teaching Library-Kursen statt, jedoch unterscheiden sich diese in einigen Aspekten deutlich von der Teamarbeit in den Kursen des Learning Library-Modells.

In Teaching Library-Kursen ist der Einsatz von Kleingruppenarbeit häufig nicht didaktisch erforderlich. Bei Learning Library ergibt sie sich aus dem Konzept des Problembasierten Lernens. Basierend auf den konstruktivistischen Lerntheorien können die Teilnehmer nur durch kommunikative Interaktionen die Erfahrungen, Sichtweisen und Denkmuster der anderen erkunden.<sup>215</sup> Die Vielfalt an Perspektiven ermöglicht demnach gegenseitige Anregungen und eine annähernd gleiche Wissenskonstruktion. Außerdem verlangen komplexere Aufgabenstellungen, wie sie idealer Weise im Problembasierten Lernen als Ausgangspunkt dienen, eine Arbeitsaufteilung in Teams.

Bei der konventionellen Gruppenarbeit der Teaching Library-Kurse legt der Lehrende zumeist eine klar umrissene Aufgabe mit vorgegebenen Lehrzielen und Lösungsstrategien fest, die in einer kurzen Zeit bearbeitet werden kann.<sup>216</sup> Im Vordergrund steht dabei das Ergebnis der Aufgabe und weniger der Rehercheweg. Im Gegensatz dazu bestimmen die Lernenden im Learning Library-Konzept eigene Zielsetzungen und Lösungsstrategien zur schrittweisen Bearbeitung der Aufgabe. Bei dieser Form der kooperativen Arbeit ist nicht so sehr das Ergebnis, sondern der Weg von der Ausgangssituation zum Gesamtziel von Bedeutung. Die Teilnehmenden entwickeln Schlüsselkompetenzen wie Problemlöse-, Organisations-, Methoden- und Sozialkompetenz. Dies wird unterstützt durch gruppenspezifische Entwicklungen, die im Verlauf der Teamarbeit entstehen. Die Teilnehmer einer Gruppe verteilen Aufgaben und Rollen untereinander, sie legen Regeln fest, entwickeln Kommunikationsstrukturen, trainieren ihre Argumentationsfähigkeiten in Diskussionen und bewältigen Konflikte innerhalb der Teams.<sup>217</sup> Idealerweise unterstützt sie dabei der Moderator des Kurses.

Die abschließende gegenseitige Vorstellung der Lösungswege und Ergebnisse folgt dem Prinzip Lernen durch Lehre und erfordert von den Kleingruppen eine

---

<sup>215</sup> Vgl. Thissen: *Elektronisches Publizieren oder elektronisches Kommunizieren*, S. 94f.

<sup>216</sup> Vgl. Crittin: *Selbstbestimmt und erfolgreich lernen*, S. 57.

<sup>217</sup> Vgl. Fischer, Michael: *Lerngruppenentwicklung*. [kommentiertes Poster: Tagungsbeiträge, Fortbildungsveranstaltung Oberwolfach, 24.-28.10.2005]. <[http://www.ub.uni-konstanz.de/fileadmin/Dateien/Informationskompetenz/Oberwolfach/Lerngruppenentwicklung\\_Kommentierte\\_Poster\\_01.pdf](http://www.ub.uni-konstanz.de/fileadmin/Dateien/Informationskompetenz/Oberwolfach/Lerngruppenentwicklung_Kommentierte_Poster_01.pdf)>

didaktische Aufbereitung des Inhalts, den kompetenten Umgang mit modernen Präsentationsmethoden und -programmen wie Power-Point sowie die Entwicklung von Kommunikations- und Rhetorikfähigkeiten.

## 5.6. Bewertung

Das Modell Learning Library verfolgt einen innovativen didaktischen Ansatz auf der Basis eines veränderten Verständnisses sowohl des Lernens als auch des Konzepts Informationskompetenz. Zentral bedeutend ist der Paradigmenwechsel in der Zielsetzung der Kurse: sie streben nicht mehr die Vermittlung umfassenden Wissens über Informationskompetenz an, sondern die Förderung derselben durch Provokation eines kritischen Denkens über Informationsprozesse.

Informationskompetenz kann dabei nur situativ und kontextgebunden zur Lösung einer Problemstellung entwickelt werden, d.h. der Informationsprozess ist Teil des ressourcenbasierten Lernens. Der Informationsbedarf kann nach dem neuen Verständnis nicht von außen auferlegt werden, sondern muss sich aus der konkreten Situation ergeben. Letztere stellt im Learning Library-Konzept eine komplexe Problemstellung dar, die Neugier und Interesse bei den Teilnehmern weckt. Durch den Verzicht auf zusätzliche Erläuterungen bzw. konkrete Handlungsvorgaben werden die Lernenden dazu angeregt, eigene Fragen zum Thema zu stellen, die sie interessieren bzw. die zur Lösung des Problems notwendig sind. Das Modell unterstützt also besonders intrinsische Motivationen der Studierenden, die aus einer thematischen Neugier bzw. aus eigenem Interesse am Inhalt resultiert.<sup>218</sup> Die intrinsische Motivation ist eine Voraussetzung für die selbstverantwortliche Steuerung des Lernprozesses. Die Lernerfolgskontrolle erfolgt bei einem Problembasierten Veranstaltungsmodell nicht durch Tests, sondern bspw. durch ein Lernprozess- oder Rechercheportfolio, indem die Studierenden in einem selbstverfassten Artikel den Lern- oder Informationsprozess reflektieren.

Die Universitätsbibliothek Kassel verwendet nur einige Elemente des Problembasierten Lernens, so dass hinsichtlich der zu bearbeitenden Aufgabenstellungen teilweise noch keine klare Abgrenzung zur traditionellen Gruppenarbeit oder zum Workshop besteht. Die Problemstellungen sind in den Präsenzveranstaltungen der UB Kassel größtenteils lediglich Handlungsanweisungen. Um einen vielseitigen

---

<sup>218</sup> Vgl. Arnold/Krämer-Stürzl/Siebert: *Dozentenleitfaden*, S. 39.  
Vgl. auch: Crittin: *Selbstbestimmt und erfolgreich lernen*, S. 21.

Zugang zum Thema zu gewährleisten und einen hohen Lerneffekt durch den Aufbau neuer Wissensstrukturen zu ermöglichen, muss das vorhandene Problem aber so komplex sein, dass der Lösungsweg zwischen Ausgangs- und Zielzustand vielfältig gestaltet werden kann. Werden lediglich Recherchefragen gestellt, ist der Problemlöseraum sehr begrenzt und eine schnelle Problemlösung möglich. Beinhaltet die Problemstellung jedoch einen Auftrag zur Verfassung und Präsentation eines Artikels, so kann der Lernprozess offener gestaltet werden. Idealerweise handelt es sich bei dem Problemfall um eine spezifische Situation, die einen konkreten Bezug zur zukünftigen Berufspraxis der Studierenden aufweist. So können die Teilnehmer den Sinn der Veranstaltung bzw. der Aufgabe erkennen und transferierbares Wissen konstruieren, dessen Anwendung in ähnlichen Kontexten möglich ist.

Das Problembasierte Lernen korrespondiert zum einen mit den konstruktivistischen Lerntheorien, zum anderen mit dem dynamischen und flexiblen Verständnis von Informationskompetenz. Beide Konzepte stellen das Individuum in den Vordergrund. Sowohl das Lernen als auch der Informationsprozess verlaufen je nach den vorhandenen Wissenskonstrukten, Erfahrungen, kreativen Potenzialen, Lerntypen und Lernstilen höchst unterschiedlich ab. Das Learning Library-Modell berücksichtigt diese Voraussetzungen und fördert die Diversitäten, anstatt sie zu beseitigen. Es unterstützt die Entwicklung kritischen Denkens als Bedingung für die effektive Informationssuche und für die Bewertung von Lern- und Informationsprozessen.

Insgesamt fördert das Modell Learning-Library neben der Informationskompetenz umfassend zahlreiche andere Schlüsselkompetenzen der Teilnehmer:

Eigenverantwortlichkeit, Reflektionsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit.

Die Lernenden können ihren Lernprozess mit der Wahl der Ziele, Inhalte und Methoden innerhalb der gegebenen Problemstellung selber steuern. Die Teilnehmer werden nicht als defizitär angesehen, sondern als Individuen mit bereits vorhandenen grundlegenden Potentialen und Fähigkeiten. Das entspricht wiederum den konstruktivistischen Lerntheorien, die den Lerner als „von Natur aus“ selbstmotiviert, neugierig, wissbegierig und lernbereit ansehen.<sup>219</sup> Die kooperative Lernform in der Kleingruppe ermöglicht nach dem konstruktivis-

---

<sup>219</sup> Vgl. Lefrancois, Guy, R.: *Psychologie des Lernens*, S. 350.

tischen Lernverständnis eine gemeinsame Wissenskonstruktion und begriffliche Verständigung und ist deshalb die adäquate Sozialform.

Nach Auskunft der Universitätsbibliothek Kassel hat die Einführung des neuen Modells zu erfolgreicheren Lernergebnissen geführt.<sup>220</sup> Sie ist auch für große Gruppen bei gleichem Personaleinsatz geeignet. Die Vorbereitungszeit verringert sich, da die Universitätsbibliothek keine zielgruppenspezifischen Aufgaben mehr festlegt.<sup>221</sup>

Dies kann sicherlich kritisiert werden, da dadurch zum einen die Gefahr der Unter- oder Überforderung besteht und zum anderen eine Differenzierung der Zielgruppen in Studienphase bzw. -Studienfach eine adäquatere Gestaltung der Problemstellungen ermöglicht.

Anstatt an jede Kleingruppe ein eigenes Aufgabenblatt zu verteilen, wäre es außerdem sinnvoller, für jede Zielgruppe ein singuläres komplexes Fallbeispiel zu kreieren, das alle Kleingruppen einer Veranstaltung bearbeiten müssen. Dadurch kann ein größeres Spektrum an Lösungsmöglichkeiten geschaffen werden.

Außerdem ist das Interesse der Kleingruppen bei der Präsentation der Lösungswege höher, da sie so erfahren, welche Alternativen es zu ihrem Lösungsweg gibt. Wenn jede Gruppe das Ergebnis und den Lösungsweg einer anderen Aufgabe präsentiert, ist die Aufmerksamkeit der restlichen Kleingruppen geringer, da die anderen Problemstellungen keinen oder geringen Bezug zu ihrem Fallbeispiel haben.

Die Universitätsbibliothek Kassel stellt neben einem geringeren Zeitaufwand für die Vorbereitung der Kurse einen niedrigeren Arbeitsaufwand bei der Durchführung der Kurse fest, weil die Steuerung des Lernprozesses vom Lehrenden auf den Lernenden übertragen wird. Der Bibliothekar muss keine Vorträge mehr halten, die Teilnehmer nicht mehr aktiv motivieren, keine Hausführungen mehr durchführen und kann sich stattdessen anderen Arbeiten widmen.<sup>222</sup> Doch wie im Kapitel zur Moderation (5.4.2.) bereits dargestellt wurde, werden die Anforderungen an den Bibliothekar bei einem Vollmodell Problembasierten Lernens nicht minimiert, sondern verlagern sich lediglich auf andere Schwerpunkte. Der Bibliothekar muss das Lernmaterial für die Kleingruppen gestalten. Er hat die Aufgabe, den Lernpro-

---

<sup>220</sup> Vgl. Rockenbach: *Neugier und Zweifel – Informationskompetenz anders!*  
<<https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/handle/urn:nbn:de:hebis:34-2007100519309>>

<sup>221</sup> Vgl. ebd.

<sup>222</sup> Vgl. Rockenbach: *Wissenshungrig*,  
<<https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/handle/urn:nbn:de:hebis:34-2007041817726>>

zess zu beobachten und einzugreifen, falls der Lernprozess in eine völlig falsche Richtung verläuft. Dafür benötigt er die Fähigkeit, den Teilnehmern Hilfe zur Selbsthilfe zu leisten. Der Bibliothekar muss also sein fachliches Wissen zurückhalten und sollte keine direkten Antworten geben, sondern lediglich Impulse, die die Lernenden auf potentielle Lernwege aufmerksam machen. Außerdem benötigt er eine besonders hohe Sozial-, Kommunikations- und Organisationskompetenz, um die zahlreichen Kleingruppen souverän zu begleiten, Konflikte zu beseitigen und um ein positives Gruppenklima zu schaffen. Die Anforderungen an den Bibliothekar verringern sich im Problembasierten Lernen also nicht zwangsläufig, sondern verlagern sich.

Eine US-amerikanische Studie hat nachgewiesen, dass Studierende mit Erfahrungen im Problembasierten Lernen die Bibliothek öfters nutzen, ein größeres Spektrum an Informationsangeboten heranziehen, eigenständiger Informationen recherchieren und komplexere Recherchefragen formulieren.<sup>223</sup>

Dieses Ergebnis legt nahe, dass Learning Library den anderen Modellen vorzuziehen ist, da es erfolgreich zur eigenständigen Entwicklung von Informationskompetenz animiert.

## **6. Fazit und Perspektiven**

Die in der vorliegenden Arbeit dargestellten Modelle von Präsenzveranstaltungen zur Vermittlung bzw. Förderung von Informationskompetenz repräsentieren unterschiedliche Vorstellungen von Lernprozessen. Sie beschreiben eine chronologische Entwicklung von der input- und lehrerorientierten Wissensvermittlung der Benutzerschulung bis zur teilnehmerorientierten Förderung kritischen Reflexionsvermögens in der Learning Library. Dies korrespondiert mit einer Verschiebung von der Vermittlung spezieller Fertigkeiten zur Handhabung von bibliothekarischen Datenbanken bis zur Entwicklung umfassender Fähigkeiten und kritischer Einstellungen im Umgang mit Informationen und Informationssystemen. Die Arbeit hat gezeigt, dass die Benutzerschulung aus heutiger Perspektive keine

---

<sup>223</sup> Vgl. Fosmire, Michael/ Macklin, Alexius: "Riding the active learning wave: problem-based learning as a catalyst for creating faculty-librarian instructional partnerships". In: *Issues-in-Science-and-Technology-Librarianship* 34, 2002.  
<<http://www.istl.org/02-spring/article2.html>>

hinreichende didaktisch-methodische und lerntheoretische Fundierung aufweist und deshalb kein zukunftsfähiges Konzept zur Förderung von Informationskompetenz ist.

Die Entwicklung einheitlicher grafischer Benutzeroberflächen hat die Bedienung elektronischer Informationssysteme in den letzten Jahren zunehmend vereinfacht.

Bibliotheksnutzer benötigen daher immer weniger Kenntnisse zur technisch-instrumentalen Handhabung der Kataloge, sondern vielmehr Fähigkeiten, die

Vielfalt der Informationsangebote zu bewältigen, um sich im Informationsdschungel der Wissensgesellschaft zurechtzufinden. Die Benutzerschulung dient daher eher dazu, die Nutzer in das Serviceangebot der Bibliothek einzuführen.

Das Modell Teaching Library repräsentiert eine große Bandbreite von Kursen und basiert auf einem didaktisch-methodisch differenzierten Konzept. Dieses Modell berücksichtigt aufgrund des Einsatzes und Wechsels verschiedener Lernmethoden und –medien, dass das individuelle Lernverhalten von unterschiedlichen Lernstilen beeinflusst wird. Die kognitivistischen Lerntheorien differenzieren zwischen

verschiedenen Lerntypen, d.h. zwischen Individuen, die eher soziales Lernen durch konkrete Erfahrungen bevorzugen und jenen, die tendenziell rational-theoretisches Lernen präferieren<sup>224</sup>. Das Modell Teaching Library versucht allen

Lerntypen gerecht zu werden, indem es instruktionsorientierte mit handlungsorientierten Methoden vereint. Diese Konzeption wird durch die Ergebnisse einer Studierendenbefragung durch bayerische Hochschulbibliotheken unterstützt, die von November 2006 bis Februar 2007 durchgeführt wurde.<sup>225</sup> Diese Umfrage hat

gezeigt, dass Studierende in Kursen zur Vermittlung von Informationskompetenz eine Kombination aus Vorlesungen und Übungen bevorzugen. Die Vorlesung war dabei sogar noch vor dem interaktiven Arbeiten die beliebteste Vermittlungsform.

Aufgrund seines positiven Feedbacks sowohl von Studierenden als auch von den Instituten der Hochschule wird das Modell Teaching Library auch in Zukunft weiterhin eine wichtige Rolle bei der Vermittlung von Informationskompetenz spielen.

Das an der Universitätsbibliothek Kassel entwickelte Modell Learning Library fördert jedoch in noch höherem Maße kognitive und affektive Fähigkeiten. Wie

---

<sup>224</sup> Vgl. Siebert: *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung*, S. 34.

<sup>225</sup> Vgl. Franke, Fabian/ Schüller-Zwierlein, André: „Recherche-Hilfe erwünscht, gerne auch online. Ergebnisse einer aktuellen Studierendenbefragung durch Hochschulbibliotheken in Bayern“. In: *Buch und Bibliothek* 59, 2007, H. 11/12, S. 794-799, hier: S. 796.

die Arbeit dargestellt hat, unterstützt dieses Konzept vor allem das sog. „deep learning“, d.h. metakognitives Reflexionsvermögen der Studierenden, welches besonders den Transfer von Wissen auf neue Problemstellungen unterstützt.<sup>226</sup> Dieses Modell berücksichtigt, dass die Art und Weise, wie Individuen den Informationsprozess wahrnehmen und gestalten, von zahlreichen Faktoren beeinflusst wird. Webber und Johnston weisen nach, dass dieser neben internen Einflussfaktoren wie persönlichen Zielen, Informationsgewohnheiten, fachspezifischem Wissen und Erfahrungen auch von externen informationspolitischen Aspekten abhängt.<sup>227</sup> Die Informationskompetenz muss deshalb die Reflektion über Publikationsprozesse berücksichtigen, die für das wissenschaftliche Arbeiten bedeutend sind.<sup>228</sup> Sie umfasst demnach das Verständnis für informationspolitische und – ethische Aspekte wie die Produktion von Informationen, Urheberrecht, Open Access, Datenschutz und Plagiarismus.

Aufgrund der Verbreitung von Foto- und Videoportalen wird auch der kritische Umgang mit visuellen Informationen immer wichtiger.<sup>229</sup> Außerdem sollte Informationskompetenz nicht-bibliothekarischer Informationssysteme wie bspw. soziale Software-Programme mit einbeziehen.

Das Problembasierte Lernen befähigt die Studierenden, ihren Informationsprozess an veränderte externe und interne Bedingungen anzupassen und sich somit souverän in einer sich schnell wandelnden Informations- und Wissensgesellschaft zu bewegen.

Das ganzheitliche Verständnis von Informationskompetenz relativiert die Rolle der starren Standards und Modelle, die das Gerüst für die Gestaltung der Kurse bilden.<sup>230</sup>

Das Modell Learning Library der Universitätsbibliothek Kassel dient als Grundlage für die Entwicklung umfangreicher Lernszenarien. Vorstellbar wäre eine engere Verzahnung von Veranstaltungen zur Förderung von Informationskompetenz mit Veranstaltungen der Institute auf der Basis des problembasierten Lernens. Ausgangspunkt des Kurses könnte eine interdisziplinäre aktuelle Problemstellung sein, die für Studierende unterschiedlicher Fachrichtungen interessant ist. Möglich wäre hier auch der Einsatz spielerischer Methoden, z.B.

---

<sup>226</sup> Webber/ Johnston: *Conceptions of information literacy*, S. 384.

<sup>227</sup> Vgl. ebd., S. 385.

<sup>228</sup> Vgl. Hapke: *Informationskompetenz 2.0 und das Verschwinden des "Nutzers"*, S. 146.

<sup>229</sup> Vgl. ebd., S. 147.

<sup>230</sup> Vgl. ebd., S. 140.

Rollen- oder Planspielen. Dabei werden Konflikte von Interessengruppen simuliert.<sup>231</sup> Die Teilnehmer einer Kleingruppe nehmen dabei verschiedene Rollen ein, z.B. Mitglieder einer Organisation und vertreten die Interessen ihrer Gruppe. Die Bibliothek steht den Lernenden am „Point of need“ beratend zur Seite, um den Informationsprozess zu begleiten. Solch gemeinsam durchgeführte Veranstaltungen von Bibliothek und Instituten verstärkt die Zusammenarbeit zwischen den Einrichtungen der Hochschule und profiliert die Bibliothek als kompetenten Kollaborationspartner bei der Förderung von Informationskompetenz.

Neben der Unterstützung kooperativen Arbeitens sollten die Präsenzveranstaltungen zukünftig auch den individuellen Wissenserwerb stärker fördern, d.h. dass neben der Kleingruppenarbeit auch Phasen des selbst gesteuerten Lernens stattfinden sollten. Das sog. *Selbst Gesteuerte Lernen* ist eine Voraussetzung für das lebenslange Lernen. Der Lerner initiiert und steuert seinen Lernprozess aus eigenem Antrieb.<sup>232</sup> Selbstverantwortlich erkennt er seinen Lernbedarf, definiert Lernziele, plant und organisiert den Lern- und Informationsprozess, beschafft sich die erforderlichen Ressourcen, wählt adäquate Lernstrategien und Methoden und evaluiert abschließend Lernprozess und -ergebnis.<sup>233</sup> Der Lerner entscheidet dabei selber, ob und in welchem Stadium des Lern- und Informationsprozesses er institutionelle Lernangebote wahrnimmt. Das selbst gesteuerte Lernen korrespondiert folglich vor allem mit dem informellen Lernen.

Moderne E-learning-Programme haben sich bisher in besonderem Maße als geeignete Formen zur Unterstützung des autodidaktischen Lernens profiliert, da der Lerner sich hier seinen Lernprozess durch die eigenständige Auswahl verschiedener Module zusammenstellen kann, die seinen individuellen Vorkenntnissen, Bedürfnissen, Lernstilen und -typen entsprechen. Außerdem kann der Lerner hier Zeit und Ort des Lernprozesses flexibel gestalten. Voraussetzung für eine erfolgreiche Umsetzung des selbst gesteuerten Lernens ist jedoch eine Selbstlernkompetenz der Studierenden.<sup>234</sup> Sie müssen einerseits über affektive Kompetenzen verfügen, um eine ständige Lernmotivation und -bereitschaft zu entwickeln und um Misserfolge während des Lernprozesses zu bewältigen.<sup>235</sup> Andererseits benöti-

---

<sup>231</sup> Vgl. *Besser lehren*, Heft 2, S. 76.

<sup>232</sup> Vgl. Umlauf: *Bibliotheken, Informationskompetenz, Lernförderung und Lernarrangements*, S. 4f.

<sup>233</sup> Vgl. Thissen: *Elektronisches Publizieren oder elektronisches Kommunizieren*, S. 90.

<sup>234</sup> Vgl. Umlauf: *Bibliotheken, Informationskompetenz, Lernförderung und Lernarrangements*, S. 5.

<sup>235</sup> Vgl. ebd.

gen sie kognitive und metakognitive Kompetenzen, besonders Organisations-, Methoden-, Informations- und Reflektionskompetenz, um den Lernprozess planen und effektiv durchführen zu können. Die Präsenzveranstaltungen der Hochschulbibliotheken zur Förderung von Informationskompetenz auf der Basis des Problembasierten Lernens sind ideale Lernangebote, um die Studierenden bei der Entwicklung genau dieser Kompetenzen zu unterstützen. Die Bibliotheken sollten zu diesem Zweck anregende Lernumgebungen gestalten, d.h. sie haben die Aufgabe, den Studierenden neben Informationsressourcen Lernmaterialien und Beratungsangebote zur Verfügung zu stellen. Zusätzlich fördern sie idealer Weise die aktive Beteiligung der Studierenden an den Informationsangeboten und verknüpfen individuelles mit kooperativem Lernen. Die Hochschulbibliothek kann sich so zu einem Lernzentrum, zu einer „Learning Facilitating Library“<sup>236</sup> profilieren, in dem Studierende gemeinschaftlich, aber auch für sich lernen und die dafür benötigten Informations- und Lernmittel sowie die Beratungs- und Serviceangebote der Bibliothek direkt an einem Ort der Hochschule nutzen.<sup>237</sup> Dadurch schafft die Hochschulbibliothek ideale Voraussetzungen, um die Studierenden für das von der Bildungspolitik geforderte Lebenslange Lernen zu befähigen.

---

<sup>236</sup> Hapke: *Informationskompetenz 2.0 und das Verschwinden des "Nutzers"*, S. 148.

<sup>237</sup> Vgl. Lazarus: *Hochschulbibliotheken im Umfeld von Lehre und Lernen – neuere Entwicklungen, Initiativen und Möglichkeiten*, S. 15.

## Quellen- und Literaturverzeichnis

Die Verfügbarkeit aller aufgelisteten WWW-Dokumente wurde zuletzt am 29. August 2008 überprüft. Da einige Dokumente auf ihren Seiten keine Angaben zum Stand anführen, kann bei diesen Quellenhinweisen keine Standangabe gemacht werden.

### Quellen

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), *Bologna-Prozess*.  
<<http://www.bmbf.de/de/3336.php>>

BMBF: *Informationen vernetzen- Wissen aktivieren*, Bonn, Stand: September 2002.  
<[http://www.bmbf.de/pub/information\\_vernetzen-wissen\\_aktivieren.pdf](http://www.bmbf.de/pub/information_vernetzen-wissen_aktivieren.pdf)>

Das Bibliotheksportal, „Teaching Library“, in: *Startseite/ Bibliothek und Bildung*.  
Stand: 12.08.2008.  
<<http://www.bibliothekportal.de/hauptmenue/themen/bibliothek-und-bildung/teaching-library/>>

Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur/ Generaldirektion Beschäftigung und Soziales: *Ein europäischer Raum des lebenslangen Lernens*.  
Luxemburg: Amt für Amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2002.  
<[http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/ll-learning/area\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/area_de.pdf)>

Fischer, Michael: „Lerngruppenentwicklung“. [kommentiertes Poster: Tagungsbeiträge, Fortbildungsveranstaltung Oberwolfach, 24.-28.10.2005]. In: Universitätsbibliothek Konstanz: „Publikationen und Vorträge“. In: *Startseite/ Projekte/ Informationskompetenz/ Publikationen*. Stand: 17.07.2008.  
<[http://www.ub.uni-konstanz.de/fileadmin/Dateien/Informationskompetenz/Oberwolfach/Lerngruppenentwicklung\\_Kommentierte\\_Poster\\_01.pdf](http://www.ub.uni-konstanz.de/fileadmin/Dateien/Informationskompetenz/Oberwolfach/Lerngruppenentwicklung_Kommentierte_Poster_01.pdf)>

Rockenbach, Susanne: *Neugier und Zweifel – Informationskompetenz anders!*  
Vortrag, gehalten am 26.09.2007 anlässlich der 3. Internationalen Fachtagung "Die lernende Bibliothek / La biblioteca apprende", 25. - 27. September 2007, Universität Innsbruck.  
Universitätsbibliothek Kassel: Kasseler Online Bibliothek Repository & Archiv  
<<https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/handle/urn:nbn:de:hebis:34-2007100519309>>

Rockenbach, Susanne: *Verführung zu Leben und Lernen in der Bibliothek – teaching library und Kooperationen von London nach Kassel*. [Folienpräsentation, 94. Bibliothekartag Düsseldorf, 16. März 2005]  
<<http://www.opus-bayern.de/bib-info/volltexte/2005/140/pdf/Rockenbach.pdf>>

Rockenbach, Susanne: *Wissenshungrig - Informationskompetenz für Oberstufenschülerinnen und -schüler. Kooperation der Stadtbibliothek Kassel und der Universitätsbibliothek Kassel*. Vortrag, gehalten am 22.3.2007 auf dem 3. Leipziger Kongress für Information und Bibliothek, "Information und Ethik". Universitätsbibliothek Kassel: Kasseler Online Bibliothek Repository & Archiv <<https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/handle/urn:nbn:de:hebis:34-2007041817726>>

Universitätsbibliothek (UB) Freiburg: *Informationskompetenz*. Zürcher Bibliothekarenkurse 2005/2006. Wissenschaftliche Bibliothekare, 2006 [Folien-Präsentation]. <<http://static.twoday.net/wibi/files/Praesentation.pdf>>

UB Freiburg: „Schulungen und Einführungen“. In: *Startseite/ Lernen & arbeiten/ Einführungs- und Kursangebote/ Schulungen und Einführungen*. Stand: 17.04.2008. <<http://www3.ub.uni-freiburg.de/index.php?id=schulungen>>

UB Freiburg: „Zielsetzung und Realisierung des Kompetenz- und Lernzentrums“. In: *Startseite/ Lernen & arbeiten/ Arbeitsbereiche/ Kompetenz- und Lernzentrum/ Zielsetzung und Realisierung*. Stand: 18.04.2008. <<http://www3.ub.uni-freiburg.de/index.php?id=2283#c4776>>

Universitätsbibliothek Heidelberg: „Schulungskonzept der Universitätsbibliothek Heidelberg“. In: *Startseite/ Veranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz*. Stand: 2008. <<http://www.ub.uni-heidelberg.de/service/schulung/Schulkonzept.html>>

Universitätsbibliothek Kassel: „Teaching Library“. In: *Startseite/ A bis Z/ Teaching Library*. Stand: April 2005. <[http://www.uni-kassel.de/bib/ikhp/ik\\_tl.html](http://www.uni-kassel.de/bib/ikhp/ik_tl.html)>

Universitätsbibliothek Konstanz: „Übersicht über das Präsenzmodul Informationskompetenz“. In: *Startseite/ Projekte/ Informationskompetenz/ Material*. Stand: 17.07.2008. <[http://www.ub.uni-konstanz.de/fileadmin/Dateien/Informationskompetenz/Modulmaterial/Moduluebergreifend/kursuebersicht\\_ik.pdf](http://www.ub.uni-konstanz.de/fileadmin/Dateien/Informationskompetenz/Modulmaterial/Moduluebergreifend/kursuebersicht_ik.pdf)>

Wissenschaftsrat: *Empfehlungen zur digitalen Informationsversorgung durch Hochschulbibliotheken*, 2001. <<http://www.wissenschaftsrat.de/texte/4935-01.pdf>>

Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEvA): *Positionspapier. Schlüsselkompetenzen in den Curricula der Hochschulen*. <[http://www.zeva.org/eiqa/Standards\\_SK.pdf](http://www.zeva.org/eiqa/Standards_SK.pdf)>

## Literaturverzeichnis

Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Br. (Hrsg.): *Besser lehren. Praxisorientierte Anregungen und Hilfen für Lehrende in Hochschule und Weiterbildung.*

Heft 1. Grundlagen und Konzeption. Weinheim: Dt. Studien-Verl., 1998.

Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Br. (Hrsg.): *Besser lehren. Praxisorientierte Anregungen und Hilfen für Lehrende in Hochschule und Weiterbildung.*

Heft 2. Methodensammlung. Weinheim: Dt. Studien-Verl., 1998.

Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Br. (Hrsg.): *Besser lehren. Praxisorientierte Anregungen und Hilfen für Lehrende in Hochschule und Weiterbildung.*

Heft 3. Methoden zur Förderung aktiven Lernens in Seminaren. Weinheim: Dt. Studien-Verl., 1998.

Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Br. (Hrsg.): *Besser lehren. Praxisorientierte Anregungen und Hilfen für Lehrende in Hochschule und Weiterbildung.*

Heft 5. Grundlagen und Konzeption. Weinheim: Dt. Studien-Verl., 1998.

Arnold, Rolf/ Krämer-Stürzl, Antje/ Siebert, Horst: *Dozentenleitfaden. Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung.* 1. Aufl., Berlin: Cornelsen, 2005.

Borbach-Jaene, Johannes: *Ein Konzept für die Vermittlung von Informationskompetenz an der UB Marburg. Grundlagen und Umsetzung.* Berlin: Institut für Bibliothekswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin, 2004 (Berliner Handreichungen zur Bibliothekswissenschaft ; 139)

Cheuk, Bonnie Wai-yi: „Re-thinking Information Literacy Education: Appreciating Human Information Seeking and Use as a Dynamic and Situational Process“. In: *International Association of Technological University Libraries News* 8, 1999, H. 2, S. 3-8.

Crittin, Jean-Pierre: *Selbstbestimmt und erfolgreich lernen. Situationsbasiertes Lehren und Lernen (SBL).* Bern u.a.: Haupt Verlag, 2004.

Dannenberg, Detlev: „Wann fangen Sie an? Das Lernsystem Informationskompetenz (LIK) als praktisches Konzept einer Teaching Library“. In: *Bibliotheksdienst* 34, 2000, H. 7/8, S. 1245-1259.

<[http://www.lik-online.de/pool/2000\\_Dannenberg\\_Wann\\_fangen\\_Sie\\_an.pdf](http://www.lik-online.de/pool/2000_Dannenberg_Wann_fangen_Sie_an.pdf)>

Eisenberg, Michael B./ Lowe, Carrie A./ Spitzer, Kathleen L.: *Information literacy. Essential skills for the information age.* Westport, Conn. u.a.: Libraries Unlimited, 2004.

Erbring, Saskia/ Terfloth, Karin: „Lernen statt belehren! Kompetenzorientiertes Lernen und Lehren an der Hochschule“. In: *Das Hochschulwesen* 53, 2005, H. 1, S. 23-29.

Fosmire, Michael/ Macklin, Alexius: “Riding the active learning wave: problem-based learning as a catalyst for creating faculty-librarian instructional partnerships”. In: *Issues-in-Science-and-Technology-Librarianship* 34, 2002. <<http://www.istl.org/02-spring/article2.html>>

Franke, Fabian: „Bibliothekarische Fortbildung zur Neugestaltung von Bibliothekseinführungen unter informationsdidaktischen Aspekten“. In: Rützel-Banz, Margit (Hrsg.): 91. Deutscher Bibliothekartag in Bielefeld 2001. *Bibliotheken – Portale zum globalen Wissen*. Frankfurt a. M.: Klostermann (Zeitschrift für Bibliothekswesen und Bibliographie; Sonderheft 81), 2001, S. 75-80.

Franke, Fabian: „Lernen lassen statt lehren“. Bibliothekseinführungen mit informationsdidaktischen Methoden an der Universitätsbibliothek Würzburg.“ In: *Bibliotheksdienst* 35, 2001, H. 12, S. 1597-1617.

Franke, Fabian/ Schüller-Zwierlein, André: „Recherche-Hilfe erwünscht, gerne auch online. Ergebnisse einer aktuellen Studierendenbefragung durch Hochschulbibliotheken in Bayern“. In: *Buch und Bibliothek* 59, 2007, H. 11/12, S. 794-799.

Grassian, Esther S./ Kaplowitz, Joan, R.: *Information Literacy Instruction. Theory and Practice. Information Literacy Sourcebooks*. New York: Neal-Schuman, 2001.

Hapke, Thomas: „„In-formation“ – Informationskompetenz und Lernen im Zeitalter digitaler Bibliotheken“. In: Hauke, Petra (Hrsg.): *Bibliothekswissenschaft – quo vadis? Eine Disziplin zwischen Traditionen und Visionen: Programme – Modelle – Forschungsaufgaben*. München : Saur, 2005, S. 115-130.

Hapke, Thomas: „Informationskompetenz 2.0 und das Verschwinden des "Nutzers". In: *Bibliothek : Forschung und Praxis* 31, 2007, H. 2, S. 137-149. <<http://eprints.rclis.org/archive/00011689/01/137-149.pdf>>

Hapke, Thomas: *Informationskompetenz und studentisches Lernen im elektronischen Zeitalter. Problemfelder und Praxisansätze in einer Technischen Universität*. Vortrag auf dem 8. Kongress der IUK-Initiative, Ulm 10.-13. März 2002, Stand: 21.01.2003. <<http://doku.b.tu-harburg.de/volltexte/2003/37/>>

Hapke, Thomas: „Perspektive E-Learning – Die Rolle von Universitätsbibliotheken in neuen Lernumgebungen.“ In: Krauß-Leichert, Ute (Hrsg.): *Teaching Library. Eine Kernaufgabe für Bibliotheken*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 2007, S. 41-80.

Hapke, Thomas: „Vermittlung von Informationskompetenz. Erfahrungen bei der Integration in das Curriculum an der TU Hamburg-Harburg“. In: *Bibliotheksdienst* 34, 2000, H. 5, S. 819-834.

Homann, Benno: „Derzeit noch beträchtliche Defizite. Informationskompetenz. Grundlage für ein effizientes Studium und lebenslanges Lernen“. In: *Buch und Bibliothek* 53, 2001, H. 9, S.553-558.

Homann, Benno: „Dynamisches Modell der Informationskompetenz (DYMIK). Didaktisch-methodische Grundlage für die Vermittlung von Methodenkompetenzen an der UB Heidelberg“. In: *Theke*, 2000, S. 86-93.

Homann, Benno: „Informationskompetenz als Grundlage für bibliothekarische Schulungskonzepte“. In: *Bibliotheksdienst* 34, 2000, H. 6, S. 968-978.

Homann, Benno: „Schulungen als Aufgabe einer benutzerorientierten Bibliothek“. *Zeitschrift für Bibliothekswesen und Bibliografie* 43, 1996, H. 6, S. 595-613.

Homann, Benno: „Standards der Informationskompetenz. Eine Übersetzung der amerikanischen Standards der ACRL als argumentative Hilfe zur Realisierung der „Teaching Library“. In: *Bibliotheksdienst* 36, 2002, H. 5, S. 625-637.

Homann, Benno: „Standards und Modelle der Informationskompetenz – Kooperationsgrundlage für bibliothekarische Schulungsaktivitäten“. In: Krauß-Leichert, Ute (Hrsg.): *Teaching Library. Eine Kernaufgabe für Bibliotheken*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 2007, S. 81-99.

Ingold, Marianne: *Das bibliothekarische Konzept der Informationskompetenz: ein Überblick*. Berlin: Institut für Bibliothekswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin, 2005.

(Berliner Handreichungen zur Bibliothekswissenschaft ; 128)

Jank, Werner/ Meyer, Hilbert: *Didaktische Modelle*. 7. Aufl., Berlin: Cornelsen, 2005.

Jeder, Andrea/ Kowalak, Mario/ Tatai, Andrea/ Buchholz, Petra: „...in der Praxis für mein Studium bereits sehr hilfreich gewesen“. Vermittlung von Informationskompetenz im Rahmen der Allgemeinen Berufsvorbereitung in den Bachelorstudiengängen der Freien Universität Berlin – ein Erfahrungsbericht.“ In: *Bibliotheksdienst* 40, 2006, H. 12, S. 1408-1420.

Keiper, Kerstin: „Lass lernen!“ In: *Bibliothek aktuell*. Zeitschrift von und für MitarbeiterInnen der Bibliothek der Universität Konstanz, 2004, H. 80, S. 7-8.

Klatt, Rüdiger/ Feldmann, Maresa/ Gavriilidis, Konstantin/ Kleinsimlinghaus, Kirsten: „Maßnahmenvorschläge zur Förderung der Informationskompetenz“. In: Klatt, R./ Gavriilidis, K. u.a. (Hrsg.): *Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Information in der Hochschulausbildung: Barrieren und Potenziale der innovativen Mediennutzung im Lernalltag der Hochschulen*. Endbericht, Dortmund, 2001, S.221-239.

< <http://www.stefi.de/download/bericht2.pdf> >

Knoll, Jörg: *Kurs- und Seminarmethoden. Ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen*. 10. Aufl.,

Weinheim u.a.: Beltz Verlag, 2003.

Kohl-Frey, Oliver: „Modularisierung, E-Learning und die Einbindung in Studienpläne. Zur Vermittlung von Informationskompetenz an der Universität Konstanz.“ In: *Bibliothek: Forschung und Praxis* 29, 2005, H. 1, S. 42-48.  
<<http://www.ub.uni-konstanz.de/kops/volltexte/2006/1821/>>

Kuhltau, Carol C. : “Inside the search process. Informations seeking from user`s perspective.” In: *Journal of the American Society of Information Science* 42, 1991, H. 5, S. 361-371.

Lankenau, Irmgard: „Vermittlung von Informationskompetenz an Universitäten. Chance und Herausforderung“. In: *Information. Wissenschaft & Praxis* 53, 2002, H. 7, S. 428-433.

Lazarus, Jens: *Hochschulbibliotheken im Umfeld von Lehre und Lernen – neuere Entwicklungen, Initiativen und Möglichkeiten*. Berlin: Institut für Bibliothekswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin, 2002. (Berliner Handreichungen zur Bibliothekswissenschaft ; 112)

Lefrancois, Guy, R.: *Psychologie des Lernens*. 4. Aufl., Heidelberg: Springer, 2006.

Lenzen, Andreas. *Sozialkompetenz durch Gruppenarbeit. Ein Unterrichtskonzept*. Darmstadt: Winklers Verlag, 1997.

Leithold, Franz-J./ Reifegerste, E. Matthias/ Sühl-Strohmenger, Wilfried: „Vermittlung von Informations- und Medienkompetenz an der Universitätsbibliothek Freiburg im Breisgau – neue Entwicklungen“. In: *Bibliothek. Forschung und Praxis* 29, 2005, H. 1, S. 49-56.

Lux, Claudia / Sühl-Strohmenger, Wilfried: *Teaching Library in Deutschland. Vermittlung von Informations- und Medienkompetenz als Kernaufgabe für Öffentliche und Wissenschaftliche Bibliotheken*. 1. Aufl., Wiesbaden: Dinges & Frick GmbH, 2004. (B.I.T.-online Innovativ, Bd. 9).

Manuel, Kate: “Teaching information literacy to Generation Y”. In: *Journal of Library Administration*, 36, 2002, H. 1/2, S. 195-217.

Müller, Hildegard: „OPAC-Benutzerschulung an Bibliotheken“. In: *ABI-Technik* 14, 1994, H. 4., S. 311-316.

Nilges, Annemarie: „Informationskompetenz im Curriculum. Das studienbegleitende Ausbildungskonzept zur Vermittlung von Informationskompetenz der Universitäts- und Landesbibliothek Düsseldorf“. In: *Bibliotheksdienst* 39, 2005, H. 4, S. 487-495.

Oechtering, Anne: „Informationskompetenz häppchenweise. Zur Modularisierung von Schulungsangeboten an der Bibliothek der Universität Konstanz“. In: *Buch und Bibliothek* 57, 2005, H. 1, S. 34-40.

Reimers, Frank: „Die hochschuldidaktische Weiterbildung an der UB Freiburg“. In: *Bibliotheksdienst* 40, 2006, H. 2, S. 186-196.

Rockenbach, Susanne: „Teaching library in der Praxis – Bedingungen und Chancen“. In: *Bibliotheksdienst* 37, 2003, H. 1, S. 33-40.

Saupe, Eberhard/ Müller, Hartmut/ Westermann, Rolf: *Benutzerschulung in Hochschulbibliotheken. Ergebnisse einer von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Grundlagenuntersuchung*. München: Saur, 1980.

Scholle, Ulrike: „Auf dem langen Weg von Schulungen zu Lehrangeboten: das modulare Schulungskonzept der Universitäts- und Landesbibliothek Münster“. In: *Buch und Bibliothek* 57, 2005, H. 1, S. 41-45.

Schulz, Ursula: „Informationsdidaktik als bibliothekarische Dienstleistung“. In: *Laurentius* 10, 1993, H.1, S. 139-152.  
<<http://www.bui.haw-hamburg.de/pers/ursula.schulz/publikationen/infodidaktik.pdf>>

Siebert, Horst: *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. 4., akt. und erw. Aufl., Neuwied: Luchterhand, 2003.

Sühl-Strohmenger, Wilfried: „Hochschulbibliothek, Informationskompetenz und pädagogisch-didaktische Qualifizierung. Lehren und Lernen in der Bibliothek - neue Aufgaben für Bibliothekare.“ In: *B.I.T. Online* 6, 2003, H. 4, S. 317-326.  
<<http://www.b-i-t-online.de/archiv/2003-04/fach1.htm>>

Sühl-Strohmenger, Wilfried/ Becht, Michael/ Leithold, Franz-J./ Ohlhoff, Ralf/ Schneider, Christine: „Informations- und Medienkompetenz“ in den neuen Bachelor-Studiengängen an der Universität Freiburg. In: *Bibliotheksdienst* 36, 2002, H. 2, S. 150-159.

Sühl-Strohmenger, Wilfried: „Informationskompetenz und Studierfähigkeit – Angebote der Universitätsbibliothek Freiburg für gymnasiale Seminarurse“. In: *Bibliotheksdienst* 38, 2004, H. 1, S. 61-65.

Sühl-Strohmenger, Wilfried: „Lehren und Lernen in der Bibliothek. Das Kompetenz- und Lernzentrum der Universitätsbibliothek Freiburg“. In: Raffelt, Albert (Hrsg.): *Positionen im Wandel. Festschrift für Bärbel Schubel*. Freiburg i. Br.: Universitätsbibliothek  
(Schriften der Universitätsbibliothek Freiburg i. Br.; Bd. 27)

Sühl-Strohmenger, Wilfried: „Neue Entwicklungen auf dem Weg zur Teaching Library – insbesondere bei den Wissenschaftlichen Bibliotheken“. In: Krauß-Leichert, Ute (Hrsg.): *Teaching Library. Eine Kernaufgabe für Bibliotheken*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 2007, S. 11-39.

Tappenbeck, Inka: „Vermittlung von Informationskompetenz. Perspektiven für die Praxis“. In: M. Bargheer/ K. Ceynowa (Hrsg.): *Tradition und Zukunft – die Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen: eine*

*Leistungsbilanz zum 65. Geburtstag von Elmar Mittler*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 2005, S. 63-73.

Thissen, Frank: „Elektronisches Publizieren oder elektronisches Kommunizieren. Hochschuldidaktik und Bibliotheken im 21. Jahrhundert“. In: Tröger, Beate (Hrsg.): *Wissenschaft online. Elektronisches Publizieren in Bibliothek und Hochschule*. Frankfurt a. M.: Klostermann (Zeitschrift für Bibliothekswesen und Bibliographie : Sonderheft; 80), 2000, S. 89-99.

Umlauf, Konrad: *Bibliotheken, Informationskompetenz, Lernförderung und Lernarrangements*. Berlin: Institut für Bibliothekswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin, 2003.  
(Berliner Handreichungen zur Bibliothekswissenschaft ; 117)

Webber, Sheila/ Johnston, Bill: „Conceptions of information literacy. New perspectives and implications“. In: *Journal of Information Science* 26, 2000, H. 6, S. 381-397.

Weiler, Angela: „Information-Seeking Behavior in Generation Y Students. Motivation, Critical Thinking and Learning Theory“. In: *The Journal of Academic Librarianship* 31, 2005, H. 1, S. 46-53.

Zumbach, Jörg: „Problembasiertes Lernen. Überlegungen und Ansatz für eine lernerzentrierte Didaktik“. In: Krampen, G./ Zayer, H. (Hrsg.): *Didaktik und Evaluation in der Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, 2006, S. 245-260.  
<[http://www.sbg.ac.at/mediaresearch/zumbach/pubs/zumbach\\_psychodidaktik06.pdf](http://www.sbg.ac.at/mediaresearch/zumbach/pubs/zumbach_psychodidaktik06.pdf)>

## Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, die Arbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt zu haben.

Köln, 29.08.2008