

Lernen und Schreiben, Forschen und Publizieren – Herausforderungen für Informationskompetenz heute

Anlässlich der Neuauflage des Handbuchs Informationskompetenz

Wilfried Sühl-Strohmenger

Informationskompetenz neu zu definieren?

Informationskompetenz hat sich seit der Einführung des Begriffs im deutschsprachigen Raum am Anfang der 1990er Jahre im Sprachgebrauch des Bibliotheks- und Informationswesens mittlerweile fest etabliert, bleibt allerdings nach wie vor jenseits der Bibliotheks- und Informationssphären ein noch zu wenig geläufiger Terminus. Die gerade erschienene 2. Auflage des Handbuchs Informationskompetenz (De Gruyter 2016) veranschaulicht, dass jedoch Bewegung in dieses Thema gekommen ist. Über die Einführung in Bibliotheksangebote, in das Recherchieren, sei es in Katalogen, in Datenbanken oder im Internet hinaus umfasst Informationskompetenz heute ein erheblich breites Aufgaben- und Themenspektrum: Lernen und Schreiben, Forschen und Publizieren mit allen ihren Bedingungen und Facetten bedürfen der Informationskompetenz, machen sie im Kern eigentlich erst aus.

Konsens besteht dahingehend, dass Informationskompetenz die Beherrschung basaler Fähigkeiten und Fertigkeiten wie Lesen und Schreiben sowie informationstechnisches Knowhow voraussetzt, grundlegende Orientierungsfähigkeit in komplexen Informationsräumen, wie sie Bibliotheken, Massenmedien und auch das Internet darstellen, Neugier und Offenheit für neue Informationen oder Medien, auch in sich wandelnden technologischen und sozialen Kontexten, fördern soll, ausreichende Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten des selbstständigen Suchens, Auffindens, kritischen Auswählens und Verarbeitens von Information (Bücher, Artikel, Forschungsdaten, Internetdokumente) in Schreib- und Publikationsprozessen auf verschiedenen Anspruchsebenen umfassen muss, sei es in der Schule, im Hochschulstudium oder in der wissenschaftlichen Forschung, mit entsprechenden speziellen Vertiefungen.

Um dies erreichen zu können, bedarf es der systematischen, didaktisch fundierten Förderung durch Schulungen, Kurse und sonstige Veranstaltungsformate, flankiert durch nachfrageorientierten Beratungsser-

Informationskompetenz erweist sich als recht dynamisches Konzept, das seit seiner Einführung aus dem angloamerikanischen Bibliotheksraum in die deutschsprachige Bibliotheks- und Informationswelt vor rund 25 Jahren immer wieder Veränderungen unterworfen war und weiterhin sein wird. Dies belegt auch die Neuauflage des Handbuchs Informationskompetenz, das einen breiten Überblick über neue Konzepte zur Informationskompetenz aus der Sicht der Bibliotheks-, Informations- und Erziehungswissenschaft sowie der Hochschuldidaktik und der Wissenschaftspolitik bietet. Deutlich wird, dass Strategien und praktische Realisierungen der Förderung von Informationskompetenz nahezu alle Stufen des Bildungswesens in Kindergarten, Schule, Hochschulstudium und auch in der wissenschaftlichen Forschung erreicht haben. Der Fokus liegt dabei auf lernförderlichen und nutzorientierten Gestaltungen dieser Angebote durch Infrastrukturen, Beratungs- und Serviceangebote sowie durch bibliotheksdidaktisch fundierte Lehrveranstaltungen. Die Entwicklung der Informationskompetenz in Deutschland, Großbritannien, Österreich und der Schweiz, wie sie beispielhaft in der Neuauflage des Handbuchs skizziert wird, veranschaulicht die Wandlungs- und Anpassungsfähigkeit des Konzepts Informationskompetenz auf der jeweiligen nationalen Ebene des Bibliotheks-, Bildungs- und Hochschulwesens. Lernen und Forschen, wissenschaftliches Schreiben und Publizieren – auf allen diesen Feldern gewinnt die Informationskompetenz an Bedeutung und sind die Bibliotheken bei ihrer Entwicklung und Förderung gefragt: durch Präsenzlehre und E-Learning, durch Kuratieren und Beraten, mit Einsatz von qualifizierten Teaching Librarians, die sich kooperativ eingebunden sehen in die weiteren Strukturen ihrer jeweiligen Institutionen.

Information literacy has proven to be a quite dynamic concept, which was subject to change ever since its launch from the Anglo-American library world to (?) the German-speaking library and also to the information world about 25 years ago and it will continue to be. This is also supported by the new edition of the handbook „information literacy“, which provides a broad overview on new approaches of information literacy from the viewpoint of library and information sciences as well as educational science, higher education and science policy. It is clear that strategies and practical implementations of the promotion of information literacy have reached almost all stages of education in pre-school, school, university and even in scientific research. The focus here lies on learning and on user-oriented designs of these offers through infrastructure, consulting and services offerings, and through courses, which are based on didactical know-how. The development of information literacy in Germany, Great Britain, Austria and Switzerland, as outlined exemplary in the manual edition, illustrates the versatility and adaptability of the concept of information literacy on the national level of libraries, education and higher education. Learning and research, scientific writing and publishing – in all these fields information literacy is gaining importance and the libraries are in demand for its development and promotion: through classroom teaching and e-learning, through curating and consulting, and through the commitment of qualified teaching librarians, who feel embedded cooperatively in the other structures of their respective institutions.

vice, durch lernförderlich kuratierte Infrastrukturen in den Bibliotheken und durch E-Learning. Sodann bedarf es eines Bewusstseins der gesellschaftlichen, politischen, rechtlichen und ethischen Aspekte beim Umgang mit Information, das auch das Teilen von Information im Rahmen von Lern-, Forschungs- oder Interessengruppen als notwendig ansieht.

Die theoretisch-begriffliche Reflexion dessen, was Informationskompetenz bedeutet und ausmacht, wird insofern ebenfalls primär fast ausschließlich von Bibliothekarinnen und Bibliothekaren geleistet.¹

Die neueren Erkenntnisse zur Metaliteracy und zu einem holistischen Ansatz von Information Literacy aus dem angloamerikanischen Bereich² finden lebhaft Aufnahme in diese Überlegungen, so dass der Anschluss an den internationalen Diskussionsstand hergestellt ist. Informationskompetenz ist nach wie vor nicht problemlos von der Medienkompetenz und der ICT-Literacy abzugrenzen, da sie dynamisch, kritisch, selbstreflexiv und umfassend zu verstehen sei, den Kern akademischer Bildung, Reflexion über Wissen und Bildung betreffe. Sie wird insofern nicht mehr auf ein bibliothekarisch dominiertes Verständnis reduziert, sondern umfasst „(...) eine kritische Haltung und damit die Reflexion über Information, über die eigenen Lernprozesse, über die Entwicklung von Information und Wissen und deren Unterschiede, auch über die epistemologischen Herausforderungen im Rahmen der Bewertung von Wissen.“³

Als Korrektur einer informationstechnischen Sichtweise auf Informationskompetenz kann auf die klassische Rhetorik rekurriert werden⁴, die Informationskompetenz in einen umfassenderen propädeutischen Zusammenhang stellt. Die Rhetorik als allgemeine Bezugswissenschaft wäre wieder zu entdecken, vor allem die rhetorische Perspektive der Adressatenbezogenheit, damit bei der Texterstellung die Informations-

probleme mit Blick auf bestimmte Adressaten in einer konkreten, vom Fach her geprägten Informations- und Kommunikationssituation ausgelegt werden.

Allerdings klafft nach wie vor eine auffällige Lücke zwischen dem, was Informationskompetenz begrifflich und konzeptionell beinhalten sollte, und dem, was durch Schulungen, Kurse und Beratung in der Realität der Teaching Library bei der Entwicklung und Förderung von Informationskompetenz angestoßen und bewirkt werden kann, auch aufgrund mangelnder curricularer Einbindung und unzureichender Verankerung der Aufgabe im Organisationsprofil der Bibliothek. Die grundständige (generische) Entwicklung von Informationskompetenz bei Studienanfänger(inne)n kann aufgrund begrenzter Ressourcen (Personal, Räume, Finanzierung) sowie mangelnder Vernetzung mit der Lehre und fehlender administrativer Unterstützung durch Hochschulleitungsgremien nicht in wünschenswerter Weise systematisch und flächendeckend im Rahmen der Curricula/Studienverlaufspläne realisiert werden. Ähnliches gilt für die vertiefte Förderung der (fachbezogenen) Informationskompetenz im weiteren Studienverlauf (Fortgeschrittene), zumal es nur bedingt eine modular angelegte Struktur der entsprechenden Maßnahmen und Veranstaltungsangebote gibt. Das Verhältnis von Präsenzveranstaltungen zu E-Learning stellt sich als recht disparat dar, vielfach mehr auf Zufall gegründet, als auf durchdachter Strategie.

Das Verständnis von Informationskompetenz hat sich, auch unter dem Eindruck sich wandelnden Informationsverhaltens in digitalen/heterogenen Medienwelten, weiter ausdifferenziert: Das Suchen und Finden von (vornehmlich digitaler) Information bleiben grundlegend, das Auswählen und das Verarbeiten der Suchergebnisse essentiell. Dabei geht es zunehmend auch um das Hervorbringen und Verbreiten neuen Wissens im Prozess des wissenschaftlichen Schreibens und Publizierens. Die wissenschaftsbezogene Informationspraxis findet verstärkt im kollaborativen Rahmen (Wissensnetzwerke, Wissenskommunikation) statt, jedoch existieren seitens der Bibliotheken erst vereinzelte Pilotprojekte⁵. In diesem Kontext soll Informationskompetenz nach den Prinzipien der Open Science erworben werden: offen, transparent und kollaborativ.

Allerdings dürften Modelle wie CoScience eine Basis an Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten im Umgang

1 Beispielhaft dafür: Hapke, Thomas: Informationskompetenz anders denken – zum epistemologischen Kern von „information literacy“. In: Handbuch Informationskompetenz. 2. Aufl. Hrsg. von Wilfried Sühl-Strohmeier. Unter Mitarbeit v. Martina Straub. Berlin, Boston: De Gruyter Saur, 2016, S. 9-21; Ingold, Marianne: Informationskompetenz und Information Literacy. In: Handbuch Informationskompetenz. Hrsg. von Wilfried Sühl-Strohmeier. Unter Mitarbeit v. Martina Straub. Berlin, Boston: De Gruyter Saur, 2012, S. 12-35. – An dieser Stelle bedanke ich mich nochmals herzlich bei allen Autorinnen und Autoren für ihre kundigen und ideenreichen Beiträge in der 2. Auflage des Handbuchs Informationskompetenz!

2 Siehe dazu vor allem: Mackey, Thomas P.; Jacobson, Trudi E.: Metaliteracy. Reinventing information literacy to empower learners. Chicago: ALA Neal-Schuman 2014; Secker, Jane; Coonan, Emma (eds.): Rethinking Information Literacy: a practical framework for teaching. London: Facet 2013.

3 Hapke, Thomas: Informationskompetent anders denken (wie Anm. 1), S. 21.

4 Siehe dazu: Steinhauer, Eric W.: Informationskompetenz und Rhetorik. In: Handbuch Informationskompetenz. 2. Aufl. (wie Anm. 1), S.64-71.

5 Siehe beispielsweise: Mehlberg, Martin; Schrenk, Philip: Die Bibliothek als Plattform für eine partizipative Informationskultur. Das Projekt „CoScience – Gemeinsam forschen und publizieren mit dem Netz“ am Open Science Lab an der Technischen Informationsbibliothek (TIB). In: B.I.T. online 18 (2015), NR. 2, S. 105-115.

mit wissenschaftlicher Information voraussetzen, wie sie durch die Standards der Informationskompetenz für Studierende, verabschiedet vom Deutschen Bibliotheksverband (dbv) umrissen werden. Grundsätzlich besteht Konsens, dass die Entwicklung und Förderung von Informationskompetenz standardbasiert sein soll, jedoch zeichnen sich Modifikationen bezüglich einer allzu schematisch aufgefassten Orientierung der Kurskonzepte in den Bibliotheken an den verschiedenen Standards der Informationskompetenz ab, im Sinne eines stärker prozesshaft, zirkulär und rekursiv angelegten Verständnisses von Informationskompetenz, nach dem Vorbild des New Curriculum for Information Literacy (ANCIL)⁶ in Großbritannien und dem Framework for Information Literacy for Higher Education⁷ in den USA.⁸ Der ebenfalls vom dbv erarbeitete und im Rahmen der neu geschaffenen, gemeinsam mit dem VDB getragenen Kommission Informationskompetenz weiter ausgeführte Referenzrahmen Informationskompetenz ist bestrebt, die durch die Standards beschriebenen Stufen/Phasen der Informationskompetenz auf allen Bildungsebenen zur Geltung zu bringen.⁹

Ein Desiderat auf dem Gebiet der Förderung von Informationskompetenz ist deren empirische Erfassung. Sie bedingt den Einsatz geeigneter quantitativer Verfahren und qualitativer Methoden, jedoch weist das Konzept der Informationskompetenz viele Facetten auf, die die Messung von Fördereffekten erschwert, wenn nicht multimodale Erhebungsverfahren eingesetzt werden.¹⁰ Die Qualitäts- und Lernerfolgsmessung kann im Rahmen der bislang zur Verfügung stehenden Ressourcen (Personal, Ausstattung, IT-Unterstützung) sowie des existierenden Know how vom Bibliothekspersonal allein nicht nachhaltig geleistet werden, sondern erfolversprechender wären modellhafte Projekte in Kooperation mit sozial- und informationswissenschaftlichen Instituten.

Die ethische Dimension beim Umgang mit Information, wie sie im fünften Standard der Informationskompetenz gefordert wird, konzentriert sich nach wie vor auf die individuelle Verantwortung bei der Nutzung

und bei der Weitergabe von Information (fair use), bei Beachtung des geistigen Eigentums, des Datenschutzes und der Privatsphäre, ungeachtet des Rechts auf Informationsfreiheit. Ferner geht es um sozialverträgliches Verhalten in sozialen Netzwerken. Für die Wissenschaft gelten in diesem Zusammenhang Respekt, Seriosität und akademische Integrität¹¹ im Sinne guter wissenschaftlicher Praxis, vor allem die Vermeidung von Plagiarismus¹².

Neue Herausforderungen an die Informationskompetenz stellen die Resource Discovery Systeme: Da sie alle Bestände und alle sonstigen verfügbaren Informationsressourcen der Bibliothek unabhängig von Medium und Medienart in einem gemeinsamen Suchdienst zugänglich machen, erweist sich Informationskompetenz in der Wahl einer flexiblen Suchstrategie angesichts zu erwartender hoher Treffermengen sowie einer überlegten Einordnung der Suchergebnisse. Der Fokus verlagert sich also vom „Suchen“ hin zum „Gefundenen“.¹³ Suchmaschinenkompetenz, die grundlegende IT-Kenntnisse voraussetzt, zu erwerben und zu wissen, wie Suchmaschinen funktionieren, was sie leisten und was nicht, ist dabei besonders hilfreich. Über das vielfach intuitive Suchen in nur einer einzigen Suchmaschine, Google, hinaus bedarf es bei komplexeren Recherchen der Informationskompetenz, um weitere Suchmaschinen konsultieren, um Suchanfragen formulieren, Treffermengen effektiv prüfen, Suchergebnisse interpretieren und evaluieren zu können.¹⁴

Angesichts des enormen Umfangs der potentiell zu sichtenden und zu verarbeitenden Daten- und Informationsmengen¹⁵ sind informationspsychologische Erkenntnisse unabdingbar, denn die Informationsarchitektur des Menschen ist ein „Limited Capacity-Model“, verfügt also nur über beschränkte Verarbeitungskapazitäten in kognitiven Systemen. Von einer

11 Siehe dazu den anschaulichen Projektbericht von: Walger, Nicole: Die Vermittlung akademischer Integrität – Das Beispiel der Johannes Gutenberg-Universität (JGU) und ihrer Universitätsbibliothek. In: Handbuch Informationskompetenz. 2. Aufl. (wie Anm. 1), S. 333-344.

12 Vgl. den historisch angelegten Artikel von: Malo, Markus: Plagiat und Zitat. Eine Skizze zur Entstehung des Begriffs geistiges Eigentum und seiner Nutzung in der Wissenschaft. In: Handbuch Informationskompetenz. 2. Aufl. (wie Anm. 1), S. 321-332

13 Vgl. Pfeffer, Magnus; Wiesenmüller, Heidrun: Resource Discovery Systeme. In: Handbuch Informationskompetenz. 2. Aufl. (wie Anm. 1), S. 103-112.

14 Vgl. Lewandowski, Dirk: Suchmaschinenkompetenz als Baustein der Informationskompetenz. In: Handbuch Informationskompetenz. 2. Aufl. (wie Anm. 1), S. 113-124.

15 Siehe dazu: Gapski, Harald: Big Data – neue Herausforderungen für Informationskompetenz und Bildung. In: Handbuch Informationskompetenz. 2. Aufl. (wie Anm. 1), S. 92-102: G. weist auf die „Data Information Literacy“ US-amerikanischer Projekte sowie auf die „Code Literacy“ hin, die zur herkömmlichen Informations- und Medienkompetenz hinzukommen müssten.

6 Vgl. Secker, Jane; Coonan, Emma (eds): Rethinking information literacy (wie Anm. 2).

7 Im Internet einsehbar unter: <http://www.ala.org/acrl/standards/iframework> (24.01.2016).

8 Vgl. Franke, Fabian: Standards der Informationskompetenz – neue Entwicklungen in Deutschland, Großbritannien und den USA. In: Handbuch Informationskompetenz. 2. Aufl. (wie Anm. 1), S. 22-29.

9 Siehe Klingenberg, Andreas: Referenzrahmen Informationskompetenz für alle Bildungsebenen. In: Handbuch Informationskompetenz. 2. Aufl. (wie Anm. 1), S. 30-41.

10 Vgl. Mayer, Anne-Kathrin: Empirische Erfassung von Informationskompetenz. In: Handbuch Informationskompetenz. 2. Aufl. (wie Anm. 1), S. 42-51.

Überfrachtung der Schulungen und Kurse mit zu vielen Themen und Inhalten ist also dringend abzurufen. Zudem sind bei allen Maßnahmen zur Förderung von Informationskompetenz und bei der Informationsverarbeitung motivationale und emotionale Aspekte zu beachten.¹⁶ Dies gilt in gleicher Weise für den Einsatz von E-Learning bei der Entwicklung von Informationskompetenz: Es sollte nicht ohne Methodik und Didaktik angegangen werden, Skepsis gegenüber rein technischen Lösungen im Rahmen von E-Learning ist geboten. Vor allem ist es wichtig, auf die Lebenswelten¹⁷ der jungen Lernenden Rücksicht zu nehmen, denn diese wollen Möglichkeiten zur aktiven Kontrolle über die Inhalte und auch zur kreativen Mitgestaltung der Lernmaterialien haben.¹⁸

Im Folgenden werden die neuen Herausforderungen an die Informationskompetenz und Lösungsansätze dazu in den Bereichen Vorschule und Schule, Hochschule und Wissenschaft sowie in den Bibliotheken selbst skizziert.

Informationskompetenz im vorschulischen und im schulischen Bereich

Hatten die Bibliotheken das Thema Informationskompetenz im Hinblick auf das schulische Lernen lange Zeit auf die gymnasiale Oberstufe und die Seminare konzentriert, so zeigen sich nunmehr deutliche Ausweitungen auf andere Bildungsstufen. In den Fokus rücken sowohl das Kleinkindalter und der Kindergarten¹⁹ als auch die weiteren Jahrgänge der Allgemeinbildenden Schulen, besonders ausgeprägt in Österreich, wo es für die Vorwissenschaftliche Arbeit landesweit ein flächendeckendes Programm gibt. Darin sind wissenschaftliche Bibliotheken, Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen involviert, wie das Beispiel Vorarlberg modellhaft veranschaulicht.²⁰ Im Kindergartenalter kommt es zunächst nur

darauf an, im Rahmen eines Projekts in Kindertagesstätten Nordrhein-Westfalens zu erforschen, wie kleine Kinder zwischen drei und sechs Jahren mit neuen digitalen Medien (Tablets etc.) und mit Informationen umgehen. Daraus erhoffen sich die Autorinnen nähere Aufschlüsse, inwieweit in dieser Altersstufe bereits eine gewisse Förderung von Medien- und Informationskompetenz sinnvoll oder notwendig sei. Wie eine groß angelegte internationale Vergleichsstudie (ICILS/International Computer and Information Literacy Study) aus dem Jahr 2013 belegt, ist das Kompetenzniveau bei Schülern und Jugendlichen der achten Jahrgangsstufe im Umgang mit dem Computer und mit digitaler Information nicht ausreichend.²¹ Demnach kommen rund 30 % der Jugendlichen in Deutschland nicht darüber hinaus, einen Link oder eine E-Mail anzuklicken, während lediglich 1,5 % die höchste ICILS-Kompetenzstufe 5 erreichen, also digitale Information selbstständig und sicher bewerten und organisieren sowie Dokumente oder digitale Präsentationen erstellen können. Die Studie ergab für Deutschland das besorgniserregende Ergebnis, dass lediglich ein Viertel der Schülerinnen und Schülern in der Jahrgangsstufe 8 zu einem selbstbestimmten und eigenständigen Umgang mit digitaler Information (ICILS Stufe 4) fähig sind. Auffällig ist zudem, dass die (im Rahmen der ICILS-Studie ebenfalls befragten) Lehrpersonen vornehmlich den effizienten Zugriff auf Informationen unterstützen sowie Wert legen auf die Angabe von Quellen zu digitaler Information, jedoch die Erkundung und Nutzung verschiedener digitaler Ressourcen bei der Informationssuche nur mit vergleichsweise geringem Nachdruck fördern. Vor diesem Hintergrund müsse die Vermittlung von Informationskompetenz als schulischer Bildungsauftrag ab der Primarstufe angestrebt werden.

Die Bibliotheken allein können es nicht schaffen, diese Fähigkeiten und Fertigkeiten bei den Schülerinnen und Schülern zu verbessern, sondern es bedarf, wie das Modell Vorarlberg verdeutlicht, der Kooperation mit anderen Einrichtungen, wie zum Beispiel den Fachhochschulen (FH) oder Pädagogischen Hochschulen (PH), mit tatkräftiger Unterstützung des Landesschulrats als zuständiger Schulbehörde. Die Vorarlberger Landesbibliothek übernimmt dabei die Förderung klassischer Informationskompetenz der Maturantinnen und Maturanten, die FH Vorarlberg ist für die Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten zuständig, unterstützt darüber hinaus technische Themen der Matura-Arbeiten, die PH Vorarlberg bie-

16 Siehe dazu näher: Mangold, Roland: Informationspsychologische Grundlagen der Informationskompetenz. In: Handbuch Informationskompetenz. 2. Aufl. (wie Anm. 1), S. 72-79

17 Vgl. dazu: Weilenmann, Anne-Katharina: Mobil, vernetzt, „always on“ – Lebenswelten junger Menschen und Informationskompetenzförderung der Bibliotheken. In: Handbuch Informationskompetenz. 2. Aufl. (wie Anm. 1), S. 80-91; Dannenberg, Detlev: Eine neue Bibliothekspädagogik für die Generation Y? In: Handbuch Informationskompetenz. 2. Aufl. (wie Anm. 1), S. 357-366, ferner auch entsprechende Abschnitte im Handbuchbeitrag von Medea Seyder.

18 Siehe Hartmann, Werner: Förderung von Informationskompetenz durch E-Learning: Wie viel Technik soll es sein? In: Handbuch Informationskompetenz. 2. Aufl. (wie Anm. 1), S. 125-133.

19 Siehe dazu: Gust von Loh, Sonja; Henkel, Maria: Informationskompetenz bei Kindergartenkindern. In: Handbuch Informationskompetenz. 2. Aufl. (wie Anm. 1), S. 137-148.

20 Vgl. Stadelmann, Diemut; Feurstein, Thomas: Das kooperative Schulungsmodell zur Förderung von Informationskompetenz – am Beispiel der Teaching Library Vorarlberg. In: Handbuch Informationskompetenz. 2. Aufl. (wie Anm. 1), S. 157-168.

21 Vgl. Eickelmann, Birgit: Förderung von Informationskompetenz als Aufgabe der Schule. In: Handbuch Informationskompetenz. 2. Aufl. (wie Anm. 1), S. 149-156.

tet Unterstützung bei geisteswissenschaftlichen Themen und der Lehrerfortbildung, und die Vorarlberger Volkswirtschaftliche Gesellschaft gibt Hilfestellung bei sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Themen. Eine Umfrage im Jahr 2013 ergab, dass 61 % der Schülerinnen und Schüler den Nutzen der Bibliotheksveranstaltung als hoch, weitere 35 % als eher hoch einschätzten.

Klarer als früher wird nun auch erkannt, dass die schulischen Lehrkräfte bei der Förderung von Informationskompetenz ihrer Schülerinnen und Schüler gezielt in die Bibliotheksangebote eingebunden werden sollten. Dazu wäre die Sichtweise der Lehrerinnen und Lehrer im Hinblick auf die Informationskompetenz mehr zu erforschen.²² Mertès berichtet über eine amerikanische Fallstudie an einer Privatschule, die erbracht hat, dass für die Lehrkräfte sieben Komponenten zur Informationskompetenz gehören: Informationstechnologien benutzen; Informationen finden; Informationen kontrollieren; Wissen aufbauen; Informationen ethisch nutzen; Informationen präsentieren; einen Rechercheauftrag als mehrstufigen Prozess durchlaufen. Informationskompetenz war für die Lehrer eng mit dem Fachunterricht verknüpft, die kritische, inhaltliche Auseinandersetzung der Schüler mit den gesammelten Informationen war ihnen wichtiger als die Nutzung der Informationstechnologien und die Informationssuche. Der Wissensaufbau und das Präsentieren der Informationen hatten einen hohen Stellenwert.

Lehrerevaluationen können also dabei helfen, die Erwartungen der Lehrkräfte an die Förderung von Informationskompetenz durch Hochschulbibliotheken zu erkunden. Die UB Freiburg hat auf diesem Wege ermittelt²³, dass bei den Inhalten die Beurteilung von Internetquellen, die allgemeinen Recherche-techniken, das Auswerten der Quellen und die Nutzung der Internetquellen seitens der befragten Lehrkräfte favorisiert wurden. Auch plädierten sie für die Aufnahme einer (mittlerweile realisierten) Online-Lerneinheit in das Angebot der Bibliothek für gymnasiale Seminar-kurse. Es bedarf also eines durchdachten Organisationskonzeptes seitens der Bibliotheken, um den Aufwand für die Schülerkurse zu reduzieren (nach dem Beispiel von ASK UB der UB Freiburg).

Insofern zeichnen sich folgende Veränderungen im vorschulischen und im schulischen Bereich ab:

- Die Entwicklung von Informationskompetenz darf sich nicht auf die höheren Jahrgangsstufen beschränken, sondern müsste bereits recht früh, eventuell schon im Kindergartenalter, einsetzen
- Die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten der „digital natives“ sollten, wie die ICISL-Studie belegt, nicht überschätzt werden, vor allem im Hinblick auf komplexere Formen der Informationsverarbeitung
- Bibliotheken allein können die Informationskompetenz der Schülerinnen und Schüler nicht umfassend fördern, sondern sie sollten sich Kooperationspartner suchen, eventuell nach dem Modell Vorarlberg
- Lehrerinnen und Lehrer wären stärker in die Planung und Gestaltung der Angebote einzubinden, um eine zu ausgeprägte bibliothekarische Sichtweise auf die Förderung von Informationskompetenz im Kontext schulischen Lernens zu vermeiden.

Informationskompetenz im Hochschulstudium

Die Hochschulbibliotheken sind weiterhin die zentrale Säule bei der Förderung von Informationskompetenz im Hochschulstudium, mit deutlichem Schwerpunkt auf der Unterstützung des studentischen Lernens. Der eindrucksvolle Umfang der Kurse und Schulungen, die von den wissenschaftlichen Bibliotheken Jahr für Jahr durchgeführt werden, lässt sich an der Deutschen Bibliotheksstatistik (Rubriken 177 und 178) sowie an der Veranstaltungsstatistik in „www.informationskompetenz.de“ leicht ablesen. Der im Handbuch enthaltene Länderbericht für Deutschland von Fabian Franke und Benno Homann bietet dazu differenzierte Daten und Analysen.²⁴ Traditionelle Themen wie die Bibliotheksbenutzung, die Kataloge und die Literaturdatenbanken dominieren demnach weiterhin, allerdings werden deutliche Zunahmen von Kursen zur Informationsverarbeitung und zum elektronischen Publizieren sichtbar, sodann ein signifikanter Anstieg von Bibliotheksveranstaltungen für Masterstudierende. Informationskompetenz soll als zentraler Bestandteil wissenschaftlicher Informationsinfrastrukturen in der gesamten Hochschule angesehen werden, so die Empfehlungen der Hochschulrektorenkonferenz von 2012²⁵, zweifellos ein Meilenstein auf dem Weg zur Etablierung von Informationskompetenz im deutschen Hochschulwesen, jedoch sind noch erhebliche Anstrengungen erforderlich, um diese Zielsetzung im Studium selbst, in der wissenschaftlichen Forschung

22 Vgl. Mertès, Nathalie: Die Förderung von Informationskompetenz zusammen mit Lehrkräften. In: Handbuch Informationskompetenz. 2. Aufl. (wie Anm. 1), S. 169-178.

23 Siehe dazu: Brunner, Antje; Rauhut, Kathrin: ASK UB – Evaluation und Weiterentwicklung eines Schulungskonzeptes für Informationskompetenz. In: Handbuch Informationskompetenz. 2. Aufl. (wie Anm. 1), S. 179-190.

24 Siehe dazu im Einzelnen: Franke, Fabian; Homann, Benno: Informationskompetenz in Deutschland. In: Handbuch Informationskompetenz. 2. Aufl. (wie Anm. 1), S. 497-518.

25 Vgl. dazu: Meyer-Doeringhaus, Ulrich: Förderung wissenschaftlicher Informationskompetenz in deutschen Hochschulen. In: Handbuch Informationskompetenz. 2. Aufl. (wie Anm. 1), S. 193-198.

sowie in der Hochschuladministration (Governance) zu realisieren. Die HRK fasst den Begriff der Informationskompetenz in zwei Richtungen neu: Zum einen sollen über die Informationssuche hinaus das elektronische Publizieren, die Kommunikation in virtuellen Forschungsumgebungen sowie das Forschungsdatenmanagement als neue Gegenstandsbereiche zur Vermittlung von Informationskompetenz gehören. Zum anderen wird der Begriff Informationskompetenz nunmehr auf die gesamte Hochschule angewandt, nicht mehr nur auf die Hochschulbibliotheken. Mit ihren Dienstleistungen und Kursangeboten soll sie nun über die Gruppe der Studierenden, Lehrenden und Forschenden auch alle sonstigen Mitarbeitenden in der Hochschule bei der Entwicklung von Informationskompetenz unterstützen. Besonders im Fokus soll das Management von Forschungsdaten stehen, ein völlig neues Gebiet für die Förderung von Informationskompetenz. Neben den Präsenzveranstaltungen könnten dabei neue Lehrformate für selbstgesteuertes Lernen verstärkt angeboten werden, also zum Beispiel E-Learning, Blended Learning, E-Tutorials, Lehrfilme auf Youtube, Online-Tests oder Webquests. Auf nationaler Ebene bringt ein Rat für Informationsinfrastrukturen die für den Auf- und Ausbau von leistungsfähigen Strukturen für die Vermittlung von Informationskompetenz an den Hochschulen notwendigen Maßnahmen auf den Weg. Ein erster Schritt wurde mit der Einrichtung einer gemeinsam von dbv und VDB getragenen Kommission Informationskompetenz getan.

Allerdings mehren sich Anzeichen einer Krise der Präsenzschnulungen in Massenuniversitäten²⁶ angesichts der Knappheit an Personal und Zeit. Die Veranstaltungsformate werden als zu schematisch und starr angesehen, eher auf die Verwaltungsabläufe der Bibliotheken abgestimmt als auf den Bedarf und die Lerngewohnheiten der Studierenden. Die meisten Veranstaltungen seien nicht in das Curriculum eingebunden und ihr Besuch durch die Studierenden freiwillig. Die didaktischen Gestaltungen der bibliothekarischen Kurse und Schulungen bewegten sich in der Regel nicht auf dem Niveau der neuen lehr-lerntheoretischen Erkenntnisse, so dass weder die Weckung der Motivation noch der Aufbau einer auf dem Vorwissen aufsetzenden Wissensstruktur ausreichend erfolgreich gelingen könnten (Qualifizierung in Aus- und Fortbildung wäre auszubauen). Aufgrund der Überlastung der – häufig zahlenmäßig nur wenigen – Teaching Librarians (Schulungsbiblio-

thekare) – sowie mangelnder Wertschätzung ihrer Aufgabe im Dienstleistungsspektrum der Bibliothek kann es zu „Schulungsmüdigkeit“, zu Frustration und (im schlimmsten Fall) zu Resignation kommen. Ein Anspruch flächendeckender Förderung von Informationskompetenz im Hochschulbereich ließe sich auf der skizzierten Grundlage nicht mehr ohne Weiteres aufrecht erhalten, so Seyder, sondern die Maßnahmen der Bibliotheken sollten besser nachfrageorientiert und schwerpunktbezogen, dabei eingebettet in die Lehrveranstaltungen konzipiert werden. Der Einsatz von E-Learning müsste auf jeden Fall verstärkt werden, allerdings angepasst an die Bedürfnisse und an die Sprache der Studierenden, möglichst in Form von kürzeren Filmen und Screencasts. Das Verhältnis von Präsenzkursen, E-Learning und individueller (bedarfs-/themen-/projektbezogener) Beratung wäre also neu zu definieren und im Organisations- und Geschäftsmodell der Bibliotheken zu verankern.

Chancen und Risiken einer „schlanker“ aufgefassten, weniger zeit- und personalintensiven IK-Förderung an den Hochschulen für Angewandte Wissenschaften werden anhand des Modells flexibler, am aktuellen Bedarf ausgerichteter Veranstaltungsformate an der Hochschule Ansbach aufgezeigt.²⁷ Insbesondere Aktionstage, die sich in Ansbach in einem Zeitrahmen von 13 Uhr bis 21 Uhr bewegen und genügend Raum zum Beispiel für Speed-Beratung, Einführung in die Literaturverwaltung, Wissenschaftliches Arbeiten, Rechtschreibung, Zeitmanagement und Fragen von Bildrechten lassen, erweisen sich als attraktiv für die Hochschulangehörigen. Ein weiterer Ansatzpunkt, um die Vermittlung von Informationskompetenz in neue Kontexte einzubetten, ist das forschungsorientierte Studium: Ausgehend von dem Leitbegriff einer kritischen Informations- und Medienkompetenz beinhaltet es die Partizipation an Wissensgenerierung, Ergebnisvalidierung und Forschungsdiskussion im Zusammenhang mit der Verknüpfung von Forschung und Lehre.²⁸ In den verschiedenen Phasen der Studiengänge Bachelor und Master geht es nach dem „Zürcher Framework“ (Trempe/Hildbrand, 2012) der PH Zürich darum, auf den drei Ebenen: Lehrveranstaltungen, Studienprogramme und Hochschule Fragestellungen zu entwickeln, den Forschungsstand zu sichten, ein Problem zu definieren, einen For-

26 Vgl. Seyder, Medea: Informationskompetenz an Massenuniversitäten – Wherever, Whenever! In: Handbuch Informationskompetenz. 2. Aufl. (wie Anm.1), S. 199-207.

27 Siehe dazu den Beitrag von: Renner, Jens: Bibliotheken an den Hochschulen in Bayern: Bestandsaufnahme und Modell Ansbach. In: Handbuch Informationskompetenz. 2. Aufl. (wie Anm. 1), S. 208-216.

28 Vgl. Trempe, Peter: Informationskompetenz und forschungsorientiertes Studium – ein Beitrag aus der Hochschuldidaktik. In: In: Handbuch Informationskompetenz. 2. Aufl. (wie Anm.1), S. 217-224.

schungsplan zu entwickeln und Methoden zu klären, die Untersuchung durchzuführen und auszuwerten, Ergebnisse einzuordnen, zu bewerten und zu reflektieren sowie Ergebnisse darzustellen, zu erklären und zu publizieren. Es liegt auf der Hand, dass für jede dieser Zieldimensionen Informationskompetenz benötigt wird. So wird Forschendes Lernen ermöglicht, zunächst stärker rezeptiv im Sinne von Einblicken in die Forschungslandschaft, dann aber auch produktiv als Informationskompetenz, wenn es um die Ergebnispräsentation und die Diskussion geht oder auch um den Austausch in Blogs oder Foren.

Die produktive Seite der Informationskompetenz war in früheren Jahren nicht so geläufig, rückt nun aber umso mehr in den Vordergrund, so im Hinblick auf das Publizieren (in der Forschung) und das wissenschaftliche Schreiben (im Studium). Wenn wissenschaftliches Schreiben, Schreibwerkstätten und Informationskompetenz miteinander besser verzahnt werden könnten, ergäben sich eventuell erwünschte Effekte in beide Richtungen.²⁹ Die Förderung von Textproduktionskompetenz durch Schreibzentren grenzt unmittelbar an die Förderung von Informationskompetenz durch Bibliotheken, sodass die im vierten Standard der Informationskompetenz für Studierende genannte zielgruppenspezifische Vermittlung der Ergebnisse, aber auch die im fünften Standard geforderte ethisch verantwortungsvolle und rechtlich korrekte Nutzung von Information eine enge Partnerschaft zwischen den beiden Einrichtungen sowie mit den Fachbereichen nahelegt. Studierende sollen im Sinne einer prozessorientierten Schreibdidaktik zunächst die innere Dynamik der Text-Reproduktionen bei kleineren Informationsmengen verstehen lernen, um Überforderungssituationen zu vermeiden, denen Studierende sich häufig durch unproduktives Recherchieren und Lesen zu entziehen versuchen. Einen Zugang zur epistemischen Tiefendimension des wissenschaftlichen Schreibens gewinnen sie so aber nicht, es sei denn, Schreibzentren, Fachbereiche und Bibliotheken wirken dem durch kooperative Lernförderungsangebote entgegen: Beispielsweise könnten Rechenschulungen mit konkreten Schreibprojekten verknüpft werden, so dass Bibliotheken Informationskompetenz bezogen auf die Dynamik der wissenschaftlichen Textproduktion fördern könnten.

Die Ausbildung von Lernkompetenz kann als weitere neue Facette von Informationskompetenz verstanden werden, denn diese beinhaltet die Fähigkeit zu

selbstorganisiertem und selbstbestimmtem Umgang mit Information.³⁰ Die für das Konzept Informationskompetenz wesentlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Informationsbeschaffung, -bewertung und -weiterverarbeitung erfordern eine ausreichende Lernkompetenz, also Lernfähigkeit oder Learning Literacy. Die Studierenden sollen in die Lage versetzt werden, Lernstrategien angemessen einzusetzen, fähig zur Lernmotivation zu sein und ein positives Selbstkonzept entwickeln. Die KIT-Bibliothek Karlsruhe hat sich die Förderung von Lernkompetenz zu eigen gemacht, indem sie Lernraum ausbaut, eine fachübergreifende ECTS-fähige Lehrveranstaltung zur Informationskompetenz, dazu Coffee Lectures und den Lernberatungsservice anbietet, und zwar in Kooperation mit den House of Competence (HoC) des KIT. Die Bibliotheksmitarbeiter(innen) werden zu ausgebildeten Lernhelfern weiter gebildet und befassen sich dabei mit akademischen Lern- und Arbeitstechniken, mit Selbst- und Zeitmanagementstrategien und mit Selbstregulation, außerdem mit Anforderungen an Kommunikation, Beratung und Diagnostik. Das Angebot „Helpdesk Lern- und Arbeitstechniken“ erfreut sich hoher Zustimmung seitens der Studierenden, wie eine Pilotstudie in Form einer schriftlichen Befragung der Ratsuchenden wie der Berater selbst ergeben hat. Die Förderung von Informationskompetenz kann auch im Kontext von Institutsbibliotheken forciert werden, wie das Beispiel der Geisteswissenschaftlichen Fakultät an der Universität Zürich (UZH) veranschaulicht.³¹ In dem Maß, wie dezentrale universitäre Bibliotheken eine stärkere Nähe zu Forschung und Lehre entwickeln, können die Bibliothekarinnen und Bibliothekare überfachliche Kompetenzen, vor allem auf den Feldern der Literaturrecherche, des wissenschaftlichen Schreibens und der Literaturverwaltung in die Lehre einbringen. Im Hinblick auf das Anfertigen von Bachelorarbeiten bietet sich demnach die inhaltliche Verzahnung von Informationskompetenz mit den wesentlichen Schritten des Schreibprozesses an. Ein überfachlich angelegter und modular aufgebauter Blended-Learning-Kurs mit dem eingebetteten Online-Kurs „Informationskompetenz UZH“ kann von allen UZH-Bibliotheken fakultätsübergreifend eingesetzt werden. Die Bibliothek des Deutschen Seminars bietet darüber hinaus eine Schreibprozessbegleitung

29 Siehe dazu: Ruhmann, Gabriela; Schröter, Marcus: Grenzverschiebungen: Wissenschaftliches Schreiben, Schreibwerkstätten und Informationskompetenz. In: Handbuch Informationskompetenz. 2. Aufl. (wie Anm. 1), S. 225-242.

30 Siehe dazu: Linsler, Anne; Mönnich, Michael: Förderung von Informationskompetenz in der KIT-Bibliothek unter besonderer Berücksichtigung der Ausbildung von Lernkompetenz als zentraler Komponente von Informationskompetenz. In: Handbuch Informationskompetenz. 2. Aufl. (wie Anm. 1), S. 243-254.

31 Vgl. Tschander, Ladina: Fit für die Bachelorarbeit – wie Institutsbibliotheken Blended Learning einsetzen können. In: Handbuch Informationskompetenz. 2. Aufl. (wie Anm. 1), S. 255-266.

in Form des Kurses „Fit für die Bachelorarbeit“, in die der Online-Kurs integriert ist. Die Bibliothekarinnen und Bibliothekare fungieren als Coaches, nicht als Teaching Librarians, sodass auch von einer „Coaching Library“ gesprochen werden kann.

Das Beispiel Zürich wie auch die anderen neuen Empfehlungen und Ansätze zur Entwicklung von Informationskompetenz im Hochschulbereich belegen, wie notwendig es ist, die Aufgabe der hochschulweiten Förderung von Informationskompetenz institutionell zu verankern. In vielen deutschen Hochschulbibliotheken existieren mittlerweile auch Referate für Informationskompetenz als Stabsstellen oder teilweise auch spezielle Abteilungen. Jedoch fehlt es in ebenso vielen Hochschulbibliotheken an einer festen Zuordnung der Aufgabe im Geschäfts- und Organisationsmodell. Modellhaft gelöst wurde die an der Universität Bern, wo die in Co-Leitung von zwei Personen besetzte Fachstelle Informationskompetenz genau wie alle anderen sechs Fachstellen dem Vizerektor unterstehen.³² Vor allem leistet die Fachstelle interne Koordinations- und Vernetzungsarbeit im Rahmen der Arbeitsgruppen Schulungen, Literaturverwaltung und Interne Weiterbildung. Sodann hält die Fachstelle den Kontakt zu weiteren Universitätseinrichtungen, darunter das Zentrum für universitäre Weiterbildung und die Supportstelle für ICT-gestützte Lehre. Als entscheidender Erfolgsfaktor ist anzusehen, dass es klare Zuständigkeiten für Themen der Informationskompetenz gibt.

Insgesamt betrachtet ergeben sich für die Förderung der Informationskompetenz im Hochschulstudium folgende neue Herausforderungen:

- Informationskompetenz erstreckt sich hochschulweit auf alle Gruppen
- Neben studentischer Informationskompetenz kommt die Informationskompetenz für elektronisches Publizieren, für den Umgang mit virtuellen Forschungsumgebungen und für das Management der Forschungsdaten hinzu
- In Massenuniversitäten gibt es kein flächendeckendes Angebot (Personalmangel bei Bibliotheken, Schulungsmüdigkeit), sondern vermehrt intelligente, nutzerorientierte E-Learning-Lösungen
- Neue schlanke und nachfrageorientierte Veranstaltungsformate gewinnen an Bedeutung
- Forschendes Lernen mit seinen rezeptiven und produktiven Komponenten, die Partizipation an der Wissensgenerierung bedarf der Informationskompetenz

³² Siehe dazu: Güntzel, Lennart: Informationskompetenz institutionell verankern am Beispiel der Universitätsbibliothek Bern. In: Handbuch Informationskompetenz. 2. Aufl. (wie Anm. 1), S. 267-274.

- Informationskompetenz und wissenschaftliches Schreiben bei der Textproduktion sind zu verzahnen (Kooperation von Bibliotheken und Schreibzentren)
- Lernkompetenz ist als wesentliches Element der Informationskompetenz anzusehen und kann im Kontext von Lernräumen und Lernberatung (Helpdesk Lern- und Arbeitstechniken an der KIT-Bibliothek) gefördert werden
- Informationskompetenz wird auch dezentral und institutsnah entwickelt, beispielsweise für Bachelorarbeiten als Schreibprozessbegleitung im Rahmen von Blended Learning
- Eine stabile Organisationsstruktur für Informationskompetenz in der Bibliothek wäre aufbauen und mit der Hochschulleitung und anderen Hochschuleinrichtungen zu verzahnen.

Informationskompetenz in Wissenschaft und Forschung

Nicht zuletzt infolge der schon erwähnten HRK-Empfehlungen aus dem Jahr 2012, aber auch durch die Empfehlungen des Wissenschaftsrat (Übergreifende Empfehlungen zu Informationsinfrastrukturen, 2011) sowie durch das Gutachten der Kommission Zukunft der Informationsinfrastruktur (2011) sind Wissenschaft und Forschung als wichtige Zielbereiche für die Förderung von Informationskompetenz in den Blickpunkt gerückt. Informationskompetenz muss innerhalb des Wissenschaftssystems durch veränderte bibliothekarische Rollen, in Richtung auf das Verständnis der „embedded librarians“ nachhaltig gestärkt werden³³, jedoch müsste sich die Förderung von Informationskompetenz der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler eng am (digitalen) Forschungsprozess statt nur an konventionellen Bibliotheksdiensten orientieren. Unterrepräsentiert sind Forschungsdaten und virtuelle Forschungsumgebungen, elektronisches Publizieren, insbesondere per Open Access, die Anwendung digitaler Werkzeuge beim wissenschaftlichen Arbeiten, Bibliometrie, Urheberrecht, wissenschaftliches Publizieren, bei Beachtung der Prinzipien guter wissenschaftlicher Praxis, wie sie in dem Beitrag von Nicole Walger anhand der Verfahrensweisen an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz veranschaulicht werden.

Allerdings stößt das traditionelle Schulungsmodell hier an Grenzen, sondern speziell für die Zielgruppe der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler bedarf es mit Blick auf die je individuellen und fachspezifischen Probleme entsprechend differenzierter

³³ Siehe dazu: Tappenbeck, Inka: Informationskompetenz im Wissenschaftssystem. In: Handbuch Informationskompetenz. 2. Aufl. (wie Anm. 1), S. 277-286.

Service- und Beratungsangebote. Für eine nachfrage- wie gleichermaßen zielgruppenorientierte Förderung von Informationskompetenz für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mangelt es bei den wissenschaftlichen Bibliothekar(inn)en jedoch einerseits an den nötigen spezielleren Kenntnissen und Fertigkeiten auf jeweils aktuellen Stand, zum Beispiel bezogen auf Wissensmanagement, Forschungsdatenmanagement, Bibliometrie, Einsatz von Social Media für kollaborativ angelegte Forschung, elektronisches Publizieren, andererseits sind die Hochschulbibliotheken als „Teaching Library“, als Kompetenzzentren für Informationskompetenz noch nicht ausreichend im Blickfeld der Wissenschaft.³⁴ Die persönliche Beratung auf Augenhöhe ist aufzuwerten, die Services (z.B. für Literaturverwaltung) an die Routinen am „digitalen Schreibtisch“ der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler anzupassen, und die Fachreferatsarbeit wäre im Sinne des Blended Librarian deutlicher auf die Ebene der Vermittlung und der fachspezifischen Beratung zu profilieren. Somit wäre auch der Publikationsprozess in den Wissenschaften seitens der Bibliothek zu unterstützen, so dass Publikationskompetenz als aktive Form der Informationskompetenz verstanden wird.³⁵ In den USA spricht man von „library publishing“, wenn publikationsunterstützende Aktivitäten der Bibliotheken gemeint sind.

Auch Doktorandinnen und Doktoranden sind als Zielgruppe für Angebote der Bibliotheken zur Informationskompetenz wichtig geworden. Problematisch ist dabei, dass sie in Ihren Arbeits- und Publikationsgewohnheiten stark der jeweiligen Fachkultur unterliegen, dass sie eine breite Palette an je individuellen und spezifischen Bedürfnissen für eine Unterstützung durch die Bibliothek mitbringen und dass ihr Informationsverhalten ebenfalls stark divergiert. Die Forschungsprobleme, mit denen sie sich befassen, sind recht komplex, auch von fachwissenschaftlich vorgebildeten Fachreferentinnen und Fachreferenten nicht ohne Weiteres zu durchschauen. Promovierende sind wegen des Zeitdrucks, dem sie unterliegen, schwer zu erreichen. Die gängigen Lehrformate sind an die Bedürfnisse und Lerngewohnheiten der Promovierenden anzupassen. Profilierte Angebote für Promovierende können erfolgreich im Rahmen von Kooperationen innerhalb der Hochschule positioniert werden, wie das Beispiel der UB Erlangen-Nürnberg verdeutlicht.³⁶

34 Vgl. Lohmeier, Felix; Mittelbach, Jens; Stöhr, Matti: Informationsservices auf Augenhöhe – So können Bibliotheken den Forschungsprozess proaktiv unterstützen. In: Handbuch Informationskompetenz. 2. Aufl. (wie Anm. 1), S. 287-304.

35 Vgl. Keller, Alice: Publikationskompetenz. In: Handbuch Informationskompetenz. 2. Aufl. (wie Anm. 1), S. 305-320.

36 Siehe dazu: Hofmann, Jens; Kolbe, Stephanie: Förderung von Infor-

Graduiertenschule und Mentoring-Programm sind geeignete Partner der Bibliothek bzw. der Fachreferate und des Referats Informationskompetenz, die in erster Linie die Veranstaltungen verantworten müssen. Wissenschaftliches Publizieren, Literaturrecherche und Literaturverwaltung, Publikation und Kommunikation von Forschungsergebnissen, dabei auch Qualitätsbewertung, Open Access und soziale Netzwerke sind Gegenstandsbereiche für Veranstaltungen der Bibliothek. Bei persönlichen Problemstellungen wenden sich Promovierende an einen Beratungsservice namens „UB Coach“, der online für Terminabsprachen verfügbar ist.

Insofern zeichnen sich für den Bereich Wissenschaft und Forschung folgende zentrale Tendenzen ab:

- Informationskompetenz erstreckt sich auf neue Felder, die für die Wissenschaft in der digitalen Welt essentiell wichtig sind
- Das gängige Schulungsformat ist zu ergänzen durch individuellen Beratungsservice, auch durch E-Tutorials, und die Unterstützung muss „auf Augenhöhe“ stattfinden
- Fachreferent(inn)en bedürfen der Qualifizierung, um dem komplexen Bedarf der Wissenschaft beim Publizieren, beim Organisieren und Verwalten von Literatur und Forschungsdaten angemessen entsprechen zu können
- Die Bibliothek fördert die Publikationskompetenz der Wissenschaftler(innen) als wesentliche Komponente der Informationskompetenz
- Im Hinblick auf das Befolgen von Prinzipien akademischer Integrität leistet die Hochschulbibliothek einen wesentlichen Beitrag, indem sie Maßnahmen zur Verbesserung von Prävention, Erkennung und Sanktionierung wissenschaftlicher Fehlverhaltensformen durchführt und ein Kursprogramm zu Kernthemen der akademischen Integrität anbietet
- Doktorandinnen und Doktoranden bedürfen für die Förderung ihrer Informationskompetenz spezifischer Schulung und Beratung, die die Bibliothek sinnvollerweise in Kooperation mit anderen universitären Einrichtungen wie Graduiertenschulen oder Mentoring-Programmen leisten kann.

Lehren und Lernen in der Bibliothek

Die Teaching Library ist Oberbegriff wie physischer Ort für die Intentionen und Realisierungen der Bibliothek zur Entwicklung und Förderung von Informationskompetenz durch Schulungs- und Kursangebote. Allerdings wird Informationskompetenz nicht mehr

Informationskompetenz bei Promovierenden – das Beispiel der Universitätsbibliothek Erlangen-Nürnberg. In: Handbuch Informationskompetenz. 2. Aufl. (wie Anm. 1), S. 345-354.

ausschließlich in diesem Kontext erworben, sondern auch in anderen virtuellen und räumlichen Arrangements der Bibliothek, die sich eben als Lernort im weitesten Sinn versteht. Sie bedarf dazu sowohl bibliothekspädagogischer bzw. -didaktischer Fundierungen wie auch lernförderlicher technischer und architektonischer Infrastrukturen, wie sie bei den jüngsten Bibliotheksneubauten oder Bibliotheksrenovierungen zum Beispiel in Berlin, Darmstadt, Fulda, Freiburg, Heidelberg oder Konstanz realisiert wurden. Nicht mehr ein einziger Weg führt zu einer verbesserten Informationskompetenz der Hochschulangehörigen, sondern es sind mittlerweile viele Wege, die sich allerdings vielfach wechselseitig treffen und überschneiden. Auch informelles, also nicht-institutionalisiertes Lernen ist dabei wirksam. Auf jeden Fall gewinnt die didaktische Qualifizierung der Teaching Librarians sowie aller Bibliotheksmitarbeiter(innen), die sich an Schulungen, Kursen oder am Beratungsservice beteiligen, enorm an Bedeutung.

Die Anforderungen an eine zeitgemäße Bibliothekspädagogik wären auch im Licht der Generation Y/Z zu reflektieren, wie die schon erwähnten Beiträge von D. Dannenberg und A.-K. Weilenmann verdeutlichen. Informationen gewinnt diese Generation fast ausschließlich über das Internet, sie nutzt intensiv soziale Netzwerke und neue Technologien, ist egoistisch, selbstbewusst, erlebnis- und konsumorientiert. Solche Mediennutzungsgewohnheiten der Zielgruppen sind noch mehr zu berücksichtigen, um das Angebot dementsprechend ziel(gruppen)orientiert planen zu können, ausgeprägt handlungsorientiert und mit Möglichkeiten zum digital vermittelten Kommunizieren und Lernen. In Abstimmung mit den Einrichtungen der Lehre bzw. der Institution kann die Förderung von Informationskompetenz nachhaltiger realisiert, durch räumlich-technologische Lerninfrastrukturen und durch geeignete E-Learning-Angebote zusätzlich unterstützt werden. Zwar bietet die Hochschuldidaktik Ansätze und Modelle auch für Bibliothekskurse, jedoch ist dezidierte Bibliothekdidaktik präzise auf die Bedingungen, Ziele, Inhalte und Methoden zur erfolgreichen Förderung von Informationskompetenz abgestimmt.³⁷ Auf der Basis von motivations- und lernpsychologischen Erkenntnissen steht ein bibliotheksdidaktisches Rahmenmodell zu Verfügung, das aus drei Bausteinen besteht, jeweils mit Zuordnung aktiver und passiver Maßnahmen: Aufmerksamkeit wecken; Ziele und deren Relevanz aufzeigen; positive Atmosphäre

³⁷ Siehe dazu: Hanke, Ulrike; Sühl-Strohmeier, Wilfried: Bibliotheksdidaktik zur erfolgreichen Förderung von Informationskompetenz. In: Handbuch Informationskompetenz. 2. Aufl. (wie Anm. 1), S. 367-379.

sichern. Die Verbindung von Raum und Serviceangeboten ist ein zentraler Erfolgsfaktor für die Etablierung der Teaching Library, wie das Beispiel „Wissenstor“ der Badischen Landesbibliothek Karlsruhe zeigt.³⁸ Verschiedene Lernformen – problembasiertes, eigenverantwortliches, teamorientiertes und kommunikatives Lernen – werden unter einem Dach praktiziert, mit den Lehrformen: direkte Instruktion, Gruppenarbeit, Stationenlernen und Einzelgespräch. Das selbstständige Verstehen von Informationsbedürfnissen und -ressourcen steht im Vordergrund, im Kontext einer kompetenz- und prozessorientierten Perspektive.

Speziell für Öffentliche Bibliotheken ist der informelle Kontext in verbundenen Raumarrangements (z.B. gemeinsam mit Volkshochschulen) wichtig.³⁹ Über architektonisch-räumliche Gestaltungen hinaus fördern öffentliche Bibliotheken die Lese- und Informationskompetenz aber auch mit formellen Kursangeboten. An der Schnittstelle von Bibliotheken, Erwachsenenbildungseinrichtungen sowie weiteren Bildungs- und Kultureinrichtungen entstehen neue Lerninfrastrukturen im Sinne einer bildungsorientierten Stadtentwicklung. Zur Förderung von Lese- und Informationskompetenz, wie sie vielfach von öffentlichen Bibliotheken angeboten wird, eignet sich das Spiralcurriculum als didaktisches Modell, insbesondere für die Zielgruppe der Vorschulkinder, aber auch für die der Schülerinnen und Schüler.⁴⁰ Lesekompetenz gilt als Basis- und Vorläuferkompetenz für die Entwicklung von Informationskompetenz, da neben kognitiven Fähigkeiten und Lesestrategien auch motivational-emotional und kommunikativ interaktive Aspekte mit Lesekompetenz verbunden sind. Am Beispiel der Leipziger Städtischen Bibliotheken zeigt sich, dass ein solches, den Bildungsverlauf von der ersten bis zur zehnten Klasse umfassendes Spiralcurriculum systematisch Lese-Medien- und Informationskompetenz entwickeln kann. Kooperationspartner sind der Masterstudiengang Bibliotheks- und Informationswissenschaft der Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur sowie das Regionalschulamt Leipzig, um sowohl wissenschaftlichen Erkenntnissen der Leseforschung und der Informationsdidaktik als auch dem Bedarf der Schulen genügend Raum zu geben.

³⁸ Vgl. Krähling, Maren: Wissen vor Ort – räumliche Angebote und interne Organisation können Vermittlung von Informationskompetenz stärken. In: Handbuch Informationskompetenz. 2. Aufl. (wie Anm. 1), S. 380-388.

³⁹ Vgl. Stang, Richard: Veränderte Lerninfrastrukturen an der Schnittstelle von Öffentlichen Bibliotheken und Erwachsenenbildung – Konzeptionen und Modelle. In: Handbuch Informationskompetenz. 2. Aufl. (wie Anm. 1), S. 389-395

⁴⁰ Vgl. Keller-Loibl, Kerstin: Förderung von Lese- und Informationskompetenz mit dem Spiralcurriculum. In: Handbuch Informationskompetenz. 2. Aufl. (wie Anm. 1), S. 396-403.

Wenig beachtet war bislang, dass der demographische Wandel auch Auswirkungen auf den generationenspezifischen Umgang mit Information und Medien hat, jedoch gibt es keine Forschungsbefunde, die die Annahme stützen würden, dass ältere Menschen per se dem Internet eher distanziert gegenüber stünden. Allerdings unterscheiden sich die Medienpraxen der Älteren, die eher zielgerichtet und abwägend mit digitaler Information umgehen, von der der Jüngeren, die an aktuellen Entwicklungen interessiert sind, die digitalen Medien eher intuitiv und spielerisch nutzen. Intergenerationelles Lernen könnte insofern für die Förderung von Informationskompetenz durch Bibliotheken stärker berücksichtigt werden⁴¹, vor allem im Hinblick darauf, dass die kritisch-abwägende Haltung der Älteren der bisweilen unkritischen Distanzlosigkeit vieler Jugendlicher ihrem eigenen Informationsverhalten gegenüber entgegen gesetzt werden könnte. Bibliothekarinnen und Bibliothekare wirken dabei eher als Berater und Coach.

Wenn die Bibliotheken die Entwicklung von Informationskompetenz durch E-Learning und Tutorials unterstützen, müssen diese am Informationsverhalten sowie an der spezifischen Studiensituation der Studierenden ausgerichtet sein. Entsprechende situationsorientierte Online-Angebote sind die Heidelberger Tutorials nach dem FIT-Konzept.⁴² Zugrunde legt dabei ein weit gefasstes Verständnis von Informationskompetenz nach dem von Benno Homann selbst entwickelten DYMIK-Konzept, zugleich eingebunden in den Kontext des wissenschaftlichen Arbeitens. Nicht nur auf den Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten kommt es dabei an, sondern auch auf Konzeptwissen und auf Metakognition, auf das Reflektieren der eigenen Handlungs- und Denkweisen im Prozess der Informationspraxis. Dementsprechend ist das FIT-Tutorial mit situativen Bezügen versehen, ist handlungsorientiert konzipiert und bietet interaktive Elemente sowie Möglichkeiten zur Selbstlernkontrolle (Quiz). Die Bibliothek entlastet durch solche Tutorials ihr dennoch umfangreiches Angebot an Präsenzschnulungen und flankiert diese gleichzeitig.

Neben den formellen Schulungsangeboten oder dem E-Learning gewinnt das Kuratieren von Wissensräumen in der Bibliothek an Bedeutung, auch angesichts der nicht mehr so starken Nachfrage Studierender

nach klassischen Rechercschulungen.⁴³ Es geht dabei um die Modellierung von informellen, offenen und selbstgesteuerten Lern- und Arbeitssettings, wie sie an der UB Tübingen bestehen. Auf den Flächen der Bibliotheken wurden Multitouchtische aufgestellt, das Informationspersonal der Bibliothek beschäftigte sich verstärkt mit mobilen Devices und Anwendungen, neue Veranstaltungsformate wie die „Lange Nacht der aufgeschobenen Hausarbeiten“ oder die „digitale Hausmesse“ mit Messeständen in gut frequentierten Bibliotheksbereichen stießen auf lebhaft Resonanz bei den Studierenden. Der (zeitlich befristete) Einsatz von studentischen Tutorinnen und Tutoren, die im Sinne von peer-learning Beratung und Einzelgespräche für die Kommilitoninnen und Kommilitonen anboten, und das Projekt einer online verfügbaren „Plattform Informationskompetenz“ sind weitere Bausteine des Change Management der UB Tübingen mit dem Ziel, ein neues offeneres Lernortkonzept zu realisieren.

Unabhängig davon, ob die Bibliothekarinnen und Bibliothekare formelle Kurse und Schulungen, ob sie persönliche Beratung oder ob sie Online-Tutorials zur Förderung von Informationskompetenz anbieten oder ob sie die Bibliotheksinfrastruktur lernförderlich gestalten, so benötigen sie in jedem Fall vielfältige, vor allem pädagogisch-didaktisch relevante Kompetenzen (Fachkompetenzen, Lehrkompetenzen, personale Kompetenzen), Qualifikationsprofile, die sich an Vorbilder aus dem angloamerikanischen Raum und dem europäischen Ausland sowie an den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) anlehnen könnten⁴⁴ und die in Aus-, Fort- und Weiterbildung⁴⁵ zu entwickeln sind. Neben die pädagogisch-didaktischen und die rhetorisch-kommunikativen Kompetenzen treten verstärkt die früher bisweilen unterschätzten Fachkompetenzen sowie personale und organisatorische Fähigkeiten, dabei auch Führungskompetenz. Vor allem schulenden Bibliothekarinnen und Bibliothekare benötigen diese Qualifikationen, wie sie im Rahmen des 2015 am ZBIW der TH Köln ins Leben gerufenen Zertifikatskurses „Teaching Librarian“ vermittelt werden sollen.

Was wäre bezüglich des Lehrens und Lernens in Bibliotheken resümierend hervorzuheben?

- Dem sich wandelnden Medien- und Informations-

41 Siehe dazu: vom Orde, Heike: Informationskompetenz und intergenerationelles Lernen. In: Handbuch Informationskompetenz. 2. Aufl. (wie Anm. 1), S. 404-412.

42 Siehe dazu: Homann, Benno: Situationsorientierte Online-Tutorials zur Förderung von Informationskompetenz: Das FIT-Konzept der Universitätsbibliothek Heidelberg. In: Handbuch Informationskompetenz. 2. Aufl. (wie Anm. 1), S. 413-424.

43 Vgl. Bocklage, Thorsten; Rübenstahl, Julia; Siems, Renke: Informationskompetenz als Kuratieren von Wissensräumen. In: Handbuch Informationskompetenz. 2. Aufl. (wie Anm. 1), S. 425-436.

44 Siehe dazu: Rauchmann, Sabine: Welche Qualifikationen benötigen Bibliothekarinnen und Bibliothekare zur erfolgreichen Förderung von Informationskompetenz? In: Handbuch Informationskompetenz. 2. Aufl. (wie Anm. 1), S. 437-446.

45 Vgl. Scholle, Ulrike: Kompetenzen für Teaching Librarians. In: Handbuch Informationskompetenz. 2. Aufl. (wie Anm. 1), S. 447-455

verhalten müssen die Bibliotheken durch bedarfsgerechte Veranstaltungsformate zu entsprechen versuchen

- Bibliotheken als Lehr-Lernorte sind eingebunden in andere Studien-, Lern-, Bildungs- und Kulturkontexte
- Bibliotheken benötigen differenzierte didaktische Arrangements, je nach Zielgruppen und Gegenstandsbereichen, auch abhängig von personellen Ressourcen
- Sie können sich die unterschiedlichen, sich aber nicht ausschließenden Herangehensweisen Älterer bzw. Jüngerer an die Medien- und Informationsnutzung in der digitalen Welt zunutze machen, indem sie intergenerationelles Lernen anregen und unterstützen
- Bibliotheken entwickeln anspruchsvolle Online-Tutorials, die sowohl dem Prozesscharakter beim Erwerb von Informationskompetenz als auch der Situationsgebundenheit Studierender entsprechen, wie es beispielsweise die Heidelberger FIT-Tutorials versuchen
- Informationskompetenz muss nicht ausschließlich durch formelle Lehrveranstaltungen der Bibliothek gefördert werden, sondern kann sich auch im Kontext bewusst gestalteter Wissensräume entfalten, die vielfältige Anknüpfungspunkte zum selbst bestimmten Lernen bieten, wie das Beispiel der UB Tübingen veranschaulicht. Bibliothekare kuratieren diese Räume
- Die Unterstützung des Lernens in der Bibliothek wie die formelle Vermittlung von Informationskompetenz setzen voraus, dass die Bibliothekarinnen und Bibliothekare über die notwendigen didaktischen, fachlichen, personalen und organisatorischen Qualifikationen verfügen, die sie vornehmlich in der Aus-, Fort- und Weiterbildung erwerben können.

Länderprofile

Dass sich ein Blick auf die Entwicklungen des Themas Informationskompetenz bzw. Information Literacy im Ausland immer lohnt, belegen die Länderprofile für die deutschsprachigen Länder und – erstmals – auch für Großbritannien. Inhaltliche Vorgaben für die Ausgestaltung der Länderprofile gab es seitens des Herausgebers bewusst nicht. Die Entwicklungen, Strukturen und Schwerpunkte der Förderung von Information Literacy und von Informationskompetenz sind in den Ländern unterschiedlich, lassen sich nicht in ein Schema pressen. Für die Schweiz⁴⁶ und

46 Vgl. Henkel, Thomas; Schubnell, Brigitte: Informationskompetenz

für Österreich⁴⁷ haben wiederum die Verfasser(innen) der entsprechenden Darstellungen in der 1. Auflage veränderte und aktualisierte Beiträge vorgelegt, für Deutschland erscheint ein neuer Artikel⁴⁸. Das Länderprofil für Großbritannien haben mit Jane Secker (London School of Economics) und Geoff Walton (Northumbria University Newcastle) zwei herausragende Protagonist(inn)en der Information Literacy beigesteuert.⁴⁹ Insofern bieten die Länderprofile ein anregendes Reservoir von Ideen, Modellen und Praxiskonzepten, die sich zu einer Art Profil für das jeweilige Land verdichten lassen. Darin liegt vielleicht der besondere Reiz solcher Länderberichte.

In Großbritannien existiert seit Langem eine Information Literacy Group im Dachverband CILIP, und es gibt eine Fachzeitschrift zur Information Literacy (Journal of Information Literacy), dann die jährliche Konferenz LILAC. Österreich hat die systematische Unterstützung des Vorwissenschaftlichen Arbeitens (VWA) als Förderung der Informationskompetenz bei angehenden Maturant(inn)en flächendeckend eingeführt. Eine landesweite Befragung von Michaela Zemanek unter österreichischen Universitäts-, National- und Landesbibliotheken hatte ergeben, dass seitens der Universitätsbibliotheken die Förderung von Informationskompetenz als Kernaufgabe angesehen wird (rund 88 Prozent der befragten Bibliotheken).

In der Schweiz ist das Thema Informationskompetenz recht prominent in das nationale Innovationsprogramm „e-lib.ch“ aufgenommen. Es gibt eine Arbeitsgruppe Informationskompetenz an Schweizer Hochschulbibliotheken (AGIK) mit 50 Mitgliedern. Das Informationsportal ist www.informationskompetenz.ch. Neben den beiden Eidgenössischen Technischen Hochschulen und den zehn kantonalen Universitäten besteht das schweizerische Hochschulsystem seit Mitte der 1990er Jahren aus sieben kantonal getragenen Fachhochschulen (bzw. Fachhochschulverbänden) und zwei privaten Fachhochschulen sowie aus nahezu zwei Dutzend Pädagogischen Fachhochschulen, die in einigen Fällen den vorher genannten Fachhochschulen angeschlossen sind. In den nächsten Jahren sind in der Schweiz folgende Entwicklungen im Rahmen der Teaching Library zu erwarten: Ausbau der Angebote

in der Schweiz – neue Entwicklungen. In: Handbuch Informationskompetenz. 2. Aufl. (wie Anm. 1), S. 458-466.

47 Vgl. Zemanek, Michaela: Die Förderung von Informationskompetenz an Bibliotheken in Österreich. In: Handbuch Informationskompetenz. 2. Aufl. (wie Anm. 1), S. 467-481.

48 Vgl. Franke, Fabian; Homann, Benno: Informationskompetenz in Deutschland. In: Handbuch Informationskompetenz. 2. Aufl. (wie Anm. 1), S. 497-507.

49 Siehe dazu: Secker, Jane; Walton, Geoff: Information Literacy in the UK. In: Handbuch Informationskompetenz. 2. Aufl. (wie Anm. 1), S. 482-496.

für Masterstudierende, Doktorierende und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler; Verschiebung von der Vermittlung von Suchstrategien und -techniken in Katalogen und Datenbanken hin zur Bewertung von Suchresultaten und zum Umgang mit ihnen; zunehmende Vermittlung von Informationskompetenz in ihrer ganzen Komplexität; insbesondere Themen wie Publizieren und Umgang mit Forschungsdaten werden an Bedeutung gewinnen; wachsende Bedeutung von Distance Learning auch an Hochschulbibliotheken; Ausweitung des Beratungsangebots zur Deckung der zunehmenden individuellen Bedürfnisse.

Diskussion, Schluss

Die Fokussierung des Themas Informationskompetenz auf den Bibliothekssektor ist nicht mehr so ausgeprägt, allerdings haben sich nach wie vor die Bibliotheken die Förderung von Informationskompetenz auf ihre Fahnen geschrieben haben. Zwar erkennen immer mehr Öffentliche wie Wissenschaftliche Bibliotheken die Förderung von Informations- und Medienkompetenz als eine ihrer Kernaufgaben und realisieren insofern im Rahmen der Teaching Library ein differenziertes Einführungs-, Schulungs- und Kursprogramm, aber dieses ist nicht mehr beschränkt auf Studienanfängerinnen und Studienanfänger, sondern wurde ausgedehnt auf Schülerinnen und Schüler, auf fortgeschrittene Studierende, teilweise auch auf Wissenschaftler/-innen. Informationskompetenz könnte dadurch an Resonanz generell im bildungs- und forschungsunterstützenden Sinn deutlich gewinnen. Die Entwicklung und Förderung von Informationskompetenz erfolgt mit pädagogisch-didaktischer Fundierung (Bibliotheksdidaktik). Wenig sinnvoll ist es, beratend-unterstützende Dienstleistungen von Bibliotheken gegen Schulungen/Kurse zur verbesserten Informationskompetenz auszuspielen. Vielmehr ist beides notwendig: eine möglichst nachhaltige Basis einfacher und komplexerer Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit Information und Medien durch formelle Kursangebote, in die Lehrveranstaltungen eingebettet und möglichst in das Curriculum integriert, legen, sodann jeweils individuelle Lern-, Studien- oder Forschungsvorhaben mit einem flexiblen Beratungsservice unterstützen, im Rahmen des Fachreferats oder einer Rechercheberatung (Beispiele: Bibliothek der Universität St. Gallen, UB Erlangen-Nürnberg, SLUB Dresden⁵⁰). Unbestritten bleibt, dass Informationskompetenz auch ohne formelle Bildungsformate entwickelt wer-

den kann, zum Beispiel durch informelles (beiläufiges) Lernen in der Bibliothek, in den Peer-Groups, irgendwo auf dem Campus, beim Surfen im Internet, während der Kommunikation in sozialen Netzwerken etc. Wie hoch der Anteil dieser Art des Erwerbs von Informationskompetenz anzusetzen ist, lässt sich schwer abschätzen, sollte nicht unterschätzt werden. Andererseits sollte insofern auch die Wirkung der formellen Kurse und Schulungen, wie sie Bibliotheken durchführen, nicht überschätzt werden. E-Learning als flankierendes Angebot unverzichtbar. Inwieweit durch reine Online-Kurse, auch durch MOOCs oder mithilfe OERs tatsächlich Informationskompetenz wirksam gefördert werden könnte, bleibt noch offen. Seitens der Studierenden bestehen weiterhin Vorbehalte gegenüber dem E-Learning, sofern es nicht begleitend zu präsent gehaltenen Lehrveranstaltungen eingesetzt wird. Den didaktischen Faktoren kommt ungeachtet dessen demnach auch beim E-Learning ein wesentlich höherer Stellenwert als organisatorische Faktoren. **I**

Dr. Wilfried Sühl-Strohmenger

(1986-2015 Universitätsbibliothek Freiburg,
Bibl.Dir. i.R.)

Lehrbeauftragter und Freier Dozent
willy.suehl-strohmenger@web.de

⁵⁰ Siehe dazu auch: Guercke, Olaf; Mittelbach, Jens: Bequem erreichbar und maßgeschneidert. Persönliche Beratungsangebote in der Digitalen Bibliothek. In: b.i.t.online 18 (2015) Nr. 3, S. 267-271.