

o | bib

Das offene
Bibliotheksjournal



1

2017

V | D | B

Verein Deutscher
Bibliothekarinnen
und Bibliothekare

Inhaltsverzeichnis

Editorial	IV
-----------------	----

Themenschwerpunkt

Information Literacy Threshold Concepts and the Association of College and Research Libraries' Framework for Information Literacy for Higher Education.....	1
<i>Gayle Schaub, Grand Valley State University, Allendale, Michigan, USA</i>	
<i>Hazel McClure, Grand Valley State University, Allendale, Michigan, USA</i>	
Threshold-Konzepte, das ANCIL-Curriculum und die Metaliteracy – Überlegungen zu Konsequenzen für die Förderung von Informationskompetenz in deutschen Hochschulen.....	10
<i>Wilfried Sühl-Strohmeier, Freiburg i.Br.</i>	
Threshold Concepts in deutschen Bibliotheken – eine Utopie?.....	26
<i>Carolin Ahnert, Universitätsbibliothek Chemnitz</i>	
Fit für die Vermittlung von Informationskompetenz? Anforderungen an die Qualifikation von Teaching Librarians in bibliothekarischen Studiengängen und Ausbildungseinrichtungen.....	32
<i>Inka Tappenbeck, Technische Hochschule Köln</i>	
<i>Anke Wittich, Hochschule Hannover</i>	
<i>Maria Gäde, Humboldt-Universität zu Berlin</i>	
Lehre in Zeiten von Framework und Qualifikationsprofil vor dem Hintergrund der HRK-Empfehlung: Überlegungen zu einer möglichen Umsetzung des „shifts from teaching to learning“ im IK-Unterricht am Fachbereich Archiv- und Bibliothekswesen der Hochschule für den öffentlichen Dienst in Bayern	48
<i>Naoka Werr, Hochschule für den öffentlichen Dienst in Bayern,</i>	
Die Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“ und der „Referenzrahmen Informationskompetenz“ des Deutschen Bibliotheksverbandes.....	62
<i>Andreas Klingenberg, Hochschule für Musik Detmold</i>	
Teaching Libraries zwischen Vermittlung fachwissenschaftlicher Informationskompetenz und der Unterstützung einer Propädeutik für die Digital Humanities	76
<i>Marcus Schröter, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Universitätsbibliothek</i>	
Information Literacy an der Pädagogischen Hochschule Thurgau (PHTG) – ein spannendes Experiment zwischen Bibliothek, MDZ und dem Fachbereich Wissenschaft und Forschung.....	95
<i>Verena Muheim, Pädagogische Hochschule Thurgau</i>	
Kein Königsweg – die Vermittlung von Forschungsdatenkompetenz auf allen universitären Ebenen	108
<i>Kerstin Helbig, Humboldt-Universität zu Berlin</i>	
<i>Pamela Aust, Staatsbibliothek zu Berlin</i>	
Quantitative Information Literacy: Designing an Online Course at the Interface between Information Literacy and Statistical Literacy	117
<i>Christina Kläre, Duisburg-Essen University Library</i>	
Die Generation Y – Ein Plädoyer für die Analyse einer „vernetzten Generation“ zur Weiterentwicklung der Bibliotheksdidaktik	132
<i>Kim Farah Giuliani, Fachhochschule Potsdam</i>	
Kooperative Informationskompetenzvermittlung: Lehrveranstaltungsreflexion eines Blended-Learning-Workshops mithilfe der Theorie des constructive alignments.....	138
<i>Simone Kibler, Universitätsbibliothek Braunschweig</i>	

Aufsätze

Workflows zur Bereitstellung von Zeitschriftenartikeln auf Open-Access-Repositoryen – Herausforderungen und Lösungsansätze.....	151
<i>Paul Vierkant, Helmholtz-Gemeinschaft</i>	
<i>Olaf Siegert, ZBW - Leibniz-Informationszentrum Wirtschaft</i>	
<i>Gernot Deinzer, Universitätsbibliothek Regensburg</i>	
<i>Agathe Gebert, GESIS Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften</i>	
<i>Marc Herbstritt, Schloss Dagstuhl – Leibniz-Zentrum für Informatik</i>	
<i>Heinz Pampel, Helmholtz-Gemeinschaft</i>	
<i>Regine Tobias, Bibliothek des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT)</i>	
<i>Alexander Wagner, Deutsches Elektronen-Synchrotron DESY</i>	
Erste Erfahrungen mit RDA an wissenschaftlichen Universalbibliotheken in Deutschland	
Ergebnisse aus Fokusgruppengesprächen mit Katalogisierenden	170
<i>Heidrun Wiesenmüller, Hochschule der Medien Stuttgart</i>	

Berichte und Mitteilungen

Aus der Deutschen Forschungsgemeinschaft.....	201
<i>Deutsche Forschungsgemeinschaft, Gruppe „Wissenschaftliche Literaturversorgungs- und Informationssysteme“ (LIS)</i>	

Tagungsberichte

Googlest Du noch oder recherchierst Du schon?	
Wie die AG Informationskompetenz der wissenschaftlichen Bibliotheken Thüringens aufgrund vielfältiger Nachfragen eine Fortbildung organisierte	205
<i>Katrin Richter, Universitätsbibliothek der Bauhaus-Universität Weimar</i>	
<i>Milena Pfaffert, Universitätsbibliothek der TU Ilmenau</i>	
Etatverteilungsmodelle für Hochschulbibliotheken – Ergebnisse zweier Workshops in Regensburg und Gießen im November/Dezember 2016	212
<i>Rainer Plappert, Universitätsbibliothek Erlangen-Nürnberg, Vorsitzender des Landesverbands Bayern</i>	

Rezensionen

Stang, Richard: Lernwelten im Wandel : Entwicklungen und Anforderungen bei der Gestaltung zukünftiger Lernumgebungen.....	223
<i>Wilfried Sühl-Strohmeier, Freiburg i. Br.</i>	

Aus dem Verein deutscher Bibliothekarinnen und Bibliothekare e.V.

Vorstand und Vereinsausschuss

Einladung zur Mitgliederversammlung 2017 des VDB.....	227
<i>Konstanze Söllner, Vorsitzende des VDB</i>	
Netzwerk VDB – NRW braucht einen Landesverband.....	228
106. Deutscher Bibliothekartag: Fokussieren, vertiefen, Schnittstellen bilden	229

Reisebeihilfe zum Besuch des Bibliothekartages 2017 in Frankfurt am Main	231
Stellungnahme des VDB zur Reform des Urheberrechts.....	232
Mehr Offenheit bei Fortbildungsveranstaltungen: Vereinbarung der luxemburgischen, deutschen, österreichischen und Schweizer Verbände.....	233

Kommissionen

Kommission für berufliche Qualifikation	
Das VDB-Mentoringprogramm geht in die zweite Runde	235
<i>Doina Oehlmann, Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel (Vorsitzende der Kommission)</i>	
Kommission für Fachreferatsarbeit	
Jahresbericht 2016	236
<i>Matthias Reifegerste, Universitätsbibliothek Freiburg i. Br. (Vorsitzender der Kommission)</i>	
Gemeinsame Baukommission von VDB und dbv	
Neues Mitglied: Prof. Dr. Michael Mönnich	238
Gemeinsame Managementkommission von VDB und dbv	
Aktuelle Aktivitäten	239
<i>Katja Bartlakowski, Hochschulbibliothek Osnabrück</i>	
<i>Albert Bilo, Universitätsbibliothek Duisburg-Essen</i>	
<i>Andreas Brandtner, Universitätsbibliothek Mainz</i>	
<i>Daniela Poth, Universitäts- und Landesbibliothek Darmstadt</i>	
<i>Frauke Untiedt, Bücherhallen Hamburg</i>	
<i>Cornelia Vonhof, Hochschule der Medien Stuttgart</i>	

Landes- und Regionalverbände

Regionalverband Berlin – Brandenburg	
Jahresbericht 2016	241
<i>Karen Schmohl, Bibliothek des Auswärtigen Amtes Berlin, Stellvertretende Vorsitzende des Regionalverbands</i>	
VDB-Regionalverband Südwest	
Rückblick auf das Jahr 2016	243
<i>Robert Scheuble, Bibliothek der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Vorsitzender des Regionalverbands</i>	
Landesverbände Hessen und Bayern	
Workshop Etatverteilungsmodelle für Hochschulbibliotheken	245

Personalia

Aus der Mitgliederverwaltung	
Neue Mitglieder	246
Veränderungen	247
Geburtstage.....	249
Verstorbene VDB-Mitglieder	251

Editorial

Die Förderung von Informationskompetenz ist Kernaufgabe von Bibliotheken – und nicht nur der Senf zur Bratwurst!

Informationskompetenz ist eine unverzichtbare Voraussetzung für die verantwortungsvolle Teilhabe an Gesellschaft und Politik und für den nachhaltigen Erfolg in Studium und Beruf. Die Bedeutung von Informationskompetenz wird uns im derzeitigen „postfaktischen“ Zeitalter sehr deutlich bewusst. Auf einer internationalen Konferenz zur Informationskompetenz haben kürzlich britische Kolleginnen und Kollegen die Frage gestellt, ob die Abstimmung zum Brexit bei einer höheren Informationskompetenz der Bevölkerung und besseren Fähigkeiten, den Wahrheitsgehalt von Informationen überprüfen zu können, anders ausgefallen wäre. Amerikanische Kolleginnen und Kollegen haben von Propaganda und offensichtlichen Lügen im Präsidentenwahlkampf in den USA berichtet. Mit automatisiert erzeugten Informationen, Fake News und Social Bots müssen wir auch in Deutschland umgehen, sicherlich verstärkt in Zusammenhang mit der bevorstehenden Bundestagswahl. Und das Auffinden, Aufbereiten und Präsentieren von qualitätsgeprüften Informationen gehört zur Standardaufgabe von Schülerinnen und Schülern, Studierenden, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, Berufstätigen – ganz generell von jedem mündigen Menschen in allen Lebenslagen.

Aber Informationskompetenz ist keine Selbstverständlichkeit; Informationskompetenz muss immer wieder aktiv gefördert werden. Bibliotheken stehen hier an vorderster Stelle in der Pflicht. Seitdem es Bibliotheken gibt, ist es ihre Aufgabe, Informationen bereitzustellen und es zu ermöglichen, diese Informationen zu nutzen. Die Art und Weise, wie dies geschieht, hat sich über die Jahrhunderte und speziell in den letzten Jahren geändert. Lange Jahre musste man in eine Bibliothek gehen, um überhaupt Informationen zu erhalten. Heute erscheinen per Mausclick mehr Informationen, als man verarbeiten kann – und Bibliotheken helfen dabei, die gefundenen Informationen zu bewerten und die für den jeweiligen Zweck relevanten Informationen herauszufiltern.

Der Direktor einer großen deutschen Universitätsbibliothek stellte mir kürzlich die Frage: „Wenn Ihre Universitätsleitung die Wahl treffen müsste, ob die Universitätsbibliothek Bücher erwerben oder Kurse und Beratungen anbieten sollte – wie würden Sie sich entscheiden?“ Aus seiner Sicht sei das Ergebnis klar: Zuerst sei doch die Erwerbung am wichtigsten. Er war sehr überrascht, als ich ihm geantwortet habe, dass ich da nicht so sicher bin. Viele Studierende, Lehrende und Forschende nutzen intensiv die Informationskompetenz-Angebote ihrer Bibliothek und wissen sie sehr zu schätzen. Die Vermittlung von Informationskompetenz ist kein antiquiertes Konzept, sondern sie ist lebendige Kernaufgabe von Bibliotheken und wesentlicher Teil ihres Selbstverständnisses.

Der Themenschwerpunkt in diesem Heft von o-bib enthält aktuelle, innovative, prägnante und auch durchaus provokative Beiträge, die neue Impulse in die Diskussion um die Förderung von Informationskompetenz in Deutschland einbringen können. Ganz bewusst soll der Themenschwerpunkt auch Platz bieten für experimentelle Ansätze und neue Ideen, die noch nicht allgemein akzeptiert und konsensfähig sind. Die Bedeutung von Threshold Concepts und des Frameworks for Information

Literacy for Higher Education der Association of College and Research Libraries werden diskutiert. Führen diese zu einer neuen Sichtweise auf unsere Aktivitäten in Deutschland? Der Vorstand des Deutschen Bibliotheksverbands hat im Oktober 2016 den Referenzrahmen Informationskompetenz verabschiedet. Zum ersten Mal gibt es sowohl für den einzelnen Lernenden als auch für Anbieter von Veranstaltungen zur Informationskompetenz einen einheitlichen Bezugsrahmen für alle Bildungsebenen. Der Themenschwerpunkt stellt den Zusammenhang zur Strategie der Kultusministerkonferenz her. Wie wollen wir die Teilkompetenzen auf den verschiedenen Niveaustufen vermitteln und den Referenzrahmen in Deutschland etablieren?

Zur Informationskompetenz gehört weit mehr als Recherchieren – der Themenschwerpunkt greift die Vermittlung von Informationskompetenz im Rahmen von Digital Humanities und Forschungsdatenmanagement auf. Informationskompetenz braucht Kooperationen – der Themenschwerpunkt stellt Beispiele vor. Die Vermittlung von Informationskompetenz muss ein wichtiger Aspekt in der bibliothekarischen Aus- und Fortbildung sein – der Themenschwerpunkt formuliert Anforderungen an die Qualifikation von Teaching Librarians. Es geht auch um die Generation Y – braucht sie eine vollkommen andere Bibliotheksdidaktik? Auch einen Tagungsbericht gibt es: Die AG Informationskompetenz aus Thüringen berichtet über eine besonders innovative Fortbildung.

Lassen Sie sich von den Beiträgen im Themenschwerpunkt inspirieren und entwickeln Sie neue und weitergehende Konzepte, wie Informationskompetenz nachhaltig und umfassend gestärkt werden kann. Die Gemeinsame Kommission Informationskompetenz des VDB – Verein Deutscher Bibliothekarinnen und Bibliothekare und des Deutschen Bibliotheksverbands als Gast-Herausgeberin des Themenschwerpunkts wünscht Ihnen dabei viel Erfolg!

Fabian Franke

Vorsitzender der Gemeinsamen Kommission Informationskompetenz des VDB – Verein Deutscher Bibliothekarinnen und Bibliothekare und des Deutschen Bibliotheksverbands

Zitierfähiger Link (DOI): <http://dx.doi.org/10.5282/o-bib/2017H1SIV-V>

Themenschwerpunkt

Information Literacy Threshold Concepts and the Association of College and Research Libraries' Framework for Information Literacy for Higher Education

Gayle Schaub, Grand Valley State University, Allendale, Michigan, USA
Hazel McClure, Grand Valley State University, Allendale, Michigan, USA

Summary:

The 2014 release of the Association of College and Research Libraries' *Framework for Information Literacy for Higher Education* had a significant impact on information literacy scholarship and practice in the United States. The revision process of the previous *Competency Standards* and the purpose and implementation of the new *Framework* are still widely discussed as librarians work out what the *Framework* means to individual institutions and to information literacy as a whole. Organized around six threshold concepts in information literacy as identified in recent research, the *Framework* reflects developments in the information landscape as threshold concepts have become influential. The authors, who began their research in threshold concepts at the same time as the use and discussion of information literacy threshold concepts increased in the United States, discuss how their work fits into a larger, national conversation on conceptual information literacy instruction and the creation of a high-profile document.

Zusammenfassung:

Die Verabschiedung des Framework for Information Literacy for Higher Education der Association of College and Research Libraries 2014 hatte beachtliche Auswirkungen auf Theorie und Praxis der Vermittlung von Informationskompetenz in den USA. Der Überarbeitungsprozess der früheren Standards der Informationskompetenz sowie Zielrichtung und Umsetzung des neuen Framework werden nach wie vor breit diskutiert, da Bibliothekar/inn/e/n nun konkretisieren, was das Framework für ihre jeweilige Einrichtung und für Informationskompetenz insgesamt bedeutet. Indem es um sechs threshold concepts gruppiert ist, die die aktuelle Forschung zu Informationskompetenz identifiziert hat, bezieht das Framework gezielt Entwicklungen der Informationslandschaft auf diese richtungsweisenden threshold concepts. Die Autorinnen, die ihre Untersuchungen zu threshold concepts just zu der Zeit begannen, zu der der Einsatz von und die Diskussion um threshold concepts in den USA sich ausweitete, legen dar, wie sich ihre Arbeit in einen landesweiten Diskurs um konzeptionell orientierte Vermittlung von Informationskompetenz und die Erstellung eines von der Öffentlichkeit vielbeachteten Grundlagenpapiers einfügt.

Citable Link (DOI): <http://dx.doi.org/10.5282/o-bib/2017H1S1-9>

Author Identification: Schaub, Gayle: GND 1124854525

McClure, Hazel: GND 1124854800

Keywords: Threshold Concepts; ACRL; Framework for Information Literacy for Higher Education

1. Introduction

We are instruction librarians in the United States, working at a comprehensive university of approximately 25,000 mostly-undergraduate students. In our library, there are about sixteen of us who teach information literacy single sessions, invited in by professors to work with their students once, twice, or, on occasion, three times in a semester. We have come to instruction with varying levels of teaching experience, and work with a wide variety of disciplines, adapting to a diversity of faculty assignments and expectations. Identifying the content most meaningful in the context of a 50- to 75-minute instruction session has been the topic of numerous conversations. We work hard to figure out what it is that students need to understand about information, rather than offer quick demonstrations on the mechanics of locating and accessing information.

In our search to develop teaching materials and lesson ideas that promote deep learning over superficial search skills, we discovered threshold concepts. They reflected our desired approach to instruction; they focused on the whys of information instead of the hows. In 2012, we began to identify for ourselves those concepts we understood to be fundamental to one's understanding of information and how it works. During this undertaking, we learned about a large-scale study being done on threshold concepts in information literacy whose findings were quite similar to ours.¹ We realized that a collection of lessons aimed at transforming students' understanding of fundamental concepts in information literacy would be something librarians all around the country would want to contribute to and learn from. The idea for a book was born.

While we were editing our book, the Association of College and Research Libraries (ACRL) released the initial draft of a new *Framework for Information Literacy for Higher Education* in February, 2014.² The document, described in detail in the next section, introduced a new direction in information literacy pedagogy and included six threshold concepts. Its publication brought controversy, reflection, and conversation, which continue to this day. The timing of the Framework's release meant that our book with colleague Patricia Bravender, *Teaching Information Literacy Threshold Concepts: Lesson Plans for Librarians*,³ published in 2015 by ACRL, would become inextricably linked with the *Framework*, a mixed blessing we never could have expected.

- 1 Lori Townsend, Amy R. Hofer, Silvia Lin Hanick, and Korey Brunetti, „Identifying Threshold Concepts for Information Literacy: A Delphi Study,“ *Communications in Information Literacy*, 10, no. 1 (2016): 23, accessed December 12, 2016, <http://www.comminfolit.org/index.php?journal=cil&page=article&op=view&path%5B%5D=v10i1p23&path%5B%5D=228>.
- 2 Information Literacy Competency Standards for Higher Education Task Force, „Framework for Information Literacy for Higher Education, Draft 1, Part 1“ (Chicago: Association of College and Research Libraries, 2014), accessed February 2, 2017, <http://acrl.ala.org/ilstandards/wp-content/uploads/2014/02/Framework-for-IL-for-HE-Draft-1-Part-1.pdf>.
- 3 Patricia Bravender, Gayle Schaub, and Hazel McClure, *Teaching Information Literacy. Threshold Concepts: Lesson Plans for Librarians* (Chicago: Association of College and Research Libraries Press, 2015).

2. Background: From Competency Standards to the *Framework*

The *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* were developed by the Association for College & Research Libraries (ACRL) in 1999 and formally adopted a year later. They were intended to provide „a framework for assessing the information literate individual.“⁴ The *Standards* offered librarians a tool for planning, assessment, and communicating the need to integrate information literacy skills into the curriculum. The five standards, each of which encompassed a subset of performance indicators, along with assessment outcomes, recognized the different skill levels involved in finding, accessing, evaluating, and using information:⁵

- I. The information literate student determines the nature and extent of the information needed.
- II. The information literate student accesses needed information effectively and efficiently.
- III. The information literate student evaluates information and its sources critically and incorporates selected information into his or her knowledge base and value system.
- IV. The information literate student, individually or as a member of a group, uses information effectively to accomplish a specific purpose.
- V. The information literate student understands many of the economic, legal, and social issues surrounding the use of information and accesses and uses information ethically and legally.

The standards have served librarians in higher education in the United States for more than a decade as a way to teach and promote a formal definition of information literacy, what it is that students need to understand about information and how to best demonstrate that understanding.

Recognizing the dramatic changes to the information landscape since the creation of the original 1989 definition of information on which the standards were based,⁶ the ACRL task force charged with reviewing the standards recommended their revision, which led to the creation of the first draft of the *Framework for Information Literacy in Higher Education*, released in two parts, in February and April of 2014.⁷

The draft was a marked departure from the competency standards. Rather than being a list of assessment standards with bullet-pointed measurement outcomes, the document was a *framework*, a multifaceted approach to the teaching of information use and creation, incorporating a diversity of ideas and theories, including the ideas of threshold concepts and metaliteracy, and it redefined information literacy as „the set of integrated abilities encompassing the reflective discovery of information, the

4 American Library Association, *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* (Chicago: Association of College and Research Libraries, 2000), accessed December 21, 2016, <http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org/acrl/files/content/standards/standards.pdf>.

5 Ibid.

6 „History of the Framework for Information Literacy for Higher Education,“ *Framework for Information Literacy for Higher Education*, American Library Association (Chicago: Association of College and Research Libraries, 2015), accessed February 2, 2017, http://acrl.ala.org/framework/?page_id=41.

7 Information Literacy Competency Standards for Higher Education Task Force, „Framework, Draft 1, Part 1“; idem, „Framework, Draft 1, Part 2“, accessed March 29, 2017, <http://acrl.ala.org/ilstandards/wp-content/uploads/2014/04/Framework-for-IL-for-HE-Draft-1-Part-2.pdf>.

understanding of how information is produced and valued, and the use of information in creating new knowledge and participating ethically in communities of learning.⁴⁸ This redefinition reflects recently-defined types of literacies and new ways of accessing and sharing information.

The *Framework* is made up of six frames, each with a core concept (inspired by threshold concepts) serving as the main idea of the frame. The six frames/core concepts are as follows:

- Authority Is Constructed and Contextual
- Information Creation as a Process
- Information Has Value
- Research as Inquiry
- Scholarship as Conversation
- Searching as Strategic Exploration

Each frame is comprised of the core concept, a brief discussion of that core concept, a set of knowledge practices, and a set of learner dispositions. The knowledge practices in each frame are a non-exhaustive list of behaviors that exhibit engagement in an individual's scholarly community in an information literate way. Learner dispositions are a learner's preferences and attitudes about the way they learn. Within the context of the frames, the task force included a list of possible learner dispositions that may accompany a student's understanding of each particular core concept, but learner dispositions may vary with different disciplines or areas of study. Each frame is intended to engage librarians in an exploration of a foundational concept that underlies information literacy. This will ideally empower students to understand the underlying concepts behind information use rather than merely the mechanics of finding, using, and citing information.

One example of a frame is Scholarship as Conversation. The idea behind this frame is that information published in scholarly communities is always written in and best understood within a context; the scholar can see scholarly communications such as articles, book chapters, conference proceedings and the like as voices within a conversation. Sometimes they agree, sometimes they disagree; they often build on each other and answer questions that arise in the work of other scholars. Regardless of the role in the conversation they play, they exist in relation to each other and are best read and understood in relation to each other. This concept, likely familiar to almost all librarians and faculty, may not be immediately apparent to students, who may be more likely to understand articles and other scholarly communications as mere stand-alone documents. In our positions as librarians, helping students understand the interconnected and interwoven nature of scholarly communications is key to helping them become information literate. This is distinctly different from teaching them to become proficient in a set of skills.

The *Framework* presents six frames, but it is also clear that the frames set forward in the document aren't the definitive list of core concepts in information literacy. There's an acknowledgement that

8 Ibid.

more core concepts may arise, and that the document has room for growth and change in order to accommodate them.

3. Reactions to the *Framework*

Over the two years following the unveiling of the first draft of the *Framework for Information Literacy in Higher Education*, the document underwent several revisions based on feedback from many constituents. Because the new document represented such a change from the past, the task force sought feedback in a variety of ways. A formal online survey form was distributed to academic libraries via email listservs, the task force members solicited direct email input from librarians, the *Framework* was discussed in two online hearings and one in-person hearing, and social media comments on Twitter and in blogs were collected by the task force. Using this feedback, the task force revised and rereleased two revisions before releasing the final version in January of 2015.

Responses to the *Framework* were mixed. Many embraced the new document as a more meaningful way to identify the core ideas and concepts students need to become information literate and offer librarians a way to communicate the value of these ideas to campus faculty. It offered librarians a way to discuss their work as experts within a discipline, instead of as providers of a resource or service to academic departments and their faculty. The frames show that information literacy or fluency is not „taught;“ it is integrated into every discipline and librarians work to facilitate that understanding in a variety of ways.

Others felt it offered no way to assess learning, that it required a complete overhaul of an instruction program to implement, and it left librarians with a less useful communication document to enter into curricular conversations with other departments. One of the primary criticisms of the new *Framework* was that it was just that, a *new* document, rather than the document revision they expected. No consensus of opinion was reached, and ACRL moved in February, 2015 to „file“ the *Framework* in a „constellation of documents.“⁹ This action, a parliamentary procedure, left many to believe the document would be left to languish, when in fact, the opposite has proven to be the case. The *Framework for Information Literacy for Higher Education* was formally adopted by the ACRL Board in January, 2016¹⁰ and the *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* were rescinded at the ACRL Board of Directors on June 25, 2016.¹¹

9 Karen Williams, „More From the ACRL Board on the Framework for Information Literacy for Higher Education,“ *ACRL Insider*, February 4, 2015, <http://www.acrl.ala.org/acrlinsider/archives/9814>.

10 ACRL Board of Directors, „Update from the ACRL Board of Directors on the Framework for Information Literacy for Higher Education,“ *ACRL Insider*, January 15, 2016, <http://www.acrl.ala.org/acrlinsider/archives/11232>.

11 ACRL Board of Directors, „ACRL Board Takes Action on Information Literacy Standards,“ *ACRL Insider*, June 25, 2016, <http://www.acrl.ala.org/acrlinsider/archives/12126>.

4. ACRL Support for Framework since Adoption

In the period since the filing of the *Framework*, ACRL has initiated a variety of promotional and educational programs to help libraries and librarians transform the ideas in the document into reality. In October, 2015, ACRL launched the *Framework Spotlight on Scholarship*, a „weekly post series highlighting scholarship that uses, builds on, critiques, or responds to the Framework for Information Literacy for Higher Education.“¹² Also in 2015 were the formation of the ACRL Framework Advisory Board, establishment of a WordPress site for subscribers to read updates on the *Framework* and share ideas, and the appointment of Sharon Mader as Visiting Program Officer for Information Literacy. Her position was created to facilitate the transition and assuage anxiety surrounding its adoption.

Mader, a retired Dean of Library Services at the University of New Orleans, was hired to help librarians understand and use the *Framework* in their instruction. A former librarian with an educational background in education and educational technology, Mader worked previously with ACRL on professional development and training programs related to the *Standards*. In her role as Visiting Program Officer, she has been traveling around the country speaking in workshops and at conferences about the *Framework* and how to use it. She worked with the Advisory Board to develop a *Framework for Information Literacy Sandbox*, used in implementing the *Framework*. The sandbox, which opened in December, 2016, is an open access repository for materials contributed and shared by librarians for integrating the ideas of the *Framework* into their instruction.¹³

In November, 2016, ACRL appointed a team of Framework curriculum designers. The three-person team is tasked with creating professional development materials for librarians and deliver live workshops, or „roadshows,“ webcasts, online courses, and other in-person and virtual programs beginning in 2017.¹⁴ A Framework toolkit, a package of content specifically designed for professional development on how to use the *Framework* in the classroom is in the works for early 2017. It is expected to be added to the existing list of eight toolkits available on the ACRL website.¹⁵

5. Librarians Putting the Framework into Action

In addition to the support that ACRL is providing for the use of the *Framework*, librarians in higher education have found ways to constructively engage in the conversation surrounding the *Framework* and the ideas behind it. One example of ways librarians have done this is through conferences designed specifically with the theme of the *Framework* in mind. For example, LOEX, which hosts an annual conference in the spring, held a special autumn conference in 2015 that focused entirely on the *Framework*. It featured presentations on instruction, assessment using the *Framework*, the use

12 Donna Witek, „Framework Spotlight on Scholarship: 'Teaching for Transfer' by Kuglitsch,“ *Framework for Information Literacy for Higher Education*, October 14, 2015, <http://acrl.ala.org/framework/?p=107>.

13 Sharon Mader, „ACRL Framework for Information Literacy Sandbox Launches,“ *ACRL Insider*, December 8, 2016, <http://www.acrl.ala.org/acrlinsider/archives/category/information-literacy>.

14 Karen Malenfant, „ACRL Selects New Curriculum Designers/Presenters for the Framework,“ *ACRL Insider*, December 1, 2015, <http://www.acrl.ala.org/acrlinsider/?s=new+curriculum+designers>.

15 A current list of professional development toolkits on subjects like diversity, information literacy, and advocacy is available at <http://www.ala.org/acrl/proftools/toolkits>, accessed February 2, 2017.

of the *Framework* for teaching within various disciplines, and the idea of the additional frames that might be added, among other topics. Other conferences that either focused on the *Framework* or at least included a *Framework* theme include: *Engaging with the ACRL Information Literacy Framework* at the University at Albany, State University of New York, March 10, 2016; *What Does It All Mean?: Unpacking the Information Literacy Framework* at the Annual Indiana University Libraries Information Literacy Colloquium; *Implementing the New Framework for Information Literacy in Higher Education* Conference at Dickinson College, funded by the Pennsylvania Consortium for the Liberal Arts, May 24, 2016. These conferences and others, independently from ACRL, provided opportunities for librarians to have conversations about the *Framework*, to share their experiences, struggles, and successes.

Another way librarians have put the *Framework* into use is adapting it to use with instruction embedded within disciplines. For instance, librarians at the University of Colorado, Michelle Albert and Caroline Sinkinson, have worked with the composition faculty there to design a writing and information literacy curriculum that uses ideas from both the information literacy framework and the *Framework for Success in Postsecondary Writing* (from the Council of Writing Program Administrators).¹⁶ In addition, several subgroups of ACRL have been revising their documentation on information literacy within their particular disciplines, including the Communications Studies Committee of the Education and Behavioral Sciences Section (EBSS) and the Women and Gender Studies Section (WGSS).¹⁷ The work and conversations that go into revising these documents, along with the documents themselves, help librarians to think about the meaning of the *Framework*, along with the accompanying ideas of threshold concepts and metaliteracy, within the contexts of the scholarly communication happening in their students' disciplines.

Other work in the field of librarianship strives to help librarians put the theory of the *Framework* into practice. Our book, *Teaching Information Literacy Threshold Concepts: Lesson Plans for Librarians* provides lesson plans by a variety of types of academic librarians, all aimed at helping transform student understanding of the concepts of information literacy. We chose to structure the book mirroring the frames within the *Framework* in order to support librarians' use and understanding of the *Framework*.

6. Conclusion: Why we use TCs in our work

The idea that there are foundational concepts in any discipline is a meaningful one to us. Focusing on the *why* instead of, or more accurately, in addition to the *what* helps us be better teachers. We work at understanding that content which causes students to struggle. It is different with each student; learners don't all get stuck in precisely the same place. What is common sense to one may be challenging for another. Focusing on such concepts, trying to help students understand why information looks

16 Michelle A. Albert and Caroline Sinkinson, „Composing Information Literacy: A Pedagogical Partnership Between Rhet/Comp and Library Faculty“ (paper presented at the Georgia International Conference on Information Literacy, Savannah, GA, September 25, 2015), paper 24, accessed February 2, 2017, <http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/gaintlit/2015/2015/24>; Council of Writing Program Administrators (CWPA), the National Council of Teachers of English (NCTE), and the National Writing Project (NWP), „Framework for Success in Postsecondary Writing,“ (2011), accessed February 2, 2017, <http://wpacouncil.org/files/framework-for-success-postsecondary-writing.pdf>.

17 Margot Conahan, „Updates from the Framework Advisory Board,“ *ACRL Insider*, July 11, 2016, <http://www.acrl.org/acrlinsider/archives/12202>.

different in different places or why we pay large amounts of money for access to certain information helps us get at what they understand in order to really learn.

A threshold concepts approach to teaching is student centered. It asks us to be aware of the knowledge we ourselves take for granted, to never assume others have the same understanding of an idea. The idea of troublesome knowledge, knowledge that a student may find foreign, confusing, difficult or contrary to a previously held understanding requires that we as instructors dig deeper and embrace that difficulty. It demands that we let go of our „expertise“ and meet students where they are. And, it is bound to be more interesting than a point-and-click, skill-based approach to instruction.

Most importantly, using threshold concepts offers instructors a way to work toward transforming students' understanding about information, to work toward literacy or fluency rather than looking for evidence of mastery. The 2000 *Standards for Higher Education* offered a list of performance indicators, signs to look for as evidence of competency, but little as to how to promote it.

While the debate continues over which concepts are the most critical and instruction librarians across the United States grapple with how to put into action the more sophisticated ideas that make up the new *Framework*, we welcome the ACRL's new outlets for sharing with and learning from library colleagues everywhere. We look forward to conversations with faculty in departments with whom we liaise to encourage the integration of the ideas contained within the *Framework* into their courses.

Bibliography

- ACRL Board of Directors. „ACRL Board Takes Action on Information Literacy Standards.“ *ACRL Insider*, June 25, 2016, <http://www.acrl.ala.org/acrlinsider/archives/12126>
- ACRL Board of Directors. „Update from the ACRL Board of Directors on the Framework for Information Literacy for Higher Education.“ *ACRL Insider*, January 15, 2016, <http://www.acrl.ala.org/acrlinsider/archives/11232>.
- Albert, Michelle A., and Caroline Sinkinson. „Composing Information Literacy: A Pedagogical Partnership Between Rhet/Comp and Library Faculty.“ Paper presented at the Georgia International Conference on Information Literacy, Savannah, GA, September 25, 2015, paper 24. Accessed February 2, 2017. <http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/gaintlit/2015/2015/24>.
- American Library Association. „History of the Framework for Information Literacy for Higher Education.“ *Framework for Information Literacy for Higher Education*. Chicago: Association of College and Research Libraries, 2015. Accessed February 2, 2017. http://acrl.ala.org/framework/?page_id=41.
- Bravender, Patricia, Gayle Schaub, and Hazel McClure. *Teaching Information Literacy. Threshold Concepts: Lesson Plans for Librarians*. Chicago: Association of College and Research Libraries Press, 2015.
- Conahan, Margot. „Updates from the Framework Advisory Board.“ *ACRL Insider*, July 11, 2016. <http://www.acrl.ala.org/acrlinsider/archives/12202>.

- Information Literacy Competency Standards for Higher Education Task Force. „Framework for Information Literacy for Higher Education, Draft 1, Part 1.“ Chicago: Association of College and Research Libraries, February 20, 2014. Accessed February 2, 2017. <http://acrl.ala.org/ilstandards/wp-content/uploads/2014/02/Framework-for-IL-for-HE-Draft-1-Part-1.pdf>.
- Mader, Sharon. „ACRL Framework for Information Literacy Sandbox Launches.“ *ACRL Insider*, December 8, 2016. <http://www.acrl.ala.org/acrlinsider/archives/category/information-literacy>.
- Malenfant, Karen. December 1, 2015. „ACRL Selects New Curriculum Designers/Presenters for the Framework.“ *ACRL Insider*, Dezember 1, 2015. <http://www.acrl.ala.org/acrlinsider/?s=new+curriculum+designers>.
- Townsend, Lori, Amy R. Hofer, Silvia Lin Hanick, and Korey Brunetti. „Identifying Threshold Concepts for Information Literacy: A Delphi Study.“ *Communications in Information Literacy*, 10, no. 1 (2016): 23–49. Accessed December 12, 2016. <http://www.comminfolit.org/index.php?journal=cil&page=article&op=view&path%5B%5D=v10i1p23&path%5B%5D=228>.
- Witek, Donna. „Framework Spotlight on Scholarship: ‘Teaching for Transfer’ by Kuglitsch.“ *Framework for Information Literacy for Higher Education*, October 14, 2015. <http://acrl.ala.org/framework/?p=107>.

Threshold-Konzepte, das ANCIL-Curriculum und die Metaliteracy – Überlegungen zu Konsequenzen für die Förderung von Informationskompetenz in deutschen Hochschulen

Wilfried Sühl-Strohmenger, Freiburg i.Br.

Zusammenfassung:

Das Verständnis von Informationskompetenz, wie es sich im deutschsprachigen Raum seit etwa 15 Jahren entwickelt hat, steht auch aufgrund neuer Ansätze und Ideen zur Information Literacy aus dem angloamerikanischen Raum zur Diskussion. Vor allem bezieht sich das auf die Threshold-Konzepte sowie das Framework-Modell der US-amerikanischen Association of College & Research Libraries (ACRL), ferner die Metaliteracy-Theorie von Mackey und Jacobson und schließlich auf das neue britische ANCIL-Curriculum. Nun sind aus deutscher bibliothekarischer Sicht nicht alle mit den oben genannten neuen Konzepten verbundenen Gedankengänge und Argumente der Kolleginnen und Kollegen aus den USA und aus Großbritannien ohne weiteres nachvollziehbar gewesen. Und wie verhalten sie sich zu den Standards der Informationskompetenz? Jetzt liegen erste Ansätze in den USA vor, die explizit auf dem Threshold-Modell bzw. dem ACRL-Framework aufbauen, so dass eine konkretere Grundlage für mögliche Übertragungen der Modelle auf Kurs- und Schulungskonzepte zur Förderung von Informationskompetenz im deutschsprachigen Raum gegeben ist.

Summary:

The concept of information competency, as developed in the German-speaking countries for about 15 years, has recently come up for discussion because of new approaches and ideas about information literacy from the Anglo-American countries. This mostly refers to the threshold concepts as well as the framework model of the US-American ACRL, the Metaliteracy Theory by Mackey and Jacobson and finally the new curriculum of the British ANCIL. From a German librarian's point of view, not all of the ideas and arguments of our American and British colleagues which are connected to the above-mentioned new concepts were easy to understand. Another question is how they relate to the standards of information competency. By now, first approaches in the US, which are explicitly based on the Threshold Model or the ACRL Framework, have been made available. This provides a more concrete basis for a possible transfer of these models into course and training concepts for the promotion of information competency in the German-speaking countries.

Zitierfähiger Link (DOI): <http://dx.doi.org/10.5282/o-bib/2017H1S10-25>

Autorenidentifikation: Sühl-Strohmenger, Wilfried: GND 143992961

Schlagwörter: Informationskompetenz; Threshold-Konzept; Metaliteracy

1. Neue Aspekte der Informationskompetenz

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 essenziell. 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 Pilotprojekte. In diesem Kontext soll Informationskompetenz nach den Prinzipien der Open Science erworben werden: offen, transparent und kollaborativ.

Allerdings dürften entsprechende Modelle eine Basis an Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten im Umgang mit wissenschaftlicher Information voraussetzen, wie sie durch die vom Deutschen Bibliotheksverband verabschiedeten Standards der Informationskompetenz für Studierende 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) in Großbritannien*, des *Framework for Information Literacy for Higher Education* in den USA sowie des ihnen auch zugrunde liegenden Threshold-Konzeptes.

2. Threshold-Konzepte (Schwellenkonzepte)

Bereits im Jahr 2003 hatten die britischen Lehr-Lernforscher Jan H. F. Meyer und Ray Land das Threshold-Konzept für das Lernen und Lehren an der Hochschule vorgestellt.¹ Threshold-Konzepte stellen, auch im Hinblick auf ihre Anwendung im Zusammenhang mit der Entwicklung von Information Literacy², Kern- oder Basiskonzepte dar, die – wenn sie einmal von den Lernenden verstanden worden sind – neue Perspektiven und neue Wege aufzeigen, um eine Fachdisziplin zu verstehen oder überkommenes Domänenwissen in Zweifel zu ziehen. Solche Konzepte führen zu Veränderungen bei den Lernenden, denn ohne sie erlangen sie keine Expertise in jenem Wissensgebiet. Schwellenkonzepte kann man sich ähnlich wie Portale vorstellen, durch die Lernende gehen müssen, um neue Perspektiven und ein breiteres Verständnis zu entwickeln, um schließlich eine veränderte innere

1 Vgl. Jan H. F. Meyer und Ray Land, *Threshold Concepts and Troublesome Knowledge: Linkages to Ways of Thinking and Practicing within the Disciplines*. (Edinburgh, UK: University of Edinburgh, 2003).

2 Patricia Bravender, Hazel McClure und Gayle Schaub, Hrsg., *Teaching Information Literacy Threshold Concepts: Lesson Plans for Librarians* (Chicago, Ill.: Association of College and Research Libraries, 2015), 2 f.; Joanna M. Burkhardt, *Teaching Information Literacy Reframed: 50+Framework-Based Exercises for Creating Information-Literate Learners* (Chicago: ALA Neal Schuman, 2016); ferner: Lori Townsend, Amy R. Hofer, Silvia Lin Hanick und Korey Brunetti, „Identifying Threshold Concepts for Information Literacy. A Delphi Study,“ *Communications in Information Literacy* 10, Nr. 1 (2016): 23–49, zuletzt geprüft am 21.11.2016, <http://www.comminfolit.org/index.php?journal=cil&page=article&open=article&path%5B%5D=v10i1p23>; siehe auch die materialreiche Website: *Threshold Concepts & Information Literacy*, zuletzt geprüft am 16.11.2016, <http://www.iltthresholdconcepts.com>.

Sichtweise des Fachgegenstands, der Themenlandkarte und sogar der Weltsicht zu erlangen. Sie sind die Basis des neuen Rahmenkonzepts (Framework) der ACRL, das unten näher beschrieben wird.

Solch eine veränderte Sicht könnte repräsentieren, wie Menschen in einer bestimmten Fachdisziplin „denken“ oder wie sie etwas wahrnehmen und begreifen, wie sie besondere Phänomene innerhalb jener Disziplin (oder darüber hinaus) erfahren. Der Übergang kann nach Meyer und Land plötzlich geschehen, kann sich aber auch über einen gewissen Zeitraum hinziehen. Diese gesamte Phase bezeichnen sie mit dem aus der Anthropologie stammenden Begriff der „Liminalität“, um damit den Übergangsraum nach dem Muster eines „fließenden“ (liquid) Raumes zu erfassen, durch den sich die Lernenden, gleichzeitig transformierend und transformiert werdend, bewegen. Die Schwelle (threshold) oder der Rahmen (frame) markieren den Eingang in das transformierende Stadium der Liminalität.

Meyer und Land bieten Beispiele für Schwellenkonzepte aus unterschiedlichen Fachdisziplinen (Mathematik, Ökonomie, Sprach- und Literaturwissenschaft u.a.), die dadurch charakterisiert sind, dass sie früheren Überzeugungen und auch der Intuition widersprechen, dass sie „verstörendes“ (troublesome) Wissen beinhalten. Bei Studierenden kann ein solches Wissen zunächst zu Desorientierung, zu Unschlüssigkeit oder sogar zu Widerstand führen. Diese Reaktionen werden aber im Kontext des Threshold-Konzepts für unvermeidlich und sinnvoll gehalten, weil erst sie den Weg zum neuen Verstehen bahnen.³ Folgende Charakteristika zeichnen Schwellenkonzepte aus:

- Threshold-Konzepte sind *transformativ*, sie verändern sich je nach dem, wie Studierende eine Idee oder eine Disziplin betrachten: Beispielsweise hat ein Studierender irgendwann die Vorstellung internalisiert, dass wissenschaftliche Forschung eine Konversation ist, so dass sie oder er einen wissenschaftlichen Artikel nicht mehr als alleinstehendes Dokument in einer Datenbank verstehen, sondern als eine Stimme in einer fortlaufenden dynamischen Konversation. Als Ergebnis wird sich die Art und Weise, wie der Studierende Forschung betreibt, auch verändern. Wahrscheinlich schließt dies eine affektive Komponente mit ein, ergibt sich also auch eine Wende bei den Werten, Gefühlen oder Attitüden, wenn beispielsweise auf dem politisch-philosophischen Fachgebiet durch die Auseinandersetzung mit dem Marxismus, dem Feminismus oder dem Poststrukturalismus ein Perspektivenwechsel eintritt.
 - Threshold-Konzepte sind wahrscheinlich auch *irreversibel*. Es ist sehr schwer oder vielleicht unmöglich, diese fundamentalen Konzepte zu verlernen, wenn man sie einmal erfasst hat.
- 3 Etwas Ähnliches hat der Verhaltens- und Entwicklungspsychologe Jean Piaget mit dem Konstrukt der „Äquilibration“ gemeint, also die dem Organismus innewohnende selbstregulatorische Tendenz zur Aufrechterhaltung oder Wiederherstellung eines Gleichgewichts zwischen bestehendem Wissen und neuen Informationen aus der Umwelt, also neue Informationen mit den bereits bestehenden kognitiven Strukturen (Schemata) in Einklang zu bringen, mithilfe von Assimilation bzw. von Adaptation. Damit kann ein kognitiver Konflikt einhergehen, wenn neue Informationen mit dem bisherigen Wissen nicht zusammenpassen. Insofern bedarf es – didaktisch gesehen – der bewussten Herstellung eines mentalen Ungleichgewichts beim Lernenden, damit dieser sein Vorwissen aktiviert und gegebenenfalls die fehlenden Informationen aufnimmt oder neues Wissen in die kognitive Struktur integriert; vgl. dazu: Ulrike Hanke und Wilfried Sühl-Strohmeier, *Bibliotheksdidaktik. Grundlagen zur Förderung von Informationskompetenz*, Bibliotheks- und Informationspraxis 58 (Berlin, Boston: De Gruyter Saur, 2016), 92–95; zur didaktischen Umsetzung eignet sich die Lehrstrategie „MOMBI“: s. Ulrike Hanke, Martina Straub und Wilfried Sühl-Strohmeier, *Informationskompetenz professionell fördern. Ein Leitfaden zur Didaktik von Bibliothekskursen, Praxiswissen* (Berlin, Boston: De Gruyter Saur, 2013), 17–20.

- Threshold-Konzepte sind *integrativ*, indem sie Studierenden zu verstehen helfen, wie separate Konzepte eines Wissensgebiets in ein zusammengehöriges Ganzes zu bringen sind, so wie sie (die Studierenden) es vorher nicht verstanden haben.
- Threshold-Konzepte sind möglicherweise *eingegrenzt* (bounded) innerhalb einer Disziplin oder *begrenzend* einem anderen Wissensbereich gegenüber. Sie könnten also dabei helfen, die Ränder und Grenzen jener Disziplin zu definieren.
- Threshold-Konzepte sind oft *mühsam* und *verstörend* (troublesome) in der Weise, dass die gewonnene Erkenntnis, das neue Wissen, nicht intuitiv oder eingängig aufzunehmen ist, sondern als unvereinbar mit früher gebildeten Meinungen oder Verständnissen des Studierenden erscheint. Threshold-Konzepte könnten für die Studierenden auch so neu sein, dass sie Probleme haben, sie zu erfassen.

Innerhalb des Rahmenmodells der ACRL enthält jedes der weiter unten genannten Frames ein Schwellenkonzept, ihnen jeweils zugeordnet sind die Komponenten: Wissenspraktiken/Fähigkeiten und Dispositionen. Man verzichtete seitens der Task Force der ACRL aber bewusst darauf, die „Outcomes“, also die angestrebten Lerneffekte, für diese Komponenten festzulegen, wie es bei den ACRL-Standards der Fall war.⁴ Diese Outcomes sollten vielmehr nach den jeweiligen lokalen Gegebenheiten, nicht aber auf nationaler Ebene definiert werden.

3. Auswirkungen des Schwellenkonzepts auf das Verständnis von Informationskompetenz

Threshold-Konzepte legen den Fokus auf das der Informationskompetenz zugrunde liegende konzeptionelle Verständnis, nicht aber primär auf die Aneignung von technischen Fähigkeiten und Fertigkeiten (die indes auch benötigt werden): „We believe that the important element of teaching with information literacy threshold concepts is teaching with a focus on the underlying conceptual understanding rather than focusing on an acquisition of technical ability.“⁵

Thomas Hapke, der sich im deutschen Bibliothekswesen intensiv mit den angloamerikanischen Entwürfen zur Information Literacy beschäftigt hat, folgert daraus, dass der Kern von Informationskompetenz ein epistemischer sei: „Der Kern von Informationskompetenz ist eine kritische Haltung und damit die Reflexion über Information, über die eigenen Lernprozesse, über die Entwicklung von Information, Wissen(schaft) und deren Unterschiede, aber auch über die epistemologischen Herausforderungen im Rahmen der Bewertung von Wissen.“⁶ An anderer Stelle hatte er bereits den Einfluss sich ständig verändernder Informationsumgebungen auf das Verständnis von Informationskompetenz betont und kritische Sichtweisen hinsichtlich des bisherigen, rezepthaft und pädagogisch ausgelegten

4 Vgl. dazu: Megan Oakleaf, „A Roadmap for Assessing Student Learning Using the New Framework for Information Literacy for Higher Education,“ *Journal of Academic Librarianship* 40, Nr. 5 (2014): 510–514; ein Preprint ist hier frei zugänglich: zuletzt geprüft am 22.11.2016, <http://megan oakleaf.info/framework.pdf>.

5 Bravender, McClure und Schaub, *Teaching Information Literacy Threshold Concepts*, 5.

6 Thomas Hapke, „Informationskompetenz anders denken – zum epistemologischen Kern von ‘information literacy’,“ in *Handbuch Informationskompetenz*, hrsg. Wilfried Sühl-Strohmeier, 2., überarbeitete Auflage (Berlin, Boston: De Gruyter Saur, 2016), 21.

Konzepts der Informationskompetenz angeregt. Einflüsse der französischen Kultur- und Wissenssoziologie (Latour, Le Deuff u.a.) fließen dabei ein. Es geht ihm um die Informationskultur, um die culture de l'information: „Informationskultur als kultivierter Umgang mit Information, als bewusstes, verantwortungsvolles und kompetentes Umgehen mit dem eigenen Informieren und Lernen“⁷, die dabei die Vielfalt des Umgangs mit heterogenen, dynamischen Informationsumgebungen im Auge behält. Informationskompetenz schließt in dieser Perspektive einerseits eng an den Bildungsbegriff an, der die Selbstreflexion des Individuums hervorhebt, andererseits an die Metakognitionsforschung des Lernforschers Flavell, denn der metakognitive Lernende reflektiert stets sein Lernen kritisch und selbstkritisch, wie weiter unten noch näher auszuführen sein wird.

Auf der didaktischen Ebene verweisen Threshold-Konzepte in die Richtung der *Conceptual-Change-Strategy*:⁸ Bei dieser Lehrstrategie geht es um Modelle konzeptioneller Veränderung im Kontext von Lehrorientierungen und Konzeptionen des Lehrens. Die Lehrenden verstehen sich als *Change Agents*, und dabei können nicht nur die Konzeptionen der Lernenden, sondern auch die der Lehrenden selbst Veränderungen erfahren. Threshold-Konzepte zielen auf ein solches Lehr-Lernkonzept ab und müssen deshalb als höchst ambitioniert qualifiziert werden, implizieren sie doch grundlegende konzeptionelle Veränderungen bei Lernenden (und auch bei den Lehrenden selbst), die sich die komplexen Mechanismen einer Wissenschaftsdisziplin und der Formen ihrer Informationsnutzung erschließen müssen. Kursangebote zur Förderung von Informationskompetenz sollten insofern neben rein anwendungsbezogenen Zielen und Inhalten auch und verstärkt Ziele in Richtung auf Problem- und Konzeptorientierung sowie auf Integrations- und Veränderungs Offenheit verfolgen, und zwar mit deutlichem Fokus auf den jeweiligen Fachdisziplinen. Insofern ergeben sich hier erfolgversprechende Möglichkeiten für Fachreferentinnen und Fachreferenten, entschlossener als bislang ihre Position in den betreffenden Fächern selbst auszubauen und zu stärken. Fraglich ist allerdings, ob die herkömmlichen Standards der Informationskompetenz den skizzierten Ansprüchen genügen können⁹, sodann, wie die verbreiteten bibliothekarischen Einzelschulungen (one-shot lessons) ebenfalls erste Erfahrungen mit Schwellenkonzepten ermöglichen können.

Diese Überlegungen veranschaulichen, dass ein zu starres standardbasiertes Verständnis von Informationskompetenz sowie ein von den Fächern isoliertes, möglicherweise allzu schematisches, auf das Erlernen von Recherche- und Verarbeitungsfertigkeiten abgestelltes „generisches“ Schulungs- und Kurskonzept nicht mehr ausreicht. Deshalb hat die ACRL für die US-amerikanischen Hochschulbibliotheken ein neues Rahmenkonzept beschlossen: das auch in Deutschland schon häufig zitierte *Framework for Information Literacy for Higher Education*. Allerdings ist es bislang eher oberflächlich aufgenommen worden, ohne über praktische Folgerungen für das Kurskonzept zur Förderung von Informationskompetenz intensiver nachzudenken.

7 Thomas Hapke, „Informationskompetenz in sich ständig verändernden Informationsumgebungen – Zum Kern von Informationskompetenz,“ in *Informationskompetenz im Hochschulkontext. Interdisziplinäre Forschungsperspektiven*, hrsg. Anne-Kathrin Mayer (Lengerich: Papst Publ., 2015), 50.

8 Vgl. Adi Winteler, *Professionell lehren und lernen. Ein Praxisbuch*, 3. Auflage (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2008), 16 f.

9 Vgl. dazu: Fabian Franke, „Standards der Informationskompetenz – neue Entwicklungen in Deutschland, Großbritannien und den USA,“ in *Handbuch Informationskompetenz*, hrsg. Wilfried Sühl-Strohmeier, 2., überarbeitete Auflage (Berlin, Boston: De Gruyter Saur, 2016), 22–29.

4. Das „Framework for Information Literacy for Higher Education“ der ACRL (USA)

Die ACRL-Standards aus dem Jahr 2000 sind nach einem längeren Reflexions- und Diskussionsprozess innerhalb der ACRL fundamental in Frage gestellt worden, nicht zuletzt infolge des Threshold-Konzepts. Kuhlthau analysiert in diesem Zusammenhang drei ihrer Auffassung nach kritische Aspekte der ACRL-Standards aus dem Jahr 2000, über die verstärkt nachzudenken sei: das Vorgehen beim Bestimmen des Informationsbedarfs, das Auswählen von Information und das holistische Lernverständnis. Unter Rückgriff auf ihre früheren Erfahrungen und Studien im Zusammenhang mit der Entwicklung des ISP-Modells (information search process)¹⁰, das auf einem Miteinander von emotionalen, kognitiven und handlungsorientierten Phasen beim Lernen beruht, betont Kuhlthau die meistens verschlungenen, unsicheren ersten Schritte der Studierenden bei der Definition ihres Informationsbedarfs und weist auf die Komplexität der Informationsverarbeitung in einem kreativ verstandenen Lernprozess hin.¹¹

In dieser Richtung ist auch das neue Framework zu verstehen: Es besteht aus Rahmen (frames) auf der Grundlage der schon erwähnten Schwellenkonzepte, die aber zunächst theoretischer Natur sind und den Lehrenden nicht viel Hilfe anbieten.¹² Diese Rahmen müssten an die Gegebenheiten und Bedürfnisse der eigenen Institution angepasst und die konkreten Lehreinheiten entwickelt werden, da das Framework zwar Wissenspraktiken beschreibt, die Nicht-Experten wissen sollten, um zu Experten zu werden, aber nicht beschreibt, wie sie die aufgeführten Fähigkeiten lernen oder praktizieren sollen oder wer sie anleiten soll.

Jede Institution müsse das Rahmenkonzept jeweils für sich praktisch umsetzen. Dies sei eine Art Mechanismus, um die Entwicklung der Information-Literacy-Programme für das Studium oder innerhalb der Studieninstitutionen anzuleiten und dabei zugleich eine Diskussion über das Wesen von Schlüsselkonzepten der Information in der Erziehung allgemein und in den Fachstudien anzuregen. Das Rahmenkonzept ermutige darüber nachzudenken, wie Bibliothekarinnen und Bibliothekare, Lehrpersonal und andere Akteure in der Hochschule Schlüssel- oder Portalkonzepte und damit verbundene Elemente bei der Vermittlung von Informationskompetenz einbeziehen könnten. Das Rahmenkonzept solle Bibliothekarinnen und Bibliothekaren helfen, die Informationskompetenz für ihre Institution zu kontextualisieren und zu integrieren, und es würde ein vertieftes Verständnis darüber fördern, welche Wissenspraktiken und Dispositionen ein informationskompetenter Studierender entwickeln sollte. Das Rahmenkonzept definiert demnach die Grenzen dessen neu, was

10 Siehe dazu die Grafik in: Wilfried Sühl-Strohmeier, *Teaching Library. Förderung von Informationskompetenz durch Hochschulbibliotheken*, Bibliothek: Monographien zu Forschung und Praxis 1 (Berlin, Boston: De Gruyter, 2012), 31.

11 In Deutschland hat Benno Homann frühzeitig im Rahmen seines DYMİK-Modells diese Position von Kuhlthau berücksichtigt. Siehe Benno Homann, „Dynamisches Modell der Informationskompetenz (DYMİK). Didaktisch-methodische Grundlage für die Vermittlung von Methodenkompetenzen an der UB Heidelberg.“ *Theke* (2000): 86-93, zuletzt geprüft am 23.11.2016, <http://www.ub.uni-heidelberg.de/schulung/schulungskonzept/DYMIK.pdf>.

12 Vgl. dazu und zum Folgenden: Burkhardt, *Teaching Information Literacy Reframed*, 2 ff.; Dieses Lehrbuch ist eine Weiterentwicklung des damals noch standardbasierten Lehrbuchs: Joanna M. Burkhardt und Mary C. MacDonald, *Teaching Information Literacy, 50 Standards-Based Exercises for College Students*, Second Edition (Chicago: American Library Association, 2010).

Bibliothekarinnen und Bibliothekare lehren und wie sie das Studium der Information innerhalb der Hochschulcurricula konzeptualisieren.

Die Schwellenkonzepte des Frameworks sind breit und vieldeutig, sie überlappen sich, sind offen für verschiedene Interpretationen. Sie unterstützen nicht in praktischer Hinsicht, auch begrenzen sie nichts. Sie bringen solchen Bibliothekarinnen und Bibliothekaren wenig, die ihren Studierenden lediglich Werkzeuge beibringen, also ihnen vermitteln wollen, welchen Knopf sie drücken sollen, anstatt ihnen eine umfassendere oder konzeptionellere Botschaft zu vermitteln. Vielleicht wäre es für die „how-to-instruction“ besser, ins Reich der Online-Tutorials umzuziehen, um dadurch mehr Zeit zu gewinnen, Studierenden konzeptionelle Ideen bezüglich des Umgangs mit Information näher zu bringen.¹³

Auch wenn ein punktueller Kurs (one-shot-session) vielfach die einzige Chance für Bibliothekarinnen und Bibliothekare sei, um Studierenden zu helfen, ihre Reise zum Ziel der Informationskompetenz zu starten, so könne der konzeptionelle Ansatz mit dem handwerklich-technischen Ansatz durch den vernünftigen Gebrauch von Technologie und Zeit kombiniert werden.

Man unterscheidet nach dem neuen Rahmenmodell der Informationskompetenz für das Hochschulstudium aus dem Jahr 2015 sechs Rahmen (frames)¹⁴:

- (1) Fachkompetenz wird aufgebaut und ist in Kontexte eingebunden (Authority is constructed and contextual)
- (2) Generierung von Information als ein Prozess (Information creation as a process)
- (3) Information hat einen Wert (Information has value)
- (4) Forschung als Erkundung (Research as inquiry)
- (5) Wissenschaft als Konversation (Scholarship as conversation)
- (6) Recherchieren als strategisches Entdecken und Erkunden (Searching as strategic exploration)

Ein Übungsbeispiel zu Frame (5) bezieht sich auf das Thema *The Conversational Nature of Sources of Information*¹⁵: Die Studierenden werden gebeten, zwei Magazinartikel, die verschiedene Teile einer umfangreicheren Konversation sind, zu überprüfen, also sie zu kontextualisieren. Der eine Aufsatz beinhaltet die Widerlegung des anderen. Viele weitere Artikel werden darin einbezogen, auch Informationsquellen, um die Konversation um zusätzliche Stimmen zu erweitern. Die Studierenden lernen dadurch auch das Argumentieren. Als Lernziele werden genannt, dass die Studierenden identifizieren können, wie Wissenschaftler Information verwenden, um ihre eigene wissenschaftliche Arbeit zu beeinflussen. Die Studierenden können sodann Informationsquellen als gesprächsorientiert und als im Wesen dialogisch erkennen. Die Studierenden können einen dialogischen Ansatz zur Evaluation von Quellen einsetzen. Im Skript des Bibliothekars oder der Bibliothekarin heißt es: Alle Teile von

¹³ Vgl. ebd., 5.

¹⁴ Vgl. „Framework for Information Literacy for Higher Education,“ zuletzt geprüft am 14.09.2016, <http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>.

¹⁵ Das Beispiel hat Andrea Baer geliefert in: Bravender, McClure und Schaub, *Teaching Information Literacy Threshold Concepts*, 14 ff.

Information sind Produkte größerer Konversation. Wir stellen uns deshalb Informationsquellen als Gesprächsfetzen vor (...). Heute werden wir überlegen, wie Quellen (Bücher, Zeitschriftenartikel, Webseiten) als Teil eines größeren Dialogs verstanden werden können. Dabei werden wir herausfinden, wie Autoren und Sprecher andere Quellen nutzen, um ihre eigenen Gedanken zu unterstützen.“

Bevor die Aufgabe gelöst wird, gibt der/die Bibliothekar/in noch einen Input: Die beiden Artikel, die zu verglichen sind, könnten vorab schon von den Studierenden gelesen worden sein, so dass deren thematische Ausrichtung bekannt ist. Es wäre sinnvoll, ihnen vorher zu erklären, worauf es bei dem Vergleich ankommt: auf den rhetorischen Kontext beider Quellen, auf die Adressaten also, den Zweck und die Ausrichtung der Texte, auf das Genre und Weiteres. Die Studierenden prüfen jede einzelne Quelle für sich, notieren die Hauptgedanken und die zentrale Argumentation, die Zielrichtung und die potenzielle Leserschaft, prüfen den Text stilistisch, auch auf Visualisierungen hin. Sie werden eine starke thematische Nähe der beiden Artikel zueinander feststellen, so als ob sie sich in einem wechselseitigen Dialog befänden.

Für diese Übung (wie auch für zahlreiche andere) ist im Anhang des Lehrbuchs von Bravender et al. ein Handout verfügbar.¹⁶

Damit wird verdeutlicht, dass sich Kompetenzen in den Kontexten und Konversationen einer Fachdisziplin in der Informationspraxis nach und nach herausbilden, und dass sich dies stets im weiteren fachlichen oder auch beruflichen Zusammenhang vollzieht, also nicht isoliert oder abgehoben erfolgen kann. Weiterhin sollte die Gewinnung neuer Erkenntnisse durch kompetenten Umgang mit Information und Medien als ein längerer Prozess verstanden werden, der insofern einer kontinuierlichen Begleitung und Unterstützung bedarf, auch seitens der Bibliothekarinnen und Bibliothekare.

Information sollte nicht als eine beliebige, letztlich austauschbare Ware betrachtet werden, sondern als Wert für den Erkenntnisprozess in der Wissenschaft und bei jeglichem Lernen. Die Forschung selbst gleicht den Abläufen bei einer Erkundung von Neuem und Unbekanntem, bedarf also entsprechender explorativer Einstellungen und Fähigkeiten bei den Studierenden, wie es das forschende Lernen und Studieren anstrebt.¹⁷ Forschungsergebnisse werden immer stärker in sozialen und kommunikativen Netzwerken ausgetauscht, über die jeweiligen Landesgrenzen hinaus, im Sinne von Wissenschaftskommunikation. Diese setzt soziale und sprachlich-kommunikative Kompetenzen als Teile der Information Literacy voraus.

Das Recherchieren nach Information und Literatur bedeutet nichts Willkürliches und Flüchtliges, sondern es hat letztlich nur Erfolgsaussichten, wenn es systematisch und überlegt als effektive Strategie angelegt wird. Insofern erfahren die von einem vergleichsweise statischen und unflexiblen Verständnis von Information Literacy geprägten ACRL-Standards aus dem Jahr 2000 sinnvolle Modifikationen und Erweiterungen, die sich aus der jüngsten Lern- und Forschungsentwicklung in

¹⁶ Ebd., 181 f.

¹⁷ Vgl. Peter Tremp, „Informationskompetenz und forschungsorientiertes Studium – ein Beitrag aus der Hochschuldidaktik,“ in *Handbuch Informationskompetenz*, hrsg. Wilfried Sühl-Strohmeier, 2., überarbeitete Auflage (Berlin, Boston: De Gruyter Saur, 2016), 219–226.

der digitalen Welt ergeben. Allerdings münden sie noch nicht in einen konsistenten Lehrplan, wie ihn das ANCIL-Curriculum für die Entwicklung und Förderung von Informationskompetenz während des gesamten Studienverlaufs repräsentiert.

5. Das ANCIL-Konzept (Großbritannien)

Hinter ANCIL – A New Curriculum for Information Literacy¹⁸ – verbirgt sich ein Ansatz, der die Bedeutung der Information Literacy für die Informationsgesellschaft hervorhebt, für Menschen, die nicht nur Zugang zur Information brauchen, sondern Information aktiv nutzen und hervorbringen, im Kontext einer demokratischen Gesellschaft eigenständige Urteile fällen und mitbestimmen können, in welche Richtung sich die Gesellschaft entwickelt.

Bibliotheken werden als Orte definiert, die das Lernen unterstützen und begleiten, über das Beschaffen und Vorhalten von Büchern hinaus.¹⁹ Allein das rechtfertigt die Existenz von Bibliotheken nicht mehr, sondern sie müssten sich als Lernbegleiter und als Vermittler von Informationskompetenz verstehen. Die Abgeschlossenheit von Bibliotheken passe nicht mehr zu der offenen digitalen Welt. Bibliotheken seien insofern nicht mehr Gatekeeper zum Wissen, aber sie befänden sich andererseits weder auf einer Insel in der Bildungswelt, noch seien Bibliothekarinnen und Bibliothekare Eigentümer der Informationskompetenz. Sie müssten Partnerschaften suchen, um interprofessionell in Schulen und Hochschulen arbeiten zu können. Das ANCIL-Curriculum kann nur erfolgreich sein, wenn es auf den höchsten Ebenen der Institutionen Unterstützung findet. Außerdem bedarf es des politischen Lobbyismus, damit Regierungen bemerken, wie wichtig die Informationskompetenz beim Lernen ist.

Das ANCIL-Curriculum soll praktische Anleitung liefern, wie die Studierenden am besten mit Kenntnissen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen ausgestattet werden können, um das Lernen rund um Information zu unterstützen. Man wollte ein flexibles Curriculum entwickeln, das im Studium verwendet und adaptiert werden kann, sowohl face-to-face im Präsenzunterricht als auch beim Blended Learning oder bei der Online-Lernunterstützung.

Entstanden ist eine Informationslandkarte mit überlappender Terminologie, dem Gedanken der *digital fluency* folgend. Zehn Stränge (strands) werden in dem curricularen Modell unterschieden:²⁰

1. Übergang von der Schule zum Hochschulstudium
2. Ein unabhängiger Lernender werden
3. Akademische Kompetenzen entwickeln
4. Entwerfen und Evaluieren der Informationslandschaft

18 Vgl. *A New Curriculum for Information Literacy*, zuletzt geprüft am 14.09.2016, <http://ccfil.pbworks.com/w/page/39773468/Welcome%21>; vgl. ferner: Jane Secker und Emma Coonan, Hrsg., *Rethinking Information Literacy. A Practical Framework for Supporting Learning* (London: Facet. Publ., 2013).

19 Siehe dazu umfassend: Richard Stang, *Lernwelten im Wandel. Entwicklungen und Anforderungen bei der Gestaltung zukünftiger Lernumgebungen*. Lernwelten (Berlin, Boston: De Gruyter Saur, 2016).

20 Vgl. „A New Curriculum for Information Literacy,“ zuletzt geprüft am 24.11.2016, <http://implementingancil.pbworks.com/w/file/attach/55164963/ANCIL%20full%20curriculum%20%2Bwith%20explanatory%20notes%29>.

5. Ressourcen auffinden in der jeweiligen Fachdisziplin
6. Information organisieren
7. Ethische Dimension der Information
8. Präsentieren und Kommunizieren des Wissens
9. Synthetisieren der Information und neues Wissen schaffen
10. Soziale Dimension der Information

Der curriculare Aufbau jedes Strangs gliedert sich in den Inhalt des Strangs, die angestrebten Lerneffekte (outcomes), die beispielhaften Lernaktivitäten, eine beispielhafte Leistungsbeurteilung (assessment). Die einzelnen Stränge werden in dem Sammelband, den Secker und Coonan herausgegeben haben, jeweils von ausgewiesenen Autorinnen und Autoren behandelt und präzisiert. Insofern bietet das ANCIL-Curriculum ein konsistentes, holistisches Modell für einen umfassenden Lehrplan der Informationskompetenz, der nicht bei den Inhalten stehen bleibt, sondern der die angestrebten Lerneffekte konkretisiert, der beispielhaft veranschaulicht, mit welchen Aktivitäten diese Effekte erreichbar wären, und der darüber hinaus konkrete Ansätze einer Leistungsbeurteilung aufweist.

Der Bezug zu den Threshold-Konzepten ist auch im ANCIL-Curriculum vorhanden, wie Moira Bent in ihrem Beitrag zur Entwicklung der *academic literacies* betont: „My thinking has been influenced by the work of Meyer and Land on threshold concepts and troublesome knowledge (...).“²¹ Sie hebt hervor, „education in information literacy engages the student in reflective practice, critical reading and thinking and argument construction, learning specific information skills together with an awareness of the wider information world, its place in their discipline and it's relevance in their learning.“²² Informationskompetenz in diesem weit gefassten Verständnis sollte vom wissenschaftlichen Lehrpersonal, zumindest also in der Kooperation zwischen Teaching Librarians und Hochschullehrenden vermittelt und gefördert werden.

Ein weiteres, in den USA entwickeltes Modell der Information Literacy muss in diesem Zusammenhang berücksichtigt werden; das Metaliteracy-Modell des Lernforschers Thomas P. Mackey, Leiter des Zentrums für Distance Learning am Empire State College in Saratoga Springs, New York, sowie der Bibliothekarin und Leiterin des Information Literacy Department der University of Albany, SUNY.

6. Das Metaliteracy-Modell (USA)

Das von Mackay und Jacobson entwickelte Konzept der Metaliteracy²³ rekurriert bewusst auf die lernpsychologische Basis der Metakognition, wenn sie als Ziel sich auf aktive und selbstreflektierende Lernende sowie kritische Mitwirkende an kollaborativen Informations-, Studien- und Forschungskontexten fokussiert. Die Lernenden benötigen nach Mackay und Jacobson multiple Intelligenzen:

21 Moira Bent, „Strand Three: Developing Academic Literacies,“ in *Rethinking Information Literacy. A Practical Framework for Supporting Learning*, hrsg. Jane Secker und Emma Coonan (London: Facet Publ., 2013), 38.

22 Ebd., 30.

23 Vgl. Thomas P. Mackey und Trudi E. Jacobson, *Metaliteracy. Reinventing Information Literacy to Empower Learners* (Chicago: Neal-Schuman, 2014); Siehe dazu auch: *Metaliteracy MOOC*, zuletzt geprüft am 24.11.2016, <http://metaliteracy.cdlprojects.com/what.htm>.

musische, körperlich-kinästhetische, logisch-mathematische, linguistische, raumorientierte, interpersonale und intrapersonale. Dementsprechend gehört dazu eine Vielfalt an *literacies* – digitale, mediale, visuelle, multikulturelle – sowie ein enger Zusammenhang mit sozialen Medien, sozialen Netzwerken, ferner mit dem offenen, mobilen Lernen im Kontext komplexer werdender Informationsumgebungen. Das Metaliteracy-Modell fasst alle diese Ebenen und Ausprägungen zusammen.

Zentral ist der Gedanke des metakognitiven Lernalters im Anschluss an den amerikanischen Entwicklungspsychologen und Lernforscher John H. Flavell.²⁴ Metakognitiv Lernende reflektieren ihr Lernen, in diesem Fall bezüglich der eigenen Informationskompetenz, kritisch und selbstkritisch, sie denken also über ihre eigenen Kognitionen nach. Zu unterscheiden davon ist das metakognitive Wissen als „stored world knowledge that has to do with people as cognitive creatures and with their diverse cognitive tasks, goals, actions, and experiences“²⁵. Dies umfasst also alles, was Menschen wissen, wie sie es verstehen und wahrnehmen. Demgegenüber meint die kognitive Erfahrung jegliche kognitive oder affektive Erfahrung, die den Prozess des Denkens begleitet oder wahrnimmt. Darunter fallen auch die Selbsteinschätzungen von jungen Menschen bezüglich ihrer Informationskompetenz, die jedoch vielfach begrenzt sind, so dass manche beispielsweise den kritischen Umgang mit Informationstechnologie nicht beherrschen, ungeachtet ihres großen Könnens bei der Nutzung dieser Technologien. Die Metaliteracy als metakognitives Konzept nimmt diese Gedanken auf und erweitert das herkömmliche Verständnis von Informationskompetenz um das kritische Nachdenken über das eigene Denken und Lernen. Insofern werden die Lernenden selbst zu „Lehrenden“, und sie sind kollaborative Partner im Prozess der Lernerfahrungen.

Für den *metaliterate learner* nennen Mackey und Jacobson eine Reihe von *literacies*, die der Information Literacy in diesem erweiterten Sinn zuzuordnen sind:²⁶

- *Media* (Medienkompetenz)
- *Digital* (Digitale Informationskompetenz)
- *Cyber* (Informationskompetenz bezogen auf den Virtuellen Raum)
- *Visual* (Optisch-Bildliche Informationskompetenz)
- *Mobile* (Informationskompetenz bezüglich mobiler Technologien)
- *Critical* (Kritische Informationskompetenz)
- *Health* (Gesundheitsbezogene Informationskompetenz)
- *Transliteracy* (konzeptionelles und handlungsorientiertes aktives Engagement mit verschiedenen Medienformaten durch Lesen, Schreiben und Interaktivität)
- *New Media* (Informationskompetenz bezüglich Neuer Medien)
- *ICT* (Informations- und Kommunikationstechnologien nutzen)
- *Fluency* (Gewandtheit, Flüssigkeit, Geläufigkeit).

24 Vgl. John H. Flavell, „Metacognition and Cognitive Monitoring. A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry,“ *American Psychologist* 34, Nr. 10 (1979): 906–911.

25 Mackey und Jacobson, *Metaliteracy*, 10.

26 Siehe ebd., 67.

In dem Metaliteracy-Modell sind diesen *literacies* bestimmte Merkmale zugeordnet:

- *Determine* (Entscheiden)
- *Access* (Zugang)
- *Evaluate* (Bewerten)
- *Understand* (Verstehen)
- *Use* (Nutzen, Anwenden)
- *Incorporate* (Einbeziehen, Eingliedern)
- *Produce* (Hervorbringen)
- *Collaborate* (Zusammenwirken)
- *Participate* (Partizipieren)
- *Share* (Teilen).

Diese Merkmale charakterisieren das gegenüber früher wesentlich ausgeweitete Verständnis von Informationskompetenz. Insbesondere erhalten das *produce* (Information neu hervorbringen, also das Schreiben, Publizieren, Gestalten), das *collaborate* (Informationspraxis in Gruppenkontexten), das *participate* (Partizipieren, eng verbunden mit kollaborativer Praxis) und das *share* (Information teilen, vor allem in sozialen/wissenschaftlichen Netzwerken) große Bedeutung. Diese vier Komponenten der Metaliteracy spielen bislang in den deutschen Konzepten und Standards der Informationskompetenz keine zentrale Rolle.

Das neue ineinandergreifende Modell von Mackey und Jacobson hebt die originäre Produktion von digitalen Dokumenten durch metakognitive Lernende hervor, die sich der neuen Medienformate und ihrer Möglichkeiten, diese veränderten Informationsumgebungen zu adaptieren, bewusst sind. Sie sind offen für das partizipative Lernen im Kontext sozialer Medien. „Metaliteracy shifts the emphasis from a set of discrete skills one learns in an information session to an iterative process of reflection and interactivity“²⁷. Insofern stellt das Modell ein anspruchsvolles und komplex angelegtes Prozesskonzept der Entwicklung von Informationskompetenz dar.

Sieben Hauptziele, die Metaliteracy konstituieren, wurden bereits in einem früheren Beitrag von Mackey und Jacobson²⁸ genannt:

- Medienformate und Verfügbarkeitsformen verstehen
- Nutzerfeedback bewerten
- Kontext schaffen für nutzergenerierte Information
- Dynamische Inhalte kritisch bewerten
- Produktion von originärem Content in verschiedenen Medienformaten
- Persönliche Privatsphäre, Informationsethik und Gegenstände des geistigen Eigentums verstehen

²⁷ Ebd., 93.

²⁸ Thomas P. Mackey und Trudi E. Jacobson, „Reframing Information Literacy as a Metaliteracy,“ *College & Research Libraries* 72, Nr. 1 (2011): 62-78, <http://dx.doi.org/10.5860/crl-76r1>.

- Information in partizipatorischen Umgebungen teilen

Diese hat man in vier neu formulierten *Domänen* zusammengeführt, und zwar einer verhaltensorientierten, einer kognitiven, einer affektiven und einer metakognitiven Domäne:

- Die Inhalte kritisch bewerten, einschließlich des dynamischen Online-Contents, der sich verändert und entwickelt, sowie Preprints von Artikeln, Blogs und Wikis.
- Persönliche Privatheit (Privatsphäre), Informationsethik und geistiges Eigentum in sich wandelnden technologischen Umgebungen verstehen.
- Information teilen und in einer Vielfalt von partizipatorischen Umgebungen zusammenarbeiten.
- Fähigkeiten demonstrieren, Lernen und Forschungsstrategien mit Prozessen lebenslangen Lernens und mit persönlichen, wissenschaftlichen und beruflichen Zielen verbinden zu können.

Aber wie können Schulungen und Kurse zur Förderung einer derartig weit gefassten Informationskompetenz, die den transformativ-verändernden und den kooperativ-integrativen Charakter der Entwicklung von Informationskompetenz im Kontext weiterer *literacies* postuliert, konzipiert werden?

7. Resümee

Threshold-Konzepte, Framework, Metaliteracy und die in den 10 Strängen des ANCIL-Modells verankerten Elemente eines neuen Curriculums sollten bei der Förderung von Informationskompetenz, den Schulungen und Kursen bedacht werden. Es könnte um so etwas wie „digitale Intelligenz“²⁹ gehen. Dazu gehören acht Komponenten: digitale Identität, digitale Literacy, digitale Kommunikation, digitale emotionale Intelligenz, digitale Absicherung, digitaler Schutz, digitale Nutzung, digitale Rechte.

Wie die skizzierten theoretischen Modelle praktisch umzusetzen wären, veranschaulichen Bravender et al., Mackey und Jacobson oder Burkhardt mit Blick auf den angloamerikanischen Raum. Bravender et al. analysieren die Schwellenkonzepte in ihrer Bedeutung für die Förderung von Informationskompetenz und bieten dazu Übungsbeispiele, die von erfahrenen Bibliothekarinnen und Bibliothekaren bereits praktiziert und in dem Sammelband strukturiert dargeboten werden. Für den unter (4) aufgeführten Rahmen (frame) *Forschung als Erkundung* (research as inquiry) stellen sie heraus³⁰, dass Studierende es gewohnt seien, sich selber nicht als Teil des Forschungsprozesses zu sehen, der aus ihrer Sicht vielmehr von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern ausgeführt werde. Den Studierenden müsse aber bewusst gemacht werden, auch im Rahmen von Bibliothekskursen, dass es bei der Forschung darum gehe, Wissenslücken zu finden, und diese Tatsache verunsichere Studierende. Eine Forschungsfrage zu entwickeln oder ein Forschungsproblem ausfindig zu machen, sei ein selbstgesteuerter Prozess, der die Bereitschaft erfordere, offen für neue Ideen, für neue oder abweichende Sichtweisen zu sein sowie einen Grad von Unsicherheit zuzulassen, der von Studienanfänger/inne/n als aufregend empfunden werden könnte. Bibliothekarinnen und Bibliothekare können das Unbehagen

²⁹ „DQ Curriculum“, *Project DQ*, zuletzt geprüft am 24.11.2016, <http://www.projectdq.org/what-is-dq/#curriculum>.

³⁰ Vgl. Bravender, McClure und Schaub, *Teaching Information Literacy*, 37 ff.

der Studierenden dadurch beruhigen, dass sie Übungen verwenden, die Vertrauen und Wissbegierde einträufeln, ihnen demonstrieren, dass Forschung ein sich ständig wiederholender Prozess ist, der mit einer Ausgangsfrage oder -idee beginnt. Durch diesen Prozess würden die Studierenden – im Sinne des Schwellenkonzepts – ein tieferes Verständnis der Fachdisziplin entwickeln: „The activities in these lessons encourage students to view their research through the lens of inquiry and to approach the information-seeking process fully aware that questions may not lead to answers but instead to more questions.“³¹

Aus dem Blickwinkel deutscher Bibliothekarinnen und Bibliothekare dürfte diese Anschauung ihrerseits für Irritation und Abwehrreflexe sorgen, denn sie folgen bislang einem deutlich reduzierteren Verständnis von Informationskompetenz. Die weiteren Kontexte der Information, die gesucht, gefunden, ausgewählt, bewertet und verarbeitet werden soll, erfahren lediglich bei der Phase des Bewertens eventuell stärkere Beachtung. Der dritte Standard der Informationskompetenz³² beinhaltet, dass die Studierenden Kriterien zur Beurteilung von Information kennen, dass sie ferner Menge und Relevanz der gefundenen Information beurteilen, möglicherweise die Suchstrategie modifizieren, schließlich ihren „Informationsstand als Ergebnis eines Informationsprozesses“ reflektieren. Hier wäre denkbar, dass fachwissenschaftliche Zusammenhänge mithilfe von Schwellenkonzepten erfahrbar gemacht werden.

Die skizzierten Ansätze müssten für die deutschsprachigen Länder in entsprechende curriculare Bausteine und Lernkonzepte mit Übungsbeispielen übertragen werden, eventuell mit anderen Nuancen und mit Schwerpunktverschiebungen, da sich hier die Bildungs-, Lern-, Studiums- und Forschungskulturen von denen in den USA unterscheiden. Dennoch erscheint es als unumgänglich, die bibliothekarischen Kurs- und Unterstützungsangebote zur Förderung von Informationskompetenz wesentlich enger und nachhaltiger in die Fachdisziplinen, die Fachkulturen und den Forschungsprozess³³ einzubinden.

Zum Beispiel fallen Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens, die Unterstützung wissenschaftlichen Schreibens und Publizierens, Hilfen beim Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien in der Regel nicht in den Zuständigkeitsbereich von Bibliotheken, sondern wären im Rahmen von Kooperationen zu organisieren. Bibliotheken müssen also ihre Angebote in den weiteren Lehr- und Forschungskontext der Institution besser und passgenauer einbetten, als dies vielfach bislang der Fall ist: Schulungen zur Literaturrecherche und Literaturverwaltung noch stärker in Seminare integrieren, Kooperationen mit Medienzentren, Rechenzentren und Schreibzentren auf lokaler Ebene ausbauen, freie Veranstaltungsformate nutzen, um mit Studierenden und Wissenschaftler/

31 Ebd., 38.

32 Siehe: Deutscher Bibliotheksverband, Dienstleistungskommission, *Standards der Informationskompetenz für Studierende* (Stand: 03.07.2009), zuletzt geprüft am 25.11.2016, http://www.bibliothekverband.de/fileadmin/user_upload/Kommissionen/Kom_Dienstleistung/Publikationen/Standards_Infokompetenz_03.07.2009_endg.pdf.

33 Dies wird nachdrücklich empfohlen von: Felix Lohmeier, Jens Mittelbach und Matti Stöhr, „Informationsservices auf Augenhöhe – So können Bibliotheken den Forschungsprozess proaktiv unterstützen,“ in *Handbuch Informationskompetenz*, hrsg. Wilfried Sühl-Strohmeier, 2., überarbeitete Auflage (Berlin, Boston: De Gruyter Saur, 2016), 289–306.

inne/n über deren Informationspraxis und deren Informationskompetenz ins Gespräch zu kommen und Selbstreflexion anzuregen.

Literaturverzeichnis

- Bent, Moira. „Strand Three: Developing Academic Literacies.“ In *Rethinking Information Literacy. A Practical Framework for Supporting Learning*, herausgegeben von Jane Secker und Emma Coonan, 27-40. London: Facet Publ., 2013.
- Bravender, Patricia, Hazel McClure und Gayle Schaub, Hrsg. *Teaching Information Literacy Threshold Concepts: Lesson Plans for Librarians*. Chicago, Ill.: Association of College and Research Libraries, 2015.
- Burkhardt, Joanna M. *Teaching Information Literacy Reframed: 50+Framework-Based Exercises for Creating Information-Literate Learners*. Chicago: ALA Neal Schuman, 2016.
- Burkhardt, Joanna M. und Mary C. MacDonald. *Teaching Information Literacy, 50 Standards-Based Exercises for College Students*. Second Edition. Chicago: American Library Association, 2010.
- Deutscher Bibliotheksverband, Dienstleistungskommission. *Standards der Informationskompetenz für Studierende* (Stand: 03.07.2009). Zuletzt geprüft am 25.11.2016. http://www.bibliotheksverband.de/fileadmin/user_upload/Kommissionen/Kom_Dienstleistung/Publikationen/Standards_Infokompetenz_03.07.2009_endg.pdf.
- Flavell, John H. „Metacognition and Cognitive Monitoring. A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry.“ *American Psychologist* 34, Nr. 10 (1979): 906–911.
- Franke, Fabian. „Standards der Informationskompetenz – neue Entwicklungen in Deutschland, Großbritannien und den USA.“ In *Handbuch Informationskompetenz*, herausgegeben von Wilfried Sühl-Strohmer. 2., überarbeitete Auflage, 22–29. Berlin, Boston: De Gruyter Saur, 2016.
- Hanke, Ulrike und Wilfried Sühl-Strohmer. *Bibliotheksdidaktik. Grundlagen zur Förderung von Informationskompetenz*. Bibliotheks- und Informationspraxis 58. Berlin, Boston: De Gruyter Saur, 2016.
- Hanke, Ulrike, Martina Straub und Wilfried Sühl-Strohmer. *Informationskompetenz professionell fördern. Ein Leitfaden zur Didaktik von Bibliothekskursen*. Praxiswissen. Berlin, Boston: De Gruyter Saur, 2013.
- Hapke, Thomas. „Informationskompetenz anders denken – zum epistemologischen Kern von ‘information literacy‘.“ In *Handbuch Informationskompetenz*, herausgegeben von Wilfried Sühl-Strohmer. 2., überarbeitete Auflage, 9–21. Berlin, Boston: De Gruyter Saur, 2016.
- Hapke, Thomas. „Informationskompetenz in sich ständig verändernden Informationsumgebungen – Zum Kern von Informationskompetenz.“ In *Informationskompetenz im Hochschulkontext. Interdisziplinäre Forschungsperspektiven*, herausgegeben von Anne-Kathrin Mayer, 43–61. Lengerich: Papst Publ., 2015.

- Homann, Benno. „Dynamisches Modell der Informationskompetenz (DYMIK). Didaktisch-methodische Grundlage für die Vermittlung von Methodenkompetenzen an der UB Heidelberg.“ *Theke* (2000): 86–93. Zuletzt geprüft am 23.11.2016. <http://www.ub.uni-heidelberg.de/schulung/schulungskonzept/DYMIK.pdf>.
- Lohmeier, Felix, Jens Mittelbach und Matti Stöhr. „Informationsservices auf Augenhöhe – So können Bibliotheken den Forschungsprozess proaktiv unterstützen.“ in *Handbuch Informationskompetenz*, herausgegeben von Wilfried Sühl-Strohmeier. 2., überarbeitete Auflage, 289–306. Berlin, Boston: De Gruyter Saur, 2016.
- Mackey, Thomas P. und Trudi E. Jacobson. *Metaliteracy. Reinventing Information Literacy to Empower Learners*. Chicago: Neal-Schuman, 2014.
- Mackey, Thomas P. und Trudi E. Jacobson. „Reframing Information Literacy as a Metaliteracy.“ *College & Research Libraries* 72, Nr. 1 (2011): 62–78, <http://dx.doi.org/10.5860/crl-76r1>.
- Meyer, Jan H. F. und Ray Land. *Threshold Concepts and Troublesome Knowledge: Linkages to Ways of Thinking and Practicing within the Disciplines*. Edinburgh, UK: University of Edinburgh, 2003.
- Oakleaf, Megan. „A Roadmap for Assessing Student Learning Using the New Framework for Information Literacy for Higher Education.“ *Journal of Academic Librarianship* 40, Nr. 5 (2014): 510–514; Preprint: zuletzt geprüft am 22.11.2016. <http://meganoakleaf.info/framework.pdf>.
- Secker, Jane und Emma Coonan, Hrsg. *Rethinking Information Literacy. A Practical Framework for Supporting Learning*. London: Facet. Publ., 2013.
- Stang, Richard. *Lernwelten im Wandel. Entwicklungen und Anforderungen bei der Gestaltung zukünftiger Lernumgebungen*. Lernwelten. Berlin, Boston: De Gruyter Saur, 2016.
- Sühl-Strohmeier, Wilfried. *Teaching Library. Förderung von Informationskompetenz durch Hochschulbibliotheken*. Bibliothek: Monographien zu Forschung und Praxis 1. Berlin, Boston: De Gruyter, 2012.
- Townsend, Lori, Amy R. Hofer, Silvia Lin Hanick und Korey Brunetti. „Identifying Threshold Concepts for Information Literacy. A Delphi Study.“ *Communications in Information Literacy* 10, Nr. 1 (2016): 23–49. Zuletzt geprüft am 21.11.2016. <http://www.comminfolit.org/index.php?journal=cil&page=article&op=view&path%5B%5D=v10i1p23>.
- Tremp, Peter. „Informationskompetenz und forschungsorientiertes Studium – ein Beitrag aus der Hochschuldidaktik.“ In *Handbuch Informationskompetenz*, herausgegeben von Wilfried Sühl-Strohmeier. 2., überarbeitete Auflage, 219–226. Berlin, Boston: De Gruyter Saur, 2016.
- Winteler, Adi. *Professionell lehren und lernen. Ein Praxisbuch*. 3. Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2008.

Threshold Concepts in deutschen Bibliotheken – eine Utopie?

Carolin Ahnert, Universitätsbibliothek Chemnitz

Zusammenfassung:

Dieser Artikel versucht sich an einer Bestandsaufnahme der Situation in der Informationskompetenzvermittlung in Hochschulbibliotheken. Dabei geht es um die veränderten Bedürfnisse von Studierenden sowie deren Informationsverhalten. Das Gerüst der Threshold Concepts der Association of College and Research Libraries (ACRL) wird auf seine Eignung untersucht, einen ganzheitlichen Ansatz des wissenschaftlichen Arbeitens in Zusammenarbeit mit der Hochschule zu erreichen. Konkret: Wie können die Threshold Concepts in deutsche IK-Veranstaltungen integriert werden und wieviel müssen und können Bibliothekare auf diesem Gebiet leisten?

Summary:

This article tries to capture the current situation in the field of information literacy teaching at German universities. The main points of discussion are the changing needs of students and their approach to information in an academic environment. The paper investigates whether the framework of threshold concepts developed by the Association of College and Research Libraries (ACRL) is suitable for a holistic approach to academic research and writing in cooperation with universities. So the question is: How can threshold concepts be integrated in the German information literacy conception and to what extent could or should librarians embrace them?

Zitierfähiger Link (DOI): <http://dx.doi.org/10.5282/o-bib/2017H1S26-31>

Autorenidentifikation: Ahnert, Carolin; GND 1126041513

ORCID <http://orcid.org/0000-0002-2516-535X>

Schlagwörter: Informationskompetenz; Teaching Librarian; Information Literacy; Threshold Concepts

Das Wesen von Studierenden zu analysieren liegt wohl in der Natur der Hochschulen. Immer wieder hört man es – von Kolleg/inn/en, von Dozent/inn/en und Professor/inn/en: die Studierenden sind anders als früher. Aber was genau bedeutet eigentlich dieses „früher“? Wann beginnt und endet es? Ist es eine Zeit, in der wirklich alles besser war? Und welche gegenwärtigen Unzulänglichkeiten treten durch die folgenden, oft geäußerten Zuschreibungen deutlicher zutage – die der Studierenden oder doch die der Lehrenden und ihrer Methoden?

Die Studierenden arbeiteten weniger mit, bereiteten nichts vor oder nach, machten nur das Nötigste, verstünden Zusammenhänge nicht und seien ganz allgemein irgendwie „dümmer“ als früher. Wahrscheinlich hat jeder von uns einen oder sogar mehrere dieser Sätze schon irgendwo gehört. Aber stimmt es tatsächlich? Ist das Niveau unserer Studienanfänger wirklich so extrem gesunken?

Eine Studie aus Stanford scheint diese Annahme zu bestätigen.¹ Die Forscher untersuchten das Verständnis von Jugendlichen (drei Altersgruppen: middle school, high school und college) für Online-Quellen. Es stellte sich heraus, dass ein Großteil der Befragten weder die Verlässlichkeit der Quelle einschätzen konnte, noch überhaupt verstand, um welche Art von Quelle es sich handelte.²

Auch Bibliothekar/inn/e/n und Wissenschaftler/innen haben festgestellt,³ dass viele Studierende Probleme damit haben, ein übergreifendes Verständnis für die Wissenschaft als solche zu entwickeln. Dazu gehören das wissenschaftliche Arbeiten, das Verfassen wissenschaftlicher Texte und natürlich auch die Recherche nach wissenschaftlicher Literatur. Ein ganzheitlicher Ansatz,⁴ also eine Verknüpfung all dieser Themengebiete und die Vermittlung dieser Themen unter einem Überbau, rückt immer stärker in den Fokus.

„Ganzheitliche Hochschulbildung fragt nach der Entstehung und den Kennzeichen wissenschaftlichen Wissens im Forschungsprozess. [...] Im Rahmen von Informationskompetenz kann gefundene Information nur dann wirklich bewertet werden, wenn eine Reflexion über die Entstehung von Information und Wissen sowie über die erkenntnistheoretische Problematik der Bewertung und Gültigkeit von Wissen und damit über die soziale Konstruktion von Wissen und Wissenschaft erfolgt. Ein[e] verstärkte Hinwendung von Informationskompetenz-Aktivitäten in Richtung Forschung und wissenschaftliches Arbeiten bringt auch den Bibliotheken wichtige Themen in den Fokus, [...]“⁵

Nun haben Bibliotheken traditionell nur einen kleineren Teil des wissenschaftlichen Arbeitens betreut, nämlich die Informationskompetenz. Dies beinhaltet meist neben der Literaturrecherche und Verwaltung höchstens noch einen Nebensatz zum Zitieren. Seit einiger Zeit jedoch versuchen Bibliotheken der Entwicklung in den Hochschulen Rechnung zu tragen und sich mit ihren Angeboten stärker ins wissenschaftliche Arbeiten zu integrieren. Auch die Hochschulen wollen eine stärkere Verknüpfung und verlassen sich besonders in Fragen des digitalen Contents auf die Unterstützung der Bibliotheken:

„Im Jahr 2012 forderte die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) in ihren Empfehlungen ‚Hochschule im digitalen Zeitalter‘ dazu auf, Informationskompetenz neu zu begreifen und die Praxis der Vermittlung von Informationskompetenz an den Hochschulen auf den gesamten Prozess von Lehre und Forschung auszuweiten. Damit wiesen die Rektor/inn/en und Präsident/inn/en der deutschen Hochschulen den Bibliotheken ihrer Einrichtungen eine neue, sämtliche Prozesse in Forschung und Lehre tragende Rolle zu. Hintergrund dieser Forderung war der massiv gestiegene Bedarf insbesondere der Wissenschaftler/innen und Studierenden an Unterstützung im Umgang mit digitalen

1 Stanford History Education Group, *Evaluating Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning*, 2016, 7, zuletzt geprüft am 31.01.2017, <https://sheg.stanford.edu/upload/V3LessonPlans/Executive%20Summary%2011.21.16.pdf>.

2 Ebd., 4.

3 Patricia Bravender et al., Hrsg., *Teaching Information Literacy Threshold Concepts: Lesson Plans for Librarians* (Chicago: Association of College and Research Libraries, 2015), viii ; Doreen Siegfried und Elisabeth Flieger, *World Wide Wissenschaft – Wie professionell Forschende im Internet arbeiten*, (ZBW, 2011), 4, zuletzt geprüft am 16.03.2017, <http://www.zbw.eu/fileadmin/pdf/ueber-uns/world-wide-wissenschaft-zbw-studie.pdf>.

4 Thomas Hapke, „Was unter Informationskompetenz verstanden wird, verändert sich,“ *Hapke-Weblog: About Information Literacy, History, Philosophy, Education and Beyond* (Blog), 21. Juli 2015, zuletzt geprüft am 29.11.2016, <http://blog.hapke.de/information-literacy/was-unter-informationskompetenz-verstanden-wird-veraendert-sich/>.

5 Ebd.

Daten, Instrumenten und Infrastrukturen, die heute in vielen Disziplinen zum festen Bestandteil der wissenschaftlichen Praxis geworden sind.⁶

Es scheint eindeutig – das Thema Informationskompetenz muss neu durchdacht werden, um nicht nur dem veränderten Informationsverhalten sondern eventuell auch dem fehlenden Bewusstsein für dieses Informationsverhalten Rechnung zu tragen.

Die Association of College and Research Libraries (ACRL) in den USA gab 2016 neue Richtlinien zur Vermittlung von Informationskompetenz heraus.⁷ Diese sollten stärker auf die Bedürfnisse und Denksätze der „neuen“ Studierenden, der Digital Natives, eingehen, um so die Grundlagen von Informationskompetenz langfristig und effektiv in deren wissenschaftliche Arbeitsweise zu integrieren. Die Threshold Concepts (zu Deutsch Schwellenkonzepte) sind der Kern dieser Richtlinien und umfassen die wichtigsten Ideen und Prozesse eines Faches, die Studierende verstehen müssen, um im Lernprozess voran zu schreiten. Diese sind meist unausgesprochen oder zumindest von Experten nicht anerkannt.⁸

Es geht bei den Threshold Concepts nicht so sehr darum, Anleitungen für Recherche- und Datenbankarbeiten zu vermitteln, sondern vielmehr die Frage nach dem „Warum“ zu beantworten. Warum brauche ich überhaupt Kompetenzen im Umgang mit Informationen? Wie bestimme ich den Wert einer Information? Warum ist es wichtig die Herkunft von Informationen genau zu benennen? Diese und andere Fragen sollen mittels sechs konzeptioneller Grundlagen beantwortet werden. Alle haben einige Prinzipien gemeinsam: sie sind transformativ, das heißt, sie lösen bei dem Lernenden einen Perspektivwechsel aus; sie sind integrativ, das heißt, sie bringen unterschiedliche Konzepte in einem neuen Konzept zusammen (diese werden oft als Lernziele oder Kompetenzen bezeichnet); sie sind irreversibel, das heißt, wenn die Idee einmal verstanden wurde, ist dies bleibend; sie sind fachgebunden, das heißt, sie können dabei helfen die Grenzen eines bestimmten Fachgebietes zu bestimmen und sind somit immer spezifisch für eine Disziplin. Und schließlich sind diese konzeptionellen Grundlagen alle in der ein oder anderen Weise „troublesome“ – es sind meist schwierige oder gegen eigene Erfahrungen stehende Ideen, die dazu führen können, dass Studierende in ihrem Lernprozess stocken und das bereits Gelernte nochmals überprüfen und korrigieren.⁹

Die sechs Threshold Concepts sind:¹⁰

- Scholarship as Conversation [Wissenschaft als Dialog]

6 Ulrich Meyer-Doeringhaus und Inka Tappenbeck, „Informationskompetenz neu erfinden: Praxis, Perspektiven, Potenziale,“ *o-bib. Das offene Bibliotheksjournal* 2, Nr. 4 (2015): 182–191, <http://dx.doi.org/10.5282/o-bib/2015H4S182-191>.

7 Association of College and Research Libraries (ACRL), „Framework for Information Literacy for Higher Education,“ zuletzt geprüft am 28.11.2016, <http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>.

8 Lori Townsend et al., „Identifying Threshold Concepts for Information Literacy: A Delphi Study,“ *Communications in Information Literacy* 10, Nr. 1 (2016): 24, zuletzt geprüft am 28.11.2016, <http://www.comminfolit.org/index.php?journal=cil&page=article&op=view&path%5B%5D=v10i1p23&path%5B%5D=228>.

9 Ebd., 24.

10 Bravender, „Teaching Information Literacy,“ 4.

- Research as Inquiry [Recherche als Nachfrage]
- Authority is Constructed and Contextual [Autorität ist konstruiert und kontextabhängig]
- Information Creation as a Process [Informationen zu schaffen ist ein Prozess]
- Searching as Strategic Exploration [Suche nach Informationen als strategische Erkundung]
- Information has Value [Informationen sind wertvoll]

Diese Konzepte bilden einen Referenzrahmen und sollen Bibliothekar/inn/en helfen, Informationskompetenz so zu vermitteln, dass kritisches Denken gefördert wird, schwierige Konzepte verstanden und in den lebenslangen Lernprozess fest integriert werden können. Das ist natürlich ein hehres Ziel – allerdings stellen sich einige Fragen bei der genaueren Betrachtung dieses Konzeptes, wie an einem Beispiel verdeutlicht werden soll.

Concept Mapping – wissenschaftliche Themenvisualisierung ist ein Beispiel aus „Teaching Information Literacy Threshold Concepts: Lesson Plans for Librarians“ von Bravender, McClure und Schaub. Die drei Autorinnen haben für jedes der Threshold Concepts mit viel Engagement mögliche Veranstaltungskonzepte erstellt. In dieser speziellen Veranstaltung, die chronologisch vor einer Literaturrecherche stattfindet, sollen die Studierenden sog. „concept maps“ (Wissenslandkarten) zu Themen erstellen, die für ihre nächste Hausarbeit oder das nächste Forschungsprojekt von Interesse sind. „Concept maps“ erlauben den Studierenden, bestimmte Aspekte eines Themas oder Fragen die damit zusammenhängen, zu visualisieren. Sie helfen somit, die ersten Entwürfe und Ideen in brauchbare Forschungsfragen umzuwandeln.¹¹ Nun haben die Autorinnen zwar zu Beginn deutlich gemacht, dass all diese Konzepte individuell angepasst werden können. Dennoch stellen sich folgende Fragen: Wann im Verlauf des Studiums sollte diese Veranstaltung stattfinden? Aus eigener Erfahrung mit Studierenden der Angewandten Informatik im dritten Semester wird deutlich, dass auch für diese Veranstaltung gewisse Grundlagen notwendig sind. Dazu gehören nicht nur ein, wenn auch ausbaufähiges, Vorwissen zum Thema, sondern auch ein Punkt, der Studierende zwangsläufig im Verlauf der Veranstaltung beschäftigt, nämlich die Forschungsfrage als solche. Studierende wissen meist noch nicht was eine gelungene Forschungsfrage überhaupt ausmacht und wie man diese aufstellt. Das führt natürlich zu der Überlegung, ob diese Veranstaltung nur im Zusammenhang mit weiteren Schulungen Sinn macht.

Dafür gibt es nun zwei Möglichkeiten:

Der Bibliothekar / die Bibliothekarin hat den Vorteil mit einer eigenen Lehrveranstaltung im Curriculum eingebunden zu sein und hat somit freie Hand in der weiteren Gestaltung des Kurses. Das heißt aber auch, dass er in der Lage sein muss, für das Fachgebiet, in dem er die Informationskompetenz vermitteln will, eine Forschungsfrage zu einem Thema zu erarbeiten. Daraus wiederum ergeben sich Schwierigkeiten für Bibliothekar/inn/e/n, die fachfremd sind oder gar keine spezifischen Vorkenntnisse im wissenschaftlichen Arbeiten haben. Zusammen genommen ergibt dies eine enorme Hemmschwelle für viele Bibliotheken, die nicht die personellen oder zeitlichen Kapazitäten besitzen, das Konzept erfolgreich umzusetzen.

¹¹ Bravender, „Teaching Information Literacy,“ 23–26.

Eine Alternative bietet sich in der Zusammenarbeit mit den Fachbereichen. Optimal wäre es, diese Veranstaltung in eine Vorlesung oder ein Seminar über wissenschaftliches Arbeiten einbinden zu können. Dadurch wird eine Arbeitsteilung mit dem Lehrkörper möglich und die verschiedenen Kompetenzen können optimal genutzt werden.

Doch wie kann man eine solche Zusammenarbeit erreichen? Es gibt bereits einige Versuche in deutschen Bibliotheken, so zum Beispiel in der neu gegründeten Hochschule Hamm-Lippstadt. Hier ist die Bibliothek angeschlossen ans Zentrum für Wissensmanagement und somit integriert in das Feld des wissenschaftlichen Arbeitens an der Hochschule.¹² Eine andere Möglichkeit, die bereits viele Bibliotheken nutzen, ist das Erstellen von Modulen, Infohappchen oder Tutorials. Allen gemeinsam ist die ständige Verfügbarkeit. Den Lehrenden werden die Module immer angeboten und können somit jederzeit gebucht werden. Die Infohappchen finden sich auf der Webseite oder werden in Form von Coffee Lectures immer wiederholt. Und schließlich entstehen immer mehr Online-Tutorials und E-Learning-Kurse oder es werden komplette Rechenschulungen auf Video aufgenommen und online angeboten. Dies bietet enorme Vorteile, denn die Frage, wie Bibliotheken die Studierenden erreichen, stellt sich nur noch dahingehend, wie man diese Angebote bewirbt. Allerdings entstehen aus Sicht der Bibliotheken vielleicht dennoch Nachteile – denn wozu werden sie noch gebraucht, wenn alle ihre Kompetenzen online gebündelt und jederzeit verfügbar sind? Wollen wir die Studierenden nicht auch dazu bringen, die Bibliothek und deren (immer noch vorhandene) gedruckte Werke vor Ort zu nutzen?

Diese elementaren Fragen werden sicherlich erst in den nächsten Jahren beantwortet werden können. Aber sollten wir uns nicht schon jetzt fragen, ob es vielleicht ein wenig falscher Stolz ist, der uns den Weg auf neue Sichtweisen versperrt? Ist es wirklich so wichtig, dass die Studierenden die Hintergründe und den Wert von Informationen verstehen? Dass sie wissen, ich befinde mich hier in einer Datenbank, die meine Unibibliothek für viel Geld lizenziert hat und die mir Artikel aus referierten Fachzeitschriften bietet – oder reicht es uns, wenn sie das finden, was sie gesucht haben? Dazu gehört natürlich auch die Frage nach dem Sinn und Erfolg von Kompetenzvermittlung und somit dem Messen von Informationskompetenz. Auch diesem Thema nähern wir uns gerade erst an.

Schlussendlich fördert diese Diskussion das Hinterfragen von Werten, von Grundannahmen und Altbewährtem. Und das ständige Hinterfragen bewirkt in jedem Falle etwas Positives. Es verhindert Stillstand und gehört zum Prozess des lebenslangen Lernens.

Literaturverzeichnis

- Association of College and Research Libraries (ACRL). „Framework for Information Literacy for Higher Education.“ Zuletzt geprüft am 28.11.2016. <http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>.

¹² „Zentrum für Wissensmanagement,“ Hochschule Hamm-Lippstadt, zuletzt geprüft am 24.11.2016, <http://www.hshl.de/zentrum-fuer-wissensmanagement/>.

- Bravender, Patricia, Hazel McClure und Gayle Schaub, Hrsg. *Teaching Information Literacy Threshold Concepts: Lesson Plans for Librarians*. Chicago: Association of College and Research Libraries, 2015.
- Meyer-Doeringhaus, Ulrich und Inka Tappenbeck. „Informationskompetenz neu erfinden: Praxis, Perspektiven, Potenziale.“ *o-bib* 2, Nr. 4 (2015): 182-191. <http://dx.doi.org/10.5282/o-bib/2015H4S182-191>.
- Siegfried, Doreen und Elisabeth Flieger. *World Wide Wissenschaft – Wie professionell Forschende im Internet arbeiten*. ZBW, 2011. Zuletzt geprüft am 12.11.2016. <http://www.zbw.eu/fileadmin/pdf/ueber-uns/world-wide-wissenschaft-zbw-studie.pdf>.
- Stanford History Education Group. *Evaluating Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning*. 2016. Zuletzt geprüft am 31.01.2017. <https://sheg.stanford.edu/upload/V3LessonPlans/Executive%20Summary%2011.21.16.pdf>.
- Townsend, Lori, Amy R. Hofer, Silvia Lin Hanick und Korey Brunetti. „Identifying Threshold Concepts for Information Literacy: A Delphi Study.“ *Communications in Information Literacy* 10, Nr. 1 (2016): 23–49. <http://www.comminfolit.org/index.php?journal=cil&page=article&op=view&path%5B%5D=v10i1p23&path%5B%5D=228>.

Fit für die Vermittlung von Informationskompetenz? Anforderungen an die Qualifikation von Teaching Librarians in bibliothekarischen Studiengängen und Ausbildungseinrichtungen

Inka Tappenbeck, Technische Hochschule Köln

Anke Wittich, Hochschule Hannover

Maria Gäde, Humboldt-Universität zu Berlin

Zusammenfassung:

Der Beitrag stellt zunächst die Ergebnisse einer Auswertung von Stellenanzeigen aus der Mailingliste InetBib vor, die zeigt, dass die Nachfrage nach Absolventinnen und Absolventen bibliothekarischer Studiengänge mit einer Qualifikation für den Aufgabenbereich der Vermittlung von Informationskompetenz seit dem Jahr 2000 signifikant gestiegen ist. Ergänzend hierzu präsentieren die Autorinnen die Ergebnisse einer Befragung unter Vertreterinnen und Vertretern der bibliothekarischen Berufspraxis zu im Bereich der Vermittlung von Informationskompetenz geforderten Kompetenzen und deren Gewichtung innerhalb der verschiedenen Qualifikationsstufen.

Summary:

First, the article presents the results of an analysis of job advertisements published in the mailing list InetBib, which shows that the demand for graduates of library science courses with a qualification for the task of teaching information literacy has increased significantly since 2000. In addition, the authors present results from a survey among library professionals on competencies required in the field of teaching information literacy and on how these competencies are weighed within the different qualification levels.

Zitierfähiger Link: <http://dx.doi.org/10.5282/o-bib/2017H1S32-47>

Autorenidentifikation: Tappenbeck, Inka: GND 1097628078;

Wittich, Anke: GND 1023092662;

Gäde, Maria: GND 1049770501

Schlagwörter: Informationskompetenz, Teaching Librarian, Befragung, Qualifikation

1. Einleitung

Die Vermittlung von Informationskompetenz gehört zu den zentralen Serviceleistungen wissenschaftlicher und öffentlicher Bibliotheken. In vielen Stellenausschreibungen wird dieses Aufgabengebiet – in unterschiedlichen Benennungen – im Profil der zu besetzenden Stellen explizit aufgeführt. Eine entsprechende Qualifikation von Bibliothekarinnen und Bibliothekaren ist daher grundlegend, um diese Bildungsangebote auf professionellem Niveau zu realisieren. Aber wie können die Hochschulen

angehende Bibliothekarinnen und Bibliothekare optimal für diesen Aufgabenbereich vorbereiten und welche Kompetenzen sind dabei von besonderer Bedeutung?

Um diese Frage zu beantworten, ist es wichtig, neben einer Auseinandersetzung mit den theoretischen und methodischen Aspekten der Thematik auch den Bedarf der Berufspraxis zu erfassen. Erst auf dieser Grundlage lassen sich die Curricula der bibliothekarischen Studiengänge und Ausbildungseinrichtungen einer kritischen Prüfung unterziehen und Perspektiven für ihre Weiterentwicklung entwerfen, die sowohl die wissenschaftlichen als auch die praxisbezogenen Anforderungen an die Qualifikation für die Vermittlung von Informationskompetenz erfüllen.

2. Konjunktur des Aufgabengebiets „Vermittlung von Informationskompetenz“

Um festzustellen, wie sich die Nachfrage nach Bewerberinnen und Bewerbern mit einer Qualifikation für das Aufgabengebiet der Vermittlung von Informationskompetenz in den vergangenen Jahren entwickelt hat, wurden die Stellenausschreibungen der Mailingliste InetBib¹ aus den Jahren 2000 bis 2016² analysiert. Die Auswertung erfolgte durch eine individuelle Sichtung der in der Mailingliste verfügbaren und hinsichtlich des Anteils der Vermittlung von Informationskompetenz aussagekräftigen Stellenausschreibungen. Einbezogen wurden dabei Stellenanzeigen für alle Qualifikationsstufen: für Fachangestellte für Medien- und Informationsdienste (FAMI), für Diplom- bzw. Bachelor-Bibliothekarinnen und -Bibliothekare sowie für Absolventinnen und Absolventen eines Referendariats bzw. Masterstudiengangs. Bei der Erfassung wurden auch solche Anzeigen berücksichtigt, in denen das Tätigkeitsfeld mit einer alternativen Formulierung benannt wurde. Gerade in den früheren Jahren finden sich anstelle der Bezeichnung „Vermittlung von Informationskompetenz“ häufig Benennungen wie „Schulungen“ bzw. „Benutzerschulungen“, „Katalogschulungen“ oder „Benutzereinführungen“. Ebenfalls einbezogen wurden Stellenausschreibungen, in deren Aufgabenprofil Teilgebiete der Vermittlung von Informationskompetenz aufgeführt waren (v.a. Leseförderung, Vermittlung von Medienkompetenz). Nicht berücksichtigt wurden dagegen Stellenausschreibungen mit nicht erkennbarer Zuordnung zu einer der drei Qualifikationsstufen, was jedoch insgesamt lediglich drei der erfassten Anzeigen betraf. Die Auswertung ergibt bei einer nach dem Erscheinungsjahr der Anzeigen differenzierten Darstellung folgendes Bild:

1 InetBib, zuletzt geprüft am 10.11.2016, <http://www.inetbib.de>.

2 Für das Jahr 2016 konnten nur Ausschreibungen bis zum 31.10.2016 berücksichtigt werden.

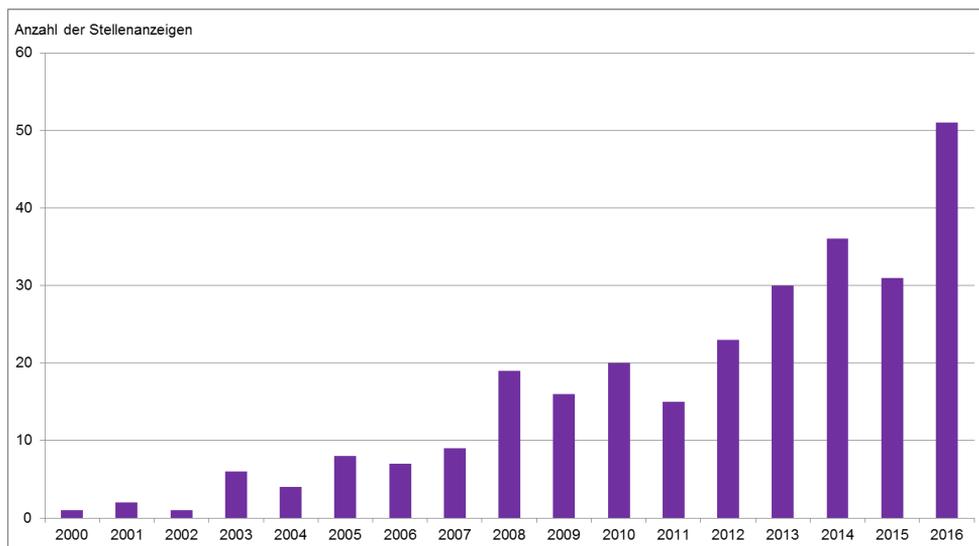


Abb. 1: Stellenausschreibungen mit Bezug zum Aufgabengebiet der Vermittlung von Informationskompetenz der Jahre 2000 bis 2016 (Gesamtzahl: 278)

Bezüglich der Aussagekraft dieser Auswertung ist einschränkend zu sagen, dass einige im Archiv der Mailingliste InetBib verfügbare Stellenausschreibungen nicht auf ihren Bezug zum Aufgabengebiet der Vermittlung von Informationskompetenz überprüft werden konnten. Dies gilt für die – insgesamt jedoch recht wenigen – Ausschreibungen, bei denen sich in der E-Mail selbst keinerlei Informationen über das Aufgabenprofil der angebotenen Stelle finden, sondern lediglich ein Link auf einen Ausschreibungstext auf einer zum Auswertungszeitpunkt nicht mehr verfügbaren Website angegeben wurde. Es kann daher sein, dass die tatsächliche Anzahl der relevanten Stellenausschreibungen höher ist als in der Untersuchung ermittelt werden konnte.³ Unabhängig davon ist jedoch klar erkennbar, dass die Anzahl der Stellenausschreibungen mit explizitem Bezug zum Aufgabengebiet der Vermittlung von Informationskompetenz seit dem Jahr 2000 deutlich zugenommen hat: Allein in den Monaten Januar bis Oktober waren im Jahr 2016 mehr als siebenmal so viele Stellen dieser Art ausgeschrieben wie zehn Jahre zuvor.

Darüber hinaus kann aber auch eine Aussage über die Art der Stellen getroffen werden, die im Erfassungszeitraum mit einem auf die Vermittlung von Informationskompetenz bezogenen Tätigkeitsprofil ausgeschrieben wurden. Schlüsselte man die Daten nach den verschiedenen Qualifikationsstufen auf, ergibt sich folgendes Bild:

³ Ferner ist zu berücksichtigen, dass die Gesamtzahl der via InetBib veröffentlichten Stellenausschreibungen im Erfassungszeitraum kontinuierlich angestiegen ist.

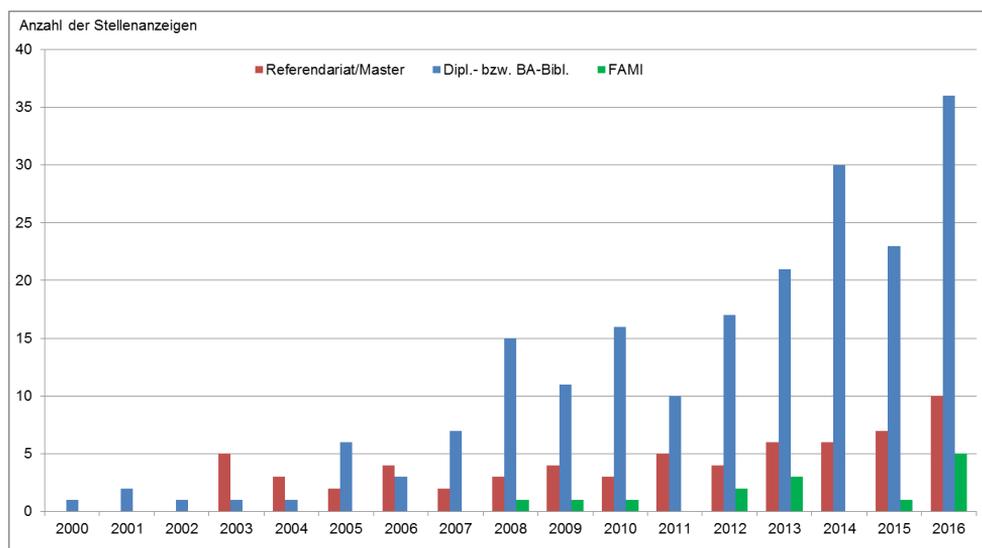


Abb. 2: Stellenausschreibungen mit Bezug zum Aufgabengebiet der Vermittlung von Informationskompetenz der Jahre 2000 bis 2016, differenziert nach Qualifikationsstufen

Hier zeigt sich deutlich, dass der überwiegende Teil der erfassten Stellenausschreibungen für Absolventinnen und Absolventen eines bibliothekarischen Bachelor- bzw. Diplom-Studiengangs ausgeschrieben wurde, während es kaum entsprechende Ausschreibungen für FAMIs gibt. Der Anteil relevanter Stellenausschreibungen für Absolventinnen und Absolventen eines Referendariats bzw. Masterstudiengangs lag im Erfassungszeitraum insgesamt bei einem knappen Drittel der Ausschreibungen für Absolventinnen und Absolventen eines bibliothekarischen Bachelor- bzw. Diplom-Studiengangs. Ein weiterer, inhaltlicher Unterschied liegt ferner darin, dass bei den für Absolventinnen und Absolventen eines bibliothekarischen Bachelor- bzw. Diplomstudiengangs und ebenso bei den (wenigen) für FAMIs ausgeschriebenen Stellen das Aufgabenprofil im Bereich der Vermittlung von Informationskompetenz in der Regel nicht weiter fachlich spezifiziert wurde, während sich in Ausschreibungen für den wissenschaftlichen Dienst – vor allem handelt es sich hier um Fachreferatsstellen – häufig eine fachliche Spezifizierung findet.

Was bedeutet dieses Ergebnis für die bibliothekarische Ausbildung? Zunächst einmal bedeutet es, dass Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich der Vermittlung von Informationskompetenz in der bibliothekarischen Berufspraxis in immer stärkerem Maße benötigt werden. Dies heißt jedoch gleichzeitig, dass die bibliothekarischen Studiengänge und Ausbildungseinrichtungen ihre Absolventinnen und Absolventen in hinreichendem Maße für diesen Aufgabenbereich qualifizieren müssen. Aber welche konkreten Kompetenzen erwarten die Bibliotheken in diesem Bereich von den Absolventinnen und Absolventen? Welche Kenntnisse und Fähigkeiten sind in besonderem Maße relevant, welche eher weniger?

3. Anforderungen der bibliothekarischen Praxis an die Qualifikation von Teaching Librarians

Die vorgestellte Analyse der Stellenausschreibungen gibt keine Antwort auf die aufgeworfenen Fragen, denn die im Bereich der Vermittlung von Informationskompetenz erwarteten Kompetenzen werden in Ausschreibungen in der Regel nicht weiter spezifiziert. Daher haben die Autorinnen die Anforderungen der bibliothekarischen Berufspraxis an die Qualifikation eines Teaching Librarian⁴ mit Hilfe einer Online-Befragung ermittelt.

Bei der Entwicklung des Fragebogens wurde der Entwurf für die Neukonzeption des Qualifikationsprofils „Teaching Librarian“ zugrunde gelegt, dessen ursprüngliche Version Vertreterinnen und Vertreter aus Bibliotheken und Hochschulen im Jahr 2015 gemeinsam auf einem Workshop erarbeitet haben.⁵ Dieser Dialog zwischen Hochschulen und Praxis über Anforderungen und Qualifikationsziele im Bereich der Vermittlung von Informationskompetenz wurde im Jahr 2016 mit einem Treffen der Fachgruppe Informationskompetenz der KIBA⁶ und der Gemeinsamen Kommission Informationskompetenz von VDB und dbv⁷ fortgesetzt.⁸ Bei diesem Treffen wurde die ursprüngliche Version des Qualifikationsprofils kritisch diskutiert und eine gemeinsame Neukonzeption beschlossen. Der in der Folge von Lehrenden und Praxisvertreterinnen und -vertretern kooperativ erarbeitete Neuentwurf des Qualifikationsprofils bildete die Grundlage für die Konzeption des Fragebogens, mit dem die Sichtweise der Berufspraxis zur Relevanz verschiedener Kenntnisse und Fähigkeiten für die Tätigkeit eines Teaching Librarian an wissenschaftlichen Bibliotheken ermittelt wurde.⁹

Die Einladung zur Teilnahme an der Online-Befragung wurde am 27.10.2016 über die Mailingliste InetBib versandt. Der Fragebogen enthielt neben einem Anschreiben und einer kurzen Erläuterung zum Aufbau zwei große Fragenblöcke: einen zu Fachkompetenzen und einen zu personalen Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmalen. Die Befragten wurden aufgefordert, die Relevanz der jeweils

- 4 Die Bezeichnung „Teaching Librarian“ steht im Folgenden für das Aufgabengebiet der Konzeption und Durchführung von Bildungsangeboten zur Vermittlung von Informationskompetenz an Bibliotheken, wobei es keine Rolle spielt, ob diese in Form von Präsenzveranstaltungen, als E-Learning-Angebote oder in Form eines Blended-Learning-Szenarios realisiert werden. Das bedeutet jedoch nicht, dass die Vermittlung von Informationskompetenz an Bibliotheken auf entsprechende Schulungsangebote zu reduzieren wäre. Vgl. hierzu: Oliver Schönbeck, „Informationskompetenz als Gestaltungsaufgabe,“ *Zeitschrift für Bibliothekswesen und Bibliographie* 62, Nr. 2 (2015): 85-93, <http://dx.doi.org/10.3196/186429501562241>.
- 5 Vgl. Ulrike Scholle, „Qualifikationsprofil des Teaching Librarian: Positionspapier der Gemeinsamen Kommission Informationskompetenz von VDB und dbv,“ *o-bib. Das offene Bibliotheksjournal* 3, Nr. 1 (2016): 71-73, <http://dx.doi.org/10.5282/o-bib/2016H1571-73>.
- 6 „Konferenz der informations- und bibliothekswissenschaftlichen Ausbildungs- und Studiengänge,“ dbv, zuletzt geprüft am 10.11.2016, <http://www.bibliotheksvverband.de/fachgruppen/sektionen/sektion-7-kiba.html>.
- 7 „Gemeinsame Kommission Informationskompetenz von VDB und dbv,“ dbv, zuletzt geprüft am 10.11.2016, <http://www.bibliotheksvverband.de/fachgruppen/kommissionen/informationskompetenz.html>.
- 8 Vgl.: Inka Tappenbeck, „Hochschule und Bibliothek im Dialog: Erstes Treffen der KIBA-Fachgruppe Informationskompetenz mit der gemeinsamen Kommission Informationskompetenz von VDB und dbv,“ Pressemitteilung KIBA, vom 03.03.2016, zuletzt geprüft am 10.11.2016, http://www.bibliotheksvverband.de/fileadmin/user_upload/Sektionen/sektion7/2016_03_03_PM_Treffen_Informationskompetenz.pdf.
- 9 Im Zuge der Arbeit an der Neukonzeption des Qualifikationsprofils stellte sich heraus, dass die an öffentlichen und wissenschaftlichen Bibliotheken in diesem Bereich geforderten Kompetenzen zu heterogen sind, als dass sie sich in einem gemeinsamen Qualifikationsprofil abbilden ließen. Es wurde daher beschlossen, die Neukonzeption zunächst für dieses Aufgabengebiet an wissenschaftlichen Bibliotheken vorzunehmen und an späterer Stelle eine Diskussion über ein analoges Konzept für öffentliche Bibliotheken zu führen.

aufgeführten Aspekte für alle drei Qualifikationsstufen¹⁰ einzeln zu gewichten. Für die Gewichtung standen die Optionen „hoch“, „mittel“, „niedrig“, „keine Relevanz“ sowie die Antwortmöglichkeit „weiß nicht“ zur Auswahl. Ergänzend gab es auf verschiedenen Seiten des Fragebogens die Möglichkeit, in Freitextfeldern eigene Ergänzungen oder Anmerkungen vorzunehmen. Zum Abschluss wurden die Befragten gebeten, einige personenbezogene Fragen zu ihrem Tätigkeitsfeld und ihrer eigenen praktischen Erfahrung in der Vermittlung von Informationskompetenz zu beantworten.

Der Befragungszeitraum erstreckte sich vom 27.10.2016 bis zum 13.11.2016. In dieser Zeit haben insgesamt 384 Personen den Fragebogen ganz oder teilweise ausgefüllt; 256 von ihnen haben die Umfrage vollständig beendet. Rund 90 Prozent der Befragten gaben an, selbst in einer wissenschaftlichen Bibliothek tätig zu sein; ebenfalls rund 90 Prozent sind oder waren laut eigenen Angaben selbst bereits im Bereich der Vermittlung von Informationskompetenz aktiv. Schon die hohe Zahl der Personen, die der Einladung zur Teilnahme an der Befragung gefolgt sind, ist ein deutlicher Beleg für das große Interesse der Vertreterinnen und Vertreter der bibliothekarischen Berufspraxis für diese Thematik. Dieses Engagement kommt auch in einer großen Anzahl ergänzender Freitextkommentare zum Ausdruck.

Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse der Befragung vorgestellt, die es ermöglichen, Aussagen über von der Berufspraxis gewünschte Qualifikationsschwerpunkte zu treffen. Da es das Ziel der Erhebung war, die von der Praxis als besonders relevant eingestuften Kompetenzen zu ermitteln, um gewünschte Schwerpunktsetzungen in der Qualifikation zu identifizieren, fokussiert sich die Auswertung auf die von den Antwortenden jeweils als hochrelevant bewerteten Kompetenzen. Dies bedeutet jedoch keinesfalls, dass die lediglich als mittel oder auch nur wenig relevant eingestuften Kompetenzen für die Qualifikation damit als irrelevant zu betrachten wären. Alle ermittelten Relevanzbewertungen werden in der weiteren Diskussion über die Ausrichtung der Qualifikation für das Aufgabengebiet der Vermittlung von Informationskompetenz Berücksichtigung finden. An dieser Stelle sollen jedoch vor allem die Schwerpunktsetzungen der Befragten mit Bezug auf die verschiedenen Qualifikationsstufen zum Ausdruck gebracht werden. Leitend ist daher für die im Folgenden vorgestellte Auswertung die Frage, welche Kenntnisse und Kompetenzen von wie vielen der Befragten mit Bezug zu einer Qualifikationsstufe als hochrelevant bewertet wurden.

Zu berücksichtigen ist bei der Interpretation der Ergebnisse, dass die Antwortzahlen innerhalb des jeweils selben Fragenkomplexes zwischen den drei Qualifikationsstufen leicht variieren. Einige der Befragten haben die in der Einladung zur Teilnahme an der Befragung angebotene Möglichkeit, ihre Angaben nur für eine oder zwei Qualifikationsstufen zu machen, offenbar wahrgenommen und nicht für alle Stufen eine Bewertung getroffen. Ferner differieren auch die Antwortzahlen zu verschiedenen Fragen innerhalb eines Fragekomplexes bei derselben Qualifikationsstufe minimal. Diese geringfügigen Unterschiede haben jedoch keine Auswirkungen auf die generellen Tendenzaussagen und werden in der folgenden Auswertung durch die Angabe der Antwortzahlen zu jeder einzelnen Frage transparent gemacht.

¹⁰ Diese Qualifikationsstufen sind: FAMI, Bachelor Bibliothekswissenschaft, Bibliotheksreferendariat bzw. MALIS (Master in Library and Information Science).

Da die im Fragebogen präsentierte Auflistung von Kenntnissen und Fähigkeiten, deren Relevanz die Befragten bewerten sollten, bereits das Ergebnis eines intensiven Austausches zwischen Lehrenden und Praxisvertreterinnen und -vertretern aus dem Bereich der Informationskompetenz war, bestand die Hypothese, dass die Befragten die genannten Kompetenzen mehrheitlich als hoch relevant bewerten würden. Die Befragten antworteten jedoch sehr viel differenzierter: Die Auswertung der Antworten auf die Fragen des ersten Themenkomplexes zeigt, dass sogar die Relevanz allgemeiner bibliothekarischer Kenntnisse und Fähigkeiten für die einzelnen Qualifikationsstufen sehr unterschiedlich gesehen wird.

Frage 1: Über welche Fachkompetenzen sollte ein Teaching Librarian in besonderem Maße verfügen?
 1.1: Allgemeine bibliothekarische Fachkompetenzen

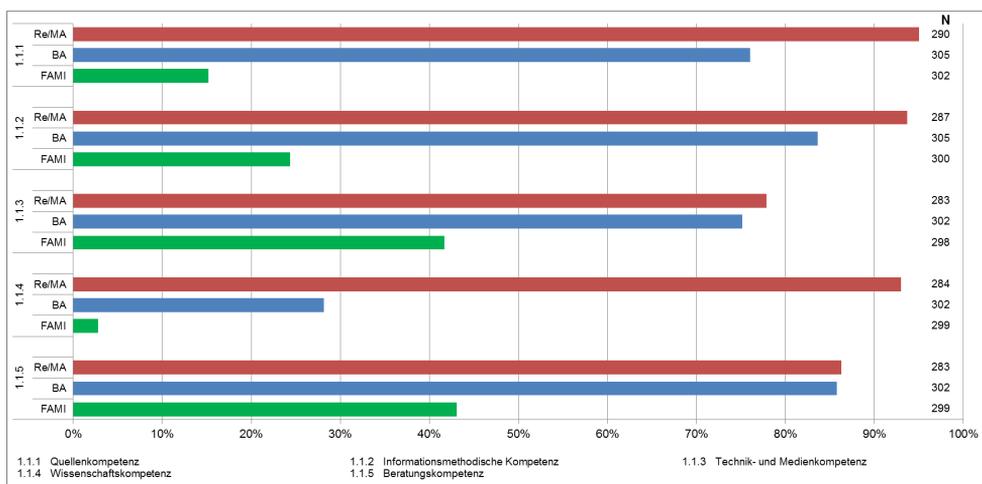


Abb. 3: Prozentualer Anteil der Befragten, die die jeweils genannte allgemeine bibliothekarische Fachkompetenz für eine Qualifikationsstufe als hoch relevant bewertet haben

Die Relevanz der hier aufgeführten Kenntnisse und Fähigkeiten für eine Tätigkeit im Bereich der Vermittlung von Informationskompetenz wurde von den Befragten mit Bezug auf die Qualifikationsstufe FAMI insgesamt deutlich geringer bewertet als für die Qualifikationsstufen des Bachelor und des Referendariats/MALIS. Selbst die Quellenkenntnis und die informationsmethodische Kompetenz wurden nur von einer deutlichen Minderheit für einen Teaching Librarian der Qualifikationsstufe FAMI als hochrelevant bewertet, während das Bild sich bei der Technik- und Medienkompetenz sowie der Beratungskompetenz etwas ausgewogener darstellt. Für die Qualifikationsstufen des Bachelor und Referendariats/MALIS wurden die aufgeführten Kompetenzen dagegen mehrheitlich als hoch relevant eingestuft. Eine Ausnahme bildet die Wissenschaftskompetenz, die nur für die Qualifikationsstufe des Referendariats/MALIS mehrheitlich als hoch bewertet wurde. Innerhalb der Qualifikationsstufe des Bachelor ist die Beratungskompetenz die von den meisten Antwortenden am höchsten bewertete Kompetenz, bei der des Referendariats/MALIS ist es die Quellenkompetenz.

Diese deutlich geringere Bewertung der Relevanz allgemeiner bibliothekarischer Fachkenntnisse für einen Teaching Librarian der Qualifikationsstufe FAMI ist insofern bemerkenswert, als FAMIs in der Praxis durchaus in nennenswerter Zahl an der Durchführung von Schulungen zur Vermittlung von Informationskompetenz beteiligt sind: Der Statistik des Portals Informationskompetenz zufolge waren im Jahr 2014 immerhin 1.747 Bibliothekarinnen und Bibliothekare des mittleren Dienstes als Lehrende an den insgesamt von der Statistik erfassten 14.070 Schulungen beteiligt.¹¹ Warum die in der Befragung genannten allgemeinen bibliothekarischen Fachkenntnisse für einen Teaching Librarian dieser Gruppe dennoch als deutlich weniger relevant bewertet werden als für einen Teaching Librarian der beiden anderen Gruppen und welche Konsequenzen daraus für die Gestaltung der Qualifikation gezogen werden sollen, ist im Dialog zwischen Praxis und Hochschulen bzw. Ausbildungseinrichtungen weiter zu klären.

Die Frage nach der Relevanz von Kenntnissen und Kompetenzen, die einen direkten Bezug zum Aufgabengebiet der Vermittlung von Informationskompetenz haben, beantworteten die Befragten bezogen auf die Qualifikationsstufen ebenfalls sehr differenziert.

Frage 1. Über welche Fachkompetenzen sollte ein Teaching Librarian in besonderem Maße verfügen?
1.2: Informationskompetenz-spezifische Kenntnisse und Kompetenzen

¹¹ Vgl.: „Statistik der Schulungen 2014,“ *Informationskompetenz*, zuletzt geprüft am 10.11.2016, <http://zpidlx54.zpid.de/wp-content/uploads/2015/02/IKStatistik2014Ueberblick.pdf>.

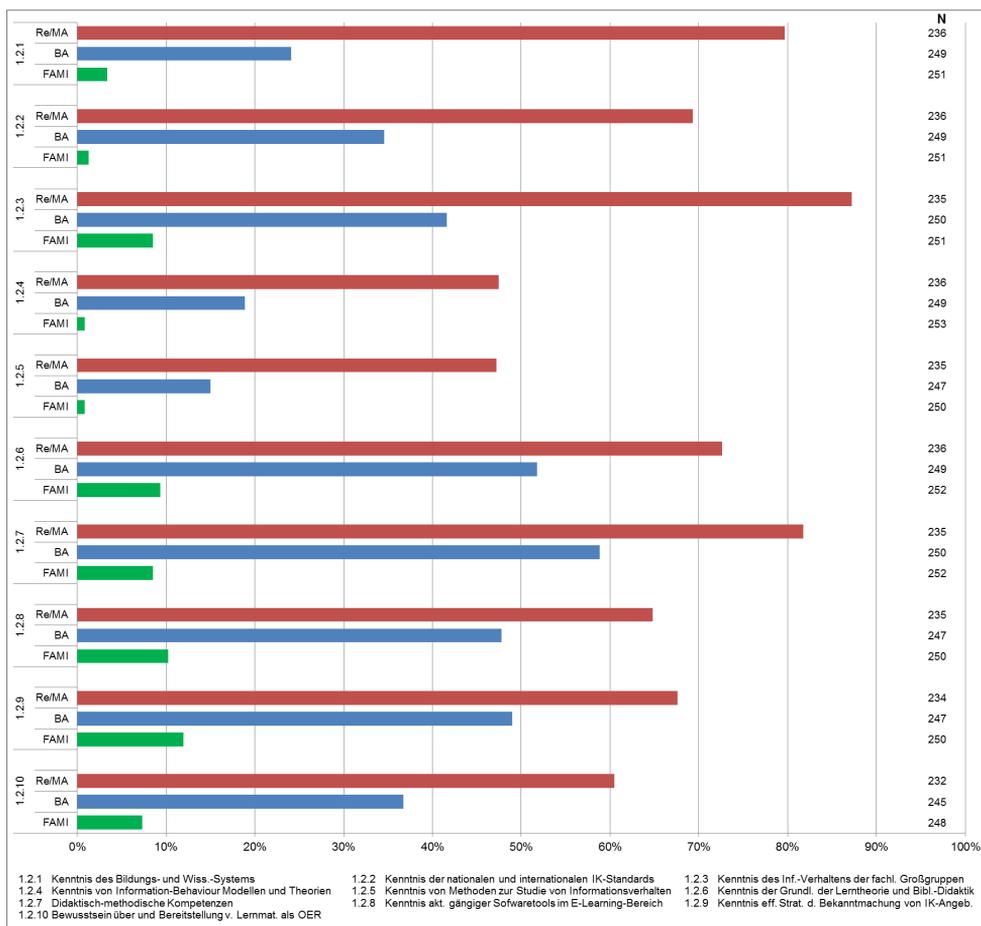


Abb. 4: Prozentualer Anteil der Befragten, die die jeweils genannten Informationskompetenz-spezifischen Kenntnisse und Kompetenzen für eine Qualifikationsstufe als hoch relevant bewertet haben

Auch hier wird die Relevanz der aufgeführten Kenntnisse und Kompetenzen für Teaching Librarians der Qualifikationsstufe FAMI insgesamt signifikant geringer bewertet als für solche der Qualifikationsstufen des Bachelor und des Referendariats/MALIS. In Bezug auf die Bachelor-Absolventinnen und -Absolventen ist gegenüber der vorherigen Frage jedoch eine deutliche Verschiebung der Gewichtungen zu konstatieren: Der Kenntnis des Bildungs- und Wissenschaftssystems, der Standards und Konzepte der Informationskompetenz, des Informationsverhaltens der fachlichen Großgruppen, der Information-Behaviour-Modelle, der Methoden zur Studie von Informationsverhalten, aktuell gängiger Software-Tools im E-Learning-Bereich, effektiver Strategien der Bekanntmachung von Informationskompetenzangeboten sowie der Kenntnis von Möglichkeiten einer Bereitstellung von Lernmaterialien als Open Educational Resources wird von weniger als der Hälfte der Antwortenden hohe Relevanz zugemessen, während Kenntnisse in der Lerntheorie sowie im Bereich der Didaktik

und Methodik für diese Qualifikationsstufe mehrheitlich als hoch bewertet werden. Im Unterschied hierzu haben die Befragten die Relevanz fast aller genannten Kenntnisse und Kompetenzen für Teaching Librarians der Qualifikationsstufe des Referendariats/MALIS mit großer Mehrheit als hoch bewertet. Lediglich die Kenntnis von Information-Behaviour-Modellen und von Methoden zur Studie von Informationsverhalten bewerteten etwas weniger als die Hälfte für diese Stufe als hoch relevant. Diese unterschiedliche Relevanzbewertung der Kompetenzen mit Bezug auf die verschiedenen Qualifikationsstufen zeigt, dass wissenschaftliche Grundlagen- und Methodenkenntnisse sowie forschungsbezogene Kompetenzen vor allem für Teaching Librarians der Qualifikationsstufe des Referendariats/MALIS als hochrelevant angesehen werden, während Grundlagenwissen und anwendungsbezogenen Kompetenzen im Bereich der Didaktik und Methodik in beiden Qualifikationsstufen hohe Relevanz zugeschrieben werden.

Die Relevanz von Kenntnissen in ausgewählten aktuellen Themenfeldern für einen Teaching Librarian bewerteten die Befragten wie folgt.

Frage 1. Über welche Fachkompetenzen sollte ein Teaching Librarian in besonderem Maße verfügen?
1.3: Kenntnisse in folgenden aktuellen Themenfeldern

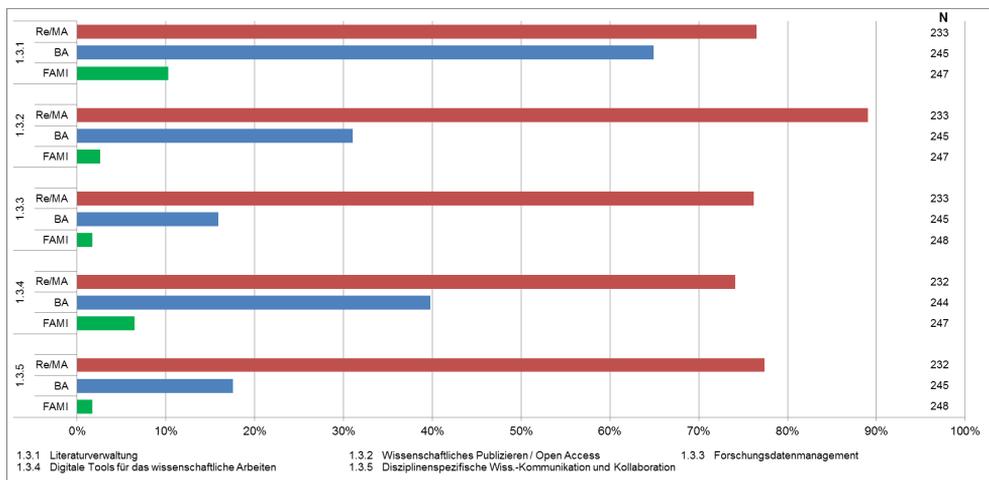


Abb. 5: Prozentualer Anteil der Befragten, die Kenntnisse in den jeweils genannten aktuellen Themenfeldern für eine Qualifikationsstufe als hoch relevant bewertet haben

Während Kenntnisse im Bereich der Literaturverwaltung immerhin von rund 10 Prozent der Antwortenden auch für einen Teaching Librarian der Qualifikationsstufe FAMI als hoch relevant angesehen wurden, schrieben sie den anderen unter dieser Frage aufgeführten Kenntnissen und Kompetenzen für diesen Personenkreis mehrheitlich geringe oder sogar keine Relevanz zu. Mit Bezug auf die Qualifikationsstufe des Bachelor zeigt sich ebenfalls ein sehr klares Ergebnis: Von einer deutlichen Mehrheit als hochrelevant bewertet wurden hier nur Kenntnisse im Bereich der Literaturverwaltung, wohingegen

Kenntnissen im Bereich des wissenschaftlichen Publizierens, des Forschungsdatenmanagements, der digitalen Tools für das wissenschaftliche Arbeiten und der disziplinspezifischen Wissenschaftskommunikation von mehr als der Hälfte der Antwortenden keine hohe Relevanz zugesprochen wurde. Alle genannten Bereiche werden dagegen wiederum für einen Teaching Librarian der Qualifikationsstufe des Referendariats/MALIS von einer deutlichen Mehrheit als hochrelevant eingestuft.

Man könnte auf der Grundlage der bisher vorgestellten Ergebnisse meinen, die Befragten seien generell der Ansicht, dass die für einen Teaching Librarian relevanten Kenntnisse in Übereinstimmung mit seiner Qualifikationsstufe anstiegen. Dieses Bild ändert sich jedoch, sobald man den Blick auf die Relevanzbewertung der personalen Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale richtet.

Frage 2. Welche personalen Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale sollte ein Teaching Librarian haben? 2.1: Personale Kompetenzen

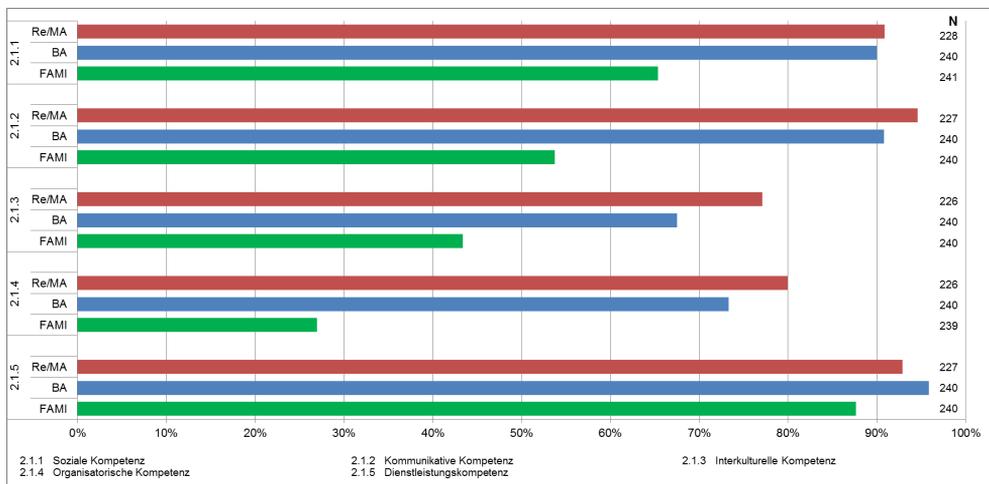


Abb. 6: Prozentualer Anteil der Befragten, die die jeweils genannte personale Kompetenz für eine Qualifikationsstufe als hoch relevant bewertet haben

Mehr als die Hälfte der Antwortenden bewerteten die Relevanz der sozialen, der kommunikativen und der Dienstleistungskompetenz für einen Teaching Librarian der Qualifikationsstufe FAMI als hoch. Auch die Relevanz der interkulturellen Kompetenz wird von knapp der Hälfte als hoch angesehen. Darüber hinaus werden für die Qualifikationsstufen des Bachelor und des Referendariats/MALIS sogar alle der aufgeführten personalen Kompetenzen von einer überwiegenden Mehrheit der Antwortenden als hochrelevant eingestuft. Ein sehr ähnliches Bild zeigt sich bei der Frage nach der Relevanz von bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen.

Frage 2. Welche personalen Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale sollte ein Teaching Librarian haben? 2.2: Persönlichkeitsmerkmale

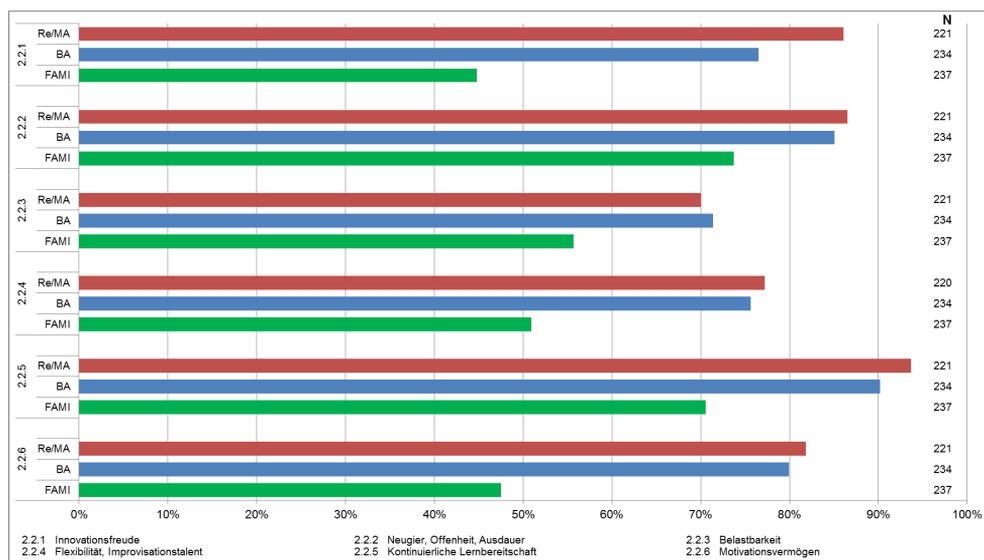


Abb. 7: Prozentualer Anteil der Befragten, die das jeweils genannte Persönlichkeitsmerkmal für eine Qualifikationsstufe als hoch relevant bewertet haben

Die Relevanz fast aller genannten Persönlichkeitsmerkmale wird von jeweils mehr als der Hälfte der Antwortenden über alle drei Qualifikationsstufen hinweg als hoch bewertet. Eine Ausnahme machen lediglich die Aspekte Innovationsfreude und Motivationsvermögen, deren Relevanz für einen Teaching Librarian der Qualifikationsstufe FAMI nur von etwas weniger als der Hälfte der Befragten als hoch relevant eingeschätzt wird. Auffällig ist jedoch die Tatsache, dass die Relevanz von bestimmten personalen Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmalen für Teaching Librarians aller Qualifikationsstufen nicht nur insgesamt als sehr hoch angesehen wird, sondern sich dieses Bild – anderes als im Bereich der Fachkompetenzen – auch über die Qualifikationsstufen hinweg ähnlich darstellt.

Da Persönlichkeitsmerkmale weder Gegenstand einer beruflichen Qualifikation noch eines Hochschulstudiums sind, mag man sich fragen welchen Sinn es hat, im Rahmen einer auf Qualifikationsziele ausgerichteten Umfrage nach der Relevanz dieser Aspekte zu fragen. Die dahinterliegende Idee ist es, bereits in der Qualifikation zu kommunizieren, dass bestimmte Persönlichkeitsmerkmale für die Wahrnehmung von Aufgaben im Bereich der Vermittlung von Informationskompetenz grundlegend sind, und auch Lehrveranstaltungen in diesem Bereich so zu gestalten, dass dies für die Studierenden selbst erkennbar wird. Dies gelingt u.a. mit praxisorientierten Veranstaltungsformaten, in denen die Studierenden nicht nur Schulungen konzipieren, sondern diese auch durchführen.¹² Hier zeigt sich schnell, wer den organisatorischen Herausforderungen der Planung einer Schulung gewachsen ist, wer auch dann die Nerven behält, wenn etwas nicht nach Plan läuft, wer Neues ausprobieren und in der Lage ist eine Gruppe zu motivieren. Wenn also, wie die Untersuchung zeigt, bestimmte personale

12 Vgl. Inka Tappenbeck, „Vermittlung von Informationskompetenz‘ im bibliothekarischen Studium: Herausforderungen und Möglichkeiten,“ *BÜB. Forum Bibliothek und Information* 68 (2016): 126-129.

Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale von der Praxis als hochrelevant für eine Tätigkeit im Bereich der Vermittlung von Informationskompetenz bewertet werden, kann dies zum Anlass genommen werden, neu über die Eignung von Lehrveranstaltungsformaten nachzudenken und zu überlegen, welche Formate den Erwerb dieser Kompetenzen unterstützen bzw. den Studierenden die Möglichkeit geben, ihre persönliche Eignung für dieses Aufgabengebiet realistisch einzuschätzen.

Insgesamt zeigt die Auswertung der Relevanzbewertungen, dass die befragten Vertreterinnen und Vertreter der Berufspraxis die Relevanz personaler Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale für Teaching Librarians aller Qualifikationsstufen mehrheitlich als hochrelevant bewerten, während die Bedeutung allgemeiner und spezifischer fachlicher Kompetenzen mit Bezug auf die verschiedenen Qualifikationsstufen durchaus unterschiedlich gesehen wird. Am stärksten differieren die Bewertungen zwischen allen drei Qualifikationsstufen im Bereich der Fachkenntnisse mit einem direkten Bezug zum Thema Informationskompetenz sowie im Bereich der aufgeführten aktuellen Themen.

Viele der Befragten haben ihre Relevanzbewertungen durch Freitextkommentare ergänzt. Diese sollen im Folgenden in Auswahl präsentiert werden, wobei der Fokus auf Aussagen liegt, die von mehreren Personen zu einem bestimmten Aspekt formuliert wurden, ferner auf solchen, die das bisher gezeichnete Bild um neue Aspekte und Sichtweisen ergänzen, sowie schließlich auf von verschiedenen Antwortenden kontrovers formulierten Positionen.

In Übereinstimmung mit den Ergebnissen der Relevanzbewertungen wurde von vielen Befragten auch in den Freitextkommentaren insbesondere die Bedeutung sozialer und kommunikativer sowie didaktischer Kompetenzen für einen Teaching Librarian betont, und zwar unabhängig von seiner Qualifikationsstufe. „Mitreißende Vorträge“ solle er halten können und dabei flexibel, service- und zielgruppenorientiert sowie situationsbezogen agieren. Aber auch eine hohe Technikkompetenz wurde in mehreren Freitextkommentaren als wichtig bewertet. Ebenso hoben viele Antwortende die Bedeutung bestimmter Persönlichkeitsmerkmale hervor: Ein Teaching Librarian solle aufgeschlossen und von seiner Sache begeistert sein und dies auch ausstrahlen. Er müsse belastbar sein und benötige eine hohe Frustrationstoleranz. Eine der befragten Personen fasste ihre Sichtweise mit den Worten zusammen: „In der Praxis wird v.a. benötigt: Geduld bzw. gute Nerven, ein Pokerface und etwas Allgemeinbildung.“ Eine andere Person antwortete auf die Frage nach weiteren im Informationskompetenzbereich wichtigen Kenntnissen und Fähigkeiten mit Bezug auf alle drei Qualifikationsstufen mit derselben Aussage: „ein Lächeln“. Auch hierin kommt zum Ausdruck, welche Bedeutung außerfachlichen Kompetenzen und persönlichen Eigenschaften für die Wahrnehmung von Aufgaben im Bereich der Vermittlung von Informationskompetenz zugemessen wird. Diese Angaben decken sich stark mit den in den Relevanzbewertungen zuvor quantitativ ermittelten Resultaten und stärken damit deren Aussagekraft.

Ergänzend zu den im Fragebogen bereits aufgeführten Aspekten betonen mehrere Befragte die Relevanz guter Englischkenntnisse in Kombination mit einer ausgeprägten interkulturellen Kompetenz. So schrieb eine der befragten Personen: „Ich habe in den letzten Jahren festgestellt, dass ein erheblicher Teil der hier ansässigen Bibliothekare des Englischen nicht oder nur spärlich mächtig ist. Das ist in multikulturellen Umgebungen wie Universitäten unerlässlich, d.h. es sollte generell viel

Wert darauf gelegt werden.“ Ähnliche Aussagen wurden auch von anderen Antwortenden formuliert. Ein weiterer von mehreren genannter Aspekt liegt in der Fähigkeit des Umgangs mit steigendem Stress. Angesichts kontinuierlich wachsender Aufgaben im Bereich der Vermittlung von Informationskompetenz sei es wichtig, gesundheits- und sozialverträgliche Umgangsweisen mit dieser Herausforderung zu entwickeln.

Kontroverse Aussagen wurden von den Befragten in Bezug auf die Rolle des FAMI im Kontext der Vermittlung von Informationskompetenz gemacht. Die Spannweite reicht dabei von der Aussage „FAMI ist m.E. nicht für den Teaching Librarian im akademischen Bereich geeignet“ über die Sichtweise „Ich finde es schade, nach Qualifikationsebenen zu unterteilen. Gerade im Bereich Informationskompetenz kommt es sehr auf die Persönlichkeit der IK-Person an. Es gibt Personen, die – egal mit welcher Qualifikation – wie geschaffen sind für diesen Bereich und andere, auch aus allen Ebenen, die sich überhaupt nicht eignen und die lieber ruhigere ‚Hintergrundarbeiten‘ machen“, bis hin zu der Position „Ich halte es für sehr relevant, von einer/einem Fachangestellten genauso eine Qualifikation erwarten zu dürfen wie von einer diplomierten Bibliothekarin.“ Tatsache ist, dass eine große Zahl von FAMIs als Dozentinnen bzw. Dozenten in der Vermittlung von Informationskompetenz (auch) an wissenschaftlichen Bibliotheken aktiv sind. Angesichts dessen sollten auch diese kontroversen Sichtweisen in weiteren Diskussionen über Qualifikationsziele unbedingt thematisiert werden.

Hinsichtlich der Kompetenzen von Teaching Librarians der Qualifikationsstufe des Referendariats/MALIS betonten viele der Befragten insbesondere die Bedeutung fach- und wissenschaftsbezogener Kenntnisse. Aber auch eine gute Kenntnis der fachlichen Zielgruppe wird von Vielen als wichtig erachtet. Das Aufbauen und Pflegen von Netzwerken, sowohl innerhalb der eigenen Fächer als auch im Bereich der Hochschule und darüber hinaus, wird als wichtige Aufgabe angesehen. Ergänzt wird dieses Bild erwünschter Kenntnisse und Fähigkeiten durch Führungskompetenzen sowie Spezialkenntnisse wie etwa im Bereich des Urheberrechts, der Ethik und des Umgangs mit Daten (u.a. Datenschutz, Datensicherheit, Datenstrukturen, Statistik). Dabei solle der Teaching Librarian dieser Qualifikationsstufe das Thema Informationskompetenz aber nicht nur aus einer wissenschaftlichen, sondern auch aus einer gesellschaftlichen Perspektive wahrnehmen und behandeln: Die „Reflexion darüber, was IK im gesamtgesellschaftlichen und politischen Kontext sein kann und soll“, gehört nach Sichtweise der Befragten eindeutig zu seinen Aufgaben.

Jenseits konkreter Aussagen zur Wichtigkeit einzelner Kompetenzen haben viele Befragte in ihren Freitextkommentaren die Auffassung geäußert, die Relevanz von Fachkenntnissen sei nur schwer allgemein zu bewerten, da es auf das jeweilige Aufgaben- und Verantwortungsgebiet eines Teaching Librarian ankomme, welche Kenntnisse und Fähigkeiten er benötige. Niemand könne alles können und Spezialisierungen seien angesichts der steigenden Fülle von Themen (u.a. Forschungsdatenmanagement, wissenschaftliches Publizieren) sinnvoll. Diesen Aussagen ist vorbehaltlos zuzustimmen, dennoch zeigen die Ergebnisse der Relevanzbewertungen, dass eine Mehrheit der Befragten bestimmte Kompetenzen – v.a. im Bereich der Didaktik und Methodik – für eine Qualifikationsstufe auch unabhängig von konkreten Kontexten als hochrelevant bewertet. Diese sollten in der Qualifikation der Bibliothekarinnen und Bibliothekare folglich eine entsprechende Berücksichtigung finden. Andere, eher kontextspezifische Kenntnisse und Fähigkeiten, lassen sich gegebenenfalls besser in

Weiterbildungsangeboten platzieren, die je nach jeweiligem beruflichem Kontext „on demand“ wahrgenommen werden können.

4. Fazit

Die eingangs vorgestellte Auswertung der Stellenausschreibungen aus der Mailingliste InetBib hat gezeigt, dass seit dem Jahr 2000 ein starker Anstieg von Stellenausschreibungen mit Bezug zum Aufgabengebiet der Vermittlung von Informationskompetenz zu verzeichnen ist. Darüber hinaus konnte anhand einer Befragung unter Vertreterinnen und Vertretern der Berufspraxis ermittelt werden, welche fachlichen und personalen Kompetenzen und welche Persönlichkeitsmerkmale ein Teaching Librarian aus Sicht der bibliothekarischen Praxis in besonderem Maße haben sollte. Ein erkennbarer Unterschied hat sich dabei zwischen der Bewertung der fachlichen Kenntnisse und Kompetenzen auf der einen und der Bewertung der personalen Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale auf der anderen Seite gezeigt: Während die Befragten die Relevanz der aufgeführten fachlichen Kompetenzen für die verschiedenen Qualifikationsstufen sogar im Bereich der allgemeinen bibliothekarischen Fachkenntnisse sehr unterschiedlich bewertet haben, wurden die aufgeführten personalen Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale über alle Qualifikationsstufen hinweg relativ einheitlich mit hoher Relevanz bewertet. Dieses Bild deckt sich mit den in zahlreichen Freitextkommentaren zum Ausdruck gebrachten Auffassungen. Fachliche Basics, eine ausgeprägte Serviceorientierung, didaktisch-methodische Kenntnisse und Fähigkeiten sowie eine hohe Sozialkompetenz sind nach Auffassung der Mehrheit der Befragten in Kombination mit einer Persönlichkeitsstruktur, die Aufgeschlossenheit, Flexibilität und Lernbereitschaft in sich vereint, für Teaching Librarians aller Qualifikationsstufen wichtig. Die Relevanz spezifischer fachlicher Kenntnisse und Kompetenzen ist dagegen für die verschiedenen Qualifikationsstufen unterschiedlich hoch; diese sollten daher in jeweils entsprechendem Maße in der jeweiligen Qualifikation Berücksichtigung finden.

Welche Konsequenzen die verschiedenen Studiengänge und Ausbildungseinrichtungen aus den vorgestellten Ergebnissen für die Gestaltung ihrer Curricula ziehen können oder sollten, wird im weiteren Dialog zwischen Lehrenden und Praxisvertreterinnen und -vertretern diskutiert werden. Wichtig ist es dabei vor allem, diesen konstruktiven Austausch weiter zu befördern, denn nur gemeinsam lässt sich die Zukunft der Qualifikation für dieses immer wichtiger werdende Aufgabengebiet erfolgreich gestalten. Hier führt der Weg nur über den Dialog aller Beteiligten, zu dem der vorliegende Beitrag einige Anregungen und Impulse liefern möchte.

Literaturverzeichnis

- dbv. „Gemeinsame Kommission Informationskompetenz von VDB und dbv.“ Zuletzt geprüft am 10.11.2016. <http://www.bibliotheksverband.de/fachgruppen/kommissionen/informationskompetenz.html>.
- dbv. „Konferenz der informations- und bibliothekswissenschaftlichen Ausbildungs- und Studiengänge.“ Zuletzt geprüft am 10.11.2016. <http://www.bibliotheksverband.de/fachgruppen/sektionen/sektion-7-kiba.html>.

- InetBib. Zuletzt geprüft am 10.11.2016. <http://www.inetbib.de>.
- Informationskompetenz. „Statistik der Schulungen 2014.“ Zuletzt geprüft am 10.11.2016. <http://zpidlx54.zpid.de/wp-content/uploads/2015/02/IKStatistik2014Ueberblick.pdf>.
- Schönbeck, Oliver. „Informationskompetenz als Gestaltungsaufgabe.“ *Zeitschrift für Bibliothekswesen und Bibliographie* 62, Nr. 2 (2015): 85-93, <http://dx.doi.org/10.3196/186429501562241>.
- Scholle, Ulrike. „Qualifikationsprofil des Teaching Librarian: Positionspapier der Gemeinsamen Kommission Informationskompetenz von VDB und dbv.“ *o-bib. Das offene Bibliotheksjournal* 3, Nr. 1 (2016): 71-73, <http://dx.doi.org/10.5282/o-bib/2016H1S71-73>.
- Tappenbeck, Inka. „Hochschule und Bibliothek im Dialog: Erstes Treffen der KIBA-Fachgruppe Informationskompetenz mit der gemeinsamen Kommission Informationskompetenz von VDB und dbv.“ Zuletzt geprüft am 10.11.2016. http://www.bibliotheksverband.de/fileadmin/user_upload/Sektionen/sektion7/2016_03_03_PM_Treffen_Informationskompetenz.pdf.
- Tappenbeck, Inka. „Vermittlung von Informationskompetenz‘ im bibliothekarischen Studium: Herausforderungen und Möglichkeiten.“ *BUB. Forum Bibliothek und Information* 68 (2016): 126-129.

Lehre in Zeiten von Framework und Qualifikationsprofil vor dem Hintergrund der HRK-Empfehlung:

Überlegungen zu einer möglichen Umsetzung des „shifts from teaching to learning“ im IK-Unterricht am Fachbereich Archiv- und Bibliothekswesen der Hochschule für den öffentlichen Dienst in Bayern

Naoka Werr, Hochschule für den öffentlichen Dienst in Bayern, Fachbereich Archiv- und Bibliothekswesen

Zusammenfassung:

Der Beitrag versteht sich als Brainstorming, den Herausforderungen bei der Umsetzung aktueller Positionspapiere unter besonderer Berücksichtigung des Kompetenzbegriffs für die bibliothekarische Ausbildung im Unterrichtsfach Informationskompetenz zu begegnen. Die Überlegungen rekurrieren auf die „Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz“ (HRK, 2012), auf das „Qualifikationsprofil des Teaching Librarian“ (2016) sowie auf den durch das „Framework for Information Literacy for Higher Education“ (2016) und die Schwellenkonzepte eingeläuteten jüngsten Paradigmenwechsel in der beruflichen Praxis von Teaching Librarians. Ausgehend von einer Eingrenzung der Kompetenzbegriffe in den genannten Papieren wird exemplarisch für den gehobenen Dienst ein (auszugsweises) Kompetenzprofil für einen Teaching Librarian mit „learning outcomes“ entworfen und eine mögliche Realisierung im Unterricht an der Hochschule für den öffentlichen Dienst in Bayern (HföD) thematisiert.

Summary:

This paper is intended as a brainstorming on how to face the challenges presented by the implementation of current position papers in information literacy classes while especially focusing on the concept of competence in LIS training. These reflections refer to the „Recommendation of the Conference of University Presidents“ (2012), the „Professional Profile of the Teaching Librarian“ (2016) as well as the recent shift of paradigm in the daily work of teaching librarians triggered by the threshold concepts embodied in the „Framework for Information Literacy for Higher Education“ (2016). Based on a skill concept extracted from the above mentioned papers, the paper drafts an exemplary (partial) competence profile for a teaching librarian with learning outcomes for the Upper Civil Service, and a possible realization in classes at the University of Applied Sciences for Public Administration in Bavaria.

Zitierfähiger Link (DOI): <http://dx.doi.org/10.5282/o-bib/2017H1S48-61>

Autorenidentifikation: Werr, Naoka: GND 1012749290

Schlagwörter: Informationskompetenz; Schwellenkonzepte; Hochschuldidaktik

Das folgende Brainstorming versteht sich als ein Beitrag, den Herausforderungen der Umsetzung aktueller Positionspapiere unter besonderer Berücksichtigung des Kompetenzbegriffs für die

bibliothekarische Ausbildung im Fach Informationskompetenz zu begegnen. Die Überlegungen rekurrieren auf die Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz „Hochschule im digitalen Zeitalter: Informationskompetenz neu begreifen – Prozesse anders steuern“¹ als Impuls von bildungspolitischer Seite. Außerdem wird als Impuls von bibliothekarischer Seite auf das Qualifikationsprofil des Teaching Librarian sowie auf den durch das „Framework for Information Literacy for Higher Education“ und die Schwellenkonzepte eingeläuteten jüngsten Paradigmenwechsel in der beruflichen Praxis von Teaching Librarians Bezug genommen.

Alle für diesen Beitrag herangezogenen Papiere operieren mit dem bzw. einem Kompetenzbegriff, der wesentlichen Anteil an den jeweiligen Schlussfolgerungen hat. Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) befasst sich seit 2010 gemeinsam mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Projekt nexus mit der Weiterentwicklung der Studienprogramme und der Sicherung der Studienqualität. Ein zentraler Ansatzpunkt für die hierbei geforderte Umsetzung eines kompetenzorientierten Lehr-/Lernprozesses ist der sogenannte „shift from teaching to learning“² der Lehrenden, also die Lernerzentrierung, die Fokussierung der Lehre auf die Unterstützung der Lernprozesse der Studierenden bei einer gleichzeitigen Abkehr vom Fokus auf das Lehren (und somit vom Lehrenden). Die Studierenden sollen befähigt werden, nicht nur fachwissenschaftliche Fertigkeiten und Fähigkeiten zu entwickeln, sondern über den reinen Wissenserwerb hinaus auch Einstellungen und Werte und überfachliche Fähigkeiten auszubilden. Hierbei sollen kompetenzorientierte Studiengänge, Prüfungen und Lehrpläne die Grundlage bilden. Das Konzept der Kompetenzorientierung ist eng mit der Bologna-Reform verknüpft und beschreibt einen Perspektivenwechsel, der den Erwerb von Kompetenzen im Umgang mit inhaltlichen Problemstellungen in einem Fach in den Mittelpunkt von Lehre und Studium stellt. Wissenschaftliche Studiengänge sollten daher nicht allein am Stoff orientiert sein, sondern auf der Grundlage von Wissensbeständen zu komplexen wissenschaftlichen Handlungen befähigen. Bei der Vermittlung von Kompetenzen - so auch bei der Vermittlung von Informationskompetenz - im Unterricht gilt es, das eigenständige und selbstkritische Denken der Studierenden anzuregen und ihnen grundlegende Impulse für das lebenslange Lernen zu geben. Die modularisierten Curricula der Bachelor- und Masterstudiengänge sind daher an Lernergebnissen („learning outcomes“) ausgerichtet, die in der Lehre mit einer Vielzahl an Lehr-/Lernsettings und Lernerfolgskontrollen ausgestattet sind.

Für die folgenden Ausführungen wird der im „HRK-Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in der Lehre“³ entworfene Kompetenzbegriff verwendet, in dem zunächst die Komplexität des Kompetenzbegriffs insgesamt konstatiert wird und das schließlich auf den akademischen Kompetenzbegriff abhebt. Dieser akademische Kompetenzbegriff ist sowohl auf die Studierenden von Studiengängen

1 Hochschulrektorenkonferenz, *Hochschule im digitalen Zeitalter: Informationskompetenz neu begreifen – Prozesse anders steuern*, Entschließung der 13. Mitgliederversammlung der HRK am 20. November 2012 in Göttingen (Bonn: HRK, 2012), zuletzt geprüft am 30.01.2017, https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/Entschliessung_Informationskompetenz_20112012_01.pdf.

2 Geprägt wurde der Terminus in einem programmatischen Aufsatz von Barr und Tagg im Jahr 1995: Robert B. Barr und John Tagg, „From Teaching to Learning: A new Paradigm for Undergraduate Education,“ *Change* 27, Nr. 6 (1995): 13– 25.

3 Hochschulrektorenkonferenz, *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in der Lehre*, (Bonn: HRK, Projekt nexus, 2012), zuletzt geprüft am 27.01.2017, https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf.

des Bibliotheks- und Informationsmanagements in ihrer Rolle als Studierende als auch in ihrer zukünftigen Rolle als Lehrende in IK-Veranstaltungen übertragbar: Er lässt sich allgemein als eine an den aktuellen Entwicklungen des Arbeitsmarktes orientierte Kompetenz (Stichwort „employability“) beschreiben, die den Studierenden helfen soll, ein Bewusstsein für ihre Fertigkeiten und Kenntnisse zu entwickeln. Die akademische Kompetenz zeichnet sich durch fünf Kompetenzfacetten aus: Sie ist reflexiv und explikationsfähig, erkenntnisbasiert, disziplinär organisiert, auf komplexe neuartige Situationen und Aufgaben bezogen sowie tätigkeitsfeldbezogen.⁴ Von den dargelegten fünf Kompetenzfacetten eignen sich die Reflexivitäts- und Explikationsfähigkeitsfacette besonders gut, um die Anschlussfähigkeit von „wissenschaftlich orientiertem Denken und Handeln an lebenspraktische (berufliche) und lebensweltliche soziale Diskurse bzw. Kontexte“⁵ aufzuzeigen.

Der akademische Kompetenzbegriff lässt sich demnach wie folgt beschreiben:

„Kompetenz ist als Befähigung zu definieren, in Anforderungsbereichen, die durch hohe Komplexität, Neuartigkeit bzw. Unbestimmtheit und hohe Ansprüche an die Lösungsqualität gekennzeichnet sind, angemessen, verantwortlich und erfolgreich zu handeln. Befähigungen zu einem solchen Handeln beinhalten zu integrierende Bündel von komplexem Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, motivationalen Orientierungen, (Wert-)Haltungen in Bezug auf die Anforderungsbereiche.“⁶

Diese Definition des akademischen Kompetenzbegriffs fügt sich in den verwaltungsinternen Bachelorstudiengang Bibliotheks- und Informationsmanagement an der Hochschule für den öffentlichen Dienst in Bayern (HföD) am Fachbereich Archiv- und Bibliothekswesen mit seiner singulären Verzahnung von Theorie und Praxis ideal ein. Die beiden Praxismodule an wissenschaftlichen Bibliotheken in Bayern machen zusammen 12 Monate des insgesamt 36 Monate dauernden Studiums aus, auch während der Theoriemodule ist die enge Verbindung zur bibliothekarischen Praxis durch die zahlreichen nebenamtlichen Dozentinnen und Dozenten, die mit ihrer Expertise unterrichten, gewährleistet.

2012, im Erscheinungsjahr des nexus-Fachgutachtens, äußerte sich die HRK auf ihrer 13. Mitgliederversammlung mit einer Entschließung zur Informationskompetenz⁷, deren bildungspolitische Relevanz maßgeblich war und deren Nachhaltigkeit sich an den Hochschulen weiter im Umsetzungsprozess befindet. Komplementär zur akademischen Kompetenz des Fachgutachtens spricht die Entschließung von der akademischen Informationskompetenz, die durch eine organisationsbezogene Informationskompetenz ergänzt werden soll. Liest man die HRK-Entschließung im Hinblick auf konkret von zukünftigen Bibliothekarinnen und Bibliothekaren⁸ geforderte Kompetenzen – oder besser zunächst Anforderungen –, sieht man sich mit Herausforderungen konfrontiert, die an ausgewählten Beispielen kurz skizziert werden: Ein Überdenken des Berufsbildes des wissenschaftlichen Bibliothekars / der wissenschaftlichen Bibliothekarin wird durch zwei Kompetenzerweiterungen angestoßen: „Da die

4 Vgl. ebd., 22f.

5 Ebd., 22.

6 Ebd., 29.

7 Vgl. Hochschulrektorenkonferenz, „Hochschule im digitalen Zeitalter“.

8 Vgl. ebd., 9: „Vermittler von Informationskompetenz sind die Fakultäten und Fachbereiche, die Bibliotheken, Rechenzentren und Medienzentren.“

neuen Anforderungen an die bestehenden Kompetenzen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Hochschulbibliotheken und der Rechenzentren anschließen können (z.B. im Metadatenmanagement), sollte in der Ausbildung eine Erweiterung des Kompetenzprofils angestrebt werden. In Deutschland sind aktuell zwei Kompetenzerweiterungen in der Diskussion: die des ‚Data Librarian‘ [...] und die des ‚Data Curator‘.⁹ Für die Fragestellung dieses Beitrags sei die Berufsbilddiskussion zurückgestellt, aufschlussreich ist jedoch der Umstand, den ‚data librarian‘ und den ‚data curator‘ jeweils als eine separate Kompetenz(erweiterung) anzusehen. Dieser Kompetenzbegriff entspricht den Facetten *Bezug auf komplexe neuartige Situationen und Aufgaben* sowie *Bezug auf das Tätigkeitsfeld* des akademischen Kompetenzbegriffs. In diesem Zusammenhang empfiehlt die HRK den Hochschulen, „den genannten Ausbau der Kompetenzen durch die Erweiterung bestehender grundständiger Studiengänge und [der] Einführung neuer Angebote im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung (z.B. Zertifikatskurse) im Themenfeld des Datenmanagements engagiert zu begleiten.“¹⁰

Aus der Perspektive des Bachelorstudiengangs Bibliotheks- und Informationsmanagement an der HföD, dessen Ziel die Ausbildung von Generalisten ist, die sofort nach Studienabschluss in allen Bereichen einer wissenschaftlichen Bibliothek einsatzfähig sind, sind die genannten Inhalte mit entsprechenden Stundenkontingenten in den Modulen (IV.1, IV.2, VI.1, III.5) berücksichtigt, von einer ausgeprägten Spezialisierung wird aber (ausgenommen die Wahlpflichtmodule „IT in Bibliotheken“ und „Historische Bibliotheksbestände“) Abstand genommen, um die akademische Kompetenz in ihrer Gesamtheit bei den Studierenden zu fördern. Weiter führt die HRK aus, dass bei der Vermittlung von Informationskompetenz in der Lehre im Wesentlichen drei Herausforderungen bewältigt werden müssen: Neben der stärkeren Abstimmung der einzelnen Angebote an einer Hochschule durch die verschiedenen Akteure und der curricularen Verankerung der Angebote ist für die Lehre besonders der erste Punkt von Bedeutung: „Vielmehr sollten bei der Vermittlung von Informationskompetenz solche Inhalte im Vordergrund stehen, die im Netz nicht erlernbar sind.“¹¹ Dies kann man als die Facetten *reflexiv und explikationsfähig* sowie *erkenntnisbasiert* der akademischen Kompetenz lesen, weil die Reflexion des eigenen Handelns und die daraus folgende Handlungskompetenz für die Auswahl der nicht im Netz erlernbaren Inhalte ebenso notwendig sind wie ein systematisches und methodenkritisches Vorgehen an die ermittelten Inhalte. Bei dieser Forderung nach einer Berücksichtigung der Kompetenzen in den Lehrangeboten, die Studierende bereits in anderen Kontexten erworben haben – verbunden mit Inhalten, die nicht im Netz erlernbar sind – könnte der Ansatz der im „Framework“ realisierten „threshold concepts“ („Schwellenkonzepte“) durchaus zielführend sein, gleiches gilt auch für die Forderung der HRK nach einer ausgereiften didaktischen Darstellung der Inhalte: Da die Idee der Schwellenkonzepte ursprünglich aus den Erziehungswissenschaften stammt, scheinen sie für diese Forderung prädestiniert.

Die Präambel des von der Gemeinsamen Kommission Informationskompetenz von VDB und DBV entworfenen Qualifikationsprofils des Teaching Librarian zeugt von dem Versuch, die bisher eher abstrakt und theoretisch gehaltenen Empfehlungen durch Anregungen aus dem bibliothekarischen

9 Ebd., 16.

10 Ebd., 16–17.

11 Ebd., 10.

Alltag konkreter zu illustrieren und auszudifferenzieren. So regt die Gemeinsame Kommission Informationskompetenz von VDB und DBV an, „das Fachgebiet der Vermittlung von Informationskompetenz bei der Ausbildung von Bibliothekarinnen und Bibliothekaren aller Qualifikationsebenen entsprechend der wachsenden Relevanz dieses Tätigkeitsbereiches auszubauen und eng mit der betrieblichen Praxis zu verzahnen.“¹² Auch in diesem Punkt erfüllt der verwaltungsinterne Bachelorstudiengang Bibliotheks- und Informationsmanagement der HföD die Forderung vollumfänglich: der enge Praxisbezug ist ein Charakteristikum des gesamten Studiengangs (ca. 55 Dozentinnen und Dozenten aus der Berufspraxis - den Teilbereich Bibliotheksdidaktik im IK-Unterricht übernimmt beispielsweise ein Experte aus einer Universitätsbibliothek), Auslandsaufenthalte, ein vielfältiges Vortragsprogramm von Kolleginnen und Kollegen aus den wissenschaftlichen Bibliotheken in Bayern, Deutschland und dem Ausland und vor allem eine enge Rückkoppelung mit den Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleitern im Rahmen der Praxismodule.

Das Qualifikationsprofil des Teaching Librarian ist an den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR)¹³ angelehnt. Der Kompetenzbegriff im DQR ist weniger auf die akademische Kompetenz als auf den berufsdidaktischen Kompetenzansatz („Handlungskompetenz“) ausgerichtet,¹⁴ wobei „Kompetenzen [...] die in lebenspraktischen Zusammenhängen weiterwirkende Ergebnisse von Lernprozessen [sind]. Sie können grundsätzlich an verschiedenen Lernorten erworben werden.“¹⁵ Der DQR „soll die Orientierung von Qualifikationen an Kompetenzen fördern („Outcome-Orientierung“), also helfen, dass man in Deutschland dem Prinzip näher kommt: Wichtig ist, was jemand kann, und nicht, wo es gelernt wurde.“¹⁶ Die Ausrichtung auf „learning outcomes“ ist ja ein Charakteristikum des Bologna-Prozesses und im Kontext des akademischen Kompetenzbegriffes der nexus-Empfehlung zu sehen. Auch das von diversen bildungspolitischen Entscheidungsträgern propagierte Lebenslange Lernen mit seinen auch informellen Lernprozessen fügt sich nahtlos daran an. Das Qualifikationsprofil des Teaching Librarian übernimmt vom DQR die Aufteilung in die beiden Kompetenzkategorien „Fachkompetenz“ und „personale Kompetenz“ mit den entsprechenden Unterteilungen in „Wissen“ und „Fertigkeiten“ einerseits und in „Sozialkompetenz“ und „Selbstständigkeit“ andererseits. Für eine Übertragung des Qualifikationsprofils - und somit des DQR - auf den Unterricht ist die grundsätzliche Aufteilung in die beiden Kompetenzkategorien „Fachkompetenz“ und „personale Kompetenzen“ aus meiner Sicht problematisch, beispielsweise sind fast alle unter „Sozialkompetenz“ und „Selbstständigkeit“ aufgeführten Kompetenzen in Bayern Einstiegsvoraussetzung für die 3. Qualifikationsebene Fachlaufbahn

12 Gemeinsame Kommission Informationskompetenz von VDB und DBV, „Qualifikationsprofil des Teaching Librarian. Positionspapier der Gemeinsamen Kommission Informationskompetenz von VDB und DBV“, 2, zuletzt geprüft am 15.12.2016, http://zpidlx54.zpid.de/wp-content/uploads/2016/01/Qualifikationsprofil_Teaching_Librarian.pdf.

13 Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR), Kultusministerkonferenz, zuletzt geprüft am 08.12.2016, www.dqr.de.

14 Vgl. DQR, „Wie ist der DQR aufgebaut?“, zuletzt geprüft am 08.12.2016, <http://www.dqr.de/content/2314.php>.

15 „Der Kompetenzbegriff spielt im DQR eine bedeutende Rolle. Damit wird das zentrale Ziel aller Bereiche des deutschen Bildungssystems zum Ausdruck gebracht, den Lernenden den Erwerb einer umfassenden Handlungsfähigkeit zu ermöglichen. Es geht nicht um isolierte Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern um die Fähigkeit und Bereitschaft zu fachlich fundiertem und verantwortlichem Handeln. Der DQR bezieht die mit einer Qualifikation verbundenen Lernergebnisse auf die berufliche und persönliche Entwicklung des Einzelnen (Fachkompetenz - Personale Kompetenz). Dabei nimmt er auch auf persönliche Einstellungen und Haltungen Bezug.“

16 Vgl. ebd.

17 Vgl. DQR, „Welche Ziele werden mit dem DQR verfolgt?“, zuletzt geprüft am 08.12.2016, <http://www.dqr.de/content/2360.php>.

Bildung und Wissenschaft, Fachrichtung Bibliothek.¹⁷ Die genannten Kompetenzen sind ja nicht nur für einen Teaching Librarian, sondern für jeden Bibliothekar / jede Bibliothekarin wünschenswert. Einige Punkte seien exemplarisch angeführt: Die IT-Affinität als „personale Kompetenz“ zu deklarieren, erscheint mir der Relevanz des Themas nicht ganz gerecht zu werden, da nicht nur die persönliche Offenheit für IT-Fragen, sondern auch die „Fachkompetenz“ auf diesem Gebiet (die von den Ausbildungseinrichtungen vermittelt werden muss) beinhaltet sein muss. Diese Schlüsselkompetenzen werden nicht nur als Einstiegsvoraussetzung für das Bibliotheksstudium an der HföD überprüft, sondern auch im Verlauf der Theoriemodule: Im ersten Semester (nach ca. 6-8 Wochen Studium) hat der Fachbereich Archiv- und Bibliothekswesen einen zweitägigen Kommunikationsworkshop mit einem externen Trainer angesetzt, der außerhalb des Curriculums läuft. Die Studierenden erhalten so die Möglichkeit, sich als Gruppe zu finden und sich thematisch mittels Rollenspiele auf mögliche kommunikative Konfliktsituationen im Praktikumsmodul sowie durch das Einüben einschlägiger Präsentationstechniken auf die Modulprüfung Referat vorzubereiten. Im Qualifikationsprofil des Teaching Librarian sind zudem einige Kompetenzen unter einem Punkt zusammengefasst, die von ihrer Gewichtung her durchaus auch separat aufgelistet werden könnten - so bedeutet die Beherrschung bzw. die sichere Ausdrucksweise in einer Fremdsprache nicht unmittelbar einen sicheren Umgang mit interkultureller Kompetenz oder muss Dienstleistungsorientierung nicht konsequenterweise mit einem ressourcenorientierten Denken einher gehen (gerade im Kontext des Servicegedankens ist manchmal ein großzügiger Umgang mit Ressourcen - seien es Personal oder Sachmittel - förderlich). Besonders augenfällig in der Kompetenzkategorie „Fachkompetenz“ ist die Unterordnung des bibliothekarischen Fachwissens unter den Aspekt der eigenen fachlichen Recherchekompetenz – zumal dann dieser Unterpunkt gemeinsam mit weiteren Unterpunkten ausdrücklich in der Präambel hervorgehoben wird: „Unabdingbare Voraussetzung ist die eigene Recherche-, Informations- und Medienkompetenz sowie umfassendes bibliothekarisches Fachwissen.“¹⁸ Die derzeitige Darstellung im Qualifikationsprofil suggeriert, dass z.B. Recherchekompetenz oder Informationskompetenz nicht zum bibliothekarischen Fachwissen gehören.

Daher möchte ich für eine umgekehrte Gewichtung und eine andere Subsumierung plädieren: Bibliothekarisches Fachwissen als Synonym für die Kompetenzkategorie „Fachkompetenz“ oder zumindest als Obergriff zu u.a. fachliche Recherchekompetenz, Informationsressourcen und -instrumente, Informationstechnologie. Unabdinglich für ein zukunfts- und kompetenzorientiertes Berufsbild eines Bibliothekars / einer Bibliothekarin sind selbstverständlich die in der Kompetenzkategorie „personale Kompetenz“ aufgeführten Qualifikationen sowie die im Bereich „Fertigkeiten“ genannte Lehrkompetenz, die Fähigkeit zur persönlichen Beratung und das effiziente und effektive Anwenden von Informationstechnologie. Für die Formulierung von „learning outcomes“ ist zudem die terminologische bzw. inhaltliche Abdeckung der Begriffe Recherchekompetenz, Informationskompetenz und vor allem Medienkompetenz einzugrenzen. Folgt man wie die HRK¹⁹ der Definition von Herrn Prof.

17 Die QE 3 in Bayern entspricht dem gehobenen Dienst. Das Auswahlverfahren besteht aus zwei Komponenten - dem Auswahltest des Landespersonalausschusses und dem ergänzenden Auswahlverfahren in Form eines strukturierten Interviews, das die im Anforderungsprofil aufgeführten soft skills überprüft. Einzig der Aspekt der Führungsfähigkeit ist für die QE 3 in Bayern nicht so prominent im Anforderungsprofil hinterlegt wie beim Qualifikationsprofil.

18 Gemeinsame Kommission Informationskompetenz, „Qualifikationsprofil des Teaching Librarian“, 2.

19 Hochschulrektorenkonferenz, „Hochschule im digitalen Zeitalter.“ 6.

Christian Wolff ist zum Beispiel Medienkompetenz eine Teilkompetenz der Informationskompetenz und Informationskompetenz der Oberbegriff für ein Bündel von Teilkompetenzen (Medienkompetenz, Bibliothekskompetenz, sprachliche Kompetenz, technische Kompetenz, kulturelle Kompetenz, kommunikative Kompetenz, soziale und organisationsbezogene Kompetenz, Informatikkompetenz). Dieser Ansatz liegt auch dem Unterricht am Fachbereich zu Grunde. Diese Sicht geht überdies mit der Definition von „information literacy“ im „Framework“ konform: „Information literacy is the set of integrated abilities encompassing the reflective discovery of information, the understanding of how information is produced and valued, and the use of information in creating new knowledge and participating ethically in communities of learning.“²⁰ Unter Medienkompetenz sind demzufolge die medialen Eigenschaften einer Ressource, der Umgang mit verschiedenen Medientypen zu verstehen - im Gegensatz zur Verwendung von Medienkompetenz als Synonym zu Informationskompetenz oder als zusammengesetzter Terminus Medien- und Informationskompetenz.²¹ Unabhängig vom gewählten Definitionsansatz von IK ist eine Überschneidung von Medienkompetenz zwischen den Bereichen „Wissen“ und „Fertigkeiten“ im Qualifikationsprofil zu konstatieren. Im Folgenden soll der Impuls der Gemeinsamen Kommission exemplarisch für den Bachelorstudiengang Bibliotheks- und Informationsmanagement an der HföD aufgegriffen werden:

„Sie [die Kommission] schlägt vor, das Kompetenzprofil des Teaching Librarian in Anlehnung an den Deutschen Qualifikationsrahmen für die unterschiedlichen Bibliothekstypen und Niveaustufen zu differenzieren und als Lernergebnisse (learning outcomes) in den Curricula zu berücksichtigen.“²²

Da der Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse²³ in den DQR eingeflossen ist, entspricht das Niveau 6 des DQR der Stufe 1 (Bachelor-Ebene) des Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse. Bei der Formulierung der „learning outcomes“ ist zu berücksichtigen, dass der DQR die Qualifikationen über diejenigen Kompetenzen beschreibt, die sich die Lernenden beim Erwerb dieser Qualifikationen aneignen. So definiert der DQR Minimalstandards, indem er darstellt, was die Lernenden (mindestens) wissen, können und in der Lage sind zu tun, wenn sie ein bestimmtes Niveau des DQR erreicht haben:

- 20 „Framework for Information Literacy for Higher Education“, Association of College and Research Libraries (ACRL), zuletzt geprüft am 11.12.2016, <http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework#introduction>. Im Framework wird „Information literacy“ gemäß der HRK/Wolff-Definition als Bündel an (akademischen) Kompetenzen definiert.
- 21 Siehe u.a. Gemeinsame Kommission Informationskompetenz, „Qualifikationsprofil des Teaching Librarian“, 2, sowie die Kampagne „Keine Bildung ohne Medien“ der DGI, zuletzt geprüft am 30.01.2017, <http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/> oder das Positionspapier des BID, „Medien- und Informationskompetenz – immer mit Bibliotheken und Informationseinrichtungen“, zuletzt geprüft am 12.12.2016, http://www.bideutschland.de/download/file/BID_Positionspapier_Medien-%20und%20Informationskompetenz_Enquete_Internet.pdf. Auf weitere Ausführungen zur Begriffsdefinition von IK und der damit zusammenhängenden durchaus kontroversen Diskussion wird an dieser Stelle bewusst verzichtet, da dies für das intendierte Brainstorming nicht vorrangig ist.
- 22 Gemeinsame Kommission Informationskompetenz, „Qualifikationsprofil des Teaching Librarian“, 2.
- 23 „Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse: (Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 21.04.2005 beschlossen)“, Kultusministerkonferenz, zuletzt geprüft am 30.01.2017, http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_04_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf.

„Niveau 6 beschreibt Kompetenzen, die zur Planung, Bearbeitung und Auswertung von umfassenden fachlichen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in Teilbereichen eines wissenschaftlichen Faches oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld benötigt werden. Die Anforderungsstruktur ist durch Komplexität und häufige Veränderungen gekennzeichnet.“²⁴

Eine Adaption des Qualifikationsprofils des Teaching Librarian unter Berücksichtigung des DQR (und des Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse) und meiner obigen Ausführungen könnte für den gehobenen Dienst beispielsweise in einem ersten Schritt wie folgt aussehen (die einzelnen Aspekte des Qualifikationsprofils sind jeweils kursiv in Klammern daneben gesetzt):

Fachkompetenz: Wissen

- Absolventinnen und Absolventen verfügen über ein breites und integriertes bibliothekarisches Fachwissen einschließlich der bibliotheks- und informationswissenschaftlichen Grundlagen, der praktischen Anwendung sowie eines kritischen Verständnisses der wichtigsten Theorien und Methoden des Bibliotheks- und Informationsmanagements (*bibliothekarisches Fachwissen, eigene fachliche Recherchekompetenz, Analyse des eigenen und fremden Informationsbedarfs, Methoden und Vorgehen beim systematischen wissenschaftlichen Arbeiten, Informationsressourcen und -instrumente, Dokumentations- und Wissensstruktur, Informationsverarbeitung und -bewertung, Informationsrecht, Literaturverwaltungsprogramme, E-Learning-Tools, Informationstechnologie, E-Learning und Blended Learning, IT-Affinität*).
- Absolventinnen und Absolventen verfolgen im Kontext des Lebenslangen Lernens alle aktuellen bibliotheks- und informationswissenschaftlichen Entwicklungen und übertragen diese Erkenntnisse in ihre eigene Wissenskultur sowie in ihren beruflichen Alltag (*Kontinuierliche eigene Lernbereitschaft, Marktübersicht über aktuelle Rechercheinstrumente, Fähigkeit zum selbstständigen Transfer von Fach- und Methodenkompetenz in die Entwicklung zielgruppenspezifischer Dienstleistungen*).

Fachkompetenz: Fertigkeiten

- Absolventinnen und Absolventen verfügen über ein sehr breites Spektrum an Methoden zur Bearbeitung komplexer Probleme, das heißt sie verfügen einerseits über die instrumentale Kompetenz, ihr Wissen und Verstehen auf ihren Beruf anzuwenden und Problemlösungen und Argumente zu erarbeiten und weiterzuentwickeln, sowie andererseits über die systemische Kompetenz, über die bibliothekarische Fachkompetenz hinaus mit verschiedenen Wissenskulturen vertraut zu sein, daraus Rückschlüsse unter Berücksichtigung der wissenschaftlichen, ethischen, gesetzlichen Rahmenbedingungen für den beruflichen Alltag zu ziehen und im Anschluss selbständig weiterführende Lernprozesse zu gestalten oder innovative Impulse zu geben (*Grundlagen einer wissenschaftlichen Fachdisziplin, Fähigkeit zum selbstständigen Transfer von Fach- und Methodenkompetenz in die Entwicklung zielgruppenspezifischer Dienstleistungen*).

²⁴ DQR, „Niveau 6,“ zuletzt geprüft am 11.12.2016, <http://www.dqr.de:8002/content/2336.php>.

Innovationsfreude, Dienstleistungsorientierung, ressourcenorientiertes Denken, effizientes und effektives Anwenden von Informationstechnologie, Marketing, Öffentlichkeitsarbeit).

- Absolventinnen und Absolventen kennen insbesondere lerntheoretische Grundlagen, verfügen über einschlägige Lehr- und Lernkompetenz, da sie ein sehr breites Spektrum an didaktischen Methoden und Modellen beherrschen, die sie situationsadäquat, zielgruppenorientiert und den Rahmenbedingungen angepasst anwenden (*Lerntheorie, Lehrkompetenz, didaktische Kompetenz, didaktische Modelle, Lehr-/Lerntheorie, Zielgruppen- und Umfeldanalyse, didaktische Methoden, Online-/Mediendidaktik, Umgang mit und Einsatz von (Präsentations-)Medien, E-Learning und Blended Learning*).
- Absolventinnen und Absolventen sind besonders mit technologischen Entwicklungen in ihrem Tätigkeitsbereich vertraut und interessieren sich grundsätzlich für alle Entwicklungen auf dem Gebiet der Informationstechnologie (*IT-Affinität, Informationstechnologie, E-Learning und Blended Learning, Marktübersicht über aktuelle Rechercheinstrumente, Literaturverwaltungsprogramme, E-Learning-Tools, Offenheit*).

Personale Kompetenz: Sozialkompetenz und Selbstständigkeit

- Absolventinnen und Absolventen definieren, reflektieren und bewerten Ziele für Lern- und Arbeitsprozesse und gestalten diese eigenständig und nachhaltig (*Organisationsfähigkeit*).
- Absolventinnen und Absolventen sind kommunikativ und bauen ihre kommunikative Kompetenz beständig weiter aus (*Kommunikationsfähigkeit, rhetorische Fähigkeiten, Fähigkeit der persönlichen Beratung, Kompetenz in (fremd)sprachlicher Kommunikation, interkulturelle Kompetenz, Improvisationstalent*).
- Absolventinnen und Absolventen wertschätzen Kolleginnen und Kollegen und Kunden, leiten die fachliche Entwicklung anderer verantwortlich an und gehen vorausschauend mit Problemen um (*Fähigkeit der persönlichen Beratung, Souveränität und Konfliktfähigkeit, Kritikfähigkeit, Teamfähigkeit, Führungsfähigkeit, Organisationsfähigkeit, Empathie, emotionale Kompetenz, Flexibilität, Selbstmotivation, Belastbarkeit, interkulturelle Kompetenz*).

In einem zweiten Schritt könnten die soeben versuchsweise definierten Lernziele weiter ausdifferenziert werden. Dies soll exemplarisch für die Kompetenzkategorie „Fachkompetenz“ mit der Unterkategorie „Wissen“ verdeutlicht werden - diesmal unter Verwendung der kognitiven Lernzieltaxonomie nach Benjamin Bloom et al.²⁵

- Absolventinnen und Absolventen verfügen über ein breites und integriertes bibliothekarisches Fachwissen einschließlich der bibliotheks- und informationswissenschaftlichen Grundlagen, dies umfasst im Einzelnen:
 - Sie analysieren den eigenen und fremden Informationsbedarf und befriedigen diesen adäquat und situationsgerecht.

²⁵ Siehe hierzu: Benjamin S. Bloom, Hrsg., *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook 1: Cognitive Domain* (London: Longmans, 1956); eine Vermischung des akademischen mit dem handlungsorientierten Kompetenzbegriff ist aufgrund der Orientierung am DQR nicht zu vermeiden.

- Sie beherrschen das wissenschaftliche Arbeiten unter Berücksichtigung heterogener Wissenskulturen, entwerfen passgenaue Angebote für ihre Kunden und setzen diese mit aktuellen didaktischen Methoden um.
- Sie benutzen einschlägige Recherchetechniken und wählen situationsgerechte, zielgruppenorientierte Rechercheinstrumente, die sie mit aktuellen didaktischen Methoden präsentieren.
- Sie haben eine umfassende Kenntnis von allgemeinen und fachspezifischen Informationsressourcen, interpretieren diese situationsgerecht und zielgruppenorientiert bzw. arbeiten entsprechende Angebote aus.
- Sie kennen die Herausforderungen (u.a. auf dem Gebiet der Informationstechnologie oder des Informationsrechtes) der modernen Wissensgesellschaft für ihre Zielgruppe und interpretieren diese Herausforderungen für ihre Kunden.
- Sie arbeiten mit der gesamten Bandbreite an aktuellen methodisch-didaktischen Lehr- und Lernwerkzeugen, vor allem in elektronischer Form.
- Sie bilden sich kontinuierlich weiter fort und informieren sich ständig über aktuelle bibliotheks- und informationswissenschaftliche Entwicklungen und übertragen diese Erkenntnisse in ihre eigene Wissenskultur sowie in ihren beruflichen Alltag.

Im Bachelorstudiengang Bibliotheks- und Informationsmanagement der HföD werden einige der im Qualifikationsprofil geforderten Kompetenzen in anderen Unterrichtseinheiten als in der Unterrichtseinheit Informationskompetenz abgedeckt: Informationsressourcen stehen im ersten (Modul II.2, 70 Stunden) und dritten Semester (Modul II.3, 120 Stunden) auf der Agenda, im Modul I.1 des ersten Semesters sind folgende Veranstaltungen mit insgesamt 50 Stunden subsumiert: Wissenschaftliche Methodenkompetenz, Wissenschaftsorganisation, Wissenschaftskommunikation und im Modul VI.2 (ein semesterübergreifendes Modul) finden sich das wissenschaftliche Arbeiten mit 20 Stunden, sozial- und handlungsorientierte Schlüsselkompetenzen mit 40 Stunden sowie der Kommunikationsworkshop mit einem externen Trainer mit knapp 20 Stunden (zwei Tage im ersten Semester und zwei Tage im dritten Semester als Follow-up). Die Schwerpunkte in den Praxismodulen legt der Ausbildungsplan fest, die Theoriemodule bereiten auf die Praktika vor bzw. vertiefen deren Inhalte. Das Curriculum unterliegt einer ständigen Revision, neue Inhalte werden unmittelbar aufgegriffen. Das Fach Informationskompetenz selbst ist ebenfalls im semesterübergreifenden Modul VI.2 verankert und mit 25 Stunden, zzgl. 10 Stunden Bibliotheksdidaktik, angesetzt. Wie kann nun der Unterricht im Fach Informationskompetenz im Hinblick auf das Qualifikationsprofil und vor allem angesichts des „Framework for Information Literacy for Higher Education“ gestaltet werden? Der „shift from teaching to learning“ ist an vielen Hochschulen längst vollzogen: Lehr-Lernszenarien ohne Lernerzentrierung sind aus dem modernen Unterrichtsgeschehen nicht mehr wegzudenken. Diese Lernerzentrierung ist nicht nur im Studiengang Bibliotheks- und Informationsmanagement der HföD (und im Besonderen im Fach Informationskompetenz) konstitutiv, vielmehr werden im Studium die Grundlagen vermittelt, um den „shift“ wiederum später in die eigenen Schulungsveranstaltungen an den Bibliotheken zu übertragen. Auch die Idee zum „Framework“ entstammt ja der beruflichen Praxis, d.h. die zur Ausfüllung dieses Rahmens entworfenen Lehr-Lernszenarien sind für den bibliothekarischen Schulungsalltag entstanden und nicht primär für den IK-Unterricht im Studium: Vor einer Umsetzung

dieser Szenarien in den Bibliotheken steht somit ihre Durchdringung im Unterricht. Wir stellen uns im Wintersemester 2016/2017 und im Sommersemester 2017 nun erstmals dieser Herausforderung: „The Framework’s threshold concepts seem both hard to understand and hard to teach to.“²⁶ Die Idee der „threshold concepts“ oder Schwellenkonzepte stammt aus den Erziehungswissenschaften und ist auch in den Fachdidaktiken etabliert. Die Studierenden stoßen in ihrem Lernprozess immer wieder an eine Schwelle (Weg über die Schwelle = „conceptual change“), die viele ohne weitere Unterstützung nicht allein überwinden. Haben die Studierenden die Schwellenkonzepte jedoch einmal verstanden, führen sie nicht nur zu neuen Sichtweisen, sondern eröffnen auch konzeptuell neue Zugänge zu Wissen und Verstehen, die Studierenden werden zu Experten. Die Novität der Schwellenkonzepte für das Bibliothekswesen war zum einen die Grundlage für das „Framework“ sowie es zum anderen ihre ausgeprägte Prozessorientierung war: Schwellenkonzepte sind transformativ und integrativ, indem Lernende die in den Lernprozess mitgebrachten Vorstellungen in die wissenschaftlichen Konzepte integrieren (Transformation des Konzeptverständnisses), und sie sind irreversibel und schwierig, da die Transformation des Konzeptverständnisses irreversibel ist und der Prozess der Transformation nach einiger Zeit oft nicht mehr erinnert werden kann. Die sechs „frames“ sind in diesem Prozess der Wissensgenerierung, -vertiefung und -verfestigung eigenständig. Jeder Rahmen setzt in den „knowledge practices“ Lernziele fest und spricht in den „dispositions“ die erwünschten (handlungsorientierten) Kompetenzen an, die im jeweiligen „frame“ erworben werden können.²⁷ Eine Übertragung der oben erarbeiteten ausdifferenzierten Lernziele auf das „Framework“ und deren eventuelle Umsetzung im Unterricht könnte wie folgt aussehen; die jeweiligen Unterrichtsfächer im Bachelorstudiengang an der HföD sind fett gedruckt:

Qualifikationsprofil Kompetenzkategorie Fachkompetenz, Unterkategorie Wissen „learning outcome“	Framework -> Frame	Praktische Umsetzung (Beispiele in Auswahl)
Sie analysieren den eigenen und fremden Informationsbedarf und befriedigen diesen adäquat und situationsgerecht	Research as inquiry	Exercise 17 ²⁸ : Identifying research methods and information needs Flawed questions: Tools for inquiry (S. 40f.) Informationskompetenz

26 Joanna M. Burkhardt, *Teaching Information Literacy Reframed* (Chicago: Neal-Schuman, 2016), XIV; gute Einführungen in die Schwellenkonzepte und vor allem in die Idee des „troublesome knowledge“ bieten alle Publikationen von Meyer und Land, u.a.: Jan Meyer und Ray Land, Hrsg., *Overcoming Barriers to Student Understanding. Threshold Concepts and Troublesome Knowledge* (London, New York: Routledge 2006).

27 Siehe hierzu Burkhardt, *Teaching Information Literacy Reframed*, 164 und Patricia Bravender et al., Hrsg., *Teaching Information Literacy Threshold Concepts: Lesson Plans for Librarians* (Chicago: ACRL, 2015).

28 Die Beispiele „exercise“ und Nummer stammen aus Burkhardt, *Teaching Information Literacy Reframed*, die Beispiele mit Seitenzahlen aus Bravender et al., *Teaching Information Literacy Threshold Concepts*.

<p>Sie beherrschen das wissenschaftliche Arbeiten unter Berücksichtigung heterogener Wissenskulturen, entwerfen passgenaue Angebote für Ihre Kunden und setzen diese mit aktuellen didaktischen Methoden um</p>	<p>Authority is constructed and contextual</p> <p>Scholarship as conversation</p>	<p>Exercise 25: Thinking critically about authority Evaluating information sources (S. 66f.)</p> <p>Methodenkompetenz, Informationskompetenz</p> <p>Exercise 3: Identifying most important or most cited information Using information as a springboard to research (S. 19f.)</p>
<p>Sie benutzen einschlägige Recherchetechniken und wählen situationsgerechte, zielgruppenorientierte Rechercheinstrumente, die sie mit aktuellen didaktischen Methoden präsentieren</p>	<p>Research as inquiry</p> <p>Searching as strategic exploration</p>	<p>Exercise 19: Creating a research question is research!</p> <p>Wissenschaftliches Arbeiten</p> <p>Exercise 43: Using Boolean Searching What is a database? (S. 114f.)</p> <p>Informationsressourcen</p>
<p>Sie haben eine umfassende Kenntnis von allgemeinen und fachspezifischen Informationsressourcen, interpretieren diese situationsgerecht und zielgruppenorientiert bzw. arbeiten entsprechende Angebote aus</p>	<p>Information creation as a process</p>	<p>Exercise 30: Format comparison</p> <p>Informationsressourcen</p>
<p>Sie kennen die Herausforderungen (u.a. auf dem Gebiet der Informationstechnologie oder des Informationsrechtes) der modernen Wissensgesellschaft für ihre Zielgruppe und interpretieren diese Herausforderungen für ihre Kunden</p>	<p>Information has value</p> <p>Scholarship as conversation</p>	<p>Exercise 57: Social media and privacy The who, what, and why of the creative commons (S. 152f.) Exercise 5: Evaluation of sources</p> <p>Methodenkompetenz, IT, Wissenschaftliches Arbeiten</p>
<p>Sie arbeiten mit der gesamten Bandbreite an aktuellen methodisch-didaktischen Lehr- und Lernwerkzeugen, vor allem in elektronischer Form</p>	<p>-----</p>	<p>IK (Bibliotheksdidaktik), IT, Literaturverwaltung etc.</p>
<p>Sie bilden sich kontinuierlich weiter fort und informieren sich ständig über aktuelle bibliotheks- und informationswissenschaftliche Entwicklungen und übertragen diese Erkenntnisse in ihre eigene Wissenskultur sowie in ihren beruflichen Alltag</p>	<p>-----</p>	<p>-----</p>

Auffallend ist das gänzliche Fehlen der Lehr-/Lernkompetenzen im „Framework“, die im Studium an der HföD gesondert im Teilfach Bibliotheksdidaktik im Kontext des IK-Unterrichts vermittelt werden, aber wesentliche Kompetenzen für einen Teaching Librarian sind. Das „Framework“ scheint breite methodische-didaktische Grundlagen vorauszusetzen. Einige der „learning outcomes“ des Qualifikationsprofils werden an der HföD in anderen Fächern als der Informationskompetenz vermittelt, doch sind die dort erworbenen Kompetenzen wesentliche Voraussetzung für den IK-Unterricht, daher beginnen zum Beispiel das Modul II.2 Informationsressourcen ebenso wie der Unterricht in wissenschaftlicher Methodenkompetenz bereits im ersten Semester, während Informationskompetenz im 3. und 4. Semester auf der Agenda steht. Für den IK-Unterricht ist zudem geplant, nach einer kurzen Vorstellung des „Framework“, die Studierenden jeden „frame“ durch eine Übung selbst erleben zu lassen, im Anschluss an die Übung die Zuordnung zum „frame“ durchzuführen und die „learning outcomes“ festzuhalten. Abschließend werden in Form der Fishbowl-Methode die Vor- und Nachteile des „Frameworks“ und seiner praktischen Umsetzung diskutiert. Es bleibt spannend zu verfolgen, wie sich der Transfer der Impulse des „Framework“ im zweiten Praxismodul (Wintersemester 2017/2018) gestaltet und wie die Rückmeldungen der Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleiter in Bezug auf die erworbenen Kompetenzen aussehen werden.

Literaturverzeichnis:

- Association of College and Research Libraries (ACRL). „Framework for Information Literacy for Higher Education.“ Zuletzt geprüft am 15.12.2016. <http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>.
- Barr, Robert B. und John Tagg. „From Teaching to Learning: A paradigm for undergraduate Education.“ *Change* 27, Nr. 6 (1995): 13–25.
- Bloom, Benjamin S., Hrsg. *Taxonomy of Educational Objectives. Handook 1: Cognitive Domain*. London: Longmans, 1956.
- Bravender, Patricia, Hazel McClure und Gayle Schaub, Hrsg. *Teaching Information Literacy Threshold Concepts: Lesson Plans for Librarians*. Chicago: ACRL, 2015.
- Burkhardt, Joanna M. *Teaching Information Literacy Reframed*. Chicago: Neal-Schuman, 2016.
- Gemeinsame Kommission Informationskompetenz von VDB und DBV. „Qualifikationsprofil des Teaching Librarian. Positionspapier der Gemeinsamen Kommission Informationskompetenz von VDB und DBV.“ Zuletzt geprüft am 15.12.2016. http://zpidlx54.zpid.de/wp-content/uploads/2016/01/Qualifikationsprofil_Teaching_Librarian.pdf.
- Hochschulrektorenkonferenz. *Hochschule im digitalen Zeitalter: Informationskompetenz neu begreifen – Prozesse anders steuern*. EntschlieÙung der 13. Mitgliederversammlung der HRK am 20. November 2012 in Göttingen. Bonn: HRK, 2012. Zuletzt geprüft am 30.01.2017. https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/Entschliessung_Informationskompetenz_20112012_01.pdf.
- Kultusministerkonferenz. *Deutscher Qualifikationsrahmen. (DQR)*. Zuletzt geprüft am 15.12.2016. <http://www.dqr.de/>.

- Kultusministerkonferenz. „Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse: (Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 21.04.2005 beschlossen).“ Zuletzt geprüft am 15.12.2016. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_04_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf.
- Meyer, Jan und Ray Land, Hrsg. *Overcoming Barriers to Student Understanding. Threshold Concepts and Troublesome Knowledge*. London, New York: Routledge, 2006.
- Schaper, Niclas. *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in der Lehre*. Bonn: HRK, Projekt nexus, 2012. Zuletzt geprüft am 27.01.2017, https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf.

Die Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“ und der „Referenzrahmen Informationskompetenz“ des Deutschen Bibliotheksverbandes

Andreas Klingenberg, Hochschule für Musik Detmold

Zusammenfassung:

Ende 2016 wurden zwei Dokumente verabschiedet, die für die Vermittlung von Informationskompetenz eine Rolle spielen werden: Die Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ der Kultusministerkonferenz und der „Referenzrahmen Informationskompetenz“ des Deutschen Bibliotheksverbandes. Der Aufsatz arbeitet Schnittmengen der beiden Kompetenzmodelle heraus und zeigt Möglichkeiten der Anwendung auf.

Summary:

Two documents on information literacy were approved at the end of 2016: the strategy on education in the digital world (“Bildung in der digitalen Welt”) of the Conference of Ministers of Education and the information literacy framework (“Referenzrahmen Informationskompetenz”) of the German Library Association. The article explores similarities between the two competency models and discusses how they could be used.

Zitierfähiger Link: <http://dx.doi.org/10.5282/o-bib/2017H1S62-75>

Autorenidentifikation: Klingenberg Andreas: GND 102523630

Schlagwörter: Informationskompetenz, Referenzrahmen, Digitalisierung

1. Der Referenzrahmen Informationskompetenz des Deutschen Bibliotheksverbandes

1.1. Anlass und Ziel

Der Referenzrahmen Informationskompetenz wurde im Oktober 2016 vom Deutschen Bibliotheksverband offiziell verabschiedet und seinen Bibliotheken zur Anwendung empfohlen.¹ Die Erarbeitung geht zurück auf eine Initiative der Kommission Bibliothek und Schule des Deutschen Bibliotheksverbandes.² Ihr ging es vor allem darum, die Aktivitäten an Schulen und Bibliotheken zur Förderung der Informationskompetenz besser aufeinander abzustimmen: „Ein breit ausdifferenzierter Begriff von Informationskompetenz ermöglicht es Bibliothekaren und Lehrkräften, sich dabei als gleichwertige

1 Deutscher Bibliotheksverband, „Referenzrahmen Informationskompetenz verabschiedet,“ zuletzt geändert am 01.12.2016, <http://www.informationskompetenz.de/index.php/referenzrahmen-informationskompetenz-verabschiedet/>.

2 Ulrike Hanke und Wilfried Sühl-Strohmer, *Bibliotheksdidaktik*, Bibliotheks- und Informationspraxis 58 (Berlin: DeGruyter 2016), 70.

Partner zu profilieren und konkrete Übungen zum Training der verschiedenen Teilkompetenzen zu entwickeln.³ Erweitert und fertiggestellt wurde der Referenzrahmen von der Gemeinsamen Kommission Informationskompetenz des Vereins Deutscher Bibliothekarinnen und Bibliothekare (VDB) und des Deutschen Bibliotheksverbandes (dbv), um „die Aktivitäten sämtlicher Akteure zur Entwicklung von Informationskompetenz vergleichbar [zu] machen und einen Maßstab zur Messung der Kompetenzniveaus [zu] schaffen.“⁴ Dabei wurde auch der Adressatenkreis des Referenzrahmens deutlich erweitert, so dass dieser „im Sinne des lebenslangen Lernens auch den Brückenschlag zwischen unterschiedlichen Institutionen, von Öffentlichen und Wissenschaftlichen Bibliotheken über Schulbibliotheken zu Schulen, Universitäten, Hochschulen und Einrichtungen der Weiterbildung“⁵ ermöglicht.

Suchen	Prüfen	Wissen	Darstellen	Weitergeben
Wissensbedarf formulieren: „Was will ich wissen?“	Thematische Relevanz: „Passt das zum Thema?“	Formulieren: In eigenen Worten ausdrücken	Einfachheit: Einfach	Nutzungsbedingungen klären: „Wie darf ich es nutzen?“
Quellen finden: „Wo könnte ich es finden?“	Sachliche Richtigkeit: „Ist das wahr?“	Vergleichen: Mit anderen Infos vergleichen	Semantische Redundanz: Variiert	Zitate kennzeichnen: „Wer hat es geschrieben?“
Quellen auswählen: „Wo steht es?“	Formale Richtigkeit: „Ist das richtig geschrieben?“	Einordnen: In einen Zusammenhang einordnen	Kognitive Strukturierung: Geordnet	Quellen nennen: „Woher stammt es?“
Informationen isolieren: „Was steht da?“	Vollständigkeit: „Ist das alles?“	Strukturieren: Mehrere Infos sinnvoll verknüpfen	Kognitiver Konflikt: Überraschend	Netzwerke nutzen: „Wen könnte es interessieren?“
Arbeitsschritte	Kriterien	Arbeitsschritte	Kriterien	Arbeitsschritte

Abb. 1: Das Basisraster des Referenzrahmens Informationskompetenz.⁶

1.2. Aufbau und Inhalt

Der Referenzrahmen Informationskompetenz gliedert sich in fünf Teilkompetenzen:

- Suchen
- Prüfen
- Wissen
- Darstellen

3 „Referenzrahmen Informationskompetenz zur Diskussion gestellt.“ News vom 16.06.2011, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung und Deutscher Bibliotheksverband, zuletzt geändert am 16.06.2011, http://www.schulmediothek.de/index.php?id=1046&news_id=366.

4 Andreas Klingenberg, *Referenzrahmen Informationskompetenz*, hrsg. Deutscher Bibliotheksverband und VDB, zuletzt geprüft am 09.01.2017, http://www.bibliotheksverband.de/fileadmin/user_upload/Kommissionen/Kommissionen/Infokompetenz/2016_11_neu_Referenzrahmen-Informationskompetenz_endg__2__Kbg.pdf, 3.

5 Ebd.

6 Darstellung nach Ulrike Hanke und Wilfried Sühl-Strohmeier, *Bibliotheksdidaktik*, S. 71.

- Weitergeben

Jede dieser Teilkompetenzen ist in vier Arbeitsschritte oder Kriterien unterteilt (Abbildung 1). Die sich daraus ergebenden 20 Aspekte der Informationskompetenz sind in Anlehnung an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen⁷ in sechs Niveaustufen skaliert (Abbildung 2). Auch der Referenzrahmen Informationskompetenz richtet sich nicht nur an Bibliotheken und Bildungseinrichtungen, sondern ebenfalls an den einzelnen Lernenden, um den Grad der eigenen Informationskompetenz einschätzen zu können.⁸



Abb. 2: Die Niveaustufen des Referenzrahmens Informationskompetenz.⁹

2. Die Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ der Kultusministerkonferenz

2.1. Anlass und Ziel

Die Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland wurde im Dezember 2016 beschlossen.¹⁰ Anlass für die Erarbeitung¹¹ des Strategiepapiers war die „zunehmende Digitalisierung aller Lebensbereiche“, konkret die Frage, „[welche] digitalen Kompetenzen junge Menschen in Schule, Ausbildung und Studium heute und in Zukunft erwerben [müssen], um ihr berufliches und soziales Leben gestalten zu können.“¹²

7 Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen, e-traffix, zuletzt geprüft am 09.01.2017, <http://www.europaesicher-referenzrahmen.de/>.

8 Referenzrahmen Informationskompetenz, 5.

9 Andreas Klingenberg, „Referenzrahmen Informationskompetenz für alle Bildungsebenen,“ in *Handbuch Informationskompetenz*, hrsg. Wilfried Sühl-Strohmeier, 2. Auflage (Berlin: De Gruyter, 2016), S. 37, <http://dx.doi.org/10.1515/9783110403367-005>.

10 „Strategie, Bildung in der digitalen Welt“, Kultusministerkonferenz, zuletzt geprüft am 09.01.2017, <https://www.kmk.org/aktuelles/thema-2016-bildung-in-der-digitalen-welt.html>.

11 An der Erarbeitung war der Deutsche Bibliotheksverband beteiligt. Vgl. die E-Mail des Deutschen Bibliotheksverbandes „KMK-Strategie Bildung in digitaler Welt“ an die Mitglieder der Sektionen 4 und 5 vom 12.12.2016.

12 Ebd.

Sehr detailliert sind Anforderungen an Schulen und Hochschulen formuliert, aber „Bildung in der digitalen Welt beinhaltet ebenso die Weiterbildung als integralen Bestandteil lebenslangen Lernens.“¹³ Für Schule und Ausbildung formuliert die Kultusministerkonferenz (KMK) zwei Ziele: „Die Länder beziehen in ihren Lehr- und Bildungsplänen [...] die Kompetenzen ein, die für eine aktive, selbstbestimmte Teilhabe in einer digitalen Welt erforderlich sind.“¹⁴ Dabei wird betont, dass diese Kompetenzen nicht mittels eines eigenen (Schul-)Faches, sondern integriert in alle Fächer erworben werden sollen – vergleichbar dem Erlernen von Lesen und Schreiben.¹⁵ Weiterhin sollen „digitale Lernumgebungen [...] dem Primat des Pädagogischen folgend systematisch eingesetzt“¹⁶ werden.

Die Aktivitäten der Hochschulen im Rahmen der Digitalisierung erkennt die Kultusministerkonferenz ausdrücklich an und möchte daran anknüpfen und diese weiterentwickeln.¹⁷ Dabei geht es ihr vor allem darum, „den spezifischen Mehrwert der Digitalisierung für die Arbeit der Hochschulen nutzbar zu machen.“¹⁸ Es werden weniger konkrete Ziele beschrieben als vielmehr die Hochschulen dazu aufgerufen, diese im Dialog mit allen Akteuren selber zu entwickeln.¹⁹

2.2. Aufbau und Inhalt

Das Strategiepapier nennt für die allgemeinbildenden und die beruflichen Schulen sechs „Kompetenzen in der digitalen Welt“, die in drei Gliederungsebenen ausformuliert werden:²⁰

- Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren
- Kommunizieren und Kooperieren
- Produzieren und Präsentieren
- Schützen und sicher Agieren
- Problemlösen und Handeln
- Analysieren und Reflektieren

Die Auswahl stützt sich auf etablierte Modelle der digitalen bzw. computer- und informationsbezogenen Kompetenzen sowie auf ein Konzept zur Medienbildung und ist bemerkenswerterweise verpflichtend²¹ „als Grundlage für künftige Überarbeitungen von Bildungs-, Lehr- und Rahmenplänen

13 *Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“*, Kultusministerkonferenz 2016, zuletzt geprüft am 09.01.2017, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung_digitale_Welt_Webversion.pdf, S. 10.

14 Ebd., 11.

15 Vgl. ebd.

16 Ebd.

17 Vgl. ebd., 44.

18 Ebd.

19 Vgl. ebd.

20 Ebd., 15-18 sowie 19.

21 Der verbindliche Charakter der Strategie wird u.a. von der Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ (KBoM!) in ihrer Stellungnahme zum ersten Entwurf begrüßt („Stellungnahme zum KMK Strategiepapier ‚Bildung in der digitalen Welt‘“; zuletzt geändert am 19.07.2016, <http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/publications/stellungnahme-zum-kmk-strategiepapier-bildung-in-der-digitalen-welt/>). In der KBoM! sind unterschiedliche Akteure der Medienpädagogik organisiert. Ziel ist die „breitenwirksame, systematische und nachhaltige Verankerung von Medienpädagogik in allen Bildungsbereichen“ („Informationen zur Initiative ‚Keine Bildung ohne Medien!‘“; zuletzt geprüft am 30.01.2017, <http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/pages/ueber-uns/>).

der Länder²² anzuwenden. Im Rahmen eines Hochschulstudiums soll auf diese Kompetenzen aufgebaut werden.²³

Der Begriff „Informationskompetenz“ wird im Strategiepapier nur einmal in Hinblick auf das Masterstudium erwähnt und als dreistufiger Prozess dargestellt:²⁴

- Entwicklung einer Fragestellung
- Methodik der Erkenntnissuche
- Aufbereitung und Präsentation der Ergebnisse

Nach Meinung der Kultusministerkonferenz bieten Bibliotheken Sammlungen von Bildungsmedien,²⁵ ermöglichen den „Abruf von digitalisierten Kulturgutbeständen“²⁶ und sind, insbesondere die Hochschulbibliotheken zum Beispiel durch ihre Aktivitäten im Bereich Langzeitarchivierung oder bei der Einführung von Discovery-Systemen, „zentrale Schnittstelle für die Digitalisierung in Lehre und Forschung.“²⁷

3. Vergleich der „Kompetenzen in der digitalen Welt“ und der Teilkompetenzen des „Referenzrahmens Informationskompetenz“

Im Folgenden werden die „Kompetenzen in der digitalen Welt“²⁸ den Teilkompetenzen des „Referenzrahmens Informationskompetenz“ gegenübergestellt. Für den Vergleich werden dazu aus dem Referenzrahmen die Arbeitsschritte und Kriterien, wie sie im Basisraster²⁹ enthalten sind, herangezogen. Da die Deskriptoren der Teilkompetenzen des Referenzrahmens anders als die Darstellung der Kultusministerkonferenz eine Skalierung in unterschiedliche Niveaustufen umfassen, ist nur der Vergleich mit den übergeordneten, allgemein formulierten Kompetenzen des Basisrasters sinnvoll.

3.1. Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren

Die als erste „Kompetenz in der digitalen Welt“ zusammengefassten Aspekte *Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren* finden auf den ersten Blick eine recht eindeutige Entsprechung in den drei Teilkompetenzen *Suchen, Prüfen* und *Wissen* des Referenzrahmens Informationskompetenz. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich allerdings, dass die Kompetenzen der KMK den Aspekt des Digitalen in den Vordergrund stellen. So heißt es dort unter 1.1.3. „In verschiedenen digitalen Umgebungen suchen“, während der Referenzrahmen unter der Teilkompetenz *Suchen* die Arbeitsschritte „Quellen finden: Wo könnte ich es finden“ und „Quellen auswählen: Wo steht es?“ nennt. Der Referenzrahmen ist damit allgemeiner, man könnte sagen „formatunabhängig“ formuliert. Folgerichtig hat die Kompetenz 1.3.1.

22 Ebd., 14 und 18.

23 Vgl. ebd., 46.

24 Ebd., 46.

25 Vgl. ebd., 29f.

26 Ebd., 50.

27 Ebd., 49.

28 *Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“*, 15-18.

29 *Referenzrahmen Informationskompetenz*, 5-6.

„Informationen und Daten sicher speichern, wiederfinden und von verschiedenen Orten abrufen“ keine Entsprechung im Referenzrahmen. Die Kompetenz 1.3.2. „Informationen und Daten zusammenfassen, organisieren und strukturiert aufbewahren“ wird im Referenzrahmen nicht technisch, sondern auf den Inhalt bezogen genannt, etwa als Arbeitsschritte der Teilkompetenz *Wissen*: „Einordnen: In einen Zusammenhang einordnen“ oder „Strukturieren: Mehrere Infos sinnvoll verknüpfen“. Diese Integration des Neuen, des neu Gelernten in den eigenen Wissensbestand fehlt den „Kompetenzen in der digitalen Welt“.

Table 1: Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren

Kompetenzen in der digitalen Welt	Referenzrahmen Informationskompetenz
1.1. Suchen und Filtern 1.1.1. Arbeits- und Suchinteressen klären und festlegen 1.1.2. Suchstrategien nutzen und weiterentwickeln 1.1.3. In verschiedenen digitalen Umgebungen suchen 1.1.4. Relevante Quellen identifizieren und zusammenführen	Suchen <ul style="list-style-type: none"> • Wissensbedarf formulieren: Was will ich wissen? • Quellen finden: Wo könnte ich es finden? • Quellen auswählen: Wo steht es? • Informationen isolieren: Was steht da?
1.2. Auswerten und Bewerten 1.2.1. Informationen und Daten analysieren, interpretieren und kritisch bewerten 1.2.2. Informationsquellen analysieren und kritisch bewerten	Prüfen <ul style="list-style-type: none"> • Thematische Relevanz: Passt das zum Thema? • Sachliche Richtigkeit: Ist das wahr? • Formale Richtigkeit: Ist das richtig geschrieben? • Vollständigkeit: Ist das alles?
1.3. Speichern und Abrufen 1.3.1. Informationen und Daten sicher speichern, wiederfinden und von verschiedenen Orten abrufen 1.3.2. Informationen und Daten zusammenfassen, organisieren und strukturiert aufbewahren <keine Entsprechung>	<ul style="list-style-type: none"> • <keine Entsprechung> Wissen <ul style="list-style-type: none"> • Formulieren: In eigenen Worten ausdrücken • Vergleichen: Mit anderen Infos vergleichen • Einordnen: In einen Zusammenhang einordnen • Strukturieren: Mehrere Infos sinnvoll verknüpfen

3.2. Kommunizieren und Kooperieren

Von den fünf Kompetenzen der KMK in der Rubrik *Kommunizieren und Kooperieren* findet sich nur eine Entsprechung im Referenzrahmen: Die Kompetenzen *Teilen* auf der einen und *Weitergeben* auf der anderen Seite sind nahezu deckungsgleich. Die Kompetenzen *Interagieren*, *Zusammenarbeiten*, *Umgangsregeln kennen und einhalten* sowie *An der Gesellschaft aktiv teilhaben* finden dagegen keine Entsprechung im Referenzrahmen. Ein Beispiel verdeutlicht auch hier die unterschiedliche

Schwerpunktsetzung der beiden Modelle: Während die Kompetenzen der KMK unter 2.1.1. und 2.1.2. den Einsatz „digitaler Kommunikationsmöglichkeiten“ beschreiben, bleibt der Referenzrahmen hier wieder formatunabhängig, indem zwar das Weitergeben thematisiert, allerdings kein Werkzeug explizit genannt oder gar empfohlen wird.

Tabelle 2: Kommunizieren und Kooperieren

Kompetenzen in der digitalen Welt	Referenzrahmen Informationskompetenz
<p>2.1. Interagieren</p> <p>2.1.1. Mit Hilfe verschiedener digitaler Kommunikationsmöglichkeiten kommunizieren</p> <p>2.1.2. Digitale Kommunikationsmöglichkeiten zielgerichtet- und situationsgerecht auswählen</p> <p>2.2. Teilen</p> <p>2.2.1. Dateien, Informationen und Links teilen</p> <p>2.2.2. Referenzierungspraxis beherrschen (Quellenangaben)</p> <p>2.3. Zusammenarbeiten</p> <p>2.3.1. Digitale Werkzeuge für die Zusammenarbeit bei der Zusammenführung von Informationen, Daten und Ressourcen nutzen</p> <p>2.3.2. Digitale Werkzeuge bei der gemeinsamen Erarbeitung von Dokumenten nutzen</p> <p>2.4. Umgangsregeln kennen und einhalten (Netiquette)</p> <p>2.4.1. Verhaltensregeln bei digitaler Interaktion und Kooperation kennen und anwenden</p> <p>2.4.2. Kommunikation der jeweiligen Umgebung anpassen</p> <p>2.4.3. Ethische Prinzipien bei der Kommunikation kennen und berücksichtigen</p> <p>2.4.4. Kulturelle Vielfalt in digitalen Umgebungen berücksichtigen</p> <p>2.5. An der Gesellschaft aktiv teilhaben</p> <p>2.5.1. Öffentliche und private Dienste nutzen</p> <p>2.5.2. Medienerfahrungen weitergeben und in kommunikative Prozesse einbringen</p> <p>2.5.3. Als selbstbestimmter Bürger aktiv an der Gesellschaft teilhaben</p>	<p><keine Entsprechung></p> <p>Weitergeben</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nutzungsbedingungen klären: Wie darf ich es nutzen? • Zitate kennzeichnen: Wer hat es geschrieben? • Quellen nennen: Woher stammt es? • Netzwerke nutzen: Wen könnte es interessieren? <p><keine Entsprechung></p> <p><keine Entsprechung></p> <p><keine Entsprechung></p>

3.3. Produzieren und Präsentieren

Der Kompetenzbereich *Produzieren und Präsentieren* weist wieder größere Übereinstimmungen mit dem Referenzrahmen Informationskompetenz auf: So finden die Aspekte *Entwickeln und Produzieren* in der Teilkompetenz *Darstellen* ihre Entsprechung; was hier unter *Weiterverarbeiten und Integrieren* subsummiert wird, heißt dort *Wissen*; und *Rechtliche Vorgaben beachten* findet sich im Referenzrahmen unter *Weitergeben*. Der Begriff Urheberrecht ist in den „Kompetenzen in der digitalen Welt“ unmittelbar genannt, im Referenzrahmen des dbv findet er sich erst in den Niveaustufen B1 bis C2 des Arbeitsschrittes „Nutzungsbedingungen klären: Wie darf ich es nutzen?“ der Teilkompetenz *Weitergeben*. Das macht deutlich, wie komplex der Vergleich der beiden unterschiedlich strukturierten Modelle ist. Was weiter oben bereits konstatiert wurde, zeigt sich aber auch hier wieder deutlich: Während die Kompetenzen der KMK die technischen Aspekte betonen, ist der Referenzrahmen des dbv allgemeiner und stärker inhaltsbezogen. Weiterhin fällt auf, dass unter 3.1.2. der „Kompetenzen in der digitalen Welt“ der (Planungs-)Prozess beschrieben wird, wohingegen der Referenzrahmen vier Kriterien nennt, die bei der Darstellung von Informationen zu berücksichtigen sind: Die Kriterien *Einfachheit, semantische Redundanz, kognitive Strukturierung* und *kognitiver Konflikt* gehen zurück auf Norbert Groebens Beschäftigung mit der Verständlichkeit von Texten.³⁰

Tabelle 3: Produzieren und Präsentieren

Kompetenzen in der digitalen Welt	Referenzrahmen Informationskompetenz
3.1. Entwickeln und Produzieren 3.1.1. Mehrere technische Bearbeitungswerkzeuge kennen und anwenden 3.1.2. Eine Produktion planen und in verschiedenen Formaten gestalten, präsentieren, veröffentlichen oder teilen 3.2. Weiterverarbeiten und Integrieren 3.2.1. Inhalte in verschiedenen Formaten bearbeiten, zusammenführen, präsentieren und veröffentlichen oder teilen 3.2.2. Informationen, Inhalte und vorhandene digitale Produkte weiterverarbeiten und in bestehendes Wissen integrieren 3.3. Rechtliche Vorgaben beachten 3.3.1. Bedeutung von Urheberrecht und geistigem Eigentum kennen 3.3.2. Urheber- und Nutzungsrechte (Lizenzen) bei eigenen und fremden Werken berücksichtigen 3.3.3. Persönlichkeitsrechte beachten	Darstellen <ul style="list-style-type: none"> • Einfachheit: einfach • Semantische Redundanz: variiert • Kognitive Strukturierung: geordnet • Kognitiver Konflikt: überraschend Wissen <ul style="list-style-type: none"> • Formulieren: In eigenen Worten ausdrücken • Vergleichen: Mit anderen Infos vergleichen • Einordnen: In einen Zusammenhang einordnen • Strukturieren: Mehrere Infos sinnvoll verknüpfen Weitergeben <ul style="list-style-type: none"> • Nutzungsbedingungen klären: Wie darf ich es nutzen? • Zitate kennzeichnen: Wer hat es geschrieben? • Quellen nennen: Woher stammt es? • Netzwerke nutzen: Wen könnte es interessieren?

30 Vgl. Norbert Groeben, *Die Verständlichkeit von Unterrichtstexten*, Arbeiten zur sozialwissenschaftlichen Psychologie 1 (Münster: Aschendorff, 1972) sowie Ursula Christmann und Norbert Groeben, „Dimensionen der Textverständlichkeit.“ in *Handbuch Lesen*, hrsg. Bodo Franzmann (München: Saur, 1999), 183-191.

3.4. Schützen und sicher Agieren

Die unter der Überschrift *Schützen und sicher Agieren* zusammengestellten „Kompetenzen in der digitalen Welt“ befassen sich mit dem Schutz der Privatsphäre sowie mit der Schonung von Gesundheit und Umwelt. Sie finden keine Entsprechung im Referenzrahmen Informationskompetenz.

Table 4: Schützen und sicher Agieren

Kompetenzen in der digitalen Welt		Referenzrahmen Informationskompetenz
4.1. Sicher in digitalen Umgebungen agieren		<keine Entsprechung>
4.1.1.	Risiken und Gefahren in digitalen Umgebungen kennen, reflektieren und berücksichtigen	
4.1.2.	Strategien zum Schutz entwickeln und anwenden	
4.2. Persönliche Daten und Privatsphäre schützen		<keine Entsprechung>
4.2.1.	Maßnahmen für Datensicherheit und gegen Datenmissbrauch berücksichtigen	
4.2.2.	Privatsphäre in digitalen Umgebungen durch geeignete Maßnahmen schützen	
4.2.3.	Sicherheitseinstellungen ständig aktualisieren	
4.2.4.	Jugendschutz- und Verbraucherschutzmaßnahmen berücksichtigen	
4.3. Gesundheit schützen		<keine Entsprechung>
4.3.1.	Suchtgefahren vermeiden, sich selbst und andere vor möglichen Gefahren schützen	
4.3.2.	Digitale Technologien gesundheitsbewusst nutzen	
4.3.3.	Digitale Technologien für soziales Wohlergehen und Eingliederung nutzen	
4.4. Natur und Umwelt schützen		<keine Entsprechung>
4.4.1.	Umweltauswirkungen digitaler Technologien berücksichtigen	

3.5. Problemlösen und Handeln

Die Kompetenzen *Problemlösen und Handeln* bleiben im Referenzrahmen ebenfalls unerwähnt. Kaum jemand wird allerdings bestreiten, dass ein gewisses Maß an Problemlösungskompetenz Teil unseres Verständnisses von Informationskompetenz ist. Beispielhaft seien hier die Information Literacy Competency Standards for Higher Education der Association of College & Research Libraries (ACRL) genannt, in denen es unter der Überschrift „Information Literacy and Pedagogy“ heißt:

„Courses structured in such a way create student-centered learning environments where inquiry is the norm, problem solving becomes the focus, and thinking critically is part of the process. Such learning environments require information literacy competencies.“³¹

Auch das aktuelle Framework for Information Literacy for Higher Education thematisiert im Frame „Research as Inquiry“ das Problemlösen als Teil der Informationskompetenz:

„Experts see inquiry as a process that focuses on problems or questions in a discipline or between disciplines that are open or unresolved.“³²

Die Kategorie 5.1. der „Kompetenzen in der digitalen Welt“ zielt dagegen auf die Lösung rein *technischer* Probleme; die Kategorien 5.2. und 5.4. sprechen von konkreten Werkzeugen, die einzusetzen sind. Der Referenzrahmen ist hier technikenabhängig und eher auf den Inhalt fokussiert, so dass es insgesamt keine Entsprechung der Kompetenzen gibt.

Tabelle 5: Problemlösen und Handeln

Kompetenzen in der digitalen Welt		Referenzrahmen Informationskompetenz
5.1. Technische Probleme lösen		<keine Entsprechung>
5.1.1.	Anforderungen an digitale Umgebungen formulieren	
5.1.2.	Technische Probleme identifizieren	
5.1.3.	Bedarfe für Lösungen ermitteln und Lösungen finden bzw. Lösungsstrategien entwickeln	
5.2. Werkzeuge bedarfsgerecht einsetzen		<keine Entsprechung>
5.2.1.	Eine Vielzahl von digitalen Werkzeugen kennen und kreativ anwenden	
5.2.2.	Anforderungen an digitale Werkzeuge formulieren	
5.2.3.	Passende Werkzeuge zur Lösung identifizieren	
5.2.4.	Digitale Umgebungen und Werkzeuge zum persönlichen Gebrauch anpassen	
5.3. Eigene Defizite ermitteln und nach Lösungen suchen		<keine Entsprechung>
5.3.1.	Eigene Defizite bei der Nutzung digitaler Werkzeuge erkennen und Strategien zur Beseitigung entwickeln	
5.3.2.	Eigene Strategien zur Problemlösung mit anderen teilen	

31 „Information Literacy Competency Standards for Higher Education,“ Association of College & Research Libraries, zuletzt geprüft am 27.01.2017, <http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency>. Diese Webseite bleibt für den Übergang zum „Framework for Information Literacy for Higher Education“ noch bis 01.07.2017 zugänglich.

32 „Framework for Information Literacy for Higher Education,“ Association of College & Research Libraries, zuletzt geprüft am 27.01.2017, <http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>.

5.4.	Digitale Werkzeuge und Medien zum Lernen, Arbeiten und Problemlösen nutzen	<keine Entsprechung>
5.4.1.	Effektive digitale Lernmöglichkeiten finden, bewerten und nutzen	
5.4.2.	Persönliches System von vernetzten digitalen Lernressourcen selbst organisieren können	
5.5.	Algorithmen erkennen und formulieren	<keine Entsprechung>
5.5.1.	Funktionsweisen und grundlegende Prinzipien der digitalen Welt kennen und verstehen.	
5.5.2.	Algorithmische Strukturen in genutzten digitalen Tools erkennen und formulieren	
5.5.3.	Eine strukturierte, algorithmische Sequenz zur Lösung eines Problems planen und verwenden	

3.6. Medien in der digitalen Welt verstehen und reflektieren

Die unter dem Aspekt *Medien analysieren und bewerten* zusammengefassten Kompetenzen der KMK sind auf digitale Medien beschränkt, während der Referenzrahmen z.B. mit den Teilkompetenzen *Prüfen* und *Darstellen* allgemeiner und format- und technikunabhängig formuliert. Es fehlt also auch hier eine direkte Entsprechung im Referenzrahmen.

Tabelle 6: Medien in der digitalen Welt verstehen und reflektieren

Kompetenzen in der digitalen Welt		Referenzrahmen Informationskompetenz
6.1.	Medien analysieren und bewerten	<keine Entsprechung>
6.1.1.	Gestaltungsmittel von digitalen Medienangeboten kennen und bewerten	
6.1.2.	Interessengeleitete Setzung, Verbreitung und Dominanz von Themen in digitalen Umgebungen erkennen und beurteilen	
6.1.3.	Wirkungen von Medien in der digitalen Welt (z. B. mediale Konstrukte, Stars, Idole, Computerspiele, mediale Gewaltdarstellungen) analysieren und konstruktiv damit umgehen	
6.2.	Medien in der digitalen Welt verstehen und reflektieren	<keine Entsprechung>
6.2.1.	Vielfalt der digitalen Medienlandschaft kennen	
6.2.2.	Chancen und Risiken des Mediengebrauchs in unterschiedlichen Lebensbereichen erkennen, eigenen Mediengebrauch reflektieren und ggf. modifizieren	
6.2.3.	Vorteile und Risiken von Geschäftsaktivitäten und Services im Internet analysieren und beurteilen	
6.2.4.	Wirtschaftliche Bedeutung der digitalen Medien und digitaler Technologien kennen und sie für eigene Geschäftsideen nutzen	

6.2.5.	Die Bedeutung von digitalen Medien für die politische Meinungsbildung und Entscheidungsfindung kennen und nutzen	
6.2.6.	Potenziale der Digitalisierung im Sinne sozialer Integration und sozialer Teilhabe erkennen, analysieren und reflektieren	

4. Digital vs. analog?

Der Referenzrahmen Informationskompetenz ist im Gegensatz zum KMK-Papier format- und technikunabhängig formuliert. Man mag sich beim Lesen fragen, ob der Entwurf der „Kompetenzen in der digitalen Welt“ möglicherweise stärker dem Konzept der Medienkompetenz verpflichtet ist. Die Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ bestritt dies in ihrer Stellungnahme zum ersten Entwurf³³ deutlich: „Das vorgestellte Kompetenzmodell ist [...] nicht geeignet, den Ansprüchen und Dimensionen von Medienkompetenz [...] gerecht zu werden.“³⁴

Der Referenzrahmen differenziert nicht nach Medienarten. Die „Kompetenzen in der digitalen Welt“ dagegen sind auf digitale Aspekte begrenzt. Dieser Beschränkung auf digitale Medien begegneten die Experten der o.g. Initiative mit der Feststellung: „[...] bereits das Wort und das Buch sind Medien.“³⁵ Sie kritisierten weiter die Annahme, dass „traditionelle Medien [...] gänzlich in der Digitalisierung und neuen Medienformen aufgehen [würden]“³⁶ und forderten vielmehr ein „Ensemble aus traditionellen und digitalen Medien.“³⁷ Trotzdem scheint es richtig, dass die KMK das Thema „Bildung in der digitalen Welt“ im Detail bearbeitet und ihren Fokus auf das Digitale legt, nicht nur angesichts der Diskussion um die Digitalisierung im Bildungsbereich und anderswo.³⁸ Die Stellungnahme des dbv zum ersten Entwurf des KMK-Papiers fiel daher auch wohlwollender aus: Die KMK-Strategie wird ausdrücklich gelobt. Der dbv geht anschließend seiner Funktion entsprechend auf die Rolle der Bibliotheken ein, die sowohl die Vermittlung von Lese-, Sprach-, Medien- und Informationskompetenz leisteten, als auch „Zugang und Orientierung in digitalen Wissenswelten [schaffen].“³⁹ Öffentliche und Schulbibliotheken würden u.a. Kompetenzen im *Suchen*, *Verarbeiten* und im *sinnvollen und ethischen Umgang mit Informationen* vermitteln. Und der dbv empfiehlt, Hochschulbibliotheken mit ihren Angeboten zur

33 *Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“*, Version 1.0 (Entwurf), Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, zuletzt geändert am 27.04.2016, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Entwurf_KMK-Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt.pdf.

34 Vgl. „Stellungnahme zum KMK Strategiepapier ‚Bildung in der digitalen Welt‘“.

35 Ebd.

36 Ebd.

37 Ebd.

38 Siehe z.B. die „Digitale Agenda“ der Bundesregierung („Digitale Agenda 2014-2017“, zuletzt geprüft am 31.01.2017, <https://www.digitale-agenda.de/>) bzw. die Aktivitäten des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter der Überschrift „Die Digitale Agenda – relevant auch für Bildung, Wissenschaft und Forschung!“ („Die Digitale Agenda – relevant auch für Bildung, Wissenschaft und Forschung!“ zuletzt geprüft am 31.01.2017, <https://www.bmbf.de/de/die-digitale-agenda-relevant-auch-fuer-bildung-wissenschaft-und-forschung-206.html>).

39 „Bibliotheken vermitteln Schlüsselqualifikationen für die digitale Gesellschaft.“ Deutscher Bibliotheksverband, zuletzt geändert am 15.07.2016, http://www.bibliotheksverband.de/fileadmin/user_upload/DBV/positionen/2016_07_15_dbv_Stellungnahme_KMK_Strategie_digitale_Bildung_endg.pdf.

Vermittlung von Informationskompetenz bei der von der KMK angeregten Curriculumsentwicklung stärker zu berücksichtigen.⁴⁰

Beide Konzepte haben ihre Existenzberechtigung und können sich ergänzen. Der Referenzrahmen weitet den Blick, weil er formatunabhängig und technikunabhängig grundlegende Informationskompetenzen beschreibt. Die „Kompetenzen in der digitalen Welt“ liefern Antworten auf die Frage, wie Bildungseinrichtungen auf den digitalen Wandel reagieren können.

Literaturverzeichnis

- Association of College & Research Libraries. „Framework for Information Literacy for Higher Education.“ Zuletzt geprüft am 27.01.2017. <http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>.
- Association of College & Research Libraries. „Information Literacy Competency Standards for Higher Education.“ Zuletzt geprüft am 27.01.2017. <http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency>.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. „Die Digitale Agenda – relevant auch für Bildung, Wissenschaft und Forschung!“ Zuletzt geprüft am 31.01.2017. <https://www.bmbf.de/de/die-digitale-agenda-relevant-auch-fuer-bildung-wissenschaft-und-forschung-206.html>.
- Christmann, Ursula und Norbert Groeben. „Dimensionen der Textverständlichkeit.“ In *Handbuch Lesen*, herausgegeben von Bodo Franzmann, 183-191. München: Saur, 1999.
- Deutscher Bibliotheksverband. „Bibliotheken vermitteln Schlüsselqualifikationen für die digitale Gesellschaft.“ Zuletzt geändert am 15.07.2016. http://www.bibliotheksverband.de/fileadmin/user_upload/DBV/positionen/2016_07_15_dbv_Stellungnahme_KMK_Strategie_digitale_Bildung_endg.pdf.
- Deutscher Bibliotheksverband. „Referenzrahmen Informationskompetenz verabschiedet.“ Zuletzt geändert am 01.12.2016. <http://www.informationskompetenz.de/index.php/referenzrahmen-informationskompetenz-verabschiedet/>.
- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung und Deutscher Bibliotheksverband. „Referenzrahmen Informationskompetenz zur Diskussion gestellt.“ News vom 16.06.2011. Zuletzt geändert am 16.06.2011. http://www.schulmediothek.de/index.php?id=1046&news_id=366.
- e-traffix. „Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen.“ Zuletzt geprüft am 09.01.2017. <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>
- Groeben, Norbert. *Die Verständlichkeit von Unterrichtstexten*. Arbeiten zur sozialwissenschaftlichen Psychologie 1. Münster: Aschendorff, 1972.
- Hanke, Ulrike und Wilfried Sühl-Strohmeier. *Bibliotheksdidaktik*. Bibliotheks- und Informationspraxis 58. Berlin: DeGruyter 2016.

40 Vgl. ebd.

- Initiative Keine Bildung ohne Medien! „Informationen zur Initiative ‚Keine Bildung ohne Medien!‘“ Zuletzt geprüft am 30.01.2017. <http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/pages/ueber-uns/>.
- Initiative Keine Bildung ohne Medien! „Stellungnahme zum KMK Strategiepapier ‚Bildung in der digitalen Welt‘.“ Zuletzt geändert am 19.07.2016. <http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/publications/stellungnahme-zum-kmk-strategiepapier-bildung-in-der-digitalen-welt/>.
- Klingenberg, Andreas. *Referenzrahmen Informationskompetenz*. Herausgegeben von Deutscher Bibliotheksverband und VDB. Zuletzt geprüft am 09.01.2017. http://www.bibliotheksverband.de/fileadmin/user_upload/Kommissionen/Kom_Infokompetenz/2016_11_neu_Referenzrahmen-Informationskompetenz_endg__2__Kbg.pdf.
- Klingenberg, Andreas. „Referenzrahmen Informationskompetenz für alle Bildungsebenen.“ In *Handbuch Informationskompetenz*, herausgegeben von Wilfried Sühl-Strohmenger. 2. Auflage, 30-41. Berlin: De Gruyter, 2016. <http://dx.doi.org/10.1515/9783110403367-005>.
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung. „Digitale Agenda 2014-2017.“ Zuletzt geprüft am 31.01.2017. <https://www.digitale-agenda.de/>.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. „Strategie der Kultusministerkonferenz ‚Bildung in der digitalen Welt‘.“ Zuletzt geändert am 12.05.2016. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Entwurf_KMK-Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt.pdf.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. *Strategie der Kultusministerkonferenz. „Bildung in der digitalen Welt.“* Zuletzt geprüft am 09.01.2017. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung_digitale_Welt_Webversion.pdf.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. „Strategie ‚Bildung in der digitalen Welt‘.“ Zuletzt geprüft am 09.01.2017. <https://www.kmk.org/aktuelles/thema-2016-bildung-in-der-digitalen-welt.html>.

Teaching Libraries zwischen Vermittlung fachwissenschaftlicher Informationskompetenz und der Unterstützung einer Propädeutik für die Digital Humanities

Marcus Schröter, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Universitätsbibliothek

Zusammenfassung:

Der Beitrag geht von der Beobachtung aus, dass Bibliotheken bisher zwar die Themen E-Science und Forschungsdaten in ihre Überlegungen hinsichtlich spezifischer Angebote zur Informationskompetenz einbezogen haben. Aber obwohl Bibliotheken über ein breites Portfolio an Veranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz gerade in den Geisteswissenschaften auf B.A.-Niveau verfügen, wurde bisher nicht konzeptionell die Möglichkeit diskutiert, auf dieser Grundlage für die darauf aufbauenden Niveau-Stufen Anschlussmöglichkeiten im Hinblick auf Themen und Tools der Digital Humanities zu entwerfen. Mit Blick auf die gegenwärtig insbesondere innerhalb der deutschen Geschichtswissenschaft diskutierten Zusammenhänge zwischen Historischen Grundwissenschaften, Digitalisierung und Digital Humanities könnte die Unterstützung einer Propädeutik für die Digital Humanities durch Bibliotheken im Rahmen der Veranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz jedoch zukunftsweisend sein. Hierdurch wäre auch an Universitäten ohne institutionelle Verankerung von Digital-Humanities-Studiengängen eine Grundorientierung durch aufeinander abgestimmte Angebote unterschiedlicher Partner für historisch orientierte Geisteswissenschaften möglich.

Summary:

This paper takes its cue from the observation that many libraries have already integrated the subjects of e-science and research data into their specific curricular offers of information literacy classes. But despite the fact that libraries offer a broad range of training courses in information literacy, especially in the humanities at a B.A. level, so far there has been little discussion of concepts for possible consecutive classes on the basis of these courses, with a view to teaching the topics and tools of the digital humanities. Against the background of the current discussion among German historians about the connections between basic historical skills, digitisation and the digital humanities, a library-developed propaedeutics in the digital humanities as part of information literacy courses could prove to be trendsetting. Thus, a basic orientation through coordinated efforts by different partners within the historically oriented humanities could be provided – even at universities which do not offer an institutionally based program of digital humanities studies.

Zitierfähiger Link: <http://dx.doi.org/10.5282/o-bib/2017H1S76-94>

Autorentifizikation: Schröter, Marcus: GND: 131911546;

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4494-1473>

Schlagwörter: Vermittlung von Informationskompetenz; Digital Humanities; Digitalisierung; Historische Grundwissenschaften

1. Die Problematik

Gegenwärtig erkennen nicht nur geisteswissenschaftliche Forschungsbibliotheken wie die Herzog August Bibliothek oder die Herzogin Anna Amalia Bibliothek das Innovationsfeld der Digital Humanities im Allgemeinen und der historisch-philologischen Editionsprojekte im Besonderen als „naturegegebene Scharniere“ der Kooperation zwischen Bibliothek und Fachwissenschaft. Auch Universitätsbibliotheken erwarten von Stellenbewerberinnen und Stellenbewerbern immer häufiger Kompetenzen in den Digital Humanities. Wurde die Vermittlung von Informationskompetenz bisher im Zusammenhang mit E-Science und Forschungsdaten allgemein diskutiert, so lagen die Digital Humanities als geisteswissenschaftlicher Fachausschnitt bisher jedoch kaum im Fokus. Eher wahrgenommen wird beispielsweise die Diskussion, was genau unter geisteswissenschaftlichen Forschungsdaten zu verstehen sei.¹ Für die Digital Humanities spielen insbesondere die von Bibliotheken und Archiven digitalisierten Quellen eine wichtige Rolle, die Grundlage und Gegenstand spezifischer Instrumente beispielsweise zur Erschließung, Analyse, Visualisierung und Vernetzung dieser Ressourcen sein können – einschließlich ihrer Integration in digitale Editionen. Auf diesen Zusammenhang machte unter dem Aspekt der Ausbildung Studierender jüngst die – im bibliothekarischen Diskurs bisher kaum beachtete – Stellungnahme des Verbandes der Historiker und Historikerinnen Deutschlands (VHD) „Quellenkritik im digitalen Zeitalter. Die Historischen Grundwissenschaften als zentrale Kompetenz der Geschichtswissenschaft und benachbarter Fächer“² aufmerksam.

Wenn inzwischen aber an zahlreichen Pilotprojekten das Zukunftsfeld der Digital Humanities für Geisteswissenschaftlerinnen und Geisteswissenschaftler immer deutlicher an Konturen gewinnt, so stellt sich die drängende Frage, wie der wissenschaftliche Nachwuchs, sofern er nicht über die formale Qualifikation eines Abschlusses in dem erst an wenigen Universitäten etablierten Fach Digital Humanities verfügt, frühzeitig an diese Thematik herangeführt werden könnte. Im Folgenden werden diese unterschiedlichen Fäden aufgenommen und aus Bibliothekssicht überlegt, inwieweit es sinnvoll wäre, das traditionelle Handlungsfeld der Vermittlung fachwissenschaftlicher Informationskompetenz im Hinblick auf eine aktive Mitwirkung an einer Propädeutik für die Digital Humanities konzeptionell zu erweitern.³

Die vorgestellten Überlegungen tragen der Beobachtung Rechnung, dass der Begriff Digital Humanities mit einer bemerkenswerten Definitionsvielfalt verbunden ist, die beispielsweise in der Metapher „Big Tent Digital Humanities“, dem Motto der internationalen DH-Konferenz 2011 in Stanford, einen

- 1 Vgl. Peter Andorfer, *Forschen und Forschungsdaten in den Geisteswissenschaften: Zwischenbericht einer Interviewreihe*, DARIAH-DE Working Papers 10 (Göttingen: GOEDOC, Dokumenten- und Publikationsserver der Georg-August-Universität, 2015), zuletzt geprüft am 26.02.2017, <http://resolver.sub.uni-goettingen.de/purl/?dariah-2015-3>.
- 2 „Quellenkritik im digitalen Zeitalter. Die Historischen Grundwissenschaften als zentrale Kompetenz der Geschichtswissenschaft und benachbarter Fächer“, Verband der Historiker und Historikerinnen Deutschlands (VHD), Oktober 2015, zuletzt geprüft am 26.02.2017, <http://www.historikerverband.de/verband/stellungnahmen/quellenkritik.html>.
- 3 Die folgenden Überlegungen basieren auf einem Beitrag für den Workshop „Wissenschaftsgeschichte und Digital Humanities in Forschung und Lehre“, der vom 07. bis 09. April 2016 vom Fachverband Wissenschaftsgeschichte (FVWG) und dem Göttingen Centre for Digital Humanities (GCDH) in Göttingen durchgeführt wurde, zuletzt geprüft am 26.02.2017, <http://www.gcdh.de/en/events/calendar-view/workshop-wissenschaftsgeschichte-und-digital-humanities-forschung-und-lehre>.

prägnanten Ausdruck fand.⁴ Im Hinblick auf die Rolle der Bibliotheken scheint ein Konsens jedoch darin zu bestehen, dass „Digital Humanities und Informationswissenschaft [...] – zumindest, was den dokumentarisch-bibliothekarischen Teil angeht – genuin miteinander verbunden“⁵ sind und dass Bibliotheks- und Informationswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler in der Digital-Humanities-Community eine wichtige Rolle spielen.⁶ Allerdings gebe es kein „bestimmtes Idealmodell für die Beziehung zwischen Informationswissenschaft, Digital Humanities und den geisteswissenschaftlichen Bezugsfächern.“⁷ Bei allen strategischen Überlegungen, so eine im Folgenden vertretene These, sollte diese Beziehung zwischen den einzelnen Kooperationspartnern vor Ort mit Blick auf die konkreten lokalen Bedürfnisse immer auch individuell gestaltet werden.

2. Das Rätselraten

Zu den konkreten Auslösern der hier vorgetragenen Überlegungen gehören vielfältige Erfahrungen, die der Autor in zahlreichen Veranstaltungen nicht allein zur Vermittlung fachwissenschaftlicher Informationskompetenz, sondern auch in geisteswissenschaftlicher Lehre sowie in Gesprächen zu Themen rund um die Digitalisierung in Bibliothek und Fachwissenschaft hat sammeln dürfen.

Ein prägnantes Beispiel ist eine Diskussion zwischen Vertreterinnen und Vertretern einer Bibliothek auf der einen Seite und Mitgliedern eines geisteswissenschaftlichen Fachbereichs auf der anderen Seite über neuere Entwicklungen im Bereich Bibliothek und Digitalisierung, die der Autor selbst mit gestalten durfte. Nach dem Blick zurück auf erfolgreiche Meilensteine der Digitalisierung an Bibliotheken wurden einige wenige Zukunftsthemen aus dem Feld der Digital Humanities skizziert. Die intensive Diskussion machte deutlich: Den Studierenden, zu denen auch erfahrene Tutorinnen und Tutoren gehörten, war bereits der Begriff „Digital Humanities“ weitgehend unbekannt. Von den Graduierten und Postgraduierten hatten nur wenige eine genauere Vorstellung davon, welche konkreten Methoden und Instrumente Digital Humanities entwickeln und welche Forschungsfragen mit diesen zu beantworten wären. Alle hingegen teilten die fundamentale Verunsicherung, wie man sich derart komplexe technische Kompetenzen neben dem Fachstudium überhaupt aneignen könne, um sich für die Mitarbeit an Projekten, die mittlerweile schon beinahe standardmäßig die Kenntnis von Methoden der Digital Humanities erfordern,⁸ zu qualifizieren. Ein zentrales Argument: Geisteswissenschaften, bei denen natürlich auch klassische hermeneutische Methoden nach wie vor eine wichtige Rolle spielen, würden doch wohl primär durch anspruchsvolle Fragestellungen und intellektuelle Methoden getrieben anstatt von Datenmengen, quantitativen Verfahren und Analysetools.⁹

4 Zum Folgenden vgl. Manuel Burghardt, Christian Wolff und Christa Womser-Hacker, „Informationswissenschaft und Digital Humanities,“ *Information. Wissenschaft & Praxis* 66 (2015): 287-294.

5 Ebd., 289.

6 Vgl. ebd.

7 Ebd., 291.

8 Um diesen Umstand zu belegen, genügt der Blick beispielsweise in die Stellenanzeigen, Forschungs- oder Tagungsberichte in Fachorganen wie H-Soz-Kult, der Informations- und Kommunikationsplattform für die Geschichtswissenschaften, zuletzt geprüft am 26.02.2017, <http://www.hsozkult.de>.

9 Vgl. Ben Heuwing und Christa Womser-Hacker, „Zwischen Beobachtung und Partizipation – nutzerorientierte Methoden für eine Bedarfsanalyse in der digitalen Geschichtswissenschaft,“ *Information. Wissenschaft & Praxis* 66 (2015): 337; „Historiker erwarten von Werkzeugen für die Textanalyse primär eine Steigerung der Produktivität ihrer bestehenden Vorgehensweisen [...]. Die Teilnehmer einer Interviewstudie äußern sich zunächst skeptisch gegenüber

Daher müsse – so ein Konsens – die begrenzte Studienzeit besser auf die Fachinhalte im engeren Sinn konzentriert werden.

Ein anderes Beispiel ist die langjährige Erfahrung des Autors in der Durchführung editionswissenschaftlicher Übungen für Studierende der Deutschen Philologie auf Bachelor- und Masterniveau. Auch hierbei wird überdeutlich, dass selbst besonders bekannte Handlungsfelder aus dem Bereich der Digital Humanities wie Digitale Editionen oder etablierte Projekte wie DARIAH oder TextGrid in der Regel unbekannt sind und daher nur Gegenstand intensiven Rätselratens bleiben können.

Ohne diese Beobachtungen überbewerten zu wollen, dürften sie durchaus keine Einzelfälle sein, sondern möglicherweise relativ typisch für die Situation an Universitäten, an denen Digital Humanities weder institutionell noch inhaltlich etabliert sind. Daraus ergeben sich Fragen, beispielsweise: Warum sind die inzwischen im geisteswissenschaftlichen Diskurs scheinbar allgegenwärtigen Digital Humanities unter Studierenden der Geisteswissenschaften noch immer so unbekannt? Arbeiten Studierende nicht längst – und völlig selbstverständlich – beispielsweise mit Digitalen Bibliotheken oder Datenbanken für Quellen und Forschungsliteratur, die zugleich Bausteine im Gebäude der digitalen Geisteswissenschaften sind? Würde nicht der zu einem geeigneten, möglichst frühen Zeitpunkt innerhalb eines geisteswissenschaftlichen Fachstudiums vermittelte Überblick sowie die Demonstration exemplarischer, digital-humanities-gestützter Projekte und Produkte diese Unkenntnis und Unsicherheit beseitigen helfen? Eine schrittweise, praktische Schulung in ausgewählten digitalen Werkzeugen könnte einerseits dafür sensibilisieren, welche Forschungsfragen sich aus deren Anwendung ergeben könnten, andererseits natürlich auch, welche Forschungsfragen neue digitale Werkzeuge generieren können.

3. Digitalisierung, Bibliotheken und Sammlungen – *new materialism!*

Obwohl – oder gerade weil – die Digitalisierung nicht nur unser schriftliches Kulturerbe ubiquitär virtuell sichtbar macht, werden Sammlungen in ihrer realen Materialität und historischen Einzigartigkeit wiederentdeckt. Nach eher vereinzelt frühen Initiativen in Bibliotheken¹⁰ legte auf wissenschaftspolitischer Ebene beispielsweise die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) 2010 das Programm zur „Erschließung und Digitalisierung von objektbezogenen wissenschaftlichen Sammlungen auf“¹¹

Werkzeugen, die ihnen Methoden vorgeben, und erwarten für diesen Fall, dass die neuen Methoden sich in ihre bestehenden Abläufe integrieren [...]. Die allgemeine Verfügbarkeit von digitalisierten historischen Primärquellen verändert die Voraussetzungen der Arbeit von Historikern insgesamt [...]. In der Disziplin wird jedoch häufig ein allgemeines Misstrauen gegenüber dem Erkenntnispotenzial von quantitativen Studien mit den Mitteln des Text Minings festgestellt.“

10 Hier der Hinweis auf zwei exemplarische Konzepte: Hans Zotter, „Erlebnisräume, gebaut aus Erinnerungen. Die Sondersammlung als Teaching Library,“ in *Sondersammlungen im 21. Jahrhundert: Organisation, Dienstleistungen, Ressourcen*, hrsg. Graham Jefcoate und Jürgen Weber (Wiesbaden: Harrassowitz, 2008), 136-144. – Marcus Schröter, „Bücher, Bildung, Bibliotheken – Altes Buch und neue Medien an der Universität Rostock. Zur Verwirklichung von Kulturauftrag und Bildungsverantwortung an einer wissenschaftlichen Bibliothek,“ *Bibliothek. Forschung und Praxis* 29 (2005): 25-37.

11 Deutsche Forschungsgemeinschaft, „Entschließung und Digitalisierung von objektbezogenen wissenschaftlichen Sammlungen,“ zuletzt geprüft am 26.02.2017, http://www.dfg.de/foerderung/info_wissenschaft/2010/info_wissenschaft_10_26/index.html.

der Wissenschaftsrat (WR) definierte 2011 Sammlungen als „Forschungsinfrastrukturen“,¹² die Stiftung Mercator konzipierte 2012 die Initiative „SammLehr – an Objekten lehren und lernen“,¹³ und das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) startete 2013 die Förderrichtlinie „Die Sprache der Objekte. Materielle Kultur im Kontext gesellschaftlicher Entwicklungen“.¹⁴

An den Universitäten werden diese wissenschaftspolitischen Impulse in vielfältigen Formen konkretisiert, beispielsweise in Sonderforschungsbereichen oder Graduiertenkollegs wie „Materiale Textkulturen. Materialität und Präsenz des Geschriebenen in non-typographischen Gesellschaften“ (Universität Heidelberg),¹⁵ „Manuskriptkulturen in Asien, Afrika und Europa“ (Universität Hamburg)¹⁶ oder „Dokument, Text, Edition: Bedingungen und Formen ihrer Transformation und Modellierung in transdisziplinärer Perspektive“ (Universität Wuppertal).¹⁷ Daneben dokumentieren zahlreiche Workshops und Konferenzen mit einschlägigen Themen den anhaltenden Boom zum *material turn*.

Für kulturbewahrende Institutionen wie Bibliotheken mit vielfältigen Sammlungen und der Möglichkeit ihrer unmittelbaren Einbindung in Forschung und Lehre bietet dieser *new materialism* insbesondere in den Geistes- und Kulturwissenschaften eine Chance, nicht nur den Dialog mit Wissenschaft, Forschenden und Studierenden zu intensivieren, sondern darüber hinaus sich auf traditionelle Kompetenzen zu besinnen und auf neue einzulassen – und dabei innovative Service-Angebote zu konzipieren.

4. Digital Humanities und Historische Grundwissenschaften – *new symbiosis*?

Trotz dieses *new materialism* und seines Niederschlags in zahlreichen Förderlinien und Projekten wird doch eine signifikante Diskrepanz zwischen einer über das Internet leichten Zugänglichkeit des digitalen Kulturerbes einerseits und den zunehmend schwierigen inhaltlichen Verständnismöglichkeiten andererseits beobachtet. Unmittelbar in diesem Zusammenhang sind auch die oben skizzierten beobachteten Situationen einer vielfachen Uninformiertheit und Verunsicherung in Bezug auf Grundlagen und Möglichkeiten digitaler Geisteswissenschaften zu sehen. Hierauf reagiert das vom Verband der Historiker und Historikerinnen Deutschlands (VHD) 2015 veröffentlichte Grundsatzpapier „Quellenkritik im digitalen Zeitalter: Die Historischen Grundwissenschaften als zentrale Kompetenz der Geschichtswissenschaft und benachbarter Fächer“.¹⁸ Quellenkritik als traditionelle

12 Wissenschaftsrat, „Empfehlungen zu wissenschaftlichen Sammlungen als Forschungsinfrastrukturen“, Berlin 2011, zuletzt geprüft am 26.02.2017, <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10464-11.pdf>.

13 Stiftung Mercator, „SammLehr – an Objekten lehren und lernen“, zuletzt geprüft am 30.11.2016, <https://www.stiftung-mercator.de/de/projekt/sammlehr-an-objekten-lehren-und-lernen/>.

14 Bundesministerium für Bildung und Forschung, „Die Sprache der Objekte. Materielle Kultur im Kontext gesellschaftlicher Entwicklungen“, zuletzt geprüft am 26.02.2017, <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung.php?B=837>.

15 Sonderforschungsbereich 933, zuletzt geprüft am 26.02.2017, <http://www.materiale-textkulturen.de/>.

16 Sonderforschungsbereich 950, zuletzt geprüft am 26.02.2017, <http://www.manuscript-cultures.uni-hamburg.de/>.

17 Graduiertenkolleg 2196, zuletzt geprüft am 26.02.2017, <http://www.editionen.uni-wuppertal.de/>.

18 Vgl. Verband der Historiker und Historikerinnen Deutschlands (VHD), „Quellenkritik im digitalen Zeitalter.“ – Eva Schlotheuber, Frank Bösch, „Quellenkritik im digitalen Zeitalter: Die Historischen Grundwissenschaften als zentrale Kompetenz der Geschichtswissenschaft und benachbarter Fächer,“ *H-Soz-Kult*, 16. November 2015, zuletzt geprüft am 26.02.2017, <http://www.hsozkult.de/debate/id/diskussionen-2866>. – „Forum ‚Historische Grundwissenschaften und die digitale Herausforderung,“ *H-Soz-Kult*, 16. November 2015, zuletzt geprüft am 26.02.2017,

Schlüsselkompetenz jeder Art historischen Arbeitens sei im Kern bedroht durch die Verdrängung der nicht allein in Deutschland so traditionsreichen Historischen Grundwissenschaften aus den Universitäten – entsprechende Professuren würden zugunsten von als in höherem Maße zukunftsorientiert eingeschätzten geschichtswissenschaftlichen Studiengängen nicht wiederbesetzt, sodass Lehrangebote zum Erwerb der Kernkompetenz des Umgangs mit historischen Quellen seltener werden. Dies ist umso bemerkenswerter, als ein wichtiges Ziel des Bologna-Prozesses doch insbesondere in der Praxisorientierung innerhalb der Curricula liegt – erwartet man nicht gerade von ausgebildeten Historikerinnen und Historikern, dass sie in der Lage sind, die Zeugnisse unserer Vergangenheit für die Gegenwart lesbar zu machen und zu übersetzen? Diese von der deutschen Historikerzunft beklagte Situation betreffe allerdings nicht allein die eigene Fachkultur und Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses, sondern gleichermaßen die Bibliotheken als maßgebliche Träger der Digitalisierung unseres kulturellen Erbes: „Noch nie standen die Bemühungen zur Sicherung und Verfügbarmachung des historischen Erbes in einem so krassen Missverhältnis zur Aufschlüsselbarkeit wie heute [...]. Damit droht die Digitalisierungsoffensive in einen medialen, technisch hochwertigen und gut verfügbaren Illustrationsfundus zu münden, der letztlich nurmehr bestaunt, kaum noch bearbeitet werden kann.“¹⁹

Adressiert auch an die Bibliotheken wird aus geschichtswissenschaftlicher Perspektive das häufige Fehlen inhaltlicher Tiefenerschließung, wissenschaftlicher Transkription und Kommentierung von digitalisierten historischen Quellen beklagt. Bibliothekarische Digitalisierung und Erschließung sollten daher in Zukunft noch intensiver durch wissenschaftliche Expertise und insbesondere durch die konzeptionelle Anschlussfähigkeit von Digitalisierungsprojekten für die potentielle Anwendung von Instrumenten der Digital Humanities begleitet werden. Die Grundwissenschaften, so der weitgehende Konsens der deutschen Historikerzunft, kommen künftig zwar „ohne die Nutzung großer internetgestützter Datenressourcen nicht mehr aus.“²⁰ Eine „data driven history“, die alle möglichen Daten sammelt und nebeneinander stellt, sei aber ebenso problematisch. Bei der Auswahl der zu digitalisierenden Quellen solle daher stets die wissenschaftliche Frage, nicht das informationstechnisch Machbare im Vordergrund stehen: Digitalisierung bedeute mehr als einen „fröhliche[n] Positivismus des Einfach-mal-auf-den-Scanner-legen-irgendwer-wird-es-schon-brauchen-in-den-nächsten-100-Jahren.“²¹

Eine starke Zukunftsperspektive sieht die historische Fachcommunity Deutschlands schließlich darin, dass gerade die Verbindung von Digitalisierung und Digital Humanities zu einer neuen Blüte der traditionsreichen Grundwissenschaften führen könnte, wenn zu diesen nicht nur eine „umfassende Quellenkunde des Digitalen“²² trete, sondern die Historischen Grundwissenschaften selbst „methodisch

<http://www.hsozkult.de/debate/id/diskussionen-2889>. – Die zahlreichen Diskussionsbeiträge ebenda, zuletzt geprüft am 30.11.2016, <http://www.hsozkult.de/text/id/texte-2890>.

19 Harald Müller, „Schlüsselkompetenzen der Quellenkundigkeit.“ *H-Soz-Kult*, 20. November 2015, zuletzt geprüft am 26.02.2017, <http://www.hsozkult.de/debate/id/diskussionen-2892>.

20 Wolfgang Spickermann, Leif Scheuermann, „Grundwissenschaften in den Altertumswissenschaften.“ *H-Soz-Kult*, 05. Dezember 2015, zuletzt geprüft am 26.02.2017, <http://www.hsozkult.de/debate/id/diskussionen-2907>.

21 Markus Krajewski, „Programmieren als Kulturtechnik.“ *H-Soz-Kult*, 30. November 2015, zuletzt geprüft am 26.02.2017, <http://www.hsozkult.de/debate/id/diskussionen-2901>.

22 Harald Müller, „Schlüsselkompetenzen der Quellenkundigkeit.“

digitalisiert“²³ würden – schließlich sei auch Programmieren eine „Kulturtechnik.“²⁴ Künftig seien die Historischen Grundwissenschaften daher nicht nur personell wieder fester in den Universitäten zu verankern und den Studierenden traditionelle paläographische, kodikologische oder epigraphische Kompetenzen zu vermitteln, damit das ubiquitär sichtbare digitalisierte Kulturerbe wieder lesbar werde, sondern eben auch grundlegende Methoden der Digital Humanities in die Curricula zu integrieren. Bei der fachwissenschaftlichen Arbeit mit den originalen Quellen seien im Hinblick auf ihre digitale Präsentation zugleich Fragen zu berücksichtigen wie: Auf welche Weise sollen digitale Daten aufbereitet und strukturiert werden? Welche Möglichkeiten der Kontextualisierung und Vernetzung gibt es? Welche Werkzeuge der Digital Humanities ermöglichen unterschiedliche Analyseszenarien, um bisher ungelöste Forschungsfragen zu beantworten oder neue zu stellen? So verstanden seien die digitalen Techniken und Methoden „nicht nur eine Chance, sondern vielleicht die einzige Möglichkeit für eine sinnvolle Weiterentwicklung der Hilfswissenschaften.“²⁵ Voraussetzung dafür sei aber eine ernsthafte „Rückeroberung der quellenkritischen Kompetenzen durch Bibliotheken, Archive sowie Medien- und Informationswissenschaften auch im Digitalen.“²⁶

Historisch orientierte Geisteswissenschaftlerinnen und Geisteswissenschaftler beklagen also nicht nur eine durch Verdrängung aus den Curricula zunehmend verloren gehende Kernkompetenz der Entschlüsselung und Übersetzung historischer Dokumente für die heutige Zeit innerhalb ihrer eigenen Fachcommunity, sondern wünschen zugleich von Bibliotheken eine Rückbesinnung auf deren in diesem Zusammenhang notwendige Kernkompetenzen: Bibliothekarische Digitalisierung, die der Wissenschaft und der Bewahrung des kulturellen Erbes einen nachhaltigen Dienst erweisen wolle, sei ohne traditionelle fachwissenschaftliche und ohne digitale Quellenkompetenz wenig zukunftsfähig. Es genüge daher nicht – so wird in der Diskussion immer wieder betont –, wenn Bibliotheken lediglich schöne digitale Bilder ihrer Objekte und Sammlungen erzeugen und präsentieren, Bibliotheken sollten auch selbst ihre Sammlungen und Objekte wieder *lesen* lernen und im engen Dialog mit den geisteswissenschaftlichen Disziplinen zuverlässig beurteilen können, welche Analyse- und Forschungsperspektiven sich aus Anwendungsszenarien der Digital Humanities, deren Voraussetzung unter anderem auch die von Bibliotheken hergestellten Digitalisate sind, ergeben könnten.

Denkt man die aktuellen sammlungsbezogenen Forschungen im Kontext des *material turn* strategisch zusammen mit einer konsequent forschungsbezogenen Digitalisierung von Sammlungen und Einzelobjekten, so könnten die Historischen Grundwissenschaften unter dem Paradigma der Digital Humanities in Studium, Lehre und Forschung möglicherweise in vollem Umfang ihre Bedeutung zurückerhalten. Und auch Bibliotheken könnten gerade in diesem Zusammenspiel neue Handlungsräume gewinnen, wenn sie als Teaching Libraries ihren Auftrag der Vermittlung fachwissenschaftlicher Informationskompetenz auf historische Medien, die in Sammlungen überliefert sind, konzeptionell ausdehnen.²⁷

23 Vgl. Torsten Hiltmann, „Hilfswissenschaften in Zeiten der Digitalisierung,“ *H-Soz-Kult*, 14. Dezember 2015, zuletzt geprüft am 26.02.2017, <http://www.hsozkult.de/debate/id/diskussionen-2936>.

24 Markus Krajewski, „Programmieren als Kulturtechnik.“

25 Torsten Hiltmann, „Hilfswissenschaften in Zeiten der Digitalisierung.“

26 Eva Pflanzelter, „Historische Quellenkritik in Lehre und Forschung,“ *H-Soz-Kult*, 24. November 2015, zuletzt geprüft am 26.02.2017, <http://www.hsozkult.de/debate/id/diskussionen-2903>.

27 Vgl. Zotter, „Erlebnisräume, gebaut aus Erinnerungen. Die Sondersammlung als Teaching Library.“

Bibliothekarische Digitalisierung, objektbezogene Lehre und Forschung, Digital Humanities und die Ausbildung in den Historischen Grundwissenschaften erweisen sich unter dieser Perspektive als unmittelbar miteinander verbunden.

Da die Digitalisierung in Bibliotheken bewahrter Dokumente und Sammlungen nicht allein dem Bestandsschutz und der besseren weltweiten Sichtbarkeit dient, sondern wesentliche Grundlage dafür ist, dass bekannte und zum jetzigen Zeitpunkt noch unbekannte Methoden und Instrumente der Digital Humanities die fachwissenschaftliche Erforschung dieser Dokumente und Sammlungen erst ermöglichen sollen, sind Digitalisierung und Digital Humanities konsequent aufeinander zu beziehen. Mit anderen Worten: Galt bisher der Grundsatz, dass jedes Digitalisat bibliothekarisch zuverlässig zu erschließen und in entsprechenden Datenbanken und Portalen nachzuweisen sei, so wird von den Bibliotheken künftig in noch engerer Kooperation mit den fachlich zuständigen Disziplinen zu entscheiden sein, welche Voraussetzungen geschaffen werden sollten, um Digitalisierungsprojekte anschlussfähig zu machen für vielfältige Forschungsszenarien, die sich spezifischer Instrumente und Fragestellungen aus dem Bereich der Digital Humanities bedienen.

5. Alte Empfehlungen – neu gedacht

Hochschulbibliotheken bieten nach anglo-amerikanischem Vorbild seit knapp zwei Jahrzehnten zunehmend curricular eingebundene Lehrveranstaltungen zur Vermittlung fachwissenschaftlicher Informationskompetenz an. Diese Konzepte werden durch Empfehlungen unter anderem von Wissenschaftsrat, Deutschem Hochschulverband oder Hochschulrektorenkonferenz (HRK) nachdrücklich unterstützt. Mit Blick auf neue Anforderungen an Wissenschaft und Bibliotheken, die insbesondere im Kontext der immer umfassenderen Digitalisierung und der E-Science stehen, fordert die HRK-Entscheidung „Hochschule im digitalen Zeitalter: Informationskompetenz neu begreifen – Prozesse anders steuern“²⁸ wissenschaftliche Bibliotheken auf, neben einer flächendeckenden Versorgung Studierender im B.A.-Bereich insbesondere für Graduierte und Forschende einschlägige Lehr- und Qualifizierungsangebote zu konzipieren. Im Einzelnen wird empfohlen:

- Stärkung der Informationskompetenz der *Studierenden* durch flächendeckende curriculare Verankerung aufeinander abgestimmter Lehrangebote unterschiedlicher Akteure der Hochschule.
- Sicherung der Informationskompetenz der *Lehrenden* durch spezifische Fortbildungen, um diese in die Lage zu versetzen, ihrerseits den Studierenden fachliche Informationskompetenz vermitteln zu können.
- Ausbau der Informationskompetenz der *Graduierten* und *Postgraduierten* durch Verankerung von geeigneten Qualifikationsangeboten in den Curricula.
- Ausbau der Informationskompetenz der *Forschenden* durch hochspezifische Qualifikationsangebote.

28 Hochschulrektorenkonferenz, „Hochschule im digitalen Zeitalter: Informationskompetenz neu begreifen – Prozesse anders steuern,“ zuletzt geprüft am 26.02.2017, <https://www.hrk.de/themen/hochschulsystem/informationskompetenz/>.

Innerhalb der Hochschulbibliotheken wird seitdem eine intensive Diskussion darüber geführt, wie solche Angebote und Szenarien konkret aussehen könnten. Wenn auch eine flächendeckende curriculare Verankerung der Angebote zur fachwissenschaftlichen Informationskompetenz noch keineswegs in allen Hochschulen und Universitäten erreicht ist, so scheinen doch für den B.A.-Bereich die bisher größten Erfolge erzielt worden zu sein.²⁹ Hinsichtlich der übrigen Statusgruppen und Qualifikationsebenen befinden sich insbesondere die Universitätsbibliotheken häufig noch im Prozess der Sondierung von Themen und formaler Verankerung entsprechender Angebote. Für die Zielgruppe der Forschenden scheint sich aktuell die Thematik der Forschungsdaten als besonders wichtiges Feld herauszukristallisieren.

Eine weitere zentrale und bisher in diesem Zusammenhang noch nicht diskutierte Thematik sind die Digital Humanities: Welche Möglichkeiten haben Universitätsbibliotheken nicht zuletzt vor dem Hintergrund der HRK-Empfehlungen zur Informationskompetenz, um einerseits Studierenden der Geisteswissenschaften von heute eine erste Orientierung in der Welt der *Digital Humanists* von morgen zu erleichtern, andererseits Graduierte und Forschende zu aktuellen Themen aus dem Arbeitsbereich Digital Humanities angemessen zu beraten?

Die HRK-Empfehlungen sind mit ihrer Erweiterung des Begriffes und des Handlungsfeldes der Informationskompetenz so weitreichend, dass auch von einer nur ansatzweise flächendeckenden Umsetzung und inhaltlichen Auslotung zum gegenwärtigen Zeitpunkt kaum ausgegangen werden kann. Inhaltlich und konzeptionell haben sie daher ihre Bedeutung aus meiner Sicht keineswegs verloren und sollten mit Recht noch immer auf der Agenda der Bibliotheken und Universitäten stehen.³⁰

6. Informationskompetenz und Digital Humanities

Im Folgenden möchte ich versuchen, diese Argumentationsfäden zusammenknüpfen: Wie könnte durch geeignete Angebote von Bibliotheken und weiteren Partnern die beobachtete Skepsis von Geisteswissenschaftlerinnen und Geisteswissenschaftlern an einer Universität *ohne* Digital-Humanities-Studiengänge gegenüber digitalen Angeboten, Methoden und Werkzeugen nachhaltig überwunden werden? Und wie könnte deutlich werden, dass auch in digital getriebenen Geisteswissenschaften am Anfang eine Forschungsfrage steht, auf deren Grundlage Werkzeuge beispielsweise für die Analyse eines digitalisierten Text- oder Quellenkorpus entworfen werden können – und dass die Auswertung dieser Daten sehr wohl auch traditionell hermeneutische Kompetenzen erfordert?

Da Studierende vielfach noch immer weniger im regulären Fachcurriculum, sondern eher in bibliothekarischen Informationskompetenzveranstaltungen eine erste systematische Begegnung mit den digitalen Grundlagen ihres Faches erleben: Wäre es nicht sinnvoll und möglich, auf dieser Expertise aufbauend im Hinblick auf das komplexe Feld der Digital Humanities über gezieltere Anschlussmöglichkeiten und Verknüpfungen nachzudenken? So wäre an Universitäten in der Breite eine erste

²⁹ Vgl. die Statistiken der vergangenen Jahre auf www.informationskompetenz.de, zuletzt geprüft am 26.02.2017.

³⁰ Die HRK hat daher beschlossen, auf einem insbesondere an die Hochschulleitungen adressierten Workshop am 12./13. Juni 2017 das Thema Informationskompetenz wieder aufzunehmen und mit Blick auf aktuelle Entwicklungen innerhalb von Bibliothek und Wissenschaft neu zu diskutieren.

Grundorientierung nicht nur bei Studierenden im B.A.- und M.A.-Bereich gewährleistet, sondern auch bei Graduierten und Forschenden. Letztere könnten auf diese Weise effizienter unterstützt werden, entsprechende Werkzeuge und Methoden aus dem Arbeitsbereich der Digital Humanities noch besser zu berücksichtigen – beispielsweise bei der Planung von Infrastrukturprojekten innerhalb von Sonderforschungsbereichen oder in sammlungsbezogenen Forschungsvorhaben mit Digitalisierungskomponenten in Kooperation mit der lokalen Universitätsbibliothek.

Insbesondere Universitätsbibliotheken – so die Überlegung – haben aufgrund ihrer inhaltlichen Expertise, ihrer bisherigen Handlungsfelder und Services im Zusammenhang mit E-Science und Forschungsdaten besonders gute Voraussetzungen dafür, eine Propädeutik für die Digital Humanities auf unterschiedlichen Ebenen von Anfang an gezielt zu begleiten. Wie aber könnte vor dem Hintergrund hochschulpolitischer Papiere und bibliothekarischer Praxis in der Vermittlung fachwissenschaftlicher Informationskompetenz eine derartige Propädeutik konkret aussehen? Dabei kann es natürlich nicht darum gehen, mit Digital-Humanities-Studiengängen zu konkurrieren, sondern vielmehr darum, aus der spezifischen Perspektive einer Bibliothek und geeigneter Partner grundlegende Angebote zur ersten Orientierung zu entwerfen.

Traditionelle Gegenstände der Informationskompetenzvermittlung sind, neben der Orientierung innerhalb gedruckter Informationsressourcen, die konkrete Informationsrecherche in elektronischen Ressourcen wie Datenbanken, Digitalen oder Virtuellen Bibliotheken, aber auch allgemeinere Themen wie Wissensmanagement und Literaturverwaltung, Open Access, elektronisches Publizieren oder Urheberrecht – insofern stehen wissenschaftliche Arbeitstechniken, Werte und Normen im Zentrum.³¹ Insbesondere durch die zunehmend curriculare Einbettung bibliothekarischer Veranstaltungen zur Vermittlung fachwissenschaftlicher Informationskompetenz konnte die *Produktorientierung* immer mehr durch *Prozessorientierung* abgelöst werden. Jede Informationsrecherche ist immer auch integraler Bestandteil der Dynamik wissenschaftlichen Arbeitens. Gleichzeitig sind Studierende und Forschende nicht mehr nur Konsumenten, sondern in immer größerem Umfang auch Produzenten digitaler wissenschaftlicher Informationen, die nicht nur als Bestandteile, sondern auch als Ergebnisse des wissenschaftlichen Arbeitsprozesses generiert werden. In diesem Zusammenhang sollten auch die Digital Humanities verortet werden.

Definiert man den Prozess des wissenschaftlichen Arbeitens als Bezugspunkt und Referenzsystem bibliothekarischer Angebote zur Vermittlung fachwissenschaftlicher Informationskompetenz, so erschließen sich die hier vorgestellten bibliothekarischen Überlegungen zu den Digital Humanities analog zu der Diskussion über Kooperationen von Bibliotheken mit Schreibzentren. Da (nicht nur) im Bereich der Geisteswissenschaften ein zentraler Bestandteil des wissenschaftlichen Arbeitens das wissenschaftliche Schreiben ist, haben Bibliotheken konsequenterweise auch diese Thematik – nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Plagiarismus- und Urheberrechtsdiskussion – gezielt aufgegriffen. Und nicht nur am Beispiel der von Bibliotheken angebotenen Kurse zur Literaturverwaltung zeigt sich schließlich ganz konkret, wie unmittelbar die Recherche von und der Umgang mit Informationen

31 Vgl. beispielsweise Tina Rotzal und Dominik Schuh, „Grundlagenlehre: Bibliotheken als Vermittler wissenschaftlicher Arbeitstechniken, Werte und Normen,“ *o-bib* 3, Nr. 4 (2016): 61-74, <http://dx.doi.org/10.5282/o-bib/2016H4S61-74>.

in den Schreibprozess unmittelbar hineinwirken und dass es sinnvoll ist, beide Phasen des wissenschaftlichen Arbeitens in Veranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz miteinander zu verknüpfen. Auch hat sich gezeigt, dass die traditionellen Standards der Informationskompetenz, die ihre Bedeutung als Referenz für bibliothekarische Veranstaltungen nicht verloren haben, in vergleichbarer Weise den Diskurs über die Textproduktion innerhalb der Schreibzentren bestimmen.³²

Vergleichbar scheint die vorgeschlagene Öffnung der Bibliotheken hin zu dem Handlungsfeld der Digital Humanities. Die Digitalisierung geisteswissenschaftlichen Lernens, Lehrens und Forschens, wofür sich der Begriff der Digital Humanities etabliert hat, betrifft den Umgang mit digitalen Informationen *und* die innovative Gestaltung geisteswissenschaftlicher Arbeitsprozesse auf einer umfassenden Ebene – insbesondere die Unterstützung durch spezifische Werkzeuge. Informationskompetenz schließt – und hierin liegt mit Blick auf die Digital Humanities eine Stärke dieses Konzepts – Medienkompetenz ausdrücklich mit ein. Vor dem Hintergrund der Entwicklung, dass Bibliotheken die Inhalte ihrer Veranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz immer enger an den konkreten Prozessen wissenschaftlichen Arbeitens orientieren (müssen) und notwendigerweise kontinuierliche Grenzverschiebungen vornehmen, liegt aus meiner Sicht nahe, dass sie ihre Expertise auch auf dem Feld der Digital Humanities im Rahmen ihrer Möglichkeiten systematisch einbringen könnten.

Selbstverständlich wird eine solche Mitwirkung an einer Propädeutik für die Digital Humanities von Bibliotheken keinesfalls alleine zu leisten sein: Im Sinne der HRK-Empfehlungen wäre eine enge Abstimmung mit anderen Partnern im Hochschulbereich, beispielsweise den Rechen- und Medienzentren sowie den Fachbereichen, zwingend notwendig. Bei einem solchen Ansatz ist natürlich klar, dass die Kenntnis Digitaler Bibliotheken, Datenbanken oder der Informationsrecherche keineswegs mit Digital Humanities verwechselt werden soll: Gleichwohl stellen diese wichtige Grundlagen digitalen geisteswissenschaftlichen Arbeitens dar, die es erlauben, unter Einsatz spezifischer Methoden und Instrumente neue Forschungsfragen zu formulieren und möglicherweise auch bisher ungelöste zu beantworten. Vergleichbar mit der ebenfalls institutionelle Grenzen überschreitenden Diskussion über die Anschlussfähigkeit bibliothekarischer Informationskompetenzangebote im Hinblick auf die Produktion wissenschaftlicher Texte sollte im Hinblick auf die Digital Humanities ein ernsthafter Dialog darüber geführt werden, wo Verzahnungen mit der Produktion digitaler wissenschaftlicher Konzepte und Instrumente möglich sind.

Als Zwischenfazit lässt sich also konstatieren: Vor dem Hintergrund der viel zitierten Standards ist Informationskompetenz – wie seit jeher – weniger als technisches Bedienwissen im Hinblick auf spezifische elektronische Produkte und digitale Tools zu verstehen, sondern vor allem als echte Kompetenz, als *Literacy*. Diese kann, muss aber nicht notwendigerweise im Zusammenhang mit bibliothekarischen Ressourcen stehen. Wichtiger scheint die Fokussierung auf ein methodisches Orientierungswissen in der digitalen Welt, in der für zahlreiche Geisteswissenschaften die Digital Humanities eine immer wichtigere Rolle spielen. Hier gilt es auch aus bibliothekarischer Sicht Schnittstellen zu definieren.

32 Vgl. Gabriela Ruhmann und Marcus Schröter, „Grenzverschiebungen: Wissenschaftliches Schreiben, Schreibwerkstätten und Informationskompetenz,“ in *Handbuch Informationskompetenz*, hrsg. Wilfried Sühl-Strohmeier, 2., vollständig überarbeitete u. erweiterte Auflage (Berlin: De Gruyter Saur, 2016), 227-244.

Die lebendige theoretische Weiterentwicklung traditioneller Konzepte der Informationskompetenz findet beispielsweise in der gegenwärtigen Ablösung der Standards durch das *Framework for Information Literacy for Higher Education*, das auf den Ideen der *Threshold Concepts* sowie der *Metaliteracy* gründet, ihren prägnanten Ausdruck.³³

Der von Mackey und Jacobson³⁴ entwickelte Begriff der Metaliteracy versteht sich als Erweiterung des traditionellen Verständnisses von Informationskompetenz, da die „standard definitions of information literacy are insufficient for the revolutionary social technologies currently prevalent online“³⁵. Metaliteracy sei zu verstehen als „concept that promotes active engagement with emerging technologies and learner-centered production of information. Rather than separate information literacy from other forms of literacy, we argue that a comprehensive understanding of information and related competencies are central to these literacy concepts. This approach is grounded in the idea that emerging technologies are inherently different from print and require active engagement with multiple information formats through different media modalities“.³⁶ Die hier vorgeschlagene pragmatische Verbindung von Informationskompetenz und Digital Humanities erweist sich somit als stimmig zu der konzeptionellen Erweiterung des Begriffs der Informationskompetenz im Kontext der Ablösung der Standards durch das Framework. Da der deutschsprachige bibliothekswissenschaftliche Diskurs hier noch ganz am Anfang steht, möchte der vorliegende Beitrag als konkretes Beispiel verstanden werden, das Konzept der Metaliteracy an einem innovativen Beispiel möglicher bibliothekarischer Praxis zu diskutieren.

Der Blick zurück zeigt schließlich, dass Themen und Inhalte bibliothekarischer Veranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz seit jeher einem beständigen Wandel unterliegen, da sich die immer umfassender durch digitale Informationen und Medien geprägten Formen wissenschaftlichen Arbeitens permanent weiter entwickeln. Und weil diese Recherche- und Arbeitstechniken auch gegenwärtig nicht immer explizite Gegenstände der Ausbildung innerhalb geisteswissenschaftlicher Fachseminare sind, sollten Bibliotheken auf Grundlage ihrer spezifischen Expertise auch die neuen Entwicklungen digitalen geisteswissenschaftlichen Arbeitens im Kontext der Digital Humanities bei der Konzeption ihrer Veranstaltungen berücksichtigen.

Diese auf die Informationspraxis geisteswissenschaftlicher Disziplinen bezogene Perspektive könnte schließlich die zu Recht beunruhigende Entwicklung zu überwinden helfen, „dass sich Forschung

33 Vgl. Thomas P. Mackey und Trudi Jacobson, *Metaliteracy: Reinventing Information Literacy to Empower Learners* (London: Facet Publishing 2014). – Thomas P. Mackey, Trudi Jacobson, *Metaliteracy in Practice* (Chicago: ALA Editions 2016). – „Framework for Information Literacy for Higher Education,“ Association of College and Research Libraries, 2015, zuletzt geprüft am 28.02.2017, http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org/acrl/files/content/issues/infolit/Framework_ILHE.pdf. – Patricia Bravender, Hazel McClure, Gayle Schaub, *Teaching Information Literacy Threshold Concepts: Lessons Plans for Librarians* (Chicago: Association of College and Research Libraries 2015).

34 Thomas P. Mackey und Trudi Jacobson, „Reframing Information Literacy as a Metaliteracy,“ *College and Research Libraries* 72, Nr. 1 (2011): 62-78, <http://dx.doi.org/10.5860/crl-76r1>

35 Mackey / Jacobson, ebd., S. 63

36 Mackey / Jacobson, ebd., S. 68

und Bibliothek zum Teil voneinander entkoppelt haben und ein zusammenhängendes Angebot zur Vermittlung wissenschaftlicher Informationspraxis am Campus in Gefahr ist“.³⁷

Für die – insbesondere historisch orientierten – Geisteswissenschaften ist nun konkret zu überlegen, wie auf der Grundlage bisheriger Angebote und der jeweils einschlägigen Expertise unterschiedlicher Partner im Hochschulbereich eine Propädeutik der Digital Humanities im Sinne einer strukturierter Grundorientierung über ihre Werkzeuge und Methoden aus Bibliothekssicht konzeptionell zu unterstützen wäre. Nur so ließe sich erreichen, dass auch an Universitäten, die Digital-Humanities-Studiengänge (noch) nicht anbieten, geisteswissenschaftlichen Absolventinnen und Absolventen in der Breite Kernkompetenzen vermittelt würden, damit diese leichter Anschluss an einen zunehmend von digitalen Geisteswissenschaften geprägten Arbeitsmarkt finden. Und hierbei dürfte dem etablierten bibliothekarischen Aufgabenfeld der Vermittlung fachwissenschaftlicher Informationskompetenz eine wichtige Rolle zufallen.

7. Ausblick: Mögliche Inhalte und curriculare Einbindung einer Propädeutik für die Digital Humanities

Der Blick auf das jeweilige Portfolio einzelner Zentren für Digital Humanities und die Inhalte entsprechender Studienordnungen zeigt, dass häufig auch „normale“ Universitätsbibliotheken in der Praxis ähnliche Themen bearbeiten und Dienstleistungen erbringen wie jene, beispielsweise: Erstellung von Digitalisaten, Erschließung digitaler wissenschaftlicher Informationen, Entwicklung neuer Publikationskulturen, Stärkung der Akzeptanz digitaler Publikationsformen, Aufbau von Forschungsinformationsinfrastrukturen, Entwicklung fachspezifischer IT-Werkzeuge, Erstellung Digitaler Editionen, Realisierung von Datenbankprojekten, Forschungsdatenmanagement, Langzeitarchivierung von Forschungsdaten, technische Beratung und Unterstützung von Forschungsvorhaben insbesondere in Fächern, die traditionell weniger quantitative Arbeitsmethoden nutzen, Schulungen, Workshops, Entwicklung von Lehrkonzepten.³⁸

Nach Auffassung der Digital-Humanities-Zentren sollten Rechenzentren und Bibliotheken als zentrale universitäre Einrichtungen nicht nur im Bereich der Bereitstellung geeigneter Infrastrukturen mit den Digital Humanists eng kooperieren. Allerdings wird aus meiner Sicht an Bibliotheken in der Breite erst allmählich eine systematische Kenntnis der spezifischen Methoden der Digital Humanities aufgebaut. Indizien dafür sind beispielsweise die Ausschreibung von Stellen, die eine Qualifikation in den Digital Humanities erfordern. Da eine solche noch eher selten sein dürfte – entsprechende Studiengänge existieren erst seit kurzer Zeit –, besitzt insbesondere die Fortbildung des Bibliothekspersonals eine entscheidende Bedeutung. Für die Fachreferentinnen und Fachreferenten, denen aufgrund ihrer wissenschaftlichen Expertise eine Schlüsselstellung an der Schnittstelle zwischen Bibliothek

37 Wolfram Horstmann, Najko Jahn und Birgit Schmidt, „Der Wandel der Informationspraxis in Forschung und Bibliothek,“ *Zeitschrift für Bibliothekswesen und Bibliographie* 62, Nr. 2 (2015): 73. Vgl. auch Inka Tappenbeck, „Informationskompetenz im Wissenschaftssystem,“ In *Handbuch Informationskompetenz*, hrsg. Wilfried Sühl-Strohmeier, 2. Auflage (Berlin, Boston: De Gruyter, 2016), 279-288

38 Vgl. Manuel Burghardt und Christian Wolff, „Zentren für Digital Humanities in Deutschland,“ *Information. Wissenschaft & Praxis* 66 (2015): 313-326. Die genannten Dienstleistungen werden unter anderen in den „Steckbriefen“ dreier ausgewählter Zentren für Digital Humanities (Trier, Köln, Göttingen) benannt.

und Fachbereich zukommen dürfte, wird die generelle Thematik E-Science bereits seit Jahren in Fachfortbildungen oder auf Bibliothekartagen berücksichtigt.³⁹ Doch diese noch eher punktuellen Initiativen scheinen kaum ausreichend, um künftige Anforderungen auf Hochschulebene insgesamt effizient zu schultern. In seiner Stellungnahme zu den HRK-Empfehlungen zur Informationskompetenz fordert beispielsweise das Netzwerk Informationskompetenz Baden-Württemberg (NIK-BW) in Bezug auf die Notwendigkeit von Fortbildungen: „Das vorhandene, fachwissenschaftlich verankerte und didaktisch qualifizierte Personal muss einerseits spürbar verstärkt und andererseits fortlaufend qualifiziert werden, um den notwendigen Ausbau der Angebote für Forschende bei den Bibliotheken umsetzen zu können.“⁴⁰ Diese nachdrückliche Einschätzung dürfte für die spezifischen Themenfelder der Digital Humanities genauso gelten wie für E-Science insgesamt.

Wie könnten Inhalte, Lehrformate und Zielgruppen für eine bibliothekarische Unterstützung einer Propädeutik für die Digital Humanities aussehen? Wäre es bereits ausreichend, darüber zu informieren, was unter Digital Humanities generell zu verstehen ist, welche Referenzprojekte existieren und welche Tools dabei Anwendung finden? Oder sollte das Erlernen dieser Tools Gegenstand solcher Veranstaltungen sein? Aus meiner Sicht wäre ein pragmatisch gestufter „Mix aus eigenen DH-Studiengängen, zusätzlichem Lehrangebot (ggf. als Zertifikationsangebot) und unmittelbarer Integration von DH-Themen und -methoden in die grundständige Lehre, ggf. unter Beteiligung der DH-Zentren“⁴¹ denkbar:

- Digital-Humanities-Experten empfehlen konkrete Basiskompetenzen zur Aufnahme in die Fachcurricula.
- Vertreterinnen und Vertreter der Fächer, der Bibliotheken und geeigneter Partner im Hochschulbereich entwerfen gemeinsam ein geeignetes System von Modulen und Veranstaltungen zur Vermittlung von Orientierungswissen und Basiskompetenzen für die Digital Humanities.

39 Beispielsweise hat die Kommission Fachreferatsarbeit auf dem 101. Bibliothekartag 2012 in Hamburg das Panel „Bibliothek und E-Science“ durchgeführt, um insbesondere aus der Perspektive des Fachreferats dieses Zukunftsthema frühzeitig und konkret zu thematisieren (zuletzt geprüft am 26.02.2017, <http://reg.mcon-mannheim.de/onlineprogramm-mmv/index.aspx?kongressID=49>). Die Fortbildung für Fachreferentinnen und Fachreferenten der Altertumswissenschaften 2015 stand ebenfalls unter den Leitthemen Digital Humanities und Forschungsdaten – insbesondere im Hinblick auf den Fachinformationsdienst Altertumswissenschaften (zuletzt geprüft am 26.02.2017, <http://www.vdb-online.org/veranstaltungen/672/>).

40 „Förderung von Informationskompetenz in Baden-Württemberg – Potenziale der wissenschaftlichen Bibliotheken des Landes. Stellungnahme des Netzwerks Informationskompetenz Baden-Württemberg (NIK-BW) zur Entschließung der Hochschulrektorenkonferenz ‚Hochschule im digitalen Zeitalter: Informationskompetenz neu begreifen - Prozesse anders steuern‘ vom 20.11.2012 sowie zu den ‚Empfehlungen zur Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Informationsinfrastrukturen in Deutschland bis 2020‘ des Wissenschaftsrats vom 13.07.2012 vom Mai 2013,“ zuletzt geprüft am 26.02.2017, http://zpidx54.zpid.de/wp-content/uploads/2015/02/NIK-BW_Stellungnahme_Foerderung_IK1.pdf.

41 Manuel Burghardt und Christian Wolff, „Zentren für Digital Humanities in Deutschland.“ – Folgende weitere in diesem Zusammenhang berücksichtigte Literatur ist: Mirjam Blümm, Stefan E. Funk und Sibylle Söring, „Die Infrastruktur-Angebote von DARIAH-DE und TextGrid,“ *Information. Wissenschaft & Praxis* 66 (2015): 204-312. – Manuel Burghardt, Christian Wolff und Christa Womser-Hacker, „Informationsinfrastruktur und informationswissenschaftliche Methoden in den digitalen Geisteswissenschaften,“ *Information. Wissenschaft & Praxis* 66 (2015): 285-286. – Gerhard Heyer, Thomas Eckart und Dirk Goldhahn, „Was sind IT-Basierte Forschungsinfrastrukturen für die Geistes- und Sozialwissenschaften und wie können sie genutzt werden?“, *Information. Wissenschaft & Praxis* 66 (2015): 295-301. – Ben Heuwing und Christa Womser-Hacker, „Zwischen Beobachtung und Partizipation – nutzerorientierte Methoden für eine Bedarfsanalyse in der digitalen Geschichtswissenschaft,“ *Information. Wissenschaft & Praxis* 66 (2015): 335-344.

- Hochspezifische Themen & Tools der Digital Humanities könnten entweder auf der Ebene der einzelnen Universität kooperativ (Bibliotheken, Rechen-/Medienzentren) betreut oder durch gezielte externe Angebote der Digital-Humanities-Zentren geschult werden.

Aus Bibliothekssicht wären vor allem Anschlussmöglichkeiten an bereits etablierte, curricular verankerte Veranstaltungen zur Vermittlung fachwissenschaftlicher Informationskompetenz intensiv zu prüfen. Hinsichtlich konkreter Inhalte einer möglichen Propädeutik für die Digital Humanities könnten sich Anhaltspunkte aus etablierten DH-Studiengängen ergeben, beispielsweise:

- *Bachelor of Arts – Fokus Nutzersicht*: Grundkenntnisse der digitalen Ressourcen für wissenschaftliches Arbeiten im betreffenden Fach wie beispielsweise: Digitale Bibliotheken; Datenbanken für Quellen, Texte, Forschungsdaten; Informationsrecherche; Metadaten und Erschließung; Kenntnis grundlegender Methoden und Instrumente der Digital Humanities.⁴²
- *Master of Arts – Fokus Nutzersicht & Produzentensicht*: Spezialkenntnisse der digitalen Ressourcen für wissenschaftliches Arbeiten im betreffenden Fach; Digitalisierung; OCR-Verfahren; Open Access; elektronisches Publizieren; Normdaten und Standards; Kenntnis konkreter DH-Tools (z.B. Visualisierungstools, Georeferenzierung, Text-Mining-Verfahren).
- *Graduierte/Postgraduierte – Fokus Produzentensicht*: Spezialkenntnisse der digitalen Ressourcen für wissenschaftliches Arbeiten im betreffenden Fach; Design von Digitalisierungsprojekten in Kooperation mit der Universitätsbibliothek; Metadaten und Erschließung; Standardisierung; Semantic Web; Anwendung konkreter DH-Tools (z.B. Visualisierungstools, Georeferenzierung, Text-Mining-Verfahren).
- *Lehrende/Forschende – Fokus Produzentensicht*: Spezialkenntnisse der digitalen Ressourcen für wissenschaftliches Arbeiten im betreffenden Fach; Design von Digitalisierungsprojekten in Kooperation mit der Universitätsbibliothek; Open Access; elektronisches Publizieren; Entwicklung von Forschungsdatenrepositorien; Erstellung digitaler Editionen; Anwendung und Entwicklung konkreter DH-Tools (z.B. Visualisierungstools, Georeferenzierung, Text-Mining-Verfahren).

Diese Punkte sollen zum jetzigen Zeitpunkt nicht mehr als erste Vorschläge dafür sein, in welcher Form Universitätsbibliotheken im Rahmen ihres Informationskompetenzvermittlungsauftrags durch eine Systematisierung und Erweiterung ihres bisherigen Portfolios die Digital Humanities konzeptionell berücksichtigen könnten, um auch jenseits formalisierter Digital-Humanities-Studiengänge Geisteswissenschaftlerinnen und Geisteswissenschaftlern eine erste und systematische Grundorientierung auf diesem Feld zu vermitteln. Da zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht erkennbar ist, ob Digital Humanities künftig vorzugsweise in eigenen Bachelor- oder (konsekutiven) Master-Studiengängen verankert oder aber grundständig in die jeweiligen Fachcurricula integriert sein werden, empfiehlt sich

42 Ein interessantes Beispiel aus der praktischen geisteswissenschaftlichen Lehre war eine Veranstaltung des in Freiburg lehrenden Herausgebers der Germanischen Altertumskunde Online (GAO), der digitalen Ausgabe der renommiertesten Enzyklopädie nicht nur für die Ur- und Frühgeschichte: Sein Seminar widmete sich ausschließlich dieser Datenbank, indem Studierende insbesondere die inhaltliche Erschließung kritisch bewerten und Verbesserungsvorschläge aus Nutzersicht erarbeiten sollten. Der zuständige Fachreferent steuerte zu der Thematik aus bibliothekarischer Sicht Hinweise zu den Themen Sacherschließung, Normdaten, Vernetzungen, Forschungsdaten etc. bei.

aus meiner Sicht zunächst ein solches pragmatisches Vorgehen, das auch in die HRK-Empfehlungen eingebettet ist: Bibliotheken, Medien- und Rechenzentren könnten als Partner auf ihrer jeweiligen spezifischen Expertise aufbauend ein kooperatives Angebot konzipieren, das modular in die jeweiligen geisteswissenschaftlichen Curricula integriert würde.

Eine wichtige Voraussetzung wäre aber, dass von der in Deutschland etablierten Digital-Humanities-Community einerseits und von der jeweiligen Fachcommunity andererseits die bisherigen einschlägigen Initiativen der Bibliotheken bewusster wahrgenommen werden und darauf aufbauend Impulse und konkrete Vorschläge ausgehen, um eine solche Entwicklung anzustoßen. Es scheint daher nicht nur wünschenswert, sondern notwendig im Sinne der Zukunftsfähigkeit der Ausbildung Studierender in geisteswissenschaftlichen Disziplinen, dass bibliothekarische und geisteswissenschaftliche Fachcommunities noch intensiver als bisher konkrete Möglichkeiten der Universitätsbibliotheken und geeigneter Partner diskutieren, traditionelle Lehrinhalte und Lehrformate aus dem Bereich der Vermittlung fachwissenschaftlicher Informationskompetenz im Hinblick auf Konzepte der Digital Humanities kooperativ und innovativ zu erweitern. Hierfür haben einerseits die Empfehlungen der HRK wichtige Impulse gesetzt, die es noch intensiver mit konkreten Inhalten auszufüllen gilt. Andererseits zeigt eine grundsätzliche Diskussion wie die vom deutschen Historikerverband ausgelöste, wie wichtig eine strategische Kooperation zwischen Bibliothek und Wissenschaft auf dem Feld von E-Science, Digitalisierung und Digital Humanities ist.

Vor diesem Hintergrund ist zu fragen, wie strategische Partnerschaften zwischen Bibliotheken, Rechen- und Medienzentren, Fachbereichen und den Digital-Humanities-Experten bei der Vermittlung von Grundkenntnissen der Digital Humanities künftig konkret aussehen könnten. Universitätsbibliotheken verkörpern bereits einen institutionalisierten Dialog mit Fachwissenschaften, Informationswissenschaft, Informatik – und in Zukunft vielleicht mit den Digital Humanists. Auf diesem Feld scheint allerdings wichtig – und hier lassen sich die vorliegenden Gedanken zusammenfassen –, Grenzen bewusst zu überschreiten und Brücken zu bauen. Neben dem unter Berücksichtigung der lokalen Verhältnisse jeweils individuell zu bestimmenden Verhältnis möglicher Angebote der einzelnen Partner könnte die Vermittlung von Informationskompetenz im Sinne der Mitwirkung an einer Propädeutik digitalen geisteswissenschaftlichen Arbeitens nicht zuletzt durch innovativ verstandene Fachreferatsarbeit in den Bibliotheken eine vielversprechende Perspektive bieten.

Literaturverzeichnis

- Andorfer, Peter. *Forschen und Forschungsdaten in den Geisteswissenschaften: Zwischenbericht einer Interviewreihe*. DARIAH-DE Working Papers 10. Göttingen: „GOEDOC, Dokumenten- und Publikationsserver der Georg-August-Universität.“ 2015. Zuletzt geprüft am 26.02.2017. <http://resolver.sub.uni-goettingen.de/purl/?dariah-2015-3>.
- Association of College and Research Libraries. „Framework for Information Literacy for Higher Education.“ 2015. Zuletzt geprüft am 26.02.2017. http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org/acrl/files/content/issues/infolit/Framework_ILHE.pdf.
- Blümm, Mirjam, Stefan E. Funk und Sibylle Söring. „Die Infrastruktur-Angebote von DARIAH-DE und TextGrid.“ *Information. Wissenschaft & Praxis* 66 (2015): 204-312.
- Bravender, Patricia, Hazel McClure und Gayle Schaub. *Teaching Information Literacy Threshold Concepts: Lesson Plans for Librarians*. Chicago: Association of College and Research Libraries, 2015.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. „Die Sprache der Objekte. Materielle Kultur im Kontext gesellschaftlicher Entwicklungen.“ Zuletzt geprüft am 26.02.2017. <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung.php?B=837>.
- Burghardt, Manuel und Christian Wolff. „Zentren für Digital Humanities in Deutschland.“ *Information. Wissenschaft & Praxis* 66 (2015): 313-326.
- Burghardt, Manuel, Christian Wolff und Christa Womser-Hacker. „Informationsinfrastruktur und informationswissenschaftliche Methoden in den digitalen Geisteswissenschaften.“ *Information. Wissenschaft & Praxis* 66 (2015): 285-286.
- Burghardt, Manuel, Christian Wolff und Christa Womser-Hacker. „Informationswissenschaft und Digital Humanities.“ *Information. Wissenschaft & Praxis* 66 (2015): 287-294.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft. „Entschließung und Digitalisierung von objektbezogenen wissenschaftlichen Sammlungen“. Zuletzt geprüft am 26.02.2017. http://www.dfg.de/foerderung/info_wissenschaft/2010/info_wissenschaft_10_26/index.html.
- „Forum ‚Historische Grundwissenschaften und die digitale Herausforderung‘.“ *H-Soz-Kult*, 16. November 2015. Zuletzt geprüft am 26.02.2017. <http://www.hsozkult.de/debate/id/diskussionen-2889>.
- „Förderung von Informationskompetenz in Baden-Württemberg – Potenziale der wissenschaftlichen Bibliotheken des Landes. Stellungnahme des Netzwerks Informationskompetenz Baden-Württemberg (NIK-BW) zur Entschließung der Hochschulrektorenkonferenz ‚Hochschule im digitalen Zeitalter: Informationskompetenz neu begreifen - Prozesse anders steuern‘ vom 20.11.2012 sowie zu den ‚Empfehlungen zur Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Informationsinfrastrukturen in Deutschland bis 2020‘ des Wissenschaftsrats vom 13.07.2012 vom Mai 2013.“ Zuletzt geprüft am 26.02.2017, http://zpidix54.zpid.de/wp-content/uploads/2015/02/NIK-BW_Stellungnahme_Foerderung_IK1.pdf.
- „Graduiertenkolleg 2196.“ Zuletzt geprüft am 26.02.2017. <http://www.editionen.uni-wuppertal.de/>.

- „H-Soz-Kult, Informations- und Kommunikationsplattform für die Geschichtswissenschaften.“ Zuletzt geprüft am 26.02.2017. <http://www.hsozkult.de>.
- Heuwing, Ben und Christa Womser-Hacker. „Zwischen Beobachtung und Partizipation – nutzerorientierte Methoden für eine Bedarfsanalyse in der digitalen Geschichtswissenschaft.“ *Information. Wissenschaft & Praxis* 66 (2015): 335-344.
- Heyer Gerhard, Thomas Eckart und Dirk Goldhahn. „Was sind IT-Basierte Forschungsinfrastrukturen für die Geistes- und Sozialwissenschaften und wie können sie genutzt werden?“ *Information. Wissenschaft & Praxis* 66 (2015): 295-301.
- Hiltmann, Torsten. „Hilfswissenschaften in Zeiten der Digitalisierung.“ *H-Soz-Kult*, 14. Dezember 2015. Zuletzt geprüft am 26.02.2017. <http://www.hsozkult.de/debate/id/diskussionen-2936>.
- Hochschulrektorenkonferenz. „Hochschule im digitalen Zeitalter: Informationskompetenz neu begreifen – Prozesse anders steuern.“ Zuletzt geprüft am 26.02.2017. <https://www.hrk.de/themen/hochschulsystem/informationskompetenz/>.
- Horstmann, Wolfram, Najko Jahn und Birgit Schmidt. „Der Wandel der Informationspraxis in Forschung und Bibliothek.“ *Zeitschrift für Bibliothekswesen und Bibliographie* 62, Nr. 2 (2015): 73-79.
- Krajewski, Markus. „Programmieren als Kulturtechnik.“ *H-Soz-Kult*, 30. November 2015. Zuletzt geprüft am 26.02.2017. <http://www.hsozkult.de/debate/id/diskussionen-2901>.
- Mackey, Thomas P, Trudi Jacobson. „Reframing Information Literacy as a Metaliteracy.“ *College and Research Libraries* 72, Nr. 1 (2011): 62-78. <http://dx.doi.org/10.5860/crl-76r1>
- Mackey, Thomas P., Trudi Jacobson. *Metaliteracy: Reinventing Information Literacy to Empower Learners*. London: Facet Publishing, 2014.
- Mackey, Thomas P., Trudi Jacobson, *Metaliteracy in Practice*. Chicago: ALA Editions, 2016.
- Müller, Harald. „Schlüsselkompetenzen der Quellenkundigkeit.“ *H-Soz-Kult*, 20. November 2015. Zuletzt geprüft am 26.02.2017. <http://www.hsozkult.de/debate/id/diskussionen-2892>.
- Pflanzelter, Eva. „Historische Quellenkritik in Lehre und Forschung.“ *H-Soz-Kult*, 24. November 2015. Zuletzt geprüft am 26.02.2017. <http://www.hsozkult.de/debate/id/diskussionen-2903>.
- Rotzal, Tina und Dominik Schuh. „Grundlagenlehre: Bibliotheken als Vermittler wissenschaftlicher Arbeitstechniken, Werte und Normen,“ *o-bib* 3, Nr. 4 (2016): 61-74. <http://dx.doi.org/10.5282/o-bib/2016H4S61-74>.
- Ruhmann Gabriela und Marcus Schröter. „Grenzverschiebungen: Wissenschaftliches Schreiben, Schreibwerkstätten und Informationskompetenz.“ In *Handbuch Informationskompetenz*, herausgegeben von Wilfried Sühl-Strohmenger. 2., vollständig überarbeitete u. erweiterte Auflage, 227-244. Berlin: De Gruyter Saur, 2016.
- Schlothgeber, Eva und Frank Bösch. „Quellenkritik im digitalen Zeitalter: Die Historischen Grundwissenschaften als zentrale Kompetenz der Geschichtswissenschaft und benachbarter Fächer.“ *H-Soz-Kult*, 16. November 2015. Zuletzt geprüft am 26.02.2017. <http://www.hsozkult.de/debate/id/diskussionen-2866>.

- Schröter, Marcus. „Bücher, Bildung, Bibliotheken – Altes Buch und neue Medien an der Universität Rostock. Zur Verwirklichung von Kulturauftrag und Bildungsverantwortung an einer wissenschaftlichen Bibliothek.“ *Bibliothek. Forschung und Praxis* 29 (2005): 25-37.
- „Sonderforschungsbereich 933.“ Zuletzt geprüft am 26.02.2017. <http://www.materiale-textkulturen.de/>.
- „Sonderforschungsbereich 950.“ Zuletzt geprüft am 26.02.2017. <http://www.manuscript-cultures.uni-hamburg.de/>.
- Spickermann, Wolfgang und Leif Scheuermann. „Grundwissenschaften in den Altertumswissenschaften.“ *H-Soz-Kult*, 05. Dezember 2015. Zuletzt geprüft am 26.02.2017. <http://www.hsozkult.de/debate/id/diskussionen-2907>.
- Stiftung Mercator. „SammLehr – an Objekten lehren und lernen.“ Zuletzt geprüft am 30.11.2016. <https://www.stiftung-mercator.de/de/projekt/sammlehr-an-objekten-lehren-und-lernen/>.
- Tappenbeck, Inka. „Informationskompetenz im Wissenschaftssystem.“ In *Handbuch Informationskompetenz*, herausgegeben von Wilfried Sühl-Strohmeier, 2. Auflage, 279-288. Berlin, Boston: De Gruyter, 2016.
- Verband der Historiker und Historikerinnen Deutschlands (VHD). „Quellenkritik im digitalen Zeitalter. Die Historischen Grundwissenschaften als zentrale Kompetenz der Geschichtswissenschaft und benachbarter Fächer.“ Oktober 2015. Zuletzt geprüft am 26.02.2017. <http://www.historikerverband.de/verband/stellungnahmen/quellenkritik.html>.
- Wissenschaftsrat. „Empfehlungen zu wissenschaftlichen Sammlungen als Forschungsinfrastrukturen“. Berlin 2011. Zuletzt geprüft am 26.02.2017. <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10464-11.pdf>.
- „Workshop ‚Wissenschaftsgeschichte und Digital Humanities in Forschung und Lehre,‘ 07.-09.04.2016, vom Fachverband Wissenschaftsgeschichte (FVWG) und dem Göttingen Centre for Digital Humanities (GCDH) in Göttingen durchgeführt.“ Zuletzt geprüft am 26.02.2017. <http://www.gcdh.de/en/events/calendar-view/workshop-wissenschaftsgeschichte-und-digital-humanities-forschung-und-lehre>.
- Zotter, Hans. „Erlebnisräume, gebaut aus Erinnerungen. Die Sondersammlung als Teaching Library.“ In *Sondersammlungen im 21. Jahrhundert: Organisation, Dienstleitungen, Ressourcen*, herausgegeben von Graham Jefcoate und Jürgen Weber, 136-144. Wiesbaden: Harrassowitz, 2008.

Information Literacy an der Pädagogischen Hochschule Thurgau (PHTG) – ein spannendes Experiment zwischen Bibliothek, MDZ und dem Fachbereich Wissenschaft und Forschung

Verena Muheim, Pädagogische Hochschule Thurgau

„Wir sind keine gedanklichen Inseln“¹

Zusammenfassung:

Der vorliegende Beitrag betrachtet den Begriff Information Literacy zunächst aus einer erziehungswissenschaftlich geprägten Perspektive und sucht nach Zusammenhängen zum Begriff Bildung als Leitidee für pädagogisches Handeln. Danach wird die Relevanz der fachübergreifenden Entwicklung von Information-Literacy-Angeboten aufgezeigt. Als Abschluss wird ein bestehendes Information-Literacy-Angebot der Pädagogischen Hochschule Thurgau (Schweiz) vorgestellt und kritisch diskutiert.

Summary:

This article starts with discussing the concept of information literacy from a perspective shaped by the science of education. This includes looking for connections to “Bildung” (education) as a guideline to pedagogical actions. As a next step, the focus is placed on the relevance of an interdisciplinary conception and development of training offers in the area of information literacy. As a conclusion, the paper presents and critically discusses an existing example of an information literacy learning scenario at the Pädagogische Hochschule (University of Education) Thurgau (Switzerland).

Zitierfähiger Link (DOI): <http://dx.doi.org/10.5282/o-bib/2017H1S95-107>

Autorenidentifikation: Muheim, Verena: GND 1126440175

Schlagwörter: Information Literacy, Informationskompetenz, interdisziplinäre Zusammenarbeit

1. Einleitung

Kompetent mit Informationen aller Art umgehen zu können, wird als Schlüsselfähigkeit für das Bestehen in Wissensgesellschaften bezeichnet, als Notwendigkeit der digitalen Zivilisation und zur Milderung des „digital gap“.² In der Literatur werden vor allem die zwei Begriffe Information Literacy und Informationskompetenz oft gleichbedeutend verwendet und die Begriffe als unscharf beschrieben.³ Außerdem kann der englische Begriff „literacy“ nicht eins zu eins mit dem deutschen Begriff

1 Peter Bieri, *Wie wollen wir leben?* (St. Pölten, Salzburg: Residenz Verlag, 2011), 27.

2 Ralph Catts und Jesus Lau, *Towards Information Literacy Indicators. Conceptual Framework Paper* (Paris: UNESCO, 2008), 12f., zuletzt geprüft am 26.10.2016, http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/wp08_InfoLit_en.pdf.

3 Vgl. Thomas Hapke, „Informationskompetenz anders denken – zum epistemologischen Kern von ‚information literacy‘“, in *Handbuch Informationskompetenz*, hrsg. Wilfried Sühl-Strohmeier, 2. Auflage (Berlin, Boston: De Gruyter, 2016), 9–21.

„Kompetenz“ übersetzt werden.⁴ Eine international bislang breit akzeptierte Definition zu Information Literacy lautet: „Information Literacy is the capacity of people to: Recognise their information needs; locate and evaluate the quality of information; store and retrieve information; make effective and ethical use of information; and apply information to create and communicate knowledge“.⁵ Es handelt sich dabei um eine Konsensdefinition, die im Zuge der Alexandria-Proklamation 2005 von der internationalen Staatengemeinschaft als normatives Entwicklungsziel für die menschliche Gesellschaft festgehalten wurde. Definiert wird damit nicht, was Information Literacy ist, sondern was es sein sollte. Dieses normative Verständnis von Information Literacy umfasst dabei nicht nur den Bildungskontext, sondern bezieht die Lebensbereiche Arbeit, Gesellschaft und „well-being“ mit ein.⁶

Sühl-Strohmeier⁷ stellt zum Begriff Informationskompetenz klar, dass es „die eine“ Definition nicht geben könne, da sie sich mit dem sich ständig verändernden gesellschaftlichen Informationsverhalten ebenfalls wandle. Dazu passt das normativ formulierte Verständnis von Information Literacy der UNESCO, das aus dem genannten Grund keinen Aufschluss über die beobachtbaren Repräsentationsformen von „information literate persons“ bieten kann. Als Konsequenz dieser begrifflichen Unschärfe resultieren internationale und nationale Indikatoren sowie Standards zu Information Literacy und Informationskompetenz(en), die teilweise begrifflich inkonsistent und/oder inhaltlich redundant sind. Sie bieten jedoch die notwendige Orientierung darüber, was zum Zeitpunkt ihrer Abfassung unter diesen Konzepten verstanden wurde.⁸

Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden zunächst das Konzept Information Literacy aus einer bildungstheoretisch bzw. erziehungswissenschaftlich geprägten Perspektive verortet. Anschließend wird gezeigt, welche pädagogische Bedeutung der Förderung von Information Literacy über Bibliotheksangebote hinaus insbesondere für Pädagogische Hochschulen zukommt. Am Beispiel des E-Learning-Angebots „Information Literacy“ der Pädagogischen Hochschule Thurgau (PHTG) wird abschließend ein bestehendes Praxisbeispiel präsentiert und diskutiert. Da das Praxisbeispiel der PHTG an dem Konzept Information Literacy orientiert ist, wird nachfolgend und zur besseren Lesbarkeit möglichst nur noch von Information Literacy die Rede sein.

4 Vgl. Karsten Schuldt, „Das Unbehagen mit der Informationskompetenz,“ *Bibliotheken als Bildungseinrichtungen* (Blog), 13. Mai 2013, zuletzt geprüft am 24.11.2016, <https://bildungundgutesleben.wordpress.com/2013/05/13/das-unbehagen-mit-der-informationskompetenz/>.

5 Catts und Lau, *Towards Information Literacy Indicators*, 12f.

6 Vgl. ebd., 9.

7 Wilfried Sühl-Strohmeier, „Zur Einführung: Neudefinition von Informationskompetenz notwendig?“ in *Handbuch Informationskompetenz*, hrsg. Wilfried Sühl-Strohmeier, 2. Auflage (Berlin, Boston: De Gruyter, 2016), 2.

8 Vgl. z.B. die *Schweizer Standards der Informationskompetenz* von Stalder et al. 2011, zuletzt geprüft am 27.03.2017, http://www.swisseduc.ch/allgemeinbildung/informationskompetenz/docs/ch_standards_informationskompetenz.pdf; vgl. die Standards des *Australian and New Zealand Information Literacy Framework* des Australian and New Zealand Institute for Information Literacy ANZIL, hrsg. von Bundy, 2. Aufl. 2004, zuletzt geprüft am 27.03.2017, <http://www.caul.edu.au/content/upload/files/info-literacy/InfoLiteracyFramework.pdf>; vgl. auch die „Information Literacy Competency Standards for Higher Education“ der amerikanischen Association of College and Research Libraries (ACRL 2000), zuletzt geprüft am 27.03.2017, <http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency>, die sich international weitgehend durchgesetzt haben.

2. Bibliotheken als Orte der Förderung von Information Literacy an Hochschulen (?)

Das Sammeln, Zusammenstellen und Anbieten von Wissen und Information wird in den gängigen Arbeitsdefinitionen und auch in den Standards zu Informationskompetenz bzw. Information Literacy aufgeführt.⁹ Nach Hanke und Sühl-Strohmenger bildet Informationskompetenz¹⁰ den zentralen Bildungsinhalt von Bibliotheken und entsprechend besteht eine wichtige Aufgabe dieser Orte darin, adäquate Bildungs- und Schulungsangebote durchzuführen, die das entsprechende Know-how vermitteln und einen Beitrag zur Förderung von Information Literacy leisten.¹¹ Kritisiert wird in diesem Zusammenhang zuweilen, dass Information Literacy jedoch ein hochschulweites Anliegen sein sollte und nicht auf die Schulungsdienstleistungen von Bibliotheken oder Didaktischen Zentren „begrenzt“ bleiben dürfe.¹² Andere Stimmen äußern die Kritik, dass sowohl Information Literacy als auch Informationskompetenz häufig überstrapaziert und unkritisch verwendet würden und deshalb dringend die Frage nach der Legitimation dieser Konzepte gestellt werden sollte.¹³ Wiederum andere Stimmen merken an, dass Information Literacy nicht vermittelt werden kann, der Aufbau einer solchen umfassenden Kompetenz kann „nur“ unterstützt werden. Wissen und Know-how über die verschiedenen Facetten von Informationsgewinnung, -sicherung oder auch -bewertung zu vermitteln, bildet aber einen wichtigen Bestandteil dieser Literacy.¹⁴ Diese unterschiedlichen kritischen Betrachtungsweisen lassen sich einerseits sicherlich auf die Diskrepanz zwischen Bildung in einem humanistischen Verständnis und Bildung als Kapital in einer Leistungsgesellschaft zurückführen.¹⁵ Andererseits gilt es, die Begriffe Kompetenz bzw. Literacy selbst kritisch zu diskutieren (insbesondere die Übersetzung des englischen „Literacy“ mit dem deutschen Begriff „Kompetenz“), voneinander zu differenzieren und die Verbindung mit Wissensvermittlung darzulegen.¹⁶ Die bildungstheoretisch-erziehungswissenschaftliche Perspektive kann diesbezüglich Unterstützung leisten.

Der vorliegende Artikel versteht Information Literacy bereits als Teil von Bildung in einem humanistischen Verständnis, da der Kompetenzaufbau durch die Auseinandersetzung mit Information bzw. Wissen durch das Individuum selbst stattfinden muss. Sowohl Informationskompetenz als auch Information Literacy können zudem als kulturelle Errungenschaften, als Ergebnis von Bildung verstanden werden.¹⁷ Hochschulen sind insofern in der (Bildungs-)Pflicht, weil Information Literacy im

9 Vgl. Catts und Lau, *Towards Information Literacy Indicators*.

10 Im genannten Artikel wird konsequent von Informationskompetenz und nicht von Information Literacy gesprochen.

11 Vgl. Ulrike Hanke und Wilfried Sühl-Strohmenger, „Bibliotheksdidaktik zur erfolgreichen Förderung von Informationskompetenz“, in *Handbuch Informationskompetenz*, hrsg. Wilfried Sühl-Strohmenger, 2. Auflage (Berlin, Boston: De Gruyter, 2016), 369.

12 Vgl. Hapke, „Informationskompetenz anders denken“; vgl. Sühl-Strohmenger, „Zur Einführung: Neudefinition von Informationskompetenz notwendig?“, Mette Bønløkke, Else Kobow und Anne-Kirstine Kristensen, „Information Literacy Is Not a One-Man Show“, *Nordic Journal of Information Literacy in Higher Education* 7, Nr. 1 (2015): 2–15, <http://dx.doi.org/10.15845/noril.v7i1.224>.

13 Vgl. Schuldt, „Das Unbehagen mit der Informationskompetenz“.

14 Vgl. Hapke, „Informationskompetenz anders denken“.

15 Vgl. Margret Dörr und Birgit Herz, „Einleitung: Kulturen und Unkulturen in Bildung und Erziehung“, in „*Unkulturen*“ in *Bildung und Erziehung*, hrsg. Margret Dörr und Birgit Herz (Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010), 7–15.

16 Vgl. Hapke, „Informationskompetenz anders denken“.

17 Vgl. Kap. 3.1.

Zusammenhang mit wissenschaftlichem Arbeiten und Denken eine bestimmte Denk- und Arbeitshaltung erfordert und als kulturelle Errungenschaft Zugang zu weiterem Kulturgut ermöglicht. Bibliotheken als bedeutender Zugangsort zu Kulturgut und als Kompetenzzentren für Wissensmanagement leisten einen wichtigen Beitrag in der Förderung dieser Anliegen. Information Literacy ist nicht ausschließlich in einer einzigen Disziplin erforderlich, sondern kann als interdisziplinäres Anliegen bezeichnet werden. Deshalb kann diese Aufgabe nicht alleine durch Bibliotheken verantwortet werden, sondern bedarf zusätzlich einer curricularen Anbindung in die Fach- bzw. Studienbereiche an (Pädagogischen) Hochschulen.¹⁸

3. Zur Notwendigkeit, Information Literacy an (Pädagogischen) Hochschulen zu stärken

Pädagogische Hochschulen als Ausbildungsorte von künftigen Lehrerinnen und Lehrern werden in verschiedener Hinsicht von Information Literacy in der Verbindung mit Bildung tangiert: die Mitglieder dieser Institutionen beschäftigen sich als Pädagog/inn/en und Erziehungswissenschaftler/innen mit der Aus- und Weiterbildung von Menschen, die (künftig) selbst Bildungsprozesse unterstützen (werden). Sie thematisieren Bildung als Inhalt der Aus- und Weiterbildung und ermöglichen die inhaltliche Auseinandersetzung damit in praktischer und theoretischer Hinsicht. Und: sie nehmen teil an Forschung und Wissensmanagement und sind verpflichtet, eine bestimmte Haltung im Umgang mit Wissen und Information einzunehmen und weiterzugeben.

3.1. Anspruch an den mündigen Menschen: Information „meistern“

Bildung kann als eine pädagogische Leitidee betrachtet werden, die die Entfaltung des Menschen zu Selbstbestimmung, eigenständigem Denken und eigenverantwortlichem Leben beinhaltet und ihn zur Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen befähigt.¹⁹ Betont wird in diesem Verständnis immer die aktive Rolle des Individuums, das die Auseinandersetzung mit der es umgebenden Welt selbsttätig – also von sich aus – sucht.²⁰ Klafki definiert Bildung als Zusammenhang dreier Grundfähigkeiten, die er als notwendige Voraussetzung für ein eigenverantwortliches sowie aktives Leben in einer Gesellschaft erachtet.²¹

„Bildung muss m.E. (...) als selbsttätig erarbeiteter und personal verantworteter Zusammenhang dreier Grundfähigkeiten verstanden werden:

- als Fähigkeit zur Selbstbestimmung jedes einzelnen über seine individuellen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, ethischer, religiöser Art;

18 Vgl. Bønlokke, Kobow, Kristensen „Information Literacy Is Not a One-Man Show“, vgl. Hapke, „Informationskompetenz anders denken“, vgl. Sühl-Strohmeier, „Zur Einführung: Neudefinition von Informationskompetenz notwendig?“.

19 Vgl. Bieri, *Wie wollen wir leben?*, vgl. Wolfgang Klafki, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, 6. Auflage (Weinheim, Basel: Beltz, 2007).

20 Vgl. Dietrich Benner, *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*, 6., überarbeitete Auflage (Weinheim, München: Juventa, 2010).

21 Klafki, *Neue Studien*, 52.

- als Mitbestimmungsfähigkeit, insofern *jeder* Anspruch, Möglichkeit und Verantwortung für die Gestaltung unserer gemeinsamen kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse hat;
- als Solidaritätsfähigkeit, insofern der eigene Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung nur gerechtfertigt werden kann, wenn er nicht nur mit der Anerkennung, sondern mit dem Einsatz *für* diejenigen und dem Zusammenschluss *mit* ihnen verbunden ist, denen eben solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten aufgrund gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierung, politischer Einschränkungen oder Unterdrückungen vorenthalten oder begrenzt werden“.²²

Bildung und die damit verbundenen Bildungsprozesse werden also durch das Individuum selbst erbracht. Erst so sind Kultur, Gesellschaft und Politik überhaupt möglich. Aus dieser Perspektive ist Bildung als „Allgemeinbildung“ zu verstehen, die „als pädagogischer und politischer Entwurf“²³ an Zukunft zu orientieren ist.

Auf der anderen Seite setzt die Teilhabe an Bildung das Beherrschen verschiedener Kulturtechniken voraus – der Umgang mit Information erfordert insofern (zum Beispiel durch Lehrpersonen angeleitete) Bildungsprozesse, die zur Aneignung von Kultur und den damit verbundenen Techniken führen, die Bildung selbst wiederum begünstigen.²⁴

Aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive kann somit argumentiert werden, dass der kompetente Umgang mit Informationen eine kulturelle Errungenschaft bzw. eine Kulturtechnik darstellt.²⁵ Information besteht so gesehen nicht einfach von sich aus, Information wird (als Produkt einer Kultur) von Menschen „erschaffen“ und weitergegeben. Die zugehörige Kulturtechnik beschreibt schließlich den Umgang mit den geschaffenen Informationen. Sie umfasst beispielsweise die Regeln zur Informationsgenese und zur Verarbeitung, findet sich insofern im wissenschaftlichen Denken und Arbeiten dieser Kulturen wieder. Jegliche Form des objektiven Erkenntnisgewinns in demokratisierten Kulturen basiert auf der Fähigkeit, mit Information professionell umgehen zu können, und sie wird entsprechend als notwendige Denkhaltung in diesen Wissensgemeinschaften gepflegt. Von Information *Literacy* oder Informationskompetenz zu sprechen, erscheint unter diesen Gesichtspunkten letztlich sogar als notwendig, da der Begriff Literacy bzw. Kompetenz bereits darauf hindeutet, dass es um mehr geht als um reine Wissensaneignung im Umgang mit Information.

3.2. Die Relevanz von Information Literacy für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Lehrerinnen und Lehrer agieren gleichzeitig sowohl als Botschafter der Kulturen als auch der sozialen Gesellschaften, in denen sie leben. Sie ermöglichen Zugänge zum Kulturgut und zu den

22 Ebd., Hervorh. i.O.

23 Ebd., 53.

24 Vgl. Micha Brumlik, „Kultur‘ ist das Thema. Pädagogik als kritische Kulturwissenschaft,“ *Zeitschrift für Pädagogik* 52, Nr. 1 (2006): 60–68, vgl. auch Klaus Mollenhauer, *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*, 7. Auflage (Weinheim, München: Juventa, 2008). Zum Begriff kulturelle Bildung vgl. Vanessa-Isabelle Reinwand, „Wirkungsforschung in der Kulturellen Bildung,“ in *Evaluation in Kultur und Kulturpolitik: Eine Bestandsaufnahme*, hrsg. Vera Hennefeld und Reinhard Stockmann (Münster: Waxmann, 2013), 111–136.

25 Vgl. Hapke, „Informationskompetenz anders denken“.

Kulturtechniken und nehmen aus diesem Grund eine zentrale Rolle bei der Erziehung und Bildung ihrer Schülerinnen und Schüler ein, gerade auch in Bezug auf die Förderung von Information Literacy. Um dies in den Worten von Heymann auszudrücken: „Heranwachsende bedürfen der systematischen Auseinandersetzung mit und Aneignung von Welt, um sich selbst und ihre mögliche Rolle in der Welt zu finden. Erst im Prozess der Bildung wird der Mensch zum Menschen. Und prinzipiell bietet schulischer Fachunterricht einen geeigneten Rahmen für diese notwendige Auseinandersetzung und Aneignung. Denn die Schulfächer repräsentieren die für unsere Kultur und Gesellschaft charakteristischen Zugänge zu der von uns zu erkennenden Welt“.²⁶ Lehrpersonen können Information Literacy zwar nicht einfach vermitteln, können aber durch ihr pädagogisch-didaktisches Wissen und Handeln diesen Kompetenzaufbau gezielt unterstützen. Zudem benötigen Lehrpersonen selbst diese Kompetenz zur Erfüllung ihres gesellschaftlich erteilten Bildungsauftrages.

Nachfolgend werden vier wesentliche Aspekte aufgegriffen, die zeigen, dass viele der Tätigkeiten der Lehrerinnen und Lehrer von Information Literacy abhängen und aus diesen Gründen eine geschärfte Sensibilität erfordern:

- Lehrpersonen müssen in der Lage sein, ihren Unterricht (speziell Sachunterricht) auf der Basis von aktuellem und wissenschaftlich korrektem Wissen vorzubereiten und durchzuführen. Bergmann beschreibt in seinem Artikel eine typische Herangehensweise von Lehrpersonen zur Vorbereitung von Sachunterricht.²⁷ Diese Beschreibung ist sicherlich nicht zu generalisieren, zeigt aber eine Schwierigkeit auf, die zumindest immer wieder in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung beobachtet werden kann. Studierende greifen häufig auf bereits didaktisch reduziertes Material zurück und verlassen sich vollumfänglich auf diese Unterlagen. Oftmals wird nicht auf die Aktualität, den Umfang und die Richtigkeit oder auch auf die Herkunft des darin enthaltenen Wissens geachtet. Information Literacy in diesem Zusammenhang erfordert jedoch den kritischen Umgang mit bereits vorproportionierten (und didaktisch reduzierten) Inhalten. Der Umgang mit Informationen aus dem Netz erweist sich laut Heinze, Sporer und Jenert zusätzlich als Schwierigkeit, da viele Studierende nicht über das dafür notwendige Wissen und Können verfügen und oftmals die Relevanz dieser Fähigkeiten unterschätzen.²⁸ An Hochschulen – Stätte zur Genese neuen und Überprüfung bisherigen Wissens – erweist sich dieser Umstand als Herausforderung, die Wissenschaftsorientierung wird aber nicht an sich in Frage gestellt.²⁹ An Pädagogischen Hochschulen der Schweiz sind seit einigen Jahren Bestrebungen vorhanden, Wissenschaftsorientierung verstärkt und koordiniert in den Studienplänen zu verankern, was sich jedoch als schwierig erweist. Nach wie vor wird die Frage

26 Hans Werner Heymann, *Allgemeinbildung und Fachunterricht* (Hamburg: Bergmann + Helbig, 1997), 7.

27 Hans Peter Bergmann, „Wie Lehrer Sachunterricht machen und wie viel Wissenschaft sie dazu brauchen – Beobachtungen aus der Praxis des Unterrichts und Thesen zur Praxis der Ausbildung,“ *www.widerstreit-sachunterricht.de* 6 (2006), zuletzt geprüft am 17.10.2016, <https://www2.hu-berlin.de/ws/ebenel/didaktiker/bergmann/lehrer.pdf>.

28 Nina Heinze, Thomas Sporer und Tobias Jenert, „Projekt i-literacy: Modell zur Förderung von Informationskompetenz,“ in *Offener Bildungsraum Hochschule. Freiheiten und Notwendigkeiten*, hrsg. Sabine Zauchner, Peter Baumgartner, Edith Blaschnitz, Andreas Weissenböck, Medien in der Wissenschaft 48 (Münster, New York, Berlin, Boston: Waxmann, 2008), 83–92.

29 Vgl. ebd.

diskutiert, wieviel Wissenschaft und Forschung für angehende Lehrpersonen grundsätzlich erforderlich ist.³⁰

- Damit Lehrpersonen in der Lage sind, bestehende Lehrmittel auf ihre inhaltliche Substanz zu beurteilen, benötigen sie ein breites Allgemeinwissen. Sie sind angewiesen auf weiterführende sowie wissenschaftlich korrekte und aktuelle Informationen, um ihren Unterricht (auch hier liegt der Fokus stärker auf Sachunterricht, schließt aber die weiteren Fächer nicht aus) aktuell zu halten. Dieser Anspruch an Information Literacy verlangt den professionellen Umgang mit unterschiedlichen Informationskanälen sowie den diversen Arten von Informationsquellen selbst. Die Bewältigung der durch digitale Medien sowie das Web 2.0 verursachten Informationsflut kommt dazu. Die Auswahl und gegebenenfalls auch die Konzeption geeigneter Lehr- und Lernmaterialien setzt ebenso Information Literacy voraus. Doebeli spricht in diesem Zusammenhang vom „Filtern können“ als Teil einer breiten Medienbildung.³¹
- Lehrpersonen sind in einem Bereich tätig, in dem sich oftmals politische, emotionale und wertbezogene Spannungsfelder kreuzen. Zudem sehen sich Lehrpersonen zunehmend kritischen Haltungen ausgesetzt. Um diese kritischen Positionen, Forderungen oder politischen Einschätzungen z.B. aktueller Bildungsfragen einordnen und kritisch hinterfragen zu können, ist ein Mindestmaß an wissenschaftlichen Kenntnissen, wozu auch der Umgang mit wissenschaftlichen Methoden gehört, sowie das kritische Lesen und Beurteilen von Argumentationsgängen notwendige Voraussetzung. Dazu gehört auch, wissenschaftliche Erkenntnisse sowie Projekte und Studien auf diesem Hintergrund verstehen und analysieren zu können.³²
- Lehrpersonen benötigen nicht nur für ihre anspruchsvolle Tätigkeit Information Literacy, der Umgang mit Informationen ist selbst Bildungsinhalt und wird auch im neuen Schweizer Lehrplan beschrieben.³³ Zum einen finden sich Anknüpfungspunkte von Information Literacy in den Ausführungen zu den überfachlichen Kompetenzen sowie im überfachlichen Bereich „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, in denen das Abwägen von Argumenten, das Entwickeln einer eigenen Meinung sowie Diskursfähigkeiten beschrieben werden.³⁴ Zum anderen finden sich Bezugspunkte zu Information Literacy in mehreren formulierten Kompetenzen des Modullehrplans „Medien und Informatik“, der als neuer eigener Bestandteil des nationalen Lehrplanes aufgenommen wurde.³⁵ Bereits vor der Entwicklung des neuen Lehrplanes setzten sich Lehrpersonen mit so genannten ICT-Kompetenzen auseinander (information and communication technologies) und gestalteten Unterrichtsangebote dazu.³⁶ Auch in dieser Hinsicht fordert die Gesellschaft Lehrpersonen, die über Information Literacy verfügen.

30 Vgl. Christian Leder, „Neun Thesen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung,“ in *Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Gute Schulpraxis, gute Steuerung. Bilanztagung II*, hrsg. Hans Ambühl und Willi Stadelmann (Bern: EDK, 2011), 13–37.

31 Vgl. Beat Doebeli, *Mehr als 0 und 1. Schule in einer digitalisierten Welt* (Bern: hep Verlag, 2016).

32 Vgl. Leder, „Neun Thesen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung,“ 14.

33 Vgl. Kap 3.1, vgl. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, „Lehrplan 21,“ zuletzt geprüft am 24.10.2016, <http://v-ef.lehrplan.ch/index.php?code=e|200|3>.

34 Vgl. ebd.

35 Vgl. ebd.

36 Vgl. z.B. Doebeli, *Mehr als 0 und 1*.

Angesichts dieser an Lehrerinnen und Lehrer formulierten hohen Anforderungen zeigt sich eine große Notwendigkeit für Pädagogische Hochschulen, sich mit Information Literacy auseinanderzusetzen.³⁷ Als entsprechend wichtig sind inter- und transdisziplinäre Bildungsangebote einzustufen, die Information Literacy zum Inhalt und übergeordneten Bildungsziel erklären. Im nachfolgenden Kapitel wird nun ein Praxisbeispiel der PHTG dargestellt, das inter- und transdisziplinär weiterentwickelt werden soll.

4. Unser Beitrag zum Umgang mit der Herausforderung Information Literacy

An Schweizer Hochschulen stellen sich bezüglich Umgang mit der Anforderung Information Literacy gleiche oder sicher ähnliche Fragen wie in anderen Ländern. Die Förderung von Information Literacy an Hochschulen wird vorwiegend durch die Bibliotheken bzw. die didaktischen Zentren der Hochschulen thematisiert, so auch an der PHTG.

Seit mehreren Jahren existiert an dieser Pädagogischen Hochschule ein so genanntes e-gestütztes Selbstlernangebot zu Information Literacy. Es handelt sich dabei um ein Angebot, das im Moment vorwiegend durch die Bibliothek der Hochschule gepflegt und aktualisiert wird. Diese Erstkonzeption sah von Beginn an sowohl ein E-Learning-Angebot als auch die Integration der entstehenden Information-Literacy-Angebote in die Lehrveranstaltungen vor. Bis heute werden diese Information-Literacy-Angebote für die Lehrveranstaltung „Wissenschaft und Forschung: Einführung“ eingesetzt. Damit sich die Studierenden selbsttätig mit den unterschiedlichen Aspekten einer Information Literacy auseinandersetzen können, fiel die Wahl bei der Erstkonzeption auf eine E-Learning-Umgebung. Zusätzlich führten und führen das Fachpersonal der Bibliothek regelmäßig Kurse zum Recherchieren mit den zur Verfügung stehenden Bibliothekswerkzeugen durch, ebenso regelmäßig werden Einführungen in die weiteren Bibliotheksangebote und -werkzeuge gehalten. Insofern zeigt sich hier zwar ein ähnliches Bild zur Einbettung von Information Literacy wie an anderen (Pädagogischen) Hochschulen, da ihrer Förderung vor allem in Schulungsangeboten der Bibliothek Rechnung getragen wird. Dennoch besteht zumindest in der Entstehungsgeschichte des E-Angebotes ein Unterschied zu anderen Beispielen: die Information-Literacy-Angebote wurden auf Anregung des Bereichs Forschung der PHTG und in Zusammenarbeit mit Mitarbeitenden aus diesem Bereich entwickelt. Eine weitere wichtige Besonderheit an der PHTG besteht darin, dass das E-Angebot Information Literacy zum obligatorischen Lerninhalt des Moduls „Wissenschaft und Forschung: Einführung“ gehört und seit Beginn durch die transdisziplinäre Zusammenarbeit der Fachbereichsleitung Wissenschaft und Forschung, des E-Learning-Teams der Hochschule sowie des Fachpersonals der Bibliothek gemeinsam weiterentwickelt wird.

4.1. Zum Aufbau und zur Struktur des E-Angebots Information Literacy

Das E-Angebot umfasst mehrere Selbstlernmodule zu verschiedenen Bereichen von Information Literacy. Sieben eigenständige, in sich geschlossene Lernmodule beinhalten je spezifische Aspekte.

37 Vgl. Mandy Schiefner-Rohs, *Kritische Informations- und Medienkompetenz. Theoretisch-konzeptionelle Herleitung und empirische Betrachtungen am Beispiel der Lehrerbildung*, Internationale Hochschulschriften 566 (Münster: Waxmann, 2012), 42.

Das erste Modul bietet eine kurze Einführung in das Bibliotheksangebot der Hochschule. Auf diese Weise wird ein Überblick ermöglicht, auf welche Angebote Studierende auf dem Campus der PHTG zugreifen können. Die übrigen Module thematisieren Teilaspekte zu Information Literacy. Beispielsweise bietet ein Lernmodul Hilfestellungen zur Frage, auf welche Weise effizient recherchiert werden kann, ein anderes Lernmodul bietet Inhalte zum Thema „kompetenter Umgang mit dem Internet“ an. Wieder andere Module thematisieren die Materialbeschaffung und den zielorientierten Umgang mit unterschiedlichen Datenbanken und den Umgang mit Katalogrecherchen. Diese Lernmodule werden in der Lehrveranstaltung „Wissenschaft und Forschung: Einführung“ eingesetzt. Ein weiteres Selbstlernmodul, das durch den Fachbereich Wissenschaft und Forschung entwickelt wurde, thematisiert die digitale Literaturverwaltung durch das Programm ZOTERO. Alle diese Angebote stehen den Studierenden zudem auch über die Lehrveranstaltung hinaus auf dem Lernmanagementsystem der Hochschule zur Verfügung. Darüber hinaus finden die Studierenden auf der Lernplattform auch Lernangebote zum Thema Urheberrecht sowie Datenschutz. Die Lernmodule bieten Grundwissen an, das von den Studierenden selbstständig durchgearbeitet wird, ihre Inhalte konzentrieren sich aber auf Wissensinhalte, die aus Sicht der Fachpersonen der Bibliothek zum kompetenten Umgang mit Informationen relevant sind.

Abbildung 1 zeigt die fünf an der PHTG aufgegriffenen Standards zu Information Literacy, die an den Schweizer Standards zu Informationskompetenz sowie an den „Information Literacy Competency Standards for Higher Education“ der Association of College & Research Libraries orientiert sind.³⁸

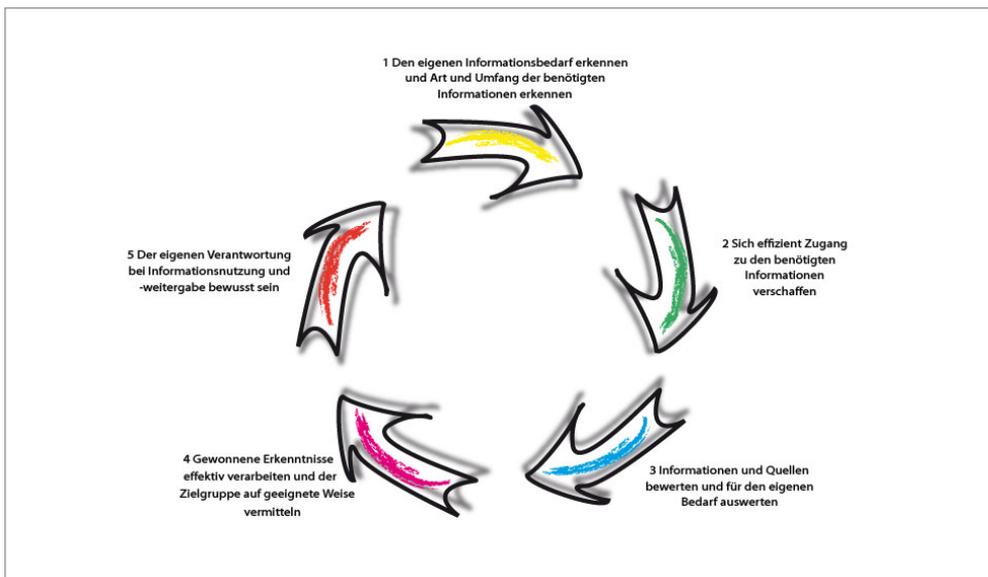


Abb. 1: Information Literacy Standards der Pädagogischen Hochschule, eigene Darstellung (2016).

38 Vgl. Philipp Stalder et al., *Schweizer Standards der Informationskompetenz*; vgl. Association of College and Research Libraries (ACRL), „Information Literacy Competency Standards for Higher Education“

Diese Standards dienen als Orientierungsrahmen für die Entwicklung der Information-Literacy-Angebote und können auch für künftige Weiterentwicklungen herangezogen werden.

Die bereits beschriebenen Inhalte der Lernmodule, die Recherchestrategien und -techniken thematisieren, lassen sich momentan bei den Standards 1 bis 3 einordnen. Die Angebote zur Literaturverwaltung mit ZOTERO sowie die offenen Angebote zum Urheberrecht sowie zum Datenschutz gehören von der inhaltlichen Ausrichtung eher zu den Standards 4 und 5. Alle Module decken jeweils immer nur einen Teil der in den Standards enthaltenen Kompetenzformulierungen ab. Die künftige Weiterentwicklung des Angebots wird sich deshalb unter anderem darauf konzentrieren, die Angebote inhaltlich und auch didaktisch auszuweiten. Die jetzige Gestaltung der E-Learning-Umgebung wird zudem vermehrt interaktive Elemente erhalten, um einen besseren Lernerfolg zu ermöglichen sowie motivationale Faktoren der Studierenden besser zu berücksichtigen.

4.2. Bisherige Erfahrungen mit dem Information-Literacy-Angebot

Da die PHTG bisher keine Analysen zur Nutzung des E-Learning-Angebots durchführt, kann in Bezug auf das gesamte E-Angebot zu Information Literacy weder eine empirisch basierte Aussage zur Lernwirksamkeit noch zur Nutzung durch die Studierenden gemacht werden. Aufgrund der Rückmeldungen von verschiedenen Dozierenden zur Qualität von schriftlichen Abschlussarbeiten (als möglicher Indikator von Information Literacy) kann ein vorsichtiger Schluss gezogen werden, dass in Bezug auf den Umgang mit sowie die Verarbeitung von Information und Quellen immer noch Nachholbedarf besteht.

Nach mehrmaliger Durchführung der Lehrveranstaltung „Wissenschaft und Forschung: Einführung“ erhärtet sich dieser Eindruck. Die Ursache für diesen Nachholbedarf wird darin vermutet, dass ein Teil der Studierenden manche der Information-Literacy-Angebote „auf Vorrat“ durcharbeiten muss, so dass sich ihnen die Bedeutung von Information Literacy nur in Teilen erschließt und sich diese Herangehensweise insgesamt negativ auf ihre Motivation auswirkt.

Ein weiteres Problem ist der bislang an der Hochschule fehlende Konsens bei der Beurteilung von schriftlichen Leistungsnachweisen in der Frage, wie die Güte und der Umgang mit einbezogenen Informationen zu bewerten ist, obschon eine hochschuleigene Konvention zum Umgang mit Quellenverweisen und Literaturangaben besteht und verwendet wird.

Ein anders gelagertes Problem ist die jährliche Überprüfung und Aktualisierung des Inhalts (Text und Links) aller Lernmodule. Manche Inhalte sowie Weblinks veralten rasch oder verlieren ihre Gültigkeit und müssen ersetzt werden, damit die Module verwendbar bleiben. Jährlich fällt also ein bestimmter Arbeitsaufwand für diese „Wartungsarbeiten“ an, der geleistet werden muss.

4.3. Ausblick

Das an der PHTG bislang eingesetzte Angebot zu Information Literacy besitzt bereits eine gewisse inhaltliche Breite, wie die Anbindung an die Standards zeigt (vgl. Abb. 1). Eine wichtige Voraussetzung für das Zustandekommen des momentanen Angebots zu Information Literacy war die Ausrichtung

an den beschriebenen Standards hinsichtlich der Kompetenzorientierung. Von Anfang an fand eine Zusammenarbeit zwischen mehreren Hochschulabteilungen statt, was letztlich auch die Einbindung der Lernangebote in die Lehre ermöglichte. Der Impuls zur Entwicklung des Angebots wurde ursprünglich aus der Lehre an die Bibliothek gerichtet.

Für die weitere inhaltliche und konzeptionelle Arbeit an den Information-Literacy-Angeboten der PHTG stellen sich nichtsdestotrotz einige kritische Fragen. Das Durcharbeiten von Information-Literacy-Lernmodulen „auf Vorrat“ beispielsweise führt losgelöst von weiteren Disziplinen vermutlich zu sogenanntem „trägem Wissen“. Längerfristig bleibt solches Wissen unwirksam. Um dieser Herausforderung entgegenwirken zu können, lohnt es sich, den Diskurs über Information Literacy in weitere Fachbereiche der Aus- und Weiterbildung an der PHTG hineinzutragen und sie in die Weiterentwicklung maßgeblich mit einzubeziehen. Inwiefern es künftig möglich sein wird, „trägem Wissen“ entgegenzuwirken, kann an dieser Stelle nicht abschließend geklärt werden. Vermutlich lässt sich ein gewisser Fortschritt bereits durch eine breitere interdisziplinäre Zusammenarbeit an der PHTG erreichen. Gemeinsam mit weiteren Fachbereichen ließen sich Lehr-Lernsettings konzipieren, deren Inhalte durch die Fachbereiche gestellt werden und die zur Verarbeitung Information Literacy erfordern. Solcherart situiertes Lernen dürfte zu einem vertiefteren studentischen Verständnis der Relevanz von Information Literacy führen und sinnstiftend wirken. Auf dieser Grundlage ließe sich ein weiterer hochschulweiter Diskurs zur Frage der Beurteilung von schriftlichen Arbeiten und Leistungsnachweisen anregen.

Dieser skizzierte Entwicklungsprozess richtet sich nicht alleine auf die bestehenden Angebote, sondern bezieht unterschiedliche Interessensgruppen an der PHTG mit ein. Insofern ist von einer längerfristigen Entwicklung auszugehen, die einen konsens- und lösungsorientierten konstruktiven Diskurs über die disziplinbezogenen Anforderungen an Information Literacy erfordert. Interessant wäre weiterhin eine größer angelegte Analyse von E-Learning-Angeboten zu Information Literacy anderer Hochschulen in der Schweiz. Einerseits könnten dadurch die dahinterstehenden Bildungsverständnisse sowie die Unterschiede in den Angeboten selbst untersucht und so ein genaueres Bild von Information Literacy ermöglicht werden. Andererseits könnte eine Sammlung von Best-Practice-Beispielen dienlich sein, um Information-Literacy-Angebote weiterzuentwickeln und auszubauen.

So oder so: Information Literacy dürfte eine spannende längerfristige Aufgabe sein, der wir uns an der PHTG stellen werden.

Literaturverzeichnis

- Association of College and Research Libraries (ACRL). „Information Literacy Competency Standards for Higher Education.“ Chicago: Association of College and Research Libraries, 2000. Zuletzt geprüft am 30.11.2016. <http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency>.
- Benner, Dietrich. *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. 6., überarbeitete Auflage. Weinheim, München: Juventa, 2010.

- Bergmann, Hans Peter. „Wie Lehrer Sachunterricht machen und wie viel Wissenschaft sie dazu brauchen – Beobachtungen aus der Praxis des Unterrichts und Thesen zur Praxis der Ausbildung.“ *www.widerstreit-sachunterricht.de* 6 (2006), zuletzt geprüft am 17.10.2016, <https://www2.hu-berlin.de/ws/ebene/didaktiker/bergmann/lehrer.pdf>.
- Bieri, Peter. *Wie wollen wir leben?* St. Pölten, Salzburg: Residenz Verlag, 2011.
- Bønløkke, Mette, Else Kobow und Anne-Kirstine Kristensen. „Information Literacy Is Not a One-Man Show.“ *Nordic Journal of Information Literacy in Higher Education* 7, Nr. 1 (2015): 2–15. <http://dx.doi.org/10.15845/noril.v7i1.224>.
- Brumlik, Micha. „Kultur‘ ist das Thema. Pädagogik als kritische Kulturwissenschaft.“ *Zeitschrift für Pädagogik* 52, Nr. 1 (2006): 60–68.
- Bundy, Alain, Hrsg. *Australian and New Zealand Information Literacy Framework*. 2. Auflage. Adelaide: Australian and New Zealand Institute for Information Literacy (ANZIL), 2004. Zuletzt geprüft am 08.02.2017. <http://www.caul.edu.au/content/upload/files/info-literacy/InfoLiteracyFramework.pdf>.
- Catts, Ralph und Jesus Lau. *Towards Information Literacy Indicators. Conceptual Framework Paper*. Paris: UNESCO, 2008. Zuletzt geprüft am 26.10.2016. http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/wp08_InfoLit_en.pdf.
- Doebeli, Beat. *Mehr als 0 und 1. Schule in einer digitalisierten Welt*. Bern: hep Verlag, 2016.
- Dörr, Margret und Birgit Herz. „Einleitung: Kulturen und Unkulturen in Bildung und Erziehung.“ In *„Unkulturen“ in Bildung und Erziehung*, herausgegeben von Margret Dörr und Birgit Herz, 7–15. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010.
- Hanke, Ulrike und Wilfried Sühl-Strohmenger. „Bibliotheksdidaktik zur erfolgreichen Förderung von Informationskompetenz.“ In *Handbuch Informationskompetenz*, herausgegeben von Wilfried Sühl-Strohmenger. 2. Auflage, 369–381. Berlin, Boston: De Gruyter, 2016.
- Hapke, Thomas. „Informationskompetenz anders denken – zum epistemologischen Kern von ‚information literacy‘.“ In *Handbuch Informationskompetenz*, herausgegeben von Wilfried Sühl-Strohmenger. 2. Auflage, 9–21. Berlin, Boston: De Gruyter, 2016.
- Heinze, Nina, Thomas Sporer und Tobias Jenert. „Projekt i-literacy: Modell zur Förderung von Informationskompetenz.“ In *Offener Bildungsraum Hochschule. Freiheiten und Notwendigkeiten*, herausgegeben von Sabine Zauchner, Peter Baumgartner, Edith Blaschnitz, Andreas Weissenböck. Medien in der Wissenschaft 48, 83–92. Münster, New York, Berlin, Boston: Waxmann, 2008.
- Heymann, Hans Werner. *Allgemeinbildung und Fachunterricht*. Hamburg: Bergmann + Helbig, 1997.
- Klafki, Wolfgang. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 6. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz, 2007.
- Leder, Christian. „Neun Thesen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung.“ In *Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Gute Schulpraxis, gute Steuerung. Bilanztagung II.*, herausgegeben von Hans Ambühl und Willi Stadelmann, 13–37. Bern: EDK, 2011.
- Mollenhauer, Klaus. *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. 7. Auflage. Weinheim, München: Juventa, 2008.

- Reinwand, Vanessa-Isabelle. „Wirkungsforschung in der Kulturellen Bildung.“ In *Evaluation in Kultur und Kulturpolitik: Eine Bestandsaufnahme*, herausgegeben von Vera Hennefeld und Reinhard Stockmann, 111–136. Münster: Waxmann, 2013.
- Schiefner-Rohs, Mandy. *Kritische Informations- und Medienkompetenz. Theoretisch-konzeptionelle Herleitung und empirische Betrachtungen am Beispiel der Lehrerbildung*. Internationale Hochschulschriften 566. Münster: Waxmann, 2012.
- Schuldt, Karsten. „Das Unbehagen mit der Informationskompetenz.“ *Bibliotheken als Bildungseinrichtungen* (Blog), 13. Mai 2013. Zuletzt geprüft am 24.11.2016. <https://bildungundgutesleben.wordpress.com/2013/05/13/das-unbehagen-mit-der-informationskompetenz/>.
- Stalder, Philipp, Nadja Böller, Thomas Henkel, Susanna Landwehr-Sigg, Sabrina Piccinini, Brigitte Schubnell und Beatrix Stuber. *Schweizer Standards der Informationskompetenz*. 2011. Zuletzt geprüft am 26.11.2016. http://www.swisseduc.ch/allgemeinbildung/informationskompetenz/docs/ch_standards_informationskompetenz.pdf.
- Sühl-Strohmeier, Wilfried. „Zur Einführung: Neudefinition von Informationskompetenz notwendig?“ In *Handbuch Informationskompetenz*, herausgegeben von Wilfried Sühl-Strohmeier. 2. Auflage, 1–5. Berlin, Boston: De Gruyter, 2016.

Kein Königsweg – die Vermittlung von Forschungsdatenkompetenz auf allen universitären Ebenen

Kerstin Helbig, Humboldt-Universität zu Berlin

Pamela Aust, Staatsbibliothek zu Berlin

Zusammenfassung:

Die Strategien und Erfahrungen der Humboldt-Universität zu Berlin bei der Einführung von Schulungs- und Informationsangeboten für Universitätsangehörige im Bereich Forschungsdatenmanagement werden in diesem Artikel dargestellt. Dabei werden insbesondere Unterschiede zwischen den Zielgruppen, aber auch geeignete Schulungsformate sowie Probleme und zukünftige Herausforderungen thematisiert.

Summary:

The article presents the strategies and experiences of Humboldt-Universität zu Berlin, in introducing workshops and offers of information about research data management for university members. In particular, the paper addresses the differences between the target groups, suitable workshop formats as well as problems and future challenges.

Zitierfähiger Link (DOI): <http://dx.doi.org/10.5282/o-bib/2017H1S108-116>

Autorenidentifikation: Helbig, Kerstin: ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2775-6751>;

Aust, Pamela: ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5041-3909>

Schlagwörter: Informationskompetenz; Forschungsdatenmanagement

1. Einleitung

Der Umgang mit Forschungsdaten spielt eine immer größere Rolle im Rahmen der Forschungsförderung. Digital erhobene Forschungsdaten sollen langfristig gesichert und – falls möglich – zugänglich gemacht werden. Vor allem Daten, die die Grundlage von Publikationen bilden, stehen dabei im Vordergrund. Diesem Anspruch folgend, erwarten auch Verlage zunehmend die Bereitstellung digitaler Forschungsdaten vor der Veröffentlichung einer Publikation.

Forschende stehen vor der Herausforderung, diesen neu gewachsenen Ansprüchen gerecht zu werden. Vielfach sind jedoch nur rudimentäre Kenntnisse im Bereich des professionellen Forschungsdatenmanagements vorhanden. Bestehendes Wissen, beispielsweise zu geeigneten Speicheroptionen oder der Bedeutung von sicheren Passwörtern, wird darüber hinaus selten genutzt. Universitäre Zentraleinrichtungen diskutieren im Rahmen der Förderung von Informationskompetenz daher zunehmend auch das Thema Forschungsdaten und schaffen Informationsangebote.

Neben einigen anderen Universitäten in Deutschland hat sich die Humboldt-Universität zu Berlin bereits frühzeitig mit dem Thema Forschungsdatenmanagement beschäftigt. Nachfolgend werden das

strategische Konzept, der Aufbau der Informationskompetenzschulungen im Bereich Forschungsdaten und deren jeweilige Zielgruppen sowie zukünftige Herausforderungen dargestellt.

2. Forschungsdatenmanagement an der Humboldt-Universität zu Berlin

Bereits 2012 wurde an der Humboldt-Universität zu Berlin die Forschungsdatenmanagement-Initiative gegründet. Die Initiative ist eine Kooperation zwischen Computer- und Medienservice (CMS), Servicezentrum Forschung (SZF) und Universitätsbibliothek (UB) unter der Leitung des Vizepräsidenten für Forschung. Als eine der ersten Aktivitäten der Initiative folgte 2013 eine Umfrage unter Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der Humboldt-Universität zu Berlin zum Umgang mit Forschungsdaten und der gewünschten Beratung in diesem Bereich.¹ Im darauffolgenden Jahr wurden Interviews mit Forschenden ausgewählter Fachbereiche geführt.² Parallel zur Erhebung der Nutzerwünsche wurde die Forschungsdatenmanagement-Policy mit zugehörigen Handlungsempfehlungen erarbeitet und 2014 durch den akademischen Senat verabschiedet.³

Die institutionelle Leitlinie zum Umgang mit Forschungsdaten und die erfolgten empirischen Erhebungen unter den Universitätsangehörigen legten eine erste wesentliche Grundlage für das Informationskompetenzkonzept zum Forschungsdatenmanagement. Die zentralen Ergebnisse der Umfrage und der Interviews lassen sich dabei in drei Kernaussagen wiedergeben. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler erwarten technische Lösungen und Angebote zum Forschungsdatenmanagement, beispielsweise für Backup und Speicherplatz. Des Weiteren wird eine Beratung zu rechtlichen Fragen, vor allem im Bereich des Urheberrechts, gewünscht. Nicht zuletzt werden Beratungsangebote zu technischen Aspekten der Datenaufbewahrung von den Forschenden gefordert. Relevante Themen sind dabei unter anderem die Beschreibung durch Metadaten und Standards, aber auch Möglichkeiten der Langzeitarchivierung von Forschungsdaten. Um diesen Anforderungen für ein erfolgreiches Forschungsdatenmanagement entgegenzukommen, wurde ein entsprechendes Schulungskonzept verfasst, auf das im Folgenden näher eingegangen wird.

3. Schulungsformen

Seit dem Sommersemester 2015 bietet die Humboldt-Universität zu Berlin verschiedene Informationskompetenzschulungen zum Forschungsdatenmanagement an. Die Einbeziehung aller Akteure ist hierbei von zentraler Bedeutung. Die Schulungen lassen sich in disziplinspezifische, thematische und zielgruppenspezifische Schulungen differenzieren.

1 Elena Simukovic, Maxi Kindling und Peter Schirmbacher, *Umfrage zum Umgang mit digitalen Forschungsdaten an der Humboldt-Universität zu Berlin. Umfragebericht, Version 1.0.* 2013, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:11-100213001>.

2 Elena Simukovic et al., *Was sind Ihre Forschungsdaten? Interviews mit Wissenschaftlern der Humboldt-Universität zu Berlin. Bericht, Version 1.0.* 2014, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:11-100224755>.

3 „Grundsätze zum Umgang mit Forschungsdaten an der Humboldt-Universität zu Berlin.“ Humboldt-Universität zu Berlin, 2014, zuletzt geprüft am 14.11.2016, <https://hu.berlin/forschungsdaten-policy>.

Die disziplinspezifischen Schulungen fokussieren vor allem auf fachspezifische Anforderungen und Probleme. Die entsprechenden Fachreferenten werden aktiv in die Schulungen eingebunden, um ein möglichst passgenaues Informationsangebot zu schaffen. Bisher fanden disziplinspezifische Schulungen für die Geographie, die Biologie und Agrarwissenschaften sowie die Erziehungswissenschaften statt.

Die thematischen Schulungen werden mehrmals im Jahr angeboten, jeweils auf Deutsch und Englisch. Bei diesen Schulungen liegt der Schwerpunkt bisher auf der Erstellung von Datenmanagementplänen. Die Schulungen sind sehr praxisorientiert und Teilnehmende können noch im Kurs einen ersten eigenen Datenmanagementplan erstellen. Als zukünftige Themen sind unter anderem die Publikation von Forschungsdaten in einem Repositorium oder die Suche nach Forschungsdaten zur Nachnutzung angedacht.

Bei den zielgruppenspezifischen Schulungen sind besonders die Schulungen für Promovierende hervorzuheben. Kernthemen sind hier unter anderem die Aspekte der guten wissenschaftlichen Praxis in Bezug auf Forschungsdaten. Weiterhin wird ein Fokus auf Gruppenarbeit und den aktiven Fachaustausch zwischen den Promovierenden gelegt.

In allen Schulungen wird die Gruppenarbeit durch verschiedene Fragestellungen gefördert, was den aktiven Austausch mit anderen Forschenden anregt. Neben den Schulungen ergänzen Informationsveranstaltungen das Angebot, zum Beispiel Informationskompetenzschulungen für Bibliothekarinnen und Bibliothekare oder Informationsveranstaltungen für Studierende innerhalb der Lehre. Online-Tutorials zum eigenständigen Erlernen von Inhalten runden in Zukunft das Angebot ab.

4. Forschungsdaten-Kompetenz für unterschiedliche Zielgruppen

Eine wesentliche Aufgabe in der Vermittlung von Informationskompetenz im Bereich Forschungsdaten besteht darin, alle relevanten Akteure mit einzubeziehen (siehe Abbildung). Die Schulung von Hochschulangehörigen ist ein wesentlicher Bestandteil der Forschungsdatenmanagement-Angebote der Humboldt-Universität zu Berlin. Bestimmte Gruppen können als Multiplikatoren fungieren und damit auch andere Forschende bei ihrem Datenmanagement unterstützen. Vor allem Hochschullehrende haben die Möglichkeit, Informationen und Erfahrungen nicht nur an Kollegen, sondern vor allem auch an Studierende oder Promovierende weiterzugeben. Studierende sollten für das Thema sensibilisiert und von vornherein mitbedacht werden. Gezielte Informationsangebote schaffen ein verändertes Problembewusstsein. Bereits erlernte Informationskompetenz kann in späteren Forschungsprozessen, beispielsweise im Rahmen der Abschlussarbeit, mit einbezogen werden.

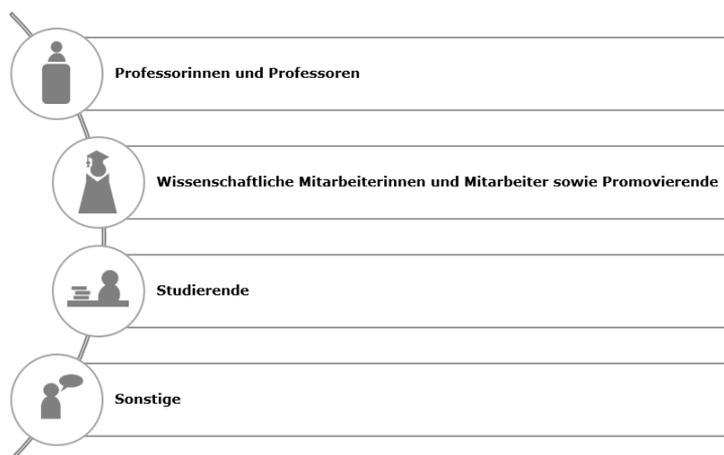


Abb.: Unterschiedliche Zielgruppen für die Informationsvermittlung

Zeitmanagement ist ein entscheidender Faktor für erfolgreiches Forschungsdatenmanagement. Werden alle Akteure vor Beginn eines Forschungsprojekts umfassend informiert, können Zeit und Kosten besser geplant sowie bei Forschungsförderern mit beantragt werden. Im weiteren Verlauf werden die unterschiedlichen Zielgruppen für die Informationsvermittlung detailliert vorgestellt.

4.1. Professorinnen und Professoren

Professorinnen und Professoren der Universität haben meist bereits langjährige Erfahrung im Bereich der Forschung. Einerseits führt dies zu unhinterfragten Routinen, die schädlich für das Forschungsdatenmanagement sein können. Andererseits bestehen gerade an dieser Stelle positive und negative Erfahrungen sowie eigene wertvolle Expertise zum Datenmanagement. Diese Zielgruppe nimmt darüber hinaus eine besondere Rolle im Forschungsprozess ein. Forschungsprojekte werden häufig durch Professorinnen und Professoren bei Forschungsförderern beantragt. Sie nehmen die Position der (formalen) Projektleitung ein und sind demnach (mit-)verantwortlich für das Datenmanagement des Projekts.

Professorinnen und Professoren sollten folglich in einem umfassenden Forschungsdatenmanagement-Konzept nicht fehlen. Eine mögliche Vorgehensweise der gezielten Ansprache sind die Institutsräte. Dort können auf Einladung einzelne Themen des Forschungsdatenmanagements vorgestellt werden. Dennoch sind vor allem Professorinnen und Professoren schwierig durch Informationskompetenzmaßnahmen zu erreichen. Unterstützung findet man bei Professorinnen und Professoren, die bereits selbst Forschungsdaten veröffentlicht haben und für das Thema sensibilisiert sind. Insbesondere als Multiplikatoren nehmen Professorinnen und Professoren eine zentrale Rolle ein. Sie sind nah an den Studierenden, Promovierenden sowie wissenschaftlichen Mitarbeitenden und fungieren als Vorbild sowie Informationsvermittler. Entstehende Fragen können vereinfacht weitergeleitet werden, wenn

Hochschullehrende bereits umfassend informiert sind und auf die zentrale Kontaktstelle verweisen können.

4.2. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler

Allgemeinere Schulungsangebote haben oft den Nachteil, dass sie als wenig relevant von Forschenden empfunden werden.⁴ Für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler werden daher vor allem fachspezifische Schulungen angeboten. An dieser Stelle beispielhaft zu nennen sind Workshops wie "Forschungsdatenmanagement für Agrarwissenschaftler und Biologen", "Forschungsdatenmanagement in der empirischen Bildungsforschung" oder "Forschungsdaten Know-how für Geographen". Daneben arbeitet die Forschungsdatenmanagement-Initiative eng mit externen Partnern zusammen. Eine Kooperation mit fachspezifischen Repositorien ist empfehlenswert. In Vorbereitung auf den Workshop zum Forschungsdatenmanagement in den Geowissenschaften wurde beispielsweise mit dem etablierten Forschungsdatenrepositorium PANGAEA⁵ zusammengearbeitet.⁶ Auch der Workshop "Forschungsdatenmanagement für Agrarwissenschaftler und Biologen" fand in enger Zusammenarbeit mit dem disziplinspezifischen Repositorium GFBio⁷ statt.

Nichtsdestotrotz haben auch allgemeinere Workshops Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler als Zielgruppe. So wurde die Schulung "Datenmanagementpläne" inzwischen in das Angebot der beruflichen Weiterbildung der Humboldt-Universität zu Berlin aufgenommen. Ziel ist dabei nicht nur das Vermitteln von Inhalten, sondern auch der aktive Austausch zwischen den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern soll befördert werden. Nachdem mehrere Schulungen und Workshops von der Forschungsdatenmanagement-Initiative initiiert wurden, tritt nun der positive Nebeneffekt auf, dass Institute oder Forschungsgruppen aktiv nach Schulungen oder Workshops fragen. So kann noch besser auf die Wünsche und individuellen Anforderungen der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler eingegangen werden.

4.3. Promovierende

Die Internationalität der Promovierenden insbesondere in den Graduiertenschulen erfordert ein Schulungs- und Informationsangebot auf Deutsch und Englisch. Unsere Schulungskonzepte zielen dabei primär auf einführende Informationen ab. Erste Grundlagen zum Umgang mit Forschungsdaten sollen gelegt werden, um später darauf aufzubauen. Diese Art von Workshop hat sich bewährt und findet mittlerweile jährlich statt. Dabei steht insbesondere die Zusammenarbeit mit der Humboldt Graduate School der Humboldt-Universität zu Berlin im Vordergrund. Durch die enge Zusammenarbeit kann man die Promovierenden frühzeitig für das Thema sensibilisieren. Wissen über den Umgang mit Forschungsdaten wird für Promovierende in Zukunft einen wichtigen Teil ihrer guten wissenschaftlichen Praxis bilden. Nicht nur im Rahmen späterer Veröffentlichungen, sondern auch bei der Erstellung

4 Jake Carlson und Lisa R. Johnston, *Data Information Literacy: Librarians, Data, and the Education of a New Generation of Researchers* (West Lafayette, IN, USA: Purdue University Press, 2015).

5 „PANGAEA. Data Publisher for Earth & Environmental Science,“ zuletzt geprüft am 14.11.2016, <https://pangaea.de>.

6 Vgl. Kerstin Helbig, „Research Data Management Training for Geographers: First Impressions,“ *ISPRS International Journal of Geo-Information* 5, 2016: 40, <http://doi.org/10.3390/ijgi5040040>.

7 „GFBio – German Federation for Biological Data. Research Data Management,“ zuletzt geprüft am 30.11.2016, <http://www.gfbio.org>.

von Projektanträgen kann dieses gewonnene Wissen einfließen. Im Workshop für Promovierende geht es primär um Datenmanagementpläne, Datenspeicherung und Datenveröffentlichung. Unter anderem werden auch Speicherangebote des CMS der Humboldt-Universität zu Berlin vorgestellt.⁸

4.4. Studierende

Studierende werden ebenfalls frühzeitig auf das Thema aufmerksam gemacht. Ein frühes Bewusstsein bereitet Studierende rechtzeitig darauf vor, mit ihren später entstehenden Daten verantwortungsvoll umzugehen. Das Interesse ist von Seiten der Studierenden da. Besonders Angebote im Bereich von Backup-Szenarien und Werkzeugen für ein besseres Datenmanagement werden positiv aufgenommen und die Nachfrage seitens der Studierenden steigt. Des Weiteren wird in Kooperation mit Lehrenden das Thema Forschungsdatenmanagement mit in das Curriculum aufgenommen. Beispielsweise wird im Rahmen von Methodik-Seminaren oder Projektkolloquien – vornehmlich in Masterstudiengängen – der Umgang mit Forschungsdaten geschult sowie kritisch diskutiert.

4.5. Sonstige Universitätsangehörige

Einen wichtigen Faktor bildet neben den Forschenden auch das vermittelnde Personal der Universität. Bibliothekarinnen und Bibliothekare stehen in engem Kontakt zu Studierenden, angefangen von der Informationstheke bis hin zu Informationskompetenzschulungen. Ebenso wie Forschende, müssen auch sie sich diesen neuen Aufgabenbereichen stellen. Zusammen mit den Fachreferentinnen und Fachreferenten können Bibliothekarinnen und Bibliothekare dabei als Multiplikatoren dienen. Um dies zu ermöglichen, müssen sie ebenso geschult werden. Insbesondere in den Bereichen fachspezifischer Standards, Metadatenvergabe oder Verschlagwortung kann Bibliothekspersonal unterstützend tätig werden.

Technische Probleme werden darüber hinaus häufig an die dezentralen Datenverarbeitungsbeauftragten der einzelnen Institute der Humboldt-Universität zu Berlin herangetragen. Folglich ist es notwendig, auch diese Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Beratungsprozess mit einzubeziehen und eigene Informations- oder Schulungsangebote zu schaffen. Hier sind beispielhaft Informationsveranstaltungen zu nennen.

Im Bereich rechtlicher Fragestellungen gab es in der Umfrage und den Interviews häufig den Wunsch nach Unterstützung seitens der Forschenden. Diesem Wunsch entsprechend, sind die Datenschutzbeauftragten sowie die Rechtsabteilung der Universität eng in den Prozess der Beratung zu rechtlichen Forschungsdatenthemen eingebunden. Darüber hinaus werden im Zuge der beruflichen Weiterbildung verschiedene rechtliche Informationsveranstaltungen angeboten, um die Universitätsangehörigen zu schulen.

⁸ Vgl. Kerstin Helbig, „Research traditions and emerging expectations: PhD students and their research data management,“ in *19th International Symposium on Electronic Theses and Dissertations*, 11-13 July 2016, Lille, France, <https://etd2016.sciencesconf.org/file/249025> sowie zweitveröffentlicht unter URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:11-100241568>.

5. Probleme und Herausforderungen

Forschungsdatenmanagement ist zeitaufwendig und muss früh geplant werden. Daher zielt unser Ansatz darauf ab, vor allem Promovierende und Studierende frühzeitig zu schulen, so dass sie die erworbenen Kenntnisse bereits zu Beginn ihrer Forschungslaufbahn umsetzen können. Gleichzeitig tragen Studierende und vor allem Promovierende diese Informationen in bereits bestehende Arbeits- und Forschungsgruppen. Da Forschungsdatenmanagement ein neues Thema ist, sind Studierende wenig sensibilisiert. In Abschlussarbeiten spielen Forschungsdaten bisher eher eine untergeordnete Rolle. Dennoch zeigt gerade diese Zielgruppe ein intrinsisches Interesse am Thema. Anders sieht es bei den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus. Sie werden durch extern auferlegte Vorgaben und Anforderungen zum Forschungsdatenmanagement motiviert. Im Rahmen von Projektanträgen sind beispielsweise immer häufiger Datenmanagementpläne einzureichen, wodurch die dazu angebotenen Schulungen verstärkt frequentiert werden.

Das Problembewusstsein variiert in einzelnen Disziplinen jedoch erheblich. In den Workshops mit Promovierenden stellt man immer wieder deutlich fest, wie unterschiedlich das Teilen und Veröffentlichlichen von Forschungsdaten verankert ist. Insbesondere bei Promovierenden aus den Geisteswissenschaften, aber auch in anderen Disziplinen, dominiert oftmals noch Unsicherheit inwieweit man Daten teilen und anderen zur Verfügung stellen kann und darf. Problematisch wird dabei vor allem das vorzeitige Veröffentlichlichen der eigenen Daten sowie die Möglichkeit der Überprüfung der Daten durch andere Forschende gesehen. Die Vorteile des Forschungsdatenmanagement treten in einigen Disziplinen in den Hintergrund. Darüber hinaus werden Forschungsdaten in vielen Disziplinen nicht als wertvolle Forschungsleistung anerkannt.

6. Empfehlungen und Best Practices

Wie man auch bei vergleichbaren Themen wie beispielsweise Open Access sieht, kommt der Öffentlichkeitsarbeit eine große Bedeutung zu. Folgende Arten der Kontaktaufnahme haben sich bisher als sehr zielführend erwiesen. Auf der Forschungsdatenmanagement-Webseite⁹ und auf den Webseiten der Universitätsbibliothek wird auf die verschiedenen Schulungen und Informationsangebote aufmerksam gemacht. Printmedien, wie beispielsweise Plakate und Postkarten, sind ebenfalls Bestandteil der Öffentlichkeitsarbeit. Weiterhin wird über den Twitter-Account der Forschungsdatenmanagement-Initiative (@DatawomenHUB) auf Veranstaltungen hingewiesen. Sind institutsspezifische Workshops geplant, werden zusätzlich über die jeweiligen Fachreferentinnen und Fachreferenten Informationen an die Mailinglisten des Instituts verschickt. Aber auch persönliche Weiterempfehlungen durch ehemalige Schulungsteilnehmer und -teilnehmerinnen sind nicht selten.

Als sehr wichtig ist die Zusammenarbeit mit den einzelnen Instituten zu bewerten. Nur in Kooperation mit den Fachbereichen kann es gelingen geeignete Informationsangebote zu entwickeln und auf fachspezifische Bedürfnisse einzugehen. Die Fachreferentinnen und Fachreferenten sind dabei

⁹ „Forschungsdatenmanagement,“ Humboldt-Universität zu Berlin, zuletzt geprüft am 14.11.2016, <https://hu.berlin/dataman>.

häufig der erste Ansprechpartner. Daher ist es wichtig auch sie mit in die Informationskompetenzvermittlung einzubeziehen.

Des Weiteren ist es essenziell in den Schulungen Raum für interaktives Arbeiten und Diskussion zu bieten. Dadurch können interessante Fragen aufgeworfen werden, die nicht nur für die Schulungsteilnehmer und -teilnehmerinnen, sondern auch für die Schulungsleiter und -leiterinnen interessant sind. So können neue Anregungen und Herausforderungen auch für weitere Schulungsangebote aufgenommen und ggf. sogar Lösungen für spezifische Probleme gefunden werden, zum Beispiel in Form eines neuen Dienstes seitens der Universität.

Als besonders positiv zu werten ist, dass nach der Einführungsphase nun immer mehr Institute aktiv nach Schulungen fragen. Im ersten Jahr gingen diese Bestrebungen fast ausschließlich von der Forschungsdatenmanagement-Initiative aus. Die besondere Attraktivität des Angebots liegt sicherlich auch darin, dass proaktiv auf Wünsche und Bedürfnisse eingegangen werden kann. Durch die Zusammenarbeit mit den Fachreferentinnen und Fachreferenten ist die Initiative gut aufgestellt und kann entsprechend schnell den Schulungsinhalt auf die jeweiligen Teilnehmenden anpassen. Es ist daher empfehlenswert ein möglichst interdisziplinäres Team zu bilden und zusätzlich weitere Akteure, wie Fachreferenten, Datenschutzbeauftragte und externe Dienstleister (z. B. Repositorienbetreiber) mit einzubeziehen.

7. Zukünftige Aktivitätsschwerpunkte

In Zukunft soll ein noch größerer Wert auf Multiplikatorenschulungen gelegt werden. Gerade das Bibliothekspersonal steht dabei im Fokus für zukünftige Informationskompetenzschulungen. Es werden daher sogenannte Train-the-Trainer-Schulungen entwickelt. In aufeinander aufbauenden Modulen werden systematisch unterschiedliche Aspekte der Informationsvermittlung zum Forschungsdatenmanagement geschult. Es wird unter anderem ein Modul zur Dokumentation und Beschreibung von Forschungsdaten geben sowie zu rechtlichen Aspekten des Datenmanagements. Weitere Schwerpunkte sind Datenmanagementpläne und Forschungsdatenrepositorien. Die einzelnen Schulungskonzepte werden vorgestellt und erläutert, sodass das spezifische Wissen an andere Kolleginnen oder Kollegen weitergegeben werden kann. Auch didaktische Ansätze und Ideen spielen dabei eine wichtige Rolle. Zukünftig sollen noch weitere Schulungskonzepte entstehen, die auch auf geeignete Werkzeuge für das Forschungsdatenmanagement eingehen. Vor allem im Bereich der Geisteswissenschaften soll das Workshopangebot weiter ausgebaut werden.

Darüber hinaus erfolgt eine enge Zusammenarbeit mit dem von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Projekt Elektronische Dissertationen Plus (eDissPlus).¹⁰ Ziel des Projekts ist die Konzeption und Entwicklung eines prototypischen Workflows zur Archivierung und Veröffentlichung von Forschungsdaten, die Promovierende im Rahmen ihres Dissertationsprojekts generieren oder

¹⁰ „Elektronische Dissertationen Plus (eDissPlus),“ Humboldt-Universität zu Berlin, zuletzt geprüft am 30.11.2016, <https://www2.hu-berlin.de/edisplus>.

nutzen. Durch diese Projektergebnisse sollen weitere Services aufgebaut werden, die vor allem Promovierende bei der Archivierung und Veröffentlichung von Forschungsdaten unterstützen.

Aktuell werden in einem kleinen Projekt Video-Tutorials auf Deutsch erstellt, die sich dem Umgang mit Forschungsdaten widmen.¹¹ Die Video-Tutorials sollen ein zeit- und ortsunabhängiges Lernen bieten und sind auch zur Nachnutzung durch andere Universitäten gedacht. Prominent platziert auf der Webseite können sie dabei helfen erste Anstöße in Richtung Forschungsdatenmanagement zu geben. Es wird erwartet, dass dadurch Aufmerksamkeit auf weitere Angebote der Forschungsdatenmanagement-Initiative gelenkt wird.

Literaturverzeichnis

- Aust, Pamela et al. *Was sind Forschungsdaten?* Video. Humboldt-Universität zu Berlin, Medien-Repository. 2016. <https://doi.org/10.18450/dataman/90>.
- Carlson, Jake und Lisa R. Johnston. *Data Information Literacy: Librarians, Data, and the Education of a New Generation of Researchers*. West Lafayette, IN, USA: Purdue University Press, 2015.
- Helbig, Kerstin. „Research Data Management Training for Geographers: First Impressions.“ *ISPRS International Journal of Geo-Information* 5 (2016): 40. <https://doi.org/10.3390/ijgi5040040>.
- Helbig, Kerstin. „Research traditions and emerging expectations: PhD students and their research data management.“ In *19th International Symposium on Electronic Theses and Dissertations*, 11-13 July 2016, Lille, France. <https://etd2016.sciencesconf.org/file/249025> sowie zweitveröffentlicht unter URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:11-100241568>.
- Humboldt-Universität zu Berlin. „Elektronische Dissertationen Plus (eDissPlus).“ Zuletzt geprüft am 30.11.2016. <https://www2.hu-berlin.de/edissplus>.
- Humboldt-Universität zu Berlin. *Grundsätze zum Umgang mit Forschungsdaten an der Humboldt-Universität zu Berlin*. 2014. Zuletzt geprüft am 14.11.2016. <https://hu.berlin/forschungsdaten-policy>.
- Simukovic, Elena, Maxi Kindling und Peter Schirmbacher. *Forschungsdaten an der Humboldt-Universität zu Berlin. Bericht über die Ergebnisse der Umfrage zum Umgang mit digitalen Forschungsdaten an der Humboldt-Universität zu Berlin. Version 1.0*. 2013. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:11-100213001>.
- Simukovic, Elena et al. *Was sind Ihre Forschungsdaten? Interviews mit Wissenschaftlern der Humboldt-Universität zu Berlin. Bericht, Version 1.0*. 2014. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:11-100224755>.

11 Pamela Aust et al. *Was sind Forschungsdaten?* Video. Humboldt-Universität zu Berlin, Medien-Repository. 2016. <https://doi.org/10.18450/dataman/90>.

Quantitative Information Literacy: Designing an Online Course at the Interface between Information Literacy and Statistical Literacy¹

Christina Kläre, Duisburg-Essen University Library

Summary:

Information literacy has become a large topic in libraries while statistical literacy is at most of secondary concern in library services. The article introduces the design of the online self-learning course „Daten und Statistiken recherchieren und nutzen“ („Searching and using data and statistics“) at the Duisburg-Essen University Library to show how an online course may fill the gap between reference services and courses about statistical methodology. With emphasis on the responsible librarians' perspective and especially the didactical analysis and decisions, it is installed as a numerical data service similar to subject guides. By using the learning management system Moodle, the course addresses students who study economics, political, or social sciences and plan to write an empirical paper.

Zusammenfassung:

Während sich die Informationskompetenzunterstützung in unterschiedlichen Dienstleistungsausprägungen in Bibliotheken etabliert hat, spielt das Komplement Statistikkompetenz dort höchstens eine untergeordnete Rolle. Der Aufsatz erläutert die Erstellung des Online-Selbstlernkurses „Daten und Statistiken recherchieren und nutzen“ an der Universitätsbibliothek Duisburg-Essen und zeigt, wie ein solcher Onlinekurs eine Brücke zwischen den beiden Kompetenzen und insbesondere den Auskunftsdiensten der Bibliothek und der statistischen Methodenlehre schlagen kann. Der Aufsatz berücksichtigt vor allem die Anwendersicht unter Bezug auf die didaktischen Analysen und Entscheidungen beim Design des an *Subject Guides*/Forschungsführern orientierten Moodle-Kurses für die Zielgruppe Studierende der Wirtschafts-, Sozial- und Politikwissenschaften.

Zitierfähiger Link (DOI): <http://dx.doi.org/10.5282/o-bib/2017H1S117-131>

Autorenidentifikation: Kläre, Christina: GND 1037228650

Schlagwörter: Information Literacy/Informationskompetenz; Statistical Literacy/Statistikkompetenz; Numeric Data Services; Reference Services; E-Learning; Subject Guides

1 The paper and the presented online course have been developed within the study program of MALIS – Master of Library and Information Sciences – at Technische Hochschule Köln supervised by Professor Doctor Inka Tappenbeck. See also Christina Kläre, „Quantitative Informationskompetenz steigern – ein Online-Kurs zur Datenkompetenz,“ *MALIS Projekte-Blog*, November 21, 2016, accessed 2017-02-16, <http://malisprojekte.web.th-koeln.de/wordpress/quantitative-informationskompetenz-steigern-ein-online-kurs-zur-datenkompetenz/>.

1. Introduction, background, and project framework

„Statistical information is one of the best ways we have of making sense of the world’s complexities, of identifying patterns amid the confusion. But bad statistics give us bad information.“² So why not implement library services at the interface between information literacy and statistical literacy offered by information professionals?

Numerical information is increasingly presented in our daily and scholarly life: Advertising adds statistics persuading the target group to buy a specific product or to use a specific service, the news use key figures like the consumer price index, and scientific papers try to prove or disprove hypotheses by estimating models. This mass of statistical information led to two extreme attitudes towards statistical information: The negative extreme follows the title of Best’s „Damned lies and statistics“, expressed in distrust of statistics³ while the positive⁴ extreme is simply to trust in the truth and objectivity of numbers. As it always was, extremes do not embody the truth and especially, if generalizing the statement for statistical information, the great truth does not exist. Still, libraries, which already assist in developing critical thinking with respect to textual information literacy, can act as multipliers for the whole set of statistical information and therefore promote critical thinking also with respect to statistical information.

The idea of including statistical literacy into library services as presented in this paper is rooted in the service orientation of Bielefeld University of Applied Sciences Library’s working group Learning Services.⁵ As so called Learning Service, the face-to-face workshop „Alltagsstatistiken hinterfragt“ („questioning everyday statistics“) was held in 2016 with positive feedback regarding the structure and topics covered. Building on these experiences, Duisburg-Essen University Library decided to take the matter up again in form of an online course. The online course was developed within the study program of MALIS – Master of Library and Information Sciences⁶ – at Technische Hochschule Köln supervised by Professor Doctor Inka Tappenbeck. Nevertheless, the course will be promoted, evaluated, administrated, and updated, because it is considered to complement the service portfolio of Duisburg-Essen University Library. Moreover, the presentation of the Bielefeld University of Applied Sciences Library’s workshop at the 6th Library Congress in 2016 demonstrates that the content of the course is a hot topic.⁷

2 Joel Best, *More Damned Lies and Statistics: How Numbers Confuse Public Issues* (Berkeley: University of California Press, 2004), 24.

3 Cf. Joel Best, *Damned Lies and Statistics: Untangling Numbers from the Media, Politicians, and Activists* (Berkeley: University of California Press, 2001).

4 btw, „positive“ does not refer to valuing the attitude but to the opposite pole of distrusting statistics.

5 For more information about the Bielefeld University of Applied Sciences Library’s learning services see „Learning Services,“ Fachhochschule Bielefeld, accessed 2016-11-05, <https://www.fh-bielefeld.de/learningservices>.

6 Detailed information about the Master program are presented at „Bibliotheks- und Informationswissenschaft (Master),“ Technische Hochschule Köln, accessed 2016-11-05, https://www.th-koeln.de/studium/bibliotheks-und-informationswissenschaft-master_3202.php.

7 For the presentation see Christina Kläre, „Informationskompetenzvermittlung Reloaded: Das Komplement Statistical Literacy,“ (presented at the 105. Deutscher Bibliothekartag in Leipzig 2016 = 6. Bibliothekskongress, Leipzig, 2016-03-16), <https://opus4.kobv.de/opus4-bib-info/frontdoor/index/index/docId/2377>.

The objective of this online course is to generate a new service for a specific sub-target group of Duisburg-Essen University Library to complement existing reference services in the field of „quantitative information literacy“ (QIL). The target group are students of economic, political, and social sciences who plan to write an empirical paper but already know the statistical methodologies and the principles of scientific writing with respect to textual information.

Beginning by showing the overlap of information literacy and statistical literacy which is defined as QIL, a short overview of reference and numeric data services is presented. On this basis, the course design is introduced with a focus on the didactical analyses and decisions. Following this, the realization and status of the project are critically reflected. The article concludes with a short summary and outlook.

2. Information literacy versus statistical literacy in the library context

Information literacy has become an important topic in libraries and especially in the context of student services of college and university libraries in the last decades:⁸ In 2000, the Association of College and Research Libraries, a division of the American Library Association, published the „Information Literacy Competency Standards for Higher Education“⁹ as a guideline for designing library services supplemented by resources of the Student Learning & Information Literacy Committee.¹⁰ At about the same time standards were put into writing in the United Kingdom¹¹ and in Australia¹², while in Germany the standards of information literacy for students were presented in 2009.¹³ Though libraries have already given advice in research and information use well before the turn of the millennium, those papers first fixed the idea of information literacy and especially the involved competencies. Summing up those standards, information literacy combines the abilities of (a) formulating information needs, (b) mapping out efficient research strategies linked to knowledge of research sources, (c) evaluating information, the research process and progress, (d) processing and handling of information, and (e) the ethic, legal, and socioeconomic implications of information use.¹⁴

8 Though information literacy is also a topic in further types of libraries, this article focuses on the college and university libraries, as the described online course was designed for a university library.

9 Cf. „Information Literacy Competency Standards for Higher Education,“ Association of College and Research Libraries, accessed 2016-06-19, <http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency>.

10 Cf. „Information Literacy,“ Student Learning & Information Literacy Committee, accessed 2016-06-15, <http://www.ala.org/acrl/issues/infolit>.

11 Cf. Society of College, National and University Libraries, *Information Skills in Higher Education* (Advisory Committee on Information Literacy, 1999), accessed 2016-06-25, http://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/Seven_pillars2.pdf.

12 Cf. Council of Australian University Librarians, *Information Literacy Standards* (Canberra: Council of Australian University Librarians, 2001), <http://www.caul.edu.au/caul-programs/information-literacy/publications>.

13 Cf. Dienstleistungskommission des Deutschen Bibliotheksverbands, *Standards der Informationskompetenz für Studierende* (2009), accessed 2016-03-12, http://www.bibliotheksverband.de/fileadmin/user_upload/Kommissionen/Kom_Dienstleistung/Publikationen/Standards_Infokompetenz_03.07.2009_endg.pdf.

14 Cf. especially *ibid.*

A common opinion about statistical literacy is not yet fixed on the national level. On the international level, the International Association for Statistical Education¹⁵ initiated the International Statistical Literacy Project „to promote statistical literacy across the world and in all walks of life“, also considering the role of libraries.¹⁶ In this project the five skills summarized in the term „statistical literacy“ are (i) „knowledge of basic statistical key figures“, (ii) „understanding concepts describing society (e.g. inflation, unemployment, GDP, etc.)“, (iii) „basic information about research methods (from the viewpoint of both use and interpretation)“, (iv) „basic information about visualization (both about visualization and interpretation)“, and (v) „knowledge about data sources and the ability to evaluate the used data sources“.¹⁷ Hence, statistical literacy combines both statistical methodological skills expressed in formulas and calculations – as those are the basis of statistics – and information literacy skills when it comes to searching, using, and evaluating statistical information. The responsibility of libraries to support in acquiring those skills is also reflected by Wallmann’s definition of statistical literacy: „Statistical Literacy is the ability to understand and critically evaluate statistical results that permeate our daily lives“.¹⁸ The key words in this definition are „evaluate“ and „daily lives“. Libraries will and should never be the institution in charge of offering lessons in statistical methodology, but libraries should focus on developments in media, which implies responding to the information needs of their target groups that are confronted by a flood of textual as well as quantitative information. Nuerk, Engel, and Martignon interpret statistical literacy with the terms reading and describing of statistics rather than computing.¹⁹ Shield even supports a library service triangle of the three complements information literacy, statistical literacy, and data literacy as it holds that „data literacy is needed to access, manipulate and summarize the data; but statistical literacy is needed to guide in that process while information literacy sets the overall context for evaluating the sources of data and the appropriate manipulations“.²⁰ Therefore, in the context of library services, statistical literacy is more about statistics as a language and stylistic device supporting textual information.²¹ Altogether, statistical literacy overlaps with information literacy in the field of QIL. But do libraries really miss out on including services to improve their clients’ statistical literacy?

3. Reference services versus numeric data services

Libraries summarize an expanding service portfolio under the heading of reference services. Reference librarians assist in finding information with regard to a specific topic, printed and non-printed, via the library catalogue, in databases or in the world wide web, obviously associating the term information with a focus on the written word rather than on numeric data. Although, statistics is the

15 The International Association for Statistical Education is the education section of the International Statistical Institute, see *International Association for Statistical Education (IASE)*, accessed 2016-11-05, <http://iase-web.org/>.

16 „ISLP strategy project.“ IASE, accessed 2016-06-16, http://iase-web.org/islp/Activities.php?p=Strategy_Project.

17 Ibid.

18 Katherine K. Wallman, „Enhancing Statistical Literacy: Enriching Our Society,“ *Journal of the American Statistical Association* 88, Nr. 421 (1993): 1, <http://dx.doi.org/10.2307/2290686>.

19 Cf. Hans-Christoph Nuerk, Joachim Engel and Laura Martignon, „Statistical Literacy: Eine Basiskompetenz in der Informationsgesellschaft,“ *Lernen und Lernstörungen* 4, Nr. 2 (2015): 87, <http://dx.doi.org/10.1024/2235-0977/a000097>.

20 Milo Shield, „Information Literacy, Statistical Literacy and Data Literacy,“ *IASSIST Quarterly* 28, 2-3 (2004): 8, http://www.iassistdata.org/sites/default/files/iqvol282_3shields.pdf.

21 Cf. *ibid.*, 6.

science of methods to handle quantitative information²², which implies that statistics is only a specific type of information. This is consistent with the fact that „librarians traditionally collected statistical abstracts, census tabulations, economic indicators, vital statistics, and a wide range of other statistical information.“²³ The digital age has transformed this information from printed to electronically available and hence increased accessibility.

The world wide web lists a range of American and Australian library guides about finding and using statistics (e.g. „Finding Data & Statistics“²⁴ by UC San Diego Library, „Resources for Data Analysis“²⁵ by Northwestern University Library, „Statistics: Getting started“²⁶ by Curtin University Library or even statistical software tutorials as of Kent State University Libraries²⁷) and British libraries like the Oxford Brookes University Library²⁸ and the House of Commons Library publish the so-called „statistical guides“²⁹. Moreover, the need to foster QIL is pronounced by international organizations³⁰ and statisticians (e.g. Krämer and Shield). Additionally, teaching statistical literacy is based on information professionals' competencies, because „[librarians] are generalists, not specialists. Their focus is not the focus of a particular discipline. As such they are eminently qualified to teach students how to think critically, how to become information literate, how to become statistically literate, and how to become data literate“.³¹ This stance being taken by Shield is consistent with the strategic objectives of the services of Duisburg-Essen University Library. Thus, the following chapter presents the didactical analysis and decisions with regard to designing its online course as a link between information literacy and statistical literacy.

4. Didactical analyses and decisions

When designing an online course, one has to take into account the underlying didactics, technical circumstances, and the presented content. Those three elements are summarized under the heading „Didactical analysis and decisions“, since they are mutually dependent and hence shape the overall course design.

22 Cf. Horst Rinne, *Taschenbuch der Statistik*, (Frankfurt am Main: Deutsch, 2008), 1.

23 Diane Geraci, Chuck Humphrey and Jim Jacobs, *Data basics: An Introductory Text* (2012), 1.1, accessed 2016-06-17, http://3stages.org/class/2012/pdf/data_basics_2012.pdf.

24 Cf. „Finding data & statistics“, UC San Diego Library, accessed 2016-06-13, <http://ucsd.libguides.com/data-statistics>.

25 Cf. „Resources for data analysis“, Northwestern University Library, accessed 2016-06-13, <http://libguides.northwestern.edu/c.php?g=114906>.

26 Cf. „Statistics: Getting started“, Curtin University Library, accessed 2016-06-13, <http://libguides.library.curtin.edu.au/statistics>.

27 Cf. „Statistical consulting“, Kent State University Libraries, accessed 2016-06-13, <http://libguides.library.kent.edu/statc>.

28 Cf. „Reference desk: Statistics“, Oxford Brookes University Library, accessed 2017-02-01, <https://www.brookes.ac.uk/Library/Resources/Statistics/>.

29 Cf. Paul Bolton, *Statistical literacy guide* (2009), accessed 2016-06-13, <http://researchbriefings.parliament.uk/ResearchBriefing/Summary/SN04944#fullreport>.

30 Cf. United Nations, *Making Data Meaningful Part 4: How to improve statistical literacy: A guide for statistical organizations* (2012), accessed 2016-06-18, http://www.unece.org/fileadmin/DAM/stats/publications/2013/Making_Data_Meaningful_4.pdf.

31 Shield, *Information literacy, statistical*, 9.

Based on the chosen concept, the didactical analyses begin by defining the conditions (stakeholders and environment) which directly influence the teaching/course content and the educational objectives. Following these analyses, the decisions relating to the course content, the didactical theory, and the media used are made.³²

4.1. Concept

The course is based on the idea of subject guides that are „lists of resources created by librarians to assist students with their research needs. These list[s] of resources may include topics including but not limited to books, journals, databases, websites, as well as any other topics the librarian feels would assist students with their research.“³³ This main foundation implies that the course will primarily offer references and only use self-made content to embed those references in a structured manner and to connect seemingly unrelated tools like databases and statistical software.

Herzlich Willkommen im Kurs "Daten und Statistiken recherchieren und nutzen"

Sie schreiben eine wissenschaftliche Seminararbeit, Hausarbeit oder Abschlussarbeit in den Politik-, Sozial- oder Wirtschaftswissenschaften und wollen eine statistische Analyse erstellen und einbinden?

Dann kann dieser Kurs Sie darin unterstützen, **statistische Informationen** zu **suchen**, zu **bewerten**, weiterzu**verarbeiten** und zu **präsentieren**.

Denn dieser Kurs

- liefert Tipps zur Recherche und Weiterverwendung statistischer Informationen,
- vermittelt die informationswissenschaftlichen Kriterien zur Bewertung statistischer Information(squellen),
- listet Details zu relevanten **Faktendatenbanken** und
- stellt Informationen über hilfreiche Tools zum Umgang mit Daten bereit.

Achtung: Bitte berücksichtigen Sie, dass dieser Kurs die statistische Methodenlehre NICHT ersetzen kann oder soll. Er dient der Ergänzung des Bibliotheksangebots unter Sammlung von hilfreichen Links, Tipps, kleinen Tests und Literaturquellen.



Fig. 1: Screenshot of the „Welcome“ section describing the course outline

The target group includes students of the economic, political, and social sciences. In 2014, the number of students at the University of Duisburg-Essen amounted to 3,172 for the Faculty of Social Sciences (including the political, social sciences, and East Asia studies), 5,470 for the Faculty of Economics and Business Administration (Campus Essen, including Business Information Systems and Computer Science), and 2,984 for the Mercator School of Management (Campus Duisburg, including Business Education).³⁴ The group is relatively homogenous when it comes to topics in numerical databases,

32 Cf. Michael Kerres, *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote* (München: Oldenbourg, 2013), 217, <http://dx.doi.org/10.1524/9783486736038>.

33 „Library success: A best practices wiki, entry for ‘subject guides’,“ Meredith Farkas, accessed 2016-06-17, http://www.libsuccess.org/Subject_Guides.

34 Cf. Universität Duisburg-Essen, *Daten und Fakten/Facts and Figures* (2015), accessed 2016-06-18, https://www.uni-due.de/imperia/md/content/dokumente/datenundfakten/daten_und_fakten.pdf.

e.g. the World Bank's World DataBank³⁵ is of interest for economists with a focus on measuring economic growth by per capita income, for political scientists to evaluate a country's openness to trade by tariff and non-tariff barriers and for sociologists in the field of educational research. Still, presenting only one database in detail using face-to-face training implies a minimum number of users with the same interests. Moreover, databases and especially the interface is particularly frequently updated. Database providers increasingly offer video tutorials themselves. At the same time the information in a specific database is limited and, hence, only a small part of the already small target group each term will be interested in this database. Due to these facts, instead of focusing on a specific database, materials supporting the process of scientific work which are part of the digital and printed collection of the library or available online for free are presented in the course. If questions with regard to an individual research should still arise, the subject librarian may give face-to-face advice referring to specific database issues. With this in mind, the librarian acts as information broker who is not creating but collecting, pooling, aggregating, and presenting information to support the empirical research process.

The major advantage of the online course is that students can use it independent of location and time. Furthermore, librarians at the reference desk can recommend the course to users and can look up information in the course themselves in order to answer a library user's questions.

4.2. Inclusion of stakeholders

With respect to project management in general, one has to be aware of the project's stakeholders and their interests. Designing an online course at a university library is not only influenced by the target group, but the online course will also attract the attention of lecturers teaching statistical methodology and practice. To prevent rejection of the course and, hence, causing the project to fail, the lecturers have to be involved by contributing to concerting the course content. This was done in an early phase of the course design after structuring and developing ideas on how to implement the concept. A second and final feedback was requested after the finalization of the course, so lecturers were able to evaluate the final product, propose final modifications, and will now promote the course because they trust in the information presented. This leads to the second stakeholder group – the target group – who will finally use the course. As the project was designed following a short timeframe, it was not possible to directly survey the students' needs. Still, to get an idea of the students' needs, experiences were collected (i) of reference librarians at Duisburg-Essen University Library and Bielefeld University of Applied Sciences Library referring to user requests, (ii) of subject librarians at Duisburg-Essen University Library, (iii) of lecturers involved in the project „Optimierung von Studienverläufen“ (optimizing students' course of study) at Bielefeld University of Applied Sciences, and (iv) of the project lead based on the requests while writing her own empirical papers during her studies. Additional stakeholders are the library management, because the course reflects a diversification of the service portfolio of the library, and the computing center of the university, since software tips linked to specific services of the computing center are presented in the course.

³⁵ Access to the World Bank's World DataBank via „World DataBank,“ The World Bank, accessed 2016-11-05, <http://databank.worldbank.org/data/home.aspx>.

4.3. Content

The content and structure of the course is based on Homann's dynamic model of information literacy³⁶ with a focus on statistical information and introduced by five key questions:

- (1) Which purpose does statistical information serve and how can I make use of it? (Information needs)
- (2) Where do I find statistical information and how can I access it? (Information sources and information access)
- (3) How can I assess statistical information? (Information assessment)
- (4) How can I process and present statistical information? (Information processing and presentation)

Students are able to select the section that best fits their information needs at the specific stage of the scientific working process.

1. Was? - Informationsbedarf erkennen und formulieren

In diesem Schritt der Recherche

- definieren und artikulieren Sie Ihren Informationsbedarf und
- wählen Sie Arten und Formate der Information (Daten, Text etc.; Aufsatz, Buch, Daten-CD etc.) unter Berücksichtigung von Kosten und Nutzen der Beschaffung (Fernleihe, Ausleihe, kostenfreier Zugriff auf die Online-Ressource etc.) der benötigten Informationen.^[1]

Die Grundlage dafür sind

- Ihre Forschungsfrage und
- der geplante Umfang der Arbeit (Seminararbeit vs. Abschlussarbeit vs. Fachaufsatz vs. Monographie).



Fig. 2: Screenshot of the information sources section: Part 1 „Identifying and formulating information needs“

The section covering the step „information needs“ serves as a kind of appetizer with regard to the use of statistical information.

The unit about information sources and information access lists numeric databases spanning the subject areas economics, political, and/or social sciences with respect to the target group in a wiki format. Additionally, a Moodle session about searching for data in general and accessing data e.g.

36 Cf. Benno Homann, „Das Dynamische Modell der Informationskompetenz (DYMIK) als Grundlage für bibliothekarische Schulungen,“ in *Informationskompetenz: Basiskompetenz in der Informationsgesellschaft*, ed. Gerhard Knorz and Rainer Kuhlen (Konstanz: UVK, 2000), 195–205, <https://epub.uni-regensburg.de/11032/>.

via download and by using the provided metadata completes the self-made course elements in this section. Furthermore, links to tutorials enrich the information given as answer on key question (2).

In section (3), the Moodle session „Assessing usability“ presents guidelines for assessing information with respect to statistics. These include the six criteria authority, currency, purpose, target group, coverage, and content (which is the statistical method, its accuracy and relevance regarding the topic of the student’s paper) as in Standard Three of the Association of College and Research Libraries’ Information Literacy Competency Standards for Higher Education.³⁷ The section is completed by external video tutorials, a collection of materials including examples to check for these criteria and a list of recommended subject-specific literature on the evaluation of empirical information.

Finally, the unit on information processing and presentation starts with a session on data management, followed by a tools-wiki which covers information about popular statistic visualization tools, writing tools, software, a contact for software support at the university and a collection of tutorials and references linked to the library collection.

Supportive literature regarding the implementation of numeric data services is provided by Geraci, Humphrey and Jacobs, Kellam and Peter, and Haack, whose ideas have been incorporated into the course outline.³⁸

4.4. Didactical theory

The didactical theory takes into account the complements theory of learning and motivation issues, which are presented in the following subchapters.

4.4.1. Theory of learning

According to Piaget, people learn through assimilation of knowledge by connecting new and existing knowledge and through accommodation by the modification of existing knowledge based on new knowledge.³⁹ Derived from the concept of e-learning, direct instruction in form of multimedia-directed learning pertains to constructivism.⁴⁰ The theory describes learning-teaching situations as autonomous finding and construction of issues, with a focus on creating authentic conditions⁴¹ instead of simply providing knowledge. This is consistent with the idea of a self-study online course independent of classes and of the students’ stage of studies. Instead of sequential learning steps that build on one another, the holistic learning environment concentrating on the individual user requirements goes

37 Cf. „Information literacy competency standards for higher education.“

38 Diane Geraci, Chuck Humphrey and Jim Jacobs, *Data basics: An introductory text*, accessed 2016-06-17, http://3stages.org/class/2012/pdf/data_basics_2012.pdf; Lynda M. Kellam and Katharin Peter, *Numeric data services and sources for the general reference librarian* (Witney: Chandos Publishing, 2011), <http://www.sciencedirect.com/science/book/9781843345800>; Dennis G. Haack, *Statistical literacy: A guide to interpretation* (Belmont: Duxbury Press, 1979).

39 Cf. Jean Piaget, Reinhard Fatke and Hainer Kober, *Meine Theorie der geistigen Entwicklung* (Weinheim: Beltz, 2014), 53 ff.

40 Cf. Helmut M. Niegemann, „Besonderheiten einer Didaktik des E-Learning,“ in *eLearning-Didaktik*, ed. Rolf Arnold and Markus Lermen (Baltmannsweiler: Schneider, 2006), 65–74, 67 f.

41 Cf. Gabi Reinmann-Rothmeier et al., *Didaktische Innovation durch Blended Learning: Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule* (Bern: Huber, 2003), 36.

hand in hand with learning objectives developed during the process.⁴² Still, those learning objectives should be derived from taxonomy. For describing professional and methodological competencies, Bloom's taxonomy referring to the cognitive domain fits with the topic of this online course. This taxonomy classifies six stages that build on each other and refer to different levels of complexity: (1) Knowledge, (2) comprehension, (3) application, (4) analysis, (5) synthesis, and (6) evaluation.⁴³ Due to the course content presented and the underlying concept, the course will hardly cover the levels analysis, synthesis, and evaluation. Instead, the course can transfer declarative knowledge, while the accumulation of procedural knowledge happens autonomously alongside the course, e.g. during the discovery of the presented databases and doing exercises.⁴⁴

Accordingly, the underlying learning objectives of the online course are

- (1) Knowledge: The user is able to recall or recognize ...
 - a. the relevance of statistical information as a stylistic device in texts,
 - b. (access to) sources of statistical information,
 - c. effective and efficient search options regarding statistical information,
 - d. criteria for evaluating statistical information.
- (2) Comprehension: The user is able to ...
 - a. give examples for data providers,
 - b. identify metadata of numeric data and datasets,
 - c. describe the retrieval strategy adopted,
 - d. indicate the usability of a given statistical resource.
- (3) Application: The user is able to ...
 - a. choose from a set of databases with respect to the research question,
 - b. conduct a search for data/statistics.

Although the course presents evaluation criteria and software to organize and manipulate data or generate statistics with regard to the taxonomy levels analysis, synthesis, and evaluation, it neither directly facilitates practicing nor allows users to self-test these skills.

4.4.2. Motivation and online-self-learning

Apart from learning objectives and methods, online courses provide media to visualize content and methods that influence the user's individual learning objectives.⁴⁵ In this context, Niegemann emphasizes the importance of self-regulation and the relevance to motivate the user.⁴⁶ Three elements influence the user's motivation: (1) The social environment and (2) the requested level of competence have an impact on the intrinsic/extrinsic motivation, while (3) self-determined learning in addition to

42 Cf. Kerres, *Mediendidaktik*, 231.

43 Cf. Benjamin S. Bloom and Max D. Engelhart, *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich* (Weinheim: Beltz, 1976).

44 Cf. Ulrike Hanke and Wilfried Sühl-Strohmeier, *Bibliotheksdidaktik: Grundlagen zur Förderung von Informationskompetenz* (Berlin: De Gruyter Saur, 2015). <http://dx.doi.org/10.1515/9783110352559>, 103 ff.

45 Cf. *ibid.*, 139.

46 Cf. Helmut M. Niegemann, „Besonderheiten einer Didaktik,“ 73.

intrinsic motivation increases the effectiveness of learning.⁴⁷ Here, parallels can be drawn between self-determined and discovery learning with a focus on tasks instead of content.⁴⁸ Though the online tutor's possibilities are limited due to his/her physical absence, the presented online course takes at least one out of those three motivation factors into account: The course provides the necessary scope for self-determined learning. Moreover, as Hanke and Sühl-Strohmer stress, the motivation to learn will be high enough if the underlying objective is sufficiently strong.⁴⁹ The formulations of learning objectives in the course and especially the students' need and interest to use the online course, which can be taken for granted if the student applies for the voluntary online course, promotes (intrinsic) motivation.⁵⁰

4.5. The medium and its technical circumstances

While the medium, in this context the learning management system Moodle, is predetermined to a large extent by the host organization, the University of Duisburg-Essen, the course designer is responsible for the technical realization by using the modules of Moodle with respect to the learning objectives and methodology.

4.5.1. E-learning at the University of Duisburg-Essen

The University of Duisburg-Essen implemented an e-learning strategy for the period 2014 to 2020, which recommends using e-learning as an educational tool to improve the quality of teaching and learning.⁵¹ According to media-didactic concepts, supporting self-regulated learning is a major goal and may be realized by an online self-learning course. Moodle is administrated by the computer center of the university, the Centre for Information and Media Services, while the Moodle Centre of Excellence supports lecturers in didactical matters.⁵²

4.5.2. Technical realization

In summer term 2016, the Duisburg-Essen University switched to Moodle 3.0.⁵³ Since subject guides serve as blueprints for the presented online course, particularly to refer to external sources and the library's collection, it was decided to use the following modules:

- Forum: The anonymous forum promotes asynchronous communication between the course participants themselves and with the course tutor. Of course, the users may address their questions directly to the course tutor via mail.

47 Cf. Edward L. Deci and Richard M. Ryan, „Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik,“ *Zeitschrift für Pädagogik* 39, Nr. 2 (1993): 223–238, accessed 2017-02-01, https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Allgemeine_Sprachwissenschaft/Dokumente/Bilder/1993_DeciRyan_DieSelbstbestimmungstheoriiederMotivation-German.pdf.

48 Hanke and Sühl-Strohmer, *Bibliotheksdidaktik*, 128.

49 Ibid., 90.

50 Ibid.

51 Cf. Universität Duisburg-Essen, *E-Learning-Strategie* (2014), 2 ff., accessed 2016-06-25, <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/e-learning/strategie/e-learning-strategie.pdf>.

52 Ibid., 6.

53 Cf. „Moodle Knowledgebase: Stichwort Überblick,“ Universität Duisburg-Essen, accessed 2016-06-18, <https://wiki.uni-due.de/moodle/index.php/%C3%9Cberblick>.

- Lessons: Lessons collect external content like videos and links, are connected through tutor-generated passages, and as a result, create learning pathways. Moreover, lessons contain simple quizzes to create attention, arouse interest and enable the user to self-audit comprehension of the lessons. The lessons are linked to the sources glossary to refer to the collection of the library without providing too detailed references information, which might overload the pages of the lessons.
- Feedback: The feedback is installed to generate a structured form of feedback by using survey questions. It allows to evaluate the course utilization and to record participants' data like, e.g., subject of study and stage of studies.
- Text fields, text pages, and folders: Text fields and text pages are included into course topics to give structured and detailed information about a specific course section and to provide detailed resource lists regarding the content of the section. Folders collect self-made materials like examples to assess statistical information by using the presented criteria.
- Links: Links relate to external resources, especially stand-alone videos and recommended reviewed online tutorials.
- Wikis: The course contains wikis for databanks and for statistical analysis tools. Each wiki page ends with a collection of additional resources, especially with reference to the collection of the library.
- Glossary: The Glossary lists the references used in the online course. Furthermore, the resources are classified according to the categories (1) databases, datasets, and data portals, (2) glossaries and encyclopedias, (3) institutions and data providers, (4) textbooks, and (5) other sources, which enables users to browse in the glossary depending on their information needs.

Though Moodle provides a lot more tools in particular to enable collaboration between users, those tools were considered inappropriate in a self-study online course, where users work on diverse topics, in different contexts, with various backgrounds, and with diverse motivations. Hence, providing structured information referring to the collection and services of the library was adopted as the overarching learning scenario.

5. Critical judgment

Due to the fact that this project is based on the master program guidelines, it is not completed with the course design itself. The project still lacks three important steps, namely continuous improvement, evaluation, and marketing. Furthermore, the lack of detailed user evaluation might lead to questioning the quality and relevance of the course. Moreover, continuous improvement is needed if an extensive and complete educational service is aspired.⁵⁴ Hence, the course will never be completely finished due to e.g. new databases, new additional library services, and supplementary training materials.

54 Cf. Detlev Dannenberg, „In 10 Schritten zur Teaching Library,“ in *The ne(x)t generation: Das Angebot der Bibliotheken*, ed. Ute Bergner and Erhard Göbel (Graz-Feldirch: Neugebauer, 2010), 144–50.

The broad marketing goal, which is „to encourage your users to think about the library when they think about data“⁵⁵ and the specific marketing goal of popularizing the course, so that students requiring library assistance in writing an empirical paper know about this service, do not set up a marketing plan. Nevertheless, involving reference librarians and lecturers into the design and evaluation process is the first step to build up the relevant communication channels for promoting the course. Moreover, presentation of the course in lectures and seminars since the beginning of the winter term has led to lecturers and reference librarians advocating the course. They recommend it to their students and users, which implies knowledge regarding the existence of this course and acquisition of potential course users. A short brochure serves as a give-away after the consultation of reference librarians in the field of statistical information.

Regarding the Moodle tools used in the online course, there is still room for interactive features like additional and more detailed tests. Furthermore, the already included tests focus on learning by playing instead of assessing the students' understanding. A test assessing the student's information and statistical literacy level that refers to specific lessons and sections of the course would improve the student's learning outcome.

6. Conclusion and outlook

Statistics are a special kind of information. Hence, the users of this information should be able to read and evaluate it critically. Schools, colleges, and universities offer courses in statistical methodology, while libraries provide a wide range of statistical information through their collections or simply the internet. Still, especially German libraries do not seem to provide numeric data services filling the gaps between statistical information provision through databases and methodology, while e.g. American and British libraries support their users by creating subject guides or even statistical guides. The presented online course may arouse interest to install individual numeric data services in German university libraries, too. To facilitate activities, the course is available as an open educational resource.⁵⁶

Reaching out to new target groups constitutes an additional aspect of evolution of numeric data services. For instance, scientific services like supporting research data management can be matched to the idea of QIL: Only if scientists know how to find, collect, merge, and describe data and especially to generate researchable and reusable information, the concept of research data management is beneficial. However, this target group requires diverse didactical decisions. Additionally, the course can be connected and adjusted for public libraries or scientific specialist libraries.

It is even conceivable to implement the course as a face-to-face workshop or blended learning module carried out in several meetings presenting databases, data evaluation, or data extraction methods into detail. Following the interest of one professor, a short master workshop on data research has

⁵⁵ Kellam and Peter, *Numeric Data Services*, 51.

⁵⁶ The Moodle files are available at „DuEPublico,“ Universität Duisburg-Essen, accessed 2017-02-16, <https://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet?id=43453>.

already been carried out in winter term 2016 and will be repeated in winter term 2017 due to the positive feedback. Currently, 110 students are already using the course.⁵⁷

All in all, it's the users that will show the true relevance and potential of numeric data services at Duisburg-Essen University Library, as only a consumed service is considered to be valuable and helpful.

List of References

- Association of College and Research Libraries. „Information Literacy Competency Standards for Higher Education.“ Accessed 2016-06-19. <http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency>.
- Best, Joel. *Damned lies and statistics: Untangling nLies and Statistics: Untangling Numbers from the Media, Politicians, and Activists*. Berkeley: University of California Press, 2001.
- Best, Joel. *More Damned Lies and Statistics: How Numbers Confuse Public Issues*. Berkeley: University of California Press, 2004.
- Bloom, Benjamin S. and Max D. Engelhart. *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim: Beltz, 1976.
- Bolton, Paul. *Statistical Literacy Guide*. Accessed 2016-06-13. <http://researchbriefings.parliament.uk/ResearchBriefing/Summary/SN04944#fullreport>.
- Dannenberg, Detlev. „In 10 Schritten zur Teaching Library.“ In *The ne(x)t generation: Das Angebot der Bibliotheken*. edited by Ute Bergner and Erhard Göbel, 144–50. Graz-Feldirch: Neugebauer, 2010.
- Deci, Edward L. und Richard M. Ryan. „Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik.“ *Zeitschrift für Pädagogik* 39, Nr. 2 (1993): 223–238. Accessed 2017-02-01. https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Allgemeine_Sprachwissenschaft/Dokumente/Bilder/1993_DeciRyan_DieSelbstbestimmungstheoriederMotivation-German.pdf.
- Geraci, Diane, Chuck Humphrey and Jim Jacobs. *Data Basics: An Introductory Text*. Accessed 2016-06-17. http://3stages.org/class/2012/pdf/data_basics_2012.pdf.
- Haack, Dennis G. *Statistical Literacy: A Guide to Interpretation*. Belmont, California: Duxbury Press, 1979.
- Hanke, Ulrike and Wilfried Sühl-Strohmer. *Bibliotheksdidaktik: Grundlagen zur Förderung von Informationskompetenz*. Berlin: De Gruyter Saur, 2015. <http://dx.doi.org/10.1515/9783110352559>.
- Homann, Benno. „Das Dynamische Modell der Informationskompetenz (DYMIK) als Grundlage für bibliothekarische Schulungen.“ In *Informationskompetenz: Basiskompetenz in der Informationsgesellschaft*, edited by Gerhard Knorz and Rainer Kuhlen, 195–205. Konstanz: UVK, 2000. Accessed 2017-02-01. <https://epub.uni-regensburg.de/11032/>.
- Kellam, Lynda M. and Katharin Peter. *Numeric Data Services and Sources for the General Reference Librarian*. Witney: Chandos Publishing, 2011. Accessed 2017-02-01. <http://www.sciencedirect.com/science/book/9781843345800>.

⁵⁷ Enrollment rate status as at January 24, 2017.

- Kerres, Michael. *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*. München: Oldenbourg, 2013. <http://dx.doi.org/10.1524/9783486736038>.
- Kläre, Christina. „Informationskompetenzvermittlung Reloaded: Das Komplement Statistical Literacy.“ Presented at the 105. Deutscher Bibliothekartag in Leipzig 2016 = 6. Bibliothekskongress, Leipzig, 2016-03-16. <https://opus4.kobv.de/opus4-bib-info/frontdoor/index/index/docId/2377>.
- Krämer, Walter. *So lügt man mit Statistik*. Frankfurt am Main: Campus, 2015.
- Niegemann, Helmut M. „Besonderheiten einer Didaktik des E-Learning.“ In *eLearning-Didaktik*, edited by Rolf Arnold and Markus Lermen, 65–74. Baltmannsweiler: Schneider, 2006.
- Nuerk, Hans-Christoph, Joachim Engel and Laura Martignon. „Statistical Literacy: Eine Basiskompetenz in der Informationsgesellschaft.“ *Lernen und Lernstörungen* 4, Nr. 2 (2015): 85–90. <http://dx.doi.org/10.1024/2235-0977/a000097>.
- Piaget, Jean, Reinhard Fatke and Hainer Kober. *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Weinheim: Beltz, 2014.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi, Frank Vohle, Frederic Adler and Heidi Faust. *Didaktische Innovation durch Blended Learning: Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule*. Bern: Huber, 2003.
- Rinne, Horst. *Taschenbuch der Statistik*. Frankfurt am Main: Deutsch, 2008.
- Shield, Milo. „Information Literacy, Statistical Literacy and Data Literacy.“ *IASSIST Quarterly* 28, 2-3 (2004): 6–11. Accessed 2017-02.01. http://www.iassistdata.org/sites/default/files/iqvol282_3shields.pdf.
- Society of College, National and University Libraries. *Information Skills in Higher Education*. Accessed 2016-06-25. http://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/Seven_pillars2.pdf.
- United Nations. *Making Data Meaningful Part 4: A Guide to Improving Statistical Literacy*. 2012. Accessed 2017-02.02. https://www.unece.org/fileadmin/DAM/stats/documents/writing/Making_Data_Meaningful_Part_4_for_Web.pdf.
- Wallman, Katherine K. „Enhancing Statistical Literacy: Enriching Our Society.“ *Journal of the American Statistical Association* 88, Nr. 421 (1993): 1–8. <http://dx.doi.org/10.2307/2290686>.

Die Generation Y – Ein Plädoyer für die Analyse einer „vernetzten Generation“ zur Weiterentwicklung der Bibliotheksdidaktik

Kim Farah Giuliani, Fachhochschule Potsdam

Zusammenfassung:

Dieser Beitrag greift sowohl den wissenschaftlichen Diskurs über die „Generation Y“ als auch Aspekte der Vermittlung von Informationskompetenz in Bibliotheken auf. Beide Themen werden verknüpft und in Bezug auf eine erfolgreiche Bibliotheksdidaktik diskutiert.

Summary:

This article takes up both the scientific discourse about the Millennials (Generation Y) as well as the debate on how to impart information literacy and library didactics. Both topics are discussed in combination, with respect to successful didactics in libraries.

Zitierfähiger Link (DOI): <http://dx.doi.org/10.5282/o-bib/2017H1S132-137>

Schlagwörter: Bibliotheksdidaktik; Generation Y; Informationskompetenz

1. Die Me Me Me-Generation¹

Es gibt sie nicht, die eindeutige Definition der Generation Y: Sozialwissenschaftliche Studien, die sich mit der Thematik beschäftigen, führen zwar übereinstimmend einige für diese Generation charakteristische Eigenschaften an, im Detail werden diese aber vielfach abweichend interpretiert.² Unterschiedliche Auffassungen bestehen auch hinsichtlich der zeitlichen Einordnung dieser Generation, d.h. der Frage, welche Jahrgänge ihr zugerechnet werden sollten. Teils wird bereits mit dem Jahr 1980 begonnen,³ an anderen Stellen hingegen von den „zwischen 1985 und 2000 Geborenen“⁴ oder auch den zwischen 1980 und 1994⁵ gesprochen. Hurrelmann und Albrecht⁶ betrachten die Generation Y – im Gegensatz zu etwa der 68er-Generation – weniger als Skeptiker, mehr als taktierende, ich-zentrierte Pragmatiker. „Das ständige Suchen und Tasten, Sondieren und Taktieren, die permanente Frage nach dem ‚Warum‘, dem ‚Why‘, ist zum Synonym für eine ganze Generation geworden.“⁷ Das „Warum“ also weniger als Rebellion, vielmehr als gewissenhaftes Abwägen in einer ungewissen Erfahrungswelt.

1 Dieser Essay ist ein für die Publikation überarbeiteter Auszug aus einer Hausarbeit im Seminar „Informationskompetenz“ des Bachelor-Studiengangs Bibliotheksmanagement am Fachbereich Informationswissenschaften der FH Potsdam (6. Semester, SoSe 2016, Dozentin: Prof. Dr. Antje Michel).

2 Johannes Moskaliuk, *Generation Y als Herausforderung für Führungskräfte*, essentials (Wiesbaden : Springer Fachmedien Wiesbaden, 2016), 1.

3 Ebd.

4 Klaus Hurrelmann und Erik Albrecht, *Die heimlichen Revolutionäre* (Weinheim: Beltz, 2014), 14.

5 Suzann Girtz, *Educating Millennials Born between 1980 and 1994* (Lewiston, NY: The Edwin Mellen Press, 2013), 9.

6 Hurrelmann und Albrecht, *Die heimlichen Revolutionäre*.

7 Ebd., 30.

Andere Stimmen wiederum konnotieren das Y, also „Why“, schon eher als „kritische und hinterfragende Grundhaltung“.⁸ Es kursieren diverse Bezeichnungen der hier darzustellenden Generation: „Millenials, Me Me Me-Generation, Generation MyPod, Net Generation, Internet Generation, iGeneration, NextGen, Generation Now und Generation Facebook“⁹ oder auch „Nexters (weil wir die nächste Generation sind), Generation Nintendo, Net Generation, Cyberkids, Generation @ oder Digital Natives (weil wir nicht wie unsere Eltern ‚ins‘ Internet gehen, sondern ‚im‘ Internet leben), Trophy Kids (weil wir für alles Urkunden, Pokale und Trophäen bekommen haben, selbst wenn wir bloß anwesend waren)“.¹⁰ Nachfolgend soll bei der am weitesten verbreiteten Bezeichnung,¹¹ der *Generation Y*, alternativ *Ypsiloner*, verblieben werden.

Die Generation Y hat in ihrer Jugend prekäre Umbrüche und Situationen erlebt: „Wirtschaftskrisen, Kriege und andere politische Katastrophen bis hin zu sozialen und kulturellen Stimmungsumschwüngen.“¹² Ereignisse und Faktoren, die sie nicht beeinflussen können, da sie sie oft nicht direkt erleben, sondern über die sie Informationen aus den Medien beziehen.

Dabei erleben natürlich alle Individuen, die sich in diesem historischen und gesellschaftlichen Kontext bewegen, – Erwachsene wie Jugendliche – dieselben Phänomene. Allerdings befinden sich Jugendliche in einer Lebensphase, in der sie „hypersensibel“ von ihrem Erleben geprägt werden.¹³

Vor dem Hintergrund des permanenten Erlebens von Krisenszenarien und tiefgreifenden gesellschaftlichen Veränderungen lässt sich im Hinblick auf das Bildungs- und Berufsleben der Generation Y festhalten, dass sie „ein niedrigeres Sicherheitsbedürfnis [hat]. Ih[r] ist klar, dass ein Arbeitsplatz heute nicht mehr auf Lebenszeit garantiert ist, und [sie ist] deshalb bestrebt, sich flexibel an neue Anforderungen anzupassen und lebenslang zu lernen.“¹⁴

Auch Entscheidungen zu treffen, bedeutet für die Ypsiloner bei weitem nicht mehr das, was es für andere Generationen – die skeptische Generation (1925-1940), die 68er-Generation (1940-1955), die Babyboomer (1955-1970) und die Generation X (1970-1985) – bedeutet hat: „Die Generation Y ist mit einem Überangebot aufgewachsen. Sie muss ihren Weg finden, um in dem Dschungel aus Optionen nicht den Überblick zu verlieren. Entscheidungen zu treffen – durchaus auch aus dem Bauch heraus – ist ihr längst in Fleisch und Blut übergegangen.“¹⁵

Winograd und Hais bezeichnen die Generation Y als *civic*, also bürgerliche Generation. Dies schließt den Bogen zu der eingangs erläuterten Position, die die Ypsiloner als nicht allzu rebellisch definiert.¹⁶ Diese Einordnung bezieht sich auf die Klassifikation der Generationen, die in der Geschichte stets

8 Moskaliuk, *Generation Y als Herausforderung für Führungskräfte*, 1.

9 Hurrelmann und Albrecht, *Die heimlichen Revolutionäre*, 13-14.

10 Kerstin Bund, *Glück schlägt Geld* (Hamburg: Murmann, 2014), 11.

11 Ebd.

12 Hurrelmann und Albrecht, *Die heimlichen Revolutionäre*, 15-16.

13 Ebd., 15.

14 Moskaliuk, *Generation Y als Herausforderung für Führungskräfte*, 2.

15 Hurrelmann und Albrecht, *Die heimlichen Revolutionäre*, 17, 31.

16 Morley Winograd und Michael D. Hais, *Millennial Momentum* (New Brunswick, NJ [u.a.] : Rutgers Univ. Press, 2011).

wieder neu anzutreffen sind: die Idealisten, die Reagierenden, die Angepassten und *die Bürgerlichen*.¹⁷ Hiernach entwickeln bürgerliche Generationen einen einzigartig hohen Grad an Optimismus bezüglich ihrer eigenen, aber auch der Zukunft ihrer Gesellschaft.¹⁸

Soweit der Versuch einer allgemeinen Charakterisierung. Im vorliegenden – bibliotheksdidaktischen – Kontext darf allerdings ein wesentlicher Aspekt nicht unterschlagen werden: die hohe Integration neuer Medien und Technologien in die Alltags-, Lern- und Arbeitswelt.

„Die Mitglieder der Generation Y gehören zu einer Generation, die sich eine (Arbeits-) Welt ohne digitale Medien nicht mehr vorstellen kann. Als Digital Natives nutzen sie das Web 2.0 selbstverständlich – beruflich und privat.“¹⁹ Dies beeinflusst unmittelbar „völlig neue Formen der Kommunikation, die sich auch auf soziale Umgangsformen und kulturelle Lebensstile auswirken“.²⁰

Sehr anschaulich beschreibt ein von Winograd und Hais zitierter Interviewausschnitt dieses Verhalten: „You know these kids are very, very tuned in. (...) It's interactive, the kind of iPoding and AWK. We don't have a clue! Old school guys like me, have no clue about how these kids are accessing information. (...) But I certainly know their interests aren't very linear and sort of text driven. It's video driven. It's YouTube driven. It's music in my ears driven, much more than sitting down quietly in a library reading a book.“²¹

Genau diesen *clue*, diese Ahnung, muss die Informationskompetenz als Disziplin allerdings haben. Sie hat sich also zu fragen: Wie gelangen die Ypsiloner an Informationen oder wie *sollten* sie diese Informationen finden, bewerten und nutzen?

Denn: „[...] they see the Internet broadly conceived as the source of all knowledge and all wisdom. Which is a little scary at times, but that sort of the assumption they're operating under.“²² Das Gleichgewicht zwischen dem schaurigen (*scary*) Moment und der Kompetenz, dieses Instrument zu beherrschen, zu finden, kann ein zentrales Bindeglied zwischen der Informationskompetenz und der Generation Y werden.

Es handelt sich hier um eine hochgradig optimistische Generation, die gelernt hat, mit instabilen Rahmenbedingungen umzugehen und extrem flexibel auf Wandel und Veränderungen zu reagieren, „ohne sich von ihnen treiben zu lassen.“²³

17 Ebd., 13-14. William Strauss und Neil Howe, *Generations*, 1st ed. (New York: Harper Perennial, 1992).

18 Winograd und Hais, *Millennial Momentum*, 14.

19 Moskaliuk, *Generation Y als Herausforderung für Führungskräfte*, 4-5.

20 Hurrelmann und Albrecht, *Die heimlichen Revolutionäre*, 24.

21 Winograd und Hais, *Millennial Momentum*, 85.

22 Ebd. 86.

23 Hurrelmann und Albrecht, *Die heimlichen Revolutionäre*, 27.

In den Worten Hurrelmann und Albrechts: „Die Generation Y wird (...) zu einer Generation der Ego-taktiker: Sie erfassen schnell und mit großer Sensibilität die Ausgangslage. Daraufhin legen sie ihr Verhalten so fest, dass möglichst viel Gewinn für sie selbst zu erwarten ist.“²⁴

„Die Ypsiloner liefern sich einen Wettlauf um die besten Abschlüsse. Leistungs- oder besser Abschlussfixierung unter Einsatz auch von List und Taktik – das ist den Angehörigen der Generation Y zur zweiten Natur geworden.“²⁵

Hinzu kommt das Bewusstsein über das Recht, individuelle und faire Behandlung einzufordern. Sie verbinden Privates und Berufliches bzw. Studienbezogenes. Die Grenzen verschwimmen hier. Eigene Werte nehmen an Bedeutung zu, werden aber auch mit externen Zielen – etwa denen eines Unternehmens – verbunden.²⁶

Mit diesen „Leistungsstrebern“²⁷, umgeben von längst in Alltag, Studium und Beruf integrierten Medien und Technologien, sollten sich die Akteure und Akteurinnen in der Vermittlung von Informationskompetenz durchaus befassen, um sie optimal zu erreichen. Der Begriff der schulenden Institutionen muss sich erweitern auf ein Verständnis „als pädagogische Dienstleistungseinrichtungen, die sich aktiv um ihr Wohl bemühen und in denen sie sich genügend Anregung holen können, um die persönliche Entfaltung voranzubringen (...). Die Ypsiloner möchten Lernunternehmer sein, Bildungsmanager in eigener Sache sozusagen. (...) Sie fühlen sich durch permanenten Frontalunterricht gegängelt. Stattdessen wollen sie mitentscheiden, wie und wann sie lernen. Sie möchten sich dafür moderner Informations- und Kommunikationstechniken bedienen. Sie drängen auf methodisch-didaktische Lehr- und Lernformen, die dem Selbststudium einen viel größeren Stellenwert einräumen als bisher.“²⁸

Dem läuft das derzeitige Verständnis der Vermittlung von Informationskompetenz keineswegs entgegen. Ganz im Gegenteil: Es herrscht „allgemeiner Konsens in der Wissenschaft, Lernen als einen konstruktiven Prozess zu betrachten, bei dem ein Lernender aktiv seine eigenen Wissensbestände konstruiert, erweitert oder auch verändert.“²⁹

Zu Beginn wurde erläutert, dass es sich bei der Generation Y um eine Generation mit bürgerlichen Werten handelt, die in einem Kontext ständiger Schwankungen und Umbrüche lebt. Sie ist sich dieses Umstandes bewusst. Dennoch handelt es sich um optimistisch agierende Individuen, die jedoch einen hohen Eigensinn und Leistungszwang beim Erreichen selbst gesteckter oder als notwendig eingeschätzter Ziele entwickeln. Die neuen Medien und Technologien sind vollständig in ihr tägliches Leben integriert, immer und überall. Die Generation Y ist Nutzer der hier verfügbaren Inhalte,

24 Ebd., 32.

25 Hurrelmann und Albrecht, *Die heimlichen Revolutionäre*, 34.

26 Moskaliuk, *Generation Y als Herausforderung für Führungskräfte*, 2, 12.

27 Hurrelmann und Albrecht, *Die heimlichen Revolutionäre*, 53.

28 Ebd., 57-58.

29 Ulrike Hanke, Martina Straub und Wilfried Sühl-Strohmer, *Informationskompetenz professionell fördern, Praxiswissen* (Berlin [u.a.]: De Gruyter Saur, 2013), 8.

allerdings auch mehr und mehr ihr Produzent.³⁰ Die Problematik der ständig abrufbaren Massen an Informationen ist im Bewusstsein dieser Zielgruppe verankert.

Die Integration digitaler Medien, aktivierende Einheiten, der konstruktivistische Ansatz, das Aufzeigen des individuellen Mehrwerts des Besuchs von Informationskompetenzschulungen und die Thematisierung der Informationsgesellschaft, ihrer Auswirkung und Rahmenbedingungen – all dies bekannte Themen und Didaktikansätze in der aktuellen Informationskompetenz-Vermittlung.³¹

2. Die Bibliotheksdidaktik muss nicht neu erfunden werden

Es ist eine äußerst günstige Situation, in der sich Vermittler von Informationskompetenz befinden: Die Masse an Informationen, an die die Generation Y durch scheinbare *Suchwunder* gelangt, beginnt „scary“ zu werden.³² Diesen „Grusel“ kann eine erfolgreiche Informationskompetenzvermittlung mindern – die Vermittler können zum Partner, zu einem Teil der Erfahrungswelt der Ypsiloner werden.

Es handelt sich dabei nicht um die Tradition des Ausfechtens Gut gegen Böse. Google, Twitter, Pinterest, Instagram & Co. sind nicht der Feind. Sie sind allerdings in den Suchgewohnheiten der Ypsiloner verankert. Der intuitive Sucheinstieg macht die Suchmaschine attraktiv. Das Abverlangen von „Expertenwissen“ – die Anwendung Boolescher Operatoren, die Interpretation von Akronymen, die Bibliotheksverbände bezeichnen, oder gar differenzierte datenbankspezifische Recherchen – werden da schnell zur Hürde.

Ein zentraler Sucheinstieg und ein einheitlicher Webauftritt von Bibliotheksangeboten könnten den Nutzungswillen dieser Zielgruppe steigern.

Sie suchen „Sinn, Spaß und Selbstverwirklichung“, heißt es in der populärwissenschaftlichen Literatur.³³ Jegliche Bildungsangebote in Bibliotheken können genau das ansprechen. Es heißt, gegebenenfalls auch über Grenzen zu gehen. Für *Digital Natives* sind Medien immer und überall. Sie sind nicht auf einen Festrechner oder eine Power-Point-Präsentation beschränkt.³⁴ Die Informationen liegen auch auf dem Smartphone in der Hosentasche der Schulungsteilnehmer, oder in einer Augmented-Reality-App, mit der die Bibliothek begangen wird.

30 Girtz, *Educating Millennials Born between 1980 and 1994*, 17.

31 Wilfried Sühl-Strohmenger, „Zur Einführung: Neudefinition von Informationskompetenz notwendig?“, in *Handbuch Informationskompetenz*, hg. von Wilfried Sühl-Strohmenger, 2., überarbeitete Auflage, De Gruyter Reference (Berlin: De Gruyter Saur, 2016), 2.

32 Winograd und Hais, *Millennial Momentum*, 86.

33 Bund, *Glück schlägt Geld*, 189.

34 Priscilla Finley, Susie Skarl, Jennifer Cox und Diane VanderPol, „Enhancing library instruction with peer planning“, *Reference Services Review* 33, Nr. 1 (2005): 112.

Das *Verstehen-Wollen* als Kriterium der Servicequalität³⁵ sollte verstärkt in das Zentrum von Marketingstrategien rücken. Wie Teigelkämper es formuliert: „[...] der Trend geht dahin, mehr die individuellen Kundenbedürfnisse zu erforschen“.³⁶

Die spezifischen Denkweisen, die Rezeptionshaltung und Arbeitsstrategien der Generation Y zu kennen, kann bei der Planung und Kommunikation von Service-Angeboten nützlich werden. Hierin liegt die Möglichkeit, sich der Erfahrungswelt dieser Zielgruppe anzunähern, eine persönliche und emotionale Ansprache zu wählen.

Die Generation Y bedeutet eine Chance für die Etablierung der Bibliotheksdidaktik zur Vermittlung von Informationskompetenz. Die Wahl liegt bei uns.

Literaturverzeichnis

- Bund, Kerstin. *Glück schlägt Geld*. Hamburg: Murmann, 2014.
- Finley, Priscilla, Susie Skarl, Jennifer Cox und Diane VanderPol. „Enhancing library instruction with peer planning“. *Reference Services Review* 33, Nr. 1 (2005): 112–22.
- Girtz, Suzann. *Educating Millennials Born between 1980 and 1994*. Lewiston, NY: The Edwin Mellen Press, 2013.
- Hanke, Ulrike, Martina Straub und Wilfried Sühl-Strohmenger. *Informationskompetenz professionell fördern*. Praxiswissen. Berlin [u.a.]: De Gruyter Saur, 2013.
- Hurrelmann, Klaus und Erik Albrecht. *Die heimlichen Revolutionäre*. Weinheim: Beltz, 2014.
- Moskaliuk, Johannes. *Generation Y als Herausforderung für Führungskräfte*. essentials. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2016.
- Parasuraman, A., Valarie A. Zeithaml, und Leonard L. Berry. „A Conceptual Model of Service Quality and Its Implications for Future Research“. *Journal of Marketing* 49, Nr. 4 (1985): 41–50.
- Strauss, William, und Neil Howe. *Generations*. 1st ed. New York: Harper Perennial, 1992.
- Sühl-Strohmenger, Wilfried. „Zur Einführung: Neudefinition von Informationskompetenz notwendig?“ In *Handbuch Informationskompetenz*, herausgegeben von Wilfried Sühl-Strohmenger, 2., überarbeitete Auflage, 1–5. De Gruyter Reference. Berlin: De Gruyter Saur, 2016.
- Teigelkämper, Sabine. „Marketing in Bibliotheken“, 2009. Zuletzt geprüft am 28.11.2016. https://www.oebib.de/fileadmin/redaktion/management/Materialien/Kundenorientierung/Marketing/Marketing_Download_2009.pdf.
- Winograd, Morley und Michael D. Hais. *Millennial Momentum*. New Brunswick, NJ [u.a.] : Rutgers Univ. Press, 2011.

35 A. Parasuraman, Valarie A. Zeithaml, und Leonard L. Berry, „A Conceptual Model of Service Quality and Its Implications for Future Research“, *Journal of Marketing* 49, Nr. 4 (1985): 46.

36 Sabine Teigelkämper, „Marketing in Bibliotheken“, 2009, 5, zuletzt geprüft am 28.11.2016, https://www.oebib.de/fileadmin/redaktion/management/Materialien/Kundenorientierung/Marketing/Marketing_Download_2009.pdf.

Kooperative Informationskompetenzvermittlung: Lehrveranstaltungsreflexion eines Blended-Learning- Workshops mithilfe der Theorie des *constructive alignments*

Simone Kibler, Universitätsbibliothek Braunschweig

Zusammenfassung:

Kooperative Informationskompetenzvermittlung ist gewünscht und sinnvoll, dennoch ist diese in Deutschland bisher nicht flächendeckend umgesetzt. Die Universitätsbibliothek Braunschweig kooperiert bereits mit zahlreichen Fakultäten und Instituten der Technischen Universität Braunschweig und erprobt neue Formate der Vermittlung. Im vorliegenden Artikel geht es um die theoriegeleitete Evaluation eines Blended-Learning-Workshops zur Vermittlung ausgewählter Aspekte der Informationskompetenz im Fach Architektur.

Summary:

Cooperatively provided offers in the area of information literacy are both desired and necessary. In Germany, however, such cooperative efforts have not been adopted on a wide scale yet. The University Library Braunschweig already cooperates with numerous institutes and faculties of the Technical University Braunschweig, and aims at creating new formats for conveying information literacy. The article discusses a theory-based evaluation of a blended-learning workshop with regard to special aspects of information literacy in the subject of architecture.

Zitierfähiger Link (DOI): <http://dx.doi.org/10.5282/o-bib/2017H1S138-150>

Autorenidentifikation: Kibler, Simone: GND 1126440132;

ORCID <http://orcid.org/0000-0001-5427-075X>

Schlagwörter: Informationskompetenz, Architektur, Blended Learning

1. Die Rahmenbedingungen

Kooperative Informationskompetenzvermittlung, an der Fachstudiengänge und zentrale Einrichtungen der Hochschule gleichermaßen beteiligt sind, ist ein Desiderat der Hochschulrektorenkonferenz¹, das bisher in der Fläche bei den meisten Hochschulen aus unterschiedlichen Gründen noch nicht vollständig umgesetzt werden konnte.

In Braunschweig werden zahlreiche Versuche unternommen, den Anspruch der Vernetzung der Universitätsbibliothek (UB) als zentrale Einrichtung mit den jeweiligen Fächern durch gemeinsame Lehrformate zur Informationskompetenzvermittlung einzulösen. Hierbei ist unterschiedlichen Herausforderungen zu begegnen. Vor allem stellt sich die Frage, wie große Studierendengruppen

1 Vgl. Hochschulrektorenkonferenz, *Hochschule im digitalen Zeitalter: Informationskompetenz neu begreifen - Prozesse anders steuern*, Entschließung der 13. Mitgliederversammlung der HRK am 20. November 2012 in Göttingen (Bonn: HRK, 2012), 10, zuletzt geprüft am 13.02.2017, https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/Entschliessung_Informationskompetenz_20112012_01.pdf.

vor dem Hintergrund stetig steigender Studierendenzahlen sinnvoll mit fachspezifischen Angeboten zur Informationskompetenzvermittlung erreicht werden können. Damit verknüpft ist zum einen die Wahl des Lehrformates vor dem Hintergrund kontinuierlich knapper werdender personeller und räumlicher Ressourcen, der für zentrale Einrichtungen wie Universitätsbibliotheken als auch forschende und lehrende Institutionen der Hochschule gleichermaßen besteht. Schimank folgend erzwingt diese Situation „eine Effizienzsteigerung der hochschulischen Leistungsproduktion in der Lehre.“² Zum anderen gilt es, Studierende oft auch unabhängig von der Vergabe von Credit Points für das Thema der Informationskompetenzvermittlung zu motivieren, da sie ihre Kenntnisse auf diesem Gebiet häufig nicht als defizitär wahrnehmen, obwohl sie es durchaus sind.³

Diese Herausforderungen trafen an der Technischen Universität (TU) Braunschweig auf den Bedarf des Faches Architektur, das wissenschaftliche Arbeiten in dieser entwurfsorientierten Disziplin im Studium zu stärken. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der UB Braunschweig sowie die Lehrverantwortlichen des Fachstudiengangs Architektur suchten innerhalb einer gemeinsamen Arbeitsgruppe nach einem passenden Konzept, um diesen Bedarf zu decken.

Ergebnis war nach einem lebendigen, zielorientierten und intensiven Prozess nicht nur der entsprechende Leitfaden⁴, sondern auch ein begleitendes Workshopformat, das im Sommersemester 2016 im ersten Durchgang mit 55 Architektur-Studierenden erfolgreich durchgeführt wurde. Dieses Format wird nun semesterweise angeboten.

Im Folgenden wird dieser Workshop inhaltlich und methodisch skizziert und auf Basis der Theorie des *constructive alignment* nach John Biggs⁵ reflektiert, um so gegebenenfalls Ansatzpunkte für eine Optimierung der Lehrinhalte sowie der Lernziele zu erhalten. Vorteil dieser Vorgehensweise ist, dass die Inhalte des Workshops transparent gemacht werden und so interessierten Kolleginnen und Kollegen zur Nachnutzung auch in anderen fachlichen Kooperationen zur Verfügung stehen. Darüber hinaus wird eine Lehr-Lern-Theorie eingeführt, die auch zur Konzeption von Lehrveranstaltungen fachunabhängig genutzt werden kann und die auch von Interessierten eingesetzt werden kann, die erst wenig Erfahrung in der Konzeption von Lehrveranstaltungen haben.⁶

2 Uwe Schimank, „Governance-Reformen nationaler Hochschulsysteme. Deutschland in internationaler Perspektive,“ in *Neue Steuerung von Hochschulen: Eine Zwischenbilanz*, hrsg. Jörg Bogumil und Rolf G. Heinze, Modernisierung des öffentlichen Sektors. Sonderband 34 (Berlin: edition sigma, 2009), 123.

3 Vgl. Wilfried Sühl-Strohmeier, *Teaching Library: Förderung von Informationskompetenz durch Hochschulbibliotheken*, Bibliothek: Monographien zu Forschung und Praxis 1 (Berlin, Boston: de Gruyter, 2012), 94.

4 Vgl. Department Architektur der TU Braunschweig, *Leitfaden zum Wissenschaftlichen Arbeiten* (Braunschweig, 2016), <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:084-16111411474>.

5 John Biggs, „What the Student Does: Teaching for Enhanced Learning,“ *Higher Education Research and Development* 18, Nr. 1 (1999), <https://dx.doi.org/10.1080/0729436990180105>.

6 Vgl. Rhona Sharpe und Martin Oliver, „Designing for Learning in Course Teams,“ in *Rethinking Pedagogy for a Digital Age: Designing for 21st Century Learning*, hrsg. Helen Beetham und Rhona Sharpe, 2. Auflage (New York: Routledge, 2013), 165.

2. Die Wahl des Lehrformats

Nach dem iterativen Prozess der inhaltlichen Ausgestaltung eines Leitfadens zum wissenschaftlichen Arbeiten schloss sich die Konzeptionsphase für den Workshop an. Es stellte sich die Frage, welches Lehr-Lernformat den Studierenden für die Veranstaltung angeboten werden sollte. Ein Blended-Learning-Konzept mit einer Mischung aus E-Learning- und Präsenzanteilen lag aus unterschiedlichen Gründen nahe.

Zum einen lassen sich durch diese Art der Vermittlung – wie im vorliegenden Fall notwendig – bestmöglich größere Gruppen von Lernenden erreichen. Des Weiteren werden weniger räumliche und personelle Ressourcen benötigt als für Präsenzveranstaltungen, wie Handke und Schäfer herausstellen: „Wenn ein E-Learning-Projekt erst einmal das Stadium des laufenden Betriebes erreicht hat, ist nicht nur die Anstrengung der Lehrenden deutlich geringer, sondern auch die Akzeptanz der Studierenden erheblich höher.“⁷

Ein weiterer Vorteil des Blended-Learnings kann darin gesehen werden, dass Studierende zeitlich und räumlich unabhängig lernen⁸ und Medien nutzen, die normalerweise ohnehin eine mittlerweile dominante Rolle in ihrem Alltag spielen. So ermittelten Lutter et al. beispielsweise den Anteil der Smartphone-Nutzer nach Altersgruppen. Es zeigt sich erwartungsgemäß, dass gerade in der Zielgruppe der Studierenden (Altersgruppe 14 bis 29 Jahre) der Anteil der Smartphone-Nutzer bei 95% liegt.⁹ Dies spricht dafür, diese Technik in Lehrveranstaltungen sinnvoll einzusetzen.

Im hier beschriebenen Fall wurde das Lernmanagement-System (LMS) Stud.IP¹⁰ für die Administration der Lehrveranstaltung ausgewählt. Der Einsatz von Stud.IP in der Lehre ist an der TU Braunschweig hochschulseitig erwünscht und wird durch diverse Angebote zum Erlernen des Systems flankiert. Auf diese Angebote wurde im Rahmen der Ausgestaltung der Lehrveranstaltung zurückgegriffen, sodass das Projektteam Informationskompetenz intensiv von den Expertinnen und Experten des Stud.IP-Teams unterstützt wurde. Dabei ging es weniger um methodische als mehr um die technische Umsetzung der Selbstlernanteile im LMS. Das LMS bietet die im vorliegenden Kontext wichtige Eigenschaft, Lehrveranstaltungen hochschulweit administrieren zu können. Weiterhin ist Stud.IP durch ein responsives Design auch ohne zusätzliche App auf mobilen Endgeräten nutzbar.

2.1. Die Integration des Workshops in den Studienverlauf

Neben den soeben skizzierten methodischen und technischen Aspekten spielten Überlegungen zur Integration des Workshops in den Studienverlauf eine wichtige Rolle. Das Angebot sollte zu einem Zeitpunkt im Studium erfolgen, an dem Studierende evident mit Aspekten wissenschaftlichen

7 Jürgen Handke und Anna Maria Schäfer, *E-Learning, E-Teaching und E-Assessment in der Hochschullehre: Eine Anleitung* (München: Oldenbourg, 2012), 13.

8 Vgl. ebd., 15f.

9 Vgl. Timm Lutter, Christopher-Marcel Meinecke, und Dominique Prescher, „Connected Consumer Technology,“ in *Zukunft der Consumer Technology - 2016: Marktentwicklung, Schlüsselrends, Mediennutzung, Konsumentenverhalten, Neue Technologien*, hrsg. Bitkom e. V. (Berlin: Bitkom, 2016), 15, zuletzt geprüft am 16.11.16, <https://www.bitkom.org/noindex/Publikationen/2016/Leitfaden/CT-Studie/160831-CT-Studie-2016-online.pdf>.

10 Stud.IP e. V., „Stud.IP - Campusmanagement at its best,“ zuletzt geprüft am 16.11.16, <http://www.studip.de/home/>.

Arbeitens konfrontiert werden. Es wurde angenommen, dass durch entsprechende Rahmenbedingungen für Studierende die Notwendigkeit wissenschaftliche Arbeitstechniken zu beherrschen am deutlichsten spürbar und damit die intrinsische Motivation am höchsten ist. Die konstruktivistische Didaktik auf Grundlage des pädagogischen Ansatzes John Deweys nimmt beispielsweise an, dass die sogenannte emotionale Antwort ein wichtiger Bestandteil unterschiedlicher, miteinander verknüpfter Lernstufen ist: „Ein Lerner erfährt in einer Situation etwas Unerwartetes, das ihm zum Antrieb für eine Lösungssuche wird. Lernen und Lehren benötigen immer diesen Antrieb, der nicht bloß kognitiv bleiben sollte, weil erst eine *emotionale* [kursiv im Orig., S. K.] Reaktion dafür sorgen wird, sich auf den Sinn des Lernens einzulassen.“¹¹ Dewey zufolge ist diese emotionale Reaktion wichtig, damit der Lernende für sich die Relevanz eines Problems erkennt und versteht, warum die Lösung desselben für ihn wichtig ist.¹²

Ausgehend von dieser Annahme wurde der Workshop der UB in das Modul „A3 Geschichte und Theorie 3“ eingebettet. Das Modul wird von Bachelorstudierenden des fünften Semesters kurz vor der Bachelorarbeit besucht. In der Regel ist ein Portfolio als Lernleistung anzufertigen, das in jedem Fall eine Hausarbeit und ein Referat enthält. Studierende setzen sich also intensiv in wissenschaftlicher Schriftform mit von ihren Dozentinnen und Dozenten vorgegebenen Themen auseinander, dem „Unerwarteten“ in Dewey’s Sinne, und müssen Literatur recherchieren sowie diese in ihre Arbeit integrieren. Sie erhalten für das Modul insgesamt fünf Leistungspunkte.

2.2. Der Ablauf des Workshops

Bedingt durch das E-Learning-Format besteht der Workshop der UB Braunschweig aus einem Präsenzanteil in Form eines Kick-Off-Termins sowie dem Selbstlern-Anteil in Stud.IP, der einen im Verhältnis größeren Teil der Arbeitszeit der Studierenden in Anspruch nimmt.

In der Präsenzveranstaltung erfolgt die inhaltliche Rahmung und Legitimierung der gesamten Lehrveranstaltung unter dem Aspekt der Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis und der fachlichen Relevanz der Themen im Studienverlauf. Anschließend werden die wichtigsten Recherchetools, der Online-Katalog der UB, die Datenbank RSWBplus und das Datenbank-Infosystem (DBIS) sowie Google und Google Scholar, kurz vorgestellt. Dabei geht es nicht darum, profundes Wissen im Umgang mit diesen Instrumenten zu vermitteln, sondern vielmehr um ihre Zugänglichkeit. Dieses Wissen ist elementare Voraussetzung für die Bearbeitung der Selbstlernaufgaben. Um die Präsenzveranstaltung methodisch aufzulockern und die Studierenden auch in großer Gruppenstärke unmittelbar einzubeziehen, wurde das Audience Response System EduVote¹³ eingesetzt. Zur Arbeit hiermit bekam die Dozentin unmittelbar nach der Präsenzveranstaltung zahlreiche positive Rückmeldungen seitens der Studierenden. Die Studierenden müssen in Stud.IP als Teilnehmende angemeldet sein und können dann einen Themenblock wöchentlich bearbeiten.

11 Kersten Reich, *Konstruktivistische Didaktik: Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool*, 5., erweiterte Auflage, Pädagogik (Weinheim: Beltz, 2012), 189f.

12 Vgl. ebd., 190.

13 Vgl. Simone Kibler, „Audience Response Systeme – Möglichkeiten und Grenzen ihres Einsatzes bei der Vermittlung von Informationskompetenz in wissenschaftlichen Bibliotheken,“ *b.i.t. online* 18, Nr. 2 (2015): 118–125, zuletzt geprüft am 13.02.2017, <http://www.b-i-t-online.de/heft/2015-02-fachbeitrag-kibler.pdf>.

Im Anschluss an die Präsenzsitzung wurde der Online-Lernteil in Stud.IP freigeschaltet. Dieser besteht aus vier Themenblöcken, welche die Studierenden anhand ihres Portfoliothemas für das Modul „A3 Geschichte und Theorie 3“ bearbeiten: Literaturrecherche, Bibliografieren, Zitieren und Erstellen eines Literaturverzeichnis. Damit ist nicht die gesamte Bandbreite der Informationskompetenz abgedeckt; vielmehr werden die wichtigsten Aspekte des Leitfadens thematisiert, welche die Studierenden im Rahmen ihrer eigenen wissenschaftlichen Praxis anwenden sollen. Ziel ist es, zusätzlich zur fachlichen Portfolioarbeit ein Rechercheportfolio zu erstellen, das in Form einer Datei in einem Abgabeordner in Stud.IP hochgeladen wird. Fachseitig sind alle Lehrenden der entsprechenden Begleitlehrveranstaltung ebenfalls in Stud.IP angemeldet, sodass diese die fertigen Rechercheportfolios ihrerseits herunterladen und korrigieren können. Die Rechercheportfolios werden von den Studierenden so bearbeitet, dass sich im Idealfall ein Mehrwert für die inhaltliche Arbeit an ihrem Fachportfolio ergibt, indem sie erzielte Rechercheergebnisse hierfür sinnvoll weiternutzen können. Darüber hinaus werden einzelne Beispiele aus den Rechercheportfolios in den Präsenzlehrveranstaltungen des Faches vertieft und so als Lehrbeispiel für alle Teilnehmenden verfügbar gemacht.

Der Workshop wird technikseitig unter Zuhilfenahme der Stud.IP Plugins MOOC.IP – Courseware¹⁴ sowie VIPs¹⁵ umgesetzt.

Bei der Konzeption der E-Learning-Einheiten ging es dem Projektteam Informationskompetenz darum, die Aufgaben wiederum im Sinne einer konstruktivistischen didaktischen Grundhaltung möglichst praxisnah anzulegen. Anknüpfend an John Dewey ist diese „von folgender Grundthese getragen: Die Menschen greifen durch ihre Handlungen, mit ihren Erfahrungen, im Testen der Wirklichkeit durch Experimentieren, Ausprobieren, durch ihr Tun umfassend in die Konstruktion dessen ein, was ihnen dann als Natur der Dinge oder als Fortschritt in der Natur erscheint.“¹⁶

Einen solchen lernförderlichen Erfahrungsraum wollte die UB Braunschweig für die Studierenden mit ihren Lernaufgaben in Stud.IP zur Verfügung stellen. Diese werden im Folgenden ausführlich vorgestellt und mit Hilfe der Theorie des *constructive alignment* reflektiert.

- 14 Dieses Plugin ermöglicht die technische Realisierung interaktiver E-Learning-Module. Die Studierenden können sich beispielsweise Wissen aneignen, aber auch verschiedene Aufgabentypen lösen. Die inhaltliche Unterteilung eines Moduls in unterschiedliche Kapitel und Unterkapitel ist ebenso gegeben wie die Einbindung von Dokumenten, Videos oder Internetseiten. Dabei können die unterschiedlichen Lerneinheiten zeitgesteuert freigeschaltet werden. Dieser Faktor war bei der Entscheidung über den Einsatz des Plugins besonders wichtig.
- 15 Mit VIPs können Übungsblätter, Tests oder auch Klausuraufgaben für Studierende erstellt und automatisiert korrigiert werden. Es gibt unterschiedliche Aufgabentypen, wie zum Beispiel Lückentexte, die mit Freiformantworten gefüllt werden können oder bei denen aus einem Drop-Down-Menü gewählt werden kann (Single Choice-Fragen). Als Dozent erhält man eine Übersicht über die von den Studierenden gegebenen Antworten und kann so gegebenenfalls in Präsenzveranstaltungen vertiefend auf die Antworten eingehen, die den Studierenden besonders gut oder auch besonders schlecht gelungen sind (z. B. im Rahmen eines Lehrformates wie Flipped Classroom). VIPs-Übungsblätter können mit der Courseware verknüpft werden, sodass Studierende die Aufgaben komfortabel in einem Plugin bearbeiten können. Das Anlegen der Aufgabenblätter in VIPs erfordert etwas Übung. Hat man die Übungsblätter jedoch einmal erstellt, lassen sich diese kopieren und so von Semester zu Semester wiederverwenden.
- 16 Reich, *Konstruktivistische Didaktik*, 75.

3. Die Theorie des *constructive alignment* nach J. Biggs

Im Folgenden wird die Theorie des *constructive alignment* nach J. Biggs (1999)¹⁷ eingeführt. Diese Theorie eignet sich nicht nur, um Lehrveranstaltungen zu planen, sondern auch wie im vorliegenden Fall zu reflektieren.¹⁸

Auf Grundannahmen des Konstruktivismus fußend, setzt Biggs Lernziele (*objectives*), Lehr-Lernaktivitäten (*teaching/learning activities*) und die Überprüfung des Erreichens der Lernziele nach den Lehraktivitäten (*assessment*) miteinander in Beziehung (*alignment*).

Um Lehrveranstaltungen zu planen, empfiehlt Biggs drei zentrale Schritte. An erster Stelle steht die Festlegung des erwünschten Lernergebnisses in Form von Lernzielen. Anschließend wird zur Überprüfung der Lernziele festgelegt, in welcher Form diese überprüft werden sollen. Damit Studierende motiviert sind, ist es zudem wichtig, sich passende Lehr-Lernaktivitäten zu überlegen, damit Studierende die Lernziele auch erreichen können.¹⁹

Biggs' Theorie legt zusätzlich nahe, sich vorher mit der Frage zu beschäftigen, in welcher Art und Weise der Lehrstoff verstanden werden soll.²⁰ Er ordnet unterschiedliche Verarbeitungstiefen von Wissen entlang einer Hierarchisierung unterschiedlicher Verben, die in die Formulierung von Lernzielen aufgenommen werden können. Die erste Stufe (Stufe A, nicht in Tabelle enthalten) mit der geringsten Verarbeitungstiefe umfasst das Identifizieren sowie das Durchlaufen einfacher Prozesse oder Abläufe. Die folgende Stufe (in Tabelle Stufe B) ist anspruchsvoller und beinhaltet beispielsweise das Beschreiben, Auflisten oder auch das Kombinieren von Fakten. Eine weitere Stufe (in Tabelle Stufe C) enthält das Vergleichen und Kontrastieren, das Analysieren und Anwenden von Gelerntem sowie die Erklärung von Ursachen. Die höchste Verarbeitungsstufe (Stufe D, nicht in Tabelle enthalten) wird erreicht durch Theoretisieren, Verallgemeinerung von Zusammenhängen, das Aufstellen von Hypothesen und Reflexion.²¹

Biggs verdeutlicht: „Major objectives would refer to at least relational levels of understanding, where students are not only expected to know facts and information, but to structure them in forms that can be applied to common problems and domains. By the end of professional training, students should be extending knowledge to hitherto unseen problems and domains.“²²

In der Anlage der eigenen Lehrplanung sollte man also Lehrziele formulieren, die eine möglichst große Verarbeitungstiefe aufweisen.

17 Biggs, „What the Student Does: Teaching for Enhanced Learning“.

18 Vgl. Britta Baumert und Dominik May, „Constructive Alignment als didaktisches Konzept: Lehre planen in den Ingenieur- und Geisteswissenschaften,“ *Journal Hochschuldidaktik* 24, Nr. 1-2 (2013): 27, zuletzt geprüft am 13.02.2017, http://www.zhb.tu-dortmund.de/hd/journal-hd/2013_1-2/journal_hd_2013_artikel_baumert_may.pdf.

19 Vgl. Biggs, „What the Student Does: Teaching for Enhanced Learning,“ 63f.

20 Vgl. ebd., 66. Abb. 3 der Originalquelle veranschaulicht die Verbhierarchie. Die Verben wurden von der Autorin zur besseren Lesbarkeit ins Deutsche übersetzt.

21 Ebd., 67.

22 Ebd., 66f.

Die *teaching/learning activities* (TLAs) werden bei Biggs relativ kurz abgehandelt: „The next step is to set up the teaching/learning context so that students have every encouragement to react with the level of cognitive engagement that the objectives require. For example, most tertiary objectives require students to use knowledge, but much tertiary teaching is not about using knowledge but telling students about using knowledge.“²³

Biggs benennt drei verschiedene Arten von TLAs:

- „teacher controlled“, wie Vorlesungen, lautes Denken, das Stellen von Fragen, Seminare, Exkursionen, Advance Organizer, Concept Maps, Tutorien und Labore,
- „peer controlled“, wie Gruppen- und Partnerarbeit, Peer Teaching und spontane Zusammenarbeit, sowie
- „self controlled“, hierzu zählen generische und inhaltliche Lernkompetenz sowie metakognitive Lernkompetenz.

Diesen TLAs ordnet Biggs unterschiedliche Lernformen zu. Eine Concept Map beispielsweise dient dazu, Strukturen anzulegen und einen Überblick zu erhalten. Ein Labor befördert den Erwerb prozeduraler Fähigkeiten sowie die Anwendung zuvor vermittelten Wissens usw.²⁴

Lehrende sollten sich dieses Zusammenhangs bewusst sein und TLAs entlang der gewünschten Art des Wissenserwerbs auswählen.

Die hier eingeführte Theorie des *constructive alignment* nach Biggs wird im folgenden Schritt auf den von uns konzipierten Workshop für das Fach Architektur angewendet.

3.1. *Constructive alignment* nach J. Biggs: der Anwendungsfall Architektur-Workshop

Nachfolgende Tabelle zeigt das *alignment* des Architektur-Workshops. Dabei ist jedes Lehr-Lernziel entlang der Verbhierarchy für Lehr-Lernziele nach Biggs klassifiziert.

²³ Ebd., 67.

²⁴ Ebd., 68. Tabelle 1 gibt in der Originalquelle einen guten Überblick zur Thematik. Die TLAs sind von der Autorin übersetzt worden und vollständig in diese Publikation eingegangen. Die damit verbundenen Lernformen wurden beispielhaft wiedergegeben, da sie in der Analyse nicht explizit aufgegriffen wurden.

Tabelle: Anwendungsfall Architektur-Workshop: alignment

Modul und Stud.IP-Plugin	Lehr-Lernziele (objectives)	Hierarchiestufe Lehr-Lernziel	Prüfung (assessment)	Lehr-Lernaktivitäten (TLAs)
Recherchestrategie: Courseware	Die Studierenden sammeln systematisch (list) Suchbegriffe und kennen geeignete Quellen. Studierende setzen Suchbegriffe sinnvoll bei ihrer Recherche ein (apply). Studierende bewerten ihre Suche und die jeweiligen Suchinstrumente kritisch. Studierende vergleichen (compare) Suchinstrumente, um sie gezielt für ihre Zwecke einsetzen zu können.	B C B	Erstellen Sie eine Begriffsliste zu Ihrem Seminararbeitsthema. Recherchieren Sie hierzu mit den Suchinstrumenten OPAC, Google Scholar und RSWBplus. Listen Sie drei bis fünf Treffer je Suchinstrument auf. Bedingung: Die Treffer müssen eine hohe Passung zu Ihrem Thema aufweisen und für Sie von besonderem Interesse sein. Bewerten Sie auf Basis Ihres Suchergebnisses in knappen Worten das jeweilige Suchinstrument. Wann würden Sie es jeweils anwenden?	Erstellung eines Teilportfolios, Korrektur durch Dozententeam der Architektur, Besprechung und Reflexion in Präsenz-sitzung

Themenschwerpunkt

Modul und Stud.IP-Plugin	Lehr-Lernziele (objectives)	Hierarchiestufe Lehr-Lernziel	Prüfung (assessment)	Lehr-Lernaktivitäten (TLAs)
Bibliografieren: Courseware und VIPs	Studierende unterscheiden (contrast) folgende, in ihrem Fach relevanten Dokumententypen: Monografie, Zeitschriftenartikel, Sammelwerk, Beitrag aus Sammelwerk, Dissertation sowie Internetquelle durch Anwendung auf eigene Literaturquellen (apply).	C C	Greifen Sie auf Ihre Trefferliste aus Aufgabe 1 zurück. Ziehen Sie folgendes Handout hinzu. Sortieren Sie Ihre Trefferliste aus Aufgabe 1 nach der Art der wissenschaftlichen Quelle.	Erstellung eines Teilportfolios, Korrektur durch Dozententeam der Architektur, Besprechung und Reflexion in Präsenzsitzung
	Studierende unterscheiden (contrast) folgende in ihrem Fach relevanten Dokumententypen: Monografie, Zeitschriftenartikel, Sammelwerk, Beitrag aus Sammelwerk, Dissertation sowie Internetquelle durch Anwendung auf vorgegebene Literaturquellen (apply).	C C	Damit Sie noch sicherer in der Erkennung wissenschaftlicher Dokumententypen werden, haben wir nun ein Literaturverzeichnis aus Ihrem Fach vorbereitet. Vermerken Sie in der Lücke hinter der jeweiligen bibliografischen Angabe den Dokumententyp.	In die Courseware eingebundenes Multiple-Choice-Übungsblatt in Stud.IP. Die Anlage des Übungsblattes erfolgt durch die UB. Das Übungsblatt wird nach Aktivierung durch die UB automatisch korrigiert, die Ergebnisse durch das Dozententeam der Architektur abgerufen. Besprechung und Reflexion in Präsenzsitzung

Modul und Stud.IP-Plugin	Lehr-Lernziele (objectives)	Hierarchiestufe Lehr-Lernziel	Prüfung (assessment)	Lehr-Lernaktivitäten (TLAs)
Zitieren: Courseware	Studierende verknüpfen (relate) ihre theoretischen Kenntnisse zum Zitieren und Bibliografieren formal korrekt mit korrekter Quellenangabe aus vorgegebener Quelle (Zeitschrift).	C	Während Ihres Präsenztermins wurden die Unterschiede zwischen direktem und indirektem Zitieren erklärt. Für die in der Architektur nach Leitfaden gültige Zitierweise sind zudem für den Vollbeleg in der Fußnote Bibliografierkenntnisse erforderlich. Wenden Sie beides an. Zitieren Sie nachfolgenden Text je einmal direkt und einmal indirekt. Geben Sie die Quellen wie im Leitfaden beschrieben in den Fußnoten an.	Erstellung eines Teilportfolios, Korrektur durch Dozententeam der Architektur, Besprechung und Reflexion in Präsenzsitzung
Bibliografieren: Courseware	Studierende wenden ihre Bibliografierkenntnisse zur Erstellung eines Literaturverzeichnisses sicher an (apply).	C	Erstellen Sie ein Literaturverzeichnis aus den in Aufgabe 1 und Aufgabe 4 verwendeten Quellen.	Erstellung eines Teilportfolios, Korrektur durch Dozententeam der Architektur, Besprechung und Reflexion in Präsenzsitzung

3.2. Auswertung und Reflexion

Die Anwendung des *constructive alignment* nach Biggs auf den von der UB gestalteten Architektur-Workshop hat ergeben, dass die Lehr-Lernziele im Wesentlichen auf der Hierarchiestufe C angesiedelt sind. Dieses Ergebnis ist zufriedenstellend, jedoch könnte daran gearbeitet werden, auch die nächsthöhere Hierarchiestufe D zu erreichen. Dieses könnte beispielsweise im vorliegenden Falle im Aufgabenblock zur Recherche am effizientesten mit einer Reflexionsaufgabe umgesetzt werden. Die Studierenden könnten vor Beginn ihrer Recherchen die Aufgabe erhalten, ihre Erwartungen und Vorannahmen zu formulieren. Diese könnten wieder aufgegriffen und ausgewertet werden, zum Beispiel im Präsenzteil der Architekturdozentinnen und -dozenten. Dabei könnte es darum gehen, den von Biggs intendierten *conceptual change* zu erzielen: „Learning is thus a way of interacting with the world. As we learn, our conceptions of phenomena change, and we see the world differently. The acquisition of information in itself does not bring about such a change, but the way we structure that information and think with it does. Thus, education is about *conceptual change* [kursiv im Orig., S. K.], not just the acquisition of information.“²⁵

Im Anschluss an Biggs' Idee wäre zu überlegen, inwiefern auch die anderen Aufgabenblöcke mit ergänzenden Aufgaben zum Erreichen der Hierarchiestufe D versehen werden könnten.

Alle Aufgaben, die in die Hierarchiestufe B fallen, könnten ggf. ebenfalls aufgewertet werden.

Als schwierig erwies sich im Auswertungsprozess die Formulierung unserer TLAs. Biggs nennt nicht alle möglichen Varianten, sondern gibt eine unvollständige Auswahl. Darüber hinaus räumt er selbst Einschränkungen bei der Formulierung von TLAs ein: „In fact, it is difficult to separate a TLA from an assessment task. For example, students used the learning journal to learn how to reflect, and it was used later as evidence of reflection. (...) When you are learning to drive a car is the act of driving a learning process, or an outcome of learning?“²⁶

Dies erschwert die Einordnung unserer TLAs dahingehend, dass für die Autorin fraglich war, welche der von ihr gewählten Lehr-Lernaktivitäten den TLAs nach Biggs am nächsten kamen. Es ist zu hoffen, dass die im Rahmen des Theorie-Transfer-Prozesses angestrebten Überlegungen zu unseren TLAs mit Biggs' theoretischen Überlegungen überlappen.

Desweiteren gibt Beetham bei der Konzeption digitaler Lehrangebote zu bedenken, dass zu entscheiden ist, inwiefern digitale Kompetenzen im Sinne von erwerbenden Fähigkeiten als eigenständige Lehr-Lernziele definiert werden müssen oder ob der Einsatz digitaler Technologien lediglich das Erreichen der Lehr-Lernziele unterstützt.²⁷

25 Ebd., 60.

26 Ebd., 73.

27 Vgl. Helen Beetham, „Designing for Active Learning in Technology-Rich Contexts,“ in *Rethinking Pedagogy for a Digital Age: Designing for 21st Century Learning*, hrsg. Helen Beetham und Rhona Sharpe, 2. Auflage (New York: Routledge, 2013), 36.

Im vorliegenden Fall dienten die digitalen Technologien als Vehikel zum Erreichen unserer Lernziele und waren nicht als eigene Lehr-Lernziele vorgesehen.

Abschließend soll nicht verschwiegen werden, dass Biggs' Theorie durchaus Schwächen aufweist. So werden Lernschwierigkeiten, die jenseits individueller Aufgabenbearbeitung liegen, ausgeblendet: „An outcomes-based or curriculum-led design approach assumes that learners respond to instruction in similar ways, and differences that are not related to performance on task are generally ignored.“²⁸ Auch die ganzheitliche Erfahrung von Lernenden sowie die Einflüsse unterschiedlicher Kontexte und Kulturen werden bei Biggs nicht berücksichtigt.²⁹

4. Zusammenfassung und Fazit

Kooperative Informationskompetenzvermittlung lebt nicht nur von der sinnvollen Kombination verschiedener Expertisen, sondern auch von der Offenheit und dem Engagement aller Beteiligten. Im vorliegenden Fall war diese Konstellation Gelingensbedingung für ein Blended-Learning-Konzept zur Vermittlung wichtiger Aspekte von Informationskompetenz. Da solche Workshopformate nicht nur konzipiert, sondern auch laufend verbessert und an aktuelle Erfordernisse angepasst werden müssen, bedürfen sie im Idealfall einer theoriegeleiteten Reflexion. Im vorliegenden Fall wurde hierfür auf die Theorie des *constructive alignments* nach Biggs zurückgegriffen. Die Anwendung dieser Theorie auf unser Lehr-Lernkonzept lieferte konkrete Hinweise auf Möglichkeiten, einige der verwendeten *assessments* im Sinne des Erreichens eines höheren Verarbeitungsniveaus auf Lernendenseite zu verändern.

Die Theorie des *constructive alignment* wurde gewählt, weil sie trotz ihrer Schwächen gute Anwendungsmöglichkeiten bietet und auch für Einsteiger im Lehrplanungskontext ein geeignetes Hilfsmittel sowohl für die Planung als auch die Reflexion von Lehrveranstaltungen ist.

Es ist ein Desiderat, Lehrveranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz zukünftig häufiger theoriegeleitet zu reflektieren, um Anhaltspunkte für ihre Verbesserung zu gewinnen. Biggs' Theorie kann hierbei ein sinnvolles und einfach anzuwendendes Hilfsmittel sein.

28 Ebd.

29 Vgl. Sharpe und Oliver, „Designing for Learning in Course Teams,“ 165; vgl. ähnlich Beetham, „Designing for Active Learning in Technology-Rich Contexts.“

Literaturverzeichnis

- Baumert, Britta und Dominik May. „Constructive Alignment als didaktisches Konzept: Lehre planen in den Ingenieur- und Geisteswissenschaften.“ *Journal Hochschuldidaktik* 24, Nr. 1-2 (2013): 23–27. Zuletzt geprüft am 13.02.2017. http://www.zhb.tu-dortmund.de/hd/journal-hd/2013_1-2/journal_hd_2013_artikel_baumert_may.pdf.
- Beetham, Helen. „Designing for Active Learning in Technology-Rich Contexts.“ In *Rethinking Pedagogy for a Digital Age: Designing for 21st Century Learning*, herausgegeben von Helen Beetham und Rhona Sharpe, 2. Auflage, 31–48. New York: Routledge, 2013.
- Biggs, John. „What the Student Does: Teaching for Enhanced Learning.“ *Higher Education Research and Development* 18, Nr. 1 (1999): 57–75. <https://dx.doi.org/10.1080/0729436990180105>.
- Department Architektur der TU Braunschweig. *Leitfaden zum Wissenschaftlichen Arbeiten*. Braunschweig, 2016. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:084-16111411474>.
- Handke, Jürgen und Anna Maria Schäfer. *E-Learning, E-Teaching und E-Assessment in der Hochschullehre: Eine Anleitung*. München: Oldenbourg, 2012.
- Hochschulrektorenkonferenz. *Hochschule im digitalen Zeitalter: Informationskompetenz neu begreifen – Prozesse anders steuern*. EntschlieÙung der 13. Mitgliederversammlung der HRK am 20. November 2012 in Göttingen. Bonn: HRK, 2012. Zuletzt geprüft am 13.02.2017. https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/Entschliessung_Informationskompetenz_20112012_01.pdf.
- Kibler, Simone. „Audience Response Systeme - Möglichkeiten und Grenzen ihres Einsatzes bei der Vermittlung von Informationskompetenz in wissenschaftlichen Bibliotheken.“ *b.i.t. online* 18, Nr. 2 (2015): 118–25. Zuletzt geprüft am 13.02.2017. <http://www.b-i-t-online.de/heft/2015-02-fachbeitrag-kibler.pdf>.
- Lutter, Timm, Christopher-Marcel Meinecke und Dominique Prescher. „Connected Consumer Technology.“ In *Zukunft der Consumer Technology – 2016: Marktentwicklung, Schlüsseltrends, Mediennutzung, Konsumentenverhalten, Neue Technologien*, herausgegeben von Bitkom e. V., 12–41. Berlin: Bitkom Verlag, 2016. Zuletzt geprüft am 16.11.16. <https://www.bitkom.org/noindex/Publikationen/2016/Leitfaden/CT-Studie/160831-CT-Studie-2016-online.pdf>.
- Reich, Kersten. *Konstruktivistische Didaktik: Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool*. 5., erweiterte Auflage. Pädagogik. Weinheim: Beltz, 2012.
- Schimank, Uwe. „Governance-Reformen nationaler Hochschulsysteme. Deutschland in internationaler Perspektive.“ In *Neue Steuerung von Hochschulen: Eine Zwischenbilanz*, herausgegeben von Jörg Bogumil und Rolf G. Heinze, 124–139. Modernisierung des öffentlichen Sektors. Sonderband 34. Berlin: edition sigma, 2009.
- Sharpe, Rhona, und Martin Oliver. „Designing for Learning in Course Teams.“ In *Rethinking Pedagogy for a Digital Age: Designing for 21st Century Learning*, herausgegeben von Helen Beetham und Rhona Sharpe. 2. Auflage, 163–176. New York: Routledge, 2013.
- Sühl-Strohmenger, Wilfried. *Teaching Library: Förderung von Informationskompetenz durch Hochschulbibliotheken*. Bibliothek: Monographien zu Forschung und Praxis 1. Berlin, Boston: de Gruyter, 2012.

Aufsätze

Workflows zur Bereitstellung von Zeitschriftenartikeln auf Open-Access-Repositoryn – Herausforderungen und Lösungsansätze

Paul Vierkant, Helmholtz-Gemeinschaft

Olaf Siegert, ZBW - Leibniz-Informationszentrum Wirtschaft

Gernot Deinzer, Universitätsbibliothek Regensburg

Agathe Gebert, GESIS Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften

Marc Herbstritt, Schloss Dagstuhl – Leibniz-Zentrum für Informatik

Heinz Pampel, Helmholtz-Gemeinschaft

Regine Tobias, Bibliothek des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT)

Alexander Wagner, Deutsches Elektronen-Synchrotron DESY

Zusammenfassung:

Eine zunehmende Anzahl von Zeitschriftenaufsätzen deutscher Wissenschaftseinrichtungen ist im Sinne des Open Access frei verfügbar. Die Open-Access-Verfügbarkeit kann dabei durch Anwendung verschiedener Geschäfts- und Finanzierungsmodelle umgesetzt werden. Wie aber stellen Wissenschaftseinrichtungen sicher, dass auch diejenigen Publikationen, die auf dem Goldenen Weg des Open Access publiziert werden, dauerhaft und in strukturierter Form auf Repositoryn bereitgestellt werden? Wie könnte ein dafür idealtypischer Publikationsprozess aussehen? Im Rahmen dieses Artikels werden zentrale Herausforderungen beschrieben und Lösungsansätze für die Zugänglichmachung von Open-Access-Zeitschriftenartikeln auf Repositoryn zusammengestellt.

Summary:

Open access is provided for a growing number of journal articles from German research institutions. Free availability can be achieved in different ways, based on diverse business and financing models. But how can research organisations ensure that their gold open access publications are also made available in a permanent and standardized way in an open access repository? In order to achieve this, what should a model publication process look like? This paper addresses the main challenges and describes possible solutions for making open access articles available in repositories.

Zitierfähiger Link (DOI): <http://dx.doi.org/10.5282/o-bib/2017H1S151-169>

Autorenidentifikation: Vierkant, Paul: ORCID <http://orcid.org/0000-0003-4448-3844>;
Siegert, Olaf: ORCID <http://orcid.org/0000-0003-2122-0857>;
Deinzer, Gernot: ORCID <http://orcid.org/0000-0002-7462-3847>;
Gebert, Agathe: ORCID <http://orcid.org/0000-0002-0020-026X>;
Herbstritt, Marc: ORCID <http://orcid.org/0000-0002-1660-5720>;
Pampel, Heinz: ORCID <http://orcid.org/0000-0003-3334-2771>;
Tobias, Regine: ORCID <http://orcid.org/0000-0002-6164-0832>;
Wagner, Alexander: ORCID <http://orcid.org/0000-0001-9846-5516>;

Schlagwörter: Open Access, Repositorien, Goldener Weg, Grüner Weg, APC, Publikationsgebühren, Publikationsprozess

1. Einführung

Der vorliegende Artikel beschäftigt sich mit der Frage, wie Open-Access-Artikel, die in wissenschaftlichen Fachzeitschriften erscheinen und von Forscherinnen und Forschern deutscher Wissenschaftseinrichtungen stammen, auf Repositorien zweitveröffentlicht und damit dauerhaft zugänglich gemacht werden können. Dabei ist es unerheblich, ob zur Bereitstellung der Verlagspublikation im Open Access Publikationsgebühren (Article Processing Charges – APCs) anfallen oder nicht. Ebenfalls eingeschlossen sind Artikel, die im Rahmen von Hybridmodellen oder Offsetting-Verträgen¹ Open Access bereitgestellt werden.

Für diese Publikationen werden idealtypische Workflows beschrieben. Diese haben sowohl die Archivierung der Artikel über Informationsinfrastrukturen² der Wissenschaftseinrichtungen als auch die verbesserte Abwicklung im Rahmen des APC-Managements im Fokus. Die Workflows berücksichtigen dabei die gesamte Prozesskette vom Verfassen eines Zeitschriftenaufsatzes über die Einreichung beim Verlag sowie das Begutachtungsverfahren, die Veröffentlichung, die Rechnungsstellung bis hin zur Bereitstellung in einem geeigneten Repository.

Die vorliegende Veröffentlichung richtet sich in erster Linie an wissenschaftliche Bibliotheken, aber auch an Verlage und weitere Akteure im Bereich des wissenschaftlichen Publizierens.

2. Vision

Im Folgenden soll ein idealer Publikationsprozess mit den vier Elementen „Schreiben“ (2.1), „Publizieren“ (2.2), „Verbreiten“ (2.3) und „Rezipieren“ (2.4) skizziert werden. Die Vision eines idealen Workflows soll aus der Perspektive der forschenden Autorinnen und Autoren als Szenario beschrieben werden, woraus sich die Herausforderungen und die dazugehörigen Empfehlungen für die Institutionen ableiten. Dabei orientiert sich die Vision an dem antizipierten Wunsch der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler nach einem effizienten Prozess, bei dem sie durch serviceorientierte Informationsinfrastrukturen inhaltlich und technisch optimal unterstützt werden. Des Weiteren geht die Vision von einer optimalen Verknüpfung sämtlicher relevanter Informationssysteme aller Akteure im Publikationsprozess aus.

- 1 „Offsetting-Verträge (engl. to offset = verrechnen, kompensieren) beinhalten neben dem Erwerb von Zugriffsrechten auf Verlagshalte (Subskriptionen) eine Open-Access-Option für die in der Vertragslaufzeit publizierten Artikel aus den vertragsnehmenden Einrichtungen bei einem entsprechenden Verlag. Dabei werden die entstehenden Publikationskosten und die Lizenzkosten gemeinsam betrachtet. Im Rahmen der Gesamtkosten des Abschlusses erfolgt ein finanzieller Ausgleich zwischen beiden Kostenmodulen. Dafür können verschiedene Verfahren zur Anwendung kommen.“ Aus Christoph Bruch et al., „Empfehlungen zur Open-Access-Transformation. Strategische und praktische Verankerung von Open Access in der Informationsversorgung wissenschaftlicher Einrichtungen. Empfehlungen der Ad-hoc-AG Open-Access-Gold im Rahmen der Schwerpunktinitiative „Digitale Information“ der Allianz der deutschen Wissenschaftsorganisationen,“ 2016, <http://dx.doi.org/10.3249/allianz0a.011>.
- 2 Z.B. institutionelle Repositorien oder Forschungsinformationssysteme.

Die Begriffe in diesem Kapitel werden mit einer eher in die Zukunft weisenden Bedeutung visionär verwendet. So bezeichnet der Begriff „Repositorium“ nicht die aktuell oftmals im Einsatz befindliche technische Infrastruktur, sondern es liegt ein erweiterter Repositoriums-Begriff zugrunde, der auch Elemente eines Literaturverwaltungssystems bzw. eines Referenzmanagementsystems beinhaltet.³

2.1. Schreiben

Erste Literaturrecherchen der im Szenario angenommenen Forschergruppe weisen auf einen bisher nicht näher untersuchten Aspekt hin, der erfolgversprechend scheint. Um die möglichen Forschungsansätze und nötigen Datenerhebungen zu diskutieren, muss die entsprechende Literatur zunächst identifiziert, bibliographiert und allen Koautorinnen und Koautoren zugänglich gemacht werden. Dies geschieht über ein Repositorium, welches für das kollaborative Arbeiten geschützte Bereiche anbietet.

Die Anbindung des Repositoriums an externe Literaturdatenbanken erleichtert dabei die Sammlung und Rezeption der nötigen Literatur. Dokumente, die noch nicht offen über das Internet verfügbar sind, sind für die Autorengruppe über die von ihnen genutzte Volltextsammlung im Repositorium zugänglich. Hierbei liefert die Bibliothek nicht nur die Volltexte, sondern auch – automatisiert – die zugehörigen Metadaten in einer maschinenlesbaren Form, was ein einfaches Zitieren erlaubt.

Die auf dieser Sammlung aufbauenden internen Diskussionen der vorhandenen Literatur und Forschungsdaten der Gruppe führen schließlich zum Design eines Experiments. Bereits publizierte Forschungsdaten anderer Gruppen helfen, unnötige Doppelarbeit zu vermeiden.

Messungen im Rahmen des Experiments bestätigen einen bisher unbekanntem Effekt. Kolleginnen und Kollegen in anderen Instituten können externen Zugriff auf die Gruppenbereiche bekommen und somit noch fehlende Forschungsdaten beisteuern und im Gegenzug ihre jeweils eigenen Datenerhebungen verifizieren.

In einer mit dem Repositorium verknüpften kollaborativen Schreibumgebung erstellt die Arbeitsgruppe das einreichungsfertige Manuskript. Der kollaborative Schreibprozess vermeidet unkoordinierte redaktionelle Kommunikation über unterschiedliche Kanäle, wie E-Mail, Telefon oder ein Wiki. Darüber hinaus entstehen weder Doppelarbeit durch gleichzeitige Bearbeitung verschiedener Dokumentversionen noch Diskussionen über die Frage in welchem Dateiformat das Dokument geschrieben wird. Das Einbinden der Referenzen der zitierten Fachaufsätze und Forschungsdaten gestaltet sich über das lokale Repositorium mühelos. Die Forschungsdaten sind noch nicht veröffentlicht, in dem Manuskript wird jedoch ein temporärer Link angegeben, der später den Gutachterinnen und Gutachtern Zugang zu den Forschungsdaten erlaubt. Es entsteht so das Dokument in seiner verlagsneutralen Fassung, die sich automatisch auf Seiten des Verlags, der das Manuskript veröffentlichen wird, in dessen Layout überführen lässt.

3 Für eine ausführlichere Diskussion siehe Alexander Wagner, „Publizieren ist nicht genug,“ in *Der Schritt zurück als Schritt nach vorn – Macht der Siegeszug des Open Access Bibliotheken arbeitslos? 7. Konferenz der Zentralbibliothek Wiss-Kom 2016*, hrsg. Bernhard Mittermaier, Reihe Bibliothek / Library 22 (Jülich: Forschungszentrum Jülich 2016), 23-47, <http://hdl.handle.net/2128/11558>.

2.2. Publizieren

Für die Veröffentlichung des erstellten Manuskripts hat die Forschungsgruppe bereits frühzeitig die thematisch relevantesten Journals identifiziert. Über Schnittstellen zu den Verlagssystemen werden die konkreten Publikationskonditionen (z.B. Publikationskosten sowie Lizenzregelungen für die Nachnutzung des Artikels) für die ausgewählten Zeitschriften unmittelbar angezeigt, so dass direkt verglichen werden kann und eine Transparenz der Publikationsbedingungen hergestellt wird. Über ein Ampelsystem wird zudem dargestellt, wie sich die Finanzierungssituation bei den Autorengewühren darstellt. Eine gelbe Ampel zeigt z.B. an, dass die Publikationskosten institutionell oder durch Drittmittel gedeckt sind, aber die Übernahme noch nicht freigegeben ist, während bei Rot nicht genügend Mittel verfügbar sind und ggf. alternative Finanzierungen gefunden oder preiswertere Publikationsorgane gewählt werden müssen. Die grüne Ampel bedeutet für den Forschenden, dass die Übernahme der Publikationsgebühren für den Artikel gesichert ist und bei erfolgreicher Annahme der Einreichung gezahlt wird.

Das Einreichungssystem der dann ausgewählten Zeitschrift übernimmt den einreichungsfertigen Aufsatz und die noch nicht publizierten Forschungsdaten direkt aus dem Repositorium. Die Übernahme der standardisierten Autorenidentifikatoren via ORCID⁴ ermöglicht bereits zu Beginn des Einreichungsprozesses eine eindeutige globale Zuordnung. Auch die institutionelle Zuordnung der Autorinnen und Autoren kann durch den Austausch von ORCID mit den Institutionen bereits übernommen werden; alle Schreibweisen sind korrekt und die entsprechenden institutionellen Identifier hinterlegt. Darüber hinaus werden die nötigen Informationen über die an dem Forschungsvorhaben beteiligten Förderorganisationen via Open Funder Registry⁵ automatisch vorgeschlagen. Die Übernahme dieser Angaben in die Publikation und die Metadaten stellt sicher, dass auch Förderorganisationen die Metadaten der durch sie finanzierten Publikationen einfach in ihre Informationssysteme übernehmen können.

Für die Übernahme eventuell anfallender Publikationskosten schlägt der angebundene Publikationsfonds durch Abgleich mit den gewählten Förderangaben bereits die möglichen Buchungskonten vor. Das umständliche Einreichen von Rechnungen hat sich hiermit erledigt. Lediglich die Bibliothek bzw. die Verwaltung der eigenen Einrichtung muss hier noch sachlich richtig zeichnen, um den Auftrag an den Verlag abzuschließen. Die Angabe des zu belastenden Fonds sichert dem Verlag und der eigenen Institution zudem eine korrekte Rechnungsadresse und vereinfacht normierte Sammelrechnungen. Die Einrichtung kann zudem über einen automatischen Abgleich via ORCID (Personen) oder Ringgold⁶ (Institutionen) die Zulässigkeit der Kostenübernahme prüfen. Auch bei der Kostenverteilung auf mehrere Institutionen oder Forschungsförderer (sog. „Split-Billing“) ist die Berechnungsgrundlage auf der Basis normierter Affiliationen der Autorinnen und Autoren maschinell leicht zu erzeugen.

Die Manuskriptversion wird zeitgleich mit der Einreichung im lokalen Repositorium direkt im Open Access (z.B. als Preprint) oder ggfs. nach einer Embargoperiode und damit zunächst nur lokal

4 „Open Researcher and Contributor ID,“ ORCID, zuletzt geprüft am 09.05.2016, <http://orcid.org/>.

5 „Funding Data,“ Crossref, zuletzt geprüft am 04.10.2016, <http://www.crossref.org/fundingdata/>.

6 „Ringgold,“ zuletzt geprüft am 09.05.2016, <http://www.ringgold.com/>.

zugänglich abgelegt. Per Klick kann das eingereichte Manuskript automatisiert über Webschnittstellen an ein geeignetes Fachrepository geschickt werden, ohne dass dort alle Angaben erneut erfasst werden müssen. Die Verbreitung der Manuskriptversion sichert hier, wenn von den Publizierenden gewünscht, zugleich die maximale und zeitnahe Sichtbarkeit der Ergebnisse.

Nach erfolgter Einreichung des Manuskripts werden nun die Ergebnisse des Peer Review abgewartet. Die Archivierung der Manuskriptfassung erleichtert zudem die gemeinsame Diskussion der zu erwartenden Gutachter-Reports durch die Autorengruppe. Durch eine Versionierung kann die Geschichte des Artikels nachträglich verfolgt werden. Auch eine Publikation auf dem Grünen Weg (d.h. die nachträgliche oder zeitgleiche Zweitveröffentlichung des Artikels über das Repository) kann so durch die Bibliothek ohne weiteres Zutun erfolgen, denn es werden sowohl die Manuskriptfassung als auch die nach der Überarbeitung vorliegende Postprint-Version vorliegen.

Einige Wochen später gehen die Rückmeldungen der Gutachterinnen und Gutachter ein. Diese können von allen Autorinnen und Autoren im Repository aufgerufen werden. Im Szenario werden nur einige kleine Ergänzungen vorgeschlagen. Die Gruppe diskutiert die ggfs. nötigen Klarstellungen, erzeugt in der kollaborativen Schreibumgebung eine neue Version und formuliert die Antwort an die Herausgebenden. Die neue Fassung wird mit dieser Antwort wieder dem Einreichungssystem der Zeitschrift übergeben. Parallel erfolgt die Versionierung im lokalen Repository mit den entsprechenden Kommentaren der Gruppe.

Das Manuskript wird in der überarbeiteten Fassung angenommen. Die der Veröffentlichung zugrundeliegenden Forschungsdaten werden in dem jeweiligen Forschungsdaten-Repository (fachspezifisch oder institutionell) offen zugänglich gemacht und mit Persistent Identifiern (PID) versehen und archiviert. Die nötigen Referenzen in Form von PIDs werden zwischen Manuskriptversion, Preprint und Postprint automatisch generiert und somit ist der Versionsverlauf transparent und nachvollziehbar.

2.3. Verbreiten

Der Verlag überträgt die finale Manuskriptversion in sein jeweiliges spezifisches Layout und publiziert diese als Aufsatz in der gewählten Zeitschrift. Über die Verlagsschnittstelle wird die endgültige Fassung an das lokale Repository zurückgeliefert und automatisch abgelegt. Die bibliographischen Daten werden vom Verlag nach Annahme in Form der vergebenen PIDs (i.d.R. DOIs⁷) geliefert und im lokalen Repository mit Verweis auf eine weitere Version (die Verlagsversion) eingetragen. Das Repository stellt das Dokument weltweit im Open Access zur Verfügung. Über gängige Webschnittstellen werden auch die einschlägigen Suchmaschinen und ggfs. weitere fachliche Datenbanken vom Repository versorgt. Die Verlinkung zu den verwendeten Forschungsdaten erlaubt auch deren Nachvollziehbarkeit und Nachnutzung durch die Fachkolleginnen und -kollegen. Das Dokument wird für die Bibliographie freigegeben, an alle anderen beteiligten Institutionen für die dortigen Nachweissysteme übermittelt und dort eingestellt. Dank ORCID, Open Funder Registry und anderer Identifier-Systeme ist die institutionsübergreifende korrekte Zuordnung zu den Publizierenden, ihren Institutionen und den jeweiligen Förderorganisationen in den dortigen Systemen sichergestellt und

7 „Digital Object Identifier,” DOI, zuletzt geprüft am 09.05.2016, <http://www.doi.org/>.

auch die bibliographischen Datenbanken (wie z.B. Scopus oder Web of Science) werden Autorenschaften und Affiliationen korrekt nachweisen. Es gibt keine doppelte manuelle Erfassung der Daten für a) den Jahresbericht der Institution und b) für die Bibliographie im Projektbericht mehr und auch auf den persönlichen Webseiten der Autorinnen und Autoren wird der Nachweis auf die neue Publikation automatisch ergänzt. Zentrale Nachweissysteme wie OpenAIRE sowie Fachrepositorien können die Publikation und/oder ihre Metadaten aus dem Repository harvesten und/oder speichern. Dabei werden auch relevante Metadaten, die von Förderern eingefordert werden, automatisch an diese übermittelt. Für die nächsten Arbeiten steht über das lokale Repository der jüngste Aufsatz bereits als Referenz zur Verfügung und kann problemlos zitiert werden.

2.4. Rezipieren

Die Verteilung der Publikation über das lokale Repository in die entsprechenden fachlichen Repositorien, die Verfügbarmachung über die OAI-Schnittstelle, die Versorgung übergreifender (auch kommerzieller) bibliographischer Datenbanken und die durch die Verwendung global eindeutiger Identifier verbesserte Qualität der Metadaten sichert die Sichtbarkeit der Ergebnisse. Auf Basis des lokalen Repositoriums werden ferner die webbasierten Literaturlisten der beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler automatisch aktualisiert, so dass auch nicht spezialisierte Suchmaschinen die Publikation leicht finden können. Die Exportformate der Metadaten aus dem Repository berücksichtigen dabei die korrekte semantische Auszeichnung für Suchmaschinen. Die bibliographischen Daten der verwendeten Referenzen erlauben ebenfalls eine einfache Verlinkung auf die zugrunde liegende Literatur und die zugehörigen Forschungsdaten.

In einem letzten Schritt prüft die Bibliothek schließlich auf sachliche Richtigkeit und weist, falls eine Publikationsgebühr anfällt, die Zahlung an.

3. Problemaufriss und aktueller Handlungsbedarf

Während das vorherige Kapitel als Vision die gesamte Kette des Publikationsprozesses idealtypisch beschreibt, fokussieren die folgenden beiden Kapitel 3 „Problemaufriss und aktueller Handlungsbedarf“ und 4 „Handlungsempfehlungen“ auf die drängenden Herausforderungen der Abläufe zur Speicherung von Open-Access-Zeitschriftenartikeln auf Repositorien inkl. eines ggfs. notwendigen Managements der Publikationsgebühren. Dabei werden insbesondere die Visions-Aspekte „Publizieren“ (2.2) und „Verbreiten“ (2.3) in den Fokus genommen.

Es werden dabei folgende vier Fälle betrachtet:

- 3.1 Open-Access-Artikel mit Publikationsgebühren
- 3.2 Artikel aus hybriden Zeitschriften
- 3.3 Open Access auf Basis von Subskriptionsverträgen
- 3.4 Open-Access-Artikel ohne Publikationsgebühren

3.1. Open-Access-Artikel mit Publikationsgebühren

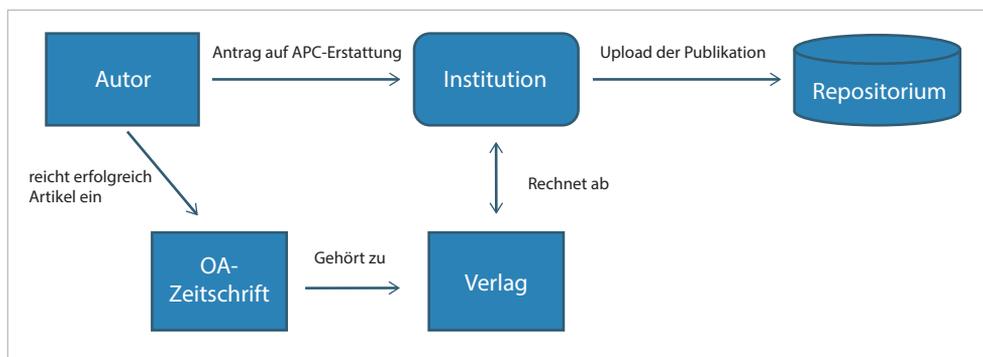


Abb. 1: Open-Access-Artikel mit Publikationsgebühren

Abbildung 1 zeigt den vereinfachten Workflow bei Open-Access-Artikeln mit APCs, wenn Autorinnen und Autoren ihre Institution (in der Regel die Bibliothek) für die Abrechnung der Publikationsgebühren einbinden. Damit ist auch gleich das erste Problem benannt, denn in vielen Fällen geht die APC-Abrechnung an der meist für das „Billing“ zentral verantwortlichen Bibliothek vorbei und wird zum Teil direkt durch die Autorin bzw. den Autor bearbeitet. Grund hierfür ist häufig, dass die APC-bezogenen Workflows einer Einrichtung noch nicht hinreichend definiert oder allgemein bekannt sind.

Damit verbunden ist das Problem der korrekten Angabe der Institutions- bzw. Projekt-Affiliation der Autorin bzw. des Autors beim Verlag im Zuge der Manuskripteinreichung. Denn bei diesem ersten Schritt werden die Weichen für die weitere korrekte Zuordnung für die zentrale Kostenübernahme gestellt. Übersieht die/der Autor/in, dass sie/er ihre/seine Affiliation angeben muss, erfolgt die Rechnungsstellung des Verlags direkt an die/den Autor/in. Durch die Angabe der richtigen Affiliation mittels ORCID und einem Institutions- bzw. Förderorganisations- und Projekt-Identifikator könnte dieses Problem im Publikationsprozess vermieden werden.

Auf den Webseiten der Verlage fehlen zum Teil transparente Informationen rund um die APC-Abrechnung, insbesondere mit Bezug auf die institutionelle Kostenübernahme und die damit zusammenhängenden Rahmenbedingungen. Hier wäre eine autorenbezogene Bündelung der Informationen, idealerweise im Einreichungssystem, wünschenswert, so dass Autor/inn/en an einer Stelle alle notwendigen Informationen rund um das Thema Autorengebühren finden können. Darüber hinaus sollten diese Informationen auch maschinenlesbar sein, sodass die zahlenden Institutionen und Förderorganisationen Veränderungen im Bereich APCs transparent erfassen und verfolgen können.⁸

Die verlagsseitige IP-Authentifizierung (also die automatische Zuordnung der IP-Adresse eines/einer Autors/Autorin zu einer Wissenschaftseinrichtung) ermöglicht die sofortige institutionelle Zuordnung

⁸ Weitere Anforderungen an die Verlagsdienstleistungen finden sich in Bruch et al., „Empfehlungen zur Open-Access-Transformation.“

der einreichenden Autorinnen und Autoren und wäre somit geeignet, den Prozess der zentralen Publikationskostenübernahme wesentlich zu vereinfachen (immer vorausgesetzt, dass bei der Einreichung aus dem Netz der Wissenschaftseinrichtung heraus gearbeitet wird und nicht über einen privaten Account). Jedoch verfügen reine Open-Access-Verlage naturgemäß nicht über institutionelle IP-Adressen (von Universitäten oder Forschungseinrichtungen), wie sie etwa bei Subskriptionsverlagen vorhanden sind, um Zugänge zu den Inhalten auf die lizenzierenden Standorte zu beschränken.⁹

Weitere Hürden stellen fehlende oder inkorrekte Metadaten sowie unvollständige Angaben in den Rechnungen („Statements“) oder Einreichungsübersichten („Submission Alerts“) der Verlage dar. Im Fall von mehreren, unterschiedlichen Angaben durch die Autorinnen und Autoren zu ihren Affiliationen kommt es häufig vor, dass nur eine Angabe vom Verlag weitergegeben wird und die eigene Institution nicht oder nur unvollständig aufgeführt ist. Insbesondere verhindern fehlende Angaben eine Bestätigung der institutionellen Zugehörigkeit und verzögern oder blockieren die weitere Abwicklung erheblich. Im Hinblick auf die oft dezentral organisierten Wissenschaftseinrichtungen wird es deshalb zukünftig unerlässlich sein, vereinheitlichte (eventuell auch codierte) Institutionenlisten in die Einreichungssysteme zu integrieren. In Zukunft kann hier auch das ORCID-System helfen.

Darüber hinaus benötigen die Institutionen einheitliche, maschinell lesbare Berichte, um systematische Berichtsprozesse über die von ihnen finanzierten Publikationen aufzusetzen.

Diese Berichte sollten mindestens folgende Elemente enthalten:

- Zeitpunkt der Zahlung
- Höhe der Zahlung
- Ermäßigung aufgrund von Vereinbarungen zwischen einer wissenschaftlichen Einrichtung und einem Verlag

Für die Berichte hat sich noch keine einheitliche Vorgehensweise etabliert, die es Bibliotheken ermöglicht, ihre Ausgaben schnell und einfach in regelmäßigen Abständen dokumentiert zusammenzuführen. Oftmals erfolgt die Verwaltung der Abrechnungen daher immer noch manuell.

Ein einheitliches und standardisiertes Berichtswesen bildet jedoch eine wichtige Grundlage für die angestrebte Preis- und Markttransparenz im Bereich des Open-Access-Publizierens. Die von der Universitätsbibliothek Bielefeld initiierte und durch die Unterstützung der Arbeitsgruppe Elektronisches Publizieren in der Deutschen Initiative für Netzwerkinformation (DINI) vorangetriebene OpenAPC-Initiative¹⁰ zeigt auf, wie sich mit einfachen Mitteln eine belastbare, nachnutzbare Datenbasis für das Monitoring von APC-Ausgaben erzeugen lässt.¹¹ Dabei werden Datensätze zu APC-Ausgaben von deutschen Wissenschaftseinrichtungen aggregiert, normalisiert und öffentlich für Analysen bereitgestellt.

⁹ Denkbar wäre hier auch die Authentifizierung via ORCID.

¹⁰ „Deutsche Initiative für Netzwerkinformationen e.V.“ DINI, zuletzt geprüft am 09.05.2016, <http://www.dini.de/>.

¹¹ „OpenAPC.“ zuletzt geprüft am 09.05.2016, <https://openapc.github.io/>.

Leider vergeben nicht alle Verlage eine CC-BY-Lizenz,¹² welche Open Access im Sinne der „Berliner Erklärung über den offenen Zugang zu wissenschaftlichem Wissen“ ermöglicht.¹³ Daneben sind unvollständige Lizenzangaben in den Metadaten des Artikels zu bemängeln. Selbst wenn ein Artikel unter einer freien Lizenz steht, wird diese Information zu selten in den Metadaten vorgehalten. Die „NISO Access and Licence Indicators“ definieren die Mindestanforderungen an Lizenzinformationen in Artikelmetadaten.¹⁴

Es soll nicht unerwähnt bleiben, dass sowohl bei Verlagen als auch bei Open-Access-Repositories oftmals Schnittstellen fehlen, mit denen APC-basierte Open-Access-Artikel automatisch auf institutionelle oder fachliche Repositorien hochgeladen werden können. Hier geht es darum, Konzepte wie das SWORD-Protokoll entsprechend zu implementieren.¹⁵

3.2. Artikel aus hybriden Zeitschriften

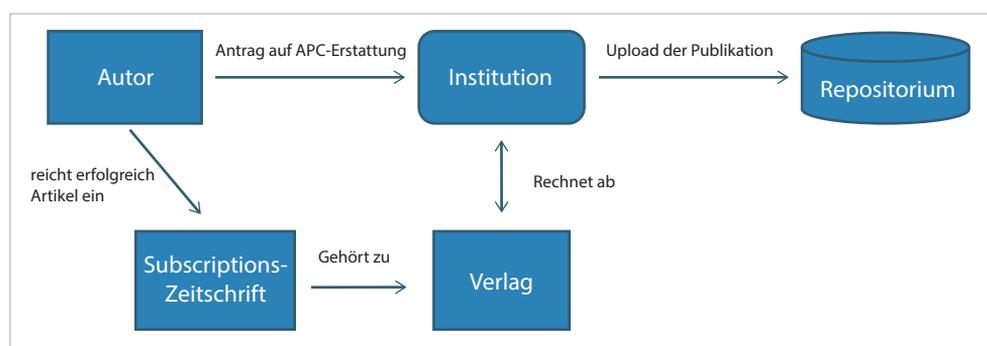


Abb. 2: Artikel aus hybriden Zeitschriften

Aus Sicht der Autorinnen und Autoren ist der Fall hier ähnlich wie in 3.1. Für ihre Institution ist der Fall allerdings insofern kritisch, als sie für Artikel des Hybrid Open Access doppelt zahlt (sog. „Double Dipping“¹⁶), einmal durch das institutionelle Abonnement der Zeitschrift (in der Regel über den Bibliotheksetat) und ein zweites Mal durch das „Freikaufen“ des Artikels. Daher lehnen viele wissenschaftlichen Einrichtungen (z.B. die Helmholtz-Gemeinschaft¹⁷) und Forschungsförderer (z.B. die Deutsche Forschungsgemeinschaft) dieses Geschäftsmodell ab.

12 „Creative Commons,“ zuletzt geprüft am 09.05.2016, <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.

13 „Berliner Erklärung,“ Max-Planck-Gesellschaft, zuletzt geprüft am 09.05.2016, <http://openaccess.mpg.de/Berliner-Erklärung/>.

14 „Access and License Indicators,“ NISO, zuletzt geprüft am 09.05.2016, <http://www.niso.org/workrooms/ali/>.

15 „About SWORD,“ SWORD, zuletzt geprüft am 09.05.2016, <http://swordapp.org/about/>.

16 „The Costs of Double Dipping,“ Research Libraries UK, zuletzt geprüft am 09.05.2016, <http://www.rluk.ac.uk/about-us/blog/the-costs-of-double-dipping/>.

17 Siehe: „Kriterien zum Umgang mit Open-Access-Publikationsgebühren,“ Helmholtz Open Science Koordinationsbüro, zuletzt geprüft am 03.10.2016, <http://os.helmholtz.de/open-science-in-der-helmholtz-gemeinschaft/open-access-der-goldene-weg/kriterien-zum-umgang-mit-open-access-publikationsgebuehren/>.

Hier zeigt sich auch das erste Problem aus Sicht der Autorinnen und Autoren. Die jeweilige Forschungseinrichtung muss transparent darstellen, ob bzw. in welchen Fällen solche Hybrid-Open-Access-Artikel refinanziert werden. Dies geschieht häufig dann, wenn eine Drittmittelförderung vorliegt, über welche die Kosten gedeckt werden können.

Darüber hinaus bestehen die gleichen Probleme, wie sie unter 3.1 beschrieben werden – mit Ausnahme der fehlenden IP-Authentifizierung, denn diese ist bei Subskriptionszeitschriften in der Regel gegeben. Ferner wird von Seiten der Verlage zum Teil nicht deutlich gemacht, welche Zeitschriften genuine Open-Access-Journale sind und welche auf Subskriptionen basieren.

Zudem fehlen von Verlagsseite oftmals Hinweise, ob und wie sich die Zahlung von APCs auf die Subskriptionsgebühren auswirken bzw. welche Ermäßigungen daraus resultieren. Dies wäre aber notwendig, um den Vorwurf des Double Dipping zu entkräften.

3.3. Open Access auf Basis von Subskriptionsverträgen

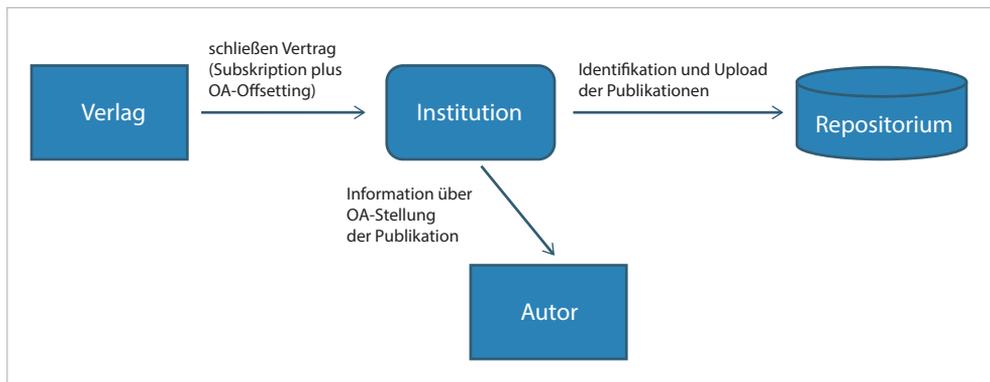


Abb. 3: Open Access auf Basis von Subskriptionsverträgen

Die Basis sind hier, wie auch in 3.2, Subskriptionszeitschriften. Anders als bei Hybrid Open Access werden die Artikel jedoch nicht auf Basis von Einzelrechnungen (APCs) an die Verlage Open Access gestellt, sondern auf Basis einer Gesamtverrechnung mit Subskriptionszahlungen für die gesamte Zeitschrift bzw. ganze Zeitschriftenpakete (sog. „Offsetting“). Ein bekanntes Beispiel ist hier derzeit das Angebot „Springer Compact“ der Springer Nature Group.¹⁸

Anders als in den beiden vorangegangenen Modellen sind Autorinnen und Autoren hier nur bedingt involviert, weil die zugrundeliegenden Verträge in der Regel zwischen Verlag und Institution

¹⁸ Juliane Ritt, „Springer Compact“ (Vortrag auf der LIBER-Konferenz, London 24.6.-26.6., 2015), zuletzt geprüft am 11.01.2017, <http://www.liber2015.org.uk/wp-content/uploads/2015/03/Springer-Compact.pdf>.

geschlossen werden, bisher häufig sogar zwischen Verlagen und ganzen Wissenschaftsorganisationen oder gar nationalen Wissenschaftskonsortien.

Daher haben in diesem Fall auch der Verlag und die jeweilige Organisation sicherzustellen, dass die relevanten Artikel Open Access verfügbar gemacht und auf die jeweiligen Repositorien eingestellt werden. Dabei gibt es aber in der bisherigen Praxis unterschiedlichste Herausforderungen: So fällt es bislang zumeist in die Verantwortung der Wissenschaftseinrichtung, diejenigen Artikel zu identifizieren, die laut Vertrag Open Access gestellt werden dürfen. Dies passiert oft in aufwendiger Einzelfallprüfung durch die Bibliotheken, wie sich z.B. bei der Umsetzung der Open-Access-Option in Allianz- und Nationallizenzen herausgestellt hat.¹⁹ Ein automatisierter Abgleich der Metadaten des Verlags mit lokalen Bibliographien fehlt in der Regel und führt dazu, dass das Open-Access-Potential nicht voll ausgeschöpft wird. Zudem müssen die identifizierten Publikationen häufig manuell in die Repositorien eingestellt werden. In vielen Fällen erfahren die betroffenen Autorinnen und Autoren zudem nichts von diesen Aktivitäten.

3.4. Open-Access-Artikel ohne Publikationsgebühren

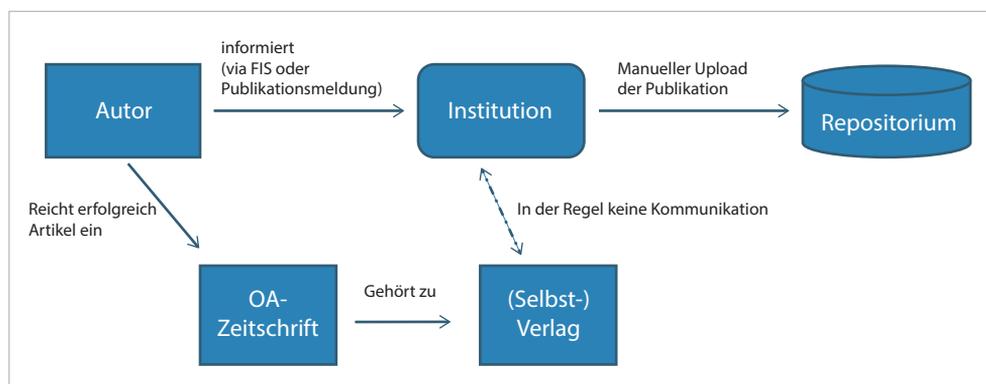


Abb. 4: Open-Access Artikel ohne Publikationsgebühren

In den Sozial- und Geisteswissenschaften gibt es zwar viele Open-Access-Zeitschriften (ca. 40% aller im Directory of Open Access Journals gelisteten Zeitschriften kommen aus diesem Bereich), allerdings gibt es nur eine Minderheit, die sich über APCs finanzieren.²⁰ Ein Großteil (meist von nicht-kommerziellen Kleinverlagen oder in akademischer Trägerschaft publiziert) verlangt dagegen keine

19 Thorsten Koch et al., „DeepGreen - Entwicklung eines rechtssicheren Workflows zur effizienten Umsetzung der Open-Access-Komponente in den Allianz-Lizenzen für die Wissenschaft,“ 2016, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0297-zib-56799>.

20 „The humanities and social sciences (HSS) have more gold OA journals than other segments (more than 4,000 in all), but they're mostly smaller journals – and very few charge APCs,“ aus: Walt Crawford, „The Gold OA Landscape 2011-2014,“ *Cites & Insights* 15, Nr. 9 (2015), 53, <http://citesandinsights.info/civ1519on.pdf>. Siehe hierzu auch die Analyse von Peter Suber, „Counting Fee-based and No-fee #openaccess Journals,“ *Peter Suber* (Blog), 24. Mai 2016, zuletzt geprüft am 03.10.2016, <https://plus.google.com/+PeterSuber/posts/HjrRDcrZ58p>.

APCs. Aufgrund der hierbei nicht benötigten Zahlungsabwicklung beim Publikationsprozess findet zumeist auch keine direkte Kommunikation zwischen den Verlagen der betroffenen Zeitschriften und den Institutionen der Autorinnen und Autoren statt. Die Herausforderungen ähneln denen ungeachtet denen der unter 3.1 und 3.2 geschilderten Fälle, sofern man die APC-bezogenen Probleme vernachlässigt. Allerdings ist davon auszugehen, dass kleinere und mittelständische Verlage und herausgebende Forschungsgruppen weitaus weniger technische Expertise und Umsetzungspotential für die hier benannten Handlungsempfehlungen mitbringen. Die Herausforderungen auf diesem Sektor betreffen im Wesentlichen folgende Punkte:

- Fehlende oder inkorrekte Metadaten: Die Synchronisation zwischen Verlagsangaben und den Metadaten im Repository ist verbesserungswürdig. In der Regel müssen daher die Metadaten durch die Bibliothek manuell korrigiert und ergänzt werden.
- Damit eng verbunden ist der Mangel an Webschnittstellen zwischen Verlagsservern und Repositorien, die einen automatisierten Upload ermöglichen würden.
- Die nicht unterstützte Maschinenlesbarkeit der Metadaten führt dazu, dass Sichtbarkeit und Automatisierung über Schnittstellen weit hinter dem zurückbleiben, was Open Access an Potenzial bietet.

4. Handlungsempfehlungen

Die folgenden Handlungsempfehlungen zielen auf die Verbesserung des Workflows für die Speicherung von Open-Access-Publikationen auf Repositorien ab. Sie adressieren die im Problemaufriss aufgezeigten Herausforderungen, denen sich Institutionen und ihre wissenschaftlichen Bibliotheken stellen müssen, wenn sie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler im Publikationsprozess in jedem der vier aufgeführten Fälle unterstützen wollen. Vorab sind jedoch generelle Empfehlungen für Informationsinfrastrukturen zu nennen, die jede der genannten Szenarien adressieren.

4.1. Generelle Empfehlungen

Um den von Forschungsförderern geforderten bibliographischen Nachweis von Publikationen aus geförderten Projekten umzusetzen, ist eine institutionelle Bibliographie unerlässlich. Aus solch einem zentralen Nachweissystem, welches oft auch in ein Forschungsinformationssystem (FIS) integriert ist, speisen sich die institutionellen Publikationslisten der institutionsangehörigen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler.²¹

Der Einsatz von Normdaten ist notwendig, um den Austausch von standardisierten bibliographischen Metadaten zwischen Verlagen, forschenden Institutionen und Forschungsförderern zu ermöglichen. Für eine globale und eindeutige Zuordnung von Publikationen zu Autorinnen und Autoren (z.B. ORCID), zu Institutionen (z.B. Ringgold), zu Forschungsförderern (z.B. Open Funder Registry) sind persistente Identifikatoren eine Grundvoraussetzung. Darüber hinaus sind Rechnungs-, Buchungs- und

²¹ Siehe hierzu ausführlich: Barbara Ebert et al., „Forschungsinformationssysteme in Hochschulen und Forschungseinrichtungen. Positionspapier. Version 1.1.“ Zenodo (2016), <http://doi.org/10.5281/zenodo.45564>.

Manuskript-Identifikatoren für Verlage und Institutionen gleichermaßen eine deutliche Erleichterung für das APC-Management.

Neben Normdaten stellen standardisierte Schnittstellen (z.B. SWORD²², OAI-PMH²³, REST²⁴) eine weitere technische Voraussetzung dar, um die Interoperabilität zwischen Verlagen, Zeitschriftenredaktionen und Institutionen zu gewährleisten bzw. sicherzustellen. Zur Interoperabilität gehört gleichermaßen, dass von allen beteiligten Akteuren beim Austausch der Metadaten XML unter Nutzung der „Journal Article Tag Suite“ (JATS)²⁵ verwendet wird. Denn nur diese plattformunabhängigen Standards garantieren einen automatisierbaren und reibungslosen Transfer.

Über die technische Umsetzbarkeit hinaus bedingt der Transfer von Metadaten und Volltexten einen rechtlichen Rahmen, um den Austausch und die Nachnutzung zu ermöglichen. Daher sollten sämtliche Metadaten, die zwischen den Akteuren ausgetauscht werden unter die Creative-Commons-Deed „CC-0“²⁶ (Zero) gestellt werden, die eine Weitergabe der Metadaten ohne Einschränkungen ermöglicht. Um den Zugang zu Publikationen auch für automatisierte Abfragen, wie das Text- und Datamining zuzulassen, sollten Verlage und wissenschaftliche Einrichtungen diese Form der Nutzung explizit in ihren Nutzungsbedingungen bzw. Deposit Licenses nennen.

Unabhängig davon, ob und in welcher Form für einen Artikel Publikationsgebühren entstanden sind, ist die Erfassung von Statistiken auf Artekebene sowie ihre Bereitstellung zur freien Nachnutzung ein für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler wichtiger Mehrwertdienst. Standardisierte Nutzungsstatistiken, wie z.B. nach COUNTER²⁷ sowie nicht-standardisierte Statistiken auf Artekebene (Article Level Metrics) können Autorinnen und Autoren Aufschluss über Nutzung und Impact ihrer Veröffentlichungen geben.

Die beschriebenen Handlungsempfehlungen zum Austausch von Publikationen und ihren Metadaten richten sich an Verlage, Zeitschriftenredaktionen und herausgebende Forschungseinrichtungen sowie wissenschaftliche Infrastruktureinrichtungen und decken jedes der folgenden vier Szenarien ab.

Im Folgenden (4.2 bis 4.5) werden weitere Empfehlungen ausgesprochen, die auf die jeweiligen Rahmenbedingungen bzw. Herausforderungen eingehen.

4.2. Open-Access-Artikel mit Publikationsgebühren

Bei diesem Szenario, in dem eine Autorin bzw. ein Autor einen Artikel in einem Open-Access-Journal publiziert und dafür eine APC in Rechnung gestellt bekommt, steht die Optimierung des

22 „Simple Web-service Offering Repository Deposit,” SWORD, zuletzt geprüft am 13.10.2016, <http://swordapp.org>.

23 „OAI Protocol for Metadata Harvesting,” OAI-PMH, zuletzt geprüft am 13.10.2016, <https://www.openarchives.org>.

24 „Representational State Transfer,” REST, zuletzt geprüft am 13.10.2016, https://en.wikipedia.org/wiki/Representational_state_transfer.

25 „Journal Article Tag Suite,” JATS, zuletzt geprüft am 09.05.2016, <http://jats.nlm.nih.gov/>.

26 „Public Domain Dedication,” Creative Commons, zuletzt geprüft am 09.05.2016, <http://creativecommons.org/publicdomain/zero/1.0/>.

27 „Counting Online Usage of Networked Electronic Resources,” COUNTER, zuletzt geprüft am 09.05.2016, <http://www.projectcounter.org>.

APC-Managements im Fokus. Wie in dem Problemaufriss skizziert (siehe 3.1), ist derzeit eine Automatisierung der APC Workflows kaum möglich. Eine zentrale APC-Abrechnung wird durch den Einsatz von Identifikatoren für Autorinnen und Autoren sowie ihre Institutionen deutlich erleichtert, da die fehlerhafte Angabe der Affiliation bei der Rechnungsstellung oft Probleme erzeugt. Eine der wichtigsten Voraussetzungen zur Vereinfachung ist, dass die Kostenübernahme nur für die „corresponding authors“ (also bei mehreren Autor/inn/en diejenige Person, die die Kommunikation mit der Zeitschriftenredaktion bzw. mit dem Verlag übernimmt) erfolgt und somit die Angabe ihrer Affiliation korrekt sein muss. Für die Angabe der Affiliation können Autorinnen und Autoren über ihre ORCID global eindeutig ihrer Institution, die mittels Ringgold oder Open Funder Registry einen institutionellen Identifier besitzt, zugeordnet werden. Da die meisten Forschungsförderer voraussetzen, dass bei Projektpublikationen die Angaben zur Förderorganisation gemacht werden, sind zudem Identifier für Forschungsförderer, wie z.B. über Open Funder Registry, gleichermaßen wertvoll. Von der korrekten Zuordnung der APC zur Autorin bzw. zum Autor, Institution sowie Forschungsförderer profitieren alle beteiligten Akteure, da durch sie die bisherige manuelle Abrechnung der APC weitestgehend automatisiert werden kann.

Neben der Automatisierung ist die Transparenz der APCs selbst ein wichtiger Faktor in der Verbesserung des entsprechenden Workflows zwischen Verlagen und wissenschaftlichen Einrichtungen, wobei Transparenz sich auf den gesamten Publikationsprozess bezieht. Verlage sollten daher bereits bei der Einreichung des Artikels die Publikationskosten transparent und leicht verständlich für die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ausweisen. Hierfür ist es nötig, dass Verlage diese Kosteninformationen in die von ihnen genutzten Einreichungssysteme²⁸ integrieren. Die nach der Publikation in Rechnung gestellten APCs sollten von den Verlagen in Form von maschinenlesbaren Metadaten über eine Schnittstelle den zahlenden Institutionen für ihr Berichtswesen bereitgestellt werden (OpenAPC). In diesen APC-Metadaten sollten u.a. Angaben zur Höhe, Zusammensetzung, Funding, „Acceptance Status“ und Lizenz enthalten sein.²⁹ Als Standard-Lizenz für Open-Access-Publikationen sollten Verlage die Creative-Commons-Lizenz CC BY als Standard etablieren, welche den Autorinnen und Autoren maximale Rechtssicherheit bei gleichzeitiger Leistungserkennung garantiert.³⁰ Darüber hinaus sollten die Autorinnen und Autoren die Lizenzgeber der Publikation sein.

Die beiden Empfehlungen zur technischen Verbesserung in dem vorliegenden Szenario sind durch den Publikationsprozess selbst bedingt, in dem es mit Pre- und Postprints unterschiedliche Versionen einer Publikation gibt. Zum einen sollte hier zur besseren Referenzierbarkeit jeweils ein eigener PID vergeben werden.³¹ Zum anderen sollten Verlage die Artikel via SWORD-Schnittstelle automatisiert in die institutionellen Repositorien der bezahlenden bzw. beteiligten Institutionen transferieren.

28 z.B. „Editorial Manager,“ Aries Systems Corporation, zuletzt geprüft am 09.05.2016, <http://www.ariessys.com/software/editorial-manager/>.

29 Neil Jacobs, „OA Compliance: How Publishers Can Help,“ *Jisc* (2015), zuletzt geprüft am 11.01.2017, <http://scholarlycommunications.jiscinvolve.org/wp/files/2015/03/OA-compliance-how-publishers-can-help-20150325.docx>.

30 „Access and License Indicators,“ NISO.

31 Ebd.

4.3. Artikel aus hybriden Zeitschriften

Das Freikaufen eines einzelnen Artikels aus einer Subskriptionszeitschrift zur Bereitstellung im Open Access (das sogenannte „Hybride Modell“³²) stellt das zweite Szenario dar, für das im Folgenden Handlungsempfehlungen gegeben werden. Sämtliche Empfehlungen aus Szenario 4.1 gelten ebenfalls für hybride Subskriptionszeitschriften; zusätzlich gibt es einige weitere Empfehlungen.

Autorinnen und Autoren sind aufgrund der meist undeutlichen Ausführungen im Einreichungsprozess die Abrechnungsmodelle der Hybrid-Option vielfach nicht klar, was zu Problemen bei einer potentiellen Übernahme der APC-Kosten durch einen institutionellen Publikationsfonds führen kann. Verlage sollten daher die von ihnen angebotenen Abrechnungsmodelle, wie z.B. Voucher,³³ Waiver, Ermäßigungen aufgrund von Rahmenverträgen³⁴ bzw. weiteren Vereinbarungen zwischen dem Verlag und der zahlenden Institution, für Autorinnen und Autoren verständlich und transparent ausweisen. In der finalen Rechnungsstellung (Billing) für die Institution sollte ebenfalls die Kostenverteilung transparent gemacht werden.

Zusätzlich zur Transparenz der Abrechnung sollten auf den Webseiten der Verlagsplattformen die durch Zahlungen frei zugänglich gemachten Inhalte deutlich als Open Access gekennzeichnet werden, z.B. über Filter- bzw. Facettierungs-Funktionen. Darüber hinaus sollten die Verlage den Wissenschaftseinrichtungen die entsprechenden Volltexte durch die Bereitstellung geeigneter Schnittstellen zur Verfügung stellen und dazu auch standardisierte Metadaten anbieten.

4.4. Open Access auf Basis von Subskriptionsverträgen

Das dritte Szenario beschreibt den Fall des Publizierens eines Artikels, der durch den Abschluss eines Subskriptionsvertrags mit Open-Access-Komponente zwischen einer Organisation bzw. einem Konsortium und einem Verlag Open Access gestellt wurde. Obwohl ähnlich wie bei Szenario 4.3 ein Artikel einer Subskriptionszeitschrift Open Access gestellt bzw. „freigekauft“ wird, liegt hierbei die Herausforderung in der eindeutigen Identifikation der von dem Offsetting-Vertrag betroffenen Artikel. Diese eindeutige Identifikation sollte über einen automatisierten Datenbankabgleich der lokalen Bibliographien bzw. Repositorien mit den Metadaten auf der Verlagsplattform erfolgen. Voraussetzung dafür ist, dass der Publikation in beiden Datenbanken entweder ein globaler und eineindeutiger PID wie z.B. DOI oder ein Autoren-Identifizierer wie z.B. ORCID zugeordnet sind. Die bei dem Abgleich identifizierten Publikationen sollten vom Verlag über eine SWORD-Schnittstelle automatisiert in das lokale Publikationssystem bzw. Repository hochgeladen werden.

4.5. Open-Access-Artikel ohne Publikationsgebühren

Das vierte und letzte Szenario bezieht sich auf Artikel, die in einer Open-Access-Zeitschrift erscheinen, ohne dass dafür eine Publikationsgebühr gezahlt werden musste. Da in diesem Fall keine Angaben

32 Vgl: Bo-Christer Björk, „The Hybrid Model for Open Access Publication of Scholarly Articles: A Failed Experiment?“, *Journal of the American Society for Information Science and Technology* 63, Nr. 8 (2012): 1496–1504, <http://dx.doi.org/10.1002/asi.22709/>.

33 „Gold for Gold“, Royal Society of Chemistry, zuletzt geprüft am 09.05.2016, <http://www.rsc.org/publishing/librarians/goldforgold.asp>.

34 „Membership“, Biomedcentral, zuletzt geprüft am 23.01.2016, <https://www.biomedcentral.com/about/membership>.

zu den APC benötigt werden, gelten primär die in 4.1 genannten generellen Empfehlungen im Bezug auf standardisierte Metadaten, Schnittstellen und Angaben zu Lizenz- bzw. Zugangsbedingungen. Um diese technischen Herausforderungen zu bewerkstelligen ist eine enge Kooperation zwischen den beteiligten Akteuren, wie Verlagen, Software-Entwicklern und Repositorien-Betreibern nötig.

In der Abbildung 5 werden zum besseren Vergleich die generellen und szenariobezogenen Handlungsempfehlungen in einer Matrix gegenübergestellt.

Handlungsempfehlung	OA-Gold (APC)	OA-APC HYBRID	OA-OFFSETTING	OA OHNE APC
Publikations-Identifizier (z.B. DOI via CrossRef)	x	x	x	x
Autoren-Identifizier (z.B. via ORCID)	x	x	x	x
Funding-Identifizier (z.B. via FundRef)	x	x	x	x
Institutions-Identifizier (z.B. via Ringgold)	x	x		
Rechnungs-Identifizier	x	x		
Buchungs-Identifizier	x	x		
Manuskript-Identifizier	x	x	x	x
OAI-PMH-Schnittstelle	x	x	x	x
SWORD-Schnittstelle	x	x	x	x
JATS	x	x	x	x
CrossRef	x	x	x	x
Metadaten unter CCO	x	x	x	x
COUNTER-Standard zur Nutzungsmessung	x	x	x	x
Article Level Metrics	x	x	x	x
Transparente Darstellung der Publikationskosten auf der Webseite	x	x		

Transparente Rechnungsstellung	x	x		
Standardisierte Lizenzangaben	x	x	x	x
CC BY	x	x	x	x
Kennzeichnung von Open Access auf Verlagsplattformen		x	x	

Abb. 5: Matrix der Handlungsempfehlungen

5. Zusammenfassung

Um Zeitschriftenartikel, die im Gold-Open-Access erscheinen, auf den grünen Weg zu bringen (also über ein Repositorium einer Wissenschaftseinrichtung dauerhaft bereitzustellen), ist das Handeln aller beteiligten Akteure gefordert. Die oben beschriebenen Handlungsempfehlungen sollen Verlage, wissenschaftliche Einrichtungen und Forschungsförderer bei diesem integrativen Prozess unterstützen, bei dem die jeweiligen Workflows zunehmend aufeinander abgestimmt werden. Es bedarf hierbei einer konzertierten Umsetzung der einzelnen Maßnahmen, um den Transfer von Goldenen Open-Access-Artikeln in Open-Access-Repositorien organisatorisch einfacher, rechtlich sicher und technisch nachhaltig zu gestalten und auch die finanzielle Abwicklung der Publikationsgebühren zu optimieren. Erst dann können Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in vollem Maße von den Vorteilen des Open Access, wie freier Verfügbarkeit und größerer Sichtbarkeit der eigenen Publikationen, profitieren.

Literaturverzeichnis

- Aries Systems Corporation. „Editorial Manager.“ Zuletzt geprüft am 09.05.2016. <http://www.ariessys.com/software/editorial-manager/>.
- Biomedcentral. „Membership.“ Zuletzt geprüft am 09.05.2016. <https://www.biomedcentral.com/about/membership>.
- Björk, Bo-Christer. „The Hybrid Model for Open Access Publication of Scholarly Articles: A Failed Experiment?“ *Journal of the American Society for Information Science and Technology* 63, Nr. 8 (2012): 1496–1504. <http://dx.doi.org/10.1002/asi.22709>.
- Bruch, Christoph, Kai Geschuhn, Kristina Hanig, Kristine Hillenkötter, Heinz Pampel, Hildegard Schäffler, Annette Scheiner, Frank Scholze, Ursula Stanek, Arnulf Timm und Marco Tullney. „Empfehlungen zur Open-Access-Transformation. Strategische und praktische Verankerung von Open Access in der Informationsversorgung wissenschaftlicher Einrichtungen. Ad-hoc-AG Open-Access-Gold im Rahmen der Schwerpunktinitiative ‚Digitale Information‘ der Allianz der deutschen Wissenschaftsorganisationen.“ 2016. <http://dx.doi.org/10.3249/allianzoa.011>.
- COUNTER. „Counting Online Usage of Networked Electronic Resources.“ Zuletzt geprüft am 09.05.2016. <http://www.projectcounter.org>.

- Crawford, Walt. „The Gold OA Landscape 2011-2014.“ *Cites & Insights: Crawford at Large* 15, Nr. 9 (2015). Zuletzt geprüft am 11.01.2017. <http://citesandinsights.info/civ15i9on.pdf>.
- Creative Commons. „Creative Commons.“ Zuletzt geprüft am 09.05.2016. <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.
- Creative Commons. „Public Domain Dedication.“ Zuletzt geprüft am 09.05.2016. <http://creativecommons.org/publicdomain/zero/1.0/>.
- Crossref. „Funding Data.“ Zuletzt geprüft am 04.10.2016. <http://www.crossref.org/fundingdata/>.
- DINI. „Deutsche Initiative für Netzwerkinformationen e.V.“ Zuletzt geprüft am 09.05.2016. <http://www.dini.de/>.
- DOI. „Digital Object Identifier.“ Zuletzt geprüft am 09.05.2016. <http://www.doi.org/>.
- Ebert, Barbara, Regine Tobias, Daniel Beucke, Andreas Bliemeister, Eiken Friedrichsen, Lambert Heller, Sebastian Herwig, Najko Jahn, Matthias Kreysing, Daniel Müller und Mathias Riechert. „Forschungsinformationssysteme in Hochschulen und Forschungseinrichtungen. Positionspapier. Version 1.1.“ *Zenodo* (2016). <http://doi.org/10.5281/zenodo.45564>.
- Helmholtz Open Science Koordinationsbüro. „Kriterien zum Umgang mit Open-Access-Publikationsgebühren.“ Zuletzt geprüft am 03.10.2016. <http://os.helmholtz.de/open-science-in-der-helmholtz-gemeinschaft/open-access-der-goldene-weg/kriterien-zum-umgang-mit-open-access-publikationsgebuehren/>.
- Jacobs, Neil. „OA Compliance: How Publishers Can Help.“ *Jisc* (2015). <http://scholarlycommunications.jiscinvolve.org/wp/files/2015/03/OA-compliance-how-publishers-can-help-20150325.docx>.
- JATS. „Journal Article Tag Suite.“ Zuletzt geprüft am 09.05.2016. <http://jats.nlm.nih.gov/>.
- Koch, Thorsten, Rolf Griebel, Konstanze Söllner, Jürgen Christof und Roland Bertelmann. „DeepGreen - Entwicklung eines rechtssicheren Workflows zur effizienten Umsetzung der Open-Access-Komponente in den Allianz-Lizenzen für die Wissenschaft.“ 2016. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0297-zib-56799>.
- Max-Planck-Gesellschaft. „Berliner Erklärung.“ Zuletzt geprüft am 09.05.2016. <http://openaccess.mpg.de/Berliner-Erklaerung/>.
- National Information Standards Organization. „Access and License Indicators.“ Zuletzt geprüft am 09.05.2016. <http://www.niso.org/workrooms/ali/>.
- Open APC. „OpenAPC.“ Zuletzt geprüft am 09.05.2016. <https://openapc.github.io/>.
- OAI-PMH. „OAI Protocol for Metadata Harvesting.“ Zuletzt geprüft am 13.10.2016. <https://www.openarchives.org>.
- ORCID. „Open Researcher and Contributor ID.“ Zuletzt geprüft am 09.05.2016. <http://orcid.org/>.
- Peter Suber (Blog). <https://plus.google.com/+PeterSuber/posts/HjrRDcrZS8p>.
- Research Libraries UK. „The Costs of Double Dipping.“ Zuletzt geprüft am 09.05.2016. <http://www.rluk.ac.uk/about-us/blog/the-costs-of-double-dipping/>.
- REST. „Representational State Transfer.“ Zuletzt geprüft am 13.10.2016. https://en.wikipedia.org/wiki/Representational_state_transfer.

- Ringgold. „Ringgold.“ Zuletzt geprüft am 09.05.2016. <http://www.ringgold.com/>.
- Ritt, Juliane. „Springer Compact.“ Vortrag auf der LIBER-Konferenz, London 24.6.-26.6., 2015. Zuletzt geprüft am 11.01.2017. <http://www.liber2015.org.uk/wp-content/uploads/2015/03/Springer-Compact.pdf>.
- Royal Society of Chemistry. „Gold for Gold.“ Zuletzt geprüft am 09.05.2016. <http://www.rsc.org/publishing/librarians/goldforgold.asp>.
- Simple Web-service Offering Repository Deposit. „About SWORD.“ Zuletzt geprüft am 09.05.2016. <http://swordapp.org/about/>.
- Wagner, Alexander. „Publizieren ist nicht genug.“ In *Der Schritt zurück als Schritt nach vorn – Macht der Siegeszug des Open Access Bibliotheken arbeitslos? 7. Konferenz der Zentralbibliothek WissKom 2016*, herausgegeben von Bernhard Mittermaier. Reihe Bibliothek / Library 22, 23-47. Jülich: Forschungszentrum Jülich, 2016. <http://hdl.handle.net/2128/11558>.

Erste Erfahrungen mit RDA an wissenschaftlichen Universalbibliotheken in Deutschland

Ergebnisse aus Fokusgruppengesprächen mit Katalogisierenden

Heidrun Wiesenmüller, Hochschule der Medien Stuttgart

Zusammenfassung:

Einige Monate nach dem Umstieg auf das neue Regelwerk „Resource Description and Access“ (RDA) wurden an 18 großen deutschen wissenschaftlichen Universalbibliotheken Fokusgruppengespräche mit Katalogisierenden und Katalogisierern durchgeführt. Die Katalogisierenden wurden u.a. befragt, wie sicher sie sich bei der Anwendung von RDA fühlen, was sie am neuen Regelwerk gut oder schlecht finden, wie sie den Aufwand im Vergleich zum früheren Regelwerk RAK einschätzen, welche Informations- und Hilfsmittel sie verwenden und wie sie zu den regelmäßigen Änderungen im Standard stehen. Der vorliegende Aufsatz dokumentiert die Ergebnisse der Gespräche.

Summary:

Several months after the introduction of the new cataloging standard „Resource Description and Access“ (RDA), focus-group interviews with catalogers were conducted at 18 large academic and state libraries in Germany. Among other things, the catalogers were asked how confident they feel in applying RDA, which aspects of the new cataloging code they like or do not like, how they estimate the expenditure of time in comparison to the former cataloging code RAK, which sources they use to get help or information, and what they think about the frequent changes to the new standard. The paper presents the results of these interviews.

Zitierfähiger Link (DOI): <http://dx.doi.org/10.5282/o-bib/2017H1S170-200>

Autorenidentifikation: Wiesenmüller, Heidrun: GND 122087801,

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9817-5292>

Schlagwörter: Resource Description and Access (RDA); Katalogisierung; Wissenschaftliche Bibliothek; Regelwerksumstieg; Internationalisierung

1. Einleitung

Ende 2015 bzw. Anfang 2016 wurde in allen deutschen Bibliotheksverbänden das neue, internationale Katalogisierungsregelwerk „Resource Description and Access“ (RDA) eingeführt. Einige Monate nach der Umstellung wurde in einem Forschungsprojekt untersucht, wie die Katalogisierenden und Katalogisierer in der Praxis mit dem neuen Regelwerk zurecht kommen und wie sie zu verschiedenen Aspekten des neuen Regelwerks und zu RDA insgesamt stehen.

Als Methode wurde eine qualitative Befragung in Form von Fokusgruppengesprächen mit Katalogisierenden gewählt. Die Erwartung war, dass sich auf diesem Weg aussagekräftigere und differenziertere Ergebnisse erzielen lassen würden als mithilfe einer Online-Umfrage. Zu den großen Vorteilen des

persönlichen Gesprächs gehört, dass bei Bedarf nachgefragt werden kann. Auch kommen bei dieser Methode häufig Aspekte zum Vorschein, an die man bei der Vorbereitung nicht gedacht hatte – und die deshalb in einem Fragebogen gar nicht abgefragt worden wären. Ein Nachteil der Methode ist, dass die Auswertung komplex und aufwendig ist. Auch lassen sich nur schwer quantitative Aussagen treffen. Anders als bei einem Fragebogen mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten kann man eben nicht genau sagen, dass eine bestimmte Prozentzahl der Befragten sich für die Auswahlmöglichkeit A und eine andere Prozentzahl für B entschieden habe.

Schwierig ist auch die Gliederung und Anordnung des Stoffes. Bei einem Fragebogen können die Ergebnisse einfach in der Reihenfolge der Fragen präsentiert werden. Bei Gesprächsrunden ist dies anders, weil zum einen die Abfolge der Punkte nicht streng vorgegeben ist und weil zum anderen Äußerungen der Teilnehmenden vielfach mehreren Themen zugeordnet werden können oder eine bestimmte diskutierte Sache unter mehreren Aspekten betrachtet werden kann. Für die Darstellung der Ergebnisse wurde versucht, die besprochenen Themen sinnvoll anzuordnen. Dabei wurde in Kauf genommen, dass manche Aspekte in mehreren Kontexten thematisiert werden, d.h. in mehreren Unterkapiteln auftauchen.

2. Durchführung und Auswertung der Fokusgruppengespräche

Für die Fokusgruppengespräche wurden im Frühjahr und Sommer 2016 insgesamt 18 wissenschaftliche Bibliotheken aus den sechs deutschen Bibliotheksverbänden – Bibliotheksverbund Bayern (BVB), Gemeinsamer Bibliotheksverbund (GBV), Hochschulbibliothekszentrum des Landes Nordrhein-Westfalen (hbz), Hessisches BibliotheksInformationsSystem (HeBIS), Kooperativer Bibliotheksverbund Berlin-Brandenburg (KOBV) und Südwestdeutscher Bibliotheksverbund (SWB) – besucht. Die Gespräche fanden schwerpunktmäßig im Mai und Juni 2016 statt (sieben bzw. fünf Besuchstermine). Zwei Besuche fanden bereits im April statt, drei im Juli und einer im August.¹ Die nachfolgende Tabelle zeigt die besuchten Bibliotheken, geordnet nach Bibliotheksverbund und Ort:

Tabelle: Besuchte Bibliotheken

Bibliothek	Verbund
Universitätsbibliothek Erlangen-Nürnberg	BVB
Bayerische Staatsbibliothek, München	BVB
Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität München	BVB
Staatsbibliothek zu Berlin – Preußischer Kulturbesitz	GBV
Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen	GBV
Technische Informationsbibliothek Hannover	GBV
Universitäts- und Landesbibliothek Bonn	hbz
Universitäts- und Landesbibliothek Düsseldorf	hbz

1 Bei der Terminierung musste u.a. die Lage der Schulferien in den einzelnen Bundesländern beachtet werden.

Universitäts- und Stadtbibliothek Köln	hbz
Universitäts- und Landesbibliothek Darmstadt	HeBIS
Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg, Frankfurt am Main	HeBIS
Universitätsbibliothek Mainz	HeBIS
Universitätsbibliothek der Freien Universität Berlin	KOBV
Universitätsbibliothek der Humboldt-Universität zu Berlin	KOBV
Kommunikations-, Informations- und Medienzentrum der Universität Hohenheim	SWB
Kommunikations-, Informations-, Medienzentrum der Universität Konstanz	SWB
Universitätsbibliothek Stuttgart	SWB
Württembergische Landesbibliothek, Stuttgart	SWB

Bei der Auswahl der Bibliotheken wurde darauf geachtet, dass alle deutschen Bibliotheksverbände mit mindestens zwei Bibliotheken vertreten waren. Um eine ausreichend große Stichprobe zu erhalten, wurden ausschließlich Universalbibliotheken besucht. Eine Ausweitung der Untersuchung auf andere Bibliothekstypen (z.B. kleinere Hochschulbibliotheken oder Spezialbibliotheken) wäre zwar interessant gewesen, war jedoch im Rahmen der zur Verfügung stehenden Zeit nicht zu leisten. Erfreulicherweise kamen alle angefragten Häuser der Bitte um eine Gesprächsmöglichkeit schnell und unkompliziert nach. Die Verfasserin wurde überall sehr freundlich aufgenommen, und das Interesse an dem Untersuchungsthema war durchwegs groß.

Die Teilnahme beruhte auf Freiwilligkeit. Insgesamt wurden 149 Praktikerinnen und Praktiker befragt; die Gruppengröße lag zwischen sechs und zwölf Katalogisierenden (Durchschnitt: 8,3). An einigen Gesprächen nahmen außerdem weitere Personen (z.B. Abteilungsleiter/innen) als Zuhörer/innen teil. Gemäß der in der Anfrage geäußerten Bitte waren die Gruppen jeweils gut gemischt mit Kolleginnen und Kollegen aus verschiedenen Altersgruppen, die vielfach auch in unterschiedlichen Arbeitsbereichen tätig waren. Relativ regelmäßig war neben dem Monografien-Bereich auch das Segment der fortlaufenden Ressourcen zumindest mit ein oder zwei Personen vertreten. Teilweise nahmen auch Katalogisierende aus spezielleren Arbeitsbereichen teil (z.B. Alte Drucke bzw. Historische Sammlungen, Mikroformen, Ostasien, Bibliografien, Karten). Gelegentlich waren auch Personen in der Gruppe, die als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren an den RDA-Schulungen beteiligt gewesen waren und sich deshalb besonders intensiv mit dem neuen Regelwerk auseinandergesetzt hatten. Der Schwerpunkt lag jedoch auf Katalogisierenden, die die Schulungen nur als Teilnehmende erlebt hatten.

Zu Beginn jedes Gesprächs wurde zunächst das Ziel der Untersuchung und der Ablauf erläutert, danach folgte eine kurze Vorstellungsrunde. Zur weiteren Strukturierung setzte die Verfasserin einen Gesprächsleitfaden ein. Die darin zusammengestellten Fragen wurden jedoch nicht zwingend immer in der vorgesehenen Reihenfolge abgearbeitet. Vielmehr wurde versucht, eine möglichst natürliche Gesprächssituation zu schaffen. Wenn also beispielsweise eine Teilnehmerin oder ein Teilnehmer von sich aus einen bestimmten Aspekt ansprach, wurde dieser sofort behandelt, auch wenn er nach dem Gesprächsleitfaden erst später oder in einem anderen Kontext vorgesehen gewesen wäre. Bei

der Gesprächsleitung hat sich die Verfasserin darum bemüht, ihre Fragen in möglichst neutraler Form zu stellen, um die Gesprächsteilnehmer/innen nicht zu beeinflussen.

Im Durchschnitt dauerten die Gesprächsrunden 81,5 Minuten; die Gesprächsdauer bewegte sich dabei zwischen 53 und 105 Minuten. Insgesamt kam etwa 24,5 Stunden Material zusammen, das mit einem digitalen Diktiergerät mitgeschnitten wurde und als Basis der nun vorgelegten Auswertung diente. Den Teilnehmenden wurde volle Anonymität zugesichert. Die im Folgenden wörtlich oder paraphrasiert wiedergegebenen Aussagen werden deshalb weder einer bestimmten Person noch einer Bibliothek zugeordnet.

Für die Auswertung wurden alle Gespräche nochmals von der Verfasserin abgehört und die darin gemachten Aussagen, nach Themen bzw. Aspekten geordnet, in ein Excel-Sheet übertragen – entweder in paraphrasierter Form oder wörtlich. Auch der genaue Zeitpunkt auf der Aufnahme wurde notiert, sodass interessante Kommentare jederzeit nochmals im Originalton angehört werden konnten. Es versteht sich, dass nicht jeder Aspekt, der in irgendeinem Gespräch erwähnt wurde, für die vorliegende Darstellung berücksichtigt werden konnte. Vielmehr musste eine gewisse Auswahl getroffen werden und es wurden teilweise Dinge zusammengefasst, um nicht im Detailreichtum „unterzugehen“. Das Ziel war, vor allem diejenigen Punkte herauszuarbeiten, die häufiger angesprochen wurden. Wo es sinnvoll erschien, werden aber auch besonders interessante Einzelaussagen wiedergegeben. Um die Lesbarkeit zu erhöhen, wurden bei wörtlichen Zitaten ggf. Glättungen vorgenommen (z.B. bei Syntaxbrüchen, wie sie für die wörtliche Rede typisch sind).

3. Einstiegsfragen

3.1. Schulungen

Als Einstiegsfrage zum „Aufwärmen“ sollten die Gesprächsteilnehmer/innen ihre Eindrücke von den Schulungen schildern. Die Rückmeldungen waren überwiegend positiv: Die Schulungen wurden z.B. als „gut“ oder „sehr gut“, „gut aufgebaut“, „verständlich“ oder „sehr hilfreich“ bezeichnet. Häufig betont wurde freilich auch, dass eine enorme Stoffmenge in sehr kurzer Zeit vermittelt wurde (z.B. „eine sehr geballte Ladung, die man abgekriegt hat“, „lange Tage mit viel Input“). In mehreren Gruppen wurde thematisiert, dass RDA in wenigen Tagen erlernt werden sollte, während für die Aneignung der „Regeln für die alphabetische Katalogisierung“ (RAK) in Ausbildung bzw. Studium mehrere Jahre zur Verfügung gestanden hätten. Dies wurde als starke Diskrepanz empfunden; eine Teilnehmende beurteilte es sogar als ein Zeichen für mangelnde Wertschätzung für die Tätigkeit der Katalogisierenden insgesamt.

Bei der Durchführung der Schulungen gab es durchaus Unterschiede. Der nach dem Schulungskonzept vorgesehene Gesamtumfang für die Schulungen war mit fünf Tagen angesetzt. In einem Verbund fanden die Schulungen jedoch in sehr kompakter Form an nur drei Tagen statt. In einem anderen Verbund wurden hingegen insgesamt 21 halbe Tage investiert, wobei jeder zweite Tag als Selbstlernphase gestaltet war. Gewisse Variationen gab es auch bei der Methodik. Schulungskonzepte, bei denen praktische Übungen eine größere Rolle spielten, kamen bei den Teilnehmenden sehr positiv an. Dies war aber nicht immer möglich. So wurde aus einer Bibliothek berichtet, dass aus logistischen

Gründen keine praktischen Übungen in die Schulungen integriert werden konnten: Es musste eine große Zahl von Katalogisierenden geschult werden, es hätte aber nur ein kleiner Schulungsraum zur Verfügung gestanden.

Manche der Befragten hätten sich mehr Zeit für die Schulungen gewünscht. Eine Kollegin sah die Probleme hingegen eher darin, dass keine Zeit zum Verarbeiten der vielen Informationen blieb, weil jeden Tag etwas Neues kam; das Erlernete habe sich deshalb nicht setzen können. Einmal wurde darauf hingewiesen, dass „man es ja doch erst dann wirklich lernt, wenn man es anwendet“; wichtiger als die Schulungen selbst sei deshalb die Existenz guter Schulungsunterlagen. Mehr Beispiele oder ein besserer didaktischer Aufbau wurden einige Male als Desiderate benannt. Mit dem zumeist vorherrschenden Frontalunterricht scheinen sich die meisten Teilnehmenden aber gut arrangiert zu haben. Die Schulenden wurden typischerweise dafür gelobt, wie gut sie die nicht ganz einfache Situation gemeistert hätten. Eine Teilnehmende empfand die ganztägigen, PowerPoint-basierten Schulungen in Reihenbestuhlung und „Schlafsaal-Atmosphäre“ jedoch als demotivierend und sogar als „Folter“.

Auf einen interessanten Nebeneffekt wies eine Kollegin hin, die in einer Clearingstelle tätig ist: Es sei gut gewesen, dass man anlässlich der Schulungen auch einmal viele grundsätzliche Dinge habe wiederholen können. Denselben Gedanken hat die Verfasserin auch schon an anderer Stelle gehört. Und auch bei ihren eigenen RDA-Fortbildungen zeigte sich, dass selbst bei lange in der Praxis stehenden Kolleginnen und Kollegen manche Grundprinzipien der Katalogisierung (die unter RDA nicht anders sind als unter RAK) verloren gehen können. Insofern wäre es eigentlich grundsätzlich sinnvoll, in gewissen Zeitabständen Schulungen anzubieten, um den Wissensstand der Katalogisierenden zu festigen und, wo nötig, zu korrigieren und zu aktualisieren.

3.2. Sicherheit im Umgang mit RDA

Eine weitere Frage zu Beginn der Gesprächsrunden war, wie sicher sich die Katalogisierenden mittlerweile im Umgang mit RDA fühlen. Die häufigste Antwort war, dass sich bei einfachen Materialien und Standardfällen schon eine gewisse Routine eingestellt habe, dass man aber bei schwierigeren Fällen noch unsicher sei und viel nachsehen müsse. Manche der Befragten ordneten sich aber auch noch ganz klar als „Anfänger“ ein, die „von Routine noch weit entfernt“ seien. Oder, wie es eine Kollegin ausdrückte: „Sicher ist anders.“

Wie in den Gesprächen deutlich wurde, ist die Sicherheit in der Anwendung von RDA zum einen davon abhängig, wie hoch überhaupt der Anteil der Katalogisierung im Arbeitsalltag ist. So wurde aus einem Haus berichtet: „Bei uns haben die Leute so viele andere Aufgaben in den Fachteams, dass die Katalogisierung nur ein sehr kleiner Teil ist. Und das erschwert natürlich das Einarbeiten in so ein System.“ Zum anderen spielt es eine große Rolle, wieviel Gelegenheit die Katalogisierenden bisher hatten, RDA-Eigenkatalogisate anzulegen. Dies hängt sehr stark von der jeweiligen Situation und der Art der zu bearbeitenden Literatur ab. So ist die Zahl der Neuaufnahmen im Zeitschriftenbereich meist überschaubar. Auch bearbeiten einige der Befragten primär ältere Medien, für die dann normalerweise noch RAK-Aufnahmen zu finden sind. An manchen Bibliotheken ist der Zugang auch nicht so groß oder so spezifisch, dass viele Neukatalogisate anfallen würden.

Einige Gesprächsteilnehmer/innen berichteten hingegen, dass sie bereits recht viele Titelaufnahmen nach RDA erstellen konnten – z.B. weil aus unterschiedlichen Gründen umfangreiche Erwerbungen noch nicht bearbeitet worden waren, weil man bei bestimmten Arten von Literatur häufig die erste Bibliothek sei, die das Medium katalogisiere (z.B. Pflichtliteratur, Medien aus Ansichtskäufen), oder im Rahmen besonderer Erschließungsprojekte. Entsprechend höher war in diesen Fällen das Gefühl von Sicherheit. Eine Kollegin erlebte ihre Situation in zwei Arbeitsbereichen sehr unterschiedlich: „Ich habe extrem gemerkt, wie wichtig es ist, die Praxis zu haben und auch gleich nach der Schulung anzufangen. Bei den E-Books bin ich immer dran, und da bin ich jetzt schon sehr sicher. Aber bei den E-Zeitschriften hatte ich nach der Schulung lange keine Zeit dafür, und da muss ich immer noch sehr viel nachschauen.“ In einem Fall bekam eine Kollegin, die den Umstieg aufgrund ihrer Elternzeit verpasst hatte und nachträglich geschult worden war, sogar bewusst „zum Üben eine Schenkung“, was sie als sehr positiv empfand.

Öfter wurde darauf hingewiesen, dass man ja auch noch viel mit RAK umgehen müsse. Denn als Fremddaten vorliegende RAK-Katalogisate können in dieser Form übernommen werden und müssen nicht nach RDA umgearbeitet werden – solche Titel fallen als Übungsmaterial weg. Auch wird das „Switchen“ zwischen den beiden Regelwerken als schwierig empfunden: „Derzeit mache ich weniger in RDA als in RAK, und manchmal komme ich durcheinander.“ Zwar ist es naheliegend, aus Gründen der Arbeitersparnis vorhandene RAK-Aufnahmen unverändert zu übernehmen – gerade, wenn große Mengen zu bearbeiten sind. Beispielsweise wurde aus einer Bibliothek berichtet: „Wir hatten noch sehr viel gekauft, was schnell bearbeitet werden musste; da waren wir froh für jede RAK-Aufnahme, die wir noch gefunden haben.“ Doch die Einarbeitung in RDA dürfte dadurch nicht gerade erleichtert worden sein. Eine Kollegin konstatierte: „Ich hätte es am besten gefunden, man hätte einen Schnitt gemacht: Alles, was ab dann aufgenommen wird, wird nach RDA gemacht.“

Eine weitere Schwierigkeit beim Umstieg war offensichtlich, dass nach den Schulungen teilweise keine Zeit blieb, um sich nochmals intensiv selbst mit der Materie zu beschäftigen. Dies wurde in mehreren Gesprächen thematisiert, z.B.: „Das ging nicht bei der laufenden Arbeit – das ist eine Illusion, weil eben die Berge da liegen.“ Oder: „Das war schade, weil der Wille und die Bereitschaft da war, und dann darf man doch nur so halbherzig rangehen, weil einfach die Zeit nicht da ist – da ist dann sehr viel an Energie und Wissen wieder verpufft.“ Wie sich hier zeigt, wurde bei der Planung des Umstiegsprozesses vielfach keine Phase vorgesehen, in der die Katalogisierenden einen gewissen Freiraum bekommen hätten, um das neu Erlernte zu vertiefen.

Überrascht waren einige Katalogisierende auch davon, dass sie nach einer Pause – z.B. aufgrund von Urlaub oder weil für einige Wochen andere Aufgaben zu erledigen waren – „völlig raus“ waren und „neu Anlauf nehmen“ mussten – denn die „Basis ist noch nicht so tief“. Vielfach fehlt deshalb auch noch das Zutrauen in das eigene Können. So wurden typische Fragen geschildert, die Katalogisierenden durch den Kopf gehen, wenn sie mit einer Aufnahme fertig sind: „Bin ich wirklich fertig? Habe ich was übersehen? Habe ich total daran vorbeikatalogisiert? Hätte ich was völlig anders machen müssen?“ Auch RDA-Katalogisate anderer Teilnehmer können zu Verwirrung führen: „Wenn ich etwas im Verbund finde, bei dem ich denke, das kann so nicht sein, aber dann hängen zehn große Bibliotheken dran – das verunsichert mich total.“

Eine Kollegin äußerte die Vermutung, dass man ein zweites Regelwerk nie so gut beherrschen werde wie das erste: „Das ist wie mit der ersten Sprache, dabei lernt man auch eine interne Logik.“ Eine ähnliche Metapher wählte eine Kollegin aus einer anderen Bibliothek: „Wenn man Jahrzehnte mit RAK gearbeitet hat, ist man einfach unglaublich geprägt in der Denkweise. Ich kann nicht loslassen und sagen: Ich denke jetzt RDA. Sondern ich denke RAK und überlege dann, was muss ich anders machen.“ Es gibt aber auch den umgekehrten Fall: Eine Kollegin berichtete, dass sie sich jetzt „wohler“ fühle als in der RAK-Zeit. Sie hatte zunächst nach PI katalogisiert, war danach länger in einem anderen Bereich tätig gewesen und dann „quasi auf dem zweiten Bildungsweg zu RAK gekommen“; sie fühlte sich deshalb früher weniger sicher als langjährige RAK-Katalogisierende. Jetzt sei „einmal alles auf null gestellt und wir haben alle gemeinsam neu angefangen“.

3.3. Allgemeine Einschätzungen zu RDA

Bevor es in die Details ging, wurden die Gesprächsteilnehmer/innen um eine allgemeine, ganz pauschale Einschätzung des neuen Regelwerks gebeten.² Öfter wurde in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen, dass man sich den Umstieg „viel schlimmer“ vorgestellt habe und RDA „halb so wild“ sei. Die Gesamtbeurteilung fiel erwartungsgemäß recht unterschiedlich aus. Manche der Gesprächspartner/innen empfinden das neue Regelwerk beispielsweise als „grundsätzlich positiv“, „sympathisch“ oder „fast besser als RAK“. Einmal wurde geäußert, das Arbeiten mit RDA sei „interessanter als im früheren RAK-Betrieb“. Eine Kollegin empfindet RDA als „absolute Bereicherung“ und zeigte sich „wirklich begeistert“, insbesondere von der Betonung der Beziehungen. Für andere halten sich Vor- und Nachteile die Waage, z.B.: „RDA ist in vielen Punkten deutlich besser und in vielen Punkten deutlich schlechter“, oder: „Manches finde ich in RDA einfach schön, aber mit anderem kämpfe ich noch.“ Nur selten gab es vollständig negative Einschätzungen wie: „Ich sehe keinen Vorteil in der Einführung dieses neuen Regelwerks“, oder „Ich kann nichts Positives über RDA sagen.“

Häufig wurde der Gedanke ausgedrückt, dass sich RDA gar nicht so sehr von RAK unterscheide, wie man es erwartet hatte, z.B.: „ein bisschen anders, aber soviel anders nun auch wieder nicht“, oder „Ich habe mich gewundert, wie viel gleich geblieben ist.“ Dass das Datenmodell sich nicht grundlegend verändert hat³ und dass man weiterhin mit denselben Erfassungsformaten arbeitet wie bisher, wird dabei eher als Erleichterung empfunden. Ansonsten wurde jedoch nicht selten Enttäuschung darüber geäußert, dass die Änderungen nicht grundlegender ausgefallen seien, z.B.: „Ich hatte mir erhofft, dass wir wirklich mal einen richtigen Bruch machen und innovativ, modern katalogisieren.“ Vermisst wird insbesondere eine „Verschlankung“. Eine Kollegin urteilte: „Im Vorfeld wurde gesagt, es wird vereinfacht und verallgemeinert – das sehe ich jetzt gar nicht.“ Ein anderer Kollege äußerte sich „sehr überrascht, dass das Regelwerk immer noch mehr als, sagen wir mal, 70 Seiten hat“. RDA wurde in den Gesprächen als „sperrig“, „kleinteilig“, „spitzfindig“, „umständlich“, „kompliziert“, „detailliert“ und „pingelig“ bezeichnet. In einer Bibliothek wurde darauf hingewiesen, dass in den Instituten

2 Teilweise wurde an dieser Stelle bereits der Aufwand thematisiert oder es wurden einzelne Details angesprochen; diese Aussagen werden in Kap. 4 und 5 behandelt.

3 Gemäß dem Konzept der zusammengesetzten Beschreibung werden weiterhin Titeldatensätze angelegt, welche Elemente aus mehreren Ebenen der „Functional Requirements for Bibliographic Records“ (FRBR) in sich vereinigen, d.h. es wird nicht jeweils ein eigener Datensatz für das Werk, die Expression und die Manifestation angelegt. Vgl. Heidrun Wiesenmüller und Silke Horny, *Basiswissen RDA. Eine Einführung für deutschsprachige Anwender* (Berlin u.a.: De Gruyter Saur, 2015), 120-122.

immer mehr Hilfskräfte ohne entsprechende Kenntnisse katalogisieren: „Denen kann man das gar nicht beibringen.“

Ein Anspruch von RDA ist, an die heutigen Verhältnisse angepasst zu sein. Unter den Befragten gingen die Meinungen darüber auseinander. Einige Gesprächspartner/innen charakterisierten RDA als „altmodisch“ oder „ziemlich retro“; manche fühlten sich gar „an die PI erinnert“. Oder, wie es eine Kollegin ausdrückte: „Man hat versucht, ein altes Regelwerk modern zu machen, während die RAK ein modernes Regelwerk waren.“ Diese Hinweise beziehen sich vor allem auf die sogenannten Formaltitel für Gesamtausgaben wie z.B. „Werke“ oder „Dramen“. Die Preußischen Instruktionen kannten etwas ganz Ähnliches, während das Konzept unter RAK kaum mehr eine Rolle spielte – für manche Gesprächsteilnehmer/innen ist dies ein Beleg dafür, dass RDA weniger modern ist als RAK. Kritisiert wurde auch, dass das Konzept von Haupt- und Nebeneintragung implizit immer noch vorhanden sei: „Da bin ich von RDA enttäuscht: dass wir uns immer noch Gedanken darüber machen müssen, ob etwas ein geistiger Schöpfer ist.“ Es gab aber auch Stimmen, die RDA als „das zeitgemäßere Regelwerk“ einordneten.

Ein weiterer wichtiger Punkt war die Internationalität von RDA, wobei dieses Konzept viele Facetten hat. Zum einen ging es in den Gesprächen um die Arbeitssprache: Eine Kollegin kritisierte die Verwendung der jeweils eigenen Sprache, wie sie von RDA an vielen Stellen vorgesehen ist, als Widerspruch zur angestrebten Internationalität. Drei Punkte als Auslassungszeichen seien international verständlich; eine Angabe wie „[und 5 weitere]“ sei dies nicht. Auch eingeführte lateinische Abkürzungen wie „s.l.“ für „sine loco“ seien unter dem Aspekt der Internationalität besser als z.B. „[Erscheinungsort nicht ermittelbar]“. Eine andere Kollegin hätte es begrüßt, wenn Englisch als Arbeitssprache eingeführt worden wäre. In einer Bibliothek wurde der Wunsch geäußert, nicht mehr „Seiten“, „Illustrationen“ etc. zu erfassen, sondern stattdessen codierte Angaben, die je nach Bedarf in unterschiedlichen Sprachen angezeigt werden könnten. Mehrfach angesprochen wurden außerdem die voneinander abweichenden Praxisregeln der unterschiedlichen Anwendergemeinschaften; dies wurde als nachteilig für die Einheitlichkeit der Daten angesehen. Schließlich wurde auch darauf hingewiesen, dass RDA „nicht wirklich international“, sondern immer noch stark angloamerikanisch geprägt sei.

Viele Befragte äußerten als grundsätzlichen Eindruck von RDA, dass man damit „wesentlich mehr machen“ könne – z.B. mehr Personen aufnehmen oder zusätzliche Informationen in die Datensätze schreiben. Auch seien die unsinnigen Begrenzungen der RAK (z.B. die Berücksichtigung von maximal drei Verfassern) weggefallen. Positiv hervorgehoben wurde auch die genauere Abbildung der Vorlage. Einige Teilnehmende betonten außerdem, dass RDA „logisch“ und „konsistent“ sei. Demgegenüber stand allerdings auch die Kritik, RDA sei „zu verkopft“ und verfüge über eine „aufgeblasene Theorie“. Als Hauptproblem wurde dabei angesehen, dass Theorie und Praxis „wie zwei unterschiedliche Welten“ erlebt würden, da das Format „die Theorie nicht abbildet“ und man auch in den Katalogen noch nichts vom RDA zugrunde liegenden Modell der „Functional Requirements for Bibliographic Records“ (FRBR)⁴ sehen könne (vgl. Kap. 4.8).

4 Zu FRBR vgl. Wiesenmüller und Horny, *Basiswissen RDA*, 17-22.

4. Einzelaspekte von RDA

Im Rahmen der Gespräche wurde eine Vielzahl von Einzelaspekten des neuen Regelwerks angesprochen und diskutiert. Zum Teil ergab sich dies als Antwort auf die Fragen „Was finden Sie an RDA gut?“ bzw. „Was finden Sie an RDA schlecht?“, zum Teil fragte die Gesprächsleiterin gezielt nach der Einschätzung zu bestimmten Aspekten von RDA, wenn diese nicht bereits anderweitig zur Sprache gekommen waren.

4.1. Allgemeine Aspekte

Die Terminologie von RDA und FRBR unterscheidet sich an vielen Stellen von den RAK-Begrifflichkeiten. Manche Gesprächspartner/innen empfinden die Umstellung auf die neue Sprache mit Wörtern wie „Entität“ als schwierig. Eine Kollegin sagte sogar: „Die neuen Begrifflichkeiten machen mir Angst, wenn ich mir vorstelle, ich habe einen Auszubildenden neben mir sitzen, dem ich das vermitteln soll.“ Nach den Erfahrungen aus ihrer eigenen Unterrichtspraxis hält die Verfasserin diese Sorge allerdings für unbegründet: Weder die FRBR-Terminologie noch die manchmal etwas sperrige deutschsprachige RDA-Terminologie stellen „unbelastete“ Anfänger/innen vor größere Probleme.⁵ Vereinzelt wurde kritisiert, dass die neuen Fachbegriffe teilweise missverständlich seien wie z.B. „umfassende Beschreibung“ – darunter stelle man sich eine besonders ausführliche Beschreibung vor, tatsächlich ist es aber eine knappe, zusammenfassende Beschreibung.

Mit dem Umstieg auf RDA ergaben sich einige Änderungen bei den Deskriptionszeichen – insbesondere bei den Trennzeichen zwischen mehreren Titelzusätzen oder mehreren Verantwortlichkeitsangaben. Dies wurde einige Male als „verwirrend“ kritisiert. Allerdings geht dieses Problem nicht auf RDA zurück, sondern auf RAK – denn im früheren deutschen Regelwerk gab es an diesen Stellen Abweichungen vom „International Standard for Bibliographic Description“ (ISBD). Seit dem Umstieg wird die ISBD nun korrekt angewendet.

Ebenfalls kein eigentliches RDA-Problem ist eine formattechnische Umstellung, die in einem Pica-Verbund gleichzeitig mit dem Regelwerksumstieg durchgeführt wurde. Die Unterfelder werden nun nicht mehr mit dem ISBD-Deskriptionszeichen, sondern mit einer Kennung eingeleitet, welche aus dem Dollarzeichen und einem Buchstaben besteht. Zum Zeitpunkt der Gespräche hatten sich die Katalogisierenden offenbar noch nicht mit dieser Neuerung angefreundet. Eine Kollegin kommentierte: „Die trennen das auch gar nicht – die schimpfen über RDA und meinen eigentlich das Format.“

Zu den als positiv empfundenen allgemeinen Aspekten von RDA gehört, dass „endlich alle Medien in einem Regelwerk sind“ – es also keine Sonderregelwerke für bestimmte Materialarten mehr gibt. Außerdem seien damit nun auch Dinge katalogisierbar, für die es unter RAK keine spezifischen Regeln gab. Ein Kollege nannte als Beispiel „die Online-Ausgabe einer Loseblattsammlung, die sich dann auch irgendwie online verändert, aber aussieht wie ein E-Book – da habe ich dann unter RAK

5 Vgl. Heidrun Wiesenmüller, „Zeitenwende in der Katalogisierung – vom RAK- zum RDA-Unterricht,“ in *Strategien für die Bibliothek als Ort. Festschrift für Petra Hauke zum 70. Geburtstag*, hrsg. Konrad Umlauf, Klaus-Ulrich Werner und Andrea Kaufmann, (Berlin u.a.: De Gruyter Saur, 2017), 314.

etwas zusammenkatalogisiert, was es eigentlich gar nicht gab“. Dass RDA auch solche Fälle berücksichtige, sei „super“.

Geschätzt werden in diesem Zusammenhang auch die neuen Elemente Inhalts-, Medien- und Datenträgertyp (IMD-Angaben), mit denen Ressourcen in verschiedene Dimensionen eingeordnet werden. Mehrfach als positiv angeführt wurden auch die sogenannten Formangaben, d.h. das normierte Vokabular, das im RDA-Element 7.2 (Art des Inhalts) verwendet wird.⁶ Gerade bei Ressourcen, die nicht sacherschlossen werden, habe man dann zumindest die Information „Kochbuch“, „Comic“ o.ä. – das sei „ein schönes Feature“ und gehe auch „recht flott“.

Anmerkungen spielen unter RDA eine viel größere Rolle als früher die Fußnoten unter RAK. Unter RDA gibt es immer die Möglichkeit, zusätzliche Informationen in einer Anmerkung zu geben, wobei die Formulierung nicht vorgeschrieben ist. Diese neue Technik wird von den Befragten durchwegs als Verbesserung gesehen und gerne verwendet, z.B.: „Die Anmerkungen sind schön, denn man kann ja frei formulieren. Für Informationen, die man anderswo nicht unterbringen kann, finde ich das eine gute Möglichkeit, dem Nutzer noch Extra-Informationen zu geben.“

Die Einführung von RDA hat auch den Blick auf mehrteilige Monografien etwas verändert. Bisher wurden diese in den deutschen Verbänden ausnahmslos hierarchisch beschrieben – also mit einem Datensatz für das Ganze und weiteren Datensätzen für die einzelnen Teile. RDA lässt aber auch andere Beschreibungsarten zu. Aus einer Bibliothek wurde berichtet, dass für Medienkombinationen, die nur als Einheit ausgeliehen werden können (z.B. ein Sprachkurs in einer Schachtel), seit dem RDA-Umstieg die umfassende Beschreibung angewendet, also nur noch ein einziger Datensatz erstellt wird: „Das finden wir ganz toll, da wird die Titelaufnahme viel übersichtlicher.“

4.2. Bibliografische Beschreibung

Im Bereich der bibliografischen Beschreibung gab es mit dem Umstieg auf RDA erhebliche Änderungen. Die wichtigste Neuerung ist das sehr genaue Abschreiben der Angaben von der Vorlage, das sogenannte Übertragen.⁷ Dieses zentrale Prinzip von RDA wurde in allen Gesprächen grundsätzlich positiv beurteilt. Es sei gut, dass die Vorlage besser abgebildet werde, und man müsse nicht mehr nachdenken, ob etwas abzukürzen oder wegzulassen ist. Bei der Frage nach den positiven Aspekten von RDA wurde der Wegfall der Abkürzungen mit am häufigsten genannt.

Besonders vorteilhaft wirke sich das Übertragen bei der Verlagsangabe aus: „Was war das früher für eine schwierige Regel!“ Unter anderem musste man unter RAK bewerten, ob der vorliegende Verlagsname einen Familiennamen des Firmenträgers enthielt oder nicht – unter RDA spielt dies keine Rolle mehr. Bei Verantwortlichkeitsangaben wird das Übertragen hingegen als problematischer eingeschätzt: So wurde kritisiert, dass die Verantwortlichkeitsangaben durch das Abschreiben langer

6 Vgl. ausführlich zu den Formangaben: Esther Scheven und Barbara Pfeifer, *Zusammenarbeit zwischen Formalerschließung und Inhaltsererschließung am Beispiel der Formangaben*, Vortrag auf dem 104. Deutschen Bibliothekartag in Nürnberg am 28.05.2015, zuletzt geprüft am 29.12.2016, <http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn:nbn:de:0290-opus4-19828>.

7 Vgl. Wiesenmüller und Horny, *Basiswissen RDA*, 34-39.

Personalangaben (z.B. Affiliationen) zu umfangreich und unübersichtlich werden können, „wenn die Verfasserangabe fünfmal so lang ist wie der Titel“. Das sehe „zum Teil sehr kurios aus“ und sei auch problematisch beim Importieren der Daten in Literaturverwaltungssysteme. Es wird deshalb öfter von der optionalen Weglassung Gebrauch gemacht, die es ermöglicht, auf Personalangaben zu verzichten.⁸

Der häufigste Kritikpunkt am Prinzip des Übertragens war, dass es nicht konsequent genug angewendet werde: „Man hatte sich erhofft, dass man durch das Übertragen nicht mehr so oft vor der Frage steht: Was schreibe ich wie? Aber so eindeutig ist es ja doch nicht, denn in manchen Fällen darf man dann wieder nicht übertragen.“ Als Beispiel wurden u.a. römische Zahlen in der Bandzählung genannt, die gemäß RDA in arabische Zahlen umzusetzen sind („als würde man es den Nutzern nicht zutrauen, römische Zahlen zu verstehen“). Ein weiteres Beispiel für eine als störend empfundene Ausnahme beim Übertragen ist das Umsetzen von eckigen Klammern in der Vorlage in runde Klammern (um Verwechslungen mit ermittelten Angaben zu vermeiden). Auch die Groß-/Kleinschreibung könne nicht einfach übernommen werden, sondern müsse unter Umständen angepasst werden – beispielsweise bei Verlagsnamen.

Katalogisierenden aus dem Bereich Alte Drucke kommt das Prinzip des genauen Übertragens in besonderem Maße entgegen. Jedoch wurde von diesen der Verzicht auf Abkürzungen und eckige Klammern in der Umfangsangabe als sehr problematisch benannt. Dies führe zu sehr langen und „aufgeblähten“, oft über mehrere Zeilen gehenden Umfangsangaben.⁹ Eine Kollegin kommentierte: „Am meisten Probleme macht uns die Umfangsangabe – das hätten wir uns nie träumen lassen!“

In vielen Situationen, in denen nach RAK eckige Klammern in der bibliografischen Beschreibung zu verwenden waren (z.B. bei nicht auf der Haupttitelseite stehenden Verfasserangaben), ist dies nach RDA nicht mehr nötig. In den Gesprächsrunden wurde dies begrüßt. Allerdings muss in einem Fall nun eckig geklammert werden, wo dies unter RAK nicht nötig war – nämlich immer dann, wenn in der Ressource kein explizites Erscheinungsdatum, sondern nur ein Copyrightdatum angegeben ist. Dies kommt sehr häufig vor („Es ist mir früher nie aufgefallen, dass zwei Drittel aller Bücher nur ein Copyrightjahr haben“) und wurde oft als negativer Punkt angesprochen: Das eckig geklammerte Erscheinungsdatum „nervt total“, sei „lästig“ und „gefühlte völlig unnötig“; kein Nutzer könne „damit irgendetwas anfangen“. Nur eine einzige Kollegin widersprach hier und fand diese Regelung „eher logisch“.

An anderer Stelle werden die eckigen Klammern hingegen schmerzlich vermisst: Anders als nach RAK ist es nach RDA nicht erlaubt, eine nicht auf der Titelseite stehende Angabe (z.B. einen Hinweis auf eine Ausstellung im Kolophon eines Buchs) als Titelzusatz in eckigen Klammern anzugeben. Solche Angaben können zwar weiter erfasst werden, aber nur noch als abweichender Titel oder Anmerkung zum Titel, d.h. sie werden im Bereich der Anmerkungen angezeigt. Dies wurde mehrfach als Verschlechterung genannt.

⁸ Ein weiterer Grund für die Anwendung der optionalen Weglassung ist die Begrenzung des Aufwands, vgl. Kap. 5.1.

⁹ Für Beispiele vgl. „Schulungsunterlagen der AG RDA,“ zuletzt geprüft am 29.12.2016, [https://wiki.dnb.de/display/ RDAINFO/Schulungsunterlagen+der+AG+RDA](https://wiki.dnb.de/display/RDAINFO/Schulungsunterlagen+der+AG+RDA), hier Modul 6AD, Teil 4 (Umfang von Text, Buchformat, illustrierender Inhalt und Farbinhalt).

4.3. Bibliografische Beschreibung bei fortlaufenden Ressourcen

Der Bereich der fortlaufenden Ressourcen (z.B. Zeitschriften) wird hier getrennt betrachtet, weil die Rahmenbedingungen sich von denen in der Monografienkatalogisierung unterscheiden. Denn Titelaufnahmen für fortlaufende Ressourcen sind nicht statisch, sondern müssen typischerweise immer wieder aktualisiert werden; dies kann selbst bei einer bereits abgeschlossenen Zeitschriftenaufnahme passieren. Folglich kann man nicht einfach einen klaren Schnitt machen wie im Bereich der Monografien.

Wird eine nach RAK erstellte Titelaufnahme wieder aufgegriffen, so wird diese nach den getroffenen Vereinbarungen nicht vollständig nach RDA umgearbeitet, sondern es werden nur die zu verändernden oder ergänzenden Informationen gemäß RDA erfasst.¹⁰ Deshalb wird es nicht nur kurzfristig, sondern auch mittel- und langfristig ein Neben- und Miteinander von RAK und RDA geben. In den Gesprächsrunden wurde mehrfach darauf hingewiesen, dass dies „ganz wilde Mischungen“ ergebe und die Informationen teilweise nicht zusammenpassen würden – wenn beispielsweise der Anfang des Erscheinungsverlaufs nach RAK und das Ende nach RDA erfasst würde. Solche Kompatibilitätsprobleme tauchen nicht nur in einzelnen Datensätzen auf, sondern auch innerhalb von größeren Komplexen. Beispielsweise werden bei einer Reihe, die viele Unterreihen besitzt, neue Unterreihen unter Umständen anders behandelt als ältere, sodass der gesamte Komplex unübersichtlicher wird: „Da findet ja keiner mehr, dass das zusammengehört!“, klagte eine Kollegin. Ein Grundproblem sei auch, dass man „auf Jahrzehnte hinaus immer noch RAK im Hinterkopf behalten“ müsse – das mache es „wahnsinnig schwierig“.

Im Bereich der fortlaufenden Ressourcen findet sich auch der Aspekt von RDA, der in den Fokusgruppengesprächen insgesamt am häufigsten und am heftigsten kritisiert wurde: die Angabe der Zählung bzw. des Erscheinungsverlaufs. Während diese Informationen unter RAK normiert angegeben wurden, gilt unter RDA auch hier das Prinzip des Übertragens. Allerdings wird nicht die gesamte Angabe einfach als Textstring von der Ressource abgeschrieben. Vielmehr bezieht sich das Übertragen nur auf die einzelnen Elemente, die wiederum nach bestimmten Regeln zusammengesetzt werden müssen. Zunächst müssen die einzelnen Bestandteile deshalb richtig identifiziert werden: Innerhalb der Zählung differenziert RDA zwischen alphanumerischer und chronologischer Bezeichnung; letztere muss vom Erscheinungsdatum abgegrenzt werden.¹¹

In allen Gesprächsrunden, bei denen Katalogisierende aus dem Zeitschriften-Segment vertreten waren, wurden diese neuen Regelungen als schwierig, kompliziert und in der Anwendung sehr zeitaufwendig beurteilt. Früher habe man das „mit einem Blick erkannt“, während die RDA-Schulungsunterlagen für den Erscheinungsverlauf „40 Seiten umfassen“ würden (in der aktuellen Fassung sind es sogar 47 Seiten). Es gebe „sehr viele Dinge zu beachten“ und man müsse „viel genauer hinsehen, z.B.: Ist es wirklich ein Erscheinungsdatum oder ist es die Zählung?“ Auch mit dem Ergebnis waren die Befragten unzufrieden: Der Erscheinungsverlauf sei „ausufernd“, „unübersichtlich“ und häufig

10 Vgl. „ZDB-RDA-Schulungsunterlagen,“ zuletzt geprüft am 29.12.2016, <http://www.zeitschriftendatenbank.de/schulungen/schulungsunterlagen/>, hier „Umgang der ZDB mit RAK-Daten“.

11 Vgl. „Schulungsunterlagen der AG RDA“, hier Modul 5B, Teil 6 (Zählung).

auch „undurchsichtig“. Eine Kollegin erläuterte: „Wenn ich die Zählung angebe mit ‚16-‘, dann kann das für ‚2016-‘ stehen, es kann aber auch für ‚Band 16-‘ stehen.“ Als weiteres Beispiel für einen nicht mehr interpretierbaren Erscheinungsverlauf wurden Angaben angeführt wie „1.1962-30“.¹² Nicht selten müsse man außerdem Erscheinungsdaten ermitteln und dann bei der Erfassung mit eckigen Klammern und Fragezeichen arbeiten, was ebenfalls nicht zur Übersichtlichkeit beitrage.

Als weitere Kritikpunkte im Bereich der Zählung wurden genannt: Das Erfassen der Bestandsangaben sei aufwendiger geworden, weil man diese nicht mehr einfach per Copy & Paste aus dem Erscheinungsverlauf übernehmen könne. Besondere Schwierigkeiten gebe es bei Zeitschriften in weniger bekannten Sprachen, da das Übertragen der Zählung „detaillierte Sprachkenntnisse“ voraussetze. Denn man müsse nicht mehr nur auf Zahlen achten, sondern auch Wörter für „Jahrgang“ u.ä. herausuchen. Deutlich wurde auch, dass ohne Autopsie nicht einmal mehr ein Datensatz abgeschlossen werden könne. Eine Kollegin berichtete: „Wenn ich einen Abschluss machen muss, sehe ich das Heft gar nicht – ich muss mir das jetzt immer erst bestellen.“

Entsprechend kritisch fielen die Äußerungen zu diesem Themenkomplex in den Gesprächsrunden aus. Die Regelungen wurden als „nicht mehr praktikabel“, „furchtbar“ oder gar „eine Katastrophe“ bezeichnet. Eine Kollegin kommentierte: „Da stelle ich mir schon die Sinnfrage“, und eine andere: „Da kriege ich graue Haare, weil das für mich so unlogisch ist.“ Die Frage der Gesprächsleiterin, ob sich aufgrund der Änderungen auch irgendein Vorteil ergebe, wurde ausnahmslos verneint.

4.4. Erfassen der Werkebene

Unter RDA ist die Ebene des Werks von großer Bedeutung: „Die Werkebene wird im Katalogisierungsprozess der Formalerschließung mit RDA immer betrachtet. Diese Herangehensweise stellt eine wesentliche Neuerung bei der Katalogisierung dar und fordert in vielen Fällen eine andere Denkweise der Katalogisierenden.“¹³ Aus jeder Titelaufnahme soll sicher und eindeutig hervorgehen, zu welchem Werk die beschriebene Ressource gehört. Zur zuverlässigen Identifizierung eines Werks werden einerseits dessen erster geistiger Schöpfer (sofern ein solcher vorhanden ist) und andererseits der bevorzugte Titel des Werks herangezogen. Ggf. muss man zur Unterscheidung von anderen Werken noch ein oder mehrere zusätzliche Merkmale erfassen.

In den Gesprächsrunden wurde die Werkebene öfter als „schwierig“ oder „schwer zu begreifen“ bezeichnet – bis hin zu: „Diese Werktitel, die verstehe ich überhaupt nicht“. Eher die Ausnahme blieben positive Äußerungen wie: „Vom Hintergrund her finde ich es besser als die Einheitssachtitel der RAK“, oder: „Das gefällt mir, dass man sich jetzt Gedanken macht: Was ist eigentlich das Werk dahinter?“

12 Der Anfang ist hier noch nach RAK erfasst, das Ende nach RDA. Auf der Ressource ist nur die alphanumerische Bezeichnung „30“ angegeben, aber keine chronologische Bezeichnung. Da diese auch nicht ergänzt wird, sieht man im Erscheinungsverlauf auch nicht mehr, bis zu welchem Jahr die Zeitschrift lief.

13 Barbara Pfeifer und Renate Polak-Bennemann, „Zusammenführen was zusammengehört: Intellektuelle und automatische Erfassung von Werken nach RDA,“ *o-bib* 3, Nr. 4 (2016): 145, <http://dx.doi.org/10.5282/o-bib/2016H4S144-155>. Für eine ausführliche Diskussion der Werkebene vgl. ebd., 144-155.

Wie in den Gesprächen deutlich wurde, liegt die Hauptschwierigkeit darin, überhaupt an die Werktitel zu denken: „Bei neueren Büchern ist uns das mit der Werkebene nicht so bewusst“; die „Sensibilität für die Werkebene“ fehle; die Werktitel würden „gerne vergessen“. Eine Kollegin kommentierte: „Wenn es mal wieder jemand sagt, dann fällt es mir wieder ein, aber in der allgemeinen Tätigkeit denke ich überhaupt nicht über so etwas nach.“

Unproblematisch sind dabei die Fälle, bei denen auch nach RAK ein Einheitssachtitel zu erfassen war – insbesondere die Originaltitel bei Übersetzungen. Ebenfalls gut im Gedächtnis hatten die Gesprächsteilnehmer/innen den Fall einer Titeländerung, etwa bei der Verlagsausgabe einer Hochschulschrift. Eine Kollegin, die hauptsächlich Verfasserwerke katalogisiert, schätzte, dass 95 % der von ihr erfassten Werktitel auf Übersetzungen entfielen und 5 % auf Titeländerungen. An einer Bibliothek wurde darauf hingewiesen, dass auch bei Ressourcen mit einem Alternativtitel grundsätzlich ein Werktitel erfasst werden müsse, woran häufig nicht gedacht werde.

Zu Fehlern kann es insbesondere bei Werken ohne geistigen Schöpfer (z.B. Aufsatzsammlungen) kommen, wenn diese einen gängigen Titel haben. Hier müsste jeweils geprüft werden, ob eine Verwechslungsgefahr mit einem anderen Werk besteht, das denselben Titel hat. An den Reaktionen der Befragten auf entsprechende Fragen wurde jedoch deutlich, dass dies in der Praxis kaum gemacht wird.

Alternativ kann die Werkebene auch über die Verknüpfung mit einem Werknormdatensatz bedient werden. Dies wurde nur in zwei Gesprächsrunden thematisiert, war also offenbar zum Zeitpunkt der Befragung in den besuchten Bibliotheken noch keine sehr verbreitete Technik.¹⁴ Eine Kollegin findet die Möglichkeit zur Verknüpfung mit Werknormdatensätzen „nicht schlecht“ und erläuterte: „Ich möchte nicht wissen, wie viele unterschiedliche Einheitssachtitel manchmal für dasselbe Werk vergeben wurden.“ Wie sie weiter berichtete, legt sie regelmäßig Normdatensätze an, wenn es mehrere abweichende Titel gibt.

4.5. Beziehungen und Beziehungskennzeichnungen

Bei den Beziehungen zwischen einer Ressource und den Entitäten der FRBR-Gruppe 2 (Personen, Familien und Körperschaften) wurde als häufigster Pluspunkt von RDA die Freiheit genannt, „alle Personen zu erfassen, die einem wichtig erscheinen“. Beispielsweise könne ein Professor der eigenen Universität auch dann verknüpft werden, wenn er erst an 15. Stelle in einer Verantwortlichkeitsangabe genannt ist.

Ein weiterer in diesem Themenkreis häufig angesprochener Punkt war die Frage, wann eine Körperschaft als geistiger Schöpfer gilt und wann nicht. Die Regelungen von RDA unterscheiden sich in diesem Bereich stark von RAK: Während früher rein formal entschieden wurde, sind unter RDA inhaltliche

¹⁴ In der Deutschen Nationalbibliothek (DNB) wird hingegen sehr stark auf das Verknüpfen mit Normdatensätzen gesetzt, vgl. ebd., 147: Es „werden in jedem Fall vorhandene GND-Normdatensätze für Werke in der Formalerschließung mit dem Katalogisat verknüpft, wenn die Suche in der GND erfolgreich ist. Ist noch kein Normdatensatz für das Werk vorhanden, so ist es den Katalogisierenden freigestellt, ob sie einen neuen Werknormdatensatz anlegen oder die Angaben zum Werk als Volltext im Katalogisat angeben.“

Kriterien ausschlaggebend.¹⁵ In den Gesprächen gingen die Meinungen darüber auseinander, wobei positive und negative Äußerungen sich ungefähr die Waage hielten. Manche Gesprächspartner/innen beurteilten die neuen Regeln kritisch, z.B.: „Früher war es so schön einfach, und jetzt muss man das jedes Mal prüfen“, oder: „Das ist von der Denke her überhaupt nicht bei mir angekommen.“ Andere sahen die Neuerung positiv: Die RAK-Regel sei „sinnlos“ gewesen; es sei „logischer, inhaltlich zu schauen als rein formal“; die neuen Regeln seien „vergleichsweise übersichtlich“ und man könne sich „gut in sie einfinden“.

Während RAK nur eine Handvoll von Funktionsbezeichnungen kannte, gibt es in RDA lange Listen von sogenannten Beziehungskennzeichnungen, mit denen genauer charakterisiert werden kann, in welcher Beziehung eine Person, Familie oder Körperschaft zur jeweiligen Ressource steht. Im Grundsatz wurde dies von den Befragten fast durchgängig positiv beurteilt (z.B. „eine gute Sache“, „schön“ oder „das macht fast Spaß, sich was auszusuchen“), sobald man sich einmal daran gewöhnt hätte.

In der Praxis verbinden sich damit jedoch auch verschiedene Probleme. In den Gesprächen wurde zum einen darauf hingewiesen, dass die korrekte Anwendung öfter schwierig sei – so müsse man darauf achten, dass sich die gewählte Beziehungskennzeichnung auch auf der richtigen FRBR-Ebene befindet. In bestimmten Bereichen sei es nicht einfach, überhaupt eine geeignete Beziehungskennzeichnung zu finden. Als besondere Problembereiche wurden dabei Beziehungen zu Körperschaften genannt sowie Beziehungen bei bestimmten Nichtbuchmaterialien (z.B. eine passende Beziehungskennzeichnung für die Vortänzerin auf einer Fitness-CD). Schwierig sei es auch, „wenn ich das Buch eigentlich gar nicht verstehe, weil es z.B. in Russisch oder Ungarisch ist – wo ich denke, was hat der wohl für eine Funktion, der Mensch, der da steht?“

Ein Hauptkritikpunkt war außerdem, dass nicht alle gewünschten Beziehungskennzeichnungen in RDA auch tatsächlich vorhanden seien: „Die, die man braucht, sind nie da“, formulierte ein Kollege. Auf der anderen Seite kann aber auch die große Zahl der vorhandenen Beziehungskennzeichnungen ein Problem sein: „Ich habe langsam das Gefühl, es werden einfach zu viele – es ist inzwischen sehr unübersichtlich.“ Bei manchen Beziehungskennzeichnungen sei auch nicht wirklich klar, in welchen Fällen sie zu verwenden sind: „Oft weiß ich gar nicht, was das sein soll.“ Mehrfach wurde auch bemängelt, dass die Beziehungskennzeichnungen in den Katalogen noch nicht sichtbar seien.

In einigen Verbänden werden die Beziehungskennzeichnungen gegendert (z.B. „VerfasserIn“). Daran wurde teilweise Kritik geübt („wild“, „verrückt“, „sowas von verknotet“). Auch dies scheint jedoch eine Frage der Gewöhnung zu sein: „Am Anfang war es ein Hingucker, aber jetzt guckt man halt nicht mehr hin.“ Und umgekehrt störte sich eine Kollegin aus einem Verbund, der kein Gendering praktiziert, sehr am generischen Maskulinum („Warum kein generisches Femininum?“).

Bei den Beziehungen zwischen mehreren Entitäten der FRBR-Gruppe 1 (Werk, Expression, Manifestation, Exemplar) stach ein Verbund besonders heraus. In diesem Verbund wurde gleichzeitig mit dem Umstieg auf RDA die Praxis aufgegeben, einzelne Bände einer gezählten monografischen Reihe

15 Vgl. „Schulungsunterlagen der AG RDA“, hier Modul 5A, Teil 8 (Körperschaften als geistige Schöpfer).

(Schriftenreihe) mit der Gesamtaufnahme zu verknüpfen. Vom Regelwerk her war dies möglich, da die hierarchische Beschreibung von monografischen Reihen unter RDA zwar weiterhin möglich, aber nicht mehr zwingend vorgeschrieben ist.¹⁶ In allen drei besuchten Bibliotheken dieses Verbunds wurde daran heftige Kritik geübt: Der Verzicht auf die Serienverknüpfungen sei „einfach nur blöd“, „ganz furchtbar“, „in der Praxis ganz, ganz schlecht“. Nicht nur die Recherchemöglichkeiten seien schlechter, sondern auch für die Erwerbung sei die Neuerung „ganz bescheiden“. Im Ergebnis sei es außerdem nicht weniger, sondern mehr Arbeit, weil nun auch die ISSN bei jedem Band erfasst werden müsse – „das andere war dagegen nur ein Klick“. Auch in einigen anderen besuchten Bibliotheken wurde die Befürchtung geäußert, dass künftig Bände gezählter monografischer Reihen gar nicht mehr oder nicht mehr konsequent verknüpft werden könnten.

4.6. Bestimmte Publikationstypen

Zu den Publikationstypen, die im Laufe der Fokusgruppengespräche besonders häufig angesprochen wurden, gehören die Konferenzschriften.¹⁷ Positiv hervorgehoben wurde hier, dass Tagungsbände gezählter Konferenzen nicht mehr als fortlaufende Ressourcen behandelt, sondern grundsätzlich monografisch beschrieben werden. Als Vorteil wurde auch genannt, dass die Katalogisierung jetzt einheitlicher sei als früher, weil die Konferenz immer als geistiger Schöpfer gilt (unabhängig von der Präsentation auf der Titelseite). Schwierigkeiten bereitet allerdings das im Vergleich zu RAK deutlich erweiterte Konzept von „Konferenz“ unter RDA: So sind Konferenzkörperschaften auch dann zu erfassen, wenn der Name keinen Konferenzbegriff wie „Tagung“ oder „Kongress“ enthält; unter Umständen findet sich nur im Vorwort ein entsprechender Hinweis. Die Entscheidung, ob tatsächlich eine Konferenzkörperschaft vorliegt und wie deren bevorzugter Name lautet, wird häufig als schwierig empfunden.

Bei der Katalogisierung von Ausstellungskatalogen wird es als erhebliche Verbesserung angesehen, dass Einzelausstellungen nicht mehr als Körperschaften zu behandeln sind. Dies stelle auch keinen Verlust für die Recherche dar, da wichtige Informationen wie Ort und Zeit der Ausstellung stattdessen in strukturierter Form als Ergänzung zu „Ausstellungskatalog“ als Art des Inhalts erfasst werden können.¹⁸

Bildbände wurden mehrfach als besonders schwierig genannt. Das Hauptproblem ist offenbar die Entscheidung, ob überhaupt ein Bildband vorliegt oder nicht. Denn während unter RAK eine rein quantitative Einschätzung des Bildanteils genügte, muss unter RDA auch noch geprüft werden, ob die Abbildungen eine wesentliche Komponente der Ressource darstellen oder nur illustrierenden Charakter haben, also von sekundärer Bedeutung sind.¹⁹

16 Vgl. zu diesem Thema ausführlich Heidrun Wiesenmüller, „Monografische Reihen: Abschaffung der hierarchischen Beschreibung?“, Basiswissen RDA (Blog), 10. Juni 2016, zuletzt geprüft am 29.12.2016, <https://www.basiswissen-rda.de/2016/06/10/monografische-reihen-abschaffung-der-hierarchischen-beschreibung/>.

17 Vgl. „Schulungsunterlagen der AG RDA“, hier Modul 5A, Teil 7 (Konferenzen).

18 Vgl. ebd., hier Modul 5A, Teil 6 (Bildbände, Kunst- und Ausstellungsmaterialien).

19 Vgl. ebd.

Zu den als besonders schwierig empfundenen Publikationstypen gehören außerdem Zusammenstellungen. Bei diesen wird zum einen zwischen Zusammenstellungen von Werken eines geistigen Schöpfers oder Werken mehrerer geistiger Schöpfer unterschieden, zum anderen zwischen Zusammenstellungen mit und ohne übergeordneten Titel.²⁰ Eine Kollegin kommentierte: „Da muss ich immer wieder nachgucken, wie man mit diesen vier verschiedenen Fällen umgeht und wie man das im Format umsetzt.“

4.7. Cataloger's Judgment

Mit dem Umstieg auf RDA mussten sich deutsche Katalogisiererinnen und Katalogisierer auch an das sogenannte Cataloger's Judgment als ein Charakteristikum der angloamerikanischen Katalogisierungstradition gewöhnen: Nicht alles ist genau festgelegt, sondern öfter gibt es Spielräume für das eigene Ermessen.

In den Gesprächen waren die positiven Einschätzungen leicht überwiegend (z.B. „oft und gerne“, „im Prinzip ganz angenehm“, „finde ich gut“, „positiv schwammig“). Das Cataloger's Judgment erleichtere es auch, Entscheidungen zu treffen: Gerade bei schwierigen Fällen könne man „jetzt mit gutem Gewissen entscheiden und sagen, ich mache das jetzt einfach so“. Es wurde auch darauf hingewiesen, dass innerhalb des Verbunds nicht mehr so viel diskutiert werden müsse wie früher. In vielen Fällen könne man eine vorgefundene Lösung akzeptieren, weil sie zumindest nicht falsch sei, auch wenn man es selbst anders gemacht hätte: „Früher hätte ich da oft eine Mailbox²¹ geschrieben.“

Bemerkenswerterweise wurde mehrfach bemängelt, dass aufgrund der Anwendungsrichtlinien sowie Verbundfestlegungen doch wieder sehr vieles festgeschrieben sei: „Wir empfinden das gar nicht so, dass wir so vieles frei entscheiden können“; dies sei ein „leeres Versprechen“. Einige Male wurde auch der Gedanke geäußert, dass Ermessensentscheidungen gar nicht so neu sind: „Es ist jetzt etwas in die offizielle Regelung eingeflossen, was manche Leute vorher schon gemacht haben und sich andere nicht getraut haben.“

Die eher skeptischen Kolleginnen und Kollegen machten ihre Kritik vor allem an zwei Bereichen fest. Zum einen empfinden es manche als schwierig oder unbefriedigend, keine feste Vorgabe zu haben: „Es gibt so viele Kann-Regelungen und dadurch einen grauen Bereich, in dem es mir schwer fällt, die Orientierung zu behalten“ oder „Man will eigentlich schon eine klare Regel, sonst schwimmt man.“ Eine Kollegin konstatierte: „Kann-Regeln sind eigentlich keine Regeln.“ Das Cataloger's Judgment führe auch zu einer gewissen, irritierenden „Beliebigkeit“ und dazu, dass manches „tagesformabhängig“ sei.

Der zweite Hauptpunkt der Kritik ist die stärkere Heterogenität und unterschiedliche Qualität der Daten im Katalog. Es könne sehr uneinheitlich werden, es fehle „der rote Faden“. „Für einen selbst ist es gut, dass man so viel Entscheidungsfreiheit hat, aber spätestens wenn man in den Verbund schaut und manche Aufnahmen sieht, dann denkt man: Manchmal ist Entscheidungsfreiheit doch

²⁰ Vgl. ebd., hier Modul 5A, Teil 2 (Zusammenstellungen).

²¹ Über sogenannte „Mailboxen“ wird die Kommunikation zwischen Katalogisierenden innerhalb des Pica-Systems abgewickelt.

nicht so gut.“ Bei einer ähnlichen Diskussion in einer anderen Gruppe kommentierte eine Kollegin: „Man muss mit dieser Freiheit umgehen lernen und auch akzeptieren, dass ein anderer gesagt hat: Mir reichen drei Personen.“

Mehrfach wurde auf negative Auswirkungen für die Nutzerinnen und Nutzer verwiesen (vgl. Kap. 4.8): So könnte es problematisch sein, wenn beispielsweise in einer Trefferliste mehrere Auflagen desselben Werks erscheinen, die unterschiedlich erschlossen sind, weil die Katalogisierenden sich nicht immer in gleicher Weise entschieden haben. Auch beim Import in Literaturverwaltungsprogramme sei die neue Vielfalt in den Katalogen schwierig. Bei der Recherche werden ebenfalls Nachteile gesehen: „Der Nutzer weiß nicht mehr, wonach er suchen kann.“ Auch das Auskunftspersonal müsse sich nun darauf einstellen, dass unter Umständen eine an 13. Stelle genannte Person gefunden werde – aber man sich darauf eben auch nicht verlassen könne. In zwei Gesprächen wurde erwähnt, dass man sich in der Abteilung kleine Hausregeln geschaffen habe, um bestimmte Fälle „halbwegs gleichmäßig“ zu behandeln.

Mit dem Cataloger's Judgment steigen – wie eine Kollegin feststellte – auch die Anforderungen an die Katalogisierenden: „Wenn es heißt, das und das liegt in Ihrem Ermessen, dann ist auch der Anspruch an sich selbst da: Habe ich jetzt alles beachtet?“ Und eine Kollegin aus einer anderen Gesprächsgruppe meinte: „Zu einem Cataloger's Judgment gehört eine gewisse Souveränität im Umgang mit den Regeln – und soweit bin ich noch nicht.“

4.8. Nutzerfreundlichkeit

RDA hat den Anspruch, besonders nutzerfreundlich zu sein. Das „Ansprechen der Benutzerbedürfnisse“ („responsiveness to user needs“, RDA 0.4.2.1) steht bei den Zielen von RDA an erster Stelle. In den Gesprächsrunden wurde deshalb auch gefragt, wie die Katalogisierenden die Nutzerfreundlichkeit des neuen Regelwerks einschätzen.

Die Antworten auf diese Frage kamen öfter etwas zögerlich; die Gesprächspartner/innen mussten offenbar erst etwas darüber nachdenken. Dies liegt vielleicht auch daran, dass nicht alle Befragten direkten Umgang mit Nutzerinnen und Nutzern haben. Teilweise waren die Gesprächsteilnehmer/innen grundsätzlich skeptisch: „Es hieß ja immer „Nutzerfreundlichkeit“ – aber ich wüsste jetzt nicht, an welcher Stelle“, oder „Für die Benutzer sehe ich im Moment keinen Vorteil.“ Eine Kollegin kommentierte: „Ich arbeite ja für den Benutzer, und da hat sich mir der Vorteil der RDA noch nicht so ganz erschlossen – außer, dass man vielleicht ein paar Personen mehr berücksichtigen kann und die Herren Professoren jetzt nicht mehr traurig sind, dass sie einfach wegfallen.“

Zusätzliche Sucheinstiege – insbesondere bei Personen – wurden mit am häufigsten als Vorteil für die Nutzer/innen genannt: „Dass sie jetzt halt auch den vierten Verfasser finden oder den zweiten oder dritten Herausgeber.“ Früher habe es auch öfter Beschwerdeanrufe gegeben („Ich finde mich nicht im Katalog – wieso bin ich nicht aufgenommen?“) – „da kommen wir den Benutzern jetzt deutlich entgegen“. Auch die genauere Angabe der Funktionen mit Hilfe der Beziehungskennzeichnungen wurde als eher benutzerfreundlich eingeordnet. Einschränkend wurde allerdings darauf hingewiesen, dass durch das Cataloger's Judgment (vgl. Kap. 4.7) Recherchen nach Personen unsicherer geworden

sein: „Früher konnte man sagen: Diese Person, die muss drin sein; wenn Sie so und so suchen, dann finden Sie das immer. Das kann man jetzt irgendwo nicht mehr sagen. Es schränkt sich immer mehr ein, was man als konkrete Regel weitergeben kann – die Leute wollen das aber.“

Neben den zusätzlichen Personen gilt der Verzicht auf Abkürzungen (vgl. Kap. 4.2) als das zweite große Plus bei der Benutzerfreundlichkeit. Im Bereich der bibliografischen Beschreibung wurden noch einige weitere Aspekte von RDA als positiv für die Nutzer/innen angeführt: die vorlagegemäße Übernahme von Verlagen, was die Recherche erleichtere; der Erhalt von Personalangaben wie Titeln und Affiliationen in der Verantwortlichkeitsangabe; dass man als ermittelten Erscheinungsort auch ein Land angeben könne (in einer Bibliothek wird dies nun häufig bei Publikationen aus Afrika gemacht); dass weniger eckige Klammern zu verwenden sind, die für die Nutzer/innen vermutlich nur verwirrend gewesen seien. Hier gibt es allerdings eine Ausnahme, nämlich das Erscheinungsdatum, das nun sehr oft eckig geklammert werden muss (vgl. Kap. 4.2) – dies wurde einmütig als benutzerunfreundlich eingeschätzt.

Als starke Verschlechterung im Bereich der bibliografischen Beschreibung wurden häufig die für Nutzer/innen schwer interpretierbaren Erscheinungsverläufe von fortlaufenden Ressourcen angeführt (vgl. Kap. 4.3). Als problematisch gilt insbesondere, wenn die Zählung nur aus alphanumerischen Angaben besteht, also kein Jahr mit dabei steht (z.B. „A-“ oder „Band 1-“). Kritisiert wurden außerdem Redundanzen, die sich durch das Übertragen ergeben (z.B. das Wort „Jahrgang“ sowohl vor als auch nach dem bis-Strich), sowie die exakte Übernahme von Bandbezeichnungen: „Verlage sind ja sehr kreativ, was Zählungen angeht. Ob das „volume“, „Band“ oder „Jahrgang“ heißt, ist dem Benutzer völlig egal, aber man muss es jetzt angeben.“ Nutzer/innen könnten auch durch scheinbare Inkonsistenzen irritiert werden, wenn beispielsweise das Wort „Jahrgang“ beim ersten Heft ausgeschrieben, aber beim letzten Heft abgekürzt sei (weil es eben einmal so und einmal so in der Vorlage stand). Auch wären die nach RDA erfassten Angaben sehr „umfangreich“ und „unübersichtlich verpackt“ – „so detailliert will es der Benutzer doch wahrscheinlich gar nicht“.

Auch an einigen anderen Stellen kann das Prinzip des genauen Übertragens in Konflikt mit den Nutzerbedürfnissen kommen. Genannt wurde hier das Abschreiben von Tippfehlern in Titeln, was für Benutzer/innen verwirrend sein dürfte. Eine Kollegin, die im Bereich Alte Drucke arbeitet, berichtete auch von negativen Rückmeldungen zur Umfangsangabe, die unter RDA oft einen ganzen Absatz lang werden kann (vgl. Kap. 4.3): „Da haben die Leser schon manchmal gefragt: Was ist das denn jetzt?“

Als positiv für die Nutzer/innen wurden einige Male die Anmerkungen erwähnt, in denen relativ frei zusätzliche Informationen gegeben werden können (vgl. Kap. 4.1). Auch in den Formangaben (vgl. Kap. 4.1) wurde Potenzial gesehen: „Wenn man die konsequent erfassen und auch im OPAC suchbar machen würde, würde das den Nutzern vermutlich schon etwas bringen.“

Häufig thematisiert wurde in den Gesprächen aber auch, dass das Mehr an Informationen und der Verzicht auf alle Abkürzungen für die Nutzer/innen zum Problem werden können, z.B.: „Ich weiß nicht, ob es für die Nutzer ein Vorteil ist, wenn die Aufnahmen so wesentlich länger sind, und ob die das wirklich lesen – es erschlägt einen ja auch.“ Insbesondere lange Verantwortlichkeitsangaben

könnten leicht „unübersichtlich“ werden – hier kann man allerdings durch Anwendung der optionalen Weglassung gegensteuern.

Als problematisch gilt auch die durch den Regelswerksumstieg nochmals gestiegene Heterogenität der Daten: „Unser Katalog ist jetzt so ein Sammelsurium von Aufnahmen aus verschiedenen Regelwerkszeiten – da ist nichts einheitlich.“ Als nicht benutzerfreundlich wurde außerdem die Aufgabe der Serienverknüpfung genannt (vgl. Kap. 4.5) sowie in einigen Verbänden die veränderte Praxis bei Reproduktionen: Gemäß RDA wird für die Reproduktion eine eigene Beschreibung angelegt; die Angaben des Originals (z.B. der Erscheinungsvermerk) werden nur in Form einer Beziehung erfasst.²² Entsprechend erscheint etwa das Digitalisat eines Drucks aus dem 18. Jahrhundert im Katalog mit dem Erscheinungsjahr 2016. Die Sekundärausgaben nach RAK, bei denen sich die Beschreibung am Original orientierte, seien „aus Nutzersicht vorteilhafter“ gewesen.

Mehrfach wurde schließlich noch der Gedanke geäußert, dass die Benutzerfreundlichkeit „nicht am Regelwerk liegt, sondern an der Präsentation im jeweiligen Katalog“. Unter den Befragten zeigte sich hier eine gewisse Desillusionierung: Viele Katalogisierende haben das Gefühl, dass der von ihnen getriebene Aufwand in den Katalogen gar nicht ankommen würde, z.B.: „Unser OPAC schöpft das bei weitem nicht aus“, oder: „Es soll ja mal OPACs geben, die das bibliografische Universum darstellen können, aber unser OPAC stellt da herzlich wenig dar. Wann kommen die mal, diese wunderbaren OPACs?“ Gedacht wird hier insbesondere an eine komfortable Navigation im Sinne von FRBR, aber: „Von diesen FRBR-OPACs sind wir ja noch meilenweit entfernt.“ Verbesserungen werden erst für eine entferntere Zukunft erwartet: „Ich fände es spannend, wenn diese ganzen Beziehungen hergestellt werden und die Daten so verknüpft sind, dass man richtig springen kann, was man dadurch für einen Mehrwert haben wird – aber das werde ich in meiner Dienstzeit nicht mehr erleben.“

Zu bedenken ist hier natürlich, dass für eine umfassende FRBRisierung der Kataloge auch die nach RAK erstellten Titelaufnahmen – die ja noch auf lange Zeit die Mehrheit im Datenbestand bilden werden – mit berücksichtigt werden müssen. Zumindest Beispiele für das Clustering von Manifestationen eines Werks (ganz unabhängig vom verwendeten Regelwerk) gibt es schon seit einiger Zeit, insbesondere in Resource Discovery Systemen.

5. Praktisches Arbeiten mit RDA

5.1. Aufwand

Neben der Bewertung einzelner Aspekte von RDA lag ein weiterer Schwerpunkt in den Fokusgruppengesprächen auf dem praktischen Arbeiten mit dem neuen Regelwerk. Von besonderem Interesse war dabei die Frage nach dem Aufwand im Vergleich zu RAK. Als Zielvorstellung hatte der Standardisierungsausschuss im Mai 2012 formuliert, „einen im Ergebnis kostenneutralen Stand zu

22 Vgl. „Schulungsunterlagen der AG RDA“, hier Modul 5A, Teil 5 (Reproduktionen). Im BVB wird allerdings eine andere Praxis angewendet: Hier wird die Beschreibung für das Original mit Informationen zum Digitalisat angereichert (d.h. es gibt nur eine einzige Aufnahme für beide Manifestationen).

erreichen“.²³ Vor dem Hintergrund, dass in der angloamerikanischen Welt bei der Katalogisierung traditionell deutlich mehr Aufwand betrieben wird als im deutschsprachigen Raum,²⁴ war dies eine durchaus ambitionierte Vorgabe. Umso interessanter ist es, Wunsch und Wirklichkeit miteinander zu vergleichen.

Allerdings hatten die Katalogisierenden zum Zeitpunkt der Befragung erst einige Monate (maximal ein gutes halbes Jahr) Erfahrung mit dem neuen Regelwerk gesammelt. Es lag auf der Hand, dass das Katalogisieren während dieser Phase schon deshalb langsamer gehen würde als früher, weil noch vieles zu überdenken und nachzuschauen war. Um diesen Faktor etwas auszugleichen, wurden die Gesprächspartner/innen insbesondere um eine Einschätzung für den Aufwand bei Standardfällen ohne besondere Probleme in ihrem jeweiligen Arbeitsbereich gebeten. Außerdem sollten sie ihre Erwartungen für die Zukunft äußern: Wenn sie einmal so routiniert mit RDA umgehen würden wie früher mit RAK – würde dann der Durchsatz beim Katalogisieren größer, kleiner oder ungefähr gleich sein?

Bei den Antworten waren die eher pessimistischen und die eher optimistischen Stimmen ungefähr gleich verteilt. Viele Kolleginnen und Kollegen sind überzeugt davon, dass es unter RDA „immer etwas länger dauern“ werde als bisher. Dem gegenüber steht die ebenfalls oft vertretene Meinung, dass zumindest bei Standardfällen der Aufwand schon jetzt nicht größer sei als früher: „Da haben wir dieselbe Schlagzahl.“ Für die Zukunft nimmt diese Gruppe der Befragten auch insgesamt denselben Aufwand an, z.B.: „Aus dem Bauch heraus würde ich sagen: Irgendwann ist der Durchlauf genauso groß.“ Der Gedanke, dass RDA den Aufwand verringere, wurde hingegen nur ganz selten geäußert. Eine Kollegin urteilte: „Es ist leichter und schneller geworden.“ Einige Male wurde außerdem eine Beschleunigung bei der Bearbeitung von E-Books erwähnt – insbesondere, weil man viele digital vorliegende Angaben nun einfach per Copy & Paste übernehmen könne und nicht mehr verändern müsse.

Unter RDA wird nichts mehr abgekürzt oder weggelassen; auch sind einige zusätzliche Felder zu belegen. Der dadurch entstehende erhöhte Schreibaufwand wurde immer wieder als Problem benannt, z.B.: „Man muss einfach viel, viel mehr schreiben.“ Nicht selten wurde jedoch auch die Meinung geäußert, dass dieser Mehraufwand kaum ins Gewicht falle: „Ob wir da jetzt zehn Anschläge mehr machen oder nicht... wir können ja alle schnell tippen.“ Wie aus den Antworten deutlich wurde, spielt es auch eine große Rolle, wie komfortabel das Katalogisieren in den Erfassungssystemen unterstützt wird (z.B. durch automatisches Einfügen von RDA-Kategorien, Tabellenfunktionen o.ä.). Teilweise wurde außerdem berichtet, dass durch selbst angelegte Vorlagen und Textbausteine beim Tippen Zeit gespart werde (z.B. bei der Illustrationsangabe oder bei den Erscheinungsorten häufig auftretender Verlage). Der Mehraufwand für das reine Schreiben werde außerdem – wie es einige Male hieß – dadurch ausgeglichen, dass man nicht mehr über Dinge wie Abkürzungen nachdenken müsse. Einige

23 Arbeitsstelle Standardisierung, 21. Sitzung des Standardisierungsausschusses, 31. Mai 2012 (Frankfurt am Main: Deutsche Nationalbibliothek, 2012), 8, zuletzt geprüft am 29.12.2016, <http://www.dnb.de/SharedDocs/Downloads/DE/DNB/standardisierung/protokolle/pSta20120531v.html>.

24 Vgl. Wiesenmüller, Heidrun, „Das neue Regelwerk 'Resource Description and Access' (RDA): Zwischen Wunsch und Wirklichkeit,“ in *Die neue Bibliothek – Anspruch und Wirklichkeit*. 31. Österreichischer Bibliothekartag, Innsbruck 2011, hrsg. Klaus Niedermair (Graz, Feldkirch: Neugebauer, 2012), 274-275, zuletzt geprüft am 29.12.2016, <http://hdl.handle.net/10760/23149>.

der Befragten erläuterten zudem, dass sie bei langen Verantwortlichkeitsangaben auch deshalb von der optionalen Weglassung Gebrauch machen würden, um den Schreibaufwand in Grenzen zu halten.²⁵

Eine interessante Frage war, ob unter RDA tendenziell mehr Informationen erfasst werden als unter RAK. In der Tat gab die überwiegende Mehrheit der Befragten an, mehr zu erfassen als früher, z.B.: „Ich mache schon mehr – in dem Rahmen, in dem es zeitlich vertretbar ist und wo ich denke, das hat auch wirklich Sinn.“ Genannt wurde insbesondere das Erfassen zusätzlicher Personen, was als besonders hilfreich für die Nutzerinnen und Nutzer eingeschätzt wird (vgl. Kap. 4.8). Ebenfalls häufig angeführt wurden die Anmerkungen, die unter RDA sehr flexibel eingesetzt werden können (vgl. Kap. 4.1). Eine typische Aussage war: „Ich mache viel mehr Anmerkungen als früher, weil ich denke, dass die Benutzer mit diesen Informationen wirklich etwas anfangen können.“ Öfter genannt wurden außerdem Erscheinungsorte, Körperschaften und Formangaben.

Auffallend ist, wie pragmatisch die Katalogisierenden vorgehen. So ist das Vorhandensein eines Normdatensatzes ein wichtiges Kriterium bei der Entscheidung, ob eine Beziehung zu einer Person angelegt wird oder nicht. Denn der Aufwand für die bloße Verknüpfung ist natürlich viel geringer als der für das Anlegen eines neuen Personendatensatzes. Mehrfach wurde auch darauf hingewiesen, dass die Menge der erfassten Informationen nicht zuletzt vom aktuellen Arbeitsanfall abhängig sei – stehe mehr Zeit zur Verfügung, könnten auch mehr Informationen erfasst werden.

Die Tendenz, mehr Informationen als bisher zu erfassen, könnte – wie in einer Gesprächsrunde bemerkt wurde – auch mit den Schulungen zu tun haben. Denn in diesen wurde demonstriert, was mit RDA alles möglich ist und was alles erfasst werden kann. Eine Kollegin kommentierte: „Es ist im Grunde ja sehr viel fakultativ, und das wurde auch so geschult. Aber als Bibliothekar tendiert man halt dazu, alles ganz genau zu erfassen – und das ‚fakultativ‘ bleibt dann leicht auf der Strecke.“ Eine andere Kollegin merkte an, es gäbe eben solche und solche Katalogisierer/innen: Manche wollten schon immer möglichst viel erfassen, andere wären mit weniger zufrieden. Unter RDA hätten erstere nun wesentlich mehr Möglichkeiten als früher, und „manche neigen jetzt dazu, sich ein bisschen zu verzetteln“. In zwei Gesprächsrunden tauchte auch der Gedanke auf, dass die große Zahl der erfassten Informationen vielleicht nur ein Übergangsphänomen sei: „Ob wir das in zwei, drei Jahren auch noch so machen werden, weiß ich nicht.“

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang auch, dass das sogenannte Standardelemente-Set bei der praktischen Arbeit so gut wie keine Rolle spielt. Im Standardelemente-Set ist festgelegt, welche Elemente im deutschsprachigen Raum stets erfasst werden sollen – zusätzlich zu den sogenannten Kernelementen, die schon vom Regelwerk her als verpflichtend vorgegeben sind.²⁶ Hier wird also das Erschließungsniveau definiert, das bei der intellektuellen Erschließung von Ressourcen mindestens erbracht werden soll. In die Erarbeitung dieser Vorgaben ist viel Zeit und Mühe geflossen, und um manche Punkte wurde heftig gerungen.

²⁵ Ein weiterer Grund für die Anwendung der optionalen Weglassung ist die Nutzerfreundlichkeit, vgl. Kap. 4.2 und 4.8.

²⁶ „Standardelemente-Set für den deutschsprachigen Raum,“ Deutsche Nationalbibliothek, zuletzt geprüft am 29.12.2016, <https://wiki.dnb.de/x/mBLSBg>.

Die Befragten gaben jedoch fast ausnahmslos an, sich in der alltäglichen Arbeit nicht oder nur ganz selten am Standardelemente-Set zu orientieren: „Die Rückkoppelung mit dem Standardelemente-Set findet in meinem Kopf eigentlich nicht statt“, oder „Ich wüsste keinen, der das Standardelemente-Set auf seinem Schreibtisch liegen hätte.“ Eher als Richtschnur dienen vorgefertigte Satzschablonen, z.B.: „Wir haben Schablonen mit den wichtigsten Feldern. Wenn man die ausgefüllt hat, gehe ich davon aus, dass das Standardelemente-Set erfüllt ist.“ Betont wurde auch die individuelle Entscheidung unter Berücksichtigung der Nutzersicht: „Ich nehme auf, was ich habe und für sinnvoll halte.“

Bei der Frage, wo unter RDA mehr Aufwand entstehe als unter RAK, wurde häufig darauf hingewiesen, dass unter RDA an vielen Stellen nach inhaltlichen Kriterien entschieden werden müsse, wo nach RAK rein formal vorgegangen wurde – beispielsweise bei der Frage, ob eine Körperschaft geistiger Schöpfer ist oder nicht (vgl. Kap. 4.5). Dies bedeute auch, dass es nicht mehr genüge, die Titelseiten anzusehen, sondern man z.B. Vorwörter lesen müsse – „das kann man eigentlich im Betrieb gar nicht leisten“.²⁷ Hat man eine Ressource vor sich, deren Sprache man nicht versteht (vgl. Kap. 4.5), dürften solche Entscheidungen noch schwieriger zu treffen sein.

Auch bei den Normdaten für Körperschaften, insbesondere bei den Konferenzen, sei der Aufwand schon deshalb höher, weil unter RDA sehr viel mehr Dinge als Körperschaft betrachtet werden als unter RAK – beispielsweise Konferenzen ohne einen Konferenzbegriff im Namen (vgl. Kap. 4.6). Dramatisch sind die Änderungen auch bei Karten, wo nun sehr häufig der Verlag als geistiger Schöpfer gilt²⁸ – und folglich ein Normdatensatz dafür angelegt werden muss. „Wenn ich da so einen kleinen Verlag ansetzen muss – das geht mir vielleicht auf die Nerven!“ Als weiterer Zeitfresser im Normdatenbereich wurde die Behandlung von Pseudonymen angeführt: „Pro Pseudonym ein Datensatz – das ist schon ein irrer Aufwand!“ Immerhin gibt es auch eine positive Ausnahme, nämlich die Abschaffung der Körperschaftsdatsätze für Einzelausstellungen (vgl. Kap. 4.6).

Für den Bereich der fortlaufenden Ressourcen wurde der Aufwand im Vergleich zu RAK ganz überwiegend als dauerhaft höher eingeschätzt. Neben den bereits geschilderten Schwierigkeiten beim Erscheinungsverlauf (vgl. Kap. 4.3) ergibt sich hier auch ein besonderer Aufwand dadurch, dass langfristig sowohl das alte als auch das neue Regelwerk nebeneinander angewendet werden müssen.

5.2. Nutzung von angloamerikanischen Fremddaten

Eine naheliegende Hoffnung ist, dass der aufgrund der Einführung von RDA an manchen Stellen entstehende Mehraufwand durch eine erleichterte Übernahme von angloamerikanischen Fremddaten mindestens kompensiert werden könne. Deshalb wurden die Gesprächsteilnehmer/innen auch nach ihren Erfahrungen mit der Verwendung von RDA-Daten angloamerikanischer Produzenten befragt. Allerdings hatte nur ein kleiner Teil der Befragten bereits öfter entsprechende Fremddaten übernommen. Auch scheinen zum Zeitpunkt der Befragung in manchen Fällen die Konverter noch nicht an die neue Situation angepasst gewesen zu sein. Aus einer Bibliothek wurde beispielsweise

²⁷ Dies stellt übrigens auch ein besonderes Problem in Fällen dar, in denen keine autoptische Katalogisierung möglich ist (z.B. wenn in der Zentralbibliothek auf der Basis von Titelblattkopien für Institute katalogisiert wird).

²⁸ Vgl. „Schulungsunterlagen der AG RDA“, hier Modul 6K (Karten).

berichtet, dass die Angaben für Inhalts-, Medien- und Datenträgertypen bei der Übernahme in das eigene System „überhaupt nicht ankommen“, obwohl sie in den Ausgangsdaten gewiss vorhanden sind. Entsprechend stehen die im Folgenden zusammengefassten Aussagen unter einem gewissen Vorbehalt und sollten mit Vorsicht betrachtet werden. Es wird vermutlich noch etwas dauern, bis zu diesem Thema belastbare Daten vorliegen.

Nur aus vier der besuchten Bibliotheken gab es explizit positive Rückmeldungen. Genannt wurden dabei insbesondere Aufnahmen der Library of Congress, die „fast unkorrigiert“ übernommen werden könnten, sowie Verlags-Metadaten für E-Books. Bei letzteren sei der Aufwand für das Umarbeiten auf RDA deutlich geringer als früher für das Umarbeiten auf RAK – „und da ist noch viel Potenzial, wenn die Verlage mal wirklich gute RDA-Aufnahmen liefern“. Eine Kollegin fand angloamerikanische Fremddaten jetzt „ganz hübsch, weil man nicht mehr so arg viel tun müsse“. An Vorteilen wurden genannt: IMD-Angaben seien bereits vorhanden, ebenso Personen (teilweise mit Lebensdaten, die man für die eigene Normdatenarbeit übernehmen könne)²⁹ inkl. Beziehungskennzeichnungen, Seitenzahlen und Illustrationen würden schon passen, und auch bei den Verantwortlichkeitsangaben sei weniger zu tun: „Man spart schon eine ganze Menge.“ Interessanterweise ist der Umgang mit englischsprachigen Angaben (z.B. Seitenzahlen als „pages“, Anmerkungen auf Englisch) dabei ganz uneinheitlich: Teilweise werden die Angaben einfach so belassen, teilweise ins Deutsche umgesetzt.

In den meisten Bibliotheken wurde hingegen die Meinung vertreten, dass der Aufwand bei der Fremddatenübernahme sich durch den RDA-Umstieg nicht wesentlich geändert habe, z.B.: „Dass es leichter geworden sein soll, ist mir noch nicht aufgefallen.“ Bemängelt wurde vor allem die schlechte Qualität der Fremddaten. Gerade für aktuelle Medien finde man bei der British Library oder im WorldCat nur „rudimentäre“ Aufnahmen, die „ganz stark überarbeitet werden“ müssten – das Umarbeiten sei dann langwieriger, als eine eigene Titelaufnahme zu machen. Im WorldCat sei es außerdem schon ein Problem, „dass man immer gleich 200 Treffer bekommt – dann lässt man es lieber sein.“ Dies ist natürlich kein RDA-Problem, erschwert aber nichtsdestoweniger die Nutzung angloamerikanischer Fremddaten.

5.3. Informationsquellen und Hilfsmittel

In den Gesprächsrunden wurde auch gefragt, mit welchen Informationsquellen und Hilfsmitteln bei der alltäglichen Katalogisierungstätigkeit gearbeitet wird und wie auftretende Fragen und Probleme gelöst werden. Das RDA Toolkit³⁰ ist dabei definitiv nicht das Mittel der Wahl. Sehr viele Kolleginnen und Kollegen benutzen es selten oder gar nicht, z.B.: „Ich versuche es nach Möglichkeit zu vermeiden.“ Nur wenige Gesprächspartner gaben an, dass sie das Toolkit regelmäßig verwenden würden.

²⁹ Typischerweise müssen die Verknüpfungen zu den deutschen Normdaten händisch gemacht werden; ggf. sind auch neue Normdatensätze in der Gemeinsamen Normdatei (GND) zu erstellen. Zwar gibt es schon seit langem eine große, internationale Konkordanz zwischen den verschiedenen Normdateien, den „Virtual International Authority File“ (VIAF, <http://viaf.org/>). Nach Kenntnis der Verfasserin wird diese bisher jedoch in keinem deutschen Verbund im Rahmen der Fremddatenübernahme in der Weise nutzbar gemacht, dass die in den Fremddaten vorhandenen Beziehungen automatisiert in Verknüpfungen zu den entsprechenden deutschen Normdaten umgesetzt würden.

³⁰ *RDA Toolkit* (Chicago u.a.: ALA u.a., 2010 ff.), zuletzt geprüft am 29.12.2016, <http://www.rdatoolkit.org/>.

Nahezu einmütig war die Aussage, dass das Toolkit in der Anwendung sehr schwierig sei. Insbesondere das Finden der richtigen Stelle wird als mühsam und langwierig empfunden: Mit dem Inhaltsverzeichnis komme man nur zurecht, wenn man schon ziemlich gut mit RDA vertraut sei. Die Stichwortsuche ergebe zu viele Treffer oder gar keine – wenn z.B. noch mit der alten Terminologie gesucht wird oder weil wichtige Begriffe wie „Zusammenstellung“ oder „monografische Reihe“ im Regelwerk kaum vorkommen. Kritisiert wurde auch das Fehlen eines Registers.³¹ Auch die vielen Verweisungen innerhalb des Regelwerks bereiten Probleme: „Man ist da ja nur am Klicken“, brachte es eine Kollegin auf den Punkt. Häufig geäußert wurde der Gedanke, dass man sich aufgrund der vielen Verlinkungen im Toolkit geradezu verlieren könne, z.B.: „Man springt so von einer Stelle zur anderen, und irgendwann hat man völlig aus den Augen verloren, was man eigentlich angefangen hatte zu suchen.“ Eine große Ausnahme war ein Kollege, der sich mittlerweile im Toolkit recht problemlos zurecht findet: Er arbeitet mit persönlichen Lesezeichen, die er sich an den für ihn wichtigen Regelwerksstellen setzt.

Der Stil von RDA wird durchwegs als schwer verständlich empfunden: „Das ist wie das BGB“, oder „Das muss man fünf-, zehn-, fünfzehnmal lesen, um es wirklich zu verstehen.“ Als schwierig wird auch das Zusammenspiel zwischen dem eigentlichen Regelwerkstext und den „Anwendungsrichtlinien für den deutschsprachigen Raum“ (D-A-CH) empfunden: „Dann liest man sich die Stelle durch und dann sieht man den D-A-CH-Button und macht das auf – und dann ist eigentlich wieder alles ganz anders.“ Auch seien D-A-CH-Regelungen wie „Wenden Sie die Alternative an“ nicht wirklich hilfreich.

Häufig beklagt wurde außerdem, dass es keine Verbindung zwischen den abstrakten Regeln im Toolkit und der konkreten Umsetzung im eigenen Erfassungsformat gebe, z.B.: „Ich tue mich schwer, weil ich ein Ergebnis erwarte, wie ich wo was reinschreiben muss – und das steht im Toolkit nicht drin.“ Dies ist sicher auch einer der Gründe, warum stattdessen Dokumentationen der Verbünde (z.B. Katalogisierungsrichtlinie bzw. -handbuch, Formatbeschreibung, Feldhilfe) besonders intensiv genutzt werden. Für Katalogisierende im Bereich der fortlaufenden Ressourcen ist das zentrale Hilfsmittel die Formatbeschreibung der Zeitschriftendatenbank (ZDB).³² Diese wurde in den Gesprächen immer wieder als hervorragend benutzbar gelobt („Da sind wir wirklich verwöhnt!“). In der Beschreibung der Felder gibt es jeweils auch Links auf relevante Stellen in RDA und den D-A-CH.

Von großer Bedeutung in der täglichen Arbeit sind außerdem die für den RDA-Umstieg kooperativ erarbeiteten Schulungsunterlagen.³³ Benutzt werden dabei primär die für den jeweiligen Verbund angepassten Versionen; diese wurden in einigen Bibliotheken nochmals auf die eigenen Bedürfnisse abgestimmt. Anders als im RDA Toolkit werden in den Schulungsunterlagen bestimmte Themenkomplexe im Zusammenhang behandelt: „In den Schulungsunterlagen sind einzelne Teilbereiche sinnvoll aufbereitet; das ist sehr hilfreich für mich.“ Positiv hervorgehoben wurden auch die Beispiele (in den Schulungsunterlagen selbst sowie in der begleitenden Beispielsammlung) und die Tatsache, dass die relevanten Toolkit-Stellen in den Schulungsunterlagen mit angegeben sind. Manche Kolleginnen

31 Ein solches war ursprünglich vorhanden gewesen, wurde aber vor einiger Zeit abgeschafft, weil man davon ausging, dass es nicht mehr benötigt werde.

32 „ZDB-Format,“ zuletzt geprüft am 29.12.2016, <http://www.zeitschriftendatenbank.de/erschliessung/arbeitsunterlagen/zdbformat/>.

33 Vgl. „Schulungsunterlagen der AG RDA“.

und Kollegen arbeiten mit Ausdrucken der Schulungsunterlagen, überwiegend werden jedoch die elektronischen Dokumente verwendet. Als problematisch wird empfunden, dass die verbundspezifischen Schulungsunterlagen teilweise nicht mehr aktualisiert werden. Bei den Praktikern besteht der große Wunsch, dauerhaft auf aktuelle und an die eigene Situation angepasste Schulungsunterlagen zugreifen zu können.

Mehrfach als Hilfsmittel genannt wurden des Weiteren das Lehrbuch „Basiswissen RDA“³⁴ und seine Begleitwebsite,³⁵ außerdem weiterführende Hilfsmittel der Verbünde in deren Webangeboten (z.B. Wikis, E-Learning-Bereiche). Einige Male wurde bemängelt, dass die Informationssuche aufgrund der Vielzahl der in Frage kommenden Informationsquellen komplizierter geworden sei: „Ich bin oft am Überlegen: Wo finde ich die benötigte Information jetzt am schnellsten oder am besten zusammengefasst? Das ist mitunter zeitaufwendig.“

Die allerersten Anlaufstellen sind jedoch – wie in den Gesprächen immer wieder deutlich wurde – nicht schriftliche Informationsquellen, sondern vielmehr Menschen: zum einen die Kolleginnen und Kollegen, die im selben Büro oder auf demselben Gang sitzen; zum anderen solche, die als besonders „RDA-kompetent“ eingeschätzt werden (insbesondere Multiplikatorinnen und Multiplikatoren): „Erst versucht man es im kleinen Kollegenkreis: Wie legst du das aus? Aber die Schulenden sind immer für Fragen offen, und das ist das Wichtige: Dass man nicht das Gefühl hat, jetzt sitze ich ganz alleine.“ Im Rahmen der Fokusgruppengespräche wurden freilich nur größere Häuser besucht, in denen es immer jemanden gibt, den man fragen kann. In kleinen Bibliotheken, wo die Katalogisierenden auf sich alleine gestellt sind, sieht dies vermutlich ganz anders aus.

Bemerkenswert ist, wie viele Katalogisierende selbst aktiv werden und sich eine eigene Dokumentation aufbauen. Zwar wurde nur gelegentlich von selbstgemachten Übersichten, Karteikartensystemen und ähnlichem berichtet. Weit verbreitet sind jedoch Beispielsammlungen. Es handelt sich dabei entweder um persönliche Sammlungen einzelner Katalogisierender oder um Sammlungen, die für eine größere Gruppe zugänglich sind, z.B. für ein Team oder für die gesamte Medienbearbeitung einer Bibliothek. Typischerweise werden Beispiele für besondere oder schwierige Fälle zusammengetragen, deren Lösung man alleine oder gemeinsam erarbeitet hat und die von einer als RDA-kompetent eingeschätzten Person „abgesegnet“ wurde. Solche Beispiele werden meist ausgedruckt, ggf. kommentiert und nach bestimmten Schlagwörtern geordnet in einem Ordner abgelegt. Auch digitale Ablagen kommen vor, z.B. in einem Wiki.

Häufig wurde darauf hingewiesen, wie wichtig das Arbeiten nach Beispielen in der Praxis sei: „Sich an einem Beispiel zu orientieren geht viel schneller, als sich das alles im Regelwerk durchzulesen.“ Entsprechend wünschen sich viele der Befragten auch eine Ausweitung der vorhandenen öffentlichen Beispielsammlungen. Eine solche bietet etwa die Universitätsbibliothek Regensburg an: Ihre Sammlung umfasst knapp 70 nach RDA katalogisierte Beispiele im Aleph-Format, jeweils inklusive Scans der

34 Wiesenmüller und Horny, *Basiswissen RDA*.

35 *Basiswissen RDA – die Begleitwebsite zum Lehrbuch*, zuletzt geprüft am 29.12.2016, <http://www.basiswissen-rda.de/>.

Ressource.³⁶ Vorstellbar wäre auch, die vielen persönlichen Beispielsammlungen an zentraler Stelle zusammenzuführen und verfügbar zu machen – z.B. auf einer kooperativ geführten Online-Plattform. Allerdings wären für ein solches Projekt verschiedene Fragen zu lösen.³⁷

5.4. Umgang mit Änderungen im Standard

Die RAK waren über viele Jahren hinweg sozusagen „eingefroren“ gewesen. Zwar gab es dennoch immer wieder Veränderungen in der Katalogisierungspraxis (z.B. bei Verbundpraktiken), und auch die Einführung der Gemeinsamen Normdatei (GND) im Jahr 2012 brachte erhebliche Neuerungen mit sich. Die Dynamik von RDA bewegt sich jedoch in einer ganz anderen Dimension.³⁸ Beim regulären Änderungsverfahren gibt es jährlich vier Updates der Inhalte im RDA Toolkit. Bei jedem dieser Updates fallen kleinere Änderungen an, einmal im Jahr außerdem größere Änderungen als Ergebnis des sogenannten Proposal-Verfahrens.³⁹ Das „Update Summary“ im RDA Toolkit listet beispielsweise für das Jahr 2015 nicht weniger als 453 Änderungen auf – und dies waren nur die „significant changes“. Änderungen im Standard selbst ziehen häufig auch Änderungen an den D-A-CH nach sich. In der ersten Phase nach dem Regelwerksumstieg mussten außerdem an manchen Stellen noch D-A-CH-Regelungen geändert oder ergänzt werden, um auf Anforderungen oder Fragen zu reagieren, die erst bei der praktischen Arbeit mit RDA aufgetreten waren.

Vor diesem Hintergrund wurden die Gesprächspartner/innen gefragt, wie sie zu den vielen Änderungen in RDA stehen – sei dies eher positiv oder eher erschreckend? Die überwiegende Haltung der Befragten war, dass Änderungen etwas ganz Normales seien: „So ist das Leben. Wir müssen flexibel bleiben in unserem Beruf.“ Dass RDA so dynamisch ist, sei an sich nicht schlecht – zumal wenn sich durch die Änderungen Verbesserungen ergäben und wenn die Neuerungen nachvollziehbar seien. Eine Kollegin fasste es so zusammen: „Ein starres Regelwerk bringt uns nichts; es sollte schon leben und Veränderungsprozesse aufnehmen.“ Es gab aber auch einige kritische Stimmen: Es sei „schwierig, dass wir immer so im Fluss sein werden“, oder „Es hält einen immer auf, deshalb wäre es auch mal schön, wenn sich mal eine Weile nichts ändern würde.“ Größere Änderungen brächten immer wieder Verunsicherungen mit sich; auch erzeuge jede Änderung sozusagen „neue Altdaten“.

Die größte Schwierigkeit wurde fast ausnahmslos darin gesehen, wie die Neuerungen kommuniziert werden: „Man muss eine Routine finden, wie diese Änderungen auch bis zum letzten Mitarbeiter in der Bibliothek durchdringen.“ Ein wichtiger Aspekt sei dabei: „Muss ich's mir holen oder wird's mir gebracht?“ Optimal wäre es, „wenn man den Rechner anschaltet und der sagt: „Hier, guck mal,

36 „Beispielsammlung UBR,“ Bibliotheksverbund Bayern, zuletzt geprüft am 29.12.2016, <http://www.bib-bvb.de/web/kkb-online/rda-beispielsammlung-ubr>.

37 Z.B. der Umgang mit unterschiedlichen Formaten, die Qualitätssicherung und das Vorgehen bei Regelwerksänderungen.

38 Vgl. zum Folgenden: Heidrun Wiesenmüller, *Baustelle RDA – die Dynamik des Regelwerks als Herausforderung*, Vortrag auf dem Kongress BIS in Luzern am 01.09.2016, zuletzt geprüft am 29.12.2016, http://www.bis.ch/fileadmin/ressourcen/kongress/2016_luzern/Referate/Wiesenmueller_Baustelle_RDA.pdf.

39 Im Herbst 2016 wurde außerdem angekündigt, dass RDA bis 2018 stark überarbeitet werden soll, um es mit dem „Library Reference Model“ (LRM), dem Nachfolger der FRBR, in Einklang zu bringen, vgl. Heidrun Wiesenmüller, „RSC Meeting in Frankfurt (Teil 2),“ Basiswissen RDA (Blog), 17. November 2016, zuletzt geprüft am 29.12.2016, <https://www.basiswissen-rda.de/2016/11/17/rsc-meeting-in-frankfurt-teil-2/>. Zum Zeitpunkt der Fokusgruppengespräche war dies aber noch nicht bekannt.

da hat sich was geändert!“). Als Anregung könnte hier „WebDewey“ dienen, der Webdienst für die Dewey-Dezimalklassifikation.⁴⁰ Aktualisierungen (z.B. neue oder geänderte Klassen) sind dort in einem eigenen Bereich abrufbar. Man kann das System beispielsweise so einstellen, dass jeweils alle Änderungen angezeigt werden, die sich seit dem letzten Login ergeben haben. Ebenso ist es möglich, nur Änderungen in ausgewählten Bereichen der Klassifikation abzurufen.⁴¹

Wie in den Gesprächen deutlich wurde, gibt es derzeit kein einheitliches Verfahren für die Kommunikation von Änderungen. Als problematisch wurde teilweise die Vielfalt der Informationswege (z.B. unterschiedliche Blogs und Mailinglisten) und die Menge der anfallenden Informationen eingeschätzt: „Man wird derzeit richtig bombardiert mit E-Mails, und da auf dem Laufenden zu bleiben bedarf ganz schön viel Arbeit.“ Es sei schwierig, sich neben der normalen Arbeit die Zeit zu nehmen, um sich zu informieren – zumal man ja die Informationen erst einmal sichten müsse und „die Sachen herauspicken, die man wirklich braucht“. Besonders problematisch ist dies, wenn die eigentliche Katalogisierung nur einen relativ geringen Teil der täglichen Arbeit ausmacht. Eine Kollegin beschrieb ihre Situation so: „Dafür, dass ich nicht sehr viel katalogisiere, ist der Aufwand, diese Änderungen nachzutragen und alle Mails durchzulesen, viel zu hoch – da komme ich überhaupt nicht dazu.“

In manchen Bibliotheken nehmen einzelne Personen, z.B. Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, eine Art Filterfunktion wahr: Sie trennen die wichtigen von den weniger wichtigen Informationen, informieren an zentraler Stelle (z.B. in der Katalogisierungsbesprechung) über das, was alle angeht, und geben bestimmte Informationen nur an einzelne Personen weiter. Solche Systeme scheinen – wie in den Gesprächen deutlich wurde – relativ gut zu funktionieren.

Es wurde aber auch darauf hingewiesen, dass die einmalige Kommunikation einer Änderung unter Umständen gar nicht ausreicht: „Wenn eine Änderung etwas betrifft, was ich täglich mache, dann ist das völlig unproblematisch. Aber wenn es etwas ist, was ich nur ganz selten habe, dann habe ich im besten Falle im Kopf: Da war doch was! Aber im schlechtesten Falle habe ich es gar nicht zur Kenntnis genommen.“ Und eine Kollegin stellte fest: „Wenn ich sicher bin, dass ich weiß, wie etwas funktioniert, komme ich überhaupt nicht auf die Idee, nochmal nachzugucken.“

Bei der Bewertung dieser Aussagen ist zu bedenken, dass die Fokusgruppengespräche in einer Phase stattfanden, in der es gerade bei den Anwendungsrichtlinien besonders viele Änderungen gab. Dennoch ist auch mittel- und langfristig mit regelmäßigen Änderungen im Standard zu rechnen. Wie sich in den Gesprächen zeigte, hat man darauf bisher typischerweise mit Ad-hoc-Lösungen reagiert, die besser oder schlechter funktionieren. Für die Zukunft wäre es wichtig, nachhaltige Strategien und ggf. auch neue Werkzeuge zu entwickeln. Das Ziel muss es sein, einerseits den Aufwand für die Rezeption von Änderungen auf der Arbeitsebene möglichst gering zu halten und andererseits dafür zu sorgen, dass geänderte Regelungen von möglichst vielen Katalogisierenden wirklich wahrgenommen und umgesetzt werden.

40 „WebDewey Deutsch,“ OCLC, zuletzt geprüft am 29.12.2016, <http://deweyde.pansoft.de/>.

41 Für Screenshots vgl. Wiesenmüller, *Baustelle RDA*, 27-28.

6. Fazit

Die Ergebnisse der Fokusgruppengespräche können zwangsläufig nur eine Momentaufnahme sein. Der Zeitpunkt der Befragung lag dabei relativ früh; manches, was in den Gesprächen als Problem gesehen wurde, wird vielleicht ein oder zwei Jahre später anders eingeschätzt werden. Auch wurde nur eine bestimmte Zielgruppe – Katalogisierende an großen wissenschaftlichen Bibliotheken – befragt. Dennoch hat die Auswertung eine Vielzahl von größeren und kleineren Einsichten ergeben.

Wie sich in den Gesprächen zeigte, stehen die Gesprächsteilnehmer/innen dem neuen Regelwerk durchaus aufgeschlossen gegenüber. Das alte Vorurteil, dass Katalogisierer/innen grundsätzlich am Bestehenden festhalten wollen, hat sich nicht bestätigt – ganz im Gegenteil hätten sich nicht wenige der Befragten vom Regelwerksumstieg eine umfassendere Modernisierung erhofft. Die Vor- und Nachteile von RDA werden von den Praktikerinnen und Praktikern nüchtern beurteilt: Die als positiv empfundenen Aspekte werden sehr gerne angenommen. Und wo Kritik am neuen Standard geäußert wird, wird diese stets sachlich begründet.

Insgesamt gab es deutlich mehr Zustimmung zu RDA, als die Verfasserin erwartet hatte. Überraschend war jedoch die außerordentlich große Unzufriedenheit mit den neuen Regelungen für die Zählung bei fortlaufenden Ressourcen. Angesichts der starken Kritik sollten nach Ansicht der Verfasserin die Regelungen noch einmal grundsätzlich überprüft werden. In den Gesprächen wurden außerdem einige Problembereiche offensichtlich – insbesondere beim Erfassen der Werkebene –, die vielleicht in den Schulungen zu kurz gekommen sind.

Wie aufwendig die Katalogisierung unter RDA im Vergleich zum früheren Regelwerk ist, ist derzeit noch schwer zu beurteilen. Klar wurde aber, dass an nicht wenigen Stellen Mehraufwände entstehen. Umso erfreulicher ist es, dass dennoch viele Praktikerinnen und Praktiker zuversichtlich sind, mittelfristig auf einen ähnlichen Durchsatz zu kommen wie unter RAK. Eine wichtige Aufgabe für die Verbundzentralen besteht darin, die Katalogisierungstätigkeit so gut wie möglich zu unterstützen – beispielsweise durch intelligente Erfassungs-Tools und möglichst gute Konverter für die Übernahme angloamerikanischer Fremddaten. Zum Zeitpunkt der Gespräche waren hier sicher noch nicht alle Möglichkeiten ausgeschöpft.

Ein weiteres wichtiges Ergebnis der Gespräche war, dass das RDA Toolkit – zumindest in seinem jetzigen Zustand – nicht dafür geeignet ist, die Rolle eines zentralen Informationsmittels einzunehmen. Ob sich dies nach dem für 2018 geplanten Relaunch ändern wird, bleibt abzuwarten.⁴² Einstweilen stellen die Schulungsunterlagen der AG RDA ein besonders wichtiges Hilfsmittel dar; sie sollten deshalb auch weiterhin regelmäßig gepflegt werden. Gleichzeitig müssen Strategien erarbeitet werden, um die inhärente Dynamik von RDA beherrschbar zu machen. Dazu gehört auch die Entwicklung von Werkzeugen, mit denen die Katalogisierenden schnell und effizient auf dem Laufenden gehalten werden können.

⁴² Vgl. Heidrun Wiesenmüller, „3R-Projekt: Redesign des RDA Toolkit,“ Basiswissen RDA (Blog), 15. Oktober 2016, zuletzt geprüft am 29.12.2016, <https://www.basiswissen-rda.de/2016/10/15/3r-projekt-redesign-des-rda-toolkit/>.

Mit dem Umstieg auf RDA hat sich auch die „Katalogisierungs-Kultur“ merklich verändert: Entsprechend der angloamerikanischen Tradition spielt das Cataloger's Judgment eine große Rolle; auch sind viele Entscheidungen nicht mehr nach rein formalen, sondern nach inhaltlichen Kriterien zu treffen. Das Erstellen von Eigenkatalogisaten wird dadurch tendenziell komplexer und anspruchsvoller.

Der RDA-Umstieg in den deutschsprachigen Ländern war ein Projekt von gewaltigem Umfang, in das erhebliche Ressourcen investiert wurden. Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung dieses Beitrags werden die Katalogisierenden eineinviertel bis eineinhalb Jahre Erfahrungen mit dem neuen Regelwerk gesammelt haben. Es wäre wünschenswert, zu gegebener Zeit im Rahmen einer ausführlichen Evaluation zu untersuchen, inwieweit die gesetzten Ziele erreicht worden sind.

Literatur:

- AG RDA. „Schulungsunterlagen der AG RDA.“ Zuletzt geprüft am 29.12.2016. <https://wiki.dnb.de/display/RDAINFO/Schulungsunterlagen+der+AG+RDA>.
- Arbeitsstelle Standardisierung. 21. Sitzung des Standardisierungsausschusses. 31. Mai 2012. Frankfurt am Main: Deutsche Nationalbibliothek, 2012. Zuletzt geprüft am 29.12.2016. <http://www.dnb.de/SharedDocs/Downloads/DE/DNB/standardisierung/protokolle/pSta20120531v.html>.
- Basiswissen RDA – die Begleitwebsite zum Lehrbuch. Zuletzt geprüft am 29.12.2016. <https://www.basiswissen-rda.de/>.
- Basiswissen RDA (Blog). <http://www.basiswissen-rda.de/blog/>.
- Bibliotheksverbund Bayern. „Beispielsammlung UBR.“ Zuletzt geprüft am 29.12.2016. <http://www.bib-bvb.de/web/kkb-online/rda-beispielsammlung-ubr>.
- Deutsche Nationalbibliothek. „Standardelemente-Set für den deutschsprachigen Raum.“ Zuletzt geprüft am 29.12.2016. <https://wiki.dnb.de/x/mBLSBg>.
- OCLC. „WebDewey Deutsch.“ Zuletzt geprüft am 29.12.2016. <http://deweyde.pansoft.de/>.
- Pfeifer, Barbara und Renate Polak-Bennemann. „Zusammenführen was zusammengehört: Intellektuelle und automatische Erfassung von Werken nach RDA.“ *o-bib* 3, Nr. 4 (2016): 144-155. <http://dx.doi.org/10.5282/o-bib/2016H4S144-155>.
- RDA Toolkit. Chicago u.a.: ALA u.a., 2010ff. Zuletzt geprüft am 29.12.2016. <http://www.rdatoolkit.org/>.
- Scheven, Esther und Barbara Pfeifer. *Zusammenarbeit zwischen Formalerschließung und Inhaltserschließung am Beispiel der Formangaben*. Vortrag auf dem 104. Deutschen Bibliothekartag in Nürnberg am 28.05.2015. <http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn:nbn:de:0290-opus4-19828>.
- Wiesenmüller, Heidrun. *Baustelle RDA – die Dynamik des Regelwerks als Herausforderung*. Vortrag auf dem Kongress BIS in Luzern am 01.09.2016. Zuletzt geprüft am 29.12.2016. http://www.bis.ch/fileadmin/ressourcen/kongress/2016_luzern/Referate/Wiesenmueller_Baustelle_RDA.pdf.

- Wiesenmüller, Heidrun. „Das neue Regelwerk 'Resource Description and Access' (RDA): Zwischen Wunsch und Wirklichkeit.“ In *Die neue Bibliothek – Anspruch und Wirklichkeit*. 31. Österreichischer Bibliothekartag, Innsbruck 2011, herausgegeben von Klaus Niedermair. 274-282. Graz, Feldkirch: Neugebauer, 2012. Zuletzt geprüft am 29.12.2016. <http://hdl.handle.net/10760/23149>.
- Wiesenmüller, Heidrun. „Zeitenwende in der Katalogisierung – vom RAK- zum RDA-Unterricht.“ In *Strategien für die Bibliothek als Ort. Festschrift für Petra Hauke zum 70. Geburtstag*, herausgegeben von Konrad Umlauf, Klaus-Ulrich Werner und Andrea Kaufmann, 297-316. Berlin u.a.: De Gruyter Saur, 2017.
- Wiesenmüller, Heidrun und Silke Horny. *Basiswissen RDA. Eine Einführung für deutschsprachige Anwender*. Berlin u.a.: De Gruyter Saur, 2015.
- ZDB. „ZDB-Format.“ Zuletzt geprüft am 29.12.2016. <http://www.zeitschriftendatenbank.de/erschliessung/arbeitsunterlagen/zdbformat/>.
- ZDB. „ZDB-RDA-Schulungsunterlagen.“ Zuletzt geprüft am 29.12.2016. <http://www.zeitschriftendatenbank.de/schulungen/schulungsunterlagen/>.

Berichte und Mitteilungen

Aus der Deutschen Forschungsgemeinschaft

In seiner zweitägigen Herbstsitzung am 21./22. September 2016 in Bonn hat sich der Ausschuss für Wissenschaftliche Bibliotheken und Informationssysteme (AWBI) mit Themen aus dem gesamten Spektrum der Gruppe „Wissenschaftliche Literaturversorgungs- und Informationssysteme“ befasst. Neben der abschließenden Bewertung einer Reihe von Anträgen und Berichten stand dabei Folgendes im Mittelpunkt:

Kommissionen und Arbeitsgruppen des AWBI

Zur fachlichen Vorbereitung und Unterstützung von Beratungen zu förderstrategischen und förderpolitischen Themen hat der AWBI ihm zuarbeitende Gremien einberufen. Eine adhoc AG „Open-Access-Transformation“ soll Vorschläge und Empfehlungen dazu erarbeiten, mit welchen Förderangeboten die DFG insbesondere die Universitäten bei der Transformation des wissenschaftlichen Publizierens in den Open Access unterstützen kann. In einem ersten Schritt wird die adhoc AG die Festlegung von Mindeststandards diskutieren, die bei Anträgen für Lizenzabschlüsse mit Open-Access-Publikationskomponenten eine Rolle spielen. Des Weiteren wurde eine Kommission „Förderstrategie Erschließung und Digitalisierung“ beauftragt, sich mit der Erweiterung der bisherigen Förderangebote im Bereich Erschließung und Digitalisierung zu befassen, u.a. mit der Ausweitung über handschriftliche und gedruckte Materialien hinaus, mit neuen technologischen Möglichkeiten, Vernetzung von Objekten unterschiedlicher Materialgattungen und den Bedarfen der Wissenschaft über alle Disziplinen hinweg.¹

Fachinformationsdienste für die Wissenschaft

Der AWBI hat zudem eine Kommission zur Evaluierung des Programms „Fachinformationsdienste für die Wissenschaft“ eingerichtet. In den Jahren 2017/18 wird das Programm „Fachinformationsdienste für die Wissenschaft“ evaluiert. Die Kommission wird die Evaluierung begleiten. Evaluiert werden sollen die bisher erreichten Leistungen, wobei berücksichtigt wird, dass viele Projekte sich noch in einem frühen Stadium befinden und/oder auch einen experimentellen Charakter haben.²

Zudem soll eine über die Evaluierung hinausgehende Diskussion eingeleitet werden, wie die nachhaltige Finanzierung der Fachinformationsdienste für die Wissenschaft in der Zukunft gewährleistet werden kann.

Im Frühjahr dieses Jahres hatte der AWBI – als ein Ergebnis der Zwischenbilanz des Programms „Fachinformationsdienste für die Wissenschaft“ – die Absenkung der Eigenleistungsquote von 30%

1 Weitere Informationen sowie die Zusammensetzung der adhoc AG und der Kommission: http://www.dfg.de/foerderung/programme/infrastruktur/lis/lis_awbi/kommissionen_arbeitsgruppen/index.html, zuletzt geprüft am 02.02.2017.

2 Weitere Informationen sowie die Zusammensetzung der Kommission: ebd.

auf 15% beim Erwerb digitaler Medien, die überregional verfügbar sind, beschlossen. Durch diesen Anreiz soll der Zugang zu digitalen Medien durch überregionale Lizenzen verbessert werden. Bereits bewilligte Projekte können unter bestimmten Umständen Zusatzanträge dazu einreichen. Die konkreten Regelungen hat der AWBI nun verabschiedet.

Die Ergebnisse der Zwischenbilanz wurden im Rahmen einer Tagung mit den Leiterinnen und Leitern der Fachinformationsdienst-Einrichtungen und deren Kooperationspartnern diskutiert. Sowohl die Zwischenbilanz als auch das Protokoll der Tagung sind veröffentlicht.³

Von den elf in diesem Jahr eingereichten Anträgen zu Fachinformationsdiensten für die Wissenschaft – fünf Fortsetzungsanträge und sechs Neuanträge – wurden insgesamt sieben zur Bewilligung vorgeschlagen. Folgende Fachinformationsdienste werden ab 2017 neu zu den bisher geförderten 31 Fachinformationsdiensten hinzukommen:

- Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen:
Finnisch-ugrische / uralische Sprachen, Literaturen und Kulturen
- Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg Frankfurt am Main gemeinsam mit Goethe-Universität Frankfurt am Main / Institut für Informatik / Arbeitsgruppe Angewandte Computerlinguistik (ACoLi):
Fachinformationsdienst Linguistik (FID Linguistik)
- Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg Frankfurt am Main gemeinsam mit Goethe-Universität Frankfurt am Main / Fachbereich für Informatik und Mathematik / Lehrstuhl für Texttechnology und Senckenberg Forschungsinstitut und Naturmuseum Frankfurt am Main:
Fachinformationsdienst Biodiversitätsforschung
- Universitätsbibliothek Leipzig gemeinsam mit der Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel:
Fachinformationsdienst Buch-, Bibliotheks- und Informationswissenschaft

Digitalisierung archivalischer Quellen

Der Gesamtbericht zur Pilotphase „Digitalisierung archivalischer Quellen“ ist vom AWBI gebilligt worden. Die im Rahmen der zweijährigen Pilotphase erarbeiteten Grundlagen für die Digitalisierung archivalischer Quellen, u.a. auch praktischer Handreichungen, wurden ausdrücklich gewürdigt. Auf dieser Basis ist am 06.12.2016 eine Ausschreibung zur Digitalisierung archivalischer Quellen erfolgt.⁴ Eine Wiederholung der Ausschreibung ist in Jahresfrist vorgesehen. Bei der Bestandsauswahl für eine Digitalisierung werden zunächst folgende drei Schwerpunkte gesetzt, um einen strukturierten, aber auch einen schnellen, möglichst flächendeckenden Einstieg in die Digitalisierung zu schaffen:

3 Weitere Informationen: http://www.dfg.de/foerderung/programme/infrastruktur/lis/lis_foerderangebote/fachinformationsdienste_wissenschaft/index.html, zuletzt geprüft am 02.02.2017.

4 http://www.dfg.de/foerderung/programme/infrastruktur/lis/lis_foerderangebote/archivalische_quellen/index.html, zuletzt geprüft am 02.02.2017.

- Digitalisierung mikroverfilmter Archivbestände, die im Rahmen der Bundessicherungsverfilmung entstanden sind. Mikrofilme aus ergänzenden Schutzverfilmungen können ebenfalls herangezogen werden, wenn ihre Qualität nachweislich für eine Digitalisierung geeignet ist.
- Digitalisierung ganzer Bestände oder sinnvoll abgrenzbarer Teilbestände der Akten- und Amtsbuchüberlieferung des 19. und 20. Jahrhunderts.
- Digitalisierung bildhafter Materialien wie Urkunden, Pläne, Plakate sowie Bild- und Fotoüberlieferungen.

In diesem Zusammenhang wurden auch die DFG-Praxisregeln „Digitalisierung“ aktualisiert, insbesondere unter Berücksichtigung spezifischer Aspekte bei der Digitalisierung archivalischer Quellen.

Ausschreibung „Forschungsdaten in der Praxis“

Im vergangenen Jahr hatte der AWBI eine Ausschreibung zu „Forschungsdaten in der Praxis“ veröffentlicht, deren Ziel es war, auf der Basis konkreter Forschungsvorhaben und ihrer spezifischen Anforderungen die Leistungsfähigkeit vorhandener Infrastrukturen auf den Prüfstand zu stellen. Die Ausschreibung bot gleichzeitig Betreibern von Forschungsdaten-Infrastrukturen die Möglichkeit, im Rahmen der Projekte Anpassungen für konkrete Bedarfe der Forschungsvorhaben umzusetzen. Von den 46 eingereichten Anträgen konnten 11 bewilligt werden. Der fachliche Schwerpunkt der Projekte liegt in den Geistes- und Sozialwissenschaften.

Ausschreibung „Nachhaltigkeit von Forschungssoftware“

Der AWBI hat eine Ausschreibung zur „Nachhaltigkeit von Forschungssoftware“ verabschiedet, die Anfang November 2016 veröffentlicht worden ist.⁵ Ziel der Ausschreibung sind Aufbau und Erprobung von Infrastrukturen, um Forschungssoftware für einen größeren Anwenderkreis nutzbar zu machen und nachhaltig anzubieten. Die Vorhaben sollen als Best-Practice-Beispiele eine positive Signalwirkung für die wissenschaftliche Softwareentwicklung und für Infrastruktureinrichtungen haben. Gefördert werden können notwendige Anpassungen zur Nutzbarmachung einer Forschungssoftware sowie nutzerorientierte Weiterentwicklungen und qualitätssichernde Maßnahmen an der Forschungssoftware selbst.

Research Data Alliance (RDA)

Anhand eines Vortrages einer Vertreterin der RDA hat sich der AWBI über die Aktivitäten von RDA informiert. RDA hat bereits eine Reihe von Empfehlungen erarbeitet, deren Wirksamkeit noch beobachtet wird. Seitens des AWBI wurde darauf hingewiesen, dass mit einzelnen Datenrichtlinien nur ein genereller Rahmen gesteckt werden kann. Aus Nutzersicht ist es wichtig, konkret festzulegen, welche Daten wo gespeichert werden sollen und welche disziplinspezifischen Regelwerke angewendet werden sollen. Dabei ist auch zu klären, wie die Umsetzung und ggf. deren Kontrolle geregelt werden.

⁵ http://www.dfg.de/foerderung/programme/infrastruktur/lis/lis_foerderangebote/ausschreibung_software/index.html, zuletzt geprüft am 02.02.2017.

Empfehlungen des Rates für Informationsinfrastrukturen

Der AWBI hat mit einem Mitglied des Rates für Informationsinfrastrukturen die im Juni 2016 veröffentlichten Empfehlungen zum Forschungsdatenmanagement in Deutschland erörtert. Aus Sicht des AWBI sollten beim Aufbau der empfohlenen nationalen Forschungsdateninfrastruktur vorhandene Infrastrukturen unbedingt mit einbezogen werden. Grundsätzlich sollten dabei unterschiedliche Akteure und die Anforderungen heterogener Fachkulturen berücksichtigt werden. Dem Thema einer nachhaltigen Finanzierung projektformig aufgebauter Infrastrukturen kommt dabei eine besondere Bedeutung zu.

Europäisches Kompetenznetzwerk „Knowledge Exchange“

Bisher gehören „Knowledge Exchange“⁶ fünf Partner an: Neben der DFG sind das Jisc aus Großbritannien, SURF aus den Niederlanden, DEFF aus Dänemark und CSC aus Finnland. Ab 2017 kommt als weiterer Partner CNRS (Centre national de la recherche scientifique) aus Frankreich hinzu. Diese Erweiterung des Netzwerkes wurde vom AWBI begrüßt.

Aus den Arbeitsgruppen von „Knowledge Exchange“ sind in 2016 sieben Reports hervorgegangen.⁷ Vorgesehen ist, künftig die Aktivitäten im Bereich Open Scholarship auszubauen. Des Weiteren sollen die bisherigen Aktivitäten zu Open Access und zu Forschungsdaten in ein KE Open Scholarship Framework integriert werden.

Deutsche Forschungsgemeinschaft, Gruppe „Wissenschaftliche Literaturversorgungs- und Informationssysteme“ (LIS)

Zitierfähiger Link (DOI): <http://dx.doi.org/10.5282/o-bib/2017H1S201-204>

⁶ <http://www.knowledge-exchange.info/>, zuletzt geprüft am 02.02.2017.

⁷ <http://www.knowledge-exchange.info/reports>, zuletzt geprüft am 02.02.2017.

Tagungsberichte

Goolest Du noch oder recherchierst Du schon?

Wie die AG Informationskompetenz der wissenschaftlichen Bibliotheken Thüringens aufgrund vielfältiger Nachfragen eine Fortbildung organisierte

Der Stein ist ausgehöhlt

Vorauszuschicken ist: Wir verstehen unser Handwerk. Aber sowohl die solide Ausprägung beruflicher Erfahrungen als auch die enthusiastische Teilnahme an Webinaren, Rhetorikseminaren, Fremdsprachenkursen und interkulturellen Trainings kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass die tatsächlichen, didaktischen und lernpsychologischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die während der bibliothekarischen Ausbildung erworben wurden, unzureichend sind.¹ Wer einmal begonnen hat zu schulen, passt sich intuitiv und selbstoptimiert der heterogenen Wissenschaftsumgebung und deren Angeboten und Zielgruppen an und verbessert allenfalls verfahrenstechnisch das eigene Vorgehen inklusive PowerPoint-Präsentationen, Handouts und Feedbacks. Hinzu kommt das Erfordernis, bei allen datenbankgesteuerten Veranstaltungen up to date zu bleiben.

Work in Progress

Die hier nur angedeutete Problematik kam seit der Konstituierung der AG Informationskompetenz der Direktorenkonferenz Thüringer Wissenschaftlicher Bibliotheken (DTWB)² im Jahr 2011 in unseren Arbeitssitzungen kontinuierlich zur Sprache und das daraus resultierende Credo war einstimmig: „Wir brauchen eine Fortbildung.“ Ja! – Aber welche? Sollten wir Auskunftsstandards, den Umgang mit Literaturverwaltungsprogrammen oder mittelfristiges Schulungsmarketing fokussieren? Oder wäre über das deutschlandweite Netzwerk, über Anforderungen bei der Vermittlung von Informationskompetenz anderer Bundesländer zu referieren, um daraus regionale Schlussfolgerungen zu ziehen? Optional könnte auch ein Hospitationsprogramm für Schulende in Betracht gezogen werden, um sich auf der Arbeitsebene auszutauschen und neue Motivation zu generieren.³ Ist vielleicht auch externe Unterstützung denkbar? – Schnell wurde ersichtlich, dass die Fortbildung eine Melange aus Wissenserwerb und Erfahrungsaustausch sein müsste. Wir entschieden uns, einen eintägigen Workshop anzuvisieren, der sowohl mit einem theoretischen Input durch Gastreferentinnen als auch mit Berichten aus den wissenschaftlichen Bibliotheken kombiniert werden sollte.

- 1 Aufgrund diverser Positionierungen ist die Vermittlung von Informationskompetenz mittlerweile ein integraler Bestandteil bibliothekarischer Ausbildung. Vgl. u.a. Wilfried Sühl-Strohmeier, Hrsg., *Handbuch Informationskompetenz*, 2., überarbeitete Auflage (Berlin, Boston: De Gruyter Saur, 2016).
- 2 Die DTWB gründete 2011 vier Arbeitsgruppen, die sich mit Bibliotheksbenutzung, IT-Ausrichtung, Erwerbungsfragen sowie der Vermittlung von Informationskompetenz beschäftigen. Weitere Informationen zur AG Informationskompetenz unter: <http://zpidlx54.zpid.de/index.php/regionen/thueringen/>, zuletzt geprüft am 30.11.2016.
- 3 Die AG Benutzung der DTWB führt seit 2014 ein Hospitationsprogramm durch, das darin besteht, dass Bibliotheksmitarbeiterinnen und Bibliotheksmitarbeiter einen mehrtägigen Austausch im Benutzungs- und Informationsbereich einer anderen wissenschaftlichen Bibliothek Thüringens wahrnehmen können.

Akzeptierte Bibliotheksvision

Das im Fortbildungsprogramm des dbv-Thüringen verankerte Vorhaben startete am 14. September 2016 an der Universitätsbibliothek Ilmenau.⁴ Katrin Richter, Sprecherin der AG Informationskompetenz, begrüßte und führte in die Thematik mit einer internationalen Werkschau ein, in der Zielgruppen, Bestände und Rahmenbedingungen im Fokus standen. Die Beispiele umfassten die Abendführungen der ETH Zürich, die „Conservation-Lab guided tour“ der State Library Victoria, Melbourne, oder den „Intermediate guide to copyright“ der British Library London. Daraus ableitend und den Titel des Workshops aufgreifend wurde die publizierte Unternehmensvision des Möbelherstellers IKEA als bibliothekarisches Tagesmotto wie folgt transferiert:⁵

„Es ist unsere Vision, vielen Menschen einen besseren Zugang zu Informationen zu schaffen. Unsere Vorgehensweise unterstützt diese Vision, indem wir ein breites Sortiment formschöner und funktionsgerechter Serviceangebote kostenfrei anbieten, die so verfügbar sind, dass möglichst viele Menschen sie nutzen können.“

Unter den Teilnehmenden, die aus allen wissenschaftlichen Bibliotheken Thüringens sowie darüber hinaus auch aus Stadt- und Behördenbibliotheken und aus Sachsen angereist waren, bestand hinsichtlich dieses verdichteten kleinsten gemeinsamen Nenners gänzliche Übereinstimmung.

Über Lernslogans und kollaborative Techniken

Den ersten Vortrag „Gestalten leicht gemacht. Grundlagen zur Mediendidaktik und erfolgreichem Informationsdesign“ bestritten Dr. Maria Reichelt und Frauke Kämmerer vom E-Learning-Labor der Bauhaus-Universität Weimar (eLab).⁶ Mit ihrem Statement „Wissen teilen heißt Wissen erweitern und wissen, wie Wissen vermittelt wird“ offerierten sie lernpsychologische Basics. Wie kommen Inhalte vom Arbeitsgedächtnis ins Langzeitgedächtnis; in welchem Zeitraum können Informationen überschrieben werden; wie ist Aufmerksamkeit zu steuern; wie entwickelt man aus dem Multimediaprinzip nicht nur ein Kontiguitätsprinzip, sondern je nach Bedarf bestenfalls ein Personalisierungsprinzip? Als besonders elementar kristallisierte sich der Aspekt des Vorwissens heraus, da dieser maßgeblich den Lernerfolg von Schulungsteilnehmenden und damit das fachspezifische Vorgehen bestimmt. Anhand von gemeinsam durchgeführten, interaktiven Übungen, wie z.B. Glückstopf (Begriffe festigen), Onkel-Otto-Zettel (Lernziele formulieren) und Lernslogans (Motivieren üben), wurden mediendidaktische Grundlagen in die Bibliothekswelt transportiert, die nun unserem Repertoire angehören.

4 Die Organisation einer Fortbildungsveranstaltung erfolgte auch auf Anregung und mit Unterstützung des damaligen Vorsitzenden der DTWB und dbv-Fortbildungsbeauftragten, Gerhard Vogt (UB Ilmenau), der auch die Fortsetzung 2017 initiierte. Informationen zum dbv-Fortbildungsprogramm Thüringen unter: <http://www.bibliotheksverband.de/landesverbaende/thueringen/fortbildungen.html>, zuletzt geprüft am 30.11.2016.

5 Zur Vision und Geschäftsidee von Ikea: http://www.ikea.com/ms/de_DE/this-is-ikea/about-the-ikea-group/index.html, zuletzt geprüft am 30.11.2016.

6 Das eLab ist ein drittmittelgefördertes, fächerübergreifendes Service-Angebot für Lehrende und Studierende der Bauhaus-Universität Weimar. Weitere Informationen: <https://www.uni-weimar.de/de/universitaet/studium/digital-studieren/>, zuletzt geprüft am 30.11.2016.



Abb. 1: Die Workshop-Teilnehmerinnen erproben gemeinsam mit Frauke Kämmerer vom eLab der Bauhaus-Universität Weimar verschiedene Arbeitstechniken aus. Foto: Katrin Richter.

Das zweite Referat „Wissenschaftliches Arbeiten mit Moodle“ gestaltete Susann Krieglsteiner von der Universitätsentwicklung der Bauhaus-Universität Weimar. Sie stellte das spezielle Angebot „Moodle-Kurs@Bauhaus“ vor, einen semesterübergreifenden Kurs zum wissenschaftlichen Arbeiten, der zunächst für ingenieurwissenschaftliche Studierende konzipiert und eingesetzt wird. Hinsichtlich seiner Inhalte und Strukturen sehr gut auf andere orts- und zeitunabhängigen Lernplattformen übertragbar, wurden die darin enthaltenen didaktischen Konzepte aufgezeigt, welche mit Hilfe neuer Technologien auf eine Erleichterung des Wissenszugangs, perspektivisch auch berufsbeleitend, abzielen. Auch wenn die Schwachstelle vergleichbarer Lernmanagementsysteme in der Halbwertszeit verwendeter Informationen inklusive dem Betreuungsaufwand besteht, so wird mit dem Weimarer Moodle-Modell der Versuch unternommen, nicht nur einzelne Kursteile kollaborativ mit unterschiedlichen Ansprechpartnern zu planen, sondern auch Schreibtrainings bzw. Zeitmanagementstrategien unter den Labeln „Das weiße Papier, das sich nie von alleine beschreibt“ bzw. „Ohne Training keinen Test“ als reale, abzurufende Lernszenarien mit PCs, Laptops, Smartphones gemeinsam mit den Lehrenden der Universität anzubieten.⁷ Die Integration multimedialer Optionen stellt für Zielgruppen, die über geringe Schreiberfahrungen verfügen, ein grandioses Ziel dar. Auch wenn es den Workshop-Teilnehmerinnen daran sicherlich nicht mangelt, bildete ein kurzweiliges, mit allen verfügbaren Smartphones absolviertes E-Lectures-Wissensquiz den Abschluss des Vormittags.

Praxisimpulse

Damit der zweite Teil des Workshops, der Erfahrungsaustausch, zügig eröffnet werden konnte, folgten am Nachmittag zehnminütige, problematisierende Impulsreferate durch Berufskolleginnen. Zunächst wurden die *Einführungsveranstaltungen für Erstsemesterstudierende* durch Antje Boon von der Universitätsbibliothek Erfurt und Jacqueline Miehlung von der Bibliothek der Fachhochschule

⁷ Das Modul „Wissenschaftliches Arbeiten“ wurde mit Prof. Dr.-Ing. Hans-Joachim Bargstädt, Professur Baubetrieb und Bauverfahren der Bauhaus-Universität Weimar entwickelt, getestet und angewendet.

Erfurt thematisiert, die das Vorgehen ihrer Bibliotheken innerhalb dieser Veranstaltungsreihe detailliert beschrieben. Das Statement „Weniger ist mehr“ eröffnete eine klare Absage an die Möglichkeit, alles auf einmal vermitteln zu wollen. Insbesondere in der Einführungswoche sind die neuen, zwischen gespannter Erwartung, gruppendynamischen Prozessen und Erschöpfungszuständen changierenden Studierenden einer Informationsflut ausgesetzt, so dass ein wichtiger Effekt allein in ihrer Anwesenheit und unserer Aufmerksamkeit besteht. Bibliotheksmitarbeiterinnen und Bibliotheksmitarbeiter haben ihrerseits bei dieser einwöchigen Szenerie häufig mit Personalmangel, Stimmproblemen, verspäteten Tutoren, Beschwerden wegen Unruhe in den Benutzungsbereichen, der mangelnden Konzentration von Teilnehmenden usw. zu kämpfen, so dass neben dem Handling (Verhaltensregeln, Anmelden, Benutzerkonto, technische Geräte) vor allem die weichen Faktoren (freundliches, hilfsbereites Personal) zu vermitteln sind. Sich zunächst auf diese Bestandteile konzentrierend werden zu einem späteren Zeitpunkt weiterführende Angebote forciert, die sich mit Bibliothekskatalogen und Datenbanken, eingebettet in die wissenschaftliche Lehre, befassen. Resümierend wurde diagnostiziert, dass das vermittelnde Moment in diesem „Zwanzig-Minuten-Vortrag-Brutto“ darin besteht, die Bibliothek als sympathischen Lernort aufzuzeigen.

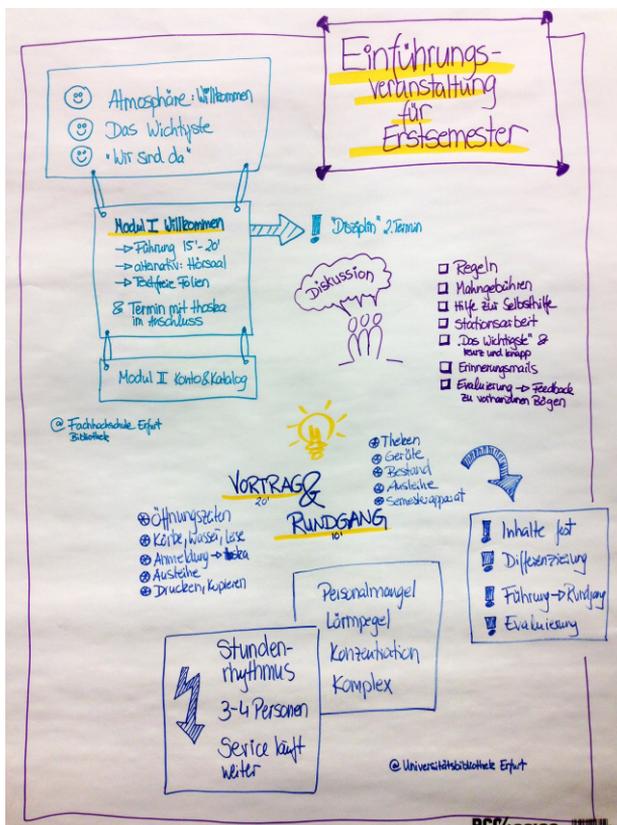


Abb. 2: Visuelles Protokoll der Impulsreferate zu den Einführungsveranstaltungen von Susann Krieglsteiner, Universitätsentwicklung der Bauhaus-Universität Weimar. Foto: Susann Krieglsteiner.

Anschließend folgten die Impulsreferate zum Themenspektrum *Rechercheschulungen und Literaturverwaltung* von Milena Pfafferott und Susan Einax von der Universitätsbibliothek Ilmenau. Mit Blick auf die von der AG Informationskompetenz erarbeitete Übersicht, in der die Schulungsangebote der wissenschaftlichen Bibliotheken Thüringens aufgelistet sind, formulierten sie die ergebnisoffene Frage „Ist das alles so gut und ausreichend, was wir tun?“. Ihrem Argumentationsweg folgend, besteht bei Nutzerinnen und Nutzern ein großer Bedarf an individueller, lösungsorientierter Unterstützung hinsichtlich der Ausbildung von Recherchekompetenzen. Auch wenn anhand aktueller Untersuchungen zur Mediennutzung ersichtlich wird, dass praktisch jeder online ist und über weit mehr als zwei Medienzugänge verfügt, mit denen er sich mindestens 18,4 Stunden wöchentlich austauscht, sagt eine derartige quantitative Auflistung noch nichts über die wirkliche Güte der verwendeten Plattformen und Inhalte aus.⁸ Der *Digital Native* ist nicht selten *digital naiv* und klickt, liked, scrollt in flatternder Konzentration. Bei der Informationsgenerierung besitzt auch die Existenz und Ausprägung mediendidaktischer Kompetenzen des bibliothekarischen Fachpersonals einen nicht hoch genug einzuschätzenden Stellenwert, der sicherlich nicht zuletzt beim Einsatz und Umgang mit mobilen Endgeräten auch als ausbaufähig bezeichnet werden kann. Im Gegensatz zur Technisierung der Bibliotheksnutzung ist auch die Einbeziehung direkter, populärer Formate in den Bibliotheksalltag möglich, wie z.B. den gemeinsam mit dem bc-Studentencafe 2016 veranstalteten „1. Ilmenauer Science Slam“ in den Räumen der Ilmenauer Universitätsbibliothek, der auf ein großes Interesse bei Studierenden, Lehrenden und Mitarbeitenden stieß. Die anschließende Diskussion beinhaltete vor allem das gezielte Ausschöpfen von Ressourcen und Netzwerken innerhalb unserer Universitäten und Fachhochschulen.

Professionalisiertes „Learning by doing“

Zusammenfassend ist festzustellen, dass im Bereich der Vermittlung von Informationskompetenz an den zehn wissenschaftlichen Bibliotheken in Thüringen fachlich solide, aber dennoch nur „mit Wasser gekocht“ wird: unsere *Klassiker* sind die Einführungsveranstaltungen für Erstsemester, die Literaturrecherche in Online-Katalogen und Discovery-Systemen, erste und auch zweite Hilfestellungen für das Auffinden von Lehrbüchern bis hin zur fachspezifischen Themenanalyse, Übungen in Datenbanken aller Art, die Suche nach und die Benutzung von E-Journals, E-Books, Open-Access-Publikationen, die Literaturverwaltung mit EndNote, Citavi oder Zotero; unsere *Specials* sind Schulungen zur Notenbeschaffung in Musikbibliotheken, zu Normen im ingenieurwissenschaftlichen Bestand, LaTeX und unikalen Künstlerbüchern, die wir gern in die Lehre integrieren und in englischer Sprache anbieten.

Der Workshop hat uns näher an unsere zehn wissenschaftlichen Bibliotheken herangezoozt, da auch abzuleiten war, dass wir unsere Kräfte mobilisieren müssen. Schließlich sind wir für 50.163 Studierende sowie 17.208 wissenschaftliche Mitarbeitende, Professorinnen und Professoren in unserem Bundesland informationsversorgend verantwortlich (Stand 2015).⁹ Die meisten der Studierenden sind in unseren Bibliotheken angemeldet und können als aktive Nutzerinnen und Nutzer gelten, was

8 Exemplarisch sei die Shell-Jugendstudie 2015 aufgeführt. Einen genauen Überblick dazu: <http://www.shell.de/ueber-uns/die-shell-jugendstudie/freizeit-und-internet.html/>, zuletzt geprüft am 30.11.2016.

9 Thüringer Landesamt für Statistik, Studierende insgesamt im Wintersemester nach Hochschularten, Hochschulen und Fächergruppen in Thüringen 2015, <http://www.statistik.thueringen.de/>, zuletzt geprüft am 30.11.2016.

hingegen nur für etwa 20 % des wissenschaftlichen Personals gilt.¹⁰ 22.000 Teilnehmende an 4.100 Schulungsveranstaltungen verzeichneten wir 2015, woraus geschlussfolgert werden könnte, dass in diesem Zeitraum praktisch jeder dritte Hochschulangehörige eine Schulung im Freistaat besuchte. Doch dies täuscht, denn Schülerinnen und Schüler sind zahlenmäßig noch hinzuzurechnen. Seit Jahren wird diese spezielle Zielgruppe propädeutisch von den wissenschaftlichen Bibliotheken betreut, da mit ihr ein nicht zu unterschätzendes Potenzial verbunden ist.¹¹



Abb. 3: Erfahrungsaustausch über Schulungspraktiken mit Dr. Maria Reichelt vom eLab der Bauhaus-Universität Weimar. Foto: Katrin Richter.

Die Mixtur der Fortbildung stellt ein passables Modell für Erfahrungsaustausch und Wissenserwerb dar, die wir in unseren AG-Beratungen vertiefen werden, wenn wir E-Learning-Module wie die Bibclips®, Angebote für Geflüchtete und Sprachkompetenztrainings thematisieren oder uns über den „Verleih“ von Berufskolleginnen und Berufskollegen mit Spezialwissen austauschen.¹² In diesem Sinne wird am 20. September 2017 ein weiterer, gemeinsam veranstalteter und erneut von der Universitätsentwicklung und dem eLab der Bauhaus-Universität Weimar unterstützter Workshop mit dem Titel „Learning by Doing – Evidenzbasierte Empfehlungen für die Gestaltung von Schulungsangeboten in Bibliotheken“ stattfinden. In dieser Fortbildung wird es um die lernpsychologischen Aspekte Vorwissensaktivierung, Wissenserwerb und Ergebnissicherung als konzeptionelle und gestalterische Voraussetzungen für Schulungskonzeptionen gehen. In diesem Sinne: Sie sind herzlich eingeladen.

10 Deutsche Bibliotheksstatistik 2015, <https://www.bibliothekstatistik.de/>, zuletzt geprüft am 30.11.2016.

11 In den letzten Jahren ist die Anzahl an Angeboten für Schülerinnen und Schüler enorm angestiegen. Zwei gymnasialspezifische Angebote sind „Wissen erobern. Schülerinnen und Schüler entdecken Weimarer Bibliotheken“ der UB Weimar sowie die „Seminarfachtage“ der UB Ilmenau. Weitere Informationen: <http://www.uni-weimar.de/de/universitaet/struktur/zentrale-einrichtungen/universitaetsbibliothek/service/bibliotheksfuehrungen-schulungen/wissen-erobern/>, zuletzt geprüft am 30.11.2016.

12 Weitere Informationen zum E-Tutorial-Angebot Bibclips® der UB Weimar unter: <http://www.uni-weimar.de/de/universitaet/struktur/zentrale-einrichtungen/universitaetsbibliothek/recherche/bibclips-unsere-e-tutorials/>, zuletzt geprüft am 30.11.2016.

Katrin Richter, Universitätsbibliothek der Bauhaus-Universität Weimar

Milena Pfafferott, Universitätsbibliothek der TU Ilmenau

Zitierfähiger Link (DOI): <http://dx.doi.org/10.5282/o-bib/2017H1S205-211>

Etatverteilungsmodelle für Hochschulbibliotheken – Ergebnisse zweier Workshops in Regensburg und Gießen im November/Dezember 2016

Rainer Plappert, Universitätsbibliothek Erlangen-Nürnberg, Vorsitzender des Landesverbands Bayern

Die Konzeption eines Etatmodells zur internen Mittelverteilung stellt Verantwortliche in Hochschule und Bibliothek vor vielfältige Herausforderungen. Die eigentlich einfache Frage „Wer erhält wieviel Geld und wofür“ rührt an die Grundfesten der Aufgaben- und Mittelverteilung. Damit berühren Etatmodelle immer das komplexe Macht- und Beziehungsgefüge innerhalb der Hochschule, der Fächer und der sie vertretenden Personen mit ihren jeweiligen subjektiven Interessen, Ansprüchen und oft genug unzureichenden Finanzmitteln. Es liegt daher auf der Hand, dass Etatmodelle in Hochschulbibliotheken ein per se konfliktträchtiges Handlungsfeld sind – lässt sich doch das Verhältnis von abstraktem Bedarf, real verfügbaren Mitteln und schließlich de facto akzeptierten Verteilungsschlüsseln nicht immer konfliktfrei und für alle zufriedenstellend klären. Denn wie soll der von allen Beteiligten erhobene, aber selten einvernehmlich verstandene Anspruch einer Verteilungsgerechtigkeit in der Praxis zeitgemäß umgesetzt werden? Die Erarbeitung eines konsensualen Etatmodells als Instrument der Budgetierung und Kostenkontrolle ist somit eine ausgesprochen ambitionierte Aufgabe.

Vorbei die Zeiten, als man mittels ausgefeilter Etatbedarfsmodelle die Literaturmittel für Monographien, Zeitschriften und Datenbanken mit einer überschaubaren Zahl von Parametern und anderen Kenngrößen auf die einzelnen Fächer „gerecht“ verteilen und sich für die Bedarfsermittlung verschiedener Indizes bedienen konnte, welche die Preisentwicklung und die durchschnittlichen Kosten pro Literaturart, Fach bzw. Sprachgebiet ermittelten und zueinander in Bezug setzten. Dabei bot das Bayerische Etatmodell seit fast fünfzehn Jahren und in seiner „aktuellen“ Fassung von 2010 vielen Bibliotheken ein wichtiges Vorbild und die Vorlage für eigene Verteilungsmodelle in ihren Häusern, obwohl auch in diesem Modell die Berücksichtigung der elektronischen Medien noch nicht zufriedenstellend gelöst worden war.¹ Mittlerweile hat sich die Situation rund um die elektronischen Medien so grundlegend geändert, dass sich in zahlreichen Bibliotheken die Frage nach einer Neukonzeption der Mittelverteilung und der Erarbeitung von alternativen Verteilungsmodellen stellt.

Damit ist auch das große Interesse zu erklären, welches jeweils mehr als vierzig Teilnehmende in zwei Workshops der VDB-Landesverbände Bayern und Hessen am 09.11.2016 und 20.12.2016 in den Universitäten Regensburg und Gießen zu einem intensiven kollegialen Austausch zusammenführte. Die Veranstalter griffen damit ein Thema wieder auf, welches letztmalig 2012 ein zweitägiger Workshop

1 Monika Moravetz-Kuhlmann, „Das Bayerische Etatmodell – ein erfolgreiches Konzept zur Sicherung der Literatur- und Informationsversorgung vor neuen Herausforderungen,“ in *Bibliotheken: Innovation aus Tradition*. Rolf Griebel zum 65. Geburtstag, hrsg. Klaus Ceynowa und Martin Hermann (Berlin, München: De Gruyter Saur 2014), 409–418, zuletzt geprüft am 03.03.2017, <https://www.degruyter.com/downloadpdf/books/9783110310511/9783110310511.409/9783110310511.409.pdf>, sowie Monika Moravetz-Kuhlmann, „Die Bedeutung von Etatmodellen für die Etatplanung und Etatverwaltung,“ in *Neue Formen der Erwerbung*, hrsg. Susanne Göttker und Franziska Wein (Berlin, München: De Gruyter Saur, 2013), 56–59.

der dbv-Kommission Erwerbung und Bestandsentwicklung unter dem Thema „Etatmodelle für das digitale Zeitalter“ in Berlin behandelt hatte.²



Abb. 1: Teilnehmende des Workshops in Gießen am 20.12.2016. Foto: Tomasz Lopatka

Ein Etatmodell für alle Medienarten und den gesamten Literaturretat oder mehrere medien-spezifische Verteilmodelle?

Waren Etatverteilungsmodelle bislang auf die Verteilung der gesamten oder des weitaus überwiegenden Teils des Literaturretats ausgelegt gewesen, so zeichnet sich hier eine Veränderung ab, und es stellt sich die Frage, ob Etatmodelle für die Aufteilung des Gesamt-Etats noch zeitgemäß oder ob Verteilungsmodelle nur noch für einzelne Fach- oder Medienausschnitte praktikabel sind. Eine Entwicklung, die vor allem durch den rasant angewachsenen Anteil der elektronischen Medien an der Literaturversorgung an Fahrt gewinnt und die Sinnhaftigkeit tradierter Etatmodelle zunehmend in Frage stellt.

Dies sind auch Aspekte, die Franziska Wein (UB Erfurt) in ihrem Vortrag „Etatverteilung und Mittelallokation im Kontext des Medienwandels“ behandelt und im Zusammenhang mit den Überlegungen zur Aktualisierung des Etatmodells an der UB Erfurt für Zeitschriften und Datenbanken erläutert. Hier sorgt die zunehmende Bindung der Mittel in Konsortien für erheblichen Anpassungsdruck. Dabei steht in Erfurt ein grundsätzlich neues Etatmodell für die nicht in fachübergreifenden Paketen vertriebenen Zeitschriften und Datenbanken zur Diskussion, welches mit einer bedarfsorientierten Komponente mit externen Referenzparametern (Bayerisches Etatmodell 2010: Anzahl der Zeitschriftentitel pro

² Vgl. auch Franziska Wein, „Workshop ‚Etatmodelle für das digitale Zeitalter‘ - ausgerichtet von der DBV-Kommission Erwerbung und Bestandsentwicklung am 15. und 16. März 2012 an der Staatsbibliothek zu Berlin. Ein Kurzbericht,“ *ZfBB* 59, Nr. 3-4 (2012): 205-206, <http://dx.doi.org/10.3196/18642950125934127>.

Fach) eine Deckelung der Ausgaben ermöglichen und mit hochschulinternen Parametern (Anzahl Wissenschaftler/innen, Publikationsaufkommen) das lokale Nutzungspotential abbilden könnte.

Indem in den Bibliotheken immer mehr Mittel für den Abschluss globaler Konsortial- und Allianzverträge gebunden werden und Anbieter ihre Produkte nur noch nach dem Datenbankmodell und losgelöst von einer fachlichen Zuordnung und nicht mehr auf Basis einzelner Titel vertreiben, wird die gewohnte Fachzuordnung der Kosten obsolet bzw. erfordert neue, komplizierte und oftmals zeitaufwendige Verfahren für deren Zuordnung. Eine Entwicklung, die mit einem zukünftigen Abschluss von DEAL-Verträgen mit den drei größten globalen Wissenschaftsverlagen die Sinnhaftigkeit differenzierter Verteilungsmodelle grundsätzlich in Frage zu stellen vermag. Hat sich eine Institution mit der weitgehenden Bindung ihrer Mittel in wenige globale Verträge erst einmal ihrer finanziellen Handlungsoptionen beraubt, so stellt sich unter dem Primat des Faktischen die Frage eines Etatmodells und einer „gerechten“ und alle Disziplinen gleichermaßen berücksichtigenden Verteilung vielleicht gar nicht mehr. Dennoch bleibt es eine grundlegende Herausforderung jedes Verteilungsmodells, dass sich die fachliche Struktur einer Hochschule im jeweiligen Etatmodell bzw. in der konkreten Mittelverwendung widerspiegeln muss.



Abb. 2: Franziska Wein (UB Erfurt).
Foto: Rainer Plappert

Vorwegabzüge – pro und contra

Die weitverbreitete Tendenz, bereits vor Erarbeitung eines Etatverteilungsmodells wesentliche Vorwegabzüge für die Bedienung konsortialer und sonstiger fachübergreifender Verpflichtungen im Bereich der elektronischen Medien vorzunehmen, ist mit Blick auf ein schlüssiges und transparentes Verteilungsmodell zwar unbefriedigend, bietet jedoch auch Chancen. Jedenfalls dann, wenn diese Mittelabzüge gegenüber den Verantwortungsträgern in Hochschule und Bibliothek hinsichtlich ihres Verwendungszwecks transparent dargelegt oder in ihrer Verwendung zumindest virtuell einzelnen Fächern bzw. Fachbereichen als „Verursacher“ der Kosten zugeordnet werden können. Die Fixierung des finanziellen Status quo zum Zeitpunkt des Umstiegs auf ein bestandsunabhängiges Modell ist dabei nur eine und mit den Jahren zunehmend unbefriedigende Möglichkeit, die bisherigen Kostenstrukturen in die neue Zeit zu retten. Vielversprechender erscheinen da Konzepte einer virtuellen Zuordnung der Kosten auf Basis der Nutzung dieser Medien nach Fachgebiet innerhalb der jeweiligen Einrichtung. Ein Modell, wie es auch Johanna Dammeier (UB Tübingen) mit ihrem Vortrag „Ein neues Kostenverteilmodell für Zeitschriftenpakete großer Verlage an der UB Tübingen“ vorstellte. So ergab sich nach dem Abschluss von Landeslizenzen für die Verlage Elsevier und Springer für die Hochschulbibliotheken in Baden-Württemberg die Notwendigkeit der Zuordnung der fachspezifischen Kosten auf die einzelnen Fachbereiche. In der zweischichtig organisierten Universitätsbibliothek Tübingen werden die Kosten für diese Landeslizenzen und weitere konsortiale Zeitschriftenpakete (Wiley, Oxford University Press, Cambridge University Press, de Gruyter) zwischen der zentralen Bibliothek und den Fachbereichen aufgeteilt. Dabei bildet die EZB-Fachklassifikation die Grundlage für die

Zuordnung der einzelnen Titel zu den Fächern bzw. Fachbereichen und der auf sie entfallenden Kosten,



Abb. 3: Johanna Dammeier (UB Tübingen) auf dem Workshop in Gießen. Foto: Tomasz Lopatka

wobei interdisziplinäre Titel gesplittet verschiedenen Fächern zugerechnet werden. Die tatsächlichen Kosten pro Fach setzen sich dann aus den Faktoren Nutzung (80 %) und Wissenschaftler-Vollzeitäquivalente (20 %) zusammen. Mit programmierten Statistikabfragen aus den Komponenten Paketliste, Journal Report 1, EZB-Klassifikation und ISSN lassen sich die Nutzungszahlen automatisiert ermitteln und damit den Fachbereichen zuordnen. Während dieses Modell eine transparente Zuordnung der Kosten in die Organisationsstruktur der Universität ermöglicht, muss die Einbeziehung neuer Forschungscluster und Fächer im Einzelfall noch gelöst werden. Perspektivisch soll in Tübingen eine Zusammenlegung zentraler und dezentraler Literaturetats die bisherige Aufteilung der Beträge innerhalb einer Fakultät langfristig überflüssig machen.

Nutzung als Kriterium der Mittelverteilung?

Die Einbindung von Nutzungszahlen als Parameter für eine Mittelverteilung und entsprechende dynamische Etatverteilungsmodelle war auch ein wichtiger Aspekt des Vortrags von Konstantin Hermann (SLUB Dresden) über die Etatverteilung an der SLUB Dresden. Während dort nur noch ca. 10 % Mittel nach der Vorlage des Bayerischen Etatmodells für Monographien und einzelne E-Books auf die Fächer verteilt sind, werden für das Gros der fortlaufenden Medien und E-Medien-Pakete nutzungsbasierte Parameter verwendet. So werden für nutzergesteuerte E-Book-Erwerbungsmodelle (DDA, EBS) die Mittel zunächst pauschal reserviert und erst am Jahresende entsprechend der Nutzung den einzelnen Fächern als Kosten zugeordnet. Auch die Weiterführung von Zeitschriftenpaketen wird anhand ihrer Nutzung evaluiert und entschieden. Eine steigende Interdisziplinarität und Dynamik der Forschung sowie die zunehmende Trennung der Informationen von den Trägermedien sind wesentliche Gründe, warum sich die SLUB Dresden vom klassischen Modell eines statischen Etatverteilungsmodells löst. An deren Stelle tritt eine flexible, dynamische Etatverteilung, deren Zukunft dann wohl in einer Kostenabrechnung auf Artekebene, der Berücksichtigung bibliometrischer Daten sowie der Einbeziehung von Open-Access-Publikationsgebühren liegen werden. Alles mit dem Ziel, die Etatverteilung anhand der tatsächlichen Forschungsleistungen und des realen Literaturbedarfs innerhalb eines Fachbereichs bzw. einer Forschungseinheit transparent abzubilden.

Open-Access-Publikationskosten und bibliometrische Daten – Parameter für ein zeitgemäßes Etatmodell?

In welcher Weise die Dynamik eines veränderten wissenschaftlichen Publikations- und Rezeptionsverhaltens seinen Niederschlag in der Erarbeitung moderner Etatmodelle findet, wird sich auch in der Transformation vom subskriptions- zum autorenfinanzierten Veröffentlichungsprinzip und den damit einhergehenden, die bisherigen Subskriptionsgebühren ersetzenden Publikationskosten zeigen. Dass sich hier zukünftig massive Veränderungen im Verhältnis der Ausgaben zwischen Subskriptionen und

Publikationsgebühren ergeben werden, ist unstrittig, wengleich dies momentan noch nicht für alle Fachdisziplinen gleichermaßen relevant ist. Auch die Frage, inwieweit diese Publikationskosten als zusätzliche Kosten oder in Kompensation zu bisherigen Erwerbungs Ausgaben in neue Etatmodelle integriert werden können, ist aktuell noch ungelöst. Einig waren sich die Diskutant/inn/en in Regensburg und Gießen in der Einschätzung, dass mit dem Abschluss von bundesweiten DEAL-Verträgen derartige Publikationsgebühren für die großen Verlage automatisch Eingang in die Verteilungsmodelle finden werden und es in Zukunft zu einer zunehmenden Verlagerung hin zu diesen Kosten kommen wird. Dennoch gibt es auch Argumente, die dafür sprechen, die Open-Access-Publikationskosten als Teil der Forschungskosten zu verorten. Schließlich hat für forschungsstarke Hochschulen die Anzahl der Publikationen einen unmittelbaren „negativen“ Einfluss auf die Kosten für die Literatur. Hier gilt es entsprechende Modelle zu entwickeln, die für einen finanziellen Ausgleich zwischen Produzenten und Empfängern sorgen.

Die Einbeziehung bibliometrischer Daten hinsichtlich des Publikations- und Zitationsverhaltens wurde in den Diskussionen in Regensburg und Gießen als eine im Prinzip sinnvolle und innovative Erweiterung traditioneller Etatmodelle begrüßt, doch zeigten sich zugleich auch Vorbehalte. Diese betrafen die aktuell noch fehlende allgemeine fachliche Abdeckung publikationsbezogener Daten, insbesondere in den Geisteswissenschaften, sowie die durch die unterschiedlichen Publikationskulturen bedingten Probleme einheitlicher oder vergleichbarer Bewertungsstandards. Auch wurde auf einen Paradigmenwechsel aufmerksam gemacht, der mit der Berücksichtigung bibliometrischer Daten den Wandel von einem fall- und bedarfsorientierten Etatverteilungsmodell zu einem tendenziell „belohnenden“, leistungsorientierten Modell vollzieht, welches die Forschungsleistung bei der Mittelvergabe gezielt honorieren will.

Der Faktor Mensch – oder: wenn das Modell auf die Wirklichkeit trifft

Die Motivation zur Konzeption eines oder eines neuen Etatmodells erfolgt nicht selten auf Initiative



Abb. 4: Anne Otto (KIM Konstanz) und André Schüller-Zwierlein (UB Regensburg) am 09.11.2016 in Regensburg. Foto: Rainer Plappert

der jeweiligen Hochschulleitung. Die Unzufriedenheit mit den historischen Verteilmechanismen macht eine Veränderung einer historisch gewachsenen Etatverteilung oder die Anpassung existierender Etatverteilungsmodelle an neue strukturelle Rahmenbedingungen erforderlich. So war es auch an der Universitätsbibliothek Konstanz, wo ein langjähriges Etatmodell durch ein aktuelles und transparenteres abgelöst wurde. In ihrem Vortrag erläuterte Anne Otto (Kommunikations-, Informations- und Medienzentrum Konstanz) das neue Konstanzer Etatmodell und stellte die wesentlichen Parameter der Literaturverteilung vor, die

in ein nachvollziehbares und mit vertretbarem Arbeitsaufwand erstelltes Modell flossen. Prüfkennzeichen für in Frage kommende Parameter waren deren Messbarkeit, Erhebungsaufwand,

Aussagekraft und Akzeptanz. Aus der Vielzahl der Parameter blieben zwei übrig: Die Personenzahlen, getrennt nach Wissenschaftler/inne/n und Studierenden, sowie die Organisationseinheiten. Dabei behalf man sich auch in Konstanz für die fachlich übergreifenden Ausgaben für elektronische Medien in Konsortien mit einem Vorwegabzug. Die Beschränkung auf wenige Kennzahlen sowie deren unmittelbarer Bezug zu den universitären Organisationseinheiten sollten sowohl die Transparenz und damit auch die Akzeptanz der neuen Etatverteilung innerhalb der Universität sicherstellen.

Doch wie erreicht ein Etatmodell breite Akzeptanz? Die Berücksichtigung einer Vielzahl unterschiedlicher Kennzahlen der externen Literaturproduktion und des internen Fächerbedarfs nach dem Vorbild des bayerischen Etatmodells, ggf. ergänzt um zusätzliche Parameter wie Nutzung, bibliometrische Kennzahlen und Einbeziehung der Open-Access-Publikationskosten, bilden sicher eine solide, sachlich fundierte Grundlage. Diese kann von den Entscheidungsträgern aufgrund der Vielzahl der Parameter aber als zu komplex und intransparent empfunden werden. Außerdem steht mit zunehmender Komplexität die Relation zwischen Aufwand und Ertrag eines Etatmodells ebenso in Frage wie die Option, das Modell an geänderte Rahmenbedingungen anpassen zu können.

Dies waren auch die Aspekte, die Uwe Stadler (UB Wuppertal) am Beispiel einer Prozess- und Ergebnisanalyse zur Konzeption eines Etatmodells an der UB Wuppertal in den Mittelpunkt seines Vortrags stellte. Dort war man nach intensiver Diskussion mit der Hochschulleitung zum Ergebnis gekommen, dass nicht eine Vielzahl möglicher Parameter, sondern deren Beschränkung auf den Faktor wissenschaftliches Personal und Studierende – im „willkürlich“ bzw. politisch festgelegten Verhältnis von 30 : 70 – die Grundlage für ein breit akzeptiertes Verteilungsmodell bilden sollte. Hier war es neben der Beschränkung auf einen Parameter vor allem die Einigung hinsichtlich der Gewichtung innerhalb des Parameters, die schließlich zu einer Lösung führte. Nichtsdestotrotz sind auch in Wuppertal noch Fragen offen. Eine berührt die Problematik des Grund- bzw. Finanzbedarfs bestimmter Fächer, der sich auf Grund der Preiskalkulation einiger Anbieter von E-Medien einer Berücksichtigung auf Basis von Verteilungsschlüsseln entzieht.



Abb. 5: Uwe Stadler auf dem Workshop in Gießen. Foto: Tomasz Lopatka

Die Beispiele Konstanz, Erfurt und Wuppertal zeigen, dass die Arbeit an und mit einem Etatverteilungsmodell abseits aller inhaltlich oder formal begründeten Parameter und Kennzahlen immer auch – und vielleicht sogar wesentlich – ein sozialer und politischer Prozess innerhalb der Hochschule unter Einbeziehung einer Vielzahl unterschiedlicher Akteure und Interessen ist. Mit anderen Worten: Irgendwann trifft das Modell auf die Wirklichkeit – und am Ende eines solchen Prozesses sind es dann mitunter primär hochschulpolitische, sachfremde Kriterien, die den Ausschlag für eine von der reinen Modellierung über rationale Parameter abweichenden Kompromisslösung geben.

Braucht jedes Modell einen Manipulationsschlüssel?

Offenbar ja! Ganz gleich, ob man diesen als „Ausgleichsfaktor“, Anpassungsschlüssel“, „Gewichtungskoeffizienten“ oder auf andere Art umschreibt. Schließlich bedeutet die Verabschiedung eines neuen oder aktualisierten Etatmodells immer einen Eingriff in bestehende und oft über längere Zeiten gültige Verteilungsschlüssel. Ein radikaler Bruch mit der Vergangenheit und ein Umschichten größerer Etatmittel sind kaum konsensfähig und damit nur schwer durchsetzbar. Grundlegende Veränderungsprozesse, so sie denn gewollt sind, bedürfen daher einer Politik der kleinen Schritte, die sich in der Einführung ebensolcher Ausgleichsfaktoren, Übergangs- und Anpassungsszenarien oder im Einsatz von zusätzlichen Mitteln zeigt und dafür sorgt, dass die Abweichungen vom gewohnten Status Quo in Grenzen gehalten oder über eine längere Übergangszeit abgedefert werden.

Die Verabschiedung eines Etatmodells erfordert daher neben inhaltlich-fachlicher Expertise ein gehöriges Maß an politischem Fingerspitzengefühl. Die enge Einbindung der Fachreferentinnen und Fachreferenten in die konzeptionelle Erarbeitung eines Etatmodells ist daher nach Auffassung der Teilnehmenden in Regensburg und Gießen eine wichtige Voraussetzung, um mit Blick auf unterschiedliche Fachkulturen und Literaturbedarfe die Auswahl und Gewichtung der Parameter sowie die Ermittlung des Grundbedarfs angemessen vornehmen und damit zur Akzeptanz des Etatmodells maßgeblich beitragen zu können.

Dabei ergaben sich folgende Kernpunkte eines Anforderungsprofils an Etatmodelle:

1. Anforderungen an die Erarbeitung und Umsetzung eines (neuen) Etatmodells

- *Vereinbarung zwischen Hochschule und Bibliothek über Zielsetzung und Anwendungsbereich des Etatmodells*

Eine gemeinsame Position zur Zielsetzung und inhaltlichen Konzeption ist Voraussetzung für die erfolgreiche Umsetzung und Akzeptanz eines Etatmodells innerhalb der Hochschule. Dazu gehört auch das Einvernehmen darüber, ob und inwieweit die Entscheidungsträger Veränderungen mittragen und größere Verwerfungen zwischen den Fachgruppen/Fächern bereit sind durchzusetzen. Für mehrschichtige Bibliothekssysteme muss entschieden werden, in welchem Verhältnis zentrale und dezentrale Mittel in das Etatmodell einbezogen werden. Sinnvoll erscheint mit Blick auf die Realisierungschancen die Einbeziehung der lokalen Historie der Mittelverteilung in die konzeptionellen Überlegungen.

- *Berücksichtigung aller regulären Haushaltsmittel sowie laufend zugewiesener Sonder- und Drittmittel*

Dies schließt auch die in einigen Bundesländern vorhandenen zusätzlichen Qualifizierungsmittel sowie Studienzuschüsse mit ein. Einmalig zugewiesene oder projektbezogene Drittmittel sollten keine Berücksichtigung finden.

- *Vorwegabzug für konsortial finanzierte E-Medien „big deals“ und/oder andere interdisziplinäre Pakete*

Ein Vorwegabzug für konsortial oder interdisziplinär finanzierte laufende Verpflichtungen erscheint in vielen Fällen sinnvoll. Dabei sollten die dem Vorwegabzug zugrundeliegenden Kriterien transparent erläutert werden und eine zumindest virtuelle finanzielle fachliche Zuordnung ermöglichen.

- *Berücksichtigung des fachlichen Grundbedarfs in Ausnahmefällen*

Nicht in allen Fällen führt eine über Kennzahlen ausgewiesene Mittelverteilung zu einer angemessenen Berücksichtigung des Grundbedarfs eines Faches. Dies ist insbesondere dann problematisch, wenn fachspezifische Besonderheiten wie ein überdurchschnittliches Preisgefüge das im Modell vorgesehene Budget übersteigen. Die Sicherstellung eines speziellen fachlichen Grundbedarfs sollte aber im Etatmodell berücksichtigt und im Einzelfall außerhalb des durch Kennzahlen ermittelten Bedarfs gewährleistet werden. Denkbare Maßnahmen wären eine Überführung derartiger Ausgaben in den Vorwegabzug oder die Einrichtung eines „Härtefonds“.

- *Klärung der inhaltlichen und organisatorischen Verteilungsebenen*

Die Etatmittel können sowohl nach Fächern als auch auf Basis der Organisationseinheiten der Hochschule aufgeteilt werden. Die Aufteilung nach Organisationseinheiten (Institut, Fachbereich, Department, Fakultät) erhöht die Transparenz und vermutlich auch Akzeptanz des Etatmodells. Je größer die gewählte Organisationseinheit, umso größer ist in der Praxis auch die Flexibilität des Mitteleinsatzes innerhalb dieser Einheit.

- *Festlegung auf die dem Etatmodell zugrundeliegenden Parameter bzw. Kennzahlen*

Dafür stehen verschiedene Varianten zur Verfügung. Externe Kennzahlen sind beispielsweise die Durchschnittspreise pro Fach bzw. ein daraus abgeleiteter theoretischer Bedarf in Relation zum Ausbaugrad des Faches an der jeweiligen Institution. Zu den internen Kennzahlen zählen die Vollzeitäquivalente (Wissenschaftler/innen, Studierende), die Nutzungsfälle, die lokalen Ausgaben pro Fach, das bibliometrisch erhobene Publikationsaufkommen sowie ggf. weitere Kennzahlen einer hochschulinternen leistungsorientierten Mittelvergabe (LOM), etwa die Zahl der Absolvent/inn/en, Lehrverpflichtungen und Drittmiteleinwerbungen.

- *Übersichtliches Etatmodell schafft Transparenz und Akzeptanz*

Die Beschränkung auf eine begrenzte Zahl von Parametern ist eine wichtige Voraussetzung für die Erstellung eines transparenten Etatmodells. Die Akzeptanz des Modells wird erhöht, wenn diese Parameter entweder auf von der Hochschule selbst erhobenen Kennzahlen

beruhen (z.B. Zahl des wissenschaftlichen Personals / Studienfälle) bzw. bereits Bestandteil allgemein akzeptierter Etatmodelle wie z.B. des Bayerischen Etatmodells sind.

- *Gewichtung der Parameter*

Die Gewichtung einzelner Parameter ist ein wichtiges Instrument der Steuerung. Die Festlegung auf verbindliche Gewichtungsschlüssel dient sowohl der Berücksichtigung inhaltlicher Aspekte als auch der Schaffung von Akzeptanz für das gesamte Modell. Dabei kann die Einführung individueller oder im Einzelfall abweichender Gewichtungsfaktoren ein Beitrag sein, um Sonderfaktoren eines Faches bzw. einer Organisationseinheit angemessen berücksichtigen zu können. Generell unterliegen Gewichtungen aber immer subjektiven Einflussfaktoren.

- *Laufzeit des Etatmodells*

Die voraussichtliche Laufzeit eines Verteilungsmodells sollte bei der Auswahl der in Frage kommenden Parameter bedacht werden.

2. Anforderungen an einzelne Parameter eines Etatmodells

- *Vertretbarer Aufwand bei der Datenerhebung*

Die Beschränkung auf wenige Parameter und eine möglichst automatisierte Datenerhebung begrenzen den Arbeitsaufwand und bilden die Basis für eine schnelle Anpassung des Etatmodells.

- *Entwicklungsfähigkeit des Etatmodells*

Eine Einbeziehung neuer Parameter sollte bei einer veränderten Ausgangslage (z.B. DEAL-Abschlüsse mit bestimmten Verlagen) grundsätzlich möglich sein.

- *Erhebung der Personenzahl*

Die Erhebung statistischer Kennzahlen für das wissenschaftliche Personal und die Studierenden der Hochschule sind integraler Bestandteil vieler Etatmodelle. Während sich für das wissenschaftliche Personal die Zahl der Vollzeitäquivalente als Kriterium etabliert hat, werden Studierende entweder als Studierende pro Fach oder Studienfall pro Fach gezählt und ggf. auf mehrere Fächer gesplittet. In vielen Fällen wird der Parameter Personenzahl mit einer Gewichtung einzelner Personengruppen kombiniert. Die Erhebung der Personenzahl sollte im Sinne der Vergleichbarkeit und Akzeptanz auf Basis der von der Hochschule erhobenen Kennzahlen erfolgen.

- *Erhebung von Nutzungszahlen*

Nutzungszahlen, wie z.B. Ausleihzahlen von Printmedien und Zugriffe auf elektronische Medien, können sinnvolle Parameter in Etatmodellen sein. Die Einbeziehung der Nutzungszahlen ermöglicht vor allem im Falle interdisziplinärer und konsortialer Vorwegabzüge für E-Medienpakete eine nachträgliche virtuelle Kosten-Nutzen-Relation für einzelne Fächer oder Fachgruppen. Im Sinne der fachübergreifenden Vergleichbarkeit der ausschließlich quantitativen Zugriffszahlen sollten unter Umständen auch weitere qualitative Faktoren wie die Berücksichtigung der Zugriffe in Abhängigkeit zur jeweiligen Fachkultur bzw. Größe der potentiellen institutionellen Nutzergruppe hinzugezogen werden. Für die Nutzung der elektronischen Zeitschriften könnte zukünftig über den Deutschen Statistikserver ein anbieterunabhängiger, automatisierter Abruf der Daten auf Basis der EZB-Klassifikationen erfolgen.

- *Berücksichtigung der Open-Access-Publikationsgebühren*

Die Bedeutung von Open-Access-Publikationsgebühren nimmt kontinuierlich zu. Gemeinsam mit den Literaturausgaben sind sie eine wichtige Größe für die Ermittlung des Finanzbedarfs pro Fach bzw. Organisationseinheit. Dementsprechend sollten solche Kosten auch innerhalb eines Etatmodells abgebildet werden. Allerdings treten Publikationsgebühren nur in einzelnen Fachdisziplinen in signifikanter Höhe auf. Auch existieren momentan noch keine „best practice“-Beispiele, inwieweit diese Publikationsgebühren in existierende Etatmodelle sinnvoll zu integrieren sind.

- *Bibliometrische Kennzahlen*

Bibliometrische Daten zum Publikationsaufkommen des wissenschaftlichen Personals können ein Parameter eines Etatmodells sein. Dies allerdings nur, wenn diese Daten sowohl flächendeckend als auch nach vergleichbaren Kriterien für alle zu berücksichtigenden Organisationseinheiten bzw. Fächer erhoben und ausgewertet werden können.

- *Preisindizes als externe Parameter der Bedarfsermittlung*

Externe Preisindizes zur Entwicklung der Literaturkosten und Literaturproduktion pro Fach, Fachgruppe oder Medienart erfassen wichtige Kennzahlen eines idealtypischen fachspezifischen Literatur- bzw. Finanzbedarfs. Darüber hinaus lassen sich aus ihnen Faktoren für die interne lokale Gewichtung einzelner Parameter ableiten.

Gemeinsame Herausforderungen – aber kein Modell für alle

So sehr unter den Diskutant/inn/en die Einigkeit über gemeinsame Anforderungen und Herausforderungen an ein zeitgemäßes Etatmodell überwog, umso deutlicher kam im Verlauf beider Workshops auch zum Vorschein, dass es „das Etatmodell für Alle“ nicht geben kann. Zwar ergeben sich vielfach

Gemeinsamkeiten hinsichtlich zu verwendender Parameter und Kennzahlen, doch sind es in der Regel die spezifischen Gegebenheiten im Binnenverhältnis zwischen Hochschulleitung, wissenschaftlichem Personal und Bibliothek, die ein individuelles und auf die lokale Situation zugeschnittenes Modell erfordern. Auch wenn dies in dem ein oder anderen Fall eine Anlehnung an etablierte Etatmodelle durchaus einschließt.

Die Diskussion zum Thema soll daher auch in Zukunft fortgeführt werden, wobei der Fokus verstärkt auf der Behandlung von Einzelaspekten und der Berücksichtigung bereits existierender „best-practice“-Beispiele liegen soll. Die Einbeziehung von Open-Access-Publikationsgebühren, der Umgang mit Vorwegabzügen oder auch die Einbindung bibliometrischer Daten in Etatmodelle bieten sich dafür an.

Zitierfähiger Link (DOI): <http://dx.doi.org/10.5282/o-bib/2017H1S212-222>

Rezensionen

Stang, Richard:

Lernwelten im Wandel : Entwicklungen und Anforderungen bei der Gestaltung zukünftiger Lernumgebungen / Richard Stang. – Berlin/ Boston: De Gruyter Saur, 2016. – XI, 243 Seiten : Illustrationen. – (Lernwelten). – ISBN 978-3-11-037933-4 : EUR 99.95 (auch als E-Book verfügbar)

Man durfte gespannt sein auf ein solches Buch, insbesondere auch aus der Sicht von Bibliotheken, denn die Wendung von der „Bibliothek als Lernort“ ist im bibliothekarischen Sprachgebrauch schon fast inflationär zu nennen, ohne dass bislang differenziert beschrieben worden wäre, was einen solchen Lernort eigentlich ausmacht, wie er zu begründen und auszugestalten ist. Das Buch von Richard Stang, Professor an der Hochschule der Medien in Stuttgart (HdM), verspricht nun exakt diese näheren Aufschlüsse. Es eröffnet die von ihm selbst herausgegebene neue Reihe „Lernwelten“ im Verlag De Gruyter Saur, die sich, wie es im Vorwort heißt, den Aspekten der didaktisch-methodischen Lehr-Lern-Settings, den Angebotskonzepten, den organisatorischen Gestaltungskonzepten, der Gestaltung von physischen bzw. digitalen Lernumgebungen und der Veränderung von Professionsprofilen widmen will. Zum Herausgebergremium zählen Expertinnen und Experten aus dem Bibliotheks- und dem Hochschulwesen sowie aus der Erwachsenenbildung, nicht nur aus Deutschland, sondern auch aus der Schweiz und aus Südtirol.

Der Band spiegelt dieses inhaltliche Profil durchaus wider, denn Stang geht in seinem Buch auf rund 50 Seiten (WB, ÖB) insgesamt auf die Bibliotheken ein; 60 Seiten beziehen sich allgemein auf Lernen, Lehren und Lernumgebungen, weitere 55 Seiten sind dann der Erwachsenen-/Weiterbildung bzw. den kommunalen Bildungszentren (Learning Centres) und dann noch einmal 25 Seiten den Zukunftsperspektiven gewidmet. Der inhaltliche Schwerpunkt des Buches liegt auf den außerschulischen Bildungseinrichtungen, wie es Stang einleitend auch klarstellt. Er will bewusst dem informellen, also nicht-institutionalisierten Lernen Raum geben; ein solches lebenslanges Lernen bedarf inspirierender, bildungsförderlicher Lernumgebungen oder „Lernwelten“. Der Rezensent hat das Buch sowohl aus der Sicht des Bibliothekars und des Teaching Librarian mit Schwerpunkt auf den Hochschulbibliotheken als auch aus der Sicht des Erziehungswissenschaftlers und Didaktikers gelesen. Für beide Sichtweisen bietet es zahlreiche Informationen und Anregungen und Stang versucht, Zusammenhänge zwischen den wissenschaftlichen Erkenntnissen zum Lehren und Lernen generell und der Gestaltung spezifischer Lernumgebungen in den genannten Einrichtungen herzustellen.

In einem ersten umfangreichen Kapitel befasst sich Stang mit Begriffskontexten, so zum Beispiel mit den Definitionen von Information, Wissen, Kompetenz. Der Stand der Erkenntnisse bei diesen Termini wird beschrieben, auch kritisch hinterfragt. Insbesondere den Kompetenzdiskurs beleuchtet Stang: Es sei die Frage, ob es dabei auch um Mündigkeit oder primär um Handlungs- bzw. Fachkompetenz gehe. Sodann widmet Stang sich den Kernbegriffen Lernen als Aneignung, Lehren als Vermittlung

bzw. als didaktisches Handeln sowie der Bildung, im Anschluss an den Bildungsforscher Gudjons: als Selbstvergewisserung, Selbstkonstitution und zeitgeschichtliche Ortsbestimmung. In Anlehnung an Standardlehrbücher der Erziehungswissenschaft beschreibt Stang die gängigen Lerntheorien, beginnend beim Behaviorismus und Kognitivismus bis hin zum Konstruktivismus, Konnektivismus und der pragmatischen Lerntheorie sowie der relationalen Theorie des Lernens nach Schaller und der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie nach Holzkamp. Jeweils am Schluss der Darstellung dieser Lerntheorien reflektiert er, welche Schlussfolgerungen daraus für die Gestaltung der Lernumgebungen gezogen werden können. Er legt sich aber nicht auf einen Ansatz fest, sondern geht dann zum lebenslangen und zum selbstgesteuerten Lernen über. Er schlussfolgert, dass ein Perspektivenwechsel von der „Erzeugungsdidaktik, die durch genaue Planung des didaktischen Prozesses Lernerfolge erzeugen will, hin zur Ermöglichungsdidaktik, die in einem offenen Prozess individuelle Lernerfolge ermöglicht“, nötig sei (S. 40).

In gleicher Weise sondiert er den Erkenntnisstand zu Lernstilen und Lerntypen, zum Begriff des Lernraums und zu den didaktischen Theorien. Man hat hier etwas Mühe beim Lesen, weil eine innere Logik der Argumentation aufgrund der Aneinanderreihung von Theorien und Ansätzen nicht problemlos erkennbar ist. Das Auflisten der 46 (!) didaktischen Modelle nach dem Lehrbuch von Kron et al. (2014) erbringt wenig, so dass Stang zu der in der Erziehungswissenschaft seit jeher bekannten Dreiteilung in bildungstheoretische, lehr-/lerntheoretische und konstruktivistische Didaktik zurückkehrt. Danach folgen ein Abschnitt über Lernbegleitung und Lernberatung sowie ein weiterer über den Bildungsbegriff.

Stang versucht, eine Verbindung, ja sogar eine Synthese zwischen den verschiedenen Konzepten herzustellen und hält am Bildungsbegriff fest, auch wenn dieser in der deutschen Bildungstradition Humboldt'scher Prägung sowohl den Prämissen der berufsbezogenen Ausbildung als auch der Verfügbarkeit für erzieherisches und unterrichtliches Handeln weitgehend entzogen ist. Aber dies liegt auf der Linie von Stangs Ansatz, der eine klare Positionierung für das eine oder das andere Paradigma vermeidet, vielmehr Sympathien hat für einen offenen Bildungsbegriff, „der neben der Bestimmtheit, wie sie in klassischen Bildungseinrichtungen wie Schule lange die Leitkategorie war und teilweise noch ist, vor allem die Unbestimmtheit, mit flexiblen Optionen Bildungsprozesse individuell zu gestalten, als zentrales Element des Verständnisses von Bildung in sich trägt“ (S. 63). Er fordert eine stärkere gesellschaftliche und wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff und hier liegt er zweifellos auf einer Linie mit starken Tendenzen in der öffentlichen Diskussion. Denn die Herausforderungen der Digitalisierung, auch ihre Gefahren und Risiken (beispielsweise im Hinblick auf missbräuchliche Nutzung der sozialen Netzwerke, Verletzung von Persönlichkeitsrechten, Fake News), sind mit einer Kompetenzorientierung allein wohl nicht zu bewältigen, sondern bedürfen des persönlichen Kritik- und Urteilsvermögens.

Danach folgt ein weiteres längeres Kapitel über Lernwelten im Wandel: Hochschulen und wissenschaftliche Bibliotheken, öffentliche Bibliotheken, Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Bildungs-/Kulturzentren. Seine Vorbilder für gelungene flexible Lernlandschaften sucht Stang in Skandinavien, in den Niederlanden und in Großbritannien. Diese orientierten sich primär am Bedarf der Nutzer,

wie es das Vier-Räume-Modell der Öffentlichen Bibliothek veranschauliche: (1) Inspirationsraum/ Begeistern, (2) Lernraum (Entdecken), (3) Treffpunkt/Mitmachen, (4) Performativer Raum (Kreieren) unter den Leitprämissen: Innovation, Beteiligung, Empowerment (S. 113).

Für Hochschulen und wissenschaftliche Bibliotheken eröffnen solche Modelle ebenfalls Anregungen, wie das entsprechende Kapitel im Buch veranschaulicht. Skizziert werden die maßgeblichen Entwicklungen im Hochschulsektor nach den Bologna-Reformen - auch mit Blick auf Leserinnen und Leser, die mit der Studienreform weniger vertraut sind. Für die Wissenschaftlichen Bibliotheken nimmt Stang den NMC-Report von 2016 als Hintergrund, um die Auswirkungen des technologischen Wandels auf die Hochschullehre und den Einsatz von Bildungstechnologien kurz-, mittel- und langfristig zu verdeutlichen. Die Wende vom Lehren zum Lernen sei geboten, auch wegen der Heterogenität der Zielgruppen, und das Angebotsspektrum der wissenschaftlichen Bibliotheken versuche, dem nachzukommen. Dies geschehe auch mithilfe von digitalen Lernszenarien, wie sie sinnvollerweise im Rahmen von LMS (Moodle, ILIAS, OLAT etc.) dargeboten werden könnten. Stang bietet dazu eine tabellarische Übersicht digitalisierter Lernelemente und -formate, geordnet nach dem Grad der Interaktion sowie nach dem Grad der Individualisierung (S. 86/87).

Als Raumkonzepte für die Hochschule und für die wissenschaftlichen Bibliotheken empfiehlt er in Anlehnung an vor allem von JISC entwickelte Modelle aus Großbritannien Lernraumgestaltungen, die auch das informelle, das aktive und das problembasierte Lernen unterstützen. Unterschätzt werde die Bedeutung von „Zwischenräumen“, insbesondere für die informelle Kommunikation. Auch sollten alle Flächen in der Hochschule dazu beitragen, eine „ganzheitliche Learning Community“ zu schaffen (siehe dazu auch deutsche und schweizerische Lernraumkonzepte, zum Beispiel des KIT Karlsruhe oder der UB Basel, die dem Rez. bekannt sind). Es fehle an Räumen für selbstständiges Arbeiten, so auch Befunde von HIS (Hochschul-Informationssystem 2013), zum Beispiel im Rahmen der Bibliothek. Die elf zentralen Aspekte für die Gestaltung von Bibliotheksräumen nach Andrew McDonald könnten dazu Anhaltspunkte liefern. Ein Modell für die Neugestaltung von Bibliotheksräumen hat Stang selbst an der Hochschule der Medien Stuttgart in Form des LearnerLab 2014/15 mit entwickelt.

Aber welcher Organisationskonzepte für Hochschulen und wissenschaftliche Bibliotheken bedarf es, um die angestrebten Lernumgebungen zu realisieren? Es fehle an einer integrierten Strategie, bei der Bibliothek, IT-Service und Didaktikzentrum kooperierten, um eine Lerninfrastruktur für die Hochschule zu entwickeln. Man brauche eine hochschulweite Strategie, angesichts der erheblichen Komplexität von Flächen und Angeboten zum Lernen in der Hochschule. In den Erweiterungs- oder Neubauvorhaben einiger Hochschulbibliotheken, so in Freiburg und in Konstanz, seien, so Stang, zunehmend Räume für das selbstgesteuerte Lernen und für die Kommunikation entstanden, mit entsprechend eingerichteten und flexibel möblierten Zonen.

Im Zukunftsausblick stellt Stang, mit Bezug auch auf OECD-Studien sowie auf den NMC-Report 2016, die aus seiner Sicht für das Lernen zentralen Wandlungsprozesse heraus: Er sieht die Schwerpunkte bei der Individualisierung von Bildungszugängen und Bildungsprozessen, sodann bei der Verbindung von formalem, non-formalem und informellem Lernen, weiter bei der Neugestaltung

von Lehr-Lern-Umgebungen, schließlich bei der Verknüpfung von Offline- und Online-Zugängen zu Bildung. In den Bibliotheken müsse die gängige Produktperspektive einer Prozessperspektive weichen. Lernen sei dann nicht mehr nur Wissensaneignung, sondern vor allem Wissensgenerierung. Dazu müsse ein stärkerer Akzent auf dem Lernen selbst liegen, nicht allein auf dem Lehren. Ein offener Lernraum könne diesen „shift from teaching to learning“ unterstützen. Insofern ist die Akzentuierung des Werks von Richard Stang auf die Aspekte der Lernwelten und der Lernumgebungen konsequent. Er betont die Vielfalt, sucht nach Aufweichungsprozessen und Neuorientierungen der Lernwelten und will die „integrierte Perspektive“ stärken. Er plädiert für einen „Optionsraum Lebenslanges Lernen“, für ein „atmendes Bildungssystem“, das sich an individuellen Bildungsbiographien orientiert und gleichzeitig eine Rahmung schafft. Der Wandel solle aktiv gestaltet werden.

Kritisch anzumerken wäre, dass es im Hinblick auf die Konzeption der Lernwelten im außerschulischen Kontext (informelles, selbstorganisiertes Lernen) eventuell besser gewesen wäre, nicht nur solche lehr-lerntheoretischen bzw. didaktischen Konzepte zu durchmustern, die eben primär auf das Lernen und Unterrichten ausgerichtet sind. Vielleicht wäre es vorteilhaft gewesen, sich daneben mit einem Theorieansatz des individuellen und selbstbestimmten Lernens, auch im Gruppenkontext, zu befassen und dann Erkenntnisse der ökologischen Sozialisationsforschung (wie sie seinerzeit Uri Bronfenbrenner vertreten hat) für die theoretische Untermauerung der Lernraumgestaltung zu nutzen? Zudem fällt auf, dass Stang die unterschiedlichen Zielgruppen der von ihm thematisierten Bildungsinstitutionen weniger analysiert, sondern vor allem von den Anforderungen der Institutionen und deren räumlichen Arrangements her denkt. Die Heterogenität der Gesellschaft, die unterschiedlichen Lern- und Bildungsvoraussetzungen in einer kulturell stark gemischten Gesellschaft, das sich im Zuge der Digitalisierung wandelnde Informations- und Lernverhalten der jungen wie der älteren Menschen bleiben dadurch etwas unterbelichtet.

Die Lesbarkeit des Buches wird ein wenig dadurch beeinträchtigt, dass es zum Teil längere Auflistungen enthält, jedoch erleichtern die klare Gliederung und die Zusammenfassungen am Schluss jedes der drei Hauptkapitel das Lesen. Ein umfangreiches Literaturverzeichnis, ein Abkürzungsverzeichnis sowie ein Register unterstützen ebenfalls die Lektüre des Lehrbuchs, das nicht nur Auszubildende und Studierende mit großem Gewinn nutzen können, sondern auch Bibliothekarinnen und Bibliothekare, die mit der strukturellen, baulichen und didaktischen Modellierung von innovativen Lernumgebungen in ihren Bibliotheken befasst sind. Dabei sollte die gründliche Einbettung dieser raumbezogenen Überlegungen von Stang in die lehr-lerntheoretischen Kontexte verhindern, dass erstere sich verselbständigen. Lernwelten sind eben – wie das Buch von Stang deutlich macht – keine bloße Angelegenheit der Architektur, sondern letztlich sollen sie dem Erfolg der jungen, der heranwachsenden und der erwachsenen Menschen im Prozess ihres lebenslangen Lernens dienen.

Dr. Wilfried Sühl-Strohmenger, Freiburg i. Br.

Zitierfähiger Link (DOI): <http://dx.doi.org/10.5282/o-bib/2017H1S223-226>

Vorstand und Vereinsausschuss

Einladung zur Mitgliederversammlung 2017 des VDB – Verein Deutscher Bibliothekarinnen und Bibliothekare

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

zur ordentlichen Mitgliederversammlung unseres Verbandes am **Mittwoch, dem 31.05.2017, um 9:00 Uhr** im Congress Center der Messe Frankfurt, Ludwig-Erhard-Anlage 1, 60327 Frankfurt am Main, Vortragsraum Illusion 3, lade ich Sie im Namen des Vorstandes herzlich ein.

Folgende **Tagesordnung** hat der Vorstand festgelegt:

1. Begrüßung und Formalia
2. Bericht der Vorsitzenden
3. Bericht zur Mitgliederentwicklung
4. Kassenbericht sowie Bericht der Kassenprüfung
5. Aussprache über die Berichte
6. Entlastung des Vorstands
7. Open-Access-Zeitschrift „o-bib“
8. VDB-Jahrbuch 2017/18
9. Berichte aus den Kommissionen
10. Berichte aus den Landes- und Regionalverbänden
11. Verschiedenes/Stimmen aus der Mitgliedschaft

Berichte und Vorlagen zur Mitgliederversammlung werden auf unserer Website (www.vdb-online.org) veröffentlicht. Das Blog auf unserer Website informiert Sie darüber hinaus über aktuelle Meldungen.

Direkt im Anschluss an die Mitgliederversammlung laden wir Sie wieder herzlich zum lockeren Austausch beim VDB-Treff im angrenzenden Foyer ein! Alle Mitglieder des VDB aus Nordrhein-Westfalen, die Interesse an der Wiederaufnahme der Arbeit des Landesverbands haben, laden Simon Streib

und ich um 12 Uhr zu einem Treffen „Netzwerk VDB - NRW braucht einen Landesverband“ ein. Das Treffen findet am gleichen Ort wie die Mitgliederversammlung statt.

Die Mitgliederversammlung ist allen Mitgliedern unseres Verbandes zugänglich. Mitglieder, die die Mitgliederversammlung besuchen wollen, aber nicht am Bibliothekartag teilnehmen, setzen sich bitte vor Beginn des Bibliothekartags mit der Schriftführerin Frau Dr. Anke Quast (E-Mail: schriftfuehrerin@vdb-online.org) in Verbindung.

Bitte beachten Sie, dass die Mitgliederversammlung diesmal vom bisherigen Turnus abweichend am Mittwoch stattfindet. Der VDB möchte damit den Besuch der dbv-Mitgliederversammlung erleichtern, die bisher zeitgleich stattfand.

Der Vorstand des VDB freut sich darauf, Sie in Frankfurt zu sehen!



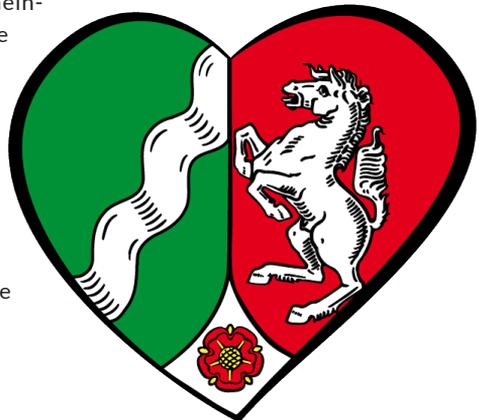
Konstanze Söllner

Vorsitzende des VDB

Verein Deutscher Bibliothekarinnen und Bibliothekare e.V.

Netzwerk VDB – NRW braucht einen Landesverband

16% aller VDB-Mitglieder kommen aus Nordrhein-Westfalen. Die VDB-Vorstandsmitglieder Konstanze Söllner und Simon Streib laden alle Interessierten aus Nordrhein-Westfalen, wo die Arbeit des Landesverbands derzeit ruht, zu einem Treffen im Rahmen des Bibliothekartags Frankfurt/Main ein. Am 31. Mai 2017, 12 Uhr – unmittelbar nach VDB-Mitgliederversammlung und VDB-Treff – können alle, die sich im Landesverband Nordrhein-Westfalen wieder besser vernetzen wollen, ihre Ideen und Wünsche direkt einbringen.



Treffpunkt: Raum Illusion 3

31.05.2017, 12:00 – 13:00

Zitierfähiger Link (DOI): <http://dx.doi.org/10.5282/o-bib/2017H1S227-228>

106. Deutscher Bibliothekartag: Fokussieren, vertiefen, Schnittstellen bilden

Der vereinsinterne Diskurs um den Bibliothekartag, seine Bedeutung und Ausrichtung ist so alt wie der VDB selbst. Der Vereinsausschuss sieht den kommenden 106. Bibliothekartag in Frankfurt am Main als passenden Zeitpunkt, um einen neuen Impuls zu setzen und das Interesse an diesem Thema aufzunehmen. Der folgende Beitrag zur Diskussion wurde in der Vereinsausschuss-Sitzung am 28./29. März 2017 beraten und beschlossen.

Der Deutsche Bibliothekartag ist nach Größe und inhaltlicher Breite die bedeutendste bibliothekarische Fortbildungsveranstaltung in Europa. Er vereinigt alle Themen, Sparten und Berufsgruppen in Bibliotheken. Neben unterschiedlichen Fortbildungsformaten wie Vorträgen, Workshops oder Podiumsdiskussionen bildet er auch den Rahmen für die bibliothekarischen Verbände und Interessengruppen, die dort ihre Mitgliederversammlungen und Arbeitssitzungen abhalten, aber auch eine Vielzahl an inhaltlichen Beiträgen leisten. Für viele junge Kolleg/inn/en ist der Bibliothekartag buchstäblich das „Willkommen im Beruf“. Aufgrund seiner Vielfalt ist er das wichtigste Forum für den beruflichen Austausch.

In den vergangenen Jahren wurde durch die Personalverbände die Weiterentwicklung des Bibliothekartags systematisch vorangetrieben, sowohl mit neuen Inhalten als auch mit neuen Formaten. Die Zahlen sprechen dafür, dass der Deutsche Bibliothekartag ein Angebot darstellt, das für viele unserer Kolleg/inn/en attraktiv ist. Der VDB – Verein Deutscher Bibliothekarinnen und Bibliothekare erreicht mit dem Deutschen Bibliothekartag nicht nur regelmäßig ein Viertel seiner Mitglieder, sondern es kommen auch insgesamt knapp 70 % aller Teilnehmer/innen aus wissenschaftlichen Bibliotheken. Der Bibliothekartag ist die zentrale Kommunikationsplattform für das wissenschaftliche Bibliothekswesen und zugleich ein Kernarbeitsbereich des VDB.

In der Entwicklung unseres Berufs sehen wir uns aber auch großen Herausforderungen gegenübergestellt. Dies betrifft alle Sparten des Bibliothekswesens. Aus Sicht des VDB gehören dazu aktuell vor allem die sich rasch wandelnden Anforderungen an Bibliothekarinnen und Bibliothekare als Unterstützer und Ermöglicher wissenschaftlicher Forschung sowie bei der Vermittlung von Wissen und Information. Zugleich findet eine Wandlung des Berufs statt, der nicht mehr nur herkömmlich ausgebildete Bibliothekarinnen und Bibliothekare, sondern immer mehr auch IT-Fachkräfte sowie Spezialist/inn/en für Wissenschaftsmanagement, Publikationsdienstleistungen, Forschungsdatenmanagement und Angehörige anderer Berufe umfasst. Die Bedeutung des Dialogs zwischen Bibliothekar/inn/en, IT-Spezialist/inn/en und Wissenschaftler/inne/n steigt. Die Kompetenz von Bibliothekarinnen und Bibliothekaren wird bei der Weiterentwicklung der Informationsinfrastrukturen aber nicht immer mit dem angemessenen Gewicht wahrgenommen. Ähnlich grundlegende Veränderungen finden in den anderen Sparten des Bibliothekswesens statt.

Parallel zu diesen Entwicklungen sehen wir den Zwiespalt zwischen enormer fachlicher Breite beim Bibliothekartag und der Notwendigkeit, Themenstellungen vertieft zu bearbeiten. Die zunehmende

Größe steht in einem Spannungsverhältnis zur Qualität der Veranstaltungen, sei es bei den Inhalten oder bei den Formaten. Der Bibliothekartag als die zentrale öffentliche Veranstaltung des deutschen Bibliothekswesens sollte sich nach unserer Überzeugung dieser Herausforderung noch fokussierter stellen. Bei der bisherigen Praxis, beim Bibliothekartag alles für alle in kurzen Vorträgen anzubieten, bleibt vieles zwangsläufig an der Oberfläche. Neue und zukunftsweisende Themen bedürfen jedoch einer Vertiefung und neuartiger Formate. Es ist symptomatisch, dass zukunftsweisende Themen immer mehr in Spezialkongresse ausgelagert werden. Wichtig erscheint uns deshalb ein breiter Dialog an den Schnittstellen von Forschung und Dienstleistung, von Wissenserzeugung und Wissensvermittlung.

Der Bibliothekartag sollte sich diesen Herausforderungen aktuell durch eine klare Schwerpunktsetzung auf die Weiterentwicklung forschungsnaher Dienstleistungen (jeweils alternierend mit anderen Schwerpunkten unseres beruflichen Umfelds) stellen. Dies trägt der besonderen Bedeutung dieser Dienstleistungen Rechnung. Mit einer inhaltlichen Fokussierung kann sich das Format des Bibliothekartags verändern. Wichtig ist uns, dass der Bibliothekartag eine Veranstaltung von Bibliothekar/-inn/en für Bibliothekarinnen und Bibliothekare und alle in Bibliotheken Beschäftigten bleibt, veranstaltet durch die Berufsverbände, deren Mitgliedschaft allen in unserem Berufsfeld Tätigen offen steht.

Als Veranstaltung, die von den Personalverbänden im unmittelbaren Austausch mit ihren Mitgliedern organisiert wird, benötigt der Bibliothekartag ein klares Finanzkonzept. Der Bibliothekartag als zentraler Treffpunkt der Community soll für alle erschwinglich bleiben. Er muss sich selbst tragen, soll jedoch nicht als Einnahmequelle für die veranstaltenden Verbände oder für die Finanzierung von deren Organisationsstrukturen dienen. Nicht zuletzt sollten die Ergebnisse des Bibliothekartages nachhaltig und ohne Einschränkungen im Open Access zugänglich gemacht werden. Damit öffnet sich der Bibliothekartag zusätzlich dem Anliegen, den Austausch an den unterschiedlichsten Schnittstellen zu fördern. Der Bibliothekartag ist kein Selbstzweck, sondern sollte gleichermaßen für alle Bibliothekarinnen und Bibliothekare wie auch für Angehörige weiterer Berufe sowohl in Bibliotheken als auch im Bibliotheksumfeld attraktiv sein, den Dialog gezielt fördern und das wichtigste Forum unseres Berufsfelds bleiben.

Zitierfähiger Link (DOI): <http://dx.doi.org/10.5282/o-bib/2017H1S229-230>

Reisebeihilfe zum Besuch des Bibliothekartages 2017 in Frankfurt am Main

Der VDB bietet wie in jedem Jahr Bibliothekar(inn)en in Ausbildung sowie arbeitslosen Kolleg(inn)en, die den Bibliothekartag 2017 in Frankfurt am Main besuchen, eine Reisebeihilfe an. Dieses Jahr wurde die Reisebeihilfe erhöht:

Auf schriftlichen Antrag erhalten Sie vom VDB bis zu 90 Euro für die angefallenen Fahrtkosten ersetzt. Dieses Angebot richtet sich an alle o.g. Berufskolleg(inn)en, die Mitglied im VDB sind oder einen Antrag auf Mitgliedschaft gestellt haben.

Anträge auf Reisebeihilfe richten Sie formlos an die Schatzmeisterin des VDB: Heidi Meyer, Staatsbibliothek zu Berlin – Preußischer Kulturbesitz, Unter den Linden 8, 10117 Berlin, Telefon: 030 / 266 – 433700, E-Mail: schatzmeisterin@vdb-online.org. Dem Antrag fügen Sie bitte Ihre Teilnahmebestätigung am Bibliothekartag sowie die Fahrkarte der DB bzw. bei Anreise mit dem Pkw die entsprechenden Tankrechnungen bei. Weiterhin denken Sie bitte daran, Ihre Bankverbindung für die Überweisung anzugeben.

Zitierfähiger Link (DOI): <http://dx.doi.org/10.5282/o-bib/2017H1S231>

Stellungnahme des VDB zur Reform des Urheberrechts

Mit dem Referentenentwurf zum Gesetz zur Angleichung des Urheberrechts an die aktuellen Erfordernisse der Wissensgesellschaft (UrhWissG) will das Bundesministerium für Justiz und Verbraucherschutz die Vorgabe des Koalitionsvertrages umsetzen, eine „Bildungs- und Wissenschaftsschranke“ zu schaffen. Die für Bildung und Wissenschaft relevanten Ausnahmen sind derzeit über viele Paragraphen des Urheberrechts verteilt und weder verständlich noch praxistauglich. Das führt zu großer Rechtsunsicherheit für Forschende und für Infrastruktureinrichtungen wie Bibliotheken. Der Referentenentwurf will neu regeln, welche urheberrechtlichen Nutzungshandlungen im Interesse von Bildung und Wissenschaft gesetzlich erlaubt sein sollen, ohne dass es einer ausdrücklichen Zustimmung der Urheber und sonstiger Rechtsinhaber bedarf. Durch den Entwurf sollen das Urheberrechtsgesetz, das Gesetz über die Deutsche Nationalbibliothek und das Patentgesetz geändert werden. Der VDB war wie alle an urheberrechtlichen Fragen interessierten Verbände und Institutionen zur Stellungnahme aufgefordert. Die vom Vorstand beschlossene Stellungnahme ist im VDBlog veröffentlicht:

<https://www.vdb-online.org/2017/02/22/stellungnahme-des-vdb-zur-reform-des-urheberrechts/>

Zitierfähiger Link (DOI): <http://dx.doi.org/10.5282/o-bib/2017H1S232>

Mehr Offenheit bei Fortbildungsveranstaltungen: Vereinbarung der luxemburgischen, deutschen, österreichischen und Schweizer Verbände

Die Associatioun vun de Lëtzebuenger Bibliothekären Archivisten an Dokumentalisten (ALBAD), der Berufsverband Information Bibliothek (BIB), Bibliothek Information Schweiz (BIS), der Büchereiverband Österreichs (BVÖ), der Bibliotheksverband Südtirol (BVS), der Verein Deutscher Bibliothekarinnen und Bibliothekare (VDB) und die Vereinigung Österreichischer Bibliothekarinnen und Bibliothekare (VÖB) haben eine Vereinbarung zur Öffnung ihrer Fortbildungsveranstaltungen geschlossen und damit die ursprüngliche Vereinbarung von BIB, BVS, VDB und VÖB aus dem Jahre 2002 deutlich erweitert und inhaltlich fortgeschrieben. Neben der Erweiterung des Teilnehmerkreises um ALBAD, BIS und BVÖ werden künftig neben den Bibliothekartagen weitere Kongresse und Fortbildungen den Mitgliedern der jeweils anderen Verbände zum reduzierten Mitgliederpreis offen stehen. Die Verbände wollen mit dieser Vereinbarung ebenso wie mit der gemeinsamen D-A-CH-S-Tagung zum Thema „Bibliothek – Qualifikation – Perspektiven“ in München vom 7. bis 9. März 2018 die fach- und länderübergreifende Kooperation vertiefen. Damit soll der Charakter der von den Verbänden ausgerichteten Fortbildungen, Bibliothekartage und Kongresse als traditionell offene Veranstaltungen gestärkt werden, die aus der Fach-Community heraus für die Fach-Community organisiert werden.

Vereinbarung zur Zusammenarbeit zwischen der ALBAD, Associatioun vun de Lëtzebuenger Bibliothekären, Archivisten an Dokumentalisten, dem BIB, Berufsverband Information Bibliothek, BIS, Bibliothek Information Schweiz, dem BVÖ, Büchereiverband Österreichs, dem BVS, Bibliotheksverband Südtirol, dem VDB, Verein Deutscher Bibliothekarinnen und Bibliothekare, und der VÖB, Vereinigung Österreichischer Bibliothekarinnen und Bibliothekare

Diese Vereinbarung löst die zwischen BIB, BVS, VDB und VÖB im Jahre 2002 getroffene Vereinbarung ab, schreibt sie fort und erweitert sie um weitere Teilnehmer und Kooperationsanliegen.

Um die fachlichen und kollegialen Kontakte der in den beteiligten Ländern arbeitenden Bibliothekarinnen und Bibliothekare und anderen Berufsgruppen im Bibliothekswesen zu vertiefen und den Strukturwandel im Bibliothekswesen zu fördern, treffen die Unterzeichnenden folgende Vereinbarung:

1. Sie informieren einander gegenseitig und kontinuierlich über die Tätigkeit der Verbände sowie über die wichtigsten Planungen und Ergebnisse im Bibliothekswesen ihrer Länder.
2. Der Besuch der österreichischen, deutschen, Schweizer und Südtiroler Bibliothekartage durch die Mitglieder der anderen Verbände ist zum Mitgliedspreis des veranstaltenden Verbandes (der veranstaltenden Verbände) möglich.
3. Der Besuch der Fortbildungen der Verbände durch die Mitglieder der anderen Verbände ist zum Mitgliedspreis des veranstaltenden Verbandes (der veranstaltenden Verbände) möglich.

4. Abweichend hierzu gewährt der BVÖ den Mitgliedern der in der Vereinbarung genannten Verbände eine um 50% reduzierte Kongressgebühr, der Besuch anderer Fortbildungsveranstaltungen des BVÖ durch Mitglieder anderer Verbände ist nicht möglich.
5. Mindestens einmal jährlich soll eine gemeinsame Vorstandssitzung zur Verabschiedung einer Agenda der Kooperationsvorhaben abgehalten werden.
6. Fortbildungsseminare ggfs. unter Einbeziehung weiterer benachbarter Verbände werden gemeinsam organisiert.
7. Die Vertreterinnen und Vertreter des jeweils anderen Verbandes werden zu den wichtigsten Veranstaltungen (Bibliothekartage etc.) eingeladen.
8. Die wichtigsten regelmäßig oder fallweise erscheinenden Publikationen werden wechselseitig zugesandt.
9. Zur Fortbildung und zum Erfahrungsaustausch soll versucht werden, Bibliothekarinnen und Bibliothekaren – nach Maßgabe der finanziellen Möglichkeiten – Studienreisen in die beteiligten Länder zu ermöglichen.
10. Fachvertreterinnen und Fachvertreter aus den jeweils anderen Ländern, die eine Veranstaltung eines der Kooperationspartner besuchen, soll bei der fachlichen Programmerstellung und Organisation Hilfe geleistet werden.
11. Eine Erweiterung dieser Kooperation durch weitere Verbände wird angestrebt.
12. Diese Vereinbarung gilt bis auf Widerruf. Sie ist getragen vom Geist einer herzlichen und vertrauensvollen Zusammenarbeit.

12. März 2017

Estelle Beck
Präsidentin ALBAD

Vesna Steyer
Vorsitzende BIB

Herbert Staub
Präsident BIS

Christian Jahl
Vorsitzender BVÖ

Gerlinde Schmiedhofer
Präsidentin BVS

Konstanze Söllner
Vorsitzende VDB

Dr. Werner Schlacher
Präsident VÖB

Zitierfähiger Link (DOI): <http://dx.doi.org/10.5282/o-bib/2017H1S233-234>

Kommissionen

Kommission für berufliche Qualifikation

Das VDB-Mentoringprogramm geht in die zweite Runde¹

Der VDB unterstützt die persönliche und berufliche Förderung von jungen Führungskräften und bietet mit dem Mentoringprogramm die Gelegenheit zu einem persönlichen und fachlichen Austausch, der unabhängig vom eigenen Arbeitsplatz und bestehender Weisungsbefugnis stattfinden kann. Nach einer insgesamt sehr erfolgreichen ersten Runde des VDB-Mentoringprogramms, an der sieben Mentoren und sechs Mentees teilgenommen haben, wird das Programm nun unter Einbeziehung der gesammelten Erfahrungen fortgesetzt.

Wer kann teilnehmen?

Das Mentoringprogramm ist offen für die Mitglieder der Berufsverbände BIB und VDB. Es richtet sich einerseits an erfahrene Führungskräfte, die bereit sind, ihr Wissen und ihre Erfahrung weiterzugeben, und andererseits an Berufseinsteiger/innen, die sich aktiv für ihre beruflichen und persönlichen Ziele einsetzen möchten.

Zeitplanung:

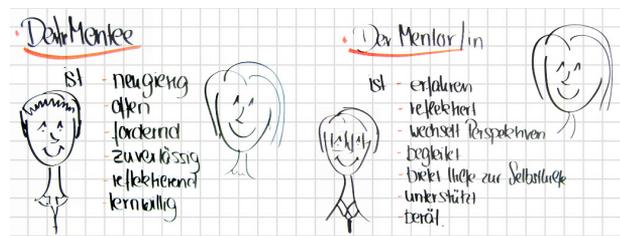
Das Mentoringprogramm ist für ca. ein Jahr angelegt. Während des Auftaktworkshops am 7.4.2017 an der TIB Hannover werden nach einem kurzen Kennenlernen die Teams gebildet. Die Häufigkeit und Art der Treffen vereinbaren die Tandems dann jeweils individuell. Der Abschlussworkshop mit einer Evaluation der Erfahrungen wird auf dem Bibliothekartag im Juni 2018 in Berlin stattfinden.

Die Kommission für berufliche Qualifikation wird im VDBlog und in o-bib über das Mentoringprogramm weiter berichten.

Ansprechpartnerinnen beim VDB:

Elke Reher und Britta Werner

0211 4351 9241 (Elke Reher)



Doina Oehlmann, Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel (Vorsitzende der Kommission)

Zitierfähiger Link (DOI): <http://dx.doi.org/10.5282/o-bib/2017H1S235>

¹ Der Aufruf zur Bewerbung erschien im VDBlog: <https://www.vdb-online.org/2017/02/24/das-vdb-mentoringprogramm-geht-in-die-zweite-runde/> [zuletzt geprüft am 03.03.2017]; die Bewerbungsfrist endete am 20.3.2017 [die Red.]

Kommission für Fachreferatsarbeit Jahresbericht 2016

Am 16. März 2016 gab es in Leipzig auf dem Bibliothekskongress eine Podiumsdiskussion zu dem Thema „Fachreferent/in in einem FID – was ist neu?“. Als Diskutant/inn/en hatten sich freundlicherweise Frau PD Dr. Katharina Habermann vom FID Mathematik und Frau Dorothea Schuller vom FID „Anglo-American Culture“, beide SUB Göttingen, sowie Herr Dr. Volker Adam vom FID „Nahost-, Nordafrika- und Islamstudien“ an der ULB Halle/Saale zur Teilnahme bereit erklärt. Ein Kurzbericht über die Veranstaltung ist zu finden in o-bib, Bd. 3, Nr. 2 (2016).¹

Im Jahr 2016 fanden folgende gut besuchten und durchweg positiv evaluierten Fortbildungsveranstaltungen statt:

Vom 19. bis 20. September 2016 fand in Frankfurt am Main in Zusammenarbeit zwischen der Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg, Bibliothek Recht und Wirtschaft und der VDB-Kommission für Fachreferatsarbeit, vertreten durch Peter Bachofner, eine Fortbildungsveranstaltung für Fachreferentinnen und Fachreferenten der Wirtschaftswissenschaften statt. Die Veranstaltung stand unter dem Thema „Virtuelle Forschungsumgebung / Forschungsdatenmanagement: Was erwarten Wissenschaftlerinnen / Wissenschaftler von uns – was brauchen Wissenschaftlerinnen / Wissenschaftler?“ Das reichhaltige Programm² fand großen Zuspruch bei etwa 50 Teilnehmenden, wie auch der ausführliche Tagungsbericht belegt.³ Die Vorträge sind in Form von Abstracts dokumentiert und stehen auf der Webseite der Tagung frei zur Verfügung.⁴

Zeitlich dicht darauf folgte am 6. und 7. Oktober 2016 eine Fortbildungsveranstaltung für Fachreferentinnen und Fachreferenten der Kunstwissenschaft an der UB Heidelberg; Organisator war die VDB-Kommission für Fachreferatsarbeit, vertreten durch Kai Steffen, in Zusammenarbeit mit Frau Dr. Maria Effinger. Die Veranstaltung stand unter dem Motto „Recherchieren – Publizieren – Lizenzieren: neue Entwicklungen im Fachreferat Kunst“. Der Schwerpunkt der Veranstaltung lag im Bereich der neuen Fachinformationsdienste, wovon das Programm und die Vortragsfolien ausgewählter Vorträge im Veranstaltungsarchiv zeugen.⁵

Als weitere Fortbildungsveranstaltung ist diejenige für Fachreferentinnen und Fachreferenten der Ethnologie in der Johann Wolfgang von Goethe-Universität in Frankfurt am Main am 13. und 14. Oktober 2016 anzuführen; organisiert wurde sie in Kooperation zwischen dem FID Sozial- und Kulturanthropologie (Humboldt-Universität Berlin), dem Frobenius-Institut in Frankfurt am Main sowie der VDB-Kommission für Fachreferatsarbeit, namentlich durch Matthias Harbeck. Im Rahmen der Veranstaltung wurden Services verschiedener FIDs für das ethnologische Fächerspektrum (insbesondere Lizenzen) sowie darüber hinaus Datenbanken und Digitalisierungsprojekte vorgestellt und

1 <http://dx.doi.org/10.5282/o-bib/2016H2S123-124> [zuletzt geprüft am 17.02.2017]

2 <http://www.ub.uni-frankfurt.de/tagung/wiwi2016/programm.html> [zuletzt geprüft am 17.02.2017]

3 <https://www.o-bib.de/article/view/2016H4S316-321/5594> [zuletzt geprüft am 17.02.2017]

4 <http://www.ub.uni-frankfurt.de/tagung/wiwi2016/abstracts.html> [zuletzt geprüft am 17.02.2017]

5 <https://www.vdb-online.org/veranstaltungen/718/> [zuletzt geprüft am 17.02.2017]

Erwerbungsfragen diskutiert. Das Programm und die Vorträge sind ebenfalls im Veranstaltungsarchiv dokumentiert.⁶

Zusätzlich war die Kommission beteiligt an dem Workshop „Umstieg auf RVK – Planung und Erfahrungsaustausch“, welcher am 2. März 2016 in der Universitäts- und Landesbibliothek Sachsen-Anhalt in Halle abgehalten wurde in Kooperation zwischen dem VDB-Regionalverband Sachsen – Sachsen-Anhalt – Thüringen, der ULB Sachsen-Anhalt, dem Netzwerk „Umstieg auf RVK“ sowie der VDB-Kommission. Die Veranstaltung unter Leitung von Kai Steffen, UB Greifswald, ist im Veranstaltungsarchiv dokumentiert.⁷

So blickt die Kommission auf ein ereignisreiches Jahr zurück und ist zuversichtlich, auch im neuen Jahr wieder ein vielseitiges Programm an Fortbildungsveranstaltungen vorstellen zu können.

*Dr. E. Matthias Reifegerste, Universitätsbibliothek Freiburg i. Br.
(Vorsitzender der Kommission)*

Zitierfähiger Link (DOI): <http://dx.doi.org/10.5282/o-bib/2017H1S236-237>

Bedauerlicherweise hat unsere Kollegin Nadine Keßler im Herbst nach ihrem Wechsel aus Passau an die UB Freiburg ihren Rücktritt aus der Kommission erklärt; wir bedauern diesen Verlust einer geschätzten Kollegin sehr.



⁶ <https://www.vdb-online.org/veranstaltungen/726/> [zuletzt geprüft am 17.02.2017]

⁷ <https://www.vdb-online.org/veranstaltungen/701/> [zuletzt geprüft am 17.02.2017]

Gemeinsame Baukommission von VDB und dbv

Neues Mitglied: Prof. Dr. Michael Mönnich



Seit 1991 an der Universitätsbibliothek/ KIT-Bibliothek in Karlsruhe beschäftigt, leite ich hier die Abteilung Benutzungsdienste und bin einer der beiden Stellvertreter des Direktors.

Zu meinen Aufgaben als Leiter der Benutzungsdienste zählt neben dem Betrieb der Bibliotheksräume in der 24/7-Zentralbibliothek auch die Betreuung der dezentralen Fachbibliotheken am KIT einschließlich des Lernzentrums. Hinzu kommt die Aufsicht über die von der KIT-Bibliothek betreuten Bibliotheken an der Hochschule Karlsruhe - Technik & Wirtschaft und der Dualen Hochschule Karlsruhe. Im Rahmen dieser Aufgaben bin ich mit diversen Bauprojekten befasst, deren Schwerpunkt auf der Entwicklung von Lernraum liegt. Die Spannweite reicht hier von der Umgestaltung bestehender Bibliotheks- oder Seminarräume bis zu verschiedenen Neubauprojekten.

Als Fachreferent betreue ich die Fächer Chemie, Pharmazie und Toxikologie. Zudem bin ich seit 2010 Honorarprofessor am Institut für Pharmazie der Universität Tübingen, wo ich das Fach „Geschichte der Pharmazie“ vertrete.

Zitierfähiger Link (DOI): <http://dx.doi.org/10.5282/o-bib/2017H1S238>

Gemeinsame Managementkommission von VDB und dbv

Aktuelle Aktivitäten

„Bibliotheken in [die] Zukunft führen“ (Bibliothekartag 2016)¹ bleibt das bestimmende Motto für die Managementkommission, da es angesichts zahlreicher Umweltveränderungen weiterhin seine Relevanz behalten wird. Daher wurde beim Round Table am 12. September 2016 in Stuttgart der Frage nachgegangen, welche organisationalen Strukturen gut geeignet sind, um erforderliche Prozesse zu unterstützen: „Beschränkt durch Linie, Stab und Matrix – Relevanz von Organisationsstrukturen und alternative Instrumente zur Organisationsentwicklung“. Zu dieser erweiterten Kommissionsitzung wurden Expert/inn/en aus öffentlichen und wissenschaftlichen Bibliotheken eingeladen, die sich aktuell mit der organisatorischen Gestaltung ihrer Häuser auseinandersetzen. Organisationsmodelle und Veränderungsprozesse wurden von Christine Brunner (Stadtbibliothek Stuttgart), Karl-Wilhelm Horstmann (Kommunikations-, Informations- und Medienzentrum Hohenheim) und Salina Lotz (Universitätsbibliothek Kassel – Landesbibliothek und Murhardsche Bibliothek der Stadt Kassel) präsentiert. Der Einblick in die Organisationsstrukturen und ihre Anpassungen dokumentierte, dass organisationale Veränderungen aus konkreten Problemlagen heraus entwickelt werden, also unmittelbar Bestandteil eines Veränderungsprozesses sind, weniger Mittel der Veränderung als ergänzende Maßnahme. Für die Kommission war eine wesentliche Erkenntnis aus dieser Diskussion, dass auch in Bibliotheken das Denken in hierarchisch organisierten Organisationsmodellen und Arbeitsprozessen immer ungeeigneter wird, um die erforderliche Anpassung zu wettbewerbsfähigen Betrieben zu gestalten.

Neuorientierungen und die Organisation von Veränderung brauchen bei aller Agilität und Flexibilität ein entsprechend qualifiziertes Führungspersonal. Das im Wesentlichen von Katja Bartlakowski als Kommissionsmitglied und Ricarda Martin als externe Trainerin organisierte und gestaltete Forum 2017 „Mit Sicherheit in Führung gehen – Intensivworkshop für junge Führungskräfte in einer ersten Führungsposition sowie für zukünftige Führungskräfte oder Mitarbeiter/innen, die es werden wollen“ war am 20./21. Februar 2017 in Mülheim an der Ruhr voll ausgebucht. Die ersten Rückmeldungen sind sehr positiv ausgefallen, und ein ausführlicher Veranstaltungsbericht, wieso gute Führungskräfte selten „vom Himmel fallen“ und auch Naturtalente noch dazu lernen können, wird folgen.

Für ihre „Invited Session“ am 30. Mai 2017 auf dem Bibliothekartag in Frankfurt konnte die Managementkommission Dirk Baecker, Professor für Kulturtheorie und Management an der Universität Witten/Herdecke, gewinnen. Er gilt als Vordenker in den Überlegungen zur Organisation von Institutionen jenseits traditioneller Hierarchien. An seinen Vortrag werden sich zwei Präsentationen anschließen, die aktuelle Anforderungen an Bibliotheken formulieren: Aus der Sicht der Wissenschaft spricht Henning Lobin, Professor für Angewandte Sprachwissenschaft und Computerlinguistik an der Universität Gießen, den Blick auf kommunale Bibliotheken richtet Ton van Vlimmeren, Direktor der Bibliothek Utrecht. Die Managementkommission lädt die bibliothekarische Fachöffentlichkeit ein, sich hier aktiv in die Diskussion einzubringen und beabsichtigt, die Ergebnisse in die Frage weiterzuführen,

1 Ein Bericht zu dem Workshop ist in o-bib 3, Nr. 2 (2016) unter <http://dx.doi.org/10.5282/o-bib/2016H2S126> erschienen [die Red.]

wie sich Bibliotheken unter diesen Vorzeichen ihre Strategien erarbeiten. So wird sich das nächste Round Table am 7. September 2017 in Stuttgart mit Entwicklungsplänen und Strategieprozessen von Bibliotheken auseinandersetzen.

Ebenfalls im Rahmen des Bibliothekartags 2017 veranstaltet die Managementkommission am 1. Juni 2017 das „QM-Forum 2017 – Austauschplattform für QM-Anwenderbibliotheken“. Im deutschsprachigen Raum konnten über 150 Bibliotheken identifiziert werden, die sich bei der Zukunftsentwicklung ihrer Bibliotheken an Qualitätsmanagement-Modellen orientieren. Die eingesetzten QM-Modelle reichen von industrienahen Konzepten wie CAF, EFQM und ISO bis zu bibliotheksspezifischen Modellen und Siegeln wie „Ausgezeichnete Bibliothek“. Trotz aller Unterschiedlichkeit der eingesetzten Konzepte und Modelle: Gemeinsam ist diesen QM-Bibliotheken ihr Streben danach, die Qualität ihrer Dienstleistungen zu verbessern und organisationale Rahmenbedingungen zu schaffen, um ihre Kund/inn/en und Stakeholder bestmöglich zufrieden zu stellen. Trotz gemeinsamer Ziele zeigt die Erfahrung, dass die Anwenderbibliotheken – egal ob öffentliche oder wissenschaftliche Bibliotheken – bislang wenig voneinander wissen und damit auch wenig voneinander lernen können. Genau das will das QM-Forum 2017 ändern. Es bietet eine Plattform für QM-Anwenderbibliotheken, die es ermöglicht, sich kennenzulernen, sich auszutauschen und Themen zu identifizieren, bei denen es sich lohnt, sie gemeinsam zu diskutieren. Das QM-Forum ist daher ausdrücklich kein Fortbildungsangebot für QM-interessierte Bibliotheken, sondern ein Anwendertreffen. Interessierte Bibliotheken werden um eine formlose Anmeldung bis zum 1. Mai 2017 unter management@bibliotheksverband.de gebeten.

Weitere Informationen zur Managementkommission finden sich unter <http://www.bibliotheksverband.de/fachgruppen/kommissionen/management.html>; Rückfragen gerne an management@bibliotheksverband.de.

Katja Bartlakowski, Hochschulbibliothek Osnabrück
Albert Bilo, Universitätsbibliothek Duisburg-Essen
Andreas Brandtner, Universitätsbibliothek Mainz
Daniela Poth, Universitäts- und Landesbibliothek Darmstadt
Frauke Untiedt, Bücherhallen Hamburg
Cornelia Vonhof, Hochschule der Medien Stuttgart

Zitierfähiger Link (DOI): <http://dx.doi.org/10.5282/o-bib/2017H1S239-240>

Landes- und Regionalverbände

Regionalverband Berlin – Brandenburg Jahresbericht 2016

Mitgliederversammlung und Wahl des Vorstands

Am 9. Juni 2016 fand die jährliche Mitgliederversammlung des Regionalverbandes statt. Dreizehn stimmberechtigte Mitglieder nahmen zuerst die sich aus der geänderten Satzung des Bundesverbandes für die Satzung des Regionalverbandes ergebenden Änderungen ohne Gegenstimme an.

Aus dem bisherigen Vorstand stellten sich Herr Jädicke und Herr Seitenbecher nicht mehr zur Wiederwahl. Beiden wurde herzlich für ihr Engagement gedankt. Vor allem Herr Jädicke hat den Regionalverband durch seine langjährige Mitarbeit geprägt. Als zuverlässiger Kassenwart, gut vernetzter Kollege und Gedächtnis des Regionalverbandes war er vielen Vorstandskolleginnen und -kollegen ein guter Ratgeber.

Als neuer Vorstand wurde einstimmig gewählt:

- Frau Janin Präßler, Staatsbibliothek zu Berlin (Vorsitzende)
- Frau Karen Schmohl, Bibliothek Auswärtiges Amt (stellv. Vorsitzende)
- Frau Melanie Surkau, Bibliothek für Sozialwissenschaften und Osteuropastudien der FU Berlin (stellv. Vorsitzende)
- Schriftführerin: Martha Ganter, Zentral- und Landesbibliothek Berlin (inzwischen Stadtbibliothek Neukölln)
- Schatzmeisterin: Indra Heinrich, Staatsbibliothek zu Berlin

Aktivitäten

Unmittelbar vor der Mitgliederversammlung hatten die Teilnehmenden die Möglichkeit, an einer Führung durch die Bezirkszentralbibliothek des Berliner Bezirks Friedrichshain-Kreuzberg teilzunehmen. Frau Weis und Herr Dr. Rickum erläuterten Architektur und strategische Ausrichtung der 2010 in dieses Gebäude umgezogenen Bibliothek. Eine hohe Aufenthaltsqualität und Angebote für alle Bevölkerungsgruppen sind dort erfolgreich umgesetzt worden; die am alten Standort Grünberger Straße begonnene Arbeit wurde somit stringent weitergeführt.

Im Anschluss an die Führung fand ein Fachgespräch des VDB mit Frau Weis und Herrn Dr. Rickum zu alternativen Führungsmodellen in Bibliotheken statt. Die beiden Leiter des aus fünf Bibliotheken bestehenden Fachbereichs übten die Leitung als gleichberechtigtes, versetzt arbeitendes Tandem aus.

Eine angeregte Diskussion mit den Teilnehmenden über Möglichkeiten und Beschränkungen von alternativen Führungsmodellen, die in Bibliotheken nach der Erfahrung der Anwesenden eher unterrepräsentiert sind, schloss sich an.

Zusammenarbeit mit anderen Verbänden der Region

Bereits im Februar 2016 startete die Vorbereitungsgruppe für den Tag der Bibliotheken in Berlin und Brandenburg, der am 11. März 2017 in Cottbus stattfand.¹ Ein motiviertes Team der bibliothekarischen Verbände beider Bundesländer nahm den erfolgreichen Tag der Bibliotheken 2015 zum Anlass, ein facettenreiches Programm zu entwickeln, mit dem Bibliotheksmenschen aus allen Sparten angesprochen werden sollen.

Seit 2016 nimmt der Regionalverband Berlin – Brandenburg darüber hinaus regelmäßig an der Konzeption für einen Innovationspreis für Bibliotheken der Länder Berlin und Brandenburg teil, der am 11. März 2017 erstmals ausgeschrieben wird und der von der Berlin-Brandenburgischen Stiftung für Bibliotheks-Forschung e.V. getragen wird.

Der Regionalverband Berlin – Brandenburg hat aktuell 141 Mitglieder, 2016 sind neun neue Mitglieder eingetreten.

Karen Schmohl, Bibliothek des Auswärtigen Amtes Berlin, Stellvertretende Vorsitzende des Regionalverbands

Zitierfähiger Link (DOI): <http://dx.doi.org/10.5282/o-bib/2017H1S241-242>

1 Vgl. Einladung im VDBlog: <https://www.vdb-online.org/2017/03/10/6-tag-der-bibliotheken-in-berlin-und-brandenburg/>. Tagungsprogramm: <https://www.b-tu.de/bibliothek/wir-ueber-uns/zentralscampus-cottbus/veranstaltungen/tagbib17> [zuletzt geprüft am 10.03.2017]

VDB-Regionalverband Südwest

Rückblick auf das Jahr 2016

Für seine Jahresversammlung 2016 war der VDB-Regionalverband Südwest diesmal Gast an der UB Heidelberg, wo sich am 03.06.2016 mehr als 60 Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu einem vielseitigen Programm trafen. Der Begrüßung durch den Bibliotheksleiter Dr. Veit Probst und die Vorsitzende des Regionalverbands Professorin Heidrun Wiesenmüller folgten am Vormittag Führungen durch das modernisierte Triplex-Gebäude, die im Hause präsentierte Ausstellung „FAKE: Fälschungen, wie sie im Buche stehen“ sowie entlang einiger historischer Universitätsgebäude in der Heidelberger Altstadt. Der Fortbildungsteil widmete sich dem Thema „Professionalisierung der Benutzungsdienste – Qualifizierung, Standards, Trends“. Den Auftakt machte Dr. Martin Nissen mit einem Bericht über die Entwicklung von Standards in den Auskunftsdiensten an der UB Heidelberg. Im Anschluss daran stellte Jessica Kaiser die Schreibberatung als neuen Benutzungsservice der UB Mannheim vor. Im weiteren Verlauf informierte Oliver Kohl-Frey aus dem KIM der Universität Konstanz über die Funktionsweise und den Sachstand des Hybrid Bookshelf sowie Möglichkeiten der Nachnutzung. Im letzten Vortrag beschrieb Stefanie Blum-Effenberger, wie die UB der TU München in Reaktion auf das Zeitalter der „Digital Natives“ ihre Auskunftsdienste inhaltlich und organisatorisch neu ausrichtet. Aus den angeregten Diskussionen und den vielen positiven Rückmeldungen konnten wir den Schluss ziehen, dass die Erwartungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an den Fortbildungsteil voll erfüllt wurden.

Bei der anschließenden Mitgliederversammlung stand turnusmäßig auch wieder die Wahl des Vorstands an. Diesem gehören für die nächsten zwei Jahre an: Dr. Robert Scheuble (PH-Bibliothek Freiburg) als Vorsitzender, Dr. Imma Hinrichs (UB Stuttgart) als zweite Vorsitzende, Dr. Maria Gramlich



Abb.: Der neue Vorstand des Regionalverbands Südwest: Robert Scheuble, Maria Gramlich, Imma Hinrichs und Carlheinz Straub. Foto: Heidrun Wiesenmüller

(WLB Stuttgart) als Schriftführerin und Carlheinz Straub (UB Trier) als Schatzmeister. Den scheidenden Vorstandsmitgliedern Heidrun Wiesenmüller als Vorsitzender und Ute Bahrs als Schriftführerin wurde für ihr langjähriges Engagement im Vorstand des Regionalverbands ganz herzlicher Dank ausgesprochen. Der ausführliche Bericht zur Jahresversammlung kann in o-bib Bd. 3, Nr. 3 (2016)¹ nachgelesen werden, die Beitragsfolien und Bilder der Veranstaltung sind auf der Website des Regionalverbands verfügbar². Rund 20 Kolleginnen und Kollegen ließen den Tag in der Gaststätte „Essighaus“ dann beim gemeinsamen Abendessen gemütlich ausklingen. Der UB Heidelberg sei an dieser Stelle noch einmal gedankt für die ausgezeichnete Organisation der Veranstaltung vor Ort!

1 Franzke, Cordula: Die Bibliothek im interaktiven Raum. Bericht zur Jahresversammlung des VDB-Regionalverbands Südwest 2016 an der Universitätsbibliothek Heidelberg. In: o-bib Bd. 3, Nr. 3 (2016), S. 87-93, <http://dx.doi.org/10.5282/o-bib/2016H3S87-93>

2 <https://www.vdb-online.org/veranstaltungen/698/> [zuletzt geprüft am 03.03.2017]

Im August boten der BIB Saarland und der VDB-Regionalverband Südwest in Kooperation eine praktisch ausgerichtete Fortbildung zum Thema „Interkulturelle Kompetenz für wissenschaftliche Bibliotheken“ an der SULB Saarbrücken an. Obgleich sich in jüngster Zeit einige Veranstaltungen diesem Thema so oder unter ähnlichem Titel widmeten, war die Resonanz der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die aus Baden-Württemberg, dem Saarland und Rheinland-Pfalz kamen, sehr positiv. Eine Zusammenarbeit mit dem BIB Saarland werden wir gerne wiederholen.

Über das Jahr verteilt traf sich der Vorstand zwei Mal zu einer Präsenzsitzung und stimmte sich drei Mal via Telefonkonferenz ab, was sich inzwischen als sehr gute, weil zeit- und kostensparende Variante etabliert hat. Darüber hinaus haben Vorstandsmitglieder an der Vereinsausschusssitzung des VDB in Nürnberg sowie an der Mitgliederversammlung des DBV-Landesverbands Baden-Württemberg teilgenommen.

Pünktlich vor Weihnachten erschien wieder eine aktuelle Ausgabe des Südwestinfos.³ Das Mitteilungsblatt des Regionalverbands enthielt diesmal auf insgesamt 36 Seiten zwölf interessante Beiträge aus Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz, daneben vermischte Nachrichten und Informationen aus dem Regionalverband.

Der Regionalverband lädt schon jetzt recht herzlich zur nächsten Jahresversammlung am 23.06.2017 an die UB Freiburg ein.

Robert Scheuble, Bibliothek der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Vorsitzender des Regionalverbands

Zitierfähiger Link (DOI): <http://dx.doi.org/10.5282/o-bib/2017H1S243-244>

3 <https://www.vdb-online.org/landesverbaende/sw/sw-info/suedwest-info-29-2016.pdf> [zuletzt geprüft am 03.03.2017]

Landesverbände Hessen und Bayern

Workshop Etatverteilungsmodelle für Hochschulbibliotheken

Etatmodelle sind stets ein kontroverses Thema, da sich das Verhältnis von abstraktem Bedarf, real verfügbaren Mitteln und de facto akzeptierten Verteilungsschlüsseln nur selten zufriedenstellend klären lässt.

In Kooperation mit der UB Regensburg lud der Landesverband Bayern am 9.11.2016 zu einem Workshop ein, der aufgrund der starken Nachfrage in Gießen in Kooperation der Landesverbände Bayern und Hessen am 20.12.2016 wiederholt wurde.

Mit Impulsvorträgen zu aktuellen Etatverteilungsmodellen und Diskussion trugen beide Workshops zum intensiven Erfahrungsaustausch über die praktische Einsetzbarkeit einzelner Parameter/Metriken und zum Vermittlungsprozess in der Hochschule bei. Es wurden Mindestanforderungen an Etatverteilungsmodelle definiert und praktische Vorschläge zur Einbindung einzelner ‚modernerer‘ Metrikparameter in ein lokales Verteilungssystem erarbeitet.

Rainer Plappert berichtet ausführlich über beide Workshops auf den Seiten 218-228 in dieser Ausgabe von o-bib.

DOI: <http://dx.doi.org/10.5282/o-bib/2017H1S212-222>

Die Folien der Vortragenden sind im Veranstaltungsarchiv des Gießener Workshops veröffentlicht.¹



Abb.: Blick ins Plenum des Workshops in Gießen am 20.12.2016. Foto: Tomasz Lopatka

Zitierfähiger Link (DOI): <http://dx.doi.org/10.5282/o-bib/2017H1S245>

¹ <https://www.vdb-online.org/veranstaltungen/731/> [zuletzt geprüft am 06.03.2017]

Personalia

Aus der Mitgliederverwaltung

Berücksichtigt sind Hinweise, die die Redaktion bis Redaktionsschluss dieses Heftes erreicht haben. Hierbei kann es im Einzelfall auch zu nachträglichen Korrekturen seitens der Mitgliederverwaltung gekommen sein.

Neue Mitglieder

Wir begrüßen neue Kolleginnen und Kollegen im VDB!

Agethen, Matthias

Herzogin Anna Amalia Bibliothek Weimar

Ahanda, Albert

Landesbibliothekszentrum Rheinland-Pfalz

Alge, Barbara

Universitätsbibliothek der Humboldt-Universität zu Berlin

Asmus, Ivo

Greifswald

Betker, Marinko

Hattingen an der Ruhr

Brass, Rebecca

Landesbibliothekszentrum Rheinland-Pfalz

Dilger, Janet

Deutsches Literaturarchiv Marbach

Eichenberger, Dr. Nicole

Staatsbibliothek zu Berlin – Preußischer Kulturbesitz

Golas, Dr. Ulrike

Universitätsbibliothek der Technischen Universität Berlin

Gronwald, Dr. Marco

Universitätsbibliothek Osnabrück

Hagedoorn, Jan M.

Universitätsbibliothek Ilmenau

Herk-Januschek, Claudius

Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg Carl von Ossietzky

Hora, Dr. Manuel

Universitätsbibliothek Stuttgart

Kibler, Dr. Simone

Universitätsbibliothek Braunschweig

Kirschberger, Dr. Timo

Gottfried Wilhelm Leibniz Bibliothek – Niedersächsische Landesbibliothek

Koch, Simona

Hamburg

Kugler, Anna

Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität München

Lengauer, Ulrike

Universitäts- und Landesbibliothek Darmstadt

Lopatka, Dr. Tomasz

Universitätsbibliothek Gießen

Meyer-Doeringhaus, Dr. Ulrich

Universitäts- und Landesbibliothek Bonn

Munke, Martin

Sächsische Landesbibliothek – Staats- und Universitätsbibliothek Dresden

Othman, Dr. Aisha

Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg Frankfurt/M.

Piller, Anja

Bayerische Staatsbibliothek München / Bibliotheksakademie Bayern

Rosenberger, Sonja

Bibliotheks- und Informationssystem der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Rosteck, Dr. Andreas

Universitätsbibliothek Kaiserslautern

Sandig, Claudia

Herzogin Anna Amalia Bibliothek Weimar

Seifert, Wolfgang

Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel

Wehry, Matthias

Gottfried Wilhelm Leibniz Bibliothek – Niedersächsische Landesbibliothek

Werner, Jan C.

Landesbibliothekszentrum Rheinland-Pfalz

Werner, Marcus

Universitätsbibliothek Tübingen

Werz, Marie-Sophie

Erlangen

Veränderungen

Berufliche Veränderungen von VDB-Mitgliedern:

Bauer, Bettina

bisher: KIT Karlsruhe, Steinbuch Centre for Computing

jetzt: Bibliotheksverbund Bayern

Bunge, Eva Christina

bisher: Universitätsbibliothek der Technischen Universität Berlin

jetzt: Bibliothek des Deutschen Museums München

Ganter, Martha

bisher: Zentral- und Landesbibliothek Berlin
jetzt: Stadtbibliothek Neukölln, Helene-Nathan-Bibliothek

Grunewald, Verena

bisher: Universitätsbibliothek Gießen
jetzt: Thüringer Universitäts- und Landesbibliothek Jena

Hartmann, Niklas

bisher: Staatsbibliothek zu Berlin – Preußischer Kulturbesitz
jetzt: Universitätsbibliothek Potsdam

Heinrich, Andreas

bisher: Universitätsbibliothek Erlangen-Nürnberg
jetzt: Universitätsbibliothek der Humboldt-Universität zu Berlin

Hoffmann, Tracy

bisher: Universitätsbibliothek der Technischen Universität Chemnitz
jetzt: Universitätsbibliothek Leipzig

Kaiser, Anna

bisher: Universitätsbibliothek der Freien Universität Berlin
jetzt: Bibliothek der Universität Vechta

Kasprzik, Dr. Anna

bisher: Bibliotheksverbund Bayern
jetzt: Technische Informationsbibliothek Hannover

Krause, Dr. Evamaria

bisher: Bibliotheks- und Informationssystem der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
jetzt: Philipps-Universität Marburg

Maag, Dr. Natalie

bisher: Universitätsbibliothek Heidelberg
jetzt: Bibliothek der Philosophisch-Theologischen Hochschule Sankt Georgen

Michel, Dr. Antje

bisher: Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität München
jetzt: Fachhochschule Potsdam

Redlich, Beate

bisher: Zentral- und Landesbibliothek Berlin
jetzt: Bibliothek des Auswärtigen Amtes Berlin

Schilling, Susanne

bisher: Gottfried Wilhelm Leibniz Bibliothek – Niedersächsische Landesbibliothek
jetzt Technische Informationsbibliothek Hannover

Woywod, Kathrin

bisher: Universitätsbibliothek der Humboldt-Universität zu Berlin
jetzt: Universitätsbibliothek im IKMZ der Brandenburgischen Technischen Universität
Cottbus-Senftenberg

Namensänderungen von VDB-Mitgliedern:

bisher: **Braun, Dr. Salina Veronika**
jetzt: Lotz, Dr. Salina Veronika

bisher: **Rautenberg, Katharina**
jetzt: Selzer, Katharina

Geburtstage

Wir gratulieren allen Kolleginnen und Kollegen, die einen besonderen Geburtstag begehen!

1. April - 30. Juni 2017

95. Geburtstag

Dr. Kurt Dorf Müller

Regensburg, ehemals Bayerische Staatsbibliothek München, am 28.04.2017

85. Geburtstag

Prof. Dr. Dr. h.c. Angelus Albert Häußling

Maria Laach, Bibliothek der Benediktinerabtei Maria Laach, am 19.04.2017

80. Geburtstag

Prof. Reimar Riese

Leipzig, ehemals Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur, am 16.05.2017

Peter Krzonkalla

Berlin, ehemals Universitätsbibliothek der Technischen Universität Berlin, am 19.05.2017

Dr. Volker Manfred Bogun

Berlin, ehemals Staatsbibliothek zu Berlin – Preußischer Kulturbesitz, am 21.05.2017

Hans-Jürgen Kernchen

Magdeburg, ehemals Gottfried Wilhelm Leibniz Bibliothek – Niedersächsische Landesbibliothek Hannover, am 21.06.2017

75. Geburtstag

Roswitha Schwan-Michels

Köln, ehemals Hochschulbibliothekszentrum des Landes Nordrhein-Westfalen, am 11.04.2017

Dr. Helmar Härtel

Wolfenbüttel, ehemals Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel, am 28.05.2017

70. Geburtstag

Dr. Bernhard Friedmann

Gießen, ehemals Universitätsbibliothek Gießen, am 20.04.2017

Sabine Zehrer

Berlin, ehemals Bibliothek des Otto-Suhr-Instituts für Politikwissenschaft der Freien Universität Berlin, am 19.05.2017

Dr. Manfred Boni

Wuppertal, ehemals Universitätsbibliothek der Universität Wuppertal, am 08.06.2017

Günter Franz Paschek

Freiburg, ehemals Bibliothek für Rechtswissenschaften der Universität Freiburg, am 14.06.2017

Wolfram Lindner

Mainz, ehemals Universitätsbibliothek Mannheim, am 23.06.2017

Dr. Reinhard Martin Trudzinski

Hamburg, ehemals Universitätsbibliothek der Technischen Universität Hamburg-Harburg, am 26.06.2017

65. Geburtstag

Prof. Dr. Gabriele Beger

Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg Carl von Ossietzky, am 24.04.2017

Peter Borchardt

Berlin, ehemals Zentral- und Landesbibliothek Berlin, am 28.04.2017

Dr. Sabine Redlhammer

Bibliothek des Julius-Kühn-Instituts, Bundesforschungsinstitut für Kulturpflanzen Braunschweig, am 11.05.2017

Dr. Jutta Weber

Staatsbibliothek zu Berlin – Preußischer Kulturbesitz, am 12.05.2017

Dr. Hans Schoft

Universitätsbibliothek Augsburg, am 14.05.2017

Jürgen Theuerkauf

Universitätsbibliothek Erlangen-Nürnberg, am 27.05.2017

Malte Quaas

Bremen, am 17.06.2017

Dr. Jürgen Kaestner

Hessischer Landtag. Archiv, Bibliothek, Dokumentation Wiesbaden, am 29.06.2017

60. Geburtstag

Ulrike Amsinck

Universitätsbibliothek Mainz, am 07.04.2017

Dr. Oliver Berggötz

Staatsbibliothek zu Berlin – Preußischer Kulturbesitz, am 14.05.2017

Angela Barth-Küpper

Kommunikations-, Informations-, Medienzentrum Konstanz, am 15.05.2017

Ute Aderbauer

Bibliothek des Deutschen Patent- und Markenamts München, am 23.05.2017

Dr. Angelika Schütt-Hohenstein

Württembergische Landesbibliothek Stuttgart, am 25.05.2017

Eva Faresin

Universitäts- und Stadtbibliothek Köln, am 02.06.2017

Thomas Hapke

Universitätsbibliothek der Technischen Universität Hamburg-Harburg, am 08.06.2017

Gudrun Czekalla

Bibliothek des Instituts für Auslandsbeziehungen Stuttgart, am 09.06.2017

Dr. Holger Flachmann

Universitäts- und Landesbibliothek Münster, am 12.06.2017

Reingard Al-Hassan

Bibliothek der Westsächsischen Hochschule Zwickau, am 13.06.2017

Dr. Luise Sanders

Helmut-Schmidt-Universität Hamburg, am 28.06.2017

Verstorbene VDB-Mitglieder

Wir trauern um unsere Kollegen, die in den letzten Monaten verstorben sind:

Dieter Johannes

ehemals Universitätsbibliothek der Technischen Universität Kaiserslautern

* 02.01.1938 † 15.10.2016

Gerhard Schmitz-Veltin

ehemals Kommunikations-, Informations-, Medienzentrums Konstanz

* 20.03.1939 † 17.11.2016

Dieter Geiß

ehemals Universitätsbibliothek Dortmund

* 30.07.1938 † 30.01.2017

Raginald Kranz

ehemals Universitäts- und Landesbibliothek Bonn

* 14.07.1935 † 07.02.2017

Zitierfähiger Link (DOI): <http://dx.doi.org/10.5282/o-bib/2017H1S246-251>