

o | bib

Das offene  
Bibliotheksjournal



2

2021

V | D | B

Verein Deutscher  
Bibliothekarinnen  
und Bibliothekare

# Inhaltsverzeichnis

## Editorial

Themenschwerpunkt „Framework for Information Literacy for Higher Education“

*Oliver Schoenbeck, Marcus Schröter und Naoka Werr*

*Achim Oßwald und Heidrun Wiesenmüller*

## Themenschwerpunkt

Framework Informationskompetenz in der Hochschulbildung

*Gemeinsame Kommission Informationskompetenz von dbv und VDB et al.*

Making of oder Lost in translation?

Das Framework for Information Literacy for Higher Education – Herausforderungen bei der Übersetzung ins Deutsche und der bibliothekarischen Anwendung

*Oliver Schoenbeck, Bibliotheks- und Informationssystem der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg*

*Marcus Schröter, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Universitätsbibliothek*

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

Informationskompetenz-Vermittlung für Schulklassen mit Wikipedia und dem Framework

Informationskompetenz in der Hochschulbildung

*Karin Bärnreuther, Hochschulbibliothek Kempten*

Informationskompetenz

Eine Schlüsselkompetenz im Wandel

*Svetlana Melikov, Universitätsbibliothek Basel*

*Cornelia Eitel, Universitätsbibliothek Basel*

Das Framework und die Erstsemesterstudierenden der Medizin

Ein Erfahrungsbericht aus der Universitätsbibliothek Würzburg

*Gabriele Blümig, Universitätsbibliothek Würzburg*

*Diana Klein, Universitätsbibliothek Würzburg*

*Simone Wolf, Universitätsbibliothek Würzburg*

Auf dem Weg zu einem integrativen Modell der Informationskompetenzvermittlung (IMIK)

Das ACRL-Framework for Information Literacy for Higher Education und der aktivitäts- und eigenschaftsorientierte Datenlebenszyklus

*Cindy Leppla, Universitätsbibliothek Vechta*

*Armin Harry Wolf, Universitätsbibliothek Vechta*

S.P.U.T.N.I.K. – ein Schülertutorial im Sinne des Framework

Ein Werkstattbericht

*Gabriele Blümig, Universitätsbibliothek Würzburg*

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

Was hat die Wahl des Jokers in der Millionenshow mit Informationskompetenz zu tun?

Das Framework der ACRL in der Vermittlung von Informationskompetenz

*Michaela Zemanek, Universität Wien*

„Information Literacy“ im Framework

Ein universelles Verständnis von Informationskompetenz?

*Oliver Schoenbeck, Bibliotheks- und Informationssystem der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg*

## Aufsätze

Überregionale Lizenzierung

Bilanz eines DFG-Förderprogramms

*Richard Heidler, Deutsche Forschungsgemeinschaft e.V., Bonn*

*Angela Holzer, Deutsche Forschungsgemeinschaft e.V., Bonn*

## Tagungsberichte

**Erfahrungsaustausch geisteswissenschaftlicher Fachreferate, 23.-24. März 2021**

*Karolin Bubke, Bibliotheks- und Informationssystem Oldenburg*

*Dorothee Graf, Universitätsbibliothek Duisburg-Essen*

*Thomas Nachreiner, Universitätsbibliothek Passau*

*Jeanine Tuschling-Langewand, Universitätsbibliothek der Fernuniversität Hagen*

*Viola Voß, Universitäts- und Landesbibliothek Münster*

## Berichte und Mitteilungen

Retrokonversion von 1,2 Millionen Zettelkarten in 1,5 Jahren

*Silvia Uhlemann, Universitäts- und Landesbibliothek Darmstadt*

*Angela Hammer, Universitäts- und Landesbibliothek Darmstadt*

Kompetenzvermittlung digital: How to ... RDA?

Konzeption eines digitalen Lernangebots an der Universitäts- und Stadtbibliothek Köln

*Stephanie Schwarz, Universität zu Köln, Universitäts- und Stadtbibliothek Köln*

MALIS Reloaded

Der berufsbegleitende Masterstudiengang „Bibliotheks- und Informationswissenschaft“ der TH Köln präsentiert sich mit einem neuen Curriculum

*Inka Tappenbeck, Technische Hochschule Köln*

*Haike Meinhardt, Technische Hochschule Köln*

Netzwerken geht auch Online

Umsetzung einer Online Staff Week zum Thema Open Access – ein Erfahrungsbericht

*Hannah Schneider, KIM der Universität Konstanz*

*Andreas Kirchner, KIM der Universität Konstanz*

*Maximilian Heber, KIM der Universität Konstanz*

Ergebnisse des DEAL Praxis-Austauschs zu Publikations- und Kostendatenmanagement am 13. April 2021

*Kai Geschuhn, Max Planck Digital Library Services GmbH, München*

## Ansichten - Einsichten - Diskussionen

Forschungsunterstützung an Bibliotheken

Positionspapier der Kommission für forschungsnahe Dienste des VDB

*Wolfgang Stille, Universitätsbibliothek Kiel*

*Stefan Farrenkopf, Universitätsbibliothek Kiel*

*Sibylle Hermann, Universitätsbibliothek Stuttgart*

*Gerald Jagusch, Universitäts- und Landesbibliothek Darmstadt*

*Caroline Leiß, Universitätsbibliothek der Technischen Universität München*

*Annette Strauch-Davey, Universitätsbibliothek Hildesheim*

## Rezensionen

Lauer, Gerhard:

Lesen im digitalen Zeitalter / Gerhard Lauer. – Darmstadt: wbg Academic 2020. - 262 Seiten. – (Geisteswissenschaften im digitalen Zeitalter 1). – ISBN 978-3-534-26854-2 :

EUR 25.00 (auch als E-Book im Open Access verfügbar)

*Ulrich Hohoff, Universitätsbibliothek Augsburg*

## Personen und Persönliches

Der Bibliothekar als Grundlagenforscher

Zum Tod von Kurt Hans Staub

*Silvia Uhlemann, Universitäts- und Landesbibliothek Darmstadt*

## Aus dem VDB – Verein Deutscher Bibliothekarinnen und Bibliothekare e.V.

### Vorstand und Vereinsausschuss

Bericht der Vorsitzenden des VDB – Verein Deutscher Bibliothekarinnen und Bibliothekare –  
über das Vorstandsjahr 2020/2021, erstattet auf der Mitgliederversammlung am 14. Juni 2021  
Konstanze Söllner, 17. Mai 2021  
Vorsitzende des VDB

### Kommissionen

Gemeinsame Managementkommission von VDB und dbv  
Bericht Amtsperiode 2018–2021

*Martin Lee, Universitätsbibliothek der Freien Universität Berlin*

*Daniela Poth, Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg Frankfurt am Main*

*Isabelle Tannous, Stiftung Politik und Wirtschaft Berlin*

*Friederike Sablowski, Büchereizentrale Schleswig-Holstein*

*Frauke Untiedt, Stiftung Hamburger Öffentliche Bücherhallen*

*Cornelia Vonhof, Hochschule der Medien Stuttgart*

Gemeinsame Kommission Informationskompetenz von VDB und dbv  
Jahresbericht 2020

*Oliver Schoenbeck, BIS – Bibliotheks- und Informationssystem der Carl von Ossietzky Universität  
Oldenburg, Vorsitzender der Gemeinsamen Kommission Informationskompetenz von VDB und dbv*

Eine Exkursion der gemeinsamen Baukommission von VDB und dbv nach Rotterdam und Umgebung

*Gemeinsame Baukommission von VDB und dbv:*

*Ulrike Brunenberg-Piel, Olaf Eigenbrodt, Susanne Kandler, Oliver Kohl-Frey, Michael Mönnich und  
Alice Rabeler*

Kommission für forschungsnahe Dienste

Forschungsunterstützung an Bibliotheken

Positionspapier der Kommission für forschungsnahe Dienste des VDB

## Themenschwerpunkt

# Framework for Information Literacy for Higher Education

Liebe Leserinnen, liebe Leser,

in unregelmäßigen Abständen werden in o-bib Themenschwerpunkte veröffentlicht. Die vorliegende Ausgabe ist dem aus der US-amerikanischen Bibliothekswelt stammenden *Framework for Information Literacy for Higher Education* gewidmet.<sup>1</sup> In der Geschichte unserer Zeitschrift ist dies bereits der zweite Themenschwerpunkt zum Komplex Informationskompetenz: Heft 1/2017 versammelte zwölf Beiträge, die Impulse zur Förderung von Informationskompetenz geben sollten. Sowohl der damalige als auch der aktuelle Themenschwerpunkt wurden auf Anregung von und in enger Zusammenarbeit mit der Gemeinsamen Kommission Informationskompetenz von VDB und dbv erarbeitet, aus deren Feder auch der größte Teil dieses Editorials stammt. Die Herausgeber\*innen bedanken sich für das große Engagement der Kommissionsmitglieder und das konstruktive Miteinander.

Zentraler Bestandteil des aktuellen Themenschwerpunkts ist die Übersetzung des *Framework for Information Literacy for Higher Education*. Der deutschsprachige Diskurs zum Thema wird durch sie hoffentlich neue Impulse erfahren. Im Sinne des englischen Originals regt die Kommission an, diese erste deutsche Übersetzung, die in vielen Fällen nur eine Übertragung sein kann,<sup>2</sup> als „living document“<sup>3</sup> zu verstehen. Möge der Text zu neuem Leben erwachen, in neuen Kontexten weiterleben und neue Texte anregen. Und möge für die hier publizierte erste deutsche Gesamtübersetzung des *Framework* gelten, was als Appell im englischen Original eindringlich formuliert wird: „As a first step, ACRL encourages librarians to read through the entire Framework and discuss the implications of this new approach for the information literacy program at their institution.“<sup>4</sup>

Aber warum ist überhaupt eine Übersetzung nötig? Alles ist im Fluss. Und dies gilt insbesondere für die sich im beständigen Wandel befindenden Informationsumgebungen und die hierauf reagierenden Angebote der Bibliotheken und Informationseinrichtungen zur Förderung der Informations- und Medienkompetenz. Das vorliegende Heft erscheint fast exakt zehn Jahre nach dem ersten Auftrag der Association of College and Research Libraries (ACRL) an eine eigens eingerichtete Task Force im Juli 2011. Deren Mission war es, die *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*<sup>5</sup> des Jahres 2000 auf ihre Zukunftsfähigkeit zu prüfen. Im Ergebnis und nach breiter Diskussion innerhalb der US-amerikanischen Fachcommunity sprach sich diese Task Force für eine umfassende Überarbeitung der *Standards* aus: Diese sollten aktualisiert werden, „so they reflect the current

1 Association of College and Research Libraries: *Framework for Information Literacy for Higher Education*. Chicago 2015. Online: <<http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>>, Stand: 17.04.2021.

2 Vgl. dazu den Beitrag „Making of oder Lost in translation? Das *Framework for Information Literacy for Higher Education*: Herausforderungen bei der Übersetzung ins Deutsche und der bibliothekarischen Anwendung“ von Oliver Schoenbeck, Marcus Schröter und Naoka Werr im vorliegenden Heft.

3 *Framework for Information Literacy for Higher Education*, Appendix 1, S. 24.

4 ebd.

5 Association of College & Research Libraries: *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*, Chicago 2005. Online: <<https://alair.ala.org/bitstream/handle/11213/7668/ACRL%20Information%20Literacy%20Competency%20Standards%20for%20Higher%20Education.pdf>>, Stand: 17.04.2021.

thinking on such things as the creation and dissemination of knowledge, the changing global higher education and learning environment, the shift from information literacy to information fluency, and the expanding definition of information literacy to include multiple literacies, for example, transliteracy, media literacy, digital literacy, etc.“<sup>6</sup>

Aus deutscher und europäischer bibliothekarischer Sicht bemerkenswert ist der in der gesamten Breite der Gremienstruktur der ACRL und darüber hinaus geführte Diskurs über die unterschiedlichen Entwürfe des *Framework* bis hin zu seiner finalen Fassung, die im Jahr 2015 von der ACRL verabschiedet und anschließend publiziert wurde.<sup>7</sup> Getragen wurde dieser Diskurs gleichermaßen von Wissenschaftler\*innen der Library and Information Sciences und von Bibliotheken und Informationseinrichtungen.

Mit der hier vorgelegten Übersetzung des *Framework* verbindet die Gemeinsame Kommission Informationskompetenz von VDB und dbv die Hoffnung, die Diskussion über eine zeitgemäße Förderung von Informationskompetenz durch Bibliotheken im deutschen Sprachraum, die auch internationalen Standards und Vergleichen standhält, neu anzustoßen. In ihrem Call for papers für o-bib wurde dazu aufgerufen, „die unterschiedlichen Facetten des *Framework* durch praxisbezogene, innovative, aber auch provokative Beiträge [zu] beleuchten“.<sup>8</sup> Die Kommission wurde durch vielfältige Beiträge belohnt, die zeigen, mit welchem Anspruch in bibliothekarischer Praxis und theoretischer Reflexion das *Framework* inzwischen Teil unseres Fachdiskurses geworden ist.

Eröffnet wird die Reihe der Aufsätze rund um die Übersetzung des *Framework* durch den Versuch seiner Verortung innerhalb des bibliothekarischen Diskurses. In „Making of oder Lost in translation? Das *Framework for Information Literacy for Higher Education*: Herausforderungen bei der Übersetzung ins Deutsche und der bibliothekarischen Anwendung“ gehen Oliver Schoenbeck, Marcus Schröter und Naoka Werr nicht nur der Frage nach, inwieweit bereits die Rezeptionsgeschichte der *Information Literacy Competency Standards* durch die Geschichte ihrer Übersetzung geprägt wurde, sondern rekapitulieren auch Meilensteine der bisherigen Rezeption des *Framework*. Anschließend präsentieren sie die dem *Framework* zugrundeliegenden theoretischen Kernideen „in a nutshell“ und geben einen Einblick in die Übersetzungswerkstatt.

Karin Bärnreuther legt in ihrem Beitrag „IK-Vermittlung für Schulklassen mit Wikipedia und dem *Framework for Information Literacy for Higher Education*“ dar, warum sich gerade das *Framework* durch seine bewusst offene Konzeption und den starken Praxisbezug im Entstehungsprozess auch für die Zielgruppe Schüler\*innen eignet, wenngleich es ursprünglich für den Bereich der Hochschulbildung von der ACRL entwickelt wurde. Dieses Aufbrechen des Fokus von der Zielgruppe Studierende auf Schüler\*innen zeigt nicht nur die Bandbreite der Einsatzmöglichkeiten des *Framework*, sondern konkretisiert auch die methodisch-didaktische Verzahnung der Konzepte hinter dem *Framework* mit dem

---

6 Framework for Information Literacy for Higher Education, Appendix 2, S. 29.

7 ebd., S. 29-31.

8 o-bib: Call for papers für den Themenschwerpunkt „Framework for Information Literacy for Higher Education“, VDBlog, 23.05.2020, <https://www.vdb-online.org/2020/05/23/o-bib-call-for-papers-fuer-den-themenschwerpunkt-framework-for-information-literacy-for-higher-education/>, Stand: 17.04.2020.

Portfolio, das Bibliotheken traditionellerweise in IK-Veranstaltungen für Schüler\*innen verwenden. Für die Nachhaltigkeit der Schulungsangebote wird die Online-Enzyklopädie Wikipedia systematisch und im Hinblick auf die Anwendung aller sechs Frames des *Framework* herangezogen. Bärnreuther öffnet anhand dreier Aspekte im vorliegenden Beitrag ganz neue Perspektiven: durch die Öffnung des *Framework* für diese Zielgruppe, die Konzeption einer einzigen Schulungsveranstaltung, die alle sechs Frames adressiert, und durch die durchgehende Verwendung von Wikipedia als thematische Grundlage für diese Schulungsveranstaltung.

An der Universitätsbibliothek Basel werden die curricularen Kurse zur Informationskompetenz im Rahmen des Förderprogramms der swissuniversities und im Kontext des Projekts „Digital Literacies“ neu konzipiert und anhand des *Framework* auf eine neue methodische Basis sowie in einen eigens entwickelten Kompetenzrahmen gestellt. Orientierten sich die bisherigen Basler Veranstaltungen zur Förderung von Informationskompetenz an den Schweizer *Standards*, so wurde inzwischen eine Begriffserweiterung hin zur Informations-, Daten- und Medienkompetenz vorgenommen. Svetlana Melikov und Cornelia Eitel betten das Konzept des Storytelling in ihren frei zugänglichen Online-Kurs „Tale“ ein – eine Lerngeschichte mit multimedialen Elementen und dem Einsatz von mnemonischen Versen, die die Nachhaltigkeit der im Kurs erworbenen praktischen Handlungsorientierung gewährleisten sollen. Professionell erstellte Videos und Texte werden durch Übungen und Quizze ergänzt und von Selbstlernmaterialien flankiert. Durch die in Anlehnung an Benjamin S. Bloom (1956) in der Taxonomie von Lorin W. Anderson und David R. Krathwohl (2001) formulierten Lernziele jedes „Tale“ werden vor allem diejenigen Haltungen des *Framework* adressiert, die perspektivisch zu einem umfassenden, metakognitiven Verständnis von Informationskompetenz beitragen.

Einen Erfahrungsbericht aus der Universitätsbibliothek Würzburg mit dem *Framework* liefern Gabriele Blümig, Diana Klein und Simone Wolf mit der Neukonzeption eines Kurses für Erstsemesterstudierende der Medizin. Ein Ausgangspunkt der Überlegungen bei der Kurskonzeption ist die hervorragende Eigenschaft des *Framework*, die Funktionsweise von Wissenschaft und das Tun der Wissenschaftler\*innen durch die inhärente Theorie der Schwellenkonzepte zu beschreiben. Den Studierenden kann so die eigene Fachkultur (im vorliegenden Beispiel die Medizin) und der Wissenschafts- und Forschungsprozess insgesamt in einem ganzheitlichen Ansatz illustriert werden. Die für alle Erstsemester der Medizin verpflichtende Lehrveranstaltung wurde im Zuge der Herausforderungen durch die Corona-Pandemie in ein genuin digitales Format überführt.

Cindy Leppla und Armin Wolf widmen sich der Frage des Zusammenspiels von Informationskompetenz und Forschungsdatenmanagement und betrachten vergleichend das *Framework* und den aktivitäts- und eigenschaftsorientierten Datenlebenszyklus. Daraus leiten sie ein integratives Modell der Informationskompetenzvermittlung (IMIK) ab, das durch den Datenlebenszyklus (DLZ) angereichert wird. Auf Basis des im Beitrag vorgelegten Konzepts des neuen IMIK-Modells können perspektivisch zielgruppenspezifische Schulungsangebote für die Bereiche Informationskompetenz und Datenkompetenz auf verschiedenen Niveaustufen entwickelt und durchgeführt werden.



Die Arbeitsgruppe Informationskompetenz im Bibliotheksverbund Bayern (AGIK Bay) veröffentlichte im Oktober 2020 das interaktive E-Tutorial S.P.U.T.N.I.K. zur Förderung der Informationskompetenz von Schüler\*innen der Oberstufe, das sich inhaltlich am *Framework* orientiert. Gabriele Blümig und Naoka Werr zeichnen die Entstehung des Tutorials in Kooperation mit Studierenden des Fachbereichs Archiv- und Bibliothekswesen der Hochschule für den öffentlichen Dienst in Bayern nach und erörtern die Herausforderungen bei der finalen Umsetzung durch die Universitätsbibliothek Würzburg.

Michaela Zemanek legt am Beispiel ihrer eigenen Lehrveranstaltung für Lehramtsstudierende der Psychologie und Philosophie an der Universität Wien dar, dass sich das *Framework* auch für „one-shot-Veranstaltungen“ im Sinne einer „Conceptual Change Strategy“ eignet. Durch die dem *Framework* zugrundeliegenden Schwellenkonzepte als Ausprägung der epistemischen Überzeugungen einer Fachdisziplin kann die konzeptionelle Veränderung bei den Lernenden durch fachwissenschaftliche Vorstellungen hervorgerufen werden. Gleichzeitig wird der diskursive Charakter der Wissenschaften augenfällig gemacht. Praktisch realisiert wird der konzeptionelle Wandel durch „Interventionen“ zu epistemischen Überzeugungen der Fachdisziplin, die zum Nachdenken anregen sollen und verschiedene Frames abrufen. Zur Illustration und zur Verdeutlichung der Unterschiede von Alltagswissen und Fachwissen wird auf Online-Tools und die „Millionenshow“ zurückgegriffen.

Einige Best-Practice-Beispiele zum *Framework* nutzen – wie gezeigt – auch heute schon dessen Impulse für Vermittlungsangebote außerhalb der Universitäten. Dabei beschreibt das *Framework* ausdrücklich den akademischen Diskurs. Oliver Schoenbeck hinterfragt in seinem Beitrag die Allgemeingültigkeit des *Framework*-Ansatzes. Dazu analysiert er die Argumentation und Sprache des *Framework*, indem er vor allem die beiden zentralen Begriffe „information“ und „literacy“ genauer betrachtet. Er stellt schließlich die Frage, ob es nicht eines differenzierteren Konzeptes von „information literacy“ und in der Folge auch Informationskompetenz braucht, um verschiedenen Diskursen in der digitalen Gesellschaft gerecht zu werden.

Zusätzlich zu den Beiträgen in der Rubrik „Themenschwerpunkt“ werden in diesem Heft von o-bib natürlich wie immer auch weitere Artikel unterschiedlichen Charakters veröffentlicht. In gewohnter Weise werden die Beiträge freigeschaltet, sobald sie fertig bearbeitet sind. Wir hoffen, dass die Lektüre dieses besonderen Heftes Sie in vielfältiger Weise anregt!

Für die Gemeinsame Kommission Informationskompetenz von VDB und dbv  
*Oliver Schoenbeck, Marcus Schröter und Naoka Werr*

Für das o-bib-Team  
*Achim Oßwald und Heidrun Wiesenmüller*

**Zitierfähiger Link (DOI):** <https://doi.org/10.5282/o-bib/5704>

Dieses Werk steht unter der Lizenz [Creative Commons Namensnennung 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

# Framework Informationskompetenz in der Hochschulbildung

*Eingereicht vom Direktorium der ACRL am 2. Februar 2015  
Verabschiedet vom Vorstand der ACRL am 11. Januar 2016*

*The Association of College and Research Libraries  
A division of the American Library Association  
Chicago, Illinois*

*Die Übersetzung wurde finanziert vom Deutschen Bibliotheksverband (dbv) und dem  
VDB – Verein Deutscher Bibliothekarinnen und Bibliothekare.  
Redaktionelle Bearbeitung der Übersetzung: Gemeinsame Kommission Informations-  
kompetenz von dbv und VDB.*

Zitierfähiger Link (DOI): <https://doi.org/10.5282/o-bib/5674>

Dieses Werk steht unter der Lizenz [Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International](#)

## Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung</b> .....	<b>5</b>
<b>Die Frames</b> .....	<b>9</b>
Autorität ist konstruiert und kontextbezogen.....	10
Informationen schaffen als schöpferischer Prozess.....	12
Informationen haben Wert.....	14
Forschung als Hinterfragen .....	16
Wissenschaft als Diskurs.....	18
Suche als strategische Erkundung .....	20
<b>Anhang 1: Umsetzung des Framework</b> .....	<b>22</b>
Vorschläge zur Anwendung des Framework zur Informationskompetenz in der Hochschulbildung.....	22
Einführung für Lehrende und Hochschulverwaltungen .....	25
Für Lehrende: Zur Anwendung des Framework .....	26
Für die Hochschulverwaltung: Wie Sie das Framework unterstützen können.....	27
<b>Anhang 2: Hintergrund der Entwicklung des Framework</b> .....	<b>29</b>
<b>Anhang 3: Quellen zur weiteren Lektüre</b> .....	<b>33</b>

## Einleitung

Das vorliegende *Framework Informationskompetenz in der Hochschulbildung (Framework)* entstand aus der Überzeugung heraus, dass Informationskompetenz als reformorientierte Bildungsbewegung ihr Potenzial nur durch einen substanzielleren und komplexeren Satz von Kernideen entfalten kann. In den fünfzehn Jahren, die seit der Veröffentlichung der *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*<sup>1</sup> vergangen sind, haben wissenschaftliche Bibliothekar\*innen zusammen mit ihren Partner\*innen in Hochschulen und Gremien Lernergebnisse, Werkzeuge und Ressourcen entwickelt. Diese wurden von einigen Einrichtungen in Form von Konzepten und Fertigkeiten der Informationskompetenz in ihre Lehrpläne aufgenommen. Das sich rasant verändernde Umfeld der Hochschulbildung sowie das dynamische und oftmals schwer greifbare Informationsökosystem, in dem wir alle arbeiten und leben, erfordern es jedoch, dass wir unsere Aufmerksamkeit auf die Ideen, die diesem zugrunde liegen, richten. Den Studierenden kommt eine größere Rolle und auch Verantwortung dabei zu, neues Wissen zu schaffen, die Form und die sich wandelnde Dynamik der Informationswelt zu verstehen, sowie Informationen, Daten und Wissenschaft ethisch anzuwenden. Lehrende tragen eine größere Verantwortung, Lehrpläne und Aufgaben zu gestalten, die eine stärkere Verpflichtung gegenüber der Kernidee von Information und Wissenschaft innerhalb ihrer Fachdisziplinen fördern. Bibliothekar\*innen tragen eine größere Verantwortung bei der Identifizierung von Kernideen innerhalb ihres eigenen Wissensgebietes, die die Lernerfahrungen der Studierenden erweitern können, indem sie einen neuen, geschlossenen Lehrplan zur Informationskompetenz erstellen und die Zusammenarbeit mit den Lehrenden intensivieren.

Das hier vorgestellte *Framework* wurde bewusst als Framework bezeichnet, da es auf einer Reihe miteinander verbundener Kernkonzepte basiert, die flexible Umsetzungsmöglichkeiten bieten. Es ist nicht als ein Satz von Standards und Lernzielen oder eine sonstige verbindliche Auflistung von Fertigkeiten zu verstehen. Im Zentrum des *Framework* stehen konzeptionelle Erkenntnisse, die viele weitere Konzepte und Ideen zu Information, Forschung und Wissenschaft zu einem schlüssigen Ganzen zusammenfügen. Diese konzeptionellen Erkenntnisse bauen auf der Arbeit von Wiggins und McTighe<sup>2</sup> auf, die auf essenzielle Konzepte und Fragen bei der Entwicklung von Lehrplänen abzielt. Eine weitere Grundlage bilden *Schwellenkonzepte*<sup>3</sup> – das sind jene Konzepte innerhalb eines jeden Fachgebietes, die Zugänge oder Portale zu einem umfassenderen Verständnis oder Denk- und Arbeitsweisen innerhalb dieses Fachgebiets darstellen. Dieses *Framework* stützt sich auf eine laufende Delphi-Studie, die verschiedene Schwellenkonzepte im Bereich der Informationskompetenz<sup>4</sup> identifiziert hat. Das *Framework* wurde jedoch aus frischen Ideen und Schwerpunkten für die Schwellenkonzepte geformt. Zwei zusätzliche Elemente verdeutlichen wichtige Lernziele in Verbindung mit diesen Konzepten: *Wissenspraktiken*<sup>5</sup>, die demonstrieren, wie die Lernenden ihr Verständnis dieser Konzepte der Informationskompetenz verbessern können, und *Dispositionen*,<sup>6</sup> die beschreiben, wie die affektive, einstellungsbezogene oder wertende Dimension des Lernens angesprochen wird. Das *Framework* ist in sechs Frames gegliedert, die jeweils aus einem zentralen Konzept der Informationskompetenz, einer Reihe von Wissenspraktiken sowie einer Reihe von Dispositionen bestehen. Die sechs Konzepte, auf denen die Frames gründen, werden im Folgenden vorgestellt:

- Autorität ist konstruiert und kontextbezogen
- Informationen schaffen als schöpferischer Prozess
- Informationen haben Wert
- Forschung als Hinterfragen
- Wissenschaft als Diskurs
- Suche als strategische Erkundung

Weder die Wissenspraktiken noch die Dispositionen, die jedes Konzept unterstützen, sind als Anwendungsvorschriften des *Framework* für die jeweiligen Einrichtungen zu verstehen. Jede Bibliothek und ihre Partner\*innen auf dem Campus werden diese Frames bestmöglich an ihre eigene Situation anpassen müssen, einschließlich der Formulierung von Lernzielen. Aus demselben Grund sollten diese Auflistungen nicht als erschöpfend betrachtet werden.

Darüber hinaus stützt sich das *Framework* maßgeblich auf das Konzept der Metaliteracy<sup>7</sup>. Dieses ermöglicht eine neue Perspektive auf Informationskompetenz als umfassenden Satz von Fähigkeiten, bei dem die Studierenden zugleich Konsumenten und Schaffende von Informationen sind und erfolgreich in kollaborativen Umgebungen mitwirken.<sup>8</sup> Metaliteracy erfordert, sich verhaltensbezogen, affektiv, kognitiv und metakognitiv auf das Informationsökosystem einzulassen. Dieses *Framework* beruht auf diesen Kernideen der Metaliteracy und konzentriert sich insbesondere auf die Metakognition<sup>9</sup> oder auch kritische Selbstreflexion, die unerlässlich sind, um sich in diesem sich schnell verändernden Ökosystem selbstbestimmt zu bewegen.

Da dieses *Framework* beansprucht, dass sich der Lernbogen über die gesamte akademische Laufbahn der Studierenden spannt und sich mit anderen akademischen und sozialen Lernzielen überschneidet, wird hier eine erweiterte Definition von Informationskompetenz angeboten, die Dynamik, Flexibilität, individuelle Entwicklung sowie gemeinsames Lernen betont:

Informationskompetenz ist ein Satz von Fähigkeiten, der die reflektierte Erkundung von Informationen, das Verständnis davon, wie Informationen entstehen und bewertet werden sowie die Verwendung von Informationen zur Schaffung neuen Wissens und der ethisch korrekten Mitwirkung in Gemeinschaften des Lernens umfasst.

Das *Framework* ebnet Bibliothekar\*innen, Lehrenden und anderen institutionellen Partner\*innen den Weg, Unterrichtseinheiten, Aufgaben, Kurse und sogar ganze Lehrpläne neu zu gestalten; Informationskompetenz mit Initiativen zu verbinden, die den Studienerfolg verbessern sollen; mit der pädagogischen Forschung zusammenzuarbeiten und Studierende selbst in diese Forschung einzubinden; und einen weitreichenderen Diskurs über das studentische Lernen, die Wissenschaft vom Lehren und Lernen und die Evaluation des Lernens auf dem eigenen Campus und darüber hinaus anzustoßen.

## Anmerkungen

1. Association of College & Research Libraries. *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* (Chicago, 2000).
2. Grant Wiggins und Jay McTighe. *Understanding by Design*. (Alexandria, VA, USA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2004).
3. Schwellenkonzepte sind Kern- oder Grundkonzepte, die, wenn sie sich dem Lernenden erst erschlossen haben, neue Perspektiven und Wege des Verständnisses eines Fachs oder anspruchsvollen Wissensgebiets bieten. Solche Konzepte sorgen für ein Umdenken beim Lernenden; ohne sie erwirbt die oder der Lernende keine Fachkompetenz in diesem Wissensgebiet. Man kann sich Schwellenkonzepte als Portale vorstellen, durch die Lernende schreiten müssen, um neue Perspektiven und ein breiteres Verständnis zu erlangen. Jan H. F. Meyer, Ray Land und Caroline Baillie. „Editors' Preface.“ In *Threshold Concepts and Transformational Learning*, herausgegeben von Jan H. F. Meyer, Ray Land und Caroline Baillie, ix-xlii. (Rotterdam, Niederlande: Sense Publishers, 2010).
4. Für Informationen zur bisher unveröffentlichten, laufenden Delphi-Studie über Schwellenkonzepte und Informationskompetenz unter der Leitung von Lori Townsend, Amy Hofer, Silvia Lu und Korey Brunetti, siehe <http://www.iltthresholdconcepts.com/>. Lori Townsend, Korey Brunetti und Amy R. Hofer. „Threshold Concepts and Information Literacy.“ *portal: Libraries and the Academy* 11, Nr. 3 (2011): 853–69.
5. Wissenspraktiken sind die Fertigkeiten oder Fähigkeiten, die Lernende entwickeln, wenn sie ein Schwellenkonzept verstanden haben.
6. Allgemein bezeichnet eine Disposition die Anlage, auf eine bestimmte Art zu handeln oder zu denken. Im engeren Sinne bezeichnet eine Disposition eine Reihe von Vorlieben, Haltungen und Absichten sowie bestimmte Fähigkeiten, die es ermöglichen, Vorlieben auf eine bestimmte Weise in die Tat umzusetzen. Gavriel Salomon 1994: „To Be or Not to Be (Mindful).“ Paper vorgestellt auf den American Educational Research Association Meetings, New Orleans, LA, 1994.
7. Metaliteracy erweitert den Bereich der traditionellen Fähigkeiten im Umgang mit Informationen (Ermittlung, Zugang, Verständnis, Erstellung und Verwendung von Informationen), um das gemeinsame Erstellen und Teilen von Informationen in den interaktiven digitalen Umgebungen (Zusammenarbeit, Produktion und Teilen) einzubeziehen. Dieser Ansatz erfordert eine kontinuierliche Anpassung an neue Technologien und ein Verständnis des kritischen Denkens und der Reflexion, um sich in diesen Räumen als Produzent\*innen, Mitwirkende und Multiplikator\*innen einzubringen. Thomas P. Mackey und Trudi E. Jacobson. *Metaliteracy: Reinventing Information Literacy to Empower Learners*. (Chicago: Neal-Schuman, 2014).
8. Thomas P. Mackey und Trudi E. Jacobson. „Refraining Information Literacy as a Metaliteracy.“ *College and Research Libraries* 72, Nr. 1 (2011): 62–78.
9. Metakognition ist das Bewusstsein und das Verständnis der eigenen Denkprozesse. Sie konzentriert sich darauf, wie Menschen Informationen aufnehmen und verarbeiten, und berücksichtigt dabei das Bewusstsein der Menschen dafür, wie sie lernen. (Jennifer A. Livingston. „Metacognition: An Overview.“ Online paper, State University of New York at Buffalo, Graduate School of Education, 1997. <http://gse.buffalo.edu/fas/shuell/cep564/metacog.htm>.)

# Die Frames

## Autorität ist konstruiert und kontextbezogen

Informationsressourcen spiegeln die Fachkompetenz und Vertrauenswürdigkeit ihrer Autor\*innen wieder und werden auf Basis des Informationsbedarfs und in dem Kontext beurteilt, in dem die Information verwendet wird. Autorität ist insoweit konstruiert, dass unterschiedliche Gemeinschaften unterschiedliche Arten von Autorität anerkennen können. Sie ist insofern kontextbezogen, dass der Informationsbedarf dabei helfen kann, den erforderlichen Grad an Autorität zu bestimmen.

Expert\*innen verstehen, dass Autorität eine Art von anerkanntem oder ausgeübtem Einfluss innerhalb einer Gemeinschaft ist. Expert\*innen betrachten Autorität aus einer Position begründeter Skepsis heraus und mit einer Offenheit gegenüber neuen Perspektiven, weiteren Meinungen und Veränderungen in Lehrmeinungen. Expert\*innen verstehen die Notwendigkeit, die Gültigkeit von Informationen zu bestimmen, die von verschiedenen Autoritäten erschaffen wurden, und Befangenheiten anzuerkennen, die dazu führen, dass manche Autoritätsquellen anderen gegenüber bevorzugt werden, insbesondere in Bezug auf Weltanschauung, Geschlecht, sexuelle Orientierung und kulturellen Hintergrund anderer. Ein Verständnis dieses Konzepts ermöglicht es Studienanfänger\*innen, alle Quellen kritisch zu untersuchen – sei es ein kurzer Blogbeitrag oder ein wissenschaftlich geprüfter Tagungsbericht – und entscheidende Fragen nach Ursprung, Kontext und Eignung für den aktuellen Informationsbedarf zu stellen. Auf diese Weise werden Studienanfänger\*innen die von dieser Autorität repräsentierte Fachkompetenz respektieren lernen und dennoch skeptisch bleiben gegenüber den Systemen, die diese Autorität und die von ihr erstellten Informationen stützen. Expert\*innen wissen, wie man Stimmen mit Autorität ausfindig macht. Sie erkennen aber auch, dass eher unerwartete Stimmen je nach Bedarf Autorität besitzen können. Studienanfänger\*innen müssen eventuell auf grundlegende Indikatoren für Autorität vertrauen, wie etwa die Art einer Publikation oder Belege für die Glaubwürdigkeit des Autors, wohingegen Expert\*innen verschiedene Lehrmeinungen oder disziplinspezifische Paradigmen erkennen.

## Wissenspraktiken

Lernende, die ihre Fähigkeiten der Informationskompetenz entwickeln,

- definieren verschiedene Arten von Autorität, wie etwa themenbezogene Fachkompetenz (z. B. wissenschaftliche Anerkanntheit), gesellschaftliche Stellung (z. B. öffentliches Amt oder Titel) oder besondere Erfahrung (z. B. Beteiligung an einem historischen Ereignis);
- verwenden Suchwerkzeuge und Indikatoren für Autorität, um die Glaubwürdigkeit von Quellen zu bestimmen und die Faktoren zu verstehen, die diese Glaubwürdigkeit beeinträchtigen könnten;
- verstehen, dass es in vielen Fachgebieten Autoritäten im Sinne von renommierten Wissenschaftler\*innen und Veröffentlichungen gibt, die weithin als „Standard“ angesehen werden, und dass einige Wissenschaftler\*innen dennoch, sogar unter diesen Umständen, die Autorität dieser Quellen in Frage stellen;



- erkennen, dass Inhalte, die Autorität besitzen, formell oder informell verpackt sein können und dass dies Quellen aller Medienarten umfassen kann;
- erkennen, dass sie auf einem bestimmten Gebiet eine eigene Stimme mit Autorität entwickeln und dass damit Verantwortung einhergeht, unter anderem für das Bemühen um Genauigkeit und Zuverlässigkeit, das Respektieren geistigen Eigentums und die Mitarbeit in *Communities of Practice*;
- verstehen die zunehmend soziale Natur des Informationsökosystems, in dem Autoritäten sich aktiv miteinander vernetzen und Quellen sich mit der Zeit entwickeln.

## DISPOSITIONEN

Lernende, die ihre Fähigkeiten der Informationskompetenz entwickeln,

- entwickeln und erhalten sich eine Unvoreingenommenheit gegenüber unterschiedlichen und manchmal widersprüchlichen Perspektiven;
- motivieren sich selbst, Quellen mit Autorität zu finden und erkennen, dass Autorität auf unerwartete Weise übertragen oder offenbar werden kann;
- entwickeln ein Bewusstsein dafür, wie wichtig es ist, Inhalte aus einer skeptischen Haltung heraus zu bewerten und mit einem Bewusstsein eigener Befangenheiten und der eigenen Weltanschauung;
- stellen traditionelle Auffassungen davon in Frage, wie Autorität gewährt wird und erkennen den Wert einer Vielfalt von Ideen und Weltanschauungen;
- sind sich dessen bewusst, dass es einer regelmäßigen Selbstreflexion bedarf, um sich diese Haltungen und Handlungsweisen zu bewahren.

## Informationen schaffen als schöpferischer Prozess

Informationen jeglichen Formats werden geschaffen, um eine Nachricht zu übermitteln und werden über eine ausgewählte Methode der Übermittlung verbreitet. Die iterativen Prozesse der Recherche, der Schaffung, der Überarbeitung und der Verbreitung von Informationen sind variabel und das daraus resultierende Produkt spiegelt diese Unterschiede wider.

Der Prozess der Informationserschaffung kann in eine Reihe von Informationsformaten und Übermittlungsverfahren münden, weshalb Expert\*innen Ressourcen nicht nur aufgrund ihrer Übermittlungsmethode auswählen. Die einzigartigen Möglichkeiten und Einschränkungen eines jeden Erschaffungsprozesses sowie der spezifische Informationsbedarf bestimmen, wie das Produkt verwendet wird. Expert\*innen erkennen, dass die geschaffenen Informationen in unterschiedlichen Kontexten, etwa an einer Hochschule oder am Arbeitsplatz, unterschiedlich bewertet werden. Faktoren, die die Erstellung beeinflussen oder reflektieren, wie etwa eine Bearbeitung vor oder nach der Veröffentlichung oder Begutachtungsprozesse, können Qualitätsindikatoren sein. Die dynamische Natur der Informationserschaffung und -verbreitung erfordert kontinuierliche Aufmerksamkeit, um sich entwickelnde Erschaffungsprozesse zu verstehen. Weil Expert\*innen um die Art und Weise der Informationserschaffung wissen, bewerten sie den Nutzen der Information somit kritisch auf Grundlage des Prozesses als auch des finalen Produkts. Studienanfänger\*innen erkennen allmählich die Bedeutung des Erschaffungsprozesses, wodurch sie zunehmend differenzierte Entscheidungen beim Abgleich der Informationsprodukte mit ihrem eigenen Informationsbedarf treffen.

## WISSENSPRAKTIKEN

Lernende, die ihre Fähigkeiten der Informationskompetenz entwickeln,

- benennen die Möglichkeiten und Beschränkungen von Informationen, die mittels verschiedener Entstehungsprozesse geschaffen wurden;
- schätzen die Übereinstimmung des Erschaffungsprozesses eines Informationsproduktes mit einem bestimmten Informationsbedarf ab;
- benennen traditionelle und neu entstehende Prozesse der Informationserschaffung und -verbreitung in einem bestimmten Fachgebiet;
- erkennen, dass man Informationen unterschiedlich wahrnehmen kann, je nach Format, in dem sie verpackt sind;
- erkennen die Auswirkungen von Informationsformaten, die statische oder veränderliche Informationen beinhalten;
- behalten den Stellenwert verschiedener Arten von Informationsprodukten in unterschiedlichen Kontexten im Blick;
- übertragen das Wissen um Möglichkeiten und Beschränkungen auf neue Arten von Informationsprodukten;

- entwickeln - wenn sie selbst Informationen erstellen - ein Verständnis dafür, dass ihre Wahl den Verwendungszweck des Informationsproduktes sowie die Nachricht beeinflusst, die es übermittelt.

## DISPOSITIONEN

Lernende, die ihre Fähigkeiten der Informationskompetenz entwickeln,

- bemühen sich, Eigenschaften von Informationsprodukten ausfindig zu machen, die auf den zugrundeliegenden Erschaffungsprozess verweisen;
- anerkennen den Prozess des Abgleichs des Informationsbedarfs mit dem geeigneten Produkt;
- verstehen, dass am Anfang der Informationserschaffung verschiedene Kommunikationsformate und -verfahren stehen können;
- verstehen die Mehrdeutigkeit, die in Bezug auf neu entstehende Formate und Verfahren für den potentiellen Wert einer Informationserschaffung gelten kann;
- widerstehen der Tendenz, das Format mit dem zugrundeliegenden Erschaffungsprozess gleichzusetzen;
- verstehen, dass ihnen unterschiedliche Methoden der Informationsverbreitung für unterschiedliche Zwecke zur Verfügung stehen.

## Informationen haben Wert

**Informationen haben verschiedene Wertdimensionen – als Gebrauchsgut, als Mittel der Bildung, als Mittel der Beeinflussung und als Werkzeug zum Verstehen und zum Umgang mit der Welt. Rechtliche und sozioökonomische Interessen beeinflussen die Erstellung und Verbreitung von Informationen.**

Der Wert von Informationen manifestiert sich in verschiedenen Kontexten wie Veröffentlichungspraktiken, Zugang zu Informationen, der kommerziellen Nutzung persönlicher Informationen und in Gesetzen zum Schutz geistigen Eigentums. Studienanfänger\*innen mag es schwerfallen, die unterschiedlichen Wertdimensionen von Informationen zu verstehen in einer Welt, in der reichlich „freie“ Informationen und verwandte Dienstleistungen zur Verfügung stehen und sie erstmals durch Zitierregeln, Warnhinweise zu Plagiaten oder Urheberrechten mit dem Konzept des geistigen Eigentums in Berührung kommen. Als jene, die Informationen schaffen und anwenden, verstehen Expert\*innen ihre Rechte und Pflichten als Teil der Gemeinschaft der Forschenden. Expert\*innen verstehen, dass der Wert von Informationen von starken Interessen beeinflusst sein kann, wodurch bestimmte Stimmen ausgegrenzt werden. Dieser Wert kann jedoch auch von Einzelnen oder Organisationen genutzt werden, um eine Veränderung herbeizuführen und um davon gesellschaftlich, wirtschaftlich, sozial oder persönlich zu profitieren. Expert\*innen verstehen auch, dass jede und jeder Einzelne die Verantwortung für eine wohlüberlegte und begründete Entscheidung darüber trägt, wann man die aktuellen rechtlichen und sozioökonomischen Praktiken bezüglich des Informationswertes einhalten oder in Frage stellen sollte.

## WISSENSPRAKTIKEN

Lernende, die ihre Fähigkeiten der Informationskompetenz entwickeln,

- würdigen die originären Ideen anderer durch korrekte Zuschreibung und Zitierweise;
- verstehen, dass geistiges Eigentum ein rechtliches und soziales Konstrukt mit kulturellen Unterschieden ist;
- kennen den Zweck und die Unterscheidungsmerkmale von Urheberrecht, angemessener Verwendung, freiem Zugang und Gemeinfreiheit;
- verstehen, wie und weshalb manche Personen oder Personengruppen in den Systemen der Informationserschaffung und -verbreitung unterrepräsentiert sein oder systematisch ausgegrenzt werden können;
- erkennen problematische oder fehlende Zugänge zu Informationsquellen;
- entscheiden selbst darüber, wo und wie ihre Informationen veröffentlicht werden;
- verstehen, wie die kommerzielle Nutzung ihrer persönlichen Informationen und Online-Aktivitäten die Informationen beeinflusst, die sie online erhalten, erstellen oder verbreiten.
- treffen begründete Entscheidungen in Bezug auf ihre Handlungen im Netz und sind sich dabei der Problemlagen rund um Datenschutz und die kommerzielle Nutzung ihrer persönlichen Informationen in vollem Umfang bewusst.

## DISPOSITIONEN

Lernende, die ihre Fähigkeiten der Informationskompetenz entwickeln,

- respektieren die originären Ideen anderer;
- würdigen die Fertigkeiten, die Zeit und die Anstrengungen, die zur Schaffung von Wissen benötigt werden;
- begreifen sich selbst als Mitwirkende auf dem Informationsmarkt und nicht als bloße Konsumenten;
- sind dazu bereit, ihr eigenes Informationsprivileg zu prüfen.

## Forschung als Hinterfragen

**Forschung ist iterativ und basiert auf zunehmend komplexen oder neuen Fragen, deren Antworten wiederum zu immer neuen Problem- und Fragestellungen in jedem Bereich führen.**

Expert\*innen betrachten Forschung als einen Prozess, der sich auf fachspezifische oder fachübergreifende offene oder ungelöste Probleme und Fragen konzentriert. Expert\*innen erkennen an, dass es eine gemeinschaftliche Anstrengung innerhalb eines Fachgebiets ist, mit der das Wissen auf diesem Gebiet erweitert wird. Häufig beinhaltet dieser Prozess Meinungsverschiedenheiten, wenn in Debatten und Dialogen Wissen vertieft wird. Dieser Forschungsprozess reicht über die akademische Welt hinaus in die Gesellschaft hinein und kann sich auf persönliche, berufliche oder gesellschaftliche Bedürfnisse konzentrieren. Das Forschungsspektrum reicht von einfachen Fragen, die auf der grundlegenden Rekapitulation von Wissen beruhen, über immer komplexere Fähigkeiten zur Verfeinerung von Forschungsfragen bis hin zur Anwendung fortgeschrittener Forschungsmethoden und zur Erkundung vielfältigerer fachlicher Perspektiven. Studienanfänger\*innen eignen sich strategische Perspektiven auf Forschung und ein größeres Repertoire von Untersuchungsmethoden an.

## WISSENSPRAKTIKEN

Lernende, die ihre Fähigkeiten der Informationskompetenz entwickeln,

- formulieren Forschungsfragen auf der Grundlage von Informationslücken oder durch erneute Untersuchung bereits existierender und möglicherweise sich widersprechender Informationen;
- bestimmen einen geeigneten Untersuchungsgegenstand;
- bewältigen komplexe Untersuchungen, indem sie komplexe Fragestellungen auf einfache Fragen herunterbrechen und damit den Untersuchungsgegenstand überschaubarer machen;
- wenden je nach Bedarf, Umständen und Art der Untersuchung verschiedene Forschungsmethoden an;
- kontrollieren die gesammelten Informationen und überprüfen sie auf Lücken oder Schwachstellen;
- organisieren Informationen auf sinnvolle Weise;
- fassen Informationen zusammen, die aus verschiedenen Quellen stammen;
- ziehen begründete Schlüsse auf der Basis der Analyse und Interpretation von Informationen.

## DISPOSITIONEN

Lernende, die ihre Fähigkeiten der Informationskompetenz entwickeln,

- betrachten Forschung als Erkundung mit einem offenen Ende und der Auseinandersetzung mit Informationen;

- verstehen, dass eine einfach erscheinende Frage trotzdem bahnbrechend und ihre Erforschung bedeutend sein kann;
- schätzen intellektuelle Neugier bei der Entwicklung von Fragestellungen und dem Erlernen neuer Untersuchungsmethoden;
- bewahren sich eine unvoreingenommene und kritische Haltung;
- schätzen Beharrlichkeit, Anpassungsfähigkeit und Flexibilität und erkennen an, dass Vieldeutigkeit den Forschungsprozess begünstigen kann;
- suchen während der Informationsbeschaffung und -überprüfung nach vielfältigen Perspektiven;
- suchen sich bei Bedarf geeignete Unterstützung;
- befolgen bei der Beschaffung und Verwendung von Informationen ethische und rechtliche Grundsätze;
- legen intellektuelle Bescheidenheit an den Tag (d.h. nehmen ihre eigenen intellektuellen Grenzen oder die ihrer eingeschränkten Erfahrung wahr).

## Wissenschaft als Diskurs

**Gemeinschaften von Wissenschaftler\*innen, Forschenden und Fachleuten führen einen anhaltenden Diskurs mit neuen Erkenntnissen und Entdeckungen, die im Laufe der Zeit aus verschiedenen Perspektiven und Interpretationen zutage treten.**

Forschung innerhalb der Wissenschafts- und Fachgebiete ist eine diskursive Tätigkeit, bei der über lange Zeiträume hinweg Ideen formuliert, diskutiert und gegeneinander abgewogen werden. Statt nach eindeutigen Antworten auf komplexe Probleme zu suchen, verstehen Expert\*innen, dass ein vorliegendes Problem von mehreren konkurrierenden Perspektiven geprägt sein kann als Teil einer anhaltenden Diskussion, in der jene, die Informationen nutzen und jene, die sie schaffen, zusammenkommen und Bedeutung verhandeln. Expert\*innen verstehen, dass im Laufe dieses Prozesses zu manchen Themen Antworten gefunden werden konnten, es jedoch nicht auf jede Fragestellung eine einzige unangefochtene Antwort gibt. Expert\*innen sind deshalb bereit, viele Perspektiven zu ergründen und nicht ausschließlich die ihnen geläufigen. Diese Perspektiven können sich innerhalb ihres eigenen oder in fremden Fachgebieten befinden. Obwohl Studienanfänger\*innen sowie Expert\*innen jeglichen Ausbildungsstands sich an dem Diskurs beteiligen können, kann es sein, dass ihre Möglichkeiten der Teilnahme durch etablierte Macht- und Autoritätsstrukturen beeinträchtigt und bestimmte Stimmen und Informationen bevorzugt werden. Eine Vertrautheit mit den Ursprüngen von Belegen, Methoden und Arten des Diskurses im jeweiligen Fachgebiet zu entwickeln, hilft Studienanfänger\*innen beim Einstieg in den Diskurs. Neue Formen des Wissenschafts- und Forschungsdiskurses bieten weitere Wege, über die eine große Vielzahl von Personen ihre Stimme in den Diskurs einbringen kann. Die Bezugnahme auf relevante frühere Forschung ist ebenfalls eine Verpflichtung bei der Teilnahme am Diskurs. Sie ermöglicht ein Fortschreiten des Diskurses und stärkt die eigene Stimme innerhalb des Diskurses.

## WISSENSPRAKTIKEN

Lernende, die ihre Fähigkeiten der Informationskompetenz entwickeln,

- zitieren die Beiträge anderer, wenn sie selbst Informationen erstellen;
- tragen auf einem angemessenem Niveau, wie z. B. in einer örtlichen Online-Community, einer moderierten Diskussion, einer studentischen Forschungszeitschrift und Präsentationen bei Konferenzen/Postersessions zum wissenschaftlichen Diskurs bei;
- identifizieren Hindernisse für den Einstieg in den wissenschaftlichen Diskurs an verschiedenen Schauplätzen;
- bewerten kritisch die Beiträge anderer in partizipativen Informationsumgebungen;
- erkennen, was bestimmte Artikel, Bücher und andere wissenschaftliche Arbeiten zum fachspezifischen Wissen beitragen;
- fassen die Veränderungen der wissenschaftlichen Perspektiven im Laufe der Zeit zu einem bestimmten Thema in einem bestimmten Fachgebiet zusammen;



- erkennen, dass eine vorliegende wissenschaftliche Arbeit vielleicht nicht die einzige oder vorherrschende Perspektive zu einem Thema darstellt.

## DISPOSITIONEN

Lernende, die ihre Fähigkeiten der Informationskompetenz entwickeln,

- erkennen, dass sie oft in einen laufenden und nicht etwa in einen abgeschlossenen wissenschaftlichen Diskurs eintreten;
- machen Diskurse ausfindig, die in ihrem Fachgebiet stattfinden;
- begreifen sich selbst als Mitwirkende in der Wissenschaft und nicht als bloße Konsumenten;
- erkennen, dass wissenschaftliche Diskurse an verschiedenen Schauplätzen geführt werden;
- warten bei der Einschätzung des Werts einer bestimmten wissenschaftlichen Arbeit, bis sie den größeren Kontext des wissenschaftlichen Diskurses besser verstanden haben;
- erkennen die Verantwortung, die ein Eintritt in den Diskurs über partizipative Kanäle mit sich bringt;
- schätzen „User-generated content“ und bewerten von anderen erstellte Beiträge;
- erkennen, dass Systeme Autoritäten bevorzugen und dass eine mangelnde Beherrschung der Sprache und Prozesse eines Fachgebietes ihre Fähigkeit beeinträchtigt, sich zu beteiligen und zu engagieren.

## Suche als strategische Erkundung

Die Suche nach Informationen ist oft nicht-linear und iterativ, sie erfordert die Bewertung einer Reihe von Informationsquellen und die geistige Flexibilität, alternative Wege einzuschlagen, während sich ein neues Verständnis des Gegenstands entwickelt.

Das Suchen beginnt oft mit einer Frage, die dem Finden der benötigten Informationen eine Richtung gibt. Suchen identifiziert sowohl mögliche relevante Quellen als auch deren Zugangswege und umfasst Nachforschen, Entdeckung und Zufall und identifiziert sowohl mögliche relevante Quellen als auch die Zugangswege zu diesen Quellen. Expert\*innen wissen, dass Informationssuche eine vom Kontext abhängige, komplexe Erfahrung ist, die die kognitiven, affektiven und sozialen Dimensionen des Suchenden sowohl beeinflusst als auch von ihnen beeinflusst wird. Studienanfänger\*innen durchsuchen möglicherweise eine begrenzte Anzahl von Quellen, während Expert\*innen weitreichender und tiefgreifender suchen, um die am besten geeigneten Informationen für ihren Projektumfang auszumachen. Entsprechend wenden Studienanfänger\*innen meistens nur wenige Suchstrategien an, während Expert\*innen aus verschiedenen Suchstrategien wählen, abhängig von Quellen, Umfang und Kontext der benötigten Informationen.

## WISSENSPRAKTIKEN

Lernende, die ihre Fähigkeiten der Informationskompetenz entwickeln,

- bestimmen zunächst den Umfang des Aufwands, der nötig ist, um ihren Informationsbedarf zu decken;
- identifizieren interessierte Parteien wie Wissenschaftler\*innen, Organisationen, Regierungen und Wirtschaftszweige, die Informationen zu einem Thema erstellen könnten, und ermitteln dann, wie man an diese Informationen gelangt;
- nutzen während der Suche divergente (z. B. Brainstorming) und konvergente (z. B. Auswahl der besten Quelle) Denkweisen;
- stimmen Informationsbedarf und Suchstrategien mit passenden Suchwerkzeugen ab;
- formulieren und verfeinern – wenn nötig – Informationsbedarfe und Suchstrategien auf der Basis der Suchergebnisse;
- verstehen, wie Informationssysteme (d. h. Sammlungen gespeicherter Informationen) organisiert sind, um an relevante Informationen zu gelangen.
- verwenden auf geeignete Weise unterschiedliche Arten von Suchsprachen (z. B. kontrolliertes Vokabular, Schlagworte, natürliche Sprache);
- verwalten effektiv Suchprozesse und -ergebnisse.

## DISPOSITIONEN

Lernende, die ihre Fähigkeiten der Informationskompetenz entwickeln,

- zeigen geistige Flexibilität und Kreativität;
- verstehen, dass die ersten Schritte bei der Suche nicht immer adäquate Ergebnisse liefern;
- erkennen, dass Informationsquellen in Inhalt und Format stark variieren und unterschiedliche Relevanz und Wert besitzen, je nach Anforderungen und Art der Suche;
- suchen Rat bei Expert\*innen wie Bibliothekar\*innen, Forschenden und anderen Fachleuten;
- erkennen den Wert des Browsens und anderer Zufallsmethoden der Informationssammlung;
- bleiben hartnäckig bei Herausforderungen während der Suche und wissen, wann sie genug Informationen haben, um ihr Informationsbedürfnis zu decken.

## Anhang 1: Umsetzung des Framework

### Vorschläge zur Anwendung des Framework zur Informationskompetenz in der Hochschulbildung

Das *Framework* ist ein Instrument zur Entwicklung von Angeboten zur Informationskompetenz in den Hochschulen. Zugleich fördert es die Diskussion über das Wesen zentraler Konzepte des Informationsbegriffs in den *general education courses*<sup>1</sup> aber auch in den Studiengängen der Fachdisziplinen. Das *Framework* ermutigt zum Nachdenken darüber, wie Bibliothekar\*innen, der Lehrkörper und andere die Kern- oder Schwellenkonzepte und damit verbundene Elemente im Informationsbereich im Kontext der Hochschulbildung ansprechen können. Das *Framework* möchte Bibliothekar\*innen bei der Kontextualisierung und Integration von Informationskompetenz in ihren Einrichtungen unterstützen und möchte zu einem tieferen Verständnis darüber anregen, welche Wissenspraktiken und Dispositionen Studierende im Sinne der Informationskompetenz entwickeln sollten. Das *Framework* fasst die Grenzen dessen neu, was Bibliothekar\*innen vermitteln und wie sie Information als Lerninhalt in die Lehrpläne der Hochschulen konzeptionell integrieren.<sup>2</sup>

Das *Framework* wurde als eine Reihe von dynamischen Dokumenten entworfen, auf die das Berufsfeld aufbauen wird. Das Schlüsselprodukt ist eine Reihe von Frames oder Linsen, durch die man Informationskompetenz betrachtet. Jeder dieser Frames enthält ein zentrales Konzept der Informationskompetenz sowie Wissenspraktiken und Dispositionen. Die Association of College & Research Libraries (ACRL) ermutigt das Bibliothekswesen zur breiten Diskussion des neuen *Framework* und zur Entwicklung von Materialien wie Leitfäden für Lehrpläne, "Concept Maps" und Bewertungsinstrumenten, um den Satz der Kernmaterialien in den Frames zu ergänzen.

Als ersten Schritt ermutigt die ACRL Bibliothekar\*innen dazu, das gesamte *Framework* zu lesen und die Auswirkungen dieses neuen Ansatzes auf die Angebote zur Förderung von Informationskompetenz an ihren Einrichtungen zu diskutieren.<sup>3</sup> Die Möglichkeiten beinhalten die Teilnahme an einer Diskussion unter den Bibliothekar\*innen an einer Einrichtung oder an einer Online-Diskussion. Wenn man sich mit den Frames vertraut gemacht hat, kann man darüber hinaus erwägen, diese mit Fachleuten der Zentren für Hochschuldidaktik, der Dekanate in den Einrichtungen zu diskutieren und so herausfinden, ob Synergien zwischen diesem Ansatz und anderen institutionellen Lehrplaninitiativen bestehen.

Die Frames können richtungsweisend für den Neuentwurf der Informationskompetenzangebote für die *general education courses*, für fortgeschrittene Angebote in den Hauptfächern der

---

1 Dabei handelt es sich um verpflichtende, interdisziplinäre Studieninhalte, die in den USA zu Beginn eines grundständigen Studiums o. ä. belegt werden müssen. (Vgl. z. B. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/general%20education>; Zuletzt aufgerufen: 17.12.2020)

2 Im Original wird ein Zitierstil verwendet, der von den Zitierrichtlinien von o-bib abweicht. Um die größtmögliche Nähe zum Original zu gewährleisten, wird für die vorliegende Übersetzung bewusst der Originalzitierstil beibehalten.

3 In der vorliegenden Übersetzung wurde die Ansprache der Einrichtungen der US-amerikanischen Bildungslandschaft beibehalten und keine Übertragung auf deutsche Verhältnisse versucht.

Studierenden sowie im Promotionsstudium sein. Die Frames sollen die gegensätzlichen Denkweisen von Studienanfänger\*innen und Expert\*innen in einem bestimmten Bereich aufzeigen; im Laufe der akademischen Laufbahn eines Studierenden können Veränderungen stattfinden. Eine der Herausforderungen bei der Umsetzung des *Framework* ist festzulegen, auf welche Weise bestimmte Konzepte auf bestimmten Lehrplanebenen integriert werden. ACRL ermutigt Bibliothekar\*innen zur Zusammenarbeit mit den Lehrenden, den Lehrplankommissionen der Fakultät oder der Hochschule, den Kursplanern, den Mitarbeitenden der Zentren für Hochschuldidaktik und anderen, die Angebote zur Förderung von Informationskompetenz für die gesamte Institution entwerfen.

Der ACRL ist bewusst, dass viele Bibliothekar\*innen den Studierenden Informationskompetenz in einmalig stattfindenden Kursen, insbesondere in der Einführungsphase, vermitteln. Über die Gesamtdauer des Studiums können systematisch in den Lehrplan integrierte, einmalig stattfindende Veranstaltungen, die einen bestimmten Informationsbedarf zu einer bestimmten Zeit ansprechen, eine maßgebliche Rolle in einem Informationskompetenzangebot spielen. Für Bibliothekar\*innen sowie Lehrende ist wichtig zu verstehen, dass das *Framework* nicht konzipiert wurde, um in eine einzelne Sitzung zum Thema Informationskompetenz während des gesamten Studiums integriert zu werden. Das *Framework* sollte nachhaltig und systematisch in den Studienverlauf auf verschiedenen Ebenen integriert werden. Dies kann bei vollständiger Umsetzung einen erheblichen Zeitaufwand für viele Institutionen bedeuten.

Die ACRL ermutigt Bibliothekar\*innen, bei der Umsetzung des *Framework* an ihrer Einrichtung phantasievoll und innovativ zu sein. Das *Framework* will nicht vorschreiben, sondern soll als Leitfaden bei der Gestaltung eines institutionellen Programms dienen. Die ACRL empfiehlt, die Umsetzung des *Framework* in einem Kontext zu beginnen, der für eine bestimmte Einrichtung von Nutzen ist, die Ergebnisse zu bewerten und Erfahrungen mit Kollegen zu teilen.

## ZUR VERWENDUNG DIESES FRAMEWORK

- Lesen und überdenken Sie das gesamte *Framework*-Dokument.
- Kommen Sie mit anderen Bibliothekar\*innen zusammen, um die Auswirkungen dieses Ansatzes zur Informationskompetenz für ihre Einrichtung zu diskutieren.
- Nehmen Sie Kontakt zu potentiellen Partnern in Ihrer Einrichtung auf wie etwa Lehrplankommissionen, Zentren für Lehren und Lernen oder Studiendekanaten, um zu erörtern, wie das *Framework* im institutionellen Kontext umgesetzt werden kann.
- Lenken Sie unter Verwendung des *Framework* die Gestaltung von Veranstaltungen zur Förderung von Informationskompetenz innerhalb eines bestimmten akademischen Faches an Ihrer Einrichtung, bewerten Sie die Ergebnisse und teilen Sie diese mit Ihren Kollegen.
- Teilen Sie Ihr Unterrichtsmaterial mit anderen Bibliothekar\*innen, die Informationskompetenz unterrichten, im Online-Repository der ACRL.

## Einführung für Lehrende und Hochschulverwaltungen

### INFORMATIONSKOMPETENZ VERWIRKLICHEN

Informationskompetenz ist ein Satz von Fähigkeiten, der die reflektierte Erkundung von Informationen, das Verständnis davon, wie Informationen entstehen und bewertet werden sowie die Verwendung von Informationen zur Schaffung neuen Wissens und der ethisch korrekten Mitwirkung in Gemeinschaften des Lernens umfasst.

Dieses *Framework* zeigt die Konzepte von Informationskompetenz auf und beschreibt, wie Bibliothekar\*innen als Informationsfachleute die Entwicklung der Informationskompetenz von Bachelor-Studierenden fördern können.

### EIN FRAMEWORK ERSTELLEN

Die ACRL spielt seit Jahrzehnten eine führende Rolle dabei, Informationskompetenz in der Hochschulbildung voranzubringen. Die *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* (Standards), erstmals im Jahr 2000 veröffentlicht, ermöglichten es Hochschulen und Universitäten, Informationskompetenz als essentielles Lernziel im Lehrplan zu positionieren und unterstützten die Verbindung mit *general education programs*, *service learning*,<sup>4</sup> problembasiertem Lernen und weiteren pädagogischen Ansätzen, die sich auf nachhaltigeres Lernen konzentrieren. Regionale Akkreditierungsstellen, die American Association of Colleges and Universities (AAC&U) sowie verschiedene fachspezifische Organisationen arbeiteten die Standards aus und passten diese an.

Nun ist es an der Zeit für einen frischen Blick auf die Informationskompetenz, insbesondere angesichts der Veränderungen in der Hochschulbildung in Verbindung mit zunehmend komplexen Informationsökosystemen. Mit diesem Ziel entwickelte eine Arbeitsgruppe der ACRL das *Framework*. Das *Framework* möchte das große Potential der Informationskompetenz als eine Agenda des intensiveren, ganzheitlicheren Lernens ansprechen und richtet sich dabei an akademische und praktische Kurse, studentische Forschung, gemeinschaftliches Lernen, extra-curriculare Lernerfahrungen vom Beginn des Studiums bis zum Abschluss. Das *Framework* richtet die Aufmerksamkeit auf die entscheidende Rolle von Kollaboration und ihr Potenzial für ein zunehmendes Verständnis für die Prozesse der Entstehung von Wissen und Wissenschaft. Das *Framework* legt auch Wert auf die Mitwirkung und Kreativität der Studierenden und hebt die Bedeutung ihrer Beiträge hervor.

Das *Framework* wurde um eine Reihe von „Frames“ herum konzipiert. Dabei handelt es sich um die entscheidenden konzeptionellen Zugänge oder Eingänge, die Studierende passieren müssen, um fundierte Fachkompetenz in einer Disziplin, einem Beruf oder auf einem Wissensgebiet zu entwickeln.

4 „Service Learning“ beschreibt curriculare Angebote, die den Erwerb sozialer Kompetenzen durch soziales Engagement ermöglichen sollen (Vgl. <https://www.servicelearning.de/lernen-durch-engagement/was-ist-sevice-learning-lernen-durch-engagement>; zuletzt besucht: 17.12.2020)

Jeder Frame enthält einen Abschnitt mit Wissenspraktiken, in dem dargestellt wird, wie die Beherrschung des Konzepts zur Anwendung in neuen Situationen und zur Wissensbildung führt. Jeder Frame enthält außerdem eine Reihe von Dispositionen, die die affektiven Bereiche des Lernens ansprechen.

### Für Lehrende: Zur Anwendung des Framework

Ein wesentlicher Vorteil der Verwendung der Schwellenkonzepte als eine Grundlage des *Framework* ist das Potenzial für eine Zusammenarbeit von Fachbereichen, Bibliothekar\*innen, den Mitarbeitenden der Einrichtungen für Hochschuldidaktik und anderen. Miteinander ins Gespräch zu kommen über dieses erweiterte Verständnis, soll zu mehr Zusammenarbeit führen, zu innovativerer Kursgestaltung sowie zu einer umfassenderen Betrachtung des Lernens innerhalb und außerhalb der Seminarräume. Schwellenkonzepte entstanden aus der hochschuldidaktischen Forschung innerhalb der Fachdisziplinen. Da Informationskompetenz ein Thema sowohl für fachspezifisches als auch interdisziplinäres Lernen ist, kann die Verwendung eines konzeptionellen Framework bei der Planung von Informationskompetenzveranstaltungen, bei der Zusammenarbeit von Bibliothekar\*innen und Lehrenden sowie bei extracurricularen Projekten Studierender ein großes Potenzial für eine Bereicherung und Weiterentwicklung der Lehrpläne bieten. Als Lehrende können Sie folgende Ansätze wählen:

- Suchen Sie nach Schwellenkonzepten innerhalb Ihres Fachgebiets und entwickeln Sie ein Verständnis dafür, wie der Ansatz, den das *Framework* verwendet, auf die Ihnen vertraute Fachdisziplin angewandt werden kann.
  - Welche spezialisierten Fertigkeiten im Umgang mit Information sollten Studierende in Ihrem Fach entwickeln, wie etwa die Verwendung von Primärquellen (Geschichte) oder der Zugang zu und Umgang mit großen Datenmengen (Naturwissenschaften)?
- Informieren Sie sich über Flipped-Classroom-Workshops des Zentrums für Hochschuldidaktik an Ihrem Campus und überlegen Sie, wie Sie solche Methoden in Ihre Kurse integrieren können.
  - Welche Recherche- und Forschungsaufgaben können Studierende außerhalb des Kurses bearbeiten, um gut vorbereitet die Konzepte anzuwenden und kollaborative Projekte durchzuführen?
- Entwickeln Sie partnerschaftlich mit Ihrer IT-Abteilung und den Bibliothekar\*innen neue Arten von Multimedia-Aufgaben für Ihre Kurse.
  - Welche Arten von Workshops und anderen Services sollten Studierenden angeboten werden, die sich mit Mediendesign und -produktion befassen?
- Unterstützen Sie Studierende dabei, sich selbst als Informationsproduzenten zu sehen, sowohl individuell als auch kollaborativ.
  - In Ihren Veranstaltungen: Wie bewerten, erstellen und teilen Studierende Informationen in verschiedenen Formaten und wenden diese an?

- Betrachten Sie die Wissenspraktiken und Dispositionen in jedem der Frames zur Informationskompetenz und überlegen Sie, wie eine mögliche Einbindung in Ihre eigenen Kurse und Curricula aussehen könnte.
  - Wie könnten Sie gemeinsam mit Bibliothekar\*innen Lernerfahrungen und Aufgaben gestalten, die Studierende ermutigen, ihre eigenen Haltungen, Stärken/Schwächen und Wissenslücken im Umgang mit Informationen zu ermitteln?

## Für die Hochschulverwaltung: Wie Sie das Framework unterstützen können

Durch die Lektüre des *Framework*-Dokuments und die Diskussion mit den Bibliothekar\*innen Ihrer Einrichtung, können Sie sich auf die besten Instrumente zur Implementierung des *Framework* in Ihrer Einrichtung konzentrieren. Als Angehörige der Hochschulverwaltung können Sie folgende Ansätze wählen:

- Regen Sie Diskussionsveranstaltungen auf dem Campus an - oder richten Sie diese selbst aus -, in denen darüber gesprochen wird, wie Ihre Einrichtung das *Framework* in die studentischen Lernziele einbinden und das Curriculum unterstützen kann.
- Stellen Sie Ressourcen bereit, um die Expertise der Lehrenden zu erweitern und Gelegenheiten und Verständnis für die Einbindung des *Framework* in das Curriculum auszubauen.
- Ermutigen Sie jene Gremien, die Unterlagen mit Bezug zum Lernen und Lehren (auf Fakultäts-, Studiengang- und Einrichtungsebene) erarbeiten, Konzepte aus dem *Framework* in ihre Arbeit zu integrieren.
- Stellen Sie Mittel bereit für eine aussagekräftige Evaluation der Informationskompetenz Studierender unterschiedlicher Niveaus an Ihrer Institution.
- Unterstützen Sie Partnerschaften zwischen Lehrenden, Bibliothekar\*innen, *instructional designers* und anderen, um sinnvolle Wege zu entwerfen, auf denen Studierende - insbesondere in ihren Fächern - selbst zu Informationsschaffenden werden.



## Anhang 2: Hintergrund der Entwicklung des Framework

Die *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* wurden im Jahr 2000 veröffentlicht, brachten Informationskompetenz in den Diskurs der Hochschulbildung und beförderten das Thema. Sie werden, wie auch alle anderen ACRL-Standards, regelmäßig überprüft. Im Juli 2011 bestimmte die ACRL eine Arbeitsgruppe, die entscheiden sollte, was ggf. hinsichtlich der aktuellen *Standards* unternommen werden müsse. Im Juni 2012 empfahl diese Arbeitsgruppe eine umfassende Überarbeitung der aktuellen *Standards*. Die ursprünglich mit der Prüfung befasste Arbeitsgruppe sprach Empfehlungen aus, die für die 2013 zur Überarbeitung gegründete, aktuelle Arbeitsgruppe mit dem folgenden Auftrag versieht:

die *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* so zu aktualisieren, dass sie aktuelle Auffassungen zu Themen wie der Schaffung und Verbreitung von Wissen, den Veränderungen im Bereich der internationalen Hochschulbildung, dem Wandel von Informationskompetenz hin zu Informationsgewandtheit<sup>5</sup> sowie die sich erweiternde Definition von Informationskompetenz widerspiegeln und sich so auf verschiedene *Literacies* wie beispielsweise *Transliteracy*, *Media Literacy*, *Digital Literacy* etc. erstrecken.

Die Arbeitsgruppe veröffentlichte eine erste Version des *Framework* in zwei Teilen im Februar und April 2014 und erhielt Kommentare bei zwei Online-Anhörungen sowie über ein Feedback-Formular, das vier Wochen lang zur Verfügung stand. Das Komitee überarbeitete im Anschluss das Dokument, veröffentlichte am 17. Juni 2014 einen zweiten Entwurf und bat um ein umfassendes Feedback über ein Feedback-Formular, zwei Online-Anhörungen, eine Vor-Ort-Anhörung und eine Analyse von Social-Media- und themenbezogenen Blogbeiträgen.

Die Arbeitsgruppe nutzte regelmäßig sämtliche Kommunikationskanäle der ACRL sowie der American Library Association (ALA), um einzelne Mitglieder und die Abteilungen der ACRL und ALA zu erreichen (Komitees, Sektionen, *Round Tables*, Ausschüsse für ethnische Vielfalt<sup>6</sup>, Ortsverbände und Sparten) und mit Updates zu versorgen. Die Kontaktstelle der Arbeitsgruppe zur ACRL unterhielt einen privaten E-Mail-Verteiler mit über 1.300 Personen, die an einem Herbst-, Frühjahrs- oder Sommer-Online-Forum teilgenommen hatten, Kommentare zu den Entwürfen vom Februar, April, Juni und November geliefert hatten oder auf sonstige Weise als Personen mit einem großen Interesse und einer großen Fachkompetenz identifiziert wurden. Dies umfasste Mitglieder der Arbeitsgruppe, die die *Standards* entworfen hatten, führende Forscher\*innen auf dem Gebiet der *Library Information Science (LIS)* und Verantwortliche nationaler Projekte, Mitglieder des *Literacy Rubric Development Team for the Association of American Colleges & Universities* und der Initiative *Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education*. Über all diese Kanäle teilte die Arbeitsgruppe regelmäßig Updates, lud zu

5 Im Original wird hier von *information fluency* gesprochen. Die Übersetzung "Informationsgewandtheit" soll bewusst dazu anregen, über ein erweitertes Konzept zur etablierten "Informationskompetenz" nachzudenken.

6 Im Original werden hier *ethnic caucuses* genannt. Ohne, dass sich hierfür eine klare Definition finden lässt, sind sie anscheinend eine Ebene des Engagements der ACRL für ethnische Vielfalt (Vgl. <http://www.ala.org/acrl/issues/edi>; zuletzt besucht: 17.12.2020).

virtuellen Forendiskussionen und Diskussionsterminen vor Ort ein und ermutigte dazu, die öffentlich vorgestellten Entwürfe des *Framework* zu kommentieren.

Die ACRL erkannte schon früh, dass die Auswirkung jeglicher Änderungen an den *Standards* sowohl im Bibliothekswesen als auch in der Hochschulbildung im weiteren Sinne relevant sein würde. Zusätzlich zu den allgemeinen Bekanntmachungen kontaktierte die Arbeitsgruppe knapp 60 Forschende, die die *Standards* in Veröffentlichungen außerhalb der LIS-Literatur zitiert hatten, mehr als 70 Dekan\*innen, Prodekan\*innen, Direktor\*innen oder Lehrstuhlinhaber\*innen von LIS-Ausbildungseinrichtungen und Führungskräfte (sowie Kolleg\*innen der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit) von mehr als 70 Hochschulverbänden, Akkreditierungsagenturen und Bibliotheksverbänden und Arbeitsgemeinschaften, um ihre Mitglieder zu ermutigen, den Entwurf zu lesen und zu kommentieren.

Die Arbeitsgruppe prüfte systematisch das Feedback zum ersten und zweiten Entwurf des *Framework*, einschließlich der Kommentare, der Kritik und des Lobs über formelle und informelle Kanäle. Die drei offiziellen Online-Feedback-Formulare enthielten 562 Antworten; zahlreiche E-Mails wurden direkt an die Mitglieder der Arbeitsgruppe geschickt. Die Gruppe verfolgte das Feedback proaktiv in den sozialen Medien, vor allem in Blogs und bei Twitter. Obwohl die in den sozialen Medien gesammelten Daten nicht vollständig sind, bemühte sich die Arbeitsgruppe nach besten Kräften, alle bekannten Twitter-Konversationen, Blogbeiträge und -kommentare zu berücksichtigen. Insgesamt wurden mehrere hundert Feedback-Dokumente mit insgesamt über eintausend Seiten geprüft. Der Inhalt dieser Dokumente wurde von den Mitgliedern der Arbeitsgruppe analysiert und unter Verwendung von *HyperResearch*, einer Analysesoftware für qualitative Daten, codiert. Im Laufe des Entwurfs- und Prüfprozesses stellte die Arbeitsgruppe weitere Details zur Feedback-Analyse in einem Online-FAQ-Dokument bereit.

Die Arbeitsgruppe fuhr mit der Revision des Dokuments fort, veröffentlichte im November 2014 die dritte Version, und bat erneut um Kommentare über das Feedback-Formular.

Im November 2014 umfasste die Arbeitsgruppe folgende Mitglieder:

- Craig Gibson, Professor, Ohio State University Libraries (Co-chair)
- Trudi E. Jacobson, Distinguished Librarian and Head, Information Literacy Department, University at Albany, SUNY, University Libraries (Co-chair)
- Elizabeth Berman, Science and Engineering Librarian, University of Vermont (Member)
- Carl O. DiNardo, Assistant Professor and Coordinator of Library Instruction/Science Librarian, Eckerd College (Member)
- Lesley S. J. Farmer, Professor, California State University–Long Beach (Member)
- Ellie A. Fogarty, Vice President, Middle States Commission on Higher Education (Member)
- Diane M. Fulkerson, Social Sciences and Education Librarian, University of South Florida in Lakeland (Member)
- Merinda Kaye Hensley, Instructional Services Librarian and Scholarly Commons Co-coordinator, University of Illinois at Urbana-Champaign (Member)

- Joan K. Lippincott, Associate Executive Director, Coalition for Networked Information (Member)
- Michelle S. Millet, Library Director, John Carroll University (Member)
- Troy Swanson, Teaching and Learning Librarian, Moraine Valley Community College (Member)
- Lori Townsend, Data Librarian for Social Sciences and Humanities, University of New Mexico (Member)
- Julie Ann Garrison, Associate Dean of Research and Instructional Services, Grand Valley State University (Board Liaison)
- Kate Ganski, Library Instruction Coordinator, University of Wisconsin–Milwaukee (Visiting Program Officer, from September 1, 2013, through June 30, 2014)
- Kara Malenfant, Senior Strategist for Special Initiatives, Association of College and Research Libraries (Staff Liaison)

Im Dezember 2014 nahm die Arbeitsgruppe die finalen Änderungen vor. Zwei andere ACRL-Arbeitsgruppen prüften die finalen Entwürfe und gaben ihr Feedback ab: das *ACRL Information Literacy Standards Committee* und das *ACRL Standards Committee*. Die letztgenannte Gruppe reichte im Rahmen des ALA Midwinter Meeting 2015 in Chicago das finale Dokument und die Empfehlungen beim ACRL-Vorstand ein.

*Anmerkung:*

Eingereicht vom Direktorium der ACRL am 2. Februar 2015

Verabschiedet vom Vorstand der ACRL am 11. Januar 2016

## Anhang 3: Quellen zur weiteren Lektüre

Die folgenden Quellen werden als Lektüre empfohlen, wenn man mehr über die Ideen und Grundlagen des *Framework* erfahren möchte, insbesondere über die Schwellenkonzepte und die zugehörigen pädagogischen Modelle. Einige der aufgeführten Leseempfehlungen untersuchen auch andere Modelle der Informationskompetenz, diskutieren die Herausforderungen, denen Studierende im Hinblick auf Informationskompetenz begegnen oder bieten Beispiele für die Bewertung von Schwellenkonzepten. Die Grundlagenwerke für die Theorie und Erforschung der Schwellenkonzepte in dieser Aufzählung sind die von Meyer, Land und Baillie (*Threshold Concepts and Transformational Learning*) sowie die von Meyer und Land herausgegebenen Bände (*Threshold Concepts and Troublesome Knowledge: Linkages to Ways of Thinking and Practicing within the Disciplines*). Zusätzlich werden zahlreiche Forschungsartikel, Konferenzbeiträge, Berichte und Präsentationen zu Schwellenkonzepten auf dieser regelmäßig aktualisierten Website aufgeführt: *Threshold Concepts. Undergraduate Teaching, Postgraduate Training, and Professional Development; A Short Introduction and Bibliography*, <http://www.ee.ucl.ac.uk/~mflanaga/thresholds.html>.

- ACRL Information Literacy Competency Standards Review Task Force. „Task Force Recommendations.“ ACRL AC12 Doc 13.1, 2. Juni 2012. [http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org/acrl/files/content/standards/ils\\_recomm.pdf](http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org/acrl/files/content/standards/ils_recomm.pdf).
- American Association for School Librarians. *Standards for the 21st-Century Learner*. Chicago: American Library Association, 2007. [http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org/aasl/files/content/guidelinesandstandards/learningstandards/AASL\\_LearningStandards.pdf](http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org/aasl/files/content/guidelinesandstandards/learningstandards/AASL_LearningStandards.pdf).
- Blackmore, Margaret. „Student Engagement with Information: Applying a Threshold Concept Approach to Information Literacy Development.“ Paper vorgestellt auf dem 3. Biennial Threshold Concepts Symposium: Exploring Transformative Dimensions of Threshold Concepts, Sydney, Australia, July 1–2, 2010.
- Carmichael, Patrick. „Tribes, Territories, and Threshold Concepts: Educational Materialisms at Work in Higher Education.“ *Educational Philosophy and Theory* 44, Nr. S1 (2012): 31–42.
- Coonan, Emma. *A New Curriculum for Information Literacy: Teaching Learning; Perceptions of Information Literacy*. Arcadia Project, Cambridge University Library, Juli 2011. [http://ccfil.pbworks.com/f/emma\\_report\\_final.pdf](http://ccfil.pbworks.com/f/emma_report_final.pdf).
- Cousin, Glynis. „An Introduction to Threshold Concepts.“ *Planet* 17 (Dezember 2006): 4–5.
- —. „Threshold Concepts, Troublesome Knowledge and Emotional Capital: An Exploration into Learning about Others.“ In *Overcoming Barriers to Student Understanding: Threshold Concepts and Troublesome Knowledge*, herausgegeben von Jan H. E. Meyer und Ray Land, 134–47. London and New York: Routledge, 2006.

- Gibson, Craig, and Trudi Jacobson. „Informing and Extending the Draft ACRL Information Literacy framework for Higher Education: An Overview and Avenues for Research.“ *College and Research Libraries* 75, Nr. 3 (Mai 2014): 250–4.
- Head, Alison J. „Project Information Literacy: What Can Be Learned about the Information-Seeking Behavior of Today's College Students?“ Paper vorgestellt auf der ACRL National Conference, Indianapolis, IN, April 10–13, 2013.
- Hofer, Amy R., Lori Townsend und Korey Brunetti. „Troublesome Concepts and Information Literacy: Investigating Threshold Concepts for IT Instruction.“ *Portal: Libraries and the Academy* 12, Nr. 4 (2012): 387–405.
- Jacobson, Trudi E. und Thomas P. Mackey. „Proposing a Metaliteracy Model to Redefine Information Literacy.“ *Communications in Information Literacy* 7, Nr. 2 (2013): 84–91.
- Kuhlthau, Carol C. „Rethinking the 2000 ACRL Standards: Some Things to Consider.“ *Communications in Information Literacy* 7, Nr. 3 (2013): 92–7.
- —. *Seeking Meaning: A Process Approach to Library and Information Services*. Westport, CT: Libraries Unlimited, 2004.
- Limberg, Louise, Mikael Alexandersson, Annika Lantz-Andersson und Lena Polkesson. „What Matters? Shaping Meaningful Learning through Teaching Information Literacy.“ *Libri* 58, Nr. 2 (2008): 82–91.
- Lloyd, Annemaree. *Information Literacy Landscapes: Information Literacy in Education, Workplace and Everyday Contexts*. Oxford: Chandos Publishing, 2010.
- Lupton, Mandy Jean. *The Learning Connection: Information Literacy and the Student Experience*. Blackwood: South Australia: Auslib Press, 2004.
- Mackey, Thomas P. und Trudi E. Jacobson. *Metaliteracy: Reinventing Information Literacy to Empower Learners*. Chicago: Neal-Schuman, 2014.
- Martin, Justine. „Refreshing Information Literacy.“ *Communications in Information Literacy* 7, Nr. 2 (2013): 114–27.
- Meyer, Jan und Ray Land. *Threshold Concepts and Troublesome Knowledge: Linkages to Ways of Thinking and Practicing within the Disciplines*. Edinburgh, UK: University of Edinburgh, 2003.

- Jan H. F. Meyer, Ray Land und Caroline Baillie. „Vorwort der Herausgeber.“ In *Threshold Concepts and Transformational Learning*, herausgegeben von Jan H. F. Meyer, Ray Land, and Caroline Baillie, ix-xlii. Rotterdam, Niederlande: Sense Publishers, 2010.
- Middendorf, Joan und David Pace. „Decoding the Disciplines: A Model for Helping Students Learn Disciplinary Ways of Thinking.“ *New Directions for Teaching and Learning*, Nr. 98 (2004): 1-12.
- 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 (September 2014): 510-4.
- Secker, Jane. *A New Curriculum for Information Literacy: Expert Consultation Report*. Arcadia Project, Cambridge University Library, Juli 2011. [http://ccfil.pbworks.com/f/Expert\\_report\\_final.pdf](http://ccfil.pbworks.com/f/Expert_report_final.pdf).
- Townsend, Lori, Korey Brunetti und Amy R. Hofer. „Threshold Concepts and Information Literacy.“ *portal: Libraries and the Academy* 11, Nr. 3 (2011): 853-69.
- Tucker, Virginia, Christine Bruce, Sylvia Edwards und Judith Weedman. „Learning Portals: Analyzing Threshold Concept Theory for LIS Education.“ *Journal of Education for Library and Information Science* 55, Nr. 2 (2014): 150-65.
- Wiggins, Grant und Jay McTighe. *Understanding by Design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2004.

## Making of oder Lost in translation?

### **Das *Framework for Information Literacy for Higher Education* – Herausforderungen bei der Übersetzung ins Deutsche und der bibliothekarischen Anwendung**

Oliver Schoenbeck, *Bibliotheks- und Informationssystem der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg*

Marcus Schröter, *Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Universitätsbibliothek*

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

#### **Zusammenfassung**

Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht das 2016 von der Association of College & Research Libraries (ACRL) veröffentlichte *Framework for Information Literacy for Higher Education*, dessen Kernideen und Entwicklung aus Vorläufern wie den 2000 von der ACRL publizierten *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* heraus skizziert werden. Die Rezeptionsgeschichte dieser *Standards* im deutschen Sprachraum wird vor dem Hintergrund der Geschichte ihrer (partiellen) Übersetzung nachgezeichnet und hieraus das Potenzial abgeleitet, das die nun vorliegende vollständige Übersetzung des *Framework* ins Deutsche für eine zeitgemäße Förderung von Informationskompetenz bietet. Die vielfältigen Herausforderungen einer solchen Übersetzung werden durch Einblicke in die Übersetzungswerkstatt exemplarisch reflektiert.

**Zitierfähiger Link (DOI):** <https://doi.org/10.5282/o-bib>

#### **Autorenidentifikation:**

Schoenbeck, Oliver: GND: 122051882

Schröter, Marcus: GND: 131911546; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4494-1473>

Werr, Naoka: GND: 1012749290

**Schlagwörter:** Framework for Information Literacy for Higher Education, Information Literacy Competency Standards for Higher Education

Dieses Werk steht unter der Lizenz [Creative Commons Namensnennung 4.0 International](#).

### **1. *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* – Rezeptionsgeschichte als Übersetzungsgeschichte**

Vor zwei Jahrzehnten, im Jahr 2000, wurden die *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*<sup>1</sup> durch die Association of College and Research Libraries (ACRL) der American Library Association (ALA) publiziert. Insgesamt umfassen die fünf *Standards* 22 Leistungsindikatoren („performance indicators“) und 87 Lernergebnisse („outcomes“), die jedoch nicht abschließend definiert

---

1 ACRL, *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*, 18.01.2000, <<https://alair.ala.org/bitstream/handle/11213/7668/ACRL%20Information%20Literacy%20Competency%20Standards%20for%20Higher%20Education.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Stand: 26.03.2021.

sind. Ihre Rezeption innerhalb bibliothekarischer Schulungsangebote im deutschen Sprachraum, die wesentlich durch ihre sprachliche Aneignung durch Übersetzungen geprägt war, soll im Folgenden in wenigen Linien nachgezeichnet werden.

Durch die zwei Jahre nach der Publikation der *ACRL-Standards* erfolgte Übersetzung durch Benno Homann<sup>2</sup> wurde der Weg für ihre breite Diskussion im deutschsprachigen Fachdiskurs nachhaltig geebnet. Der gewählte Titel stellt zugleich eine programmatische Verbindung zwischen *Standards* und *Teaching Library* her. Homann führte die Schwierigkeiten einer erfolgreichen Verankerung bibliothekarischer Initiativen zur nachhaltigen Förderung von Informationskompetenz – insbesondere vor dem Hintergrund der damals frisch publizierten *SteFI-Studie*<sup>3</sup> – gerade auch auf die fehlende Bekanntheit solcher Ansätze wie der *Standards* im deutschsprachigen Raum zurück: „Auch der Verweis auf entsprechende Konzepte anderer Länder genügt hierbei nicht, solange diese Konzepte in einer fremden Sprache vorliegen. Selbst wenn es sich um eine englische Fassung handelt, bestehen beträchtliche Barrieren für eine schnelle und überzeugende Argumentation.“<sup>4</sup> Zugleich betont Homann mit Blick auf das Vorwort der originalen Publikation, in dem eine „kritische Sichtung und Anpassung der *Standards*“<sup>5</sup> gefordert wird, dass diese *Standards* keinen streng normativen Charakter besitzen, sondern vielmehr als Empfehlungen zu verstehen seien. Auch die grundsätzliche Problematik einer solchen Übersetzung wird von Homann an signifikanten Beispielen thematisiert. Dennoch, so bilanzierte er, lassen sich die *Standards* „sicherlich schon in der vorliegenden Fassung für die inhaltliche Diskussion und die Erstellung von Schulungskonzepten im Hochschulkontext nutzen.“<sup>6</sup> Eine klare Perspektive sei aber die gezielte Anpassung der amerikanischen *Standards* an den spezifisch deutschen bibliothekarischen Kontext.<sup>7</sup>

Grundlage von Homanns weitsichtigem Projekt blieb allerdings nur eine Teilübersetzung des Originaltextes: Im Zentrum standen die „Standards, Performance Indicators and Outcomes“, die Homann aus dem Original vollständig übernommen hat. Die einführenden Kapitel „Information Literacy Defined“, „Information Literacy and Information Technology“, „Information Literacy and Higher Education“, „Information Literacy and Pedagogy“, „Use of the Standards“, „Information Literacy and Assessment“

2 Homann, Benno: Standards der Informationskompetenz. Eine Übersetzung der amerikanischen Standards der ACRL als argumentative Hilfe zur Realisierung der Teaching Library, in: Bibliotheksdienst 36 (5), 2002, S. 625-637. Online: <<https://doi.org/10.1515/bd.2002.36.5.625>>.

3 Klatt, Rüdiger; Gavriilidis, Konstantin; Kleinsimlinghaus, Kirsten u.a.: Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Information im Hochschulstudium - Barrieren und Potenziale der innovativen Mediennutzung im Lernalltag der Hochschulen. Kurzfassung, Dortmund, 2001.

4 vgl. Anm. 2, Homann, Standards, S. 626.

5 ebd., S. 627.

6 ebd., S. 627f.

7 Auf dem 92. Deutschen Bibliothekartag 2002 in Augsburg empfahlen die „Kommission für Benutzung und Information des EBDI“ und die „Arbeitsgruppe Informationskompetenz (AGIK)“, die „Überarbeitung der Terminologien zur weitgehenden Vermeidung bibliotheksspezifischer, anglistischer oder geisteswissenschaftlicher Termini, Ergänzung von Zuständigkeiten zu den einzelnen Standards, da neben Bibliotheken auch Rechenzentren, Fachbereiche und didaktische Zentren mitwirken müssen, editorische Überarbeitung, die einerseits eine übersichtlichere Darstellung und andererseits eine stärkere Konkretisierung der Standards ermöglicht, Einbeziehung curricularer Elemente in die Standards und ggf. Umformulierung zu Richt-, Grob- und Feinlernzielen, Herausarbeiten des propädeutischen Charakters der Standards in den einzelnen Fächern zur leichteren Verankerung in die Fachcurricula, Klärung der Integrierbarkeit von Standards für Schulen und Hochschulen“ (vgl. Anm. 2, Homann, Standards, S. 628).



sowie der „Appendix I: Selected Information Literacy Initiatives“ und „Developers of the Information Literacy Competency Standards“ blieben in seiner deutschen Übersetzung jedoch unberücksichtigt.

Gerade vor dem Hintergrund des *Framework for Information Literacy for Higher Education* im Rückblick aufschlussreich sind die bereits in den *Standards* formulierten konzeptionellen Überlegungen, die im Rückblick auf aktuelle Diskussionen hinweisen, wie beispielsweise auf das Konzept der „fluency“<sup>8</sup> in Verbindung mit „information technology“<sup>9</sup>, „computer literacy“<sup>10</sup> und „information literacy“<sup>11</sup> als „intellectual framework for understanding, finding, evaluating, and using information.“<sup>12</sup> Auch wichtige Perspektiven der die eigentlichen *Standards* begleitenden Überlegungen wie das Verständnis von „information literacy“ in Bezug auf „lifelong learners“<sup>13</sup> und „critical thinking“<sup>14</sup> sowie einen „metacognitive approach to learning“<sup>15</sup> im Rahmen eines „framework for learning how to learn“<sup>16</sup> sind in der rückblickenden Bewertung des Innovationspotenzials dieser ersten *Standards* ebenso zukunftsweisend wie die von der deutschen Hochschulrektorenkonferenz später formulierte Erweiterung des Konzeptes von Informationskompetenz im Hinblick auf Governance: „Incorporating information literacy across curricula, in all programs and services, and throughout the administrative life of the university, requires the collaborative efforts of faculty, librarians, and administrators.“<sup>17</sup> Kurzum – bereits die Publikation der *Standards* aus dem Jahr 2000 war eingebettet in unterschiedliche, begleitende und kommentierende Texte, die zahlreiche konzeptionelle und vor allem zukunftsfähige Perspektiven entfalteten, die bis in das aktuelle *Framework* hineinwirken. Die Einsicht in die große Bedeutung der die *Standards* begleitenden Texte legte von Anfang an nahe, dass für eine Übersetzung des *Framework* nur eine vollständige Übersetzung in Frage kommen konnte – wenn sie dem Text in seiner Gesamtheit wirklich gerecht werden sollte. Insgesamt – so lässt sich im Rückblick feststellen – sollte Homann mit seiner Initiative Recht behalten: „Mit der Übersetzung der amerikanischen Standards in die deutsche Sprache ist ein erster Schritt zur Überwindung der „Barrieren“ und zur Teilnahme der Bibliotheken in der bildungspolitischen Diskussion getan.“<sup>18</sup> Auf diese Weise war mit Homanns Teilübersetzung ein wichtiger Anfang für die Rezeption der international einflussreichen ACRL-*Standards* gelungen. Als realistisch erwies sich auch seine Einschätzung, wie genau sich im deutschen Sprachraum eine Rezeption vollziehen könnte, nämlich dass „die Zukunft von Zufälligkeiten insbesondere dem Engagement und der Durchsetzungskraft einzelner Bibliothekare, Bibliotheksleitungen, Bibliotheksverbänden sowie den bibliothekarischen Ausbildungseinrichtungen abhängen“<sup>19</sup> würde.

8 vgl. Anm. 1, ACRL, Information Literacy Competency Standards, S. 3.

9 ebd.

10 ebd.

11 ebd.

12 ebd.

13 ebd., S. 4.

14 ebd.

15 ebd., S. 6.

16 ebd., S. 4.

17 ebd. – Vgl. Hochschulrektorenkonferenz: Hochschule im digitalen Zeitalter. Informationskompetenz neu begreifen – Prozesse anders steuern, 2012. Online: [https://www.hrk.de/fileadmin/\\_migrated/content\\_uploads/Entschliessung\\_Informationskompetenz\\_20112012\\_01.pdf](https://www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/Entschliessung_Informationskompetenz_20112012_01.pdf), Stand: 02.05.2021.

18 vgl. Anm. 2, Homann, Standards, S. 628.

19 vgl. ebd., S. 629.

Und genau so geschah es: Vier Jahre später, im Jahr 2006, entschloss sich das Netzwerk Informationskompetenz Baden-Württemberg (NIK-BW) dazu, auf der Grundlage der Übersetzung Homanns die *Standards* als eigene Praxis-Handreichung<sup>20</sup> herauszugeben und auf diese Weise nicht nur in den Bibliotheken Baden-Württembergs fester zu verankern, sondern auch in die anderen, sich während dieser Jahre entwickelnden Informationskompetenz-Netzwerke in Deutschland hineinzutragen. Hierin wurde bewusst eine Fokussierung auf den akademischen Bereich vorgenommen und mit der Anwendung der *Standards* folgende konkreten Funktionen verbunden:

- „Präzisierung der anzustrebenden Schulungsinhalte,
- Orientierung für die Studierenden bei ihren Lernaktivitäten,
- Evaluierbarkeit des Schulungskonzepts und einzelner Schulungsveranstaltungen,
- Transparenz des Schulungsangebots gegenüber den Lehrenden der einzelnen Fächer,
- Koordination des Schulungsangebots mit der Lehre in den Studienfächern,
- Kooperation mit den Lehrenden der Studienfächer im Rahmen des Curriculums.“<sup>21</sup>

Im Gegensatz zu den *ACRL-Standards*, deren 22 Leistungsindikatoren und 87 Lernergebnisse Homann vollständig übersetzt und nur auf die begleitenden Texte verzichtet hatte, bietet das NIK-BW eine am Original orientierte Übertragung, deren vornehmliches Ziel die „Konkretisierung des Begriffs Informationskompetenz“<sup>22</sup> ist. Die an den *ACRL* orientierten deutschen *Standards* beziehen sich bewusst „nicht auf das gesamte mögliche Spektrum von Informationskompetenz, sondern auf die Inhalte, die den spezifischen Aufgaben und Kompetenzen deutscher Bibliotheken entsprechen und daher primär von diesen vermittelt werden können.“<sup>23</sup> Entsprechend werden zwar die fünf *Standards* vollständig, jedoch von den ursprünglich 22 Leistungsindikatoren lediglich 15, sinngemäß übernommen, aus den ursprünglich 87 Lernergebnissen aber eine gezielte Auswahl von 47 mit Blick auf die deutschen Verhältnisse getroffen und eine freiere Übertragung vorgenommen. Explizit Bezug genommen wird nicht nur auf die *SteFi-Studie*, sondern auch auf die Empfehlungen des Wissenschaftsrats zur digitalen Informationsversorgung durch Hochschulbibliotheken (2001)<sup>24</sup> und auf den zwischen dem Deutschen Hochschulverband und dem Verein Deutscher Bibliothekare abgeschlossenen Vertrag zur Förderung von Initiativen zur Vermittlung von Informationskompetenz (2003).<sup>25</sup>

Auch dieser Schritt des Netzwerks Informationskompetenz Baden-Württemberg hat sich als zukunfts-fähig erwiesen, denn keine drei Jahre vergingen, bis der Deutsche Bibliotheksverband *Standards der*

---

20 Netzwerk Informationskompetenz Baden-Württemberg (Hg.): *Standards der Informationskompetenz für Studierende*, Mannheim 2006. Online: <[https://elib.uni-stuttgart.de/bitstream/11682/6225/1/ik\\_Broschuere\\_01.pdf](https://elib.uni-stuttgart.de/bitstream/11682/6225/1/ik_Broschuere_01.pdf)>, Stand: 26.03.2021.

21 ebd., S. 4.

22 ebd., S. 3.

23 ebd., S. 5.

24 Wissenschaftsrat: *Empfehlungen zur digitalen Informationsversorgung der Hochschulen*, Greifswald 13.07.2001, Drs. 4935/01. Online: <<https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4935-01.html>>, Stand: 26.03.2021.

25 Deutscher Hochschulverband und Verein Deutscher Bibliothekare: *Vertrag zwischen dem Verein Deutscher Bibliothekare und dem Deutschen Hochschulverband über eine Initiative zur Erlangung von Informationskompetenz an deutschen Universitäten*, 2003, <[https://www.vdb-online.org/publikationen/einzeldokumente/2003-01-27\\_vertrag-vdb-hochschulverband.pdf](https://www.vdb-online.org/publikationen/einzeldokumente/2003-01-27_vertrag-vdb-hochschulverband.pdf)>, Stand: 26.03.2021.

*Informationskompetenz für Studierende* (2009)<sup>26</sup> publizierte und diese aus der Institutionen-Perspektive propagierte. Der Wortlaut orientierte sich weniger am ACRL-Original als vielmehr an der verkürzten Übertragung durch das Netzwerk Informationskompetenz Baden-Württemberg. Diese wurde noch weiter komprimiert, indem nur noch die 15 Leistungsindikatoren, nicht aber die Lernziele übernommen wurden. Auf diese Weise verkörpern unsere deutschen *Standards* eine mehrfache Komprimierung des ACRL-Originals. Der Rezeptionsprozess war zwar immer auch ein Übersetzungsprozess und orientierte sich sprachlich und inhaltlich am Original, dieses wurde aber mit Blick auf die nationalen Rahmenbedingungen bewusst freier gehandhabt.

Einen eigenen Weg ging wenige Jahre später die Schweiz, die im Rahmen des Projektes „Informationskompetenz an Schweizer Hochschulen“ und des Teilprojekts „e-lib.ch: Elektronische Bibliothek Schweiz“ 2011 die *Schweizer Standards der Informationskompetenz*<sup>27</sup> veröffentlichte. Grundlage hierfür war zunächst die Definition von information literacy der UNESCO: „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.“<sup>28</sup> Die spezifisch Schweizerische Neuformulierung der *Standards* wird mit Blick auf die „Kultur des Schweizer Zielpublikums“ in drei unterschiedlichen sprachlichen Räumen (deutsch, französisch, italienisch) begründet und „auf das Wesentliche“ beschränkt, damit sie in diesen Räumen hochschulübergreifend als gemeinsame Grundlage für die Implementierung von Informationskompetenz in die Studiengänge konkret eingesetzt werden können. Die Schweizer *Standards* gehen über die ACRL-*Standards* hinaus, indem sie einen weiteren Standard ergänzen: „Standard Fünf: Die informationskompetente Person verwendet bestehende und neue Informationen, um ein spezifisches Ziel zu erreichen.“<sup>29</sup> Neu ist ferner, dass diese sechs Schweizer *Standards* mit den Kategorien „Bedarf“, „Beschaffung“, „Bewertung“, „Organisation“, „Anwendung“ und „Verantwortung“ verbunden und in ein modulares Kompetenzraster für drei Leistungsstufen (Einsteiger, Fortgeschrittene, Experten) eingebettet werden.

Einen ähnlichen Ansatz verfolgt der in Deutschland 2015 veröffentlichte *Referenzrahmen Informationskompetenz*,<sup>30</sup> der als einheitlicher Bezugsrahmen für alle Bildungsebenen konzipiert ist. Hierbei wird in Anlehnung an die ACRL-*Standards* Informationskompetenz in fünf Teilkompetenzen (Suchen, Prüfen, Wissen, Darstellen, Weitergeben) gegliedert und auf sechs unterschiedlichen

26 Deutscher Bibliotheksverband: Standards der Informationskompetenz für Studierende, 2009, <[http://zpidlx54.zpid.de/wp-content/uploads/2015/02/DBV\\_Standards\\_Infokompetenz\\_03.07.2009\\_endg.pdf](http://zpidlx54.zpid.de/wp-content/uploads/2015/02/DBV_Standards_Infokompetenz_03.07.2009_endg.pdf)>, Stand: 26.03.2021.

27 Projekt „Informationskompetenz an Schweizer Hochschulen (Hg.): Schweizer Standards der Informationskompetenz, Zürich 2011, <[https://www.informationskompetenz.ch/doc/e-lib/1\\_d\\_schweizer%20standards.pdf](https://www.informationskompetenz.ch/doc/e-lib/1_d_schweizer%20standards.pdf)>, Stand: 26.03.2021.

28 Catts, Ralph; Lau, Jesus: Towards information literacy indicators, Paris 2008. Online: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000158723/PDF/158723eng.pdf.multi>>, Stand: 26.03.2021.

29 vgl. Anm. 27, Projekt „Informationskompetenz an Schweizer Hochschulen (Hg.): Schweizer Standards der Informationskompetenz, Zürich 2011.

30 Klingenberg, Andreas: Referenzrahmen Informationskompetenz. Erarbeitet von Andreas Klingenberg im Auftrag der dbv-Kommission Bibliothek & Schule und der Gemeinsamen Kommission Informationskompetenz des dbv und VDB, 2016, <[https://www.bibliotheksverband.de/fileadmin/user\\_upload/Kommissionen/Kom\\_Infokompetenz/2016\\_11\\_neu\\_Referenzrahmen-Informationskompetenz\\_endg\\_\\_2\\_Kbg.pdf](https://www.bibliotheksverband.de/fileadmin/user_upload/Kommissionen/Kom_Infokompetenz/2016_11_neu_Referenzrahmen-Informationskompetenz_endg__2_Kbg.pdf)>, Stand: 26.03.2021.

Niveaustufen (A1-C2) definiert, die am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen orientiert sind.

In diesen zeitlichen Horizont des deutschsprachigen (noch stark den linear aufgebauten *Standards* verpflichteten) und internationalen bibliothekarischen Diskurses über Modelle und *Standards* der Informationskompetenz ist die Entwicklung des *Framework for Information Literacy for Higher Education* einzuordnen. Nur zwei Jahre nach der Publikation der deutschen Übersetzung der *Standards* durch den dbv 2009 und zeitgleich zur Veröffentlichung der Schweizer *Standards* 2011 wurde zwischen 2011 und 2015 der ausführliche Prozess der Revision der *ACRL-Standards* vollzogen. Im Jahr 2016 wurde das *Framework* offiziell veröffentlicht und löste zugleich die *Standards* ab. Seitdem ist es in den US-amerikanischen Bibliotheken maßgeblich für die Förderung von Informationskompetenz und wird im deutschen Sprachraum in unterschiedlicher Intensität rezipiert.

Ein grundsätzlicher Unterschied zwischen den früheren *Standards* und dem aktuellen *Framework* besteht gerade in seinen offenen, konzeptionellen und wissenschaftsorientierten Ansätzen im Sinne einer Fokussierung auf die Tiefendimension von Informationskompetenz. Da sich diese Ideen nicht wie die eher formalisierten und gut operationalisierbaren *Standards* in die - bibliothekarische und akademische - Unterrichtspraxis übersetzen lassen, lag eine breiter angelegte Übersetzung des gesamten Originaltextes mit sämtlichen Anhängen nahe, so dass der Text durch eine größere Rezipientengruppe in seiner logischen und gedanklichen Gesamtheit erfasst werden kann. Die besondere Herausforderung hierbei war, dass es sich nicht allein um eine „Übersetzung“ des reinen Textes handeln konnte und sollte, sondern zugleich auch um den Versuch einer Annäherung an das zugrunde liegende, vielschichtige Konzept. Auch wenn sich diese hinter dem *Framework* liegende besondere Kultur des US-amerikanischen bibliothekarischen Diskurses natürlich nur ein Stück weit „übersetzen“ und auf den deutschsprachigen Bibliotheksraum übertragen lässt, so konvergieren doch die hinter diesem liegenden Diskurse über die Wissenschaft(en).

## 2. *Framework for Information Literacy for Higher Education* – Rezeption im deutschen Sprachraum

Nachdem die ACRL nach einer kurzen Übergangszeit die bisher geltenden *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* am 1. Juli 2017 auch von ihrer Webseite entfernt hatte, war sichtbar, dass eine Ablösung vollzogen wurde. Zugleich wurde im deutschen Sprachraum - zunächst noch eher zaghaft und punktuell, zunehmend jedoch immer beherzter - damit begonnen, das neue *Framework for Information Literacy for Higher Education* zu rezipieren. Eine größere Öffentlichkeit konnte erreicht werden, als das *Framework* von Hazel McClure, Gayle Schaub und Patricia Bravender<sup>31</sup> auf dem 105. Deutschen Bibliothekartag / 6. Bibliothekskongress in Leipzig 2016 vorgetragen wurde. Auch auf den folgenden Deutschen und Österreichischen Bibliothekartagen wurden Vorträge

---

31 McClure, Hazel; Schaub, Gayle; Bravender, Patricia: Information literacy threshold concepts and the association of college and research libraries' framework for information literacy for higher education, 2016. Vortrag auf dem 105. Deutschen Bibliothekartag in Leipzig 2016. Online: <<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0290-opus4-23700>>, Stand: 26.03.2021.

von engagierten Kolleg\*innen präsentiert – exemplarisch erwähnt seien hier lediglich: Fabian Franke (2017)<sup>32</sup>, Anke Wittich/Maria Gäde (2018)<sup>33</sup>, Simone Kibler (2018)<sup>34</sup> und Oliver Renn (2018)<sup>35</sup>.

Ebenfalls in die Breite wirkten die schriftlich ausgearbeiteten Beiträge von Fabian Franke im Handbuch Informationskompetenz (2016)<sup>36</sup> und in o-bib (2017)<sup>37</sup> sowie die Ausgabe von o-bib (2017)<sup>38</sup> mit dem Themenschwerpunkt Informationskompetenz und Beiträgen von Gayle Schaub und Hazel McClure<sup>39</sup>, Wilfried Sühl-Strohmeier<sup>40</sup>, Carolin Ahnert<sup>41</sup>, Naoka Werr<sup>42</sup> und Tessa Sauerwein<sup>43</sup>.

Während Franke eine erste freie Teilübersetzung der Frames, Wissenspraktiken und Dispositionen vorlegte, ist den meisten dieser Beiträge gemeinsam, dass sie Best-Practice-Beispiele vorstellen, theoretische Ansätze sind bisher weniger stark vertreten, auch wenn eine Auseinandersetzung mit den einzelnen Frames, den Wissenspraktiken und Dispositionen angestoßen wird. Dies mag auch daran liegen, dass der deutschsprachige Diskurs insgesamt weniger stark fachwissenschaftlich begleitet wird als der US-amerikanische, der kontinuierlich Beiträge zur Theorie und Praxis des *Framework for Information Literacy* bietet.<sup>44</sup>

- 32 Franke, Fabian: Das Framework Information Literacy - neue Impulse für die Förderung von Informationskompetenz in Deutschland?! Vortrag auf dem 106. Deutschen Bibliothekartag in Frankfurt 2017. Online: <<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0290-opus4-28676>>, Stand: 26.03.2021.
- 33 Wittich, Anke; Gäde, Maria: Konzepte zur Vermittlung von Informationskompetenz anhand des Frameworks for Information Literacy. Vortrag auf dem 107. Deutschen Bibliothekartag in Berlin 2018. Online: <<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0290-opus4-33309>>, Stand: 26.03.2021.
- 34 Kibler, Simone: Threshold Concepts im Spiegel von Theorie und Praxis – neue Perspektiven für die IK-Vermittlung? Vortrag auf dem 107. Deutschen Bibliothekartag in Berlin 2018. Online: <<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0290-opus4-36971>>, Stand: 26.03.2021.
- 35 Renn, Oliver: Das Framework for Information Literacy for Higher Education – in die Praxis umgesetzt! Vortrag auf dem 107. Deutschen Bibliothekartag in Berlin 2018. Online: <<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0290-opus4-37008>>, Stand: 26.03.2021.
- 36 Franke, Fabian: Standards der Informationskompetenz – neue Entwicklungen in Deutschland, Großbritannien und den USA, in: Sühl-Strohmeier, Wilfried (Hg.): Handbuch Informationskompetenz. Berlin; Boston, 2016, S. 22-29. Online: <<https://doi.org/10.1515/9783110403367-004>>, Stand: 26.03.2021.
- 37 Ders.: Das Framework for Information Literacy. Neue Impulse für die Förderung von Informationskompetenz in Deutschland?!, in: o-bib 4 (1), 2017, S. 22-29. Online: <<https://doi.org/10.5282/o-bib/2017H4S22-29>>, Stand: 26.03.2021.
- 38 o-bib 4 (1), 2017. Online: <<https://doi.org/10.5282/o-bib/2017H1>>.
- 39 Schaub, Gayle; McClure, Hazel: Information Literacy Threshold Concepts and the Association of College and Research Libraries' Framework of Information Literacy of Higher Education, in: o-bib 4 (1), 2017, S. 1-9. Online: <<https://doi.org/10.5282/o-bib/2017H1S1-9>>, Stand: 26.03.2021.
- 40 Sühl-Strohmeier, Wilfried: Threshold-Konzepte, das ANCIL-Curriculum und die Metaliteracy – Überlegungen zu Konsequenzen für die Förderung von Informationskompetenz in deutschen Hochschulen, in: o-bib 4 (1), 2017, S. 10-25. Online: <<https://doi.org/10.5282/o-bib/2017H1S10-25>>, Stand: 26.03.2021.
- 41 Ahnert, Carolin: Threshold Concepts in deutschen Bibliotheken – eine Utopie?, in: o-bib 4 (1), 2017, S. 26-31. Online: <<https://doi.org/10.5282/o-bib/2017H1S26-31>>, Stand: 26.03.2021.
- 42 Werr, Naoka: 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, in: o-bib 4 (19), 2017, S. 48-61. Online: <<https://doi.org/10.5282/o-bib/2017H1S48-61>>, Stand: 26.03.2021.
- 43 Sauerwein, Tessa: Framework Information Literacy – Aspekte aus Theorie, Forschung und Praxis, in: Bibliothek – Forschung und Praxis 43 (1), 2019, S. 126-138.
- 44 Hsieh, Ma Lei; Dawson, Patricia H.; Yang Sharon Q.: The ACRL Framework successes and challenges since 2016: A survey, in: The Journal of Academic Librarianship 47 (2), 2021; Humrickhouse, Elizabeth: Flipped classroom pedagogy in an online learning environment: A self-regulated introduction to information literacy threshold concepts, in: The Journal of Academic Librarianship 47 (2) 2021.

Nach dem Themenheft von o-bib 2017 widmet sich die aktuelle Ausgabe der Zeitschrift schwerpunktmäßig Projekten rund um das *Framework*. Erstmals wird eine deutsche Übersetzung des vollständigen Textes des *Framework* mit sämtlichen Anhängen präsentiert und zur Diskussion gestellt. Bisher gab es zwar einzelne, sehr verdienstvolle Versuche, die Frames mehr oder weniger frei zu übertragen,<sup>45</sup> eine regelrechte Übersetzung, wie sie in unterschiedlichem Umfang für die *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* angestrebt wurde, fehlt bisher.

Ergänzend werden Praxisbeispiele, aber auch theoretische Betrachtungen aus dem deutschsprachigen Raum versammelt und unterschiedliche Facetten des *Framework* durch innovative, aber auch kritische Beiträge beleuchtet. Mögliche Fragen und Ansatzpunkte waren unter anderem: In welcher Weise haben wir uns mit dem *Framework* auseinandergesetzt? Welche Herausforderungen entstehen vor seinem Hintergrund im bibliothekarischen Alltag? Hat das *Framework* unser IK-Konzept beeinflusst?

### 3. Framework for Information Literacy for Higher Education – in a nutshell

Um den Paradigmenwechsel, der sich durch die Ablösung der *Standards* durch das *Framework* insbesondere innerhalb des anglo-amerikanischen theoretischen Diskurses über information literacy einerseits und innerhalb der Praxis von Bibliotheken und Informationseinrichtungen andererseits in den letzten Jahren vollzogen hat, zu verstehen, sollen im Folgenden einige wesentliche Gedanken und methodische Grundlagen des *Framework* als „educational reform movement“<sup>46</sup> angesprochen werden.

#### 3.1. Zur Theorie der Schwellenkonzepte

Ein theoretisch-methodischer Ausgangspunkt der Überlegungen der US-amerikanischen Kolleg\*innen basiert auf der Theorie der Schwellenkonzepte, die in mehreren Beiträgen in diesem Heft thematisiert werden: „The *Framework* offered here is called framework intentionally because it is based on a cluster of interconnected core concepts, with flexible options for implementation, rather than on a set of standards or learning outcomes, or any prescriptive enumeration of skills.“<sup>47</sup>

In Abkehr von den bisherigen weitgehend prozess- und stufenorientierten IK-Modellen besteht das *Framework* aus einer Reihe miteinander verbundener Kernkonzepte, die flexible Umsetzungsmöglichkeiten bieten. Diese Flexibilität ist sowohl im Hinblick auf die methodisch-didaktische Umsetzung als auch auf die Übertragung einer oder mehrerer Frames in ein Schulungskonzept zu sehen. Das *Framework* versteht sich somit nicht mehr – wie beispielsweise die ersten ACRL-*Standards* – als ein Satz von Standards und Lernzielen oder als eine sonstige verbindliche Auflistung von Fertigkeiten, die nacheinander abgearbeitet werden sollten, um auf der höchsten Stufe die Informationskompetenz zu erlangen. Hingegen möchte das *Framework* einen Rahmen für konzeptionelle Erkenntnisse im

45 vgl. beispielsweise Anm. 37, Franke, Fabian: Das Framework for Information Literacy. Neue Impulse für die Förderung von Informationskompetenz in Deutschland?, in: o-bib 4 (1), 2017, S. 22-29. Online: <<https://doi.org/10.5282/o-bib/2017H4S22-29>>, Stand: 26.03.2021 sowie Ders.: Standards der Informationskompetenz – neue Entwicklungen in Deutschland, Großbritannien und den USA, in: Sühl-Strohmenger, Wilfried (Hg.): Handbuch Informationskompetenz. Berlin; Boston, 2016, S. 22-29. Online: <<https://doi.org/10.1515/9783110403367>>, Stand: 26.03.2021.

46 ACRL, Framework for Information Literacy for Higher Education, 11.01.2016, <<http://www.ala.org/acrl/standards/iframework>>, S. 7, Stand: 26.03.2021.

47 ebd.

Sinne der Schwellenkonzepte bieten. Der Name *Framework*, im Sinne von Rahmenkonzept, ist somit Programm: „At the heart of this *Framework* are conceptual understandings that organize many other concepts and ideas about information, research, and scholarship into a coherent whole.“<sup>48</sup>

Der theoretische Überbau des *Framework* findet sich in den Schwellenkonzepten, die aus den Erziehungswissenschaften stammen. Schwellenkonzepte sind im Kontext des „conceptual teaching“ angesiedelt mit dem Ziel ein ganzheitliches Verständnis beim Lernenden zu bewirken. Aus bibliothekspraktischer Sicht ist hier eine Abkehr von inhaltlichen Fragen für eine Schulungsveranstaltung wie „Was wollen wir schulen?“ hin zu Fragen wie „Warum wollen wir dieses oder jenes schulen?“, „Was brauchen unsere Zielgruppen wirklich?“ zu verstehen. Unter Schwellenkonzepten werden (disziplinspezifische) Kernkonzepte subsumiert, die – wenn sie vom Lernenden einmal verstanden worden sind – neue konzeptionelle Perspektiven zu bislang ungründetem Wissen eröffnen. Dieser Vorgang wird als Konzeptwandel („conceptual change“) – oder im Sprachduktus der Schwellenkonzepte mit dem Bild des Überschreitens einer Schwelle<sup>49</sup> – beschrieben. An diese Schwelle stoßen die Lernenden im Lernprozess und es ist an den Lehrenden/Teaching Librarians, die Lernenden unmerklich beim Überschreiten dieser Schwelle zu unterstützen. Sind die Schwellenkonzepte aber einmal verstanden und das laienhafte Verstehen in eine fachliche Expertise, das heißt der „novice learner“ in den „expert“<sup>50</sup> übergegangen, ist dieser Prozess unwiderruflich. Das neu erworbene Wissen oder das mit dem Vorwissen verknüpfte neue Wissen kann jetzt nicht mehr verlernt werden. Durch diese Lernerzentrierung werden Lernende direkt aus ihrem Bildungskontext heraus abgeholt, da mit dem *Framework* bei jedem Frame ein „set of dispositions that address the affective areas of learning“<sup>51</sup> zur Verfügung steht; den Lehrenden/Teaching Librarians fällt es auf diese Weise leichter, sich in die Rolle des Lernenden hineinzusetzen und mit Fragen wie: „Was brauchen die Lernenden?“, „Was fragen sie nach?“, „Welches Ziel verfolgen sie mit ihrer Recherche?“ die jeweiligen Schulungsveranstaltungen stärker zu fokussieren. Das Erlernte, das (neu) erworbene Wissen, wird so nachhaltiger und (disziplinspezifische) Schemata und Zusammenhänge von den Lernenden besser durchdrungen.

### 3.2. Zur Rolle der Metaliteracy

Diese Relevanz der affektiven Komponente hängt mit einem weiteren theoretischen Gedankengut zusammen, auf das das *Framework* über die Schwellenkonzepte hinaus rekurriert: dem Konzept der Metaliteracy, „which offers a renewed vision of information literacy as an overarching set of abilities in which students are consumers and creators of information who can participate successfully in collaborative spaces.“<sup>52</sup> Metaliteracy bedingt die Bereitschaft der Studierenden/Teilnehmenden an Schulungsveranstaltungen sich verhaltensbezogen, affektiv, kognitiv und metakognitiv auf die Gesamtheit des Informationssystems mit all seinen Informationsprozessen – im *Framework* als „information ecosystem“<sup>53</sup> bezeichnet, einzulassen, da die Teilnehmenden an Schulungsveranstaltungen

48 ebd.

49 „A threshold concept can be considered as akin to a portal, opening up a new and previously inaccessible way of thinking about something.“ (Meyer, Jan H.F.; Land, Ray (Hg.): *Overcoming barriers of student understanding. Threshold concepts and troublesome knowledge*, London 2006, S. 3.)

50 vgl. Anm. 46, *Framework*, S. 12.

51 ebd., S.26.

52 ebd., S. 8.

53 ebd., S. 26 und öfter.

zugleich Konsumenten und Schaffende von Informationen sind. Wesentlich für dieses Bewegen im Informationsökosystem mit seinen vielfach kollaborativen Umgebungen ist das Anregen zu kritischer Selbstreflexion. Dieser Impetus des „critical thinking“ wird auch in der Struktur eines jeden der sechs Frames evident: Jeder Frame ist mit einer Reihe von Wissenspraktiken sowie einer Reihe von Dispositionen versehen.

Die Wissenspraktiken heben darauf ab, wie die Beherrschung des jeweiligen Konzepts des Frames zur Anwendung in neuen Situationen und somit zur Wissensbildung führt. Letztendlich geben die Wissenspraktiken Impulse, wie die Lernenden ihr Verständnis dieser Konzepte der Informationskompetenz verbessern können. Dagegen sprechen die Dispositionen eher die affektive, einstellungsbezogene oder wertende Dimension des Lernens und somit die Haltung des Lernenden an. Beide Bereiche sind jedoch nicht trennscharf, sondern fließend und eng verzahnt: In einer freien Interpretation könnte man die Wissenspraktiken als einen ersten Entwurf zur Formulierung von Lernzielen sehen, während die Dispositionen die (nach der Überschreitung der Schwelle veränderte respektive neue) innere Einstellung der Teilnehmenden an Schulungsveranstaltungen beschreiben. Weder die Wissenspraktiken noch die Dispositionen, die jedes Konzept unterstützen, sind als Anwendungsvorschriften für die jeweiligen Einrichtungen zu verstehen. Im Gegenteil, jede Bibliothek und ihre Partnerinstitutionen sind dazu aufgerufen, diese Frames bestmöglich an ihre eigenen Rahmenbedingungen (unter anderem Format, curriculare Einbindung, Infrastruktur) anzupassen und ganz spezifische Lernziele zu formulieren. Die sechs Frames sollen den Impuls für eine kontinuierliche Weiterentwicklung, Ergänzung und vor allem für den Austausch innerhalb der Bibliothekscommunity und zwischen Teaching Librarians und Lehrpersonal befördern und sollen den Beginn einer intensiven Auseinandersetzung mit der Förderung von Informationskompetenz markieren.

### 3.3. Eigenschaften von Schwellenkonzepten im Kontext eines dynamischen Informationsbegriffs

Auch die dem *Framework* zugrundeliegende Auffassung eines dynamischen Informationsbegriffes fügt sich in die theoretische Basis der Schwellenkonzepte ein, da ein Charakteristikum von Schwellenkonzepten das „troublesome knowledge“ ist: „Knowledge that is ‚alien‘, or counter-intuitive or even intellectually absurd at face value. It increasingly appears that a threshold concept may on its own constitute, or in its application lead to, such troublesome knowledge.“<sup>54</sup> Nach Meyer und Land sind Schwellenkonzepte überdies transformativ und integrativ, das heißt die Lernenden integrieren ihre bisherigen Vorstellungen in den Lernprozess und verknüpfen diese mit den wissenschaftlichen Konzepten, was zu einer Transformation des Konzeptverständnisses führt. Außerdem sind Schwellenkonzepte irreversibel und schwierig; irreversibel im Hinblick darauf, dass die eben erwähnte Transformation des Konzeptverständnisses irreversibel ist und schwierig, weil der Prozess der Transformation oft nach einiger Zeit nicht mehr erinnert werden kann und für Lehrende kann es wiederum schwierig sein, nachzuvollziehen, warum Studierende einfache Konzepte nicht begreifen.

Die Kolleg\*innen der ACRL Task Force haben noch eine weitere Eigenschaft ergänzt: Schwellenkonzepte im Kontext des *Framework* sind „discursive“, denn das *Framework* lebt vom kontinuierlichen

---

54 vgl. Anm. 49, Meyer, Jan H.F.; Land, Ray (Hg.): *Overcoming barriers*, 2006, S. 4.



Austausch zwischen allen Beteiligten. Die letzte Eigenschaft, die Meyer und Land den Schwellenkonzepten zuschreiben, ist „bounded“, das heißt der Bezug zu einzelnen Fachdisziplinen und Wissenskulturen. Dieser Fachbezug der dem *Framework* inhärenten Schwellenkonzepte wird dezidiert in der Einführung für Lehrende und Hochschulverwaltungen hervorgehoben: „The *Framework* is developed around a set of „frames“, which are those critical gateway or portal concepts through which students must pass to develop genuine expertise within a discipline, profession or knowledge domain.“<sup>55</sup> Mit dem Rekurs auf die Schwellenkonzepte kann den Fachdiskursen der einzelnen Wissenschaftsdisziplinen somit besser Rechnung getragen werden und die Lehrenden beim Konnex von Ermunterung zum kritischen Denken bei gleichzeitiger Orientierung in der Informationswelt (und damit die Orientierung in der Wissenschaft und Wissensgesellschaft) unterstützt werden: „Teaching faculty [...] foster enhanced engagement with the core ideas about information and scholarship within their disciplines.“<sup>56</sup> Für die Teaching Librarians ist daher die curriculare Integration ihrer Schulungsveranstaltungen sowie die enge Zusammenarbeit mit den Lehrstühlen grundlegend. Denkt man diesen lehrplanbezogenen Ansatz für IK-Schulungen – „cohesive curriculum for information literacy“<sup>57</sup> – weiter, wäre eine Verschränkung von IK-Curriculum und Fachcurriculum die Konsequenz, mit einem intracurricularen Modell als Zielmodell. Dann wäre der bereits angesprochene Übergang zur „information fluency“ im Sinne des lebenslangen Lernens folgerichtig vollzogen.

#### 4. *Framework for Information Literacy for Higher Education* – Making of aus der Übersetzungswerkstatt

Der Verein Deutscher Bibliothekarinnen und Bibliothekare (VDB) und der Deutsche Bibliotheksverband (dbv) finanzierten die Übersetzung des *Framework* durch eine professionelle Agentur. Allerdings stellte sich schnell heraus, dass diese „erste Fassung“ ohne eine redaktionelle Überarbeitung nicht für eine fachlich-bibliothekarische Verwendung in Frage kam. Schnell wurde klar, dass von der Agentur viele Begriffe außerhalb ihres Kontextes – der Hochschulbildung – verstanden worden waren und entsprechend angepasst werden mussten. Diese Anpassung erforderte eine nochmalige, intensive Auseinandersetzung mit dem Originaltext – und dabei trat dann noch eine ganz andere Schwierigkeit hervor: Im Anhang 2 ist der Entstehungsprozess des *Framework* als ein Lauf durch die Gremien der ACRL dokumentiert. Dieser Prozess hat zur Folge, dass das *Framework* als Text hochverdichtet ist. So merkt man beim genauen Hinsehen jedem Satz in den eigentlichen Frames an, dass er mehrfach überarbeitet wurde. Jeder Aussage des *Framework* ist der Anspruch eingearbeitet, dass es sich um eine „Setzung“ im Diskurs über *information literacy* handelt. In der Folge „fließen“ Sprache und Argumentation schon im Original häufig nicht wirklich, weil einzelne Ideen wichtiger scheinen als der größere Zusammenhang.

Dieser Natur des originalen Textes mussten auch die Übersetzung und die anschließende redaktionelle Bearbeitung gerecht werden. Daher fassten wir den grundsätzlichen Beschluss, so nah wie möglich nicht nur an den Begriffen, sondern häufig auch an der sprachlichen Struktur und dem Satzbau des

55 vgl. Anm. 46, *Framework*, S. 26.

56 vgl. ebd., S. 7.

57 ebd.

Originals zu bleiben. Für einzelne Abschnitte bedeutete dies, dass sie teils vollständig neu übersetzt werden mussten, wo die Agenturfassung zu weit vom Original abwich. Wenn man nun beim Lesen der deutschen Übersetzung schließlich hier und da „stolpert“, dann mag es an diesem Anspruch der Originaltreue liegen. Mit derartigen Stolpersteinen, die ein einfaches Verstehen manchmal erschweren, ist aber auch die Chance verbunden, sich noch enger mit den Ideen des *Framework* als solchem auseinanderzusetzen.

Vor dem Hintergrund der oben skizzierten Übersetzungs- und Rezeptionsgeschichte der *Information Literacy Competency Standards* war von vornherein klar, dass das *Framework* inklusive der Anhänge, die auf die Entstehungsgeschichte eingehen und Hinweise zur institutionellen Umsetzung der inhaltlichen Impulse aus den *Frames* geben, übersetzt werden sollte. Besonders in diesen Abschnitten argumentiert die ACRL als US-amerikanischer Verband vor dem Hintergrund der dortigen institutionellen Strukturen – das gilt für einzelne Einrichtungen wie „departmental or college curriculum committees“ ebenso wie für curriculare Aspekte wie „general education courses.“<sup>58</sup> Je nach Passgenauigkeit der Strukturen im deutschen Bildungssystem musste entschieden werden, an diesen Stellen entweder zu übersetzen (z. B. „Hochschulverwaltungen“ für „administrators“) oder den amerikanischen Ausdruck beizubehalten und mit einer entsprechenden Fußnote zu versehen.

Aber natürlich traten auch jenseits dieser Besonderheiten des amerikanischen Hochschulsystems auf der Ebene einzelner Begriffe vielfältige Übersetzungsprobleme auf. Das fängt bei der Verwendung des Begriffs „information“ im Englischen an. Im Deutschen besitzt der Begriff eine Pluralform, die andere Konnotationen besitzt, als das Abstraktum „Information“ in der deutschen Singular-Verwendung.<sup>59</sup> Im Englischen schwingen bei der praktischen Verwendung an jeder Stelle die verschiedenen Bedeutungsebenen mit – in der deutschen Übersetzung musste bisweilen eine Entscheidung gefällt werden.

An anderen Stellen galt die Aufmerksamkeit der Mehrdeutigkeit zu wohlfeiler Übersetzungen: Beispielsweise wird im Original *information literacy* einmal als „educational reform movement“<sup>60</sup> bezeichnet. Nach langem Überlegen wurde schließlich der Ausdruck „reformorientierte Bildungsbewegung“ für die Übersetzung gewählt – wohlwissend, dass dies im Deutschen leicht in Richtung „Reformpädagogik“ o. ä. verstanden werden könnte. Schwierig war an diesen Stellen, auch den eigentlichen Bedeutungsumfang der Originalformulierungen festzustellen. Das *Framework* bleibt hier oft elliptisch und lässt weitere Herleitungen und Erklärungen offen, wie auch schon für den Begriff der „information“ festgestellt wurde.

Zusammenfassend kann man sagen, dass grundsätzlich keine einzelne Übersetzung den vielfältigen Ansprüchen eines Originals gerecht werden kann. Mit der hier vorgelegten ersten vollständigen deutschen Übersetzung sollen nicht nur die vollständigen Beschreibungen der einzelnen *Frames* und

---

58 Diese wurden von der Agentur zunächst als „Kurse in Allgemeinbildung“ verstanden. Dabei handelt es sich aber um die in den USA üblichen Angebote für frühe Semester, die bei uns am ehesten über einen Begriff wie „Studium generale“ gefasst werden können.

59 Insgesamt fiel hierbei auf, dass das *Framework* auch im Original einige semantische Leerstellen lässt; vgl. den Beitrag von Oliver Schoenbeck in diesem Heft.

60 vgl. Anm. 46, *Framework*, S. 7.

die diese begleitenden Texte, beispielsweise die Anhänge, vorgelegt werden, sondern vor allem auch eine intensivere Diskussion des *Framework* im deutschsprachigen Raum angestoßen werden. Vielleicht folgt daraus auch die Konsequenz, vor dem Hintergrund der lokalen Strukturen und Ansprüche die eigene Praxis besser theoretisch zu untermauern und beispielsweise auch die etablierte einfache Gleichsetzung von „literacy“ und Kompetenz kritischer zu hinterfragen. Damit könnte auch die Gefahr aufgefangen werden, in die Auseinandersetzungen der allgemeinen erziehungswissenschaftlichen „Kompetenz“-Debatte zu geraten. Bei dieser ersten deutschen Gesamtübersetzung wurde bewusst auf eine Kommentierung aus Sicht jeglichen Fachdiskurses (Erziehungswissenschaften oder Informationswissenschaften) verzichtet, um die Dichte des englischen Originaltextes auf die Leser\*innen wirken zu lassen.

## Literaturverzeichnis

- Ahnert, Carolin: Threshold Concepts in deutschen Bibliotheken – eine Utopie?, in: o-bib 4 (1), 2017, S. 26-31. Online: <<https://doi.org/10.5282/o-bib/2017H1S26-31>>, Stand: 26.03.2021.
- ACRL, Framework for Information Literacy for Higher Education, 11.01.2016, <<http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>>, Stand: 26.03.2021.
- ACRL, Information Literacy Competency Standards for Higher Education, 18.01.2000, <<https://alair.ala.org/bitstream/handle/11213/7668/ACRL%20Information%20Literacy%20Competency%20Standards%20for%20Higher%20Education.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>, Stand 26.03.2021.
- A New Curriculum for Information Literacy (ANCIL), Online: <<https://newcurriculum.wordpress.com/>>, Stand: 26.03.2021.
- Bundy, Allan (Hg.): Australian and New Zealand Information Literacy Framework – principles, standards and practice, Adelaide 20042, <[https://www.utas.edu.au/\\_data/assets/pdf\\_file/0003/79068/anz-info-lit-policy.pdf](https://www.utas.edu.au/_data/assets/pdf_file/0003/79068/anz-info-lit-policy.pdf)>, Stand: 26.03.2021.
- Catts, Ralph; Lau, Jesus: Towards information literacy indicators, Paris 2008. Online: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000158723/PDF/158723eng.pdf.multi>>, Stand: 26.03.2021.
- Coonan, Emma: A new curriculum for information literacy – transitional, transferable, transformational. Theoretical background: teaching learning: perceptions of information literacy, Arcadia Project, Cambridge 2011.

- Deutscher Bibliotheksverband: Standards der Informationskompetenz für Studierende, 2009, <[http://zpidlx54.zpid.de/wp-content/uploads/2015/02/DBV\\_Standards\\_Infokompetenz\\_03.07.2009\\_endg.pdf](http://zpidlx54.zpid.de/wp-content/uploads/2015/02/DBV_Standards_Infokompetenz_03.07.2009_endg.pdf)>, Stand: 26.03.2021.
- Franke, Fabian: Das Framework Information Literacy – neue Impulse für die Förderung von Informationskompetenz in Deutschland?! Vortrag auf dem 106. Deutschen Bibliothekartag in Frankfurt am Main 2017. Online: <<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0290-opus4-28676>>, Stand: 26.03.2021.
- Franke, Fabian: Standards der Informationskompetenz – neue Entwicklungen in Deutschland, Großbritannien und den USA, in: Sühl-Strohmeier, Wilfried (Hg.): Handbuch Informationskompetenz, Berlin; Boston, 2016, S. 22-29. Online: <<https://doi.org/10.1515/9783110403367-004>>, Stand: 26.03.2021.
- Franke, Fabian: Das Framework for Information Literacy. Neue Impulse für die Förderung von Informationskompetenz in Deutschland?!, in: o-bib 4 (1), 2017, S. 22-29. Online: <<https://doi.org/10.5282/o-bib/2017H4S22-29>>, Stand: 26.03.2021.
- Hochschulrektorenkonferenz: Hochschule im digitalen Zeitalter. Informationskompetenz neu begreifen – Prozesse anders steuern, 2012. Online: <[https://www.hrk.de/fileadmin/\\_migrated/content\\_uploads/Entschliessung\\_Informationskompetenz\\_20112012\\_01.pdf](https://www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/Entschliessung_Informationskompetenz_20112012_01.pdf)>, Stand: 02.05.2021.
- Homann, Benno: Standards der Informationskompetenz. Eine Übersetzung der amerikanischen Standards der ACRL als argumentative Hilfe zur Realisierung der Teaching Library, in: Bibliotheksdienst 36 (5), 2002, S. 625-637. Online: <<https://doi.org/10.1515/bd.2002.36.5.625>>.
- Hsieh, Ma Lei; Dawson, Patricia H.; Yang Sharon Q.: The ACRL Framework successes and challenges since 2016: A survey; in: The Journal of Academic Librarianship 47 (2), 2021.
- Humrickhouse, Elizabeth: Flipped classroom pedagogy in an online learning environment: A self-regulated introduction to information literacy threshold concepts, in: The Journal of Academic Librarianship 47 (2) 2021.
- Kibler, Simone: Threshold Concepts im Spiegel von Theorie und Praxis – neue Perspektiven für die IK-Vermittlung? Vortrag auf dem 107. Deutschen Bibliothekartag in Berlin 2018. Online: <<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0290-opus4-36971>>, Stand: 26.03.2021.
- Klingenberg, Andreas: Referenzrahmen Informationskompetenz. Erarbeitet von Andreas Klingenberg im Auftrag der dbv-Kommission Bibliothek & Schule und

der Gemeinsamen Kommission Informationskompetenz des dbv und VDB, 2016, <[https://www.bibliothekerverband.de/fileadmin/user\\_upload/Kommissionen/Kom\\_Infokompetenz/2016\\_11\\_neu\\_Referenzrahmen-Informationskompetenz\\_endg\\_\\_2\\_\\_Kbg.pdf](https://www.bibliothekerverband.de/fileadmin/user_upload/Kommissionen/Kom_Infokompetenz/2016_11_neu_Referenzrahmen-Informationskompetenz_endg__2__Kbg.pdf)>, Stand: 26.03.2021.

- Meyer, Jan H.F.; Land, Ray (Hg.): Overcoming barriers of student understanding. Threshold concepts and troublesome knowledge, London 2006.
- McClure, Hazel; Schaub, Gayle; Bravender, Patricia: Information literacy threshold concepts and the association of college and research libraries' framework for information literacy for higher education, 2016. Vortrag auf dem 105. Deutschen Bibliothekartag in Leipzig 2016. Online: <<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0290-opus4-23700>>, Stand: 26.03.2021.
- Netzwerk Informationskompetenz Baden-Württemberg (Hg.): Standards der Informationskompetenz für Studierende, Mannheim 2006, <[https://elib.uni-stuttgart.de/bitstream/11682/6225/1/ik\\_Broschuere\\_01.pdf](https://elib.uni-stuttgart.de/bitstream/11682/6225/1/ik_Broschuere_01.pdf)>, Stand: 26.03.2021.
- Projekt „Informationskompetenz an Schweizer Hochschulen (Hg.): Schweizer Standards der Informationskompetenz, Zürich 2011, <[https://www.informationskompetenz.ch/doc/e-lib/1\\_d\\_schweizer%20standards.pdf](https://www.informationskompetenz.ch/doc/e-lib/1_d_schweizer%20standards.pdf)>, Stand: 26.03.2021.
- Renn, Oliver: Das Framework for Information Literacy for Higher Education – in die Praxis umgesetzt! Vortrag auf dem 107. Deutschen Bibliothekartag in Berlin 2018. Online: <<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0290-opus4-37008>>, Stand: 26.03.2021.
- Sauerwein, Tessa: Framework Information Literacy – Aspekte aus Theorie, Forschung und Praxis, in: Bibliothek – Forschung und Praxis 43 (1), 2019, S. 126-138.
- Schaub, Gayle; McClure, Hazel: Information Literacy Threshold Concepts and the Association of College and Research Libraries' Framework of Information Literacy of Higher Education, in: o-bib 4 (1), 2017, S. 1-9. Online: <<https://doi.org/10.5282/o-bib/2017H1S1-9>>, Stand: 26.03.2021.
- Secker, Jane; Coonan, Emma (Hg.): Rethinking information literacy. A practical framework for supporting learning, London 2012.
- SCONUL: Seven Pillars of Information Literacy. A model defining core abilities and understandings of information literacy in higher education, <<https://www.sconul.ac.uk/page/seven-pillars-of-information-literacy>>, Stand: 26.03.2021.
- Sühl-Strohmenger, Wilfried: Threshold-Konzepte, das ANCIL-Curriculum und die Metaliteracy - Überlegungen zu Konsequenzen für die Förderung von Informationskompetenz in

deutschen Hochschulen, in: o-bib 4 (1), 2017, S. 10-25. Online: <<https://doi.org/10.5282/o-bib/2017H1S10-25>>, Stand: 26.03.2021.

- Deutscher Hochschulverband und Verein Deutscher Bibliothekare: Vertrag zwischen dem Verein Deutscher Bibliothekare und dem Deutschen Hochschulverband über eine Initiative zur Erlangung von Informationskompetenz an deutschen Universitäten, 2003, <[https://www.vdb-online.org/publikationen/einzeldokumente/2003-01-27\\_vertrag-vdb-hochschulverband.pdf](https://www.vdb-online.org/publikationen/einzeldokumente/2003-01-27_vertrag-vdb-hochschulverband.pdf)>, Stand: 26.03.2021.
- Werr, Naoka: 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, in: o-bib 4 (19), 2017, S. 48-61. Online: <<https://doi.org/10.5282/o-bib/2017H1S48-61>>, Stand: 26.03.2021.
- Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur digitalen Informationsversorgung der Hochschulen, Greifswald 13.07.2001, Drs. 4935/01. Online: <<https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4935-01.html>>, Stand: 26.03.2021.
- Wittich, Anke; Gäde, Maria: Konzepte zur Vermittlung von Informationskompetenz anhand des Frameworks for Information Literacy. Vortrag auf dem 107. Deutschen Bibliothekartag in Berlin 2018. Online: <<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0290-opus4-33309>>, Stand: 26.03.2021.

# Informationskompetenz-Vermittlung für Schulklassen mit Wikipedia und dem Framework Informationskompetenz in der Hochschulbildung

Karin Bärnreuther, Hochschulbibliothek Kempten

## Zusammenfassung

Das Framework Informationskompetenz in der Hochschulbildung bietet sich als bibliotheksdidaktischer Rahmen auch schon für Kursangebote für Schulklassen an: obwohl es für die Angebote an Hochschulen und Universitäten konzipiert wurde, bereiten die Kollegstufen deutscher Gymnasien auf wissenschaftliche Karrieren vor; bibliothekarische Angebote für angehende Studierende können und sollten sich daher ebenfalls schon nach dem Framework richten. Informationskompetenz praxis- und lebensnah an Schüler\*innen zu vermitteln, kann mit dem Framework als didaktischem Rahmen und praktisch am Beispiel der bei Lernenden und Lehrenden gleichermaßen beliebten und gleichzeitig viel gescholtene Online-Enzyklopädie Wikipedia gelingen. Nicht nur wegen der zahlreichen Corona-bedingten Bibliotheksschließungen sollten angehende Abiturient\*innen im Bereich der Online-Recherche zu reflektierten und kritischen Nutzer\*innen ausgebildet werden. Im Rahmen des Frameworks kann praktisch am Beispiel Wikipedia Informationskompetenz vermittelt werden, die die Teilnehmenden unserer Kurse von der Wikipedia ausgehend auf die allgemeine Online-Recherche und auch auf alle anderen Bereiche des wissenschaftlichen Arbeitens übertragen können.

## Summary

While the Framework for Information Literacy for Higher Education applies to colleges and universities, the kollegstufen (roughly, sixth form) of German gymnasiums (roughly, grammar schools) prepare students for a scientific career track; therefore, libraries should also apply the Framework in courses designed for future university students. Using the framework as a didactic basis and with the online encyclopedia Wikipedia (both popular and much-maligned among students and teachers alike) as a concrete example, it is possible to teach information literacy to students in a practical and real-life way. Not only during pandemic-caused lockdowns of libraries, graduates of gymnasiums should be educated to conduct their online research in a well reflected and critical way.

This paper shows that by using the Framework, information literacy may be conveyed by starting with Wikipedia as a practical example and use it to enable participants to become adept online researchers in general as well as apply their skills to all manners of academic work.

**Zitierfähiger Link (DOI):** <https://doi.org/10.5282/o-bib/5650>

**Autorendentifikation:** Bärnreuther, Karin: GND: 1211562875;

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2837-2917>

**Schlagwörter:** Schule; Informationskompetenz; Bibliothekskurs

Dieses Werk steht unter der [Lizenz Creative Commons Namensnennung 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Im Studienjahr 2019/2020 haben knapp eine halbe Million junger Menschen ein Studium im Deutschland aufgenommen.<sup>1</sup> Offensichtlich sind viele dieser Studienanfänger\*innen aber nicht adäquat vorbereitet: so kommen Studien zur Informationskompetenz junger Menschen in Deutschland regelmäßig zu eher besorgniserregenden Ergebnissen.<sup>2</sup> Zwar überwiegt in dieser Gruppe die Informationsbeschaffung im Internet gegenüber der in Printmedien, die mächtigen Retrieval-Werkzeuge im Internet werden aber nicht gewinnbringend eingesetzt.<sup>3</sup>

### 1. Das Framework für Schulklassen

Abhilfe schaffen sollen die zahlreichen bibliotheksdidaktischen Angebote für Abiturient\*innen und Studienanfänger\*innen. Letztere werden an immer mehr wissenschaftlichen Bibliotheken Deutschlands<sup>4</sup> und auch in der bibliothekarischen Ausbildung selbst<sup>5</sup> nach dem Framework Informationskompetenz in der Hochschulbildung<sup>6</sup> der Association of College & Research Libraries (ACRL) durchgeführt. Doch auch für die Kurse für Schulklassen, die sich im Rahmen von Fach- oder Seminararbeiten erstmals mit dem wissenschaftlichen Arbeiten befassen, ist das Framework als didaktischer Rahmen sehr gut geeignet – obwohl es dezidiert für die Hochschulbildung entwickelt wurde, nicht für Schulen. Denn die Vorbereitung auf wissenschaftliches Arbeiten findet in den Schulen statt, und spätestens beim Erstellen der ersten eigenen wissenschaftlichen Arbeit, nämlich ihrer Fach- oder Seminararbeit, müssen sich die Schüler\*innen Informationskompetenz aneignen und nach den geltenden Regeln guter wissenschaftlicher Praxis verfahren. Auch der „Erstkontakt“ dieser Schüler\*innen mit wissenschaftlichen Bibliotheken findet meist im Rahmen von Bibliothekskursen statt, die „fit für die Seminararbeit“ machen sollen. Dort lernen sie meistens, sich in der Bibliothek zurechtzufinden, lernen den OPAC, Discovery Systeme, einige Datenbanken und die Fernleihe kennen und erhalten Hinweise zum wissenschaftlichen Zitieren, eventuell auch zum Umgang mit Fake News und Fake Science – ein umfangreiches Programm, bedenkt man, dass die meisten dieser Kurse auf 90 Minuten angelegt sind. Das persönliche Lernziel vieler Teilnehmenden dürfte aber vermutlich und verständlicherweise das Auffinden von geeigneter Literatur für die eigene Seminararbeit sein.

Den Schüler\*innen im Rahmen dieser Kurse auch einen kritischen ethischen Umgang mit Informationen, Publikationen und Autoritäten zu vermitteln, kann mit dem Framework gelingen und sollte

- 1 Vgl. Statistisches Bundesamt: Anzahl der Studienanfänger/-innen im 1. Hochschulsesemester nach Bundesländern, <<https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Tabellen/studierende-erstes-hs-bundeslaender.html>>, Stand: 03.03.2021.
- 2 Vgl. Franke, Fabian; Homann, Benno: Informationskompetenz in Deutschland, in: Sühl-Strohmenger, Wilfried (Hg.): Handbuch Informationskompetenz, Berlin 2016, 2. Auflage, S. 500-521.
- 3 Vgl. Gapski, Harald; Tekster, Thomas: Informationskompetenz in Deutschland. Überblick zum Stand der Fachdiskussion und Zusammenstellung von Literaturangaben, Projekten und Materialien zu einzelnen Zielgruppen, Düsseldorf 2009, S. 29f.
- 4 Vgl. Sauerwein, Tessa: Framework Information Literacy. Aspekte aus Theorie, Forschung und Praxis, in: Bibliothek Forschung und Praxis 43 (1), 2019, S. 126-138. Online: <<https://doi.org/10.1515/bfp-2019-2027>>.
- 5 Vgl. Werr, Naoka: 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, in: o-bib. Das offene Bibliotheksjournal 4 (1), 2017, S. 48-61. Online: <<https://doi.org/10.5282/o-bib/2017H1S48-61>>.
- 6 Vgl. The Association of College & Research Libraries: Framework Informationskompetenz in der Hochschulbildung, in: o-bib. Das offene Bibliotheksjournal 8 (2), 2021. Online: <<https://doi.org/10.5282/o-bib/5674>>.



auch Teil der Kurse sein. Das Ausbilden von Informationskompetenz ist nämlich schon in deutschen gymnasialen Lehrplänen und den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK) verankert, auch wenn der Begriff dort nicht explizit genannt wird.

In den Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife der KMK heißt es unter anderem: „Die Schülerinnen und Schüler können [...] aus selbst recherchierten Informationsquellen Relevantes für die eigene Textproduktion auswählen und in geeigneter Form aufbereiten, Textbelege und andere Quellen korrekt zitieren bzw. paraphrasieren“<sup>7</sup> sowie „wissenschaftspropädeutische Texte, zum Beispiel Fach- oder Seminararbeiten, planen, strukturieren, verfassen und überarbeiten“.<sup>8</sup> Laut KMK „fördert [das Fach Deutsch] die Reflexionsfähigkeit sowie die allgemeine Lernfähigkeit und Lernbereitschaft, auch im Sinne eines selbstorganisierten und projektorientierten Arbeitens. [...] Die Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife sind in fünf Kompetenzbereiche gegliedert, die in komplexer Weise miteinander verzahnt sind. [...] So werden die Grundlagen für fachliches und überfachliches Handeln mit Blick auf Anforderungen von Wissenschaft und beruflicher Bildung geschaffen.“<sup>9</sup>

## 2. Informationskompetenz in deutschen Gymnasiallehrplänen

Diese Vorgaben der KMK werden in 15 deutschen Bundesländern im Gymnasiallehrplan für das Fach Deutsch in der Sekundarstufe II<sup>10</sup> umgesetzt; das Land Bremen hat einen eigenen fächerübergreifenden Bildungsplan Medienbildung erstellt, der die Vorgaben der KMK aufgreift.<sup>11</sup> In allen diesen

7 Kultusministerkonferenz: Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012), Berlin 2013, S. 16. Online: <[https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_10\\_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf)>, Stand: 27.11.2020.

8 Ebd., S. 17.

9 Ebd., S. 13f.

10 Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin: Rahmenlehrplan für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe. Gymnasien, Integrierte Sekundarschulen, Berufliche Gymnasien, Kollegs, Abendgymnasien. Deutsch. Berlin 2014, 1. Auflage (gilt für die Länder Berlin und Brandenburg); Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung: Anlage zum Bildungsplan. Gymnasiale Oberstufe. Deutsch zur Umsetzung der KMK-Strategie „Bildung in der digitalen Welt“, Hamburg 2020; Hessisches Kultusministerium: Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe. Deutsch, Wiesbaden 2016; Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern: Rahmenplan für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe. Deutsch, 2019; Niedersächsisches Kultusministerium: Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Berufliche Gymnasium, das Abendgymnasium, das Kolleg. Deutsch, Hannover 2016; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch. Düsseldorf 2014; Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz: Lehrplan Deutsch. Grund- und Leistungsfach. Jahrgangsstufen 11 bis 13 der gymnasialen Oberstufe (Mainzer Studienstufe), 1998 sowie Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz: Lehrplan Deutsch. Grund- und Leistungsfach in der gymnasialen Oberstufe (Mainzer Studienstufe). Anpassung an die Bildungsstandards für die allgemeine Hochschulreife, 2014; Sächsisches Staatsministerium für Kultus: Lehrplan Gymnasium. Deutsch, Dresden 2004/2009/2013/2019; Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt: Fachlehrplan Gymnasium/Berufliches Gymnasium. Deutsch, 2019; Ministerium für Bildung und Kultur Saarland: Lehrplan Deutsch. Gymnasiale Oberstufe. Einführungsphase, 2019; Ministerium für Bildung und Kultur Saarland: Lehrplan Deutsch. Gymnasiale Oberstufe. Grundkurs. Hauptphase, 2019 sowie Ministerium für Bildung und Kultur Saarland: Lehrplan Deutsch. Gymnasiale Oberstufe. Leistungskurs. Hauptphase, 2019; Ministerium für Bildung und Wissenschaft des Landes Schleswig-Holstein: Fachanforderungen Deutsch. Allgemeinbildende Schulen, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II, Kiel 2014; Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport: Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife. Deutsch, Erfurt 2019. Inkraftsetzung zum Schuljahr 2019/20 für Schüler der Klassenstufen 5-11.

11 Vgl. Die Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit. Freie Hansestadt Bremen: Medienbildung. Bildungsplan für Primarstufe, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II, Bremen Entwurfsfassung Juni 2012.

Bildungsplänen werden Anforderungen und Kompetenzen für Schüler\*innen formuliert, die sich im Framework Informationskompetenz in der Hochschulbildung wiederfinden.

Beispielsweise heißt es in den Bildungsplänen des Landes Baden-Württemberg für das Fach Deutsch unter anderem: „Die Schülerinnen und Schüler können [...] Informationsquellen gezielt nutzen (Bibliotheken, Nachschlagewerke, Internet, auch Fachliteratur), exzerpieren, Texte und Informationen zielgerichtet bewerten und auswählen, auf dieser Grundlage Stoffsammlungen, Dossiers und Gliederungen erarbeiten; grundlegende Techniken wissenschaftlichen Arbeitens anwenden“ sowie „umfangreichere wissenschaftspropädeutische Texte (zum Beispiel Fach- oder Seminararbeiten) über einen längeren Zeitraum planen; Stadien des Schreibprozesses reflektieren.“<sup>12</sup> Für die Jahrgangsstufen 11/12 gelten als Ziele außerdem: „Die Schülerinnen und Schüler können [...] selbstständig verschiedene mediale Quellen zu Recherchezwecken nutzen, Informationen bewerten, aufbereiten und kritisch hinterfragen; dabei auch komplexe Suchstrategien anwenden“ sowie „sich mit Gefahren bei der Mediennutzung auseinandersetzen und angemessen und präventiv agieren; [sie können] Urheberrecht, Datenschutz und Persönlichkeitsrechte beim Umgang mit Medien berücksichtigen“.<sup>13</sup>

Ein weiteres Beispiel: Im Zentrum der Ausbildung an bayerischen Gymnasien steht dem bayerischen Lehrplan zufolge – neben der Vermittlung einer umfassenden Allgemeinbildung – die Vermittlung der für die Aufnahme und Bewältigung eines Studiums notwendigen Kompetenzen.<sup>14</sup> Als pädagogische Akzente und Lernziele der Kollegstufe und des wissenschaftspropädeutischen Seminars (W-Seminars), im Rahmen dessen bayerische Schulklassen ihre Seminararbeit schreiben, werden dort unter anderem genannt:

- „Reflexion über Sprache (Metasprache, Fachsprache) und Kommunikation; Informations- und Wissensmanagement“<sup>15</sup>
- „Vertiefen des Wissens über Informationsquellen: Bewerten der Qualität von Informationen“<sup>16</sup>
- „Nutzen der Informations- und Kommunikationstechnologie, vor allem Angebote von Hochschulen und Bibliotheken und aus der Arbeitswelt“<sup>17</sup>
- „Untersuchen und Diskutieren von Problemen der Mediengesellschaft“<sup>18</sup>

12 Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Bildungsplan des Gymnasiums. Bildungsplan 2016. Deutsch, S. 14. Online: <[http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbwb/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW\\_ALLG\\_GYM\\_D.pdf](http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbwb/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_D.pdf)>, Stand: 27.11.2020.

13 Ebd., S. 71.

14 Spaenle, Ludwig; Huber, Marcel: Vorwort, in: Genehmigter Lehrplan – gültig für Jgst. 9 bis 12, München 2009, <<http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26412>>, Stand: 27.11.2020.

15 Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München: Jahrgangsstufen 11/12, in: Genehmigter Lehrplan – gültig für Jgst. 9 bis 12, <<http://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26174>>, Stand: 27.11.2020.

16 Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München: Deutsch 11, in: Genehmigter Lehrplan – gültig für Jgst. 9 bis 12, <[http://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id\\_26539.html](http://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26539.html)>, Stand: 27.11.2020.

17 Ebd.

18 Ebd.

- Beurteilung von Mediendarstellungen anhand ästhetischer und ethischer Kriterien<sup>19</sup>
- „zielgerichteter Einsatz von Textverarbeitungs- und Präsentationsprogrammen“<sup>20</sup>
- Erlangen von fachübergreifenden Kompetenzen, um ein wissenschaftliches Studium zu bewältigen und durch eine fragende und kritische Grundeinstellung Wissenschaft und Persönlichkeit zu befördern<sup>21</sup>
- Reflexionskompetenz, Anwendungs- und Medienkompetenz sowie Urteilskompetenz ausbilden<sup>22</sup>

Diese Fähigkeiten und Kompetenzen finden sich alle im Framework Informationskompetenz in der Hochschulbildung wieder.

Im Bildungsplan Medienbildung für das Land Bremen fällt sogar der Begriff *information literacy*. Dort heißt es:

„*Information literacy* ist eine Schlüsselqualifikation, um sich in der komplexen, digital geprägten und oftmals anonymen Informations- und Medienwelt orientieren zu können. Informationen sind eine zentrale gesellschaftliche Ressource und Grundlage für Erwerb und Anwendung von Wissen. Die Lernenden wählen, prüfen, bewerten Informationsquellen und ihre spezifischen Merkmale und nutzen sie für ihre Zwecke. Dies umfasst alle zur Verfügung stehenden Quellen im gesamten Medienspektrum, vom Printmedium bis hin zu online verfügbaren Informationen.“<sup>23</sup>

Bereits in der gymnasialen Oberstufe sollen also Kompetenzen ausgebildet werden, die Informationskompetenz nach der bibliotheksdidaktischen Definition ausmachen. Es bietet sich daher an, das Framework auch schon in Bibliothekskursen für Schulklassen anzuwenden, v.a. wenn diese im Rahmen ihrer Seminar- oder Facharbeit eine wissenschaftliche Bibliothek besuchen.

Zum Einsatz des Frameworks empfiehlt die ACRL: „Für Bibliothekar\*innen sowie Lehrende ist wichtig zu verstehen, dass das Framework nicht konzipiert wurde, um in eine einzelne Sitzung zum Thema Informationskompetenz während des gesamten Studiums integriert zu werden. Das Framework sollte nachhaltig und systematisch in den Studienverlauf auf verschiedenen Ebenen integriert werden.“<sup>24</sup> Bibliothekskurse nach dem Framework sind demnach nur sinnvoll, wenn sie in einen breiteren Rahmen aus den Kursangeboten wissenschaftlicher Bibliotheken eingebettet werden. Wenn das Framework akademische Karrieren begleiten soll, also vom Studium über die Promotion bis zur Lehr- und For-

---

19 Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München: Deutsch 12, in: Genehmigter Lehrplan – gültig für Jgst. 9 bis 12, <[http://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentse/serv/3.1.neu/g8.de/id\\_26540.html](http://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentse/serv/3.1.neu/g8.de/id_26540.html)>, Stand: 27.11.2020.

20 Ebd.

21 Vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München: Gymnasiale Oberstufe in Bayern. Ziel des W-Seminars, <<http://www.oberstufenseminare.bayern.de/w-seminar/w-seminar-ziel/>>, Stand: 27.11.2020.

22 Vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München: Gymnasiale Oberstufe in Bayern. Kompetenzen des W-Seminars, <<http://www.oberstufenseminare.bayern.de/w-seminar/w-seminar-ziel/w-seminar-spezifische-kompetenzen/>>, Stand: 27.11.2020.

23 Die Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit. Freie Hansestadt Bremen: Medienbildung. Bildungsplan für Primarstufe, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II, Bremen Entwurfsfassung Juni 2012, S. 6.

24 Association of College & Research Libraries: Framework Informationskompetenz in der Hochschulbildung, S. 23.

schungstätigkeit, bietet es sich daher an, mit dem Einsatz des Frameworks bereits dort zu beginnen, wo auf akademische Karrieren vorbereitet wird: in den Schulen.

### 3. Wikipedia zur IK-Vermittlung

Zusammen mit dem Framework als didaktischem Rahmen eignet sich die Online-Enzyklopädie Wikipedia sehr gut dafür, angehenden Abiturient\*innen Informationskompetenz zu vermitteln. Die Wikipedia ist weit verbreitet, beliebt und wird von der Mehrzahl der Lernenden und Lehrenden an Schulen und Hochschulen ganz selbstverständlich privat und im Unterricht genutzt.<sup>25</sup> Gleichzeitig werden bei Studienanfänger\*innen als Brennpunkte studentischer Informationskompetenz vor allem die unzureichende Recherche- und Reflexionsfähigkeit sowie der fehlende verantwortungsvolle Umgang mit Internetquellen wahrgenommen.<sup>26</sup> Lernende werden daher regelmäßig besonders vor der Nutzung der Wikipedia gewarnt: mangelnde wissenschaftliche Qualität sowie fehlende Informationen über die Herkunft eines Artikels und über die wissenschaftlichen Qualifikationen der Verfasser\*innen machen Wikipedia-Artikel zu nicht zitierfähigen Quellen in wissenschaftlichen Arbeiten.<sup>27</sup> Weiter werden der Enzyklopädie vorgeworfen: mangelnde Objektivität und Aktualität, fehlerhafte Informationen, Manipulationen und Vandalismus sowie sich ständig ändernde Inhalte.<sup>28</sup> Der Wikipedia-Artikel „Kritik an Wikipedia“ führt als weitere Kritikpunkte auf: Verfehlung des enzyklopädischen Anspruchs, inhaltliche Beeinflussungen, Qualitätsfragen, Rechtsfragen, Bedrohung der traditionellen Medien sowie die (überwiegend männliche weiße) Mitarbeiterstruktur.<sup>29</sup>

Die naheliegende Idee, anhand der trotzdem beliebten und weit verbreiteten Informationsquelle Wikipedia selbst die Informationskompetenz von Schüler\*innen und Studienanfänger\*innen zu schulen, auch gerade wegen ihrer Unzulänglichkeiten, wird bereits von der Wikimedia Foundation selbst mit zahlreichen Projekten<sup>30</sup> sowie an Schulen und Hochschulen umgesetzt. Durch eine kritische Wikipedia-Nutzung steigern Schüler\*innen und Studienanfänger\*innen nämlich letztlich ihre Informationskompetenz: das Bewusstsein über die Fallstricke der Wikipedia schärft den bewussten Umgang mit anderen Online-Quellen und wissenschaftlichen Veröffentlichungen.<sup>31</sup> Sich der Verlässlichkeit, Aktualität und Autorschaft einer Informationsressource kritisch bewusst zu sein, und diese angemessen für die eigene (wissenschaftliche) Arbeit weiterzuverwenden, ist nicht nur bei der Verwendung von Wikipedia-Artikeln wichtig, sondern angesichts von Fake News und Fake Science sowieso unerlässlich.

25 Vgl. Schmid, Ulrich; Behrens, Julia: Monitor Digitale Bildung. Die Schulen im digitalen Zeitalter, Gütersloh 2017, S. 7 sowie Schmid, Ulrich; Goertz, Lutz: Monitor Digitale Bildung. Die Hochschulen im digitalen Zeitalter, Gütersloh 2017, S. 16f.

26 Vgl. Dölling, Hanna: Informationskompetenz an deutschen Hochschulen. Eine Analyse des Konzepts Informationskompetenz aus Sicht von Hochschullehrenden, München 2018. Online: <<https://doi.org/10.5282/edoc.22825>>.

27 Vgl. z.B. Alewine, Michael C.; Canada, Mark: Introduction to Information Literacy for Students, Chichester 2017, S. 201f.

28 Vgl. Stöcklin, Nando: Wikipedia clever nutzen – in Schule und Beruf, Zürich 2010, S. 132ff.

29 Vgl. Kritik an Wikipedia, in: Wikipedia. Die freie Enzyklopädie, Bearbeitungsstand: 22.11.2020, <[https://de.wikipedia.org/wiki/Kritik\\_an\\_Wikipedia](https://de.wikipedia.org/wiki/Kritik_an_Wikipedia)>, Stand: 27.11.2020.

30 Beispielsweise aktuell mit der Wikipedia Challenge, vgl. Die 30 Tage Wikipedia Challenge, Wikimedia Deutschland, <<https://www.wikimedia.de/wikipedia-challenge/>>, Stand: 27.11.2020.

31 Vgl. Stöcklin, Nando: Mit Wikipedia zu mehr Informationskompetenz, in: Sühl-Strohmeier, Wilfried (Hg.): Handbuch Informationskompetenz, Berlin 2012, S. 110.

Auch im Bibliothekswesen findet die Vermittlung von Informationskompetenz mit Hilfe der Wikipedia Anklang. So wird im IFLA Opportunity Paper für das wissenschaftliche Bibliothekswesen<sup>32</sup> im Zuge des 1Lib1Ref-Projekts dazu aufgerufen, sich als Bibliothekar\*in aktiv an der Verbesserung mangelhafter Wikipedia-Artikel zu beteiligen. Das Paper konstatiert, dass die Wikipedia zur Vermittlung von Informationskompetenz durch Bibliothekar\*innen geeignet ist.<sup>33</sup>

Als best practice-Beispiel existiert bereits das vielversprechende Konzept der US-amerikanischen Bibliothekarin Chanitra Bishop.<sup>34</sup> Auch Sormunen, Eriksson und Kurkipää kommen zu dem Schluss, dass das Schreiben von Wikipedia- und Wiki-Artikeln Schüler\*innen zu einer höheren Informationskompetenz verhilft und sie vor allem auch dazu ermuntert, für ihre Arbeiten gedruckte Quellen heranzuziehen.<sup>35</sup>

Die Enzyklopädie bietet sich zur Vermittlung von Informationskompetenz an Schüler\*innen nicht nur deshalb besonders an, weil sie frei und offen verfügbar, bekannt, beliebt und „als Lexikon für die Schule fast unentbehrlich geworden“<sup>36</sup> ist, sondern auch, weil Bibliotheken und die Wikipedia ein gemeinsames Ziel verfolgen: Menschen den freien Zugang zu Wissen zu ermöglichen. Das Vermitteln von Informationskompetenz an Schüler\*innen anhand der Wikipedia ist wegen der weiten Verbreitung der Enzyklopädie sowie ihrer Stärken und ausdrücklich auch Schwächen ein niedrigschwelliger, leicht zugänglicher Ansatz für bibliotheksdidaktische Angebote, für die sich nun das Framework als didaktischer Rahmen sehr gut eignet.

## 4. Beispiele für die praktische Umsetzung

Mit Hilfe der jeweiligen Wissenspraktiken und Dispositionen eines jeden Frames sollen Lernziele formuliert werden, die für Oberstufenschüler\*innen in Vorbereitung auf eine Seminararbeit, das Abitur oder schon das Studium am relevantesten erscheinen. Ziel sollte sein, die Wissenspraktiken und Dispositionen des Frameworks so zu vermitteln, dass die Schüler\*innen diese auch auf andere Aspekte des wissenschaftlichen Arbeitens übertragen können.

Wikipedia soll hierbei als leicht zugängliche und aus dem Alltag vertraute Informationsquelle dienen, deren Schwächen und Stärken anschaulich vermittelt werden können. Letztlich soll bei den Schüler\*innen auch Wissen darüber entstehen, welche Schwächen und Stärken andere Informationsquellen besitzen und welche Wissenspraktiken und Dispositionen beim Auffinden von Informationen

---

32 International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA): Opportunities for Academic and Research Libraries and Wikipedia, 2017, <<https://www.ifla.org/files/assets/hq/topics/info-society/iflawikipediaopportunities/oracademicandresearchlibraries.pdf>>, Stand: 27.11.2020.

33 Ebd., S. 8.

34 Vgl. Bishop, Chanitra: 5 ways Wikipedia can help teach research and critical thinking skills, WikiEdu, 19.10.2015, <<https://wikiedu.org/blog/2015/10/19/5-ways-wikipedia-can-help-teach-research/>>, Stand: 27.11.2020.

35 Vgl. Sormunen, Eero; Eriksson, Heidi; Kurkipää, Tuuli: Wikipedia and Wikis as Forums of Information Literacy Instruction in Schools, in: Gwyer, Roisin: The Road to Information Literacy. Librarians as Facilitators of Learning, Berlin 2012, S. 311-327.

36 Wampfler, Philippe: Digitaler Deutschunterricht. Neue Medien produktiv einsetzen, Göttingen 2017, S. 78.

und beim wissenschaftlichen Arbeiten allgemein wichtig sind – sei es bei der Recherche in der Wikipedia, beim Browsen in Facebook oder beim Schreiben einer eigenen wissenschaftlichen Arbeit.

Es bietet sich an, für jeden der sechs Frames ungefähr zehninütige separate Unterrichtseinheiten zu gestalten, die dann entweder alle zusammen einen eigenständigen Bibliothekskurs bilden, oder als einzelne Einheiten z.B. für Coffee Lectures genutzt werden können. Möglich ist auch der Einsatz von einzelnen Frames in anderen Bibliothekskursen. So ist es vorstellbar, den Frame „Informationen haben Wert“ in eine Veranstaltung für Studierende im ersten Semester zu integrieren, wenn dort korrektes Zitieren vermittelt werden soll, oder den Frame „Forschung als Hinterfragen“ als Einstieg in einen Datenbank-Kurs zu nutzen. Sinnvoll ist auch der Einstieg mit einer einzelnen Frame-Einheit in einen Bibliothekskurs für eine W-Seminar-Gruppe: die Gruppe wird durch ein Beispiel in der Wikipedia zum Diskutieren und Fragen stellen ermuntert und für den Sinn und Nutzen weiterer Online- und Bibliotheksrecherchen sensibilisiert.

Da zehn Minuten pro Frame einen straffen Zeitplan erfordern, bietet es sich an, bei den Kenntnissen und Dispositionen der Frames Schwerpunkte zu setzen und nicht auf alle einzugehen. Die für die Schüler\*innen jeweils wichtigsten Kenntnisse und Dispositionen sollten Vorrang haben und für jeden Frame eine geeignete didaktische Methode gefunden werden. Letztlich sollte immer das Übertragen des Erlernten auf andere Aspekte des wissenschaftlichen Arbeitens betont werden.

Konkret könnte der *lesson plan* für jeden Frame dann so aussehen:

- Schwerpunkt auf die ein oder zwei wichtigsten Kenntnisse des Frames,
- Schwerpunkt auf die eine oder zwei wichtigsten Dispositionen des Frames,
- *learning outcomes* der Einheit,
- didaktische Methode,
- Übertragen des Erlernten auf andere Aspekte des wissenschaftlichen Arbeitens.

Für das praktische Arbeiten mit Beispielen aus der Wikipedia gilt, dass die Beispiele wegen des dynamischen Charakters der Wikipedia immer wieder auf ihre Aktualität und Anwendbarkeit überprüft werden müssen. So können Artikel, die heute als negative Beispiele herangezogen werden, selbstverständlich morgen schon überarbeitet sein. Zeitnahe Vorbereitungen mit aktuellen Beispielen sind, wie bei allen anderen bibliothekarischen Kursangeboten auch, daher unerlässlich. Die hier vorgestellten Beispiele sind für die Nachnutzung also eventuell nur bedingt geeignet. Sie sollen aber zeigen, wie das Konzept „Framework + Wikipedia = Informationskompetenz für Schulklassen“ gelingen kann und zur Ausarbeitung eigener Beispiele anregen.

Nachfolgend zu allen sechs Frames jeweils ein Beispiel:

#### 4.1. Beispiel für den Frame „Suche als strategische Erkundung“

Der Einstieg in die Recherche ist für Schüler\*innen erfahrungsgemäß häufig schwer. Oft fällt der Satz „Zu meinem Thema gibt es nichts“. Dass eine strategische Recherche mit gut überlegten Suchbegriffen zum Erfolg führt, soll dieser Frame praktisch vermitteln.

Für Bibliotheksneulinge und Einsteiger\*innen in die Recherche bietet es sich an, den Schwerpunkt auf die Vermittlung der folgenden Wissenspraktiken zu legen:

„Lernende, die ihre Fähigkeiten der Informationskompetenz entwickeln,

- stimmen Informationsbedarf und Suchstrategien mit passenden Suchwerkzeugen ab<sup>37</sup> und
- „formulieren und verfeinern – wenn nötig – Informationsbedarfe und Suchstrategien auf der Basis der Suchergebnisse“.<sup>38</sup>

Zudem sollen schwerpunktartig folgende Dispositionen vermittelt werden:

„Lernende, die ihre Fähigkeiten der Informationskompetenz entwickeln,

- „zeigen geistige Flexibilität und Kreativität“<sup>39</sup> und
- „erkennen den Wert des Browsens und anderer Zufallsmethoden der Informationssammlung“.<sup>40</sup>

Die *learning outcomes* sind hier:

- Die Schüler\*innen formulieren geeignete Suchbegriffe und finden Synonyme sowie Ober- und Unterbegriffe.
- Sie verstehen das Prinzip der Serendipität.

Als Methode zum Einstieg eignet sich das als Partyspiel bekannte Wiki-Hopping. Ziel dieses Spiels ist es, möglichst schnell und mit möglichst wenig Zwischenschritten von einem Wikipedia-Artikel zu einem anderen Artikel zu gelangen, zum Beispiel vom Artikel über Wasserschweine zu dem Artikel über Otto von Bismarck. Eine mögliche Reihe könnte dann so aussehen: Wasserschwein – Lebenserwartung – Deutsche – Otto von Bismarck. Es bietet sich an, Begriffe zu wählen, die in keinem erkennbaren Zusammenhang stehen.

Das Spiel soll zunächst zeigen, wie strategische Recherche nicht funktioniert, aber auch das Prinzip der Serendipität veranschaulichen. Eine feste Zeitvorgabe von drei Minuten setzt die Schüler\*innen unter Zeitdruck. Je nach persönlichem Erlebnis wird diese Methode entweder negativ (weil frustrierend,

---

37 The Association of College & Research Libraries: Framework Informationskompetenz in der Hochschulbildung, in: o-bib. Das offene Bibliotheksjournal 8 (2), 2021. Online: <<https://doi.org/10.5282/o-bib/5674>>, S. 20.

38 Ebd.

39 Ebd., S. 21.

40 Ebd.

nicht zielführend, langweilig oder albern) oder positiv wahrgenommen (es wurde das beste Ergebnis erzielt, das Spiel wird als erheiternd wahrgenommen, es wurde zufällig ein interessanter/erheiternder Artikel entdeckt).

Anschließend kann mit den Schüler\*innen kurz ein Feedback zu dem Spiel erarbeitet werden. Ihnen soll vermittelt werden, dass es angesichts der Fülle der Informationen, die allein in der Wikipedia vorhanden sind, unerlässlich ist, sich genau darüber bewusst zu werden, welche Informationen relevant sind und sich anschließend Strategien zu überlegen, diese Informationen zu erhalten.

Wie wichtig die Auswahl von Suchbegriffen für eine strategische Recherche ist, kann mit einer anschließenden Arbeit im Plenum verdeutlicht werden. Zusammen soll der Kurs in der Wikipedia nach Artikeln zu einem Thema, beispielsweise nach Wasserschweinen, suchen und in einer Tabelle festhalten. Eventuell sind die Schüler\*innen schon im vorherigen Spiel auf einen dieser Artikel gestoßen. Die fertige Tabelle könnte dann so aussehen:

	Synonym	Andere Schreibweise	Oberbegriffe	Unterbegriff	Übersetzung
Suchbegriff/ Artikel	Wasser- schwein	Capybara	Capibara	Nagetiere Meer- schweinchen- verwandte	Panama- Capybara Englisch: capybara

Am zielführendsten ist hier natürlich der Begriff „Wasserschwein“. Mit allen anderen oben genannten Suchbegriffen werden aber ebenfalls Ergebnisse erzielt, teils auch in einem breiteren Kontext des Themas.

Das Wissen um die Relevanz von Synonymen, Ober- und Unterbegriffen und Suchbegriffen in anderen Sprachen und Schreibweisen sowie um den Wert von Suchergebnissen im breiteren Umfeld des Themas können die Schüler\*innen anschließend auf andere Rechercheinstrumente übertragen.

### 4.2. Beispiel für den Frame „Autorität ist konstruiert und kontextbezogen“

Die große Stärke und Schwäche der Wikipedia, dass alle Menschen an ihr mitschreiben können, hat zu einem Netzwerk aus Administrator\*innen und Schiedsrichter\*innen geführt, die die Qualität und Relevanz der Artikel sicherstellen, Vandalismus verhindern und Diskussionen schlichten sollen. Durch die strengen Relevanzkriterien der deutschsprachigen Wikipedia sollen Einträge zu nicht relevanten Gegenständen vermieden bzw. wieder gelöscht werden können. Im Umgang mit der Wikipedia ist es unerlässlich, darauf hinzuweisen, dass Artikel auch anonym, also ohne ein Nutzerprofil anlegen zu müssen, erstellt und bearbeitet werden können. Auch registrierte Wikipedianer\*innen treten meistens nicht mit ihren Klarnamen auf, es gibt also meist keine Standardinformationen über die Verfasser\*innen von Artikeln, außer den Selbstauskünften auf den Benutzerseiten. Diese Punkte eignen sich gut, um Schüler\*innen am Beispiel der Wikipedia kritisches Denken über wissenschaftliche Autorität nahezubringen.



Als Schwerpunkte für diesen Frame bieten sich die folgenden Wissenspraktiken an:

- „[Die Lernenden] definieren verschiedene Arten von Autorität, wie etwa themenbezogene Fachkompetenz (z.B. wissenschaftliche Anerkanntheit), gesellschaftliche Stellung (z.B. öffentliches Amt oder Titel) oder besondere Erfahrung (z.B. Beteiligung an einem historischen Ereignis“<sup>41</sup> und
- „verwenden Suchwerkzeuge und Indikatoren für Autorität, um die Glaubwürdigkeit von Quellen zu bestimmen und die Faktoren zu verstehen, die diese Glaubwürdigkeit beeinträchtigen könnten“.<sup>42</sup>

Bei den Dispositionen liegen die Schwerpunkte hier wie folgt:

- „[Die Lernenden] motivieren sich selbst, Quellen mit Autorität zu finden und erkennen, dass Autorität auf unerwartete Weise übertragen oder offenbar werden kann“<sup>43</sup> und
- „stellen traditionelle Auffassungen davon in Frage, wie Autorität gewährt wird und erkennen den Wert einer Vielfalt von Ideen und Weltanschauungen“.<sup>44</sup>

Das *learning outcome* ist hier: Die Schüler\*innen werden sich der (kritischen) Bedeutung von Autoritäten in der Wikipedia bewusst.

Als *Methode* bietet sich eine Filmvorführung mit anschließender Diskussion an: Am 18.04.2019 strahlte ZDFneo die 144. Folge der von Jan Böhmermann moderierten Satiresendung „Neo Magazine Royale“ aus. Ein viertelstündiger Beitrag in der Folge namens „Telelupe“ befasst sich mit bekannten Kritikpunkten an der Wikipedia: mangelnder Diversität der Autor\*innen und Themen, der männlich dominierten Administratorenschaft sowie den *edit wars*. Ein Ausschnitt der Sendung ist bei YouTube<sup>45</sup> abrufbar, in der Mediathek des ZDF ist die Folge nicht mehr verfügbar. Wegen der Länge des Ausschnitts bietet es sich an, ihn von den Kursteilnehmer\*innen im Vorfeld gemeinsam mit einer Lehrkraft im Unterricht oder als private Vorbereitung auf den Kurs ansehen zu lassen.

Der Beitrag bringt mit den Mitteln der Satire und der Übertreibung Fragestellungen auf den Punkt, die im Rahmen einer moderierten Diskussion an die Kursteilnehmer\*innen gestellt werden können:

- Wer sind die Menschen, die in der Wikipedia schreiben?
- Kann ich verlässliche Quellenangaben über diese Menschen finden?
- Wer bestimmt in der Wikipedia, wer als Expert\*in auf einem Gebiet gilt?
- Sind diese Menschen Expert\*innen auf ihrem Gebiet?
- Wenn nein, können ihre Artikel trotzdem richtig und verlässlich sein?

41 The Association of College & Research Libraries: Framework Informationskompetenz in der Hochschulbildung, S. 10.

42 Ebd., S. 11.

43 Ebd.

44 Ebd.

45 Vgl. Die Telelupe. Wikipedia, Neo Magazin Royale mit Jan Böhmermann, ZDFneo, Mainz, 18.04.2019. YouTube: <[https://www.youtube.com/watch?v=HNwz\\_uaRd64](https://www.youtube.com/watch?v=HNwz_uaRd64)>, Stand: 27.11.2020.

An diesem Punkt bietet es sich an, die Diskussion auf eine weitere Ebene, das wissenschaftliche Arbeiten allgemein, zu übertragen:

- Welche verlässlichen Quellenangaben kann ich über Wissenschaftler\*innen finden?
- Welche Kriterien zeigen an, dass jemand in einer Wissenschaft als Expert\*in gilt?
- Brauche ich solche Hintergrundinformationen, um eine wissenschaftliche Publikation als verlässlich einzustufen? Oder gibt es auch noch andere Kriterien, die die Qualität einer Publikation bewerten?

### 4.3. Beispiel für den Frame „Informationen schaffen als schöpferischer Prozess“

Wikipedia-Artikel eignen sich hervorragend, um Verfasser\*innen erster eigener wissenschaftlicher Arbeiten zu vermitteln, dass das Entstehen von Artikeln oder Seminararbeiten ein stetiger Prozess ist. Anhand der Versionsgeschichte eines Wikipedia-Artikels kann gut nachvollzogen werden, wann welche Informationen hinzugefügt oder wieder gelöscht wurden. Die Enzyklopädie ist kein statisches Werk, ihre Artikel sind dynamisch und können jederzeit verändert werden. Auch dies muss den Schüler\*innen für die Arbeit mit Wikipedia bewusst gemacht werden.

Besonders gelungene Artikel werden in der Wikipedia in die Liste der lesenswerten Artikel<sup>46</sup> bzw. der exzellenten Artikel<sup>47</sup> aufgenommen. Viele dieser Anforderungen an Artikel, um in diese Listen aufgenommen zu werden,<sup>48</sup> können auch als Kriterien für gelungene wissenschaftliche Publikationen gelten und dem Kurs als Richtschnur für die eigenen ersten Arbeiten vermittelt werden.

Wegen des dynamischen Charakters der Wikipedia sollten die Schwerpunkte in diesem Frame auf folgenden Wissenspraktiken liegen:

- „[Die Lernenden] benennen die Möglichkeiten und Beschränkungen von Informationen, die mittels verschiedener Entstehungsprozesse geschaffen wurden“<sup>49</sup> und
- „erkennen die Auswirkungen von Informationsformaten, die statische oder veränderliche Informationen beinhalten“.<sup>50</sup>

Außerdem liegt der Schwerpunkt auf der Haltung

- „[Sie] anerkennen den Prozess des Abgleichs des Informationsbedarfs mit dem geeigneten Produkt“.<sup>51</sup>

46 Vgl. Wikipedia:Lesenswerte Artikel, in: Wikipedia. Die freie Enzyklopädie, Bearbeitungsstand: 27.04.2016, <[https://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Lesenswerte\\_Artikel](https://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Lesenswerte_Artikel)>, Stand: 27.11.2020.

47 Vgl. Wikipedia:Exzellente Artikel, in: Wikipedia. Die freie Enzyklopädie, Bearbeitungsstand: 14.07.2013, <[https://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Exzellente\\_Artikel](https://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Exzellente_Artikel)>, Stand: 27.11.2020.

48 Vgl. Wikipedia:Kandidaturen von Artikeln, Listen und Portalen/Kriteriendarstellung, in: Wikipedia. Die freie Enzyklopädie, Bearbeitungsstand: 28.01.2021, <[https://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Kandidaturen\\_von\\_Artikeln,\\_Listen\\_und\\_Portalen/Kriteriendarstellung#Lesenswerte\\_Artikel](https://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Kandidaturen_von_Artikeln,_Listen_und_Portalen/Kriteriendarstellung#Lesenswerte_Artikel)>, Stand: 28.01.2021.

49 The Association of College & Research Libraries: Framework Informationskompetenz in der Hochschulbildung, S. 12 50 Ebd.

51 Ebd., S. 13.

*Learning outcomes* für diesen Frame können sein: Die Schüler\*innen sind sich der besonderen Eigenschaften von dynamischen Informationsquellen bewusst. Sie kennen Anforderungen an lesenswerte und exzellente Artikel aus der Wikipedia.

Zu Beginn des Frames sollen im Kurs gemeinschaftlich die Anforderungen an lesenswerte und exzellente Artikel gelesen werden. Im Plenum soll nun diskutiert werden, ob diese Anforderungen auch für eigene wissenschaftliche Arbeiten sinnvoll sind. Mittels einer Gruppenarbeit können verschiedene Versionen entweder eines lesenswerten oder exzellenten Wikipedia-Artikels durch drei Gruppen von Schüler\*innen miteinander verglichen werden. Es bietet sich an, eine Gruppe die aktuelle Version eines Artikels lesen zu lassen, eine Gruppe die älteste und eine dritte Gruppe eine Artikel-Version, die zeitlich in der Mitte liegt. Anschließend werden neue Gruppen gebildet, die sich jeweils aus mindestens einem Mitglied der Gruppe 1, 2 und 3 zusammensetzen. Die neuen Gruppen sollen sich nun über die Artikel austauschen. Wo liegen die Unterschiede? Halten sie die Artikel für zuverlässig?

Die Schüler\*innen können die Erkenntnis, dass „noch kein Meister vom Himmel gefallen ist“ und gute Publikationen durch stetiges Verbessern entstehen, auf das eigene wissenschaftliche Arbeiten übertragen. Die Diskussion über die Anforderungen an Wikipedia-Artikel verdeutlicht die Anforderungen an die eigene wissenschaftliche Arbeit.

#### 4.4. Beispiel für den Frame „Informationen haben Wert“

Für Oberstufenkurse bietet es sich an, aus diesem Frame eine intensive Einheit zum Thema Zitieren zu erstellen, da hier oft eine große Unsicherheit beim Erstellen der ersten Seminararbeit herrscht. Gerade beim Zitieren von der Wikipedia herrscht oft Unsicherheit (wenn sie denn überhaupt zitiert werden darf!): wie soll ein Artikel zitiert werden, der sich morgen schon wieder ändern kann? Müssen Wikipedia-Artikel überhaupt zitiert werden? Sie haben ja keine sichtbaren Urheber\*innen?

Daher sollen die Schwerpunkte in diesem Frame auf der Wissenspraktik „[Die Lernenden] würdigen die originären Ideen anderer durch korrekte Zuschreibung und Zitierweise“<sup>52</sup> und der Disposition „[Sie] respektieren die originären Ideen anderer“<sup>53</sup> liegen.

Die learning outcomes sind hier: Die Schüler\*innen sind sich der Wichtigkeit korrekter Zitate bewusst, sowohl in ihrer Rolle als Verfasser\*innen von eigenen Arbeiten als auch als Rezipient\*innen von Informationsquellen.

Trotz der strengen Vorgaben der Wikipedia, alle nicht-trivialen Aussagen mit Einzelnachweisen zu belegen, müssen aktuell ca. 39.000 deutsche Wikipedia-Artikel der Kategorie „Belege fehlen“ zugeordnet werden.<sup>54</sup> Die Wikimedia Foundation ermuntert Leser\*innen der Wikipedia ausdrücklich dazu, fehlende Belege zu ergänzen und andere Wartungsarbeiten auszuführen. Dennoch sind diese Artikel

---

52 The Association of College & Research Libraries: Framework Informationskompetenz in der Hochschulbildung, S. 14.  
53 Ebd., S. 15.

54 Vgl. Wikipedia:Belege fehlen, in: Wikipedia. Die freie Enzyklopädie, Bearbeitungsstand: 27.11.2020, <[https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Kategorie:Wikipedia:Belege\\_fehlen&oldid=176821643](https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Kategorie:Wikipedia:Belege_fehlen&oldid=176821643)>, Stand: 27.11.2020.

in keinem zuverlässigen und damit nicht zitationsfähigen Zustand. Zur Veranschaulichung der Wichtigkeit von verlässlichen und zitationsfähigen Quellen bietet es sich hier an, dem Kurs Beispiele aus der Kategorie: „Belege fehlen“ zu zeigen. Einem Artikel aus dieser Kategorie wird ein Artikel aus der Liste der exzellenten Artikel gegenübergestellt, beispielsweise der Artikel über Otto von Bismarck. Die Schüler\*innen sollen zur Diskussion angeregt werden: Würden Sie den jeweiligen Artikel zitieren? Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?

Anschließend soll auf die Zitierhilfe der Wikipedia aufmerksam gemacht werden, die zu jedem Artikel im linken Menüband unter „Werkzeuge“ den Punkt „Artikel zitieren“ anzeigt. Die Zitierhilfe bietet für alle Artikel eine einfach Zitatangabe zum Kopieren, bibliographische Angaben, sowie einen BibTex-Eintrag an.<sup>55</sup>

Die einzelnen Bestandteile der Zitatangabe sollen nun zusammen mit dem Kurs auf verschiedenfarbigen Moderationskarten dargestellt werden. Jeweils die Bestandteile

- Artikelname,
- Name des Werks, in dem der Artikel erscheint,
- Bearbeitungsstand,
- Permanenter Link,
- Abrufzeitpunkt,

sollen auf ein eigenes Kärtchen geschrieben werden.

Als weitere Beispiele können dann Literaturangaben aus dem Bismarck-Artikel herangezogen werden. Unter den Literaturangaben zum Artikel (Literatur, Quellen und Darstellungen) findet sich die Rubrik „Darstellungen zu Bismarcks Leben und zum Bismarck-Mythos“, die vor allem gedruckte Monographien auflistet. Aus dieser Rubrik soll in Zweierteams eine Literaturangabe selbstständig auf den Moderationskärtchen aufgelöst werden, analog zu dem vorher gemeinsam erarbeiteten Beispiel. Es werden dann also auf den Kärtchen genannt:

- Verfasser\*in
- Herausgeber\*in
- Name des Werks
- Name des Beitrags in einem Werk
- Verlag
- Auflage
- Erscheinungsort
- Erscheinungsdatum
- ISBN

<sup>55</sup> Der Artikel über Otto von Bismarck kann nach dieser Zitierhilfe wie folgt angegeben werden: „Seite ‚Otto von Bismarck‘. In: Wikipedia, Die freie Enzyklopädie. Bearbeitungsstand: 26. November 2020, 23:59 UTC. URL: [https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Otto\\_von\\_Bismarck&oldid=205973346](https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Otto_von_Bismarck&oldid=205973346) (Abgerufen: 28. November 2020, 12:22 UTC).“

Dass es für alle Literaturnachweise, unabhängig von der Erscheinungsform, obligatorische Bestandteile braucht, um eine Ressource eindeutig zu identifizieren, können die Schüler\*innen nun auf das wissenschaftliche Arbeiten übertragen. Zitierregeln und die Auswahl von verlässlichen Quellen gelten ebenfalls für alle Aspekte des wissenschaftlichen Arbeitens.

#### 4.5. Beispiel für den Frame „Forschung als Hinterfragen“

In diesem Frame soll vermittelt werden, dass die Wikipedia einen guten Einstieg in eine Recherche ermöglicht, oft aber keine zuverlässigen oder tatsächlich gar keine Ergebnisse liefert. Die Schüler\*innen sollen herausarbeiten, welche anderen Informationsressourcen sich anbieten, wenn Wikipedia und bekannte Suchmaschinen keine Ergebnisse liefern.

Daher soll hier der Schwerpunkt auf der Wissenspraktik liegen

- „[Die Lernenden] fassen Informationen zusammen, die aus verschiedenen Quellen stammen“<sup>56</sup>

sowie auf den Dispositionen

- „[sie] schätzen Beharrlichkeit, Anpassungsfähigkeit und Flexibilität und erkennen an, dass Vieldeutigkeit den Forschungsprozess begünstigen kann“<sup>57</sup> und
- „[sie] suchen sich bei Bedarf geeignete Unterstützung.“<sup>58</sup>

Das *learning outcome* ist dann: Die Schüler\*innen kennen, zusätzlich zur Wikipedia und Suchmaschinen, bibliothekarische Rechercheinstrumente.

Mit einer Recherche-Übung in Partnerarbeit kann dem Kurs ein Rechercheeinstieg vermittelt werden, auch wenn es zu einem Thema keinen Wikipedia-Artikel gibt.

Ein Beispiel für ein Thema zu finden, zu dem es keinen Wikipedia-Eintrag gibt, kann eine Herausforderung darstellen. Anhand fehlender Wikipedia-Artikel soll den Schüler\*innen aber verdeutlicht werden, dass sich jede Recherche unterschiedlicher Rechercheinstrumente bedienen muss. Als Beispiel für nicht vorhandene Artikel eignen sich Werke von Schriftsteller\*innen, die die Schüler\*innen eventuell auch schon aus dem Deutschunterricht kennen. So gibt es meistens einen Eintrag über die Person und ihr Gesamtwerk, für bedeutende Werke der Literatur natürlich auch eigene Einträge. Viele Werke, besonders Gedichte, besitzen aber keinen eigenen Eintrag.

---

56 The Association of College & Research Libraries: Framework Informationskompetenz in der Hochschulbildung, S. 16.

57 Ebd., S. 17.

58 Ebd.

So gibt es beispielsweise einen Artikel zu dem Lyriker Ernst Jandl.<sup>59</sup> Sein in bibliothekarischen Kreisen beliebtes Gedicht „suchen wissen“<sup>60</sup> hat aber keinen eigenen Wikipedia-Eintrag und wird auch im Artikel über Jandl nicht erwähnt.

Die Schüler\*innen sollen in Partnerarbeit ein Arbeitsblatt bearbeiten und diskutieren:

Recherchieren Sie in der Wikipedia zu dem Gedicht „suchen wissen“ von Ernst Jandl.

- Gibt es einen Eintrag?
- Rufen Sie den Artikel zu Ernst Jandl auf. Wird dort das Gedicht erwähnt?
- Suchen Sie in Internet-Suchmaschinen nach dem Gedicht. Erhalten Sie Ergebnisse?
- Können Sie das Gedicht so zitieren?
- Finden Sie so Sekundärliteratur?

Abschließend soll der Kurs auf die Literaturhinweise am Ende des Artikels sowie auf die Verlinkung zum Katalog der Deutschen Nationalbibliothek aufmerksam gemacht werden. Es soll demonstriert werden, dass diese Literatur über Bibliothekskataloge recherchierbar und damit bestell- und ausleihbar ist. In der Kursvorbereitung muss hier natürlich vorrecherchiert werden, welche Werke im eigenen OPAC verzeichnet sind. Eventuell kann auch schon auf die Fernleihe verwiesen werden.

### 4.6. Beispiel für den Frame „Wissenschaft als Diskurs“

Mit diesem Frame kann den Schüler\*innen anhand der eigenen Mitarbeit in der Wikipedia ein Bewusstsein für die Teilhabe an einer wissenschaftlichen Community vermittelt werden.

Als Schwerpunkte sollen hier die Wissenspraktiken vermittelt werden:

- „[Die Lernenden] tragen auf einem angemessenen Niveau, wie z.B. in einer örtlichen Online-Community, einer moderierten Diskussion, einer studentischen Forschungszeitschrift und Präsentationen bei Konferenzen/Postersessions zum wissenschaftlichen Diskurs bei.“<sup>61</sup>
- „[Sie] erkennen, dass eine vorliegende wissenschaftliche Arbeit vielleicht nicht die einzige oder vorherrschende Perspektive zu einem Thema darstellt.“<sup>62</sup>

Außerdem sollen folgende Dispositionen behandelt werden:

- „[Die Lernenden] begreifen sich selbst als Mitwirkende in der Wissenschaft und nicht als bloße Konsumenten“<sup>63</sup>

---

59 Vgl. Ernst Jandl, in: Wikipedia. Die freie Enzyklopädie, Bearbeitungsstand: 18.08.2020, <[https://de.wikipedia.org/wiki/Ernst\\_Jandl](https://de.wikipedia.org/wiki/Ernst_Jandl)>, Stand: 27.11.2020.

60 Jandl, Ernst: suchen wissen, in: Jandl, Ernst: Die Bearbeitung der Mütze. Gedichte, Darmstadt 1978.

61 The Association of College & Research Libraries: Framework Informationskompetenz in der Hochschulbildung, S. 18. 62 Ebd., S. 19.

63 Ebd.

- „[sie] schätzen *User-generated content* und bewerten von anderen erstellte Beiträge“<sup>64</sup> und
- „erkennen die Verantwortung, die ein Eintritt in den Diskurs über partizipative Kanäle mit sich bringt.“<sup>65</sup>

Die *learning outcomes* sind dann: Die Schüler\*innen erkennen, dass sie Expert\*innen auf einem Gebiet sein können und dass wissenschaftliche Communities eigene Regeln und Konventionen besitzen.

Im Rahmen eines Bibliothekskurses ist es zeitlich nicht möglich, den Schüler\*innen ausführlich das Schreiben von eigenen Wikipedia-Artikeln nahezubringen. Der Kurs kann sie aber dazu ermuntern, sich nicht nur als passive Leser\*innen der Enzyklopädie zu betrachten, sondern als Teil einer aktiven Community, an der sie selbstverständlich teilhaben können.

Denkbar ist, zumindest das Bearbeiten von Artikeln zu demonstrieren. Dafür kann beispielsweise ein Artikel mit fehlenden Belegen live im Kurs bearbeitet und fehlende Nachweise oder Daten ergänzt werden. Auch hier ist aber natürlich eine gute Recherche nach geeigneten Beispielen im Vorfeld unerlässlich.

Die Wikipedia-Projektseite „Wikipedia:Sei mutig“<sup>66</sup> ermuntert Wikipedia-Neulinge ausdrücklich zur Mitarbeit an der Enzyklopädie. Unter den Mottos „Unkaputtbar!“, „Sei tolerant!“, „Belege Änderungen!“, „Handle entschieden!“, „Sei lernbereit!“ und „Auf geht’s!“ werden kurz die wichtigsten Regeln und Haltungen genannt, die für die Mitarbeit in der Wikipedia wichtig sind: Es sollte immer von den guten Absichten anderer Wiki-Autor\*innen ausgegangen, gleichzeitig aber auch entschieden gegen offensichtlich Falsches und Vandalismus vorgegangen werden. Die Atmosphäre soll eine respektvolle und tolerante sein. Belege für Änderungen an Artikeln sind obligatorisch. Zudem sollen Wikipedianer\*innen offen für Neues sein und bereit, stetig dazuzulernen.

Diese Projektseite, die aufgrund ihrer Aussagen einige Ähnlichkeiten zum Framework Informationskompetenz in der Hochschulbildung aufweist, eignet sich gut als gemeinsame Lektüre im Kurs. Die Mottos „Sei tolerant!“, „Belege Änderungen!“, „Handle entschieden!“, „Sei lernbereit!“ und „Auf geht’s!“ gelten so auch für das Arbeiten in wissenschaftlichen Communitys. Den Schüler\*innen kann so vermittelt werden, dass Respekt vor anderen wissenschaftlichen Meinungen, das korrekte Nachweisen von Informationsquellen, die stetige Bereitschaft, weiter zu lernen und auch der Mut, mit seinen eigenen Arbeiten Position zu beziehen, immer Teil von wissenschaftlichem Arbeiten ist und sein muss.

64 Ebd.

65 Ebd.

66 Vgl. Wikipedia:Sei mutig, in: Wikipedia, Die freie Enzyklopädie, Bearbeitungsstand: 24.09.2020, <[https://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Sei\\_mutig](https://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Sei_mutig)>, Stand: 03.03.2021.

## 5. Fazit

Der vorliegende Beitrag hat gezeigt, dass an Schüler\*innen der gymnasialen Oberstufe in allen deutschen Bundesländern gemäß den Vorgaben der KMK grundlegende Kenntnisse der Informationskompetenz vermittelt werden – auch wenn der Begriff Informationskompetenz selbst nicht fällt. Bibliothekarische Angebote nach dem Framework Informationskompetenz in der Hochschulbildung sollten sich daher auch schon an angehende Abiturient\*innen richten. In der praktischen Umsetzung gelingt dies sehr gut mit der Online-Enzyklopädie Wikipedia. Denn strategisches Recherchieren, das Hinterfragen von Autoritäten, Sorgfalt beim Umgang mit dynamischen Informationsressourcen, die Bedeutung korrekter Quellenangaben, das Wissen um verschiedene Rechercheinstrumente und korrektes und selbstbewusstes Verhalten in einer wissenschaftlichen Community – all diese Wissenspraktiken und Dispositionen des Frameworks Informationskompetenz in der Hochschulbildung, die wichtig für den Erfolg einer Hochschullaufbahn sind, können unter Bezugnahme auf das Framework anhand der Wikipedia vermittelt und auf andere Aspekte des wissenschaftlichen Arbeitens übertragen werden. Daher ist diese Kombination ideal für Bibliothekskurse, die sich an Schulklassen richten.

## Literaturverzeichnis

- Alewine, Michael C.; Canada, Mark: Introduction to Information Literacy for Students, Chichester 2017.
- The Association of College & Research Libraries: Framework Informationskompetenz in der Hochschulbildung, in: o-bib. Das offene Bibliotheksjournal 8 (2), 2021. Online: <<https://doi.org/10.5282/o-bib/5674>>.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München: Gymnasium. Gültiger Lehrplan für Jgst. 9 bis 12, <<https://www.isb.bayern.de/gymnasium/lehrplan/gymnasium/>>, Stand: 27.11.2020.
- Bishop, Chanitra: 5 ways Wikipedia can help teach research and critical thinking skills, WikiEdu, 19.10.2015, <<https://wikiedu.org/blog/2015/10/19/5-ways-wikipedia-can-help-teach-research/>>, Stand: 27.11.2020.
- Dölling, Hanna: Informationskompetenz an deutschen Hochschulen. Eine Analyse des Konzepts Informationskompetenz aus Sicht von Hochschullehrenden, München 2018. Online: <<https://doi.org/10.5282/edoc.22825>>.
- Eickelmann, Birgit: Förderung von Informationskompetenz als Aufgabe von Schule, in: Sühl-Strohmenger, Wilfried (Hg.): Handbuch Informationskompetenz, Berlin 2016, 2. Auflage, S. 151-158.
- Ernst Jandl, in: Wikipedia. Die freie Enzyklopädie, Bearbeitungsstand: 18. August 2020, <[https://de.wikipedia.org/wiki/Ernst\\_Jandl](https://de.wikipedia.org/wiki/Ernst_Jandl)>, Stand: 27.11.2020.



- Franke, Fabian; Homann, Benno: Informationskompetenz in Deutschland, in: Sühl-Stroh-menger, Wilfried (Hg.): Handbuch Informationskompetenz, Berlin 2016, 2. Auflage, S. 500-521.
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung: Anlage zum Bildungsplan. Gymnasiale Oberstufe. Deutsch zur Umsetzung der KMK-Strategie „Bildung in der digitalen Welt“, Hamburg 2020.
- Gapski, Harald; Tekster, Thomas: Informationskompetenz in Deutschland. Überblick zum Stand der Fachdiskussion und Zusammenstellung von Literaturangaben, Projekten und Materialien zu einzelnen Zielgruppen, Düsseldorf 2009.
- Gorski, Martin: Informationskompetenz im Spannungsfeld zwischen Schule und Universität. Beobachtungen zum Informations- und Suchverhalten in der gymnasialen Oberstufe und im Studium, in: Bibliotheksdienst 42 (7), 2008, S. 738-761.
- Hessisches Kultusministerium: Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe. Deutsch, Wiesbaden 2016.
- IFLA: Opportunities for Academic and Research Libraries and Wikipedia, 2017, <<https://www.ifla.org/files/assets/hq/topics/info-society/iflawikipediaopportunitiesforacademicandresearchlibraries.pdf>>, Stand: 27.11.2020.
- Jandl, Ernst: suchen wissen, in: Jandl, Ernst: Die Bearbeitung der Mütze. Gedichte, Darmstadt 1978.
- Kritik an Wikipedia, in: Wikipedia. Die freie Enzyklopädie, Bearbeitungsstand: 22.11.2020, <[https://de.wikipedia.org/wiki/Kritik\\_an\\_Wikipedia](https://de.wikipedia.org/wiki/Kritik_an_Wikipedia)>, Stand: 27.11.2020.
- Kultusministerkonferenz: Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012), Berlin 2013. Online: <[https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_10\\_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf)>, Stand: 27.11.2020.
- Leitch, Thomas: Wikipedia U. Knowledge, Authority, and Liberal Education in the Digital Age, Baltimore 2014.
- Ministerium für Bildung und Kultur Saarland: Lehrplan Deutsch. Gymnasiale Oberstufe. Einführungsphase, 2019.
- Ministerium für Bildung und Kultur Saarland: Lehrplan Deutsch. Gymnasiale Oberstufe. Grundkurs. Hauptphase, 2019.

- Ministerium für Bildung und Kultur Saarland: Lehrplan Deutsch. Gymnasiale Oberstufe. Leistungskurs. Hauptphase, 2019.
- Ministerium für Bildung und Wissenschaft des Landes Schleswig-Holstein: Fachanforderungen Deutsch. Allgemeinbildende Schulen, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II, Kiel 2014.
- Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt: Fachlehrplan Gymnasium/Berufliches Gymnasium. Deutsch, 2019.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern: Rahmenplan für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe. Deutsch, 2019.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz: Lehrplan Deutsch. Grund- und Leistungsfach. Jahrgangsstufen 11 bis 13 der gymnasialen Oberstufe (Mainzer Studienstufe), 1998.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz: Lehrplan Deutsch. Grund- und Leistungsfach in der gymnasialen Oberstufe (Mainzer Studienstufe). Anpassung an die Bildungsstandards für die allgemeine Hochschulreife, 2014.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Bildungsplan des Gymnasiums. Bildungsplan 2016. Deutsch, Online: <[http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW\\_ALLG\\_GYM\\_D](http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW_ALLG_GYM_D)>, Stand: 03.03.2021.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch, Düsseldorf 2014.
- Niedersächsisches Kultusministerium: Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Berufliche Gymnasium, das Abendgymnasium, das Kolleg. Deutsch, Hannover 2016.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus: Lehrplan Gymnasium. Deutsch, Dresden 2004/2009/2013/2019.
- Sauerwein, Tessa: Framework Information Literacy – Aspekte aus Theorie, Forschung und Praxis, in: Bibliothek Forschung und Praxis 43 (1), 2019, S. 126-138. Online: <<https://doi.org/10.1515/bfp-2019-2027>>.
- Schmid, Ulrich; Behrens, Julia: Monitor Digitale Bildung. Die Schulen im digitalen Zeitalter, Gütersloh 2017.

- Schmid, Ulrich; Goertz, Lutz: Monitor Digitale Bildung. Die Hochschulen im digitalen Zeitalter, Gütersloh 2017.
- Die Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit. Freie Hansestadt Bremen: Medienbildung. Bildungsplan für Primarstufe, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II, Bremen Entwurfsfassung Juni 2012.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin: Rahmenlehrplan für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe. Gymnasien, Integrierte Sekundarschulen, Berufliche Gymnasien, Kollegs, Abendgymnasien. Deutsch, Berlin 2014, 1. Auflage.
- Sormunen, Eero; Eriksson, Heidi; Kurkipää, Tuuli: Wikipedia and Wikis as Forums of Information Literacy Instruction in Schools, in: Gwyer, Roisin: The Road to Information Literacy. Librarians as Facilitators of Learning, Berlin 2012, S. 311-327.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München: Gymnasiale Oberstufe in Bayern. Kompetenzen des W-Seminars, <<http://www.oberstufenseminare.bayern.de/w-seminar/w-seminar-ziel/w-seminar-spezifische-kompetenzen/>>, Stand: 27.11.2020.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München: Gymnasiale Oberstufe in Bayern. Ziel des W-Seminars, <<http://www.oberstufenseminare.bayern.de/w-seminar/w-seminar-ziel/>>, Stand: 27.11.2020.
- Stöcklin, Nando: Mit Wikipedia zu mehr Informationskompetenz, in: Sühl-Strohmenger, Wilfried (Hg.): Handbuch Informationskompetenz, Berlin 2012, S. 110-118.
- Stöcklin, Nando: Wikipedia clever nutzen – in Schule und Beruf, Zürich 2010.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport: Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife. Deutsch, Erfurt 2019. Inkraftsetzung zum Schuljahr 2019/20 für Schüler der Klassenstufen 5-11.
- Wampfler, Philippe: Digitaler Deutschunterricht. Neue Medien produktiv einsetzen, Göttingen 2017.
- Werr, Naoka: 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, in: o-bib. Das offene Bibliotheksjournal 4 (1), 2017, S. 48-61. Online: <<https://doi.org/10.5282/o-bib/2017H1S48-61>>.

- Die 30 Tage Wikipedia Challenge, Wikimedia Deutschland, <<https://www.wikimedia.de/wikipedia-challenge/>>, Stand: 27.11.2020.
- Wikipedia:Belege fehlen, in: Wikipedia. Die freie Enzyklopädie, Bearbeitungsstand: 24.04.2018, <[https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Kategorie:Wikipedia:Belege\\_fehlen&oldid=176821643](https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Kategorie:Wikipedia:Belege_fehlen&oldid=176821643)>, Stand: 27.11.2020.
- Wikipedia:Exzellente Artikel, in: Wikipedia. Die freie Enzyklopädie, Bearbeitungsstand: 14.07.2013, <[https://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Exzellente\\_Artikel](https://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Exzellente_Artikel)>, Stand: 27.11.2020.
- Wikipedia:Kandidaturen von Artikeln, Listen und Portalen/Kriteriendarstellung, in: Wikipedia. Die freie Enzyklopädie, Bearbeitungsstand: 28.01.2020, <[https://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Kandidaturen\\_von\\_Artikeln,\\_Listen\\_und\\_Portalen/Kriteriendarstellung#Lesenswerte\\_Artikel](https://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Kandidaturen_von_Artikeln,_Listen_und_Portalen/Kriteriendarstellung#Lesenswerte_Artikel)>, Stand: 03.03.2021.
- Wikipedia:Lesenswerte Artikel, in: Wikipedia. Die freie Enzyklopädie, Bearbeitungsstand: 27.04.2016, <[https://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Lesenswerte\\_Artikel](https://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Lesenswerte_Artikel)>, Stand: 27.11.2020.
- Wikipedia:Sei mutig, in: Wikipedia. Die freie Enzyklopädie, Bearbeitungsstand: 24.09.2020, <[https://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Sei\\_mutig](https://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Sei_mutig)>, Stand: 03.03.2021.

# Informationskompetenz

## Eine Schlüsselkompetenz im Wandel

Svetlana Melikov, Universitätsbibliothek Basel

Cornelia Eitel, Universitätsbibliothek Basel

### Zusammenfassung

Die Universitätsbibliothek Basel bietet seit vielen Jahren Lehrveranstaltungen in Informationskompetenz an. Aktuell werden diese Kurse inhaltlich, konzeptionell und methodisch erweitert und neugestaltet. Die praxisbezogene Einführung des Frameworks for Information Literacy for Higher Education, verabschiedet von der Association of College and Research Libraries, spielt dabei unter anderem eine bedeutende Rolle.

### Summary

The university library of Basel has offered courses on information literacy for many years. Currently, these courses are being extended and redesigned with regard to the implied content, concepts and methods. Among other things the practice-oriented introduction of the Framework for Information Literacy for Higher Education of the Association of College and Research Libraries plays a central role in this context.

**Zitierfähiger Link (DOI):** <https://doi.org/10.5282/o-bib/5654>

### Autorenidentifikation:

Melikov, Svetlana: ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5893-4533>;

Eitel, Cornelia: ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2721-0476>

**Schlagwörter:** Informationskompetenz, ACRL, Framework for Information Literacy for Higher Education, Blended Learning

Dieses Werk steht unter der [Lizenz Creative Commons Namensnennung 4.0 International](#)

## 1. Kontext: Angebot für die Universität Basel

Fachübergreifende Kompetenzen werden im Studium und Berufsleben immer wichtiger, unabhängig von der jeweiligen Spezialisierung. In diesem Kontext hat die Universitätsbibliothek Basel in den letzten Jahren für die Studierenden aller Fachbereiche regelmäßig Kurse zur Förderung von Schlüsselkompetenzen und Soft Skills, wie beispielsweise Informationskompetenz, Literaturverwaltung, sowie Schreib- und Lernberatung angeboten.

Aktiv nachgefragt und besucht werden seit Jahren insbesondere die Kurse zur Informationskompetenz (IK), die curricular verankert sind und im Vorlesungsverzeichnis der Universität Basel mit den klassischen IK-Inhalten als definierten Lernzielen bislang wie folgt beschrieben wurden:

„Die Studierenden können

- den Informationsbedarf ermitteln, eine Suchstrategie entwickeln,

- die Informationsrecherche mittels verschiedener Suchinstrumente durchführen (Bibliothekskataloge, Fachdatenbanken, Wissenschaftliche Suchmaschinen, Internetportale ... ),
- die gefundenen Ressourcen beurteilen,
- die gefundenen Ressourcen mit Hilfe eines Literaturverwaltungsprogramms effektiv nutzen,
- Plagiate erkennen.“<sup>1</sup>

Das Team der Fachstelle Informationskompetenz bereitet das Gesamtangebot fachübergreifend vor und lädt Fachreferierende für einzelne Veranstaltungen zur Vermittlung von Fachinformationen ein.

In den Jahren 2018/2019 wurde von swissuniversities, der Dachorganisation aller schweizerischen Universitäten, ein Förderprogramm zur Stärkung von „Digital Skills in der Lehre“ initiiert, das mit 30 Millionen CHF dotiert ist und eine Laufzeit von 2019 bis 2024 hat. Im Rahmen dieses Förderprogramms erhält die Universität Basel Mittel für das Projekt „Digital Literacies“, mit dem sie „entsprechende Kompetenzen ihrer Studierenden, Dozierenden und Mitarbeitenden in der notwendigen Breite fördern“ möchte.<sup>2</sup> Die Universitätsbibliothek Basel leistet ihren Beitrag im Rahmen des Projekts „Digital Literacies“ durch die inhaltliche und konzeptuelle Erweiterung der bisherigen Informationskompetenz-Kurse. Koordiniert wird diese neue Kooperation von der Abteilung Bildungstechnologien, eines von zwei Ressorts des Bereichs Teaching and Learning, das dem Vizerektorat Lehre der Universität Basel zugeordnet ist.<sup>3</sup>

Als Entwicklungsbasis des gesamtuniversitären Projekts „Digital Literacies“ dient das „Digital Capabilities Framework“ der britischen Organisation JISC.<sup>4</sup> Durch die Anpassung dieses JISC-Frameworks an die Bedürfnisse der Universität Basel entstand im Lauf des Jahres 2020 ein sogenannter „Kompetenzrahmen“, der auf den entsprechenden Webseiten der Uni Basel veröffentlicht wurde.<sup>5</sup> Die Universitätsbibliothek Basel hat in diesem neuen Kompetenzrahmen die Aufgabe übernommen, den Bereich Informations-, Daten- und Medienkompetenz abzudecken und dazu ihre bisherigen Kurse zur Informationskompetenz inhaltlich, methodisch und strukturell auszubauen. Die neugestalteten Lehrveranstaltungen können, wie üblich, über das digitalisierte Vorlesungsverzeichnis belegt werden, wobei nach der Anmeldung auf der universitären Lernplattform ADAM die Kurs-Materialien zugänglich sind.

Ergänzend dazu wird aktuell in enger Kooperation mit dem New Media Center der Universität Basel, das ebenfalls dem Vizerektorat Lehre zugeordnet ist, ein frei verfügbarer Online-Kurs, genannt Tale, entwickelt. Thematisch werden dort, zusätzlich zu den traditionellen Bereichen der

- 1 42757-01 - Kurs: Datenbanken, Bibliographien, Fachportale: Recherchetechniken in der Geschichtswissenschaft 2 KP. Vorlesungsverzeichnis der Universität Basel, Recherche, Herbstsemester 2020, <<https://vorlesungsverzeichnis.unibas.ch/de/recherche?id=251927>>, Stand 17.02.2021.
- 2 Webportal „Digital Skills“, Universität Basel, 2020, <<https://digitalskills.unibas.ch/de/home/>>, Stand: 20.01.2021.
- 3 Vizerektorat Lehre. Organigramm, Universität Basel, August 2020, <[https://www.unibas.ch/dam/jcr:00168bb5-31e3-42f3-b278-e745b2a04047/UniBas\\_Organigramm\\_Vizerektorat\\_Lehre\\_DE\\_2020.pdf](https://www.unibas.ch/dam/jcr:00168bb5-31e3-42f3-b278-e745b2a04047/UniBas_Organigramm_Vizerektorat_Lehre_DE_2020.pdf)>, Stand: 20.01.2021.
- 4 Organisational digital capability in context, Jisc, 04.05.2017, <<https://www.jisc.ac.uk/guides/developing-organisational-approaches-to-digital-capability/organisational-digital-capability-in-context>>, Stand: 20.01.2021.
- 5 Kompetenzrahmen, Universität Basel, Webportal „Digital Skills“, 2020, <<https://digitalskills.unibas.ch/de/kompetenzrahmen>>, Stand: 20.01.2021.

Informationskompetenz, wie zum Beispiel Plagiarismus, auch weiterführende Inhalte abgedeckt. Ein Tale ist eine Art Lerngeschichte bzw. Storytelling mit multimedialen Elementen. Mit Hilfe von professionell erstellten Videos und Texten sowie integrierten Übungen und Quiz-Fragen erhalten die Studierenden Materialien und Anregungen zum selbständigen Lernen, zur Festigung der Inhalte und zur Selbstüberprüfung. Das Tale stellt, neben den im Abschnitt 2 (Didaktische Ausrichtung der Kurse) beschriebenen neuen didaktischen Komponenten für die regulären Lehrveranstaltungen, ein zusätzliches multimediales Angebot der Inhaltsvermittlung dar, und zwar nicht nur für die am Kurs teilnehmenden Studierenden, sondern für sämtliche Universitätsangehörigen und das öffentliche Publikum.

Das „ACRL-Framework for Information Literacy (Frameworks for Information Literacy for Higher Education)<sup>6</sup>, in der Übersetzung von Fabian Franke<sup>7</sup> zur intensiven praxisbezogenen Auseinandersetzung mit dem Begriff der Informationskompetenz wird in den Kursen sowie im Tale eingesetzt. Dies fördert bei den Studierenden einerseits die Handlungskompetenz im Umgang mit Informationen und stärkt andererseits das Bewusstsein für ein wissenschaftlich und gesellschaftlich akzeptables und verantwortungsbewusstes Recherche- und Zitier-Verhalten im Sinne des lebenslangen Lernens. Dadurch erweist es sich als ein passendes Instrument bei der Realisierung der Kompetenzförderung im Sinne des Projektes „Digital Literacies“ der Universität Basel und des Förderprogramms der swissuniversities.

## 2. Didaktische Ausrichtung der Kurse

Die durch die Digitalisierungsstrategie geplante, und aktuell durch die Corona-Pandemie enorm beschleunigte, Umstellung auf Online-Lehre erfordert eine Neukonzeption der Kurse der Universitätsbibliothek Basel, mit einem Richtungswechsel von der bisher üblichen Präsenz-Lehre zu webgestützten Formaten wie beispielsweise Blended Learning. Dies bedeutet nicht nur eine multimediale Anreicherung, sondern auch eine wesentliche konzeptuelle Transformation, damit die Studierenden noch mehr als bisher aktiviert und involviert bleiben.

Neben der Integration von digitalen Tools, die die aktive studentische Mitwirkung fördern, als ein Beispiel sei hier Slido genannt, wird auch das Prinzip des Inverted Classrooms bei der didaktischen Planung der Lehrveranstaltungen eingesetzt. Die nach diesem Prinzip neu definierten Rollen verankern die Lernverantwortung zunehmend bei Lernenden, sodass deren kontinuierliche Mitarbeit und Reflexion zur unabdingbaren Voraussetzung für Lernerfolge werden.

Die bisher beschriebenen didaktischen Ansätze, bei denen sich die Teilnehmenden einen Grossteil der Inhalte selbstgesteuert aneignen sollen, funktionieren jedoch nur, wenn es für jeden inhaltlichen

---

6 Framework for Information Literacy for Higher Education, Association of College & Research Libraries (ACRL), 02.02.2015, <<http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>>, Stand: 20.01.2021.

7 Vgl. Franke, Fabian: Das Framework for Information Literacy. Neue Impulse für die Förderung von Informationskompetenz in Deutschland?!, in: o-bib. Das offene Bibliotheksjournal, 4 (4), 2017, S. 22-29, <<https://doi.org/10.5282/o-bib/2017H4S22-29>>.

Teilbereich klare und eindeutig formulierte Lernziele gibt. Für die neuen Kurse werden die Lernziele an Hand der Taxonomie von Lorin W. Anderson und David R. Krathwohl formuliert.<sup>8</sup>

Die Taxonomie-Matrix umfasst zwei Dimensionen: Einerseits beschreibt sie mit Verben die kognitiven Prozesse, die üblicherweise bei der Informationsverarbeitung ablaufen; andererseits benennt sie die verschiedenen Arten von Wissen, die angeeignet und angewendet werden können. So lassen sich die Lernziele einer Lehrveranstaltung entlang dieser Dimensionen einordnen und im Kursverlauf nach ihrem Komplexitätsgrad variieren und steigern.

**Wie ist das Instrument aufgebaut?**

Knowledge Dimension (Wissensdimension)	Cognitive Process Dimension (Kognitive Prozessdimension)					
	1 Remember (erinnern)	2 Understand (verstehen)	3 Apply (anwenden)	4 Analyse (analysieren)	5 Evaluate (beurteilen)	6 Create (er-schaffen)
A Factual (faktisch)						
B Conceptual (konzeptionell)		<b>B2</b>		<b>B4</b>		
C Procedural (prozedural)			<b>C3</b>		<b>C5</b>	
D Metacognitive (metakognitiv)						

Abb. 1: Matrix von Anderson und Krathwohl (2001), adaptiert für Inhalte der Kurse der Universitätsbibliothek Basel<sup>9</sup>

Für das Thema Plagiarismus können die Lernziele so formuliert werden:

Die Studierenden

- verstehen und erklären (*understand*, B2) den Begriff Plagiarismus,
- analysieren und unterscheiden (*analyse*, B4) verschiedene Arten von Plagiaten,
- prüfen einen eigenen Text mit Hilfe der Plagiatserkennungssoftware Turnitin (*apply*, C3), und beurteilen den von der Software Turnitin gelieferten „Similarity Report“ (*evaluate*, C5).

8 Anderson, Lorin W.; Krathwohl, David R.: A Taxonomy for Teaching, Learning, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, New York 2001.

9 Vgl. Universität Zürich. Bereich Lehre, Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik: Taxonomie-Matrix zur Analyse und Selbstevaluation von Hochschullehre (TAMAS), in: Dossier Unididaktik, (1) 2010, S. 6, <[https://www.weiterbildung.uzh.ch/dam/jcr:ffffff-9a08-8cca-0000-000037b2e4ce/DU\\_Tamas\\_def.pdf](https://www.weiterbildung.uzh.ch/dam/jcr:ffffff-9a08-8cca-0000-000037b2e4ce/DU_Tamas_def.pdf)>, Stand: 20.01.2021.



Die in *kursiver Schrift* genannten Begriffe entsprechen dem Verb, das die jeweilige kognitive Prozessdimension gemäss Anderson & Krathwohl beschreibt, und die alphanumerische Bezeichnung steht für die Position in der Matrix.

Ergänzend zu den in der Tabelle genannten kognitiven Prozessdimensionen werden in der Fachliteratur zwei Erweiterungen im Bereich des digitalen Lernens vorgeschlagen, nämlich die Vorbereitungsphase zum Lernen (*prepare to learn*) und die kollaborativen Lernaktivitäten (*learn with others*).<sup>10</sup> In den beschriebenen Kursen der Universitätsbibliothek Basel werden diese beispielsweise bei der rechtzeitigen Installation der Literaturverwaltungssoftware in Vorbereitung auf die entsprechende Online-Sitzung (*prepare to learn*) oder in der intensiven Zusammenarbeit an PDF-Texten geübt (*learn with others*).

Basierend auf der möglichst präzisen Formulierung der Lernziele kann dann in einem nächsten Schritt eine Auswahl geeigneter didaktischer Mittel getroffen werden. Auch die Umstellung auf das Blended-Learning-Format und die Erhöhung des Anteils des selbstregulierten Lernens spielen bei der Auswahl-Entscheidung ihre Rolle.

Erstmalig wird bei den für das Frühjahrsemester 2021 geplanten Kursen ein E-Portfolio eingesetzt,<sup>11</sup> um die Studierenden zu kursbegleitendem Arbeiten zu motivieren. In einem E-Portfolio, das als Lerndokumentation und gleichzeitig Leistungsnachweis von den Studierenden individuell geführt wird, werden die neuen Inhalte reflektiert und durch wechselnde Arbeitsaufträge und Fragestellungen wiederholt und geübt. Die Dozierenden des Kurses unterstützen diese studentische Dokumentation durch tutorielle Betreuung und gezieltes Feedback. Am Ende des Kurses erlaubt es das E-Portfolio, bei der Leistungsbeurteilung nicht nur die Ergebnisse (wie bei einer Seminararbeit), sondern auch deren Entstehungsprozess zu berücksichtigen.

Die Vorlage für das Erstellen ihres individuellen E-Portfolios finden die Studierenden auf der Lernplattform ADAM, eine Adaption von ILIAS für die Universität Basel. In dieser von den Kursverantwortlichen vorbereiteten Vorlage gibt es für jeden inhaltlichen Teil verschiedene Fragen und Aufgaben.

Als Beispiel für die Gestaltung einer E-Portfolio-Seite sei hier der Themenbereich „Kurseinführung – Was ist Informations-, Daten- und Medienkompetenz“ genannt. Diese Seite wird von den Studierenden nach der ersten Online-Präsenz-Sitzung bearbeitet.

1. Erster Eindruck

Beschreibe in 1-2 Sätzen, welche Erwartungen Du an die Inhalte des neuen Kurses „Informations-, Daten- und Medienkompetenz“ hattest und ob diese voraussichtlich erfüllt werden.

---

10 Beetham, Helen; Sharpe, Rhona: Resource 3. Digital Learning Activities. Linked to Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, in: Beetham, Helen; Sharpe, Rhona (Hg.): Rethinking Pedagogy for a Digital Age. Principles and Practices of Design, London 20193, S. 255-263.

11 Berner Fachhochschule (Hg.): E-Portfolios in der Praxis (didaktiv. Schriftenreihe der Fachstelle Hochschuldidaktik & E-Learning HdEL, Oktober 2016), <[https://issuu.com/bernerfachhochschule/docs/didaktiv\\_14\\_2016\\_e-portfolios\\_in\\_de](https://issuu.com/bernerfachhochschule/docs/didaktiv_14_2016_e-portfolios_in_de)>, Stand: 20.01.2021.

2. Kompetenzen  
Bezüglich der Kursinhalte, die Du heute gehört hast, was denkst Du, kannst Du gut, was weniger gut.
3. Lernerfolg  
Liste mindestens drei Inhalte auf, die Du in der Sitzung neu gelernt hast.
4. Materialsammlung / Ressourcen  
Importiere hier den Link zu einem Video-Tutorial, das Dir erklärt, was Informationskompetenz oder Datenkompetenz oder Medienkompetenz ist.
5. Offene Fragen  
Formuliere hier Deine offenen Fragen und übertrage diese (anonym) in „Slido“.

Am Ende des Kurses exportiert der\*die Studierende das gesamte E-Portfolio als PDF-Dokument und gibt es via Lernplattform ADAM an die Dozierenden ab. Dieses Dokument dient dann gleichzeitig als Leistungsnachweis für das erfolgreiche Absolvieren des Kurses und als Grundlage für die zu vergebenden ECTS-Kreditpunkte.

### 3. Begriffserweiterung zur Informations-, Daten- und Medienkompetenz

Bisher fokussierten die Kurse der Universitätsbibliothek Basel grundsätzlich auf die Vermittlung von Informationskompetenz und orientierten sich dabei lange Zeit an den Schweizer Standards der Informationskompetenz.<sup>12</sup> Unter anderem ging es dabei darum, den Studierenden die einzelnen Teiltätigkeiten im Umgang mit Informationen zu erläutern und für praktische Anwendungen einzuüben.

Im Projekt „Digital Literacies“ der Abteilung Bildungstechnologien der Universität Basel erfährt der Begriff Informationskompetenz nun eine Erweiterung, Präzisierung und Einordnung in die Menge der verwandten Begriffe und Wirkungsfelder. Der Kompetenzrahmen der Universität Basel gibt einen Überblick über die relevanten Begriffe und beschreibt die jeweils wichtigen Kompetenzen in ihrem Praxisbezug. In Anlehnung an das „Digital Capabilities Framework“ der Britischen Organisation JISC,<sup>13</sup> identifiziert die Universität Basel sechs Kompetenzbereiche:

1. Allgemeine ICT-Kompetenz
2. Informations-, Daten- und Medienkompetenz
3. Literacy im Bereich Digitale Kreation, Problemlösung und Innovation
4. Literacy im Bereich Kommunikation, Kollaboration und Partizipation
5. Literacy im Bereich Digitales Lehren und Lernen
6. Literacy im Bereich Digitale Identität, Sicherheit und Wohlbefinden<sup>14</sup>

In diesem Zusammenhang erscheint es zweckführend, die Informationskompetenz nicht mehr isoliert, sondern in ihrem Zusammenspiel mit der Medienkompetenz und der Datenkompetenz zu betrachten.

12 Schweizer Standards zur Informationskompetenz, informationskompetenz.ch, 2011, <<https://www.informationskompetenz.ch/de/ik-kurz/standards-ch>>, Stand: 04.01.2021.

13 Organisational digital capability in context, Jisc, 04.05.2017.

14 Vgl. Kompetenzrahmen, Universität Basel, Webportal „Digital Skills“, 2020.

Es gilt bei der Neuausrichtung der Kurse die wichtigsten Aspekte sämtlicher beteiligter Kompetenzbereiche zu berücksichtigen, so auch die der Daten- und Medienkompetenz. Unter anderem ist dies darauf zurückzuführen, dass für das Ausführen bestimmter Aufgaben alle drei Kompetenzen gleichermaßen von Bedeutung sind. Für das Recherchieren, Speichern, Verwalten, Erzeugen, Präsentieren, Vergleichen und Bewerten von Daten und Informationen sind beispielsweise zunehmend multimediale Anwendungen vorhanden; da ist eine klare Grenze zwischen den Kompetenzbereichen schwer zu ziehen. Auf das Phänomen wurde in der Fachliteratur detailliert eingegangen: der Rat für Informationsinfrastrukturen (2019) betont das Ineinandergreifen der Aufgabenbereiche bezogen auf Daten-, Informations- und Wissensmanagement im Zuge des digitalen Wandels. Diese Feststellung führt zu der Empfehlung, die Aus- und Fortbildungen entsprechend umfassend zu gestalten.<sup>15</sup>

Im Sinne der Befähigung zum lebenslangen Lernen und zur aktiven und kreativen Beteiligung am Informationsaustausch bietet das ACRL-Framework einen umfassenden und fruchtbaren Rahmen. Im Folgenden wird seine Anwendung in den regulären Lehrveranstaltungen und im frei verfügbaren Online-Kurs Tale im Detail erläutert.

Dabei gibt die Tabelle einen Überblick über die erwähnten Ansätze und erlaubt einen konkreten Vergleich anhand ihrer Thematik, ihrer inhaltlichen Ausrichtung und der Gruppe der Lernenden im Fokus. Bei einer ganzheitlichen Herangehensweise an die Förderung der Informations-, Daten- und Medienkompetenz in den neugestalteten Kursen der Universitätsbibliothek Basel leisten alle drei beschriebenen Ansätze ihren Beitrag, sodass ihre spezifischen Stärken zu Synergie-Effekten führen.

Tabelle: Ansätze zur Kompetenzförderung, angewendet in den Kursen der Universitätsbibliothek Basel

Ansatz	Inhaltliche Ausrichtung	Fokusgruppen	Thematik
Schweizer Standards der Informationskompetenz, 2011	Informationskompetenz	Studierende an Schweizer Hochschulen	Konkrete Lernziele / Lernergebnisse mit Indikatoren zur Überprüfung
ACRL-Framework, 2017	Information Literacy	Studierende an Hochschulen im deutschsprachigen Raum	Allgemeine Voraussetzungen und Kernkonzepte, Praktische Fähigkeiten und Haltungen zur Partizipation am Lern- und Forschungsprozess
Kompetenzrahmen „Digital Literacies“, 2020	Digital Literacies	Studierende, Dozierende und Mitarbeitende der Universität Basel	Praktische Fähigkeiten zur Partizipation im Berufsalltag und am Forschungsgeschehen, anwendbar zur Formulierung von Lernzielen und Kompetenzniveaumessung

15 Digitale Kompetenzen - dringend gesucht! Empfehlungen zu Berufs- und Ausbildungsperspektiven für den Arbeitsmarkt Wissenschaft, RfII – Rat für Informationsinfrastrukturen, 03.07.2019, <<http://www.rfii.de/?p=3883>> Stand: 20.01.2021.

Wie aus der Tabelle ersichtlich wird, unterscheiden sich die verglichenen Ansätze unter anderem in ihrer inhaltlichen Ausrichtung. Wenn allerdings der Begriff „Digital Literacies“ deutlich umfassender ist als „Informationskompetenz“ oder „Information Literacy“, ist die Gegenüberstellung dieser beiden letzteren Begriffe nicht so eindeutig.

„Auch wenn die beiden Begriffe in der Regel gleichbedeutend verwendet werden, zeigt ein Vergleich der vorwiegend aus englischsprachigen Ländern – insbesondere den USA, Australien und Großbritannien – stammenden Literatur zur Information Literacy mit deutschsprachigen Publikationen zur Informationskompetenz neben zahlreichen Gemeinsamkeiten auch unterschiedliche Tendenzen und Schwerpunkte, die sich einerseits auf die zeitverschobene historische Entwicklung, andererseits auf unterschiedliche bildungs- und berufspolitische, institutionelle und terminologische Rahmenbedingungen zurückführen lassen.“<sup>16</sup>

Bei der Konzeption unserer Lehrveranstaltungen und des frei verfügbaren Online-Kurses Tale waren für das Team der Fachstelle Informationskompetenz die thematischen Unterschiede zwischen Schweizer Standards und dem ACRL-Framework, wie in der Tabelle aufgeführt, ausschlaggebend. Wichtig war und ist uns, neben der ganz konkreten praktischen Handlungsorientierung, den Studierenden Haltungen und Kernkonzepte näher zu bringen, die auf lange Sicht zu einem umfassenden, metakognitiven Verständnis beitragen.

Die ursprüngliche Darstellung des ACRL-Frameworks ist bekanntlich in englischer Sprache verfasst und richtet sich an die Studierenden der amerikanischen Hochschulen. Die Auswahl der deutschsprachigen Übersetzung des Frameworks wurde hier bewusst getroffen, um die Anpassung für die Studierenden der Universität Basel zu vereinfachen. Im Folgenden werden einige didaktische Instrumente vorgestellt, die die Aneignung und Anwendung vom inhalts- und facettenreichen ACRL-Framework für Studierende noch zugänglicher gestalten können.

## 4. ACRL-Framework: anwendungsnah und verständlich

Beim Einsatz des ACRL-Frameworks orientieren sich die Lehrenden der Universitätsbibliothek Basel an der deutschsprachigen Übersetzung, die von der Universitätsbibliothek Bamberg entwickelt und zur Verfügung gestellt wurde. Diese Übersetzung und die dazu gehörige Grafik<sup>17</sup> entstanden in einem mehrjährigen interaktiven Projekt der Universitätsbibliothek Bamberg unter aktiver Mitwirkung der Studierenden. Die Ergebnisse dieses Projektes liefern somit eine fundierte Grundlage für weitere Verwendung und Entwicklung im deutschsprachigen Hochschulraum.

So wurde die Grafik zum ACRL-Framework vom Team der Fachstelle Informationskompetenz der Universitätsbibliothek Basel in Kooperation mit dem New Media Center der Universität Basel

---

16 Ingold, Marianne: Informationskompetenz und Information Literacy, in: Sühl-Strohmeier, Wilfried (Hg.): Handbuch Informationskompetenz, Berlin 2012, S. 12-35. <<https://boris.unibe.ch/84817>>, Stand: 20.01.2021.

17 Sauerwein, Tessa: Framework Information Literacy. Aspekte aus Theorie, Forschung und Praxis, in: Bibliothek Forschung und Praxis 43 (1), 2019, S. 126-138, <<https://doi.org/10.1515/bfp-2019-2027>>. Die Grafik wird unter der CC BY-NC-SA 4.0. Lizenz für wissenschaftliche Zwecke zur Verfügung gestellt.

angepasst. Die Überschriften wurden wie im Original beibehalten. Die farbliche Gestaltung der Grafik wurde adaptiert, sodass eine Darstellung online von den Lernenden optimal wahrgenommen und kognitiv verarbeitet werden kann. Zur besseren Lesbarkeit wurden einige Symbole aus der Grafik herausgenommen, ganz besonders diejenigen, die menschliche Figuren verbildlicht hatten. So wird die Aufmerksamkeit der Lernenden weniger auf die Eigenarten der Personen und mehr auf Objekte, Werkzeuge und Produkte des Informationsmanagements gelenkt. Zur Verdeutlichung relevanter semantischer Aspekte der einzelnen Frames wurde das Repertoire der verwendeten Symbole im Vergleich zu der Bamberger Original-Abbildung teilweise angereichert. So wird in der angepassten Grafik ein Kompass anstelle eines Fernrohrs für das Frame „Recherche ist strategische Erkundung“ eingesetzt. Diese angepasste Grafik wird beispielsweise für die Lerngeschichte bzw. Tale verwendet, die frei zugänglich Online-Materialien zum selbständigen Lernen anbietet.

Der frei zugängliche Online-Kurs Tale ist modular nach Themen aufgebaut, darunter Plagiarismus zusätzlich zu den oben beschriebenen Ansätzen (siehe Tabelle). Das Tale eignet sich optimal für asynchrone und individualisierte Bearbeitung, ist mit vielfältigen grafischen und audio-visuellen Elementen angereichert und bietet neben theoretischen Ausführungen auch praktische Elemente (Arbeitsaufträge, Quiz-Fragen) an. Für die praktischen Anteile im Tale bildet unter anderem das ACRL-Framework eine hervorragende Grundlage.

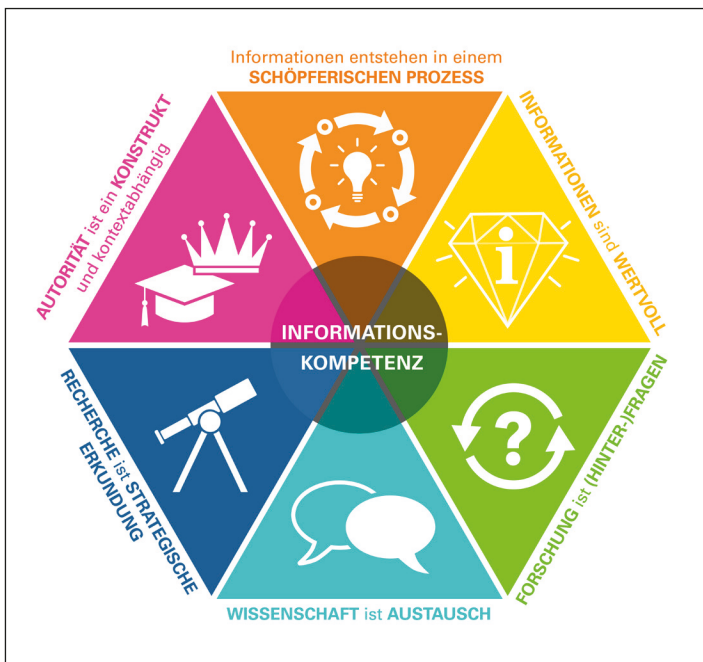


Abb. 2: Visualisierung des Framework for Information Literacy for Higher Education von der Arbeitsgemeinschaft Informationskompetenz des Bibliotheksverbundes Bayern, adaptiert von der Universitätsbibliothek Basel in Zusammenarbeit mit dem New Media Center der Universität Basel

Einer der wichtigen Vorteile des ACRL-Frameworks für das Studium und das spätere Berufsleben besteht darin, den verantwortungsvollen Umgang mit Informationen umfassend zu beschreiben. Vorteilhaft sind zudem die Vielfalt der für diese Beschreibung verwendeten Darstellungen und die Reichhaltigkeit der Formulierungen. Des Weiteren zeichnet sich das ACRL-Framework durch den Einbezug ethischer und sozialer Aspekte aus und den vernetzten Zugang bei der Zusammenstellung der Fertigkeiten und Haltungen, die für informationskompetentes Handeln charakteristisch sind. Damit die Studierenden sich diese Vorteile gut merken und so besser anwenden können, wurden für das Tale mnemonische Verse konzipiert, die den einzelnen Frames entsprechen. So lassen sich die Frames für Lernende zugänglich präsentieren und erklären und können helfen, ihre Aufmerksamkeit und Motivation zu steigern.

### **Recherche ist strategische Erkundung:**

Am Anfang soll man sicher recherchieren:  
Was gibt es schon, was kann man adaptieren?  
Wie heißt genau das, was mich bewegt?  
Die Suche ist das Ziel und ist der Weg.

### **Wissenschaft ist Austausch:**

Der Austausch erst erzeugt das Wissen:  
Im stillen Kämmerlein und hinter den Kulissen,  
Da zeichnet man ein Draft mit aller Kraft,  
Der Austausch ist es, der draus Wissen schafft.

### **Forschung ist (Hinter-) Fragen:**

Wer Fragen stellt, macht erste forsche Schritte.  
Denn in der Wissenswelt ist das so eine Sitte,  
Dass man die Antwort dann zur Kenntnis nimmt,  
Wenn erst die Frage und Methode stimmt.

### **Informationen sind wertvoll:**

Sind Infos etwas wert? Das hat ja schon Vorteile,  
Wenn ich respektvoll und mit Vorsicht teile.  
Hab ich die Leistungen der anderen gepriesen,  
So hab ich mich als fair ausgewiesen.

### **Informationen entstehen in einem schöpferischen Prozess:**

Es war einmal ein Wort, es wurde Schöpfung.  
Und immer noch in unterschiedliche Töpfe  
Gehört, was sich erst neu im Leben findet, -  
Und etwas, was bewährt ist, und verbindet.

**Autorität ist ein Konstrukt und kontextabhängig:**

Wer hat das letzte Wort und Autorität?  
Ein Buch, die Zeitung, News, das Internet?  
So prüfe man sorgfältig ohne Scheu  
Gleichwohl, was renommiert ist oder neu.

Neben den mnemonischen Versen und einer ansprechenden Visualisierung erscheint es hilfreich, die Anwendung von einzelnen Frames an den im Folgenden beschriebenen praktischen Beispielen auszuprobieren bzw. zu üben. Diese Beispiele können die allgemeinen Kernkonzepte der Frames durch verständliche und alltagstaugliche Szenarien und Vorgehensweisen ganz konkret veranschaulichen. Unter anderem werden die Beispiele im Tale zur Bearbeitung angeboten und thematisiert.

**Fallbeispiele zu den Frames:**

**Zu Frame „Informationen entstehen in einem schöpferischen Prozess“:**

Jede und jeder erzählen die Geschichte, wie das jeweilige Werk entstanden ist: was sie\*ihn besonders beeindruckt und inspiriert hat und wie sie\*er bei der Arbeit vorgegangen ist.

**Zu Frame „Forschung ist (Hinter-) Fragen“:**

Wie ein neugieriges Kind, stellt sich der\*die Wissenschaftler\*in mal abstrakte, mal konkrete Fragen, und dokumentiert diese unbeantwortet in einem Journal. Beim regelmässigen Stöbern in diesem Journal, verschriftlicht und überarbeitet der\*die Wissenschaftler\*in Antworten auf Fragen, die ihn\*sie beschäftigen.

**Zu Frame „Wissenschaft ist Austausch“:**

Zusammen mit den Schülerinnen und Schülern begibt sich der\*die Künstler\*in auf die Vernissagen in der Stadt. Dort hört er\*sie Diskussionen zu und beteiligt sich mit Eifer daran. Manchmal resultiert daraus eine kritische und wohlwollende Rezension zu einem Bilder-Katalog.

Der Einsatz des ACRL-Frameworks in den Kursen und im Tale der Universitätsbibliothek Basel ist stark praxisorientiert. Es gilt dabei, Verständnis für die Komplexität der Herausforderungen im wissenschaftlichen Recherche- und Schreibprozess zu etablieren und bei den Studierenden dadurch entsprechende Veränderungen ihres Blickwinkels zu erreichen.

## 5. Fazit und Ausblick

Die bisherigen Angebote der Universitätsbibliothek Basel zur Förderung der Informationskompetenz befinden sich momentan im Wandel und werden sowohl inhaltlich als auch didaktisch zu multimedialen Online-Blended-Learning-Angeboten im Bereich der Informations-, Daten- und Medienkompetenz ausgebaut. Hierzu wird ein frei verfügbarer Online-Kurs Tale entwickelt und realisiert, der die neugestalteten Lehrveranstaltungen inhaltlich, konzeptuell und mediendidaktisch anreichert.

So wird das Angebot der Universitätsbibliothek Basel in diesem Bereich umfassend an die aktuellen Rahmenbedingungen angepasst.

Für das Frühjahrsemester 2021 sind sechs Lehrveranstaltungen in verschiedenen Fachbereichen geplant. Die beschriebenen Erweiterungen der Inhalte implizieren für Studierende einen höheren Workload (geschätzt auf insgesamt 90 Stunden) und bedeuten somit eine Erhöhung auf drei ECTS-Kreditpunkte bei der Anrechnung der Kurse.

Zum Zweck einer dauerhaften Qualitätsentwicklung findet anschließend eine Evaluation statt, sodass gegebenenfalls Anpassungen für die Kurse im Herbstsemester 2021 vorgenommen werden können. In einem nächsten Schritt sollen dann auch entsprechende Angebote für die Studierenden der Masterstufe aufgebaut werden.

Ganz im Sinne des lebenslangen Lernens sollen die im Rahmen dieser neu gestalteten Kurse erprobten Methoden und Tools sowie die daraus gewonnenen Erkenntnisse auch für die Weiterbildung des Personals der Universitätsbibliothek im Bereich der „Digital Skills“ eingesetzt werden.

## Literaturverzeichnis

- 42757-01 - Kurs: Datenbanken, Bibliographien, Fachportale: Recherchetechniken in der Geschichtswissenschaft 2 KP. Vorlesungsverzeichnis der Universität Basel, Recherche, Herbstsemester 2020, <<https://vorlesungsverzeichnis.unibas.ch/de/recherche?id=251927>>, Stand 17.02.2021.
- Anderson, Lorin W.; Krathwohl, David R.: A Taxonomy for Teaching, Learning, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, New York 2001.
- Framework for Information Literacy for Higher Education, Association of College & Research Libraries (ACRL), 02.02.2015, <<http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>>, Stand: 20.01.2021.
- Beetham, Helen; Sharpe, Rhona: Resource 3. Digital Learning Activities. Linked to Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, in: Beetham, Helen; Sharpe, Rhona (Hg.): Rethinking Pedagogy for a Digital Age. Principles and Practices of Design, London 2019, S. 255-263.
- Berner Fachhochschule (Hg.): E-Portfolios in der Praxis (didaktiv. Schriftenreihe der Fachstelle Hochschuldidaktik & E-Learning HdEL, Oktober 2016), <[https://issuu.com/bernerfachhochschule/docs/didaktiv\\_14\\_2016\\_e-portfolios\\_in\\_de](https://issuu.com/bernerfachhochschule/docs/didaktiv_14_2016_e-portfolios_in_de)>, Stand: 20.01.2021.
- Franke, Fabian: Das Framework for Information Literacy. Neue Impulse für die Förderung von Informationskompetenz in Deutschland?!, in: o-bib. Das offene Bibliotheksjournal, 4 (4), 2017, S. 22-29, <<https://doi.org/10.5282/o-bib/2017H4S22-29>>.



- Ingold, Marianne: Informationskompetenz und Information Literacy, in: Sühl-Strohmeier, Wilfried (Hg.): Handbuch Informationskompetenz, Berlin 2012, S. 12-35. <<https://boris.unibe.ch/84817>>, Stand: 20.01.2021.
- Organisational digital capability in context, Jisc, 04.05.2017, <<https://www.jisc.ac.uk/guides/developing-organisational-approaches-to-digital-capability/organisational-digital-capability-in-context>>, Stand: 20.01.2021.
- Digitale Kompetenzen - dringend gesucht! Empfehlungen zu Berufs- und Ausbildungsperspektiven für den Arbeitsmarkt Wissenschaft, RfII – Rat für Informationsinfrastrukturen, 03.07.2019, <<http://www.rfii.de/?p=3883>> Stand: 20.01.2021.
- Sauerwein, Tessa: Framework Information Literacy. Aspekte aus Theorie, Forschung und Praxis, in: Bibliothek Forschung und Praxis 43 (1), 2019, S. 126–138, <<https://doi.org/10.1515/bfp-2019-2027>>.
- Kompetenzrahmen, Universität Basel, Webportal „Digital Skills“, 2020, <<https://digitalskills.unibas.ch/de/kompetenzrahmen>>, Stand: 20.01.2021.
- Vizerektorat Lehre. Organigramm, Universität Basel, August 2020, <[https://www.unibas.ch/dam/jcr:00168bb5-31e3-42f3-b278-e745b2a04047/UniBas\\_Organigramm\\_Vizerektorat\\_Lehre\\_DE\\_2020.pdf](https://www.unibas.ch/dam/jcr:00168bb5-31e3-42f3-b278-e745b2a04047/UniBas_Organigramm_Vizerektorat_Lehre_DE_2020.pdf)>, Stand: 20.01.2021.
- Schweizer Standards zur Informationskompetenz, informationskompetenz.ch, 2011, <<https://www.informationskompetenz.ch/de/ik-kurz/standards-ch>>, Stand: 04.01.2021.
- Universität Zürich. Bereich Lehre, Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik: Taxonomie-Matrix zur Analyse und Selbstevaluation von Hochschullehre (TAMAS), in: Dossier Unididaktik, (1) 2010, S. 6, <[https://www.weiterbildung.uzh.ch/dam/jcr:ffffff-9a08-8cca-0000-000037b2e4ce/DU\\_Tamas\\_def.pdf](https://www.weiterbildung.uzh.ch/dam/jcr:ffffff-9a08-8cca-0000-000037b2e4ce/DU_Tamas_def.pdf)>, Stand: 20.01.2021.

# Das Framework und die Erstsemesterstudierenden der Medizin

## Ein Erfahrungsbericht aus der Universitätsbibliothek Würzburg

Gabriele Blümig; Diana Klein; Simone Wolf, Universitätsbibliothek Würzburg

### Zusammenfassung

Dieser Artikel schildert die Neukonzeption eines Kurses für Erstsemesterstudierende der Medizin an der Universitätsbibliothek Würzburg unter Einbeziehung des *Frameworks for Information Literacy for Higher Education* (im Folgenden *Framework* genannt). Nach einleitenden Bemerkungen zur Theorie der Schwellenkonzepte und zum *Framework* selbst steht der Kursinhalt mit den dazugehörigen *Frames*, *Knowledge Practices* und *Dispositions* im Fokus. Die Auswertung der Evaluation und ein Ausblick auf die Umsetzung des Kurses in der coronabedingten digitalen Lehre bilden den Schluss.

### Summary

This article describes the design of a new one-shot information literacy session for students of medicine in the first semester at the University Library Würzburg. After giving a short introduction into the threshold concept and the theoretical background of the *Frameworks for Information Literacy for Higher Education* (*Framework*) we focus on the content of the course in terms of frames, knowledge practices and dispositions. Finally we analyse the evaluation outcomes and show how we transformed the session into an e-learning-based course.

**Zitierfähiger Link (DOI):** <https://doi.org/10.5282/o-bib/5649>

### Autorenidentifikation:

Blümig, Gabriele: GND: [131672487](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:5:1-63862-p0011-9)

Klein, Diana: ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3512-5650>

Wolf, Simone: GND: [1227923686](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:5:1-63862-p0011-9)

**Schlagwörter:** Informationskompetenz, Information Literacy, Framework for Information Literacy for Higher Education, Medizinstudium, Erstsemester, Wissenschaftliches Arbeiten, Literaturrecherche, Bibliothekskurs

Dieses Werk steht unter der Lizenz [Creative Commons Namensnennung 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

## 1. Von den Standards hin zu Threshold-Konzepten

Bereits wenige Jahre nach der Verabschiedung der Standards zur Vermittlung von Informationskompetenz<sup>1</sup> stellten angloamerikanische Bibliothekar\*innen fest, dass die Standards zu eng gefasst seien, um den komplexen Umgang mit immer unübersichtlicheren Informationswelten abzubilden.<sup>2</sup> Sie erkannten, dass sich die geforderten Lernziele der Standards bei ihren Kursteilnehmer\*innen

1 Library Association, American: ACRL STANDARDS. Information Literacy Competency Standards for Higher Education, in: *College & Research Libraries News* 61 (3), 2000, S. 207–215.

2 Die Überlegungen, die zu einer neuen Auseinandersetzung mit standardisierten Formen der Förderung von Informationskompetenz führten, sind in der Einleitung zum *Framework* nachzulesen. Vgl. *The Association of College &*

nicht einfach dadurch einstellen, dass die Bibliothekar\*innen ihr eigenes Können – so aktivierend und lernerzentriert auch immer – vermitteln und darauf setzen, dass diese Fähigkeiten sich dann bei den Lernenden auf dieselbe Weise ausprägen.

An diesem Punkt entstand der Anspruch, wie ihn beispielsweise Gayle Schaub und Hazel McClure formulieren, nicht das *What* in den Blick zu nehmen, also die Vielzahl der konkreten Inhalte von Datenbanken bis zur Vermeidung von Plagiaten, sondern zusammen mit den Studierenden eher das *Why* zu erkunden: „Focusing on the *why* instead of, or more accurately, in addition to the *what* helps us to be better teachers.“<sup>3</sup>

Dieser Ansatz führt z. B. zu folgenden Fragen: Warum brauche ich bibliographische Datenbanken? Warum wird die aktuelle Forschungsliteratur in Artikeln veröffentlicht? Warum kann ich nicht alle Quellen, die ich für meine Arbeit gelesen habe, auch in mein Literaturverzeichnis stellen?

Diese Verschiebung der Perspektive von den Standards als zu erwartende Fähigkeiten am Ende einer Session hin zu einer prozessorientierten und ganzheitlichen Sicht von Informationskompetenz folgt dem Modell der sogenannten Threshold- oder Schwellenkonzepte. Dieser pädagogische Ansatz, den die Briten Jan Meyer und Ray Land bereits 2003 umschrieben, versucht diejenigen Konzepte zu identifizieren, die die Studierenden notwendigerweise intellektuell erfassen müssen, um die Funktionsweise der Informationslandschaft ihres Faches umfassend zu verstehen.<sup>4</sup> Dieser Lernprozess ist nicht einfach, sondern oft mühevoll (*troublesome*), er verändert die Wahrnehmung des Lernenden dauerhaft (*transformative und irreversible*) und eröffnet einen neuen Blick auf die Fachkultur und alles, was sie im Inneren zusammenhält (*integrative*).<sup>5</sup>

## 2. Das Framework knacken

2015 mündeten die Reformideen in die Veröffentlichung des *Frameworks* durch die American Library Association. Dazu übertrugen die mitwirkenden Bibliothekar\*innen das Threshold-Konzept auf den Bereich Informationskompetenz und identifizierten in einem kollaborativen Prozess<sup>6</sup>, welche Konzepte, welche Schwellen es für Studierende im Bereich der Informationskompetenz zu überwinden gäbe, um ein umfassendes Verständnis zu erlangen. Das Resultat sind bislang die folgenden sechs

Research Libraries: „Framework Informationskompetenz in der Hochschulbildung“, in: o-bib. Das offene Bibliotheksjournal 8 (2), 2021. <<https://doi.org/10.5282/o-bib/5674>>.

- 3 Schaub, Gayle; McClure, Hazel: Information Literacy Threshold Concepts and the Association of College and Research Libraries' Framework for Information Literacy for Higher Education, in: o-bib. Das offene Bibliotheksjournal 4 (1), 2017, S. 7. <<https://doi.org/10.5282/o-bib/2017H1S1-9>>.
- 4 Meyer, Jan; Land, Ray: Threshold Concepts and Troublesome Knowledge. Linkages to Ways of Thinking and Practising within Disciplines, ETL project 2003, Online: <<http://www.etl.tla.ed.ac.uk/docs/ETLreport4.pdf>>, Stand: 20.11.2020.
- 5 Die wesentlichen Grundsätze des Schwellenkonzepts sind zusammengefasst nachzulesen bei Sühl-Strohmeier, Wilfried: Threshold-Konzepte, das ANCIL-Curriculum und die Metaliteracy – Überlegungen zu Konsequenzen für die Förderung von Informationskompetenz in deutschen Hochschulen, in: o-bib. Das offene Bibliotheksjournal 4 (1), 2017, S. 11–14, <<https://doi.org/10.5282/o-bib/2017H1S10-25>>
- 6 Nachzulesen in der Introduction zum Framework for Information Literacy for Higher Education, 2015, S. 2–3.

Konzepte, die aber nicht unbedingt als abschließend zu sehen sind – hier in der neuen deutschen Übersetzung, nachdem bisher nur eine Zusammenfassung von Fabian Franke vorlag:<sup>7</sup>

- Autorität ist konstruiert und kontextbezogen
- Informationen schaffen als schöpferischer Prozess
- Informationen haben Wert
- Forschung als Hinterfragen
- Wissenschaft ist Diskurs
- Suche als strategische Erkundung

Flankiert wird die Beschreibung der Konzepte von konkreten handlungsorientierten Lernzielen (*Knowledge Practices*) und wissensorientierten Lernzielen (*Dispositions*), die sich die Studierenden erarbeiten können, wenn sie die Schwelle zu diesem Konzept überschreiten. Auch die Liste von *Knowledge Practices und Dispositions* ist nicht abschließend gedacht wie bei den Standards, sondern eher als Anregungen für die konkreten Unterrichtseinheiten nach einem Pick-and-choose-Modell.

Während im angloamerikanischen Raum nach der Veröffentlichung des *Frameworks* eine Vielzahl an Bibliothekar\*innen auf das *Framework* reagierten und konkrete Kursinhalte dazu erarbeiteten,<sup>8</sup> ist das Echo im deutschsprachigen Raum bisher eher verhalten. Es gibt zwar bereits Best-Practice-Berichte wie beispielsweise die prämierten *Framework Information Literacy Lessons (FILL)* der UB Bamberg,<sup>9</sup> aber trotzdem entsteht der Eindruck, dass die Mehrheit der Kolleg\*innen nicht wirklich etwas mit dem *Framework* anzufangen weiß: zu abstrakt, zu erschlagend, zu komplex, auf den ersten Blick vielleicht auch zu beliebig. Das ging den anglophonen Kolleg\*innen wohl zunächst nicht anders, wie zum Beispiel dem kanadischen Autor der Kolumne *InfoLit land*, William Badke: „The biggest challenge with the Framework is that it is so big. I have to admit that, when I first walked myself through it, I simply could not put it all together in my head. It was like trying to crack a code without a key.“<sup>10</sup>

Auch an der Universitätsbibliothek Würzburg fiel es uns anfangs schwer, den konkreten Nutzen des *Frameworks* zu entschlüsseln. Hierbei half uns die gelungene Visualisierung der Studierenden des Fachbereichs Archiv- und Bibliothekswesen der Hochschule für den öffentlichen Dienst in Bayern.<sup>11</sup> Eine deutsche Übersetzung des *Frameworks*, wie sie nun vorliegt, wird den Zugang ebenfalls

7 Franke, Fabian: Das Framework for Information Literacy. Neue Impulse für die Förderung von Informationskompetenz in Deutschland?!, in : o-bib. Das offene Bibliotheksjournal 4 (4), 2017, S. 24–26, <<https://doi.org/10.5282/o-bib/2017H4S22-29>>

8 Einen aktuellen Überblick über den Stand der Umsetzungen des Frameworks in Bibliothekskursen und über die Forschungsliteratur gibt Anderson, Melissa: Information Literacy Instruction. Frameworks, Pedagogies, and Practices, in: Choice: Current Reviews for Academic Libraries 57 (11), 2020, S. 1165–1170, Online: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=lxh&AN=143830820&site=ehost-live>>.

9 Sauerwein, Tessa: Framework Information Literacy. Aspekte aus Theorie, Forschung und Praxis, in: Bibliothek Forschung und Praxis 43 (1), 2019, S. 126–138.

10 Badke, William: Stressing Out About the Framework, in: Online Searcher 40 (1), 2016, S. 71–73, Online: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=lxh&AN=112308967&site=ehost-live>>, S. 72.

11 AG Informationskompetenz des Bibliotheksverbunds Bayern in Kooperation mit Studierenden der Hochschule für den öffentlichen Dienst in Bayern, Fachbereich Archiv- und Bibliothekswesen: Visualisierung des Framework for Information Literacy for Higher Education, <<http://www.informationskompetenz.de/index.php/visualisierung-des-framework-for-information-literacy-for-higher-education/>>, Stand: 20.11.2020.

deutlich erleichtern. Zum Durchbruch im Verständnis dessen, was das *Framework* den Förderern von Informationskompetenz mitgeben möchte, hat uns die Kolumne *InfoLit land* verholpen:

„Cracking the Framework code is not nearly as challenging as we might think. The Framework describes what scholarship does.“<sup>12</sup>

In „How I (Try to) Teach the Framework“ erläutert Badke, dass aus seiner Sicht das große Verdienst des *Frameworks* vor allem darin liegt, dass es wunderbar beschreibt, was Wissenschaftler tun und wie Wissenschaft als solche funktioniert:

„Rather than seeing the Framework for Information Literacy simply as a guide to better research methods, I view it as a pretty good description of what scholars do, how they think, and how they conduct their work. As such, it forms the conceptual backdrop that explains the tasks of an information-literate person.“<sup>13</sup>

Versteht man das *Framework* als „pathway into scholarship“<sup>14</sup>, zeigt es konkrete Wege auf, die wir Bibliothekar\*innen in den Veranstaltungen zur Informationskompetenz einschlagen können, um die Studierenden zu einem tieferen Verständnis der Informationskultur und der Funktionsweise ihres Faches zu bringen. Die einzelnen *Frames* fügen sich zu einem globalen Verständnis von wissenschaftlichem Arbeiten und wissenschaftlichem Selbstverständnis, das weit über die Standards hinausgeht.

Die Standards beschränken informationskompetentes Arbeiten darauf, den Informationsbedarf zu erkennen, die Informationen zu beschaffen, zu bewerten und ethisch korrekt weiterzuverarbeiten. Das *Framework* eröffnet dagegen den Blick auf das große Ganze, auf die zentrale Rolle, die Informationskompetenz in der Wissenschaft spielt, weil es auf einer Metaebene beschreibt, was Wissenschaft ausmacht.

### 3. Das Framework an der UB Würzburg: Ein neuer Kurs für Medizinstudierende

Eine Analyse der Kurse der UB Würzburg, allen voran des Basismoduls Informationskompetenz, das allen Studierenden der Bachelor- und Lehramtsstudiengänge der Universität Würzburg mit 2 ECTS-Punkten offensteht, ergab, dass bereits in manchen Teilen des 12-stündigen Kurses praktische Umsetzungen des *Frameworks* zu finden sind. Trotzdem erschien es uns wesentlich einfacher, einen neuen Kurs *Frame*-orientiert zu konzipieren, als bestehende Kurse nach dem Modell des *Frameworks* umzubauen.

---

12 Badke: *Stressing Out About the Framework*, 2016, S. 72.

13 Badke, William: *How I (Try to) Teach the Framework*, in: *Online Searcher* 44 (3), 2020, S. 35–37, Online: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=lxh&AN=143348492&site=ehost-live>>, S. 35.

14 ebd., S. 36.

Diese Chance bot sich uns 2019, als die Medizinische Fakultät der Universität Würzburg uns für eine Lehrinheit angefragt hatte, die alle Studierenden der Medizin im ersten Semester verpflichtend besuchen. Mit ihrer Praktikumsanmeldung sind die Studierenden des ersten Semesters gleichzeitig auch für die verpflichtende Veranstaltung „Judge the situation – Eine Einführung in Datenschutz, Urheberrecht und gute wissenschaftliche Praxis“ angemeldet. Die Veranstaltung hat zum Ziel, bereits zu Studienbeginn die Studierenden auf praktische Weise für Fragestellungen aus dem Wissenschaftsbereich zu sensibilisieren. Diese Veranstaltung dauert 120 Minuten, pro Termin nehmen ca. 20 Personen teil. Um alle Studierenden abdecken zu können, wird die Veranstaltung also mehrfach im Semester durchgeführt, immer am selben Wochentag zur selben Uhrzeit. Die Medizinische Fakultät hatte deshalb vorgeschlagen, in dieser Zeitschiene ergänzend eine Veranstaltung der Universitätsbibliothek für die Erstsemester anzubieten, die die Studierenden ebenfalls gleich zu Beginn an das Thema Wissenschaftliche Literatur heranführt. Dies ist im Kontext des Masterplans Medizinstudium zu sehen, der unter anderem zum Ziel hat, dem Vermitteln wissenschaftlichen Arbeitens im Medizinstudium mehr Gewicht zu geben.<sup>15</sup>

Eine Arbeitsgruppe aus den Autorinnen und weiteren Mitarbeiter\*innen aus dem Informationszentrum wurde gegründet, um die Kursinhalte und -methoden zusammenzustellen. Wir haben uns dabei bewusst für die Zusammenarbeit in einem größeren Team entschieden, weil wir bisher bei der gemeinschaftlichen Erstellung von Kursen sehr gute Erfahrungen mit einer breiten Beteiligung der zukünftigen Dozent\*innen gemacht haben. Erstens bringen viele Personen aus unterschiedlichen Kontexten viele verschiedene Anregungen und Ideen mit, was für die Materialien- und Methodenwahl einen großen Vorteil darstellt. Zweitens kann bei der Durchführung des Kurses garantiert werden, dass auch große Teilnehmer- und Terminzahlen durch ein Team bewältigt werden können, ohne dass es bei Einzelpersonen zu „Ermüdungserscheinungen“ kommt. Nicht zuletzt ist durch die Zusammenarbeit des Teams sichergestellt, dass die Inhalte und Methoden breit mitgetragen und qualitativ hochwertig und einheitlich umgesetzt werden.

### 3.1. Frames, Inhalte und Lernziele

Ausgehend von der Zielgruppe der Erstsemesterstudierenden der Medizin, der von der Fakultät vorgegebenen Veranstaltungsdauer von 120 Minuten und der durch die Anzahl von PC-Arbeitsplätzen in unseren Schulungsräumen begrenzte Gruppengröße von max. 18 Personen pro Termin begann die Arbeitsgruppe mit der Auswahl der Inhalte und Lernziele.<sup>16</sup>

Wichtig war uns, die Veranstaltung nicht mit Inhalten zu überfrachten. Aus dem Kontext des Medizinstudiums, in dem sich die Studierenden zunächst im Vorklinikum die naturwissenschaftlichen

---

15 Masterplan Medizinstudium 2020, <[https://www.bmbf.de/files/2017-03-31\\_Masterplan%20Beschlusstext.pdf](https://www.bmbf.de/files/2017-03-31_Masterplan%20Beschlusstext.pdf)>, Stand: 24.11.2020.

16 Während in der deutschsprachigen Literatur bisher keine Beispiele für Umsetzungen des Frameworks im Fachbereich Medizin zu finden sind, ergab eine Umfrage in der US-amerikanischen Bibliotheksszene des Fachbereichs Medizin, dass das Framework bereits diskutiert und teilweise angewandt wird. Auch dort ist es aber noch vielen Kolleg\*innen unbekannt: Schulte, Stephanie J.; Knapp, Maureen: Awareness, adoption, and application of the Association of College & Research Libraries (ACRL) Framework for Information Literacy in health sciences libraries, in: *Journal of the Medical Library Association* : JMLA 105 (4), 2017, S. 347–354.

Grundlagen erarbeiten, sollten folgende Lernziele bzw. *Frames* mit den näher beschriebenen *Knowledge Practices* und *Dispositions* erreicht werden:

### **Information Creation as a process / Informationen schaffen als schöpferischer Prozess**

- Die Studierenden wissen, welche Hauptformen wissenschaftliche Literatur in der Medizin annehmen kann (Research-Artikel und Klinische Studien > Review-Artikel und Systematische Reviews > Lehrbuch) und dass die verschiedenen Publikationsformen Rückschlüsse darüber geben können, auf welcher Stufe des Entstehungs- und Validierungsprozesses sich eine bestimmte medizinische Erkenntnis bzw. ein bestimmter medizinischer Untersuchungsgegenstand befindet.
- Die Studierenden erkennen, dass sich der Stand medizinischen Fachwissens im steten Wandel befindet.
- Sie erkennen, dass Research-Artikel immer sehr einheitlich aufgebaut sind (Introduction, methods, results, discussion, conclusion).
- Sie erkennen im Aufbau des Research-Artikels auch das Vorgehen beim Bearbeiten einer wissenschaftlichen Fragestellung.
- Sie erkennen, dass es sich leichter durch die Informationswelt navigieren lässt, wenn man die Struktur dahinter erkennt.

### **Scholarship as Conversation / Wissenschaft als Diskurs**

- Die Studierenden erkennen, dass medizinisches Fachwissen durch den Austausch und den Dialog der Forschenden untereinander entsteht.
- Sie lernen, dass es aufeinander aufbauende Research-Artikel gibt, aber auch solche, die widersprechende Positionen einnehmen. Review-Artikel dagegen dokumentieren diesen „Gesprächsverlauf“, fassen ihn zusammen und bewerten die einzelnen Stimmen.
- Sie lernen, dass neue medizinische Erkenntnisse zunächst intensiv diskutiert werden und erst dann Eingang in die offizielle Lehrmeinung finden, wenn es keine wesentlichen widersprechenden Positionen mehr gibt. Erst dann gelangt neues Fachwissen in ein Lehrbuch (vor allem wenn dieses zur Vorbereitung auf ein Examen mit Multiple Choice-Fragen dient).
- Sie erfahren, dass sie sich selbst erst später, z. B. im Kontext der medizinischen Doktorarbeit, aktiv an diesem Dialog der Forschenden beteiligen werden.

### **Authority is constructed and contextual / Autorität ist konstruiert und kontextbezogen**

- Die Studierenden wissen, dass medizinische Erkenntnisse, die in einem Lehrbuch erscheinen, die Autorität zugewiesen bekommen haben, derzeit allgemeingültig zu sein. Dieser Status ist aber kontextabhängig und kann jederzeit wieder entzogen werden, wenn es neue wissenschaftliche Erkenntnisse gibt.
- Sie wissen, dass die Autorität wissenschaftlicher Informationen geprüft werden muss, und kennen Kriterien, um die Autorität zu hinterfragen.
- Sie kennen das Peer-Review-Verfahren.

### Information has value / Informationen haben Wert

- Die Studierenden erkennen mögliche Interessenskonflikte von Autoren medizinischer Artikel und können den Wert des Artikels vor dem Hintergrund der bestehenden Konflikte einordnen.
- Die Studierenden wissen, dass die Qualitätssicherung von Informationen (z. B. durch Peer Review) sehr zeitaufwändig ist.

### Searching as Strategic Exploration / Suche als strategische Erkundung

- Die Studierenden wissen, wie sie sich die relevante Literatur für ihr Studium beschaffen können. Sie kennen einfache Strategien, um im Katalog und in PubMed einschlägige Literatur zu finden.
- Sie wissen, wie sie ihre Kompetenzen erweitern können, wenn sie eine medizinische Doktorarbeit ins Auge fassen, und kennen die Ansprechpersonen in der UB Würzburg.

## 3.2. Ablauf, Methoden und Übungsszenarien

Nachdem die Lernziele des neuen Kurses festgelegt waren, überlegte die Arbeitsgruppe, wie diese Ziele zu erreichen sind; welche Methoden, welche Übungen, welche Materialien geeignet sein könnten, um die Studierenden zu aktivieren, die oben definierten Schwellen zu überschreiten.

### Warm-up

Zunächst schien es uns sinnvoll, den Studierenden zu erläutern, dass der Fokus des Kurses auf das wissenschaftliche Arbeiten innerhalb der Fachkultur abzielen wird: Wie arbeiten Mediziner bei der Weitergabe neuer Erkenntnisse? Wie werden neue Erkenntnisse veröffentlicht? Wie gelangt das medizinische Fachwissen ins Lehrbuch?

Uns war wichtig zu erklären, warum wir diesen Fokus gewählt haben: weil Medizinstudierende bisher meist erst dann mit dem Erstellen einer wissenschaftlichen Arbeit konfrontiert werden, wenn sie eine medizinische Doktorarbeit schreiben. Dabei liegt die Betonung auf „wenn“, denn längst nicht alle Studierende schlagen diesen Weg ein. Im Vergleich zu anderen naturwissenschaftlichen Fachkulturen, wo früh Laborberichte abzugeben sind, aber auch Bachelor- und Masterarbeiten verpflichtend am Ende des Studiums stehen, wurde von Medizinstudierenden bisher nicht in diesem Umfang erwartet, dass sie sich vorab damit auseinandersetzen, wie in ihrem Fach Wissen entsteht, diskutiert, geprüft und evaluiert wird. Aus unserer Sicht ist es aber eine große Chance, bereits während des Studiums die Fachkultur und die Pfeiler der medizinischen Informationslandschaft kennenzulernen.

Um auf diesen ersten Aha-Moment hinzuarbeiten, starten wir den Kurs mit einem interaktiven Spiel über kahoot<sup>17</sup> als Warm-up und fragen die bisherigen Erfahrungen mit wissenschaftlichem Arbeiten ab: In welchem Zusammenhang haben Sie schon einmal eine wissenschaftliche Arbeit geschrieben? Wie haben Sie Ihre Quellen gefunden? Da sich kahoot auch hervorragend dazu eignet, die Studierenden zu kommenden Inhalten des Kurses raten zu lassen und die Neugier darauf zu wecken, stellen wir außerdem explorative Fragen nach dem Motto „Einfach raten!“ zu PubMed, zu Review-Artikeln und zu Interessenskonflikten in der Medizin. Unsere Erfahrung nach einem Semester Praxiseinsatz ist,

17 Kahoot! | Learning games | Make learning awesome!, <<https://kahoot.com/>>, Stand: 20.11.2020.



dass die Studierenden durchaus Vorwissen haben, aber nur etwa 60 % wissen, dass das Schreiben einer wissenschaftlichen Arbeit beim herkömmlichen Studienablauf erst im Rahmen der medizinischen Doktorarbeit eine Rolle spielt.

Am Ende dieser ersten Kurseinheit aus kahoot und der Reflexion über die vergleichsweise geringe Rolle, die wissenschaftliche Literatur im Medizinstudium zunächst spielt, betonen wir, dass es aber aus genau diesem Grund einen enormen Zugewinn an tieferem Verständnis für das Studium darstellt, wenn wir uns bereits jetzt zu Beginn des Studiums eingehend mit dieser beschäftigen. Außerdem ist davon auszugehen, dass der Stellenwert des wissenschaftlichen Arbeitens im Medizinstudium wie oben bereits erwähnt bei der Umsetzung des Masterplans Medizinstudium 2020 weiter zunimmt.

### Gruppenarbeit

In unseren Kursen konnten wir bisher sehr gute Erfahrungen mit Arbeiten in kleinen Gruppen machen: bis zu fünf Personen in einer Gruppe ermöglichen, dass sich die Teilnehmenden die Inhalte gut zusammen erarbeiten können und in einer Sprache jenseits bibliothekarischer Fachtermini diskutieren. Wir wollten auch in diesem Kurs eine aktivierende Gruppenphase miteinbauen. Die konkrete Aufgabe der vier verschiedenen Gruppenarbeiten besteht darin, die Ergebnisse des jeweiligen Auftrags zusammenzufassen und den anderen Gruppen vorzustellen. Die Gruppenmitglieder werden so zu Expert\*innen, die ihr Wissen an die anderen Gruppen weitergeben. Die Qualität des kurzen Berichts ist dadurch sichergestellt, dass der Dozent bzw. die Dozentin während der Übung bei den Gruppen vorbeikommt und die jeweiligen Ergebnisse kurz überprüft, um ggf. Lücken aufzuzeigen.

#### Gruppe 1

Die erste Gruppe beschäftigt sich mit Kriterien zur Bewertung von Quellen – bzw. weiter gefasst – zur Überprüfung von Fachautorität. Die Studierenden bekommen vier Quellen vorgelegt: ein klassisches Lehrbuch mit Literaturverzeichnis, ein Lehrbuch ohne Literaturverzeichnis, einen Link zu einem elektronischen Artikel in einer Fachzeitschrift und einen Link zu einem YouTube-Video, das auf den ersten Blick durchaus einen seriösen Eindruck macht.<sup>18</sup> Außerdem erhält die Gruppe ein Anleitungskärtchen, auf dem der Arbeitsauftrag formuliert und folgende Bewertungskriterien aufgelistet sind:

- Wer kann hier publizieren? Kontrolliert/Überprüft eine Instanz die Inhalte vor der Veröffentlichung?
- Was können Sie über die Autor\*innen in Erfahrung bringen?
- An welche Zielgruppe richtet sich die Veröffentlichung?
- Wie verifizierbar ist der Inhalt? Wird auf andere Arbeiten verwiesen (z.B. über Zitate)?
- Wie gut eignet sich die Quelle zur Beantwortung einer medizinischen Frage?

18 Im Kurs verwendete Beispielquellen: Bear, Mark F.; Connors, Barry W.; Paradiso, Michael A. u. a.: Neurowissenschaften. Ein grundlegendes Lehrbuch für Biologie, Medizin und Psychologie, Berlin 20184. Seifert, Roland: Basiswissen Pharmakologie, Berlin, Heidelberg 2018 (Springer-Lehrbuch) Seifert: Basiswissen Pharmakologie, 2018 Lock, J. F.; Wagner, J.; Luber, V. u. a.: Perioperativer Umgang mit Antikoagulation, in: Der Chirurg 89 (2), 2018, S. 95–102, Online: <<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s00104-017-0526-9.pdf>> Prof. Woodhouse: Anatomie: Grundlagen - YouTube, <<https://www.youtube.com/watch?v=cUUa4bOEFYU>>, Stand: 20.11.2020.

Während die Lehrbücher und auch der elektronische Fachartikel von verschiedenen Instanzen geprüft wurden (Lektorat eines renommierten Verlags, Danksagung der Autor\*innen an Kolleg\*innen für die Überprüfung, *Peer Review* des Artikels) und die Autoren klar identifizierbar sind, fehlen bei dem YouTube Video sowohl verlässliche Angaben zu den Urheber\*innen als auch eine Kontrollinstanz, die Richtigkeit und Verlässlichkeit zertifiziert. Die Studierenden sind sich in der Regel einig, dass nur das YouTube Video keine seriöse Quelle darstellt. Interessant ist die Diskussion über das Lehrbuch ohne Quellenangaben. Obwohl es sich als klassisches Lehrbuch für Studierende ebenfalls an eine medizinische Zielgruppe richtet, wird auf die Angabe von Literatur als Quelle für die aufgeführten Inhalte verzichtet. Das Konzept des *Peer Review*, auf das sie bei der Untersuchung des elektronischen Fachartikels stoßen, ist den Studierenden in der Regel neu.

Fazit: Die Autorität wissenschaftlicher Informationen muss einer kritischen Prüfung standhalten. Kriterien dafür sind der Ort der Publikation (YouTube versus Fachverlag bzw. Zeitschrift mit *Peer Review*), der Autor\*innen und dessen Status sowie die Überprüfbarkeit des Inhalts anhand von Quellen, die Rückschlüsse ermöglichen, ob das Wissen durch eine Auseinandersetzung mit dem aktuellen Forschungsstand generiert wurde. Eine weitere Kontrollinstanz ist das *Peer-Review-Verfahren*.

## Gruppe 2

Die zweite Gruppe untersucht den Aufbau von Research-Artikeln und Review-Artikeln im Vergleich. Sie erhält drei Research-Artikel und einen Review-Artikel ausgedruckt vorgelegt.<sup>19</sup> Die Arbeitsanweisung lautet, typische Gliederungspunkte der beiden Artikelarten zu identifizieren und herauszuarbeiten, wodurch sich der Aufbau des Review-Artikels von dem der Research-Artikel unterscheidet. Außerdem sollen sich die Studierenden überlegen, warum beide Artikelarten unterschiedlich aufgebaut sind.

Die Studierenden neigen dazu, die Artikel trotz der knappen Zeit überfliegen zu wollen, statt bloß ihren Aufbau zu analysieren. Die Dozentin bzw. der Dozent weist die Teilnehmer\*innen daher darauf hin, dass sie ganz vom Inhalt abstrahieren sollen und nur anhand der Überschriften vorzugehen brauchen. Ist diese Hürde genommen, wird den Studierenden schnell klar, dass die Research-Artikel immer gleich aufgebaut sind (abstract, introduction, methods, results, discussion, conclusion). Dieser Aufbau ist natürlich nicht beliebig, sondern spiegelt seinerseits das Vorgehen beim Bearbeiten wissenschaftlicher Fragestellungen wider. Die Studierenden lernen so das methodische Vorgehen beim Abfassen eines Research-Artikels kennen und sind außerdem in der Lage, die Aussage eines auf diese Weise aufgebauten Artikels schneller zu erfassen.

19 Im Kurs verwendete Beispielquellen: Klein, Steven D.; Nguyen, Dzung C.; Bhakta, Viraj u. a.: Mutations in the sonic hedgehog pathway cause macrocephaly-associated conditions due to crosstalk to the PI3K/AKT/mTOR pathway, in: American journal of medical genetics. Part A 179 (12), 2019, S. 2517–2531; Turrin, Kali B.; Trujillo, Jennifer M.: Effects of Diabetes Numeracy on Glycemic Control and Diabetes Self-Management Behaviors in Patients on Insulin Pump Therapy, in: Diabetes Therapy 10 (4), 2019, S. 1337–1346, Online: <<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s13300-019-0634-2.pdf>> McKeigue, Paul M.; Spiliopoulou, Athina; McGurnaghan, Stuart u. a.: Persistent C-peptide secretion in Type 1 diabetes and its relationship to the genetic architecture of diabetes, in: BMC Medicine 17 (1), 2019, S. 165, Online: <<https://bmcmmedicine.biomedcentral.com/track/pdf/10.1186/s12916-019-1392-8>>; Goldberg, Michael S.: Improving cancer immunotherapy through nanotechnology, in: Nature Reviews Cancer 19 (10), 2019, S. 587–602, Online: <<https://www.nature.com/articles/s41568-019-0186-9.pdf>>.

Review-Artikel beschreiben den aktuellen Stand der Forschung wesentlich ausführlicher als es in der Introduction eines Research-Artikel möglich ist. Die Autor\*innen von Reviews haben oft selbst schon Research-Artikel zu dieser Fragestellung publiziert. Sie sammeln die relevante Literatur zu einer Fragestellung, setzen diese in Bezug zueinander und bewerten sie. Deshalb gibt es in Review-Artikeln keine feste Struktur, keinen Methoden- oder Ergebnisteil. Die Gliederung ergibt sich eher aus der Fragestellung. Die Studierenden erfahren, dass Review-Artikel hilfreich für den Einstieg in ein neues Thema sind, weil sie einen guten Überblick über den aktuellen Forschungsstand bieten.

Fazit: Der Aufbau von Research-Artikeln spiegelt das Vorgehen beim wissenschaftlichen Arbeiten wider: von der Fragestellung über die Methode bis zur Einordnung der neuen Ergebnisse in den Kontext des aktuellen Forschungsstands. Sie stellen neue Erkenntnisse zu medizinischen Fragestellungen vor.

In einem Review-Artikel wird deutlich, dass Wissenschaft einen Prozess darstellt, in dem verschiedene Forschungsergebnisse aufeinander Bezug nehmen, jeweils aufeinander aufbauen bzw. sich abgrenzen.

### Gruppe 3

Die dritte Gruppe widmet sich eingehend dem *Peer Review*, das den Studierenden in der Regel noch gänzlich unbekannt ist. Sie bekommen einen Link zu einer Verlagsseite, auf der das Verfahren in allen Einzelheiten und Varianten (single blind, double blind, open und transparent) dargestellt ist.<sup>20</sup> Der Arbeitsauftrag lautet: „Was ist *Peer Review*? Beschreiben Sie den Prozess, den ein Artikel durchläuft, beginnend beim Verfassen bis zur Veröffentlichung in einer wissenschaftlichen Zeitschrift in eigenen Worten für Ihre Kurskolleginnen und -kollegen.“

Die Studierenden lernen auf diese Weise nicht nur den Ablauf beim Publizieren eines Artikels kennen, sondern erfahren, welche Kriterien beim *Peer Review* eine Rolle spielen: Die Fragestellung muss neu sein, in dem Sinn, dass sie zuvor noch nicht auf dieselbe Weise bearbeitet wurde; die Ergebnisse müssen valide sein; und die Untersuchung sollte für die Fachcommunity von Interesse sein. Außerdem lernen die Studierenden den *Peer-Review*-Prozess an sich kennen.

Fazit: Renommierte Fachzeitschriften unterziehen die eingereichten Artikel einem Verfahren zur Qualitätssicherung. Dabei treten Wissenschaftler\*innen einer Fachrichtung in direkten Austausch miteinander – mal anonym, mal offen. Auch hier wird deutlich: Wissenschaft ist Austausch. Wissenschaftliche Informationen entstehen in einem langwierigen Prozess. Der besondere Wert von Artikeln, die ein *Peer-Review*-Verfahren durchlaufen haben, wird hier direkt in den vielen Arbeitsstunden der Reviewer und der nachbessernden Autoren offenbar.

### Gruppe 4

Die vierte Gruppe erkundet das weite Feld von Interessenskonflikten in der Medizin. Dazu erhalten die Studierenden zwei Research-Artikel ausgedruckt vorgelegt, in denen jeweils am Ende unter

---

<sup>20</sup> BioMed Central: Peer review process, <<https://www.biomedcentral.com/getpublished/peer-review-process>>, Stand: 20.11.2020.

„competing interests“ bzw. „declaration of interests“ die Interessenskonflikte der Autoren aufgelistet sind.<sup>21</sup> Da die Studierenden sich mit diesem Sachverhalt meist noch nie konfrontiert sahen, kann der Dozent bzw. die Dozentin der Gruppe im Gespräch evtl. zusätzliche Informationen zukommen lassen, wie z.B. dass das Offenlegen eventueller Konflikte noch eine recht neue Entwicklung ist und dass deshalb noch nicht alle Zeitschriften die Interessenskonflikte der Autoren abfragen.

Die Gruppe bekommt außerdem drei Kärtchen, auf denen Beispielszenarien von Interessenskonflikten beschrieben sind:

- Die Wissenschaftlerin Alma hat am Klinikum Studien zur Wirksamkeit eines Medikaments durchgeführt. Die Studien wurden von einer Firma finanziert. Nun hält sie Vorträge über das Medikament auf einem Fortbildungskongress auf Hawaii. Die Reisekosten werden ebenfalls von der Firma übernommen.
- Der Wissenschaftler Bert hat keinerlei finanzielle Zuwendungen von Unternehmen erhalten, aber er hat seit Jahrzehnten zu dem Medikament und dessen Einsatzszenarien geforscht.
- Der Wissenschaftler Claus führt am Klinikum Studien zu einem Untersuchungsverfahren mit neuen technischen Geräten durch. Sein Mann ist Geschäftsführer der Firma, die diesen Gerätetyp vorrangig am Markt vertreibt.

Anhand dieser Beispiele diskutieren die Studierenden, ob und inwiefern die Glaubwürdigkeit und Aussagekraft eines Artikels in Frage gestellt werden sollte.

Fazit: Bei medizinischer Literatur ist es wichtig, den Wert der Informationen genau zu prüfen. Ein Kriterium dafür können bestehende Interessenskonflikte sein, deren negative Folgen sich unter Umständen direkt auf die Gesundheit von Menschen auswirken können. Für Autor\*innen, die sich in einem Interessenkonflikt befinden, können darüber hinaus bestimmte Forschungsergebnisse auch einen direkten finanziellen, ideellen oder gar existentiellen Wert bedeuten.

### **Input-Einheit „Der lange Weg ins Lehrbuch“**

An die Gruppenpräsentationen schließt sich die kurze Input-Einheit „Der lange Weg ins Lehrbuch an“. Anhand einer Folie wird der Weg von medizinischen Erkenntnissen von Research-Artikeln bzw. Klinischen Studien über Review-Artikel bzw. Systematische Reviews bis ins Lehrbuch schematisch dargestellt. So werden die zuvor besprochenen Publikationsformen in den Entstehungsprozess von Wissen eingeordnet. Ein anschauliches Beispiel rundet die Einheit ab und hilft, die zuvor erarbeiteten *Frames* zusammenzufassen und zu rekapitulieren.

21 Gazzard, Gus; Konstantakopoulou, Evgenia; Garway-Heath, David u. a.: Selective laser trabeculoplasty versus eye drops for first-line treatment of ocular hypertension and glaucoma (LiGHT): a multicentre randomised controlled trial, in: *The Lancet* 393 (10180), 2019, S. 1505–1516, Online: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S014067361832213X>> He, Wei; Eriksson, Louise; Törnberg, Sven u. a.: Discontinuation of adjuvant hormone therapy among breast cancer patients not previously attending mammography screening, in: *BMC Medicine* 17 (1), 2019, S. 24, Online: <<https://bmcmmedicine.biomedcentral.com/track/pdf/10.1186/s12916-019-1252-6>>.

Als Beispiel dient die Entwicklung der Behandlungsmethode der Magenschleimhautentzündung des Typs B. Bis Anfang der 1980er Jahre war die Ursache dieser Krankheit unbekannt. In einem Lehrbuch dieser Zeit ist deshalb z. B. zu lesen, dass ein gesteigerter Reflux die Ursache sein könnte.<sup>22</sup> 1983 entdeckten die Australier Robin Warren und Barry Marshall das Bakterium *Helicobacter pylori* als Verursacher der Erkrankung und postulierten, dass eine Magenschleimhautentzündung deshalb mit Antibiotika behandelt werden könnte. Obwohl die Wissenschaftler ihre These sogar im Selbstversuch überprüften, diskutierte die Fachwelt die Ergebnisse skeptisch. Erst mehrere Jahre später fand die Entdeckung ihren Eingang in die Lehrbücher.<sup>23</sup> 2005 erhielten die Australier den Nobelpreis, auf den sie schon seit Jahren gehofft hatten.<sup>24</sup>

Der Weg des *Helicobacter pylori* ins Lehrbuch ist in vielfacher Hinsicht ein gutes Beispiel. Zum einen ist es sehr anschaulich und auch für Laien leicht nachzuvollziehen. Zum anderen birgt es eine affektive Ebene, auf der sich die Studierenden gut mit den befreundeten Wissenschaftlern in der australischen Bar identifizieren können. Zu guter Letzt veranschaulicht das Beispiel nochmals die wichtigsten Punkte der Gruppenphase:

- Wissenschaftliche Erkenntnisse entstehen im Austausch. Es hilft nichts, dass Warren und Marshall von ihrer Entdeckung überzeugt sind: Die Fachcommunity muss die Ergebnisse kritisch prüfen und evaluieren.
- Wissenschaftliche Informationen entstehen in einem Prozess: Erst wenn alle Stufen der Qualitätsprüfung stattgefunden haben, kann neues Wissen auch im Lehrbuch platziert werden.
- Wissenschaftliche Informationen haben einen Wert. Für Warren und Marshall sind es bei der Verleihung des Nobelpreises mehr als eine Million Euro. Aber nicht nur der materielle Wert zählt: Warren und Marshall gehen außerdem ruhmreich in die Medizingeschichte ein. Und nicht zu vergessen: Für Erkrankte hat die Weiterentwicklung der Behandlungsmethoden auch einen existentiellen Wert.

### Recherchertools und Bibliotheks-Basics

Während sich der erste Teil der Veranstaltung vor allem um die *Frames* „Wissenschaft als Diskurs“, „Informationen schaffen als schöpferischer Prozess“ und „Informationen haben Wert“ drehte, ist der zweite Teil den klassischen Recherchertools Katalog und PubMed gewidmet.

Dies sind traditionelle Inhalte von Katalog- und Datenbankeinführungen im Fachbereich Medizin. Man könnte meinen, dass wir nun das Terrain des *Framework* verlassen und wieder „konventionell“ arbeiten, aber tatsächlich bekommt auch die Katalogsuche und die Recherche in PubMed durch die vorangegangene Beschäftigung mit dem *Framework* eine neue Tiefe. Die Studierenden, die im

---

22 Arnold, Rudolf: Verdauungstrakt, Ernährungsstörungen, Stoffwechsel, Vergiftungen, Stuttgart 1986 (Innere Medizin in Praxis und Klinik, Band 4).

23 Zum Beispiel in: Neuhaus, Bernhard; Hengst, Karin: Innere Medizin, Zülpich 1994.

24 Die Neuigkeit erreichte sie in einer Bar in Perth, wo sie sich jedes Jahr anlässlich der Bekanntgabe des Nobelpreises trafen, um gemeinsam auf den Anruf aus Stockholm zu warten, so sehr waren sie von der Bedeutung ihrer Entdeckung überzeugt. Vgl. Zylka-Menhorn, Vera: Nobelpreis für Medizin: Der Bakterientrunk lieferte der Fachwelt den Beweis, in: Deutsches Ärzteblatt 102 (40), 2005, S. 2665, Online: <<https://www.aerzteblatt.de/archiv/48558/Nobelpreis-fuer-Medizin-Der-Bakterientrunk-lieferte-der-Fachwelt-den-Beweis>>, Stand: 20.11.2020.

Katalog ein Lehrbuch suchen und finden, verbinden nun etwas damit. Es handelt sich nicht nur um ein Buch, von dem man möglicherweise noch gar nicht überzeugt ist, dass man es überhaupt braucht, sondern der Begriff „Lehrbuch“ ist vielschichtig geworden. Er löst vielerlei Assoziationen an die Informationswelt der medizinischen Fachkultur aus. Die Suche in PubMed ist ebenfalls aufgewertet, weil darin der Austausch der Wissenschaftler\*innen lebendig und sichtbar wird. Wir haben die Erfahrung gemacht, dass die Studierenden sich an dieser Stelle des Kurses intensiv mit den Rechercheinstrumenten auseinandersetzen wollen, und führen dieses Interesse auch auf die positiven Effekte des *Framework* zurück. Die Studierenden wissen nun, welche Rolle Lehrbücher und Artikel spielen und können daher den Wert dieser Informationen und damit auch den Wert der Recherchertools, die den Zugang dazu ermöglichen, neu einordnen.

Diese Kurseinheit besteht aus einer kurzen Einführung in den Katalog und die Benutzungsmodalitäten von E-Books. Da es sich durchgängig um Studierende des ersten Semesters handelt, geben wir einige grundlegende Informationen zur Bibliotheksbenutzung wie Ausleihe, zum Zugang zum elektronischen Angebot von zu Hause aus, Vormerkungsmöglichkeiten des ausgeliehenen Bestands, Anschaffungsvorschlägen und Fernleihe. Daran schließt sich die Vorstellung von PubMed an, wo anhand einer einfachen Suche die Filtermöglichkeiten bei der Publikationsform (z.B. Review-Artikel), die MeSH-Terms (Medical Subject Headings) und die Zugangsmöglichkeiten zu den Volltexten gezeigt werden. Dazwischen sind Übungen zum Katalog und zu PubMed eingestreut, um die neu kennengelernten Suchinstrumente gleich am Computer selbst ausprobieren zu können. Auch das Lernprogramm AMBOSS<sup>25</sup>, das von den Studierenden zur Prüfungsvorbereitung genutzt wird und ebenfalls über DBIS (Datenbank-Infosystem) zugänglich ist, wird kurz vorgestellt.

### 3.3. Evaluation

An der Universitätsbibliothek werden alle Kurse durch die Teilnehmer\*innen evaluiert. Insbesondere bei einem neu konzipierten Kurs sind regelmäßige Evaluationen unerlässlich, um die Veranstaltung kontinuierlich weiterzuentwickeln und genauer auf die Bedürfnisse der Teilnehmer einzugehen. An der Universität Würzburg ist die Umfrage-Software Evasys im Einsatz, die es uns ermöglicht, Umfragen online durchzuführen. Nach der jeweiligen Veranstaltung werden die Studierenden vor Ort gebeten, einen kurzen Evaluationsbogen online auszufüllen. Im Wintersemester 2019/2020 hatten wir rund 150 Teilnehmer\*innen in unserem Kurs, davon nahmen 147 auch an der Online-Evaluation teil. Insgesamt war das Feedback der Studierenden zu dieser neu eingeführten Pflichtveranstaltung sehr positiv. Die Aussage „Ich weiß jetzt, was wissenschaftliche Literatur im Fach Medizin ist“ beantworteten 52 % mit „trifft sehr zu“ und 40 % mit „trifft zu“<sup>26</sup>. Die Aussage „Ich weiß, wie ich die Literatur für mein Studium finden kann“ bejahten 61 % mit „trifft sehr zu“, und 35 % mit „trifft zu“.

Die Aussagen, die die Studierenden in den freien Antwortfeldern selbst formulierten, sind ebenfalls überwiegend positiv und sehr aufschlussreich. Beide Kursteile werden lobend erwähnt. So kam dort auch zum Ausdruck, dass die Studierenden vor allem Informationen zu unserer Homepage, unserem Online-Katalog sowie den vorgestellten medizinischen Datenbanken hilfreich fanden. Besonders

---

25 AMBOSS, <<https://www.amboss.com/de>>, Stand: 20.11.2020.

26 Die Antwortmöglichkeiten sind „trifft sehr zu“, „trifft zu“, „trifft nicht zu“ und „trifft überhaupt nicht zu“.

herausgehoben wurden die Informationen zum lizenzierten elektronischen Angebot der Bibliothek, beispielsweise wie man als Studierender auch von zu Hause aus darauf zugreifen kann. Auch die interaktiven Gestaltungselemente wurden häufig lobend erwähnt. Dazu zählen zum einen die verschiedenen Gruppenarbeiten sowie das Kahoot-Quiz zu Anfang des Kurses.

Erfreulich war außerdem die Beurteilung der Dozent\*innen, die sich zu einem großen Teil erst in die medizinspezifischen Kursinhalte einarbeiten mussten. Hierzu gehören beispielsweise der Umgang mit Interessenskonflikten, der Unterschied zwischen Research- und Review-Artikeln oder die Datenbank PubMed. Bei der Fragestellung, ob die Dozierenden kompetent waren, wählten 72,7 % die Antwort „trifft sehr zu“ aus.

Natürlich gibt es auch Kritik. So fanden manche Studierende, dass die Inhalte zu früh im Studium vermittelt werden, weil die medizinische Doktorarbeit noch in weiter Ferne steht. Negativ aufgefallen ist den Studierenden hauptsächlich die Zeiteinteilung bei der Gruppenarbeit, die parallel in vier verschiedenen Gruppen durchgeführt wird. So war für mehrere Gruppen die angesetzte Zeitspanne zu lang, bei anderen Gruppen dagegen wurde die Zeit knapp. Da sich dieser Eindruck mit dem der Dozent\*innen deckte, besserten wir nach, indem wir die Arbeitsaufträge der Gruppen nochmals anpassten und bei den Gruppen, die bisher relativ lange zum Erarbeiten ihrer Ergebnisse brauchten, die Aufgabenstellungen verkürzten.

### 3.4. Digitale Lehre

Wie viele andere Veranstaltungen auch konnte der Kurs aufgrund der Corona-Pandemie seit dem Sommersemester 2020 leider nicht mehr vor Ort in den Räumlichkeiten der Bibliothek stattfinden. Wir entschieden uns daher, den Kurs in reines E-Learning zu überführen. Statt der Möglichkeit, den Kurs als Webinar stattfinden zu lassen, beschlossen wir, die Powerpoint-Präsentation, die die Teilnehmer normalerweise in der Präsenzveranstaltung sehen, zu vertonen. Dadurch sollte den Studierenden in der zu diesem Zeitpunkt schwer kalkulierbaren Pandemielage das selbstorganisierte Lernen ohne Bindung an einen festen Termin ermöglicht werden. Die Präsentation wurde hierfür in mehrere Abschnitte unterteilt. Insgesamt handelt es sich um sechs Videos, deren Gesamtlaufzeit ca. 60 Minuten beträgt. Dazu wurden die Powerpoint-Folien mit Ton versehen und im Kursraum auf der universitären Lernplattform zur Verfügung gestellt.

An der Präsentation mussten jedoch einige Anpassungen vorgenommen werden: Das interaktive Kahoot-Quiz, welches normalerweise zu Anfang jeden Kurses mit den Studierenden gespielt wird, fällt nun weg. Auch die eigentlich vorgesehene Gruppenarbeit kann in dieser Form nicht mehr stattfinden, sondern wurde in einen Impulsvortrag umgearbeitet.

Neu dagegen sind zwei Übungsblätter zum Online-Katalog und zur Homepage der UB Würzburg sowie zu der Datenbank PubMed, die wesentlich ausführlicher sind als die Aufgaben, die die Studierenden bisher in den Präsenzkursen bearbeitet haben. Allerdings wurde hier darauf geachtet, dass die Kursdauer insgesamt nicht länger ist als die zwei Stunden, die für den Präsenzkurs vorgesehen waren. Die Studierenden müssen die beiden ausgefüllten Übungsblätter anschließend bis zu einem

bestimmten Termin im Kursraum hochladen. Im Anschluss werden die Lösungen von den Dozierenden des Kurses korrigiert, woraufhin die Studierenden ein Feedback zu den Aufgaben erhalten. Nach der Korrektur des Übungsblatts bekommen sie ihre Teilnahme bestätigt.

Auch für die Online-Version der Veranstaltung wurde eine Evaluation durchgeführt. Sie ist über alle Kategorien hinweg sogar etwas besser ausgefallen als die des Präsenzkurses im Vorsemester. Da die Evaluation aber nicht verpflichtend ist, fiel der Rücklauf mit nur 20 Bögen in der E-Learning-Situation viel geringer aus als im ursprünglichen Präsenzformat. Das positive Echo ist jedoch geblieben: Die Aussage „Ich weiß jetzt, was wissenschaftliche Literatur im Fach Medizin ist“ beantworteten 65 % mit „trifft sehr zu“ und 35 % mit „trifft zu“. Die Aussage „Ich weiß, wie ich die Literatur für mein Studium finden kann“ bejahten sogar 75 % mit „trifft sehr zu“ und 25 % mit „trifft zu“. Die Studierenden lobten die Powerpoint-Präsentation sowie die dazugehörigen ausführlichen und verständlichen Erklärungen. Erwähnt wurde in diesem Zusammenhang auch der Vorteil eines solchen Online-Kurses: Jeder kann die Videos in seinem eigenen Tempo durcharbeiten, muss sich nicht nach anderen Terminen richten und kann sich die Videos außerdem noch ein zweites Mal ansehen, wenn etwas unklar geblieben ist oder man etwas zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal nachschauen möchte.

Vielfach positiv hervorgehoben wurden außerdem die beiden Übungsblätter, die zu bearbeiten waren, da so das theoretische Wissen aus der Präsentation direkt praktisch angewandt werden konnte. Lediglich die Aufgabenstellungen wurden zum Teil als zu vage und unkonkret bezeichnet. Auch beim Korrigieren der Aufgaben war bereits aufgefallen, dass manche Aufgaben von den Studierenden unterschiedlich interpretiert wurden. Allerdings stand für die Erstellung der Aufgabenblätter durch die kurzfristige Umstellung auf die digitale Durchführung der Veranstaltung nur wenig Zeit zur Verfügung. Aufgrund der Rückmeldungen wurden die beiden Übungsblätter deshalb für das Wintersemester 2020/21 noch einmal überarbeitet.

Uns ist natürlich klar, dass möglicherweise nur die Studierenden bereit waren, an der Evaluation teilzunehmen, die dem Kurs insgesamt wohlwollend gegenüberstanden. Trotzdem bestätigte uns das positive Feedback zu den Unterrichtsmaterialien und Videos, sodass wir für das Wintersemester 2020/2021, das ebenfalls in digitaler Form angeboten wird, bis auf die Überarbeitung der Übungsblätter keine Änderungen vornehmen.

## 4. Fazit

Der verpflichtende Kurs für Erstsemesterstudierende der Medizin an der Universität Würzburg orientiert sich an den *Frames Wissenschaft ist Austausch, Informationen entstehen in einem Prozess und Informationen sind wertvoll des Framework for Information Literacy for Higher Education*. Die Studierenden erarbeiten sich Orientierungspunkte in der Informationslandschaft der Medizin und erfahren, welche Prozesse bei der Entstehung von medizinischem Wissen stattfinden. Bei der Kurskonzeption legten die Dozent\*innen großen Wert auf aktivierende Übungen und fachspezifische Beispielmateriale, um den Studierenden viele praktische Erfahrungen zu ermöglichen.



Die positiven Erfahrungen, die wir mit der Umsetzung des *Framework* gemacht haben, ermutigen uns dazu, auch weitere Kurse inhaltlich und methodisch umzustellen. Schließlich zielt das *Framework* in das Herz von Wissenschaft und Wissenschaftlichkeit. Wir als Förderer von Informationskompetenz im universitären Umfeld sind gefragt, diese zentrale Bedeutung von Informationskompetenz für den gesamten Wissenschaftsbetrieb immer wieder zu betonen und unsere Zusammenarbeit anzubieten, bis auch die Fakultäten und die Entscheidungsträger flächendeckend dieses Zusammenspiel als wesentlich erkennen.<sup>27</sup>

## Literaturverzeichnis

- AG Informationskompetenz des Bibliotheksverbunds Bayern in Kooperation mit Studierendender Hochschule für den öffentlichen Dienst in Bayern, Fachbereich Archiv- und Bibliothekswesen: Visualisierung des Framework for Information Literacy for Higher Education, <<http://www.informationskompetenz.de/index.php/visualisierung-des-framework-for-information-literacy-for-higher-education/>>, Stand: 20.11.2020.
- Anderson, Melissa: Information Literacy Instruction. Frameworks, Pedagogies, and Practices, in: Choice: Current Reviews for Academic Libraries 57 (11), 2020, S. 1165–1170, Online: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=lxh&AN=143830820&site=ehost-live>>.
- The Association of College & Research Libraries. Framework Informationskompetenz in der Hochschulbildung, in: o-bib. Das offene Bibliotheksjournal 8 (2), 2021, <<https://doi.org/10.5282/o-bib/5674>>.
- Badke, William: Stressing Out About the Framework, in: Online Searcher 40 (1), 2016, S. 71–73. Online: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=lxh&AN=112308967&site=ehost-live>>.
- Badke, William: How I (Try to) Teach the Framework, in: Online Searcher 44 (3), 2020, S. 35–37, Online: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=lxh&AN=143348492&site=ehost-live>>.
- BioMed Central: Peer review process, <<https://www.biomedcentral.com/getpublished/peer-review-process>>, Stand: 20.11.2020.
- Framework for Information Literacy for Higher Education, 2015, <<http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>>, Stand: 20.11.2020.

27 Dazu auch William Badke: „Maybe the reason why information literacy is so marginal in the academic world after all these years is that it has not been properly expressed as essential to the scholarly enterprise. [...] The Framework is not some alien monster intended to disrupt (in bad ways) information literacy as we know it. The Framework is a bold attempt to embrace scholarship in a big way, placing information literacy in its larger context.“ Badke: Stressing Out About the Framework, 2016, S. 73.

- Franke, Fabian: Das Framework for Information Literacy. Neue Impulse für die Förderung von Informationskompetenz in Deutschland?!, in : o-bib. Das offene Bibliotheksjournal 4 (4), 2017, <<https://doi.org/10.5282/o-bib/2017H4S22-29>>.
- Library Association, American: ACRL STANDARDS. Information Literacy Competency Standards for Higher Education, in: College & Research Libraries News 61 (3), 2000, S. 207–215.
- Meyer, Jan; Land, Ray: Threshold Concepts and Troublesome Knowledge. Linkages to Ways of Thinking and Practising within Disciplines, ETL project 2003, <<http://www.etl.tla.ed.ac.uk/docs/ETLreport4.pdf>, Stand: 20.11.2020.
- Sauerwein, Tessa: Framework Information Literacy. Aspekte aus Theorie, Forschung und Praxis, in: Bibliothek Forschung und Praxis 43 (1), 2019, S. 126–138.
- Schaub, Gayle; McClure, Hazel: Information Literacy Threshold Concepts and the Association of College and Research Libraries' Framework for Information Literacy for Higher Education, in: o-bib. Das offene Bibliotheksjournal 4 (1), 2017, <<https://doi.org/10.5282/o-bib/2017H1S1-9>>.
- Schulte, Stephanie J.; Knapp, Maureen: Awareness, adoption, and application of the Association of College & Research Libraries (ACRL) Framework for Information Literacy in health sciences libraries, in: Journal of the Medical Library Association : JMLA 105 (4), 2017, S. 347–354.
- Sühl-Strohmeier, Wilfried: Threshold-Konzepte, das ANCIL-Curriculum und die Metaliteracy – Überlegungen zu Konsequenzen für die Förderung von Informationskompetenz in deutschen Hochschulen, in: o-bib. Das offene Bibliotheksjournal 4 (1), 2017, <<https://doi.org/10.5282/o-bib/2017H1S10-25>>.
- Zylka-Menhorn, Vera: Nobelpreis für Medizin: Der Bakterientrunk lieferte der Fachwelt den Beweis, in: Deutsches Ärzteblatt 102 (40), 2005, S. 2665. Online: <<https://www.aerzteblatt.de/archiv/48558/Nobelpreis-fuer-Medizin-Der-Bakterientrunk-lieferte-der-Fachwelt-den-Beweis>>, Stand: 20.11.2020.

# Auf dem Weg zu einem integrativen Modell der Informationskompetenzvermittlung (IMIK)

## Das ACRL-Framework for Information Literacy for Higher Education und der aktivitäts- und eigenschaftsorientierte Datenlebenszyklus

Cindy Leppla, Universitätsbibliothek Vechta

Armin Harry Wolf, Universität Vechta, Fakultät I/Universitätsbibliothek

### Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht, inwieweit das ACRL-Framework for Information Literacy for Higher Education einen Beitrag zu einem integrativen Modell für die Vermittlung von Informations- und Datenkompetenzen leisten kann. Dazu werden die enthaltenen Kernelemente und Prinzipien vergleichend mit dem Modell des aktivitäts- und eigenschaftsorientierten Datenlebenszyklus betrachtet, der im Forschungsdatenmanagement und der Data Literacy den Forschungsprozess beschreibt. Basierend auf den Ergebnissen dieses Vergleichs werden die beiden Konzepte zu einem integrativen Modell der Informationskompetenzvermittlung (IMIK) synthetisiert, das durch den Datenlebenszyklus konkretisiert und ergänzt wird. Damit lassen sich Schulungsangebote zur Vermittlung von Informations- und Datenkompetenzen für verschiedene Zielgruppen und Niveaus ableiten, strukturieren, voneinander abgrenzen und den Agierenden aus den Fachwissenschaften und dem Infrastrukturbereich zuordnen.

### Summary

This paper examines the possible contribution of the ACRL-Framework for Information Literacy for Higher Education to an integrated model for information and data literacy. For this, the core ideas and principles of the framework are compared to those of an activity and property driven data life cycle that describes the research process in research data management and data literacy. Based on the results of the comparison both concepts are synthesized into an Integrated Model for Information Literacy (IMIL), which is specified and supplemented by the data life cycle model. Applying IMIL, contents for courses in information and data literacy for different target audiences and levels can be developed, structured, differentiated and assigned to different stakeholders from science and infrastructure.

**Zitierfähiger Link (DOI):** <https://doi.org/10.5282/o-bib/5666>

### Autoreneerkennung:

Leppla, Cindy: ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9156-5637>;

GND: <http://d-nb.info/gnd/124959911>

Wolf, Armin Harry: ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7766-3089>

**Schlagwörter:** ACRL-Framework for Information Literacy for Higher Education; aktivitäts- und eigenschaftsorientierter Datenlebenszyklus; integratives Modell der Informationskompetenzvermittlung; IMIK; Forschungsdatenmanagement; FDM; Data Literacy; DL; Informationskompetenzvermittlung; IK

Dieses Werk steht unter der [Lizenz Creative Commons Namensnennung 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

## 1. Einleitung

Die Förderung digitaler Medien- und Informationskompetenz und das Management von Forschungsdaten stellen zentrale Handlungsfelder für wissenschaftliche Bibliotheken dar.<sup>1</sup> Während sich die Vermittlung von Informationskompetenzen (IK-Vermittlung) als Kernaufgabe wissenschaftlicher Bibliotheken vielerorts weitgehend etabliert hat, stellt die Vermittlung von Kompetenzen im Rahmen des Forschungsdatenmanagements (FDM) und der Data Literacy (DL) oftmals eine neue Anforderung und zugleich Herausforderung für die Bibliothekswelt dar. Um dieser Aufgabe adäquat und dauerhaft gerecht werden zu können, bedarf es nachhaltiger Ressourcen, Infrastrukturen, Kooperationen sowie fachlicher Kompetenzen.

Zwar können Bibliotheken auf ein breites Spektrum an Schulungsangeboten zur IK-Vermittlung zurückgreifen, für die Vermittlung des FDM oder der DL müssen entsprechende Angebote aber oft erst noch entwickelt werden. Hierbei bietet es sich an, übergreifende Schulungsinhalte für die beiden Bereiche IK-Vermittlung einerseits und FDM bzw. DL andererseits zu identifizieren und zu integrieren mit dem Ziel, ein integratives Schulungsangebot bereitzustellen. Dabei sind Kooperationsmöglichkeiten unter Agierenden aus Infrastruktureinrichtungen und Fachwissenschaften auszuloten und sich bietende Synergien zu nutzen. Sowohl für die IK-Vermittlung als auch für das FDM bzw. die DL können zur Entwicklung von Schulungsangeboten zwei Wege beschrrieben werden: Der empirische Weg über Bedarfsermittlungen oder der theoretische Weg über Konzepte bzw. Modelle, der in der vorliegenden Arbeit verfolgt wird.

In der IK-Vermittlung haben sich insbesondere das Modell der Six Big Skills,<sup>2</sup> das Modell des Information Search Process<sup>3</sup> und das auf diesen Modellen basierende dynamische Modell der Informationskompetenz DYMIK<sup>4</sup> etabliert. Hinzu kommen neuere Konzepte wie der Referenzrahmen Informationskompetenz des Deutschen Bibliotheksverbands<sup>5</sup> und das ACRL-Framework for Information Literacy for Higher Education (ACRL-Framework)<sup>6</sup>. Zur Kompetenzvermittlung im FDM bzw. der DL können verschiedene Datenlebenszyklus-Modelle genutzt werden wie der Research Data Lifecycle des UK

1 Deutscher Bibliotheksverband e.V.: Wissenschaftliche Bibliotheken 2025, bibliotheksverband.de, Januar 2018, <[https://www.bibliotheksverband.de/fileadmin/user\\_upload/Sektionen/sektion4/Publikationen/WB2025\\_Endfassung\\_endg.pdf](https://www.bibliotheksverband.de/fileadmin/user_upload/Sektionen/sektion4/Publikationen/WB2025_Endfassung_endg.pdf)>, Stand: 04.12.2020.

2 The Big 6, <<https://thebig6.org/>>, Stand: 04.12.2020.

3 Kuhlthau, Carol: Information Search Process, Rutgers. School of Communication and Information, <<http://wp.cominfo.rutgers.edu/ckuhlthau/information-search-process/>>, Stand: 04.12.2020.

4 Homann, Benno: Das Dynamische Modell der Informationskompetenz (DYMIK). Didaktisch-methodische Grundlage für die Vermittlung von Methodenkompetenz an der UB Heidelberg, Theke. Informationsblatt der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Bibliothekssystem der Universität Heidelberg, 2000, S. 86-93, <<https://www.ub.uni-heidelberg.de/schulung/schulungskonzept/DYMIK.pdf>>, Stand: 04.12.2020.

5 Klingenberg, Andreas: Referenzrahmen Informationskompetenz. Erarbeitet von Andreas Klingenberg im Auftrag der dbv-Kommission Bibliothek & Schule und der Gemeinsamen Kommission Informationskompetenz von VDB und dbv, bibliotheksverband.de, 2016, <[https://www.bibliotheksverband.de/fileadmin/user\\_upload/Kommissionen/Kom\\_Infokompetenz/2016\\_11\\_neu\\_Referenzrahmen-Informationskompetenz\\_endg\\_\\_2\\_\\_Kbg.pdf](https://www.bibliotheksverband.de/fileadmin/user_upload/Kommissionen/Kom_Infokompetenz/2016_11_neu_Referenzrahmen-Informationskompetenz_endg__2__Kbg.pdf)>, Stand: 04.12.2020.

6 Association of College and Research Libraries (ACRL): Framework for Information Literacy for Higher Education, ala.org, 11.01.2016, <<http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org/acrl/files/content/issues/infolit/framework1.pdf>>, Stand: 04.12.2020. Für die deutsche Übersetzung des Frameworks vgl.: Association of College and Research Libraries (ACRL): Framework Informationskompetenz in der Hochschulbildung, übersetzt durch Gemeinsame Kommission Informationskompetenz von dbv und VDB, in: o-bib. Das offene Bibliotheksjournal 8 (2), 2021, S. 1-29, <<https://doi.org/10.5282/o-bib/5674>>

Data Service,<sup>7</sup> das kompetenzbasierte Prozessmodell der Datenwertschöpfung<sup>8</sup> oder der aktivitäts- und eigenschaftsorientierte Datenlebenszyklus (DLZ)<sup>9</sup>. In dem vorliegenden Artikel soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit das ACRL-Framework zu einem integrativen Konzept für die Vermittlung von Informations- und Datenkompetenzen beitragen kann. Dazu wird das ACRL-Framework mit dem DLZ vergleichend betrachtet. Im Folgenden werden die Kernelemente und Prinzipien der beiden Konzepte erörtert, miteinander abgeglichen und die Ergebnisse des Abgleichs präsentiert.

## 2. Theoretische Konzepte der IK-Vermittlung und des FDM

### 2.1. Das ACRL-Framework in der IK-Vermittlung

Das ACRL-Framework adressiert in sechs Frames jeweils eines der folgenden Kernkonzepte der IK-Vermittlung zusammen mit einer Reihe von Wissenspraktiken und Dispositionen:

- Informationen schaffen als schöpferischer Prozess
- Forschung als Hinterfragen
- Suche als strategische Erkundung
- Wissenschaft als Diskurs
- Autorität ist konstruiert und kontextbezogen
- Informationen haben Wert

Pädagogisch-didaktische Grundlage des ACRL-Framework bilden Schwellenkonzepte. Dabei handelt es sich um Lernschwellen, die Lernende überwinden müssen, um einen Lernfortschritt zu erzielen und zu einem umfassenderen Verständnis von Informationskompetenz zu gelangen<sup>10,11</sup>. Konkretisiert werden die Schwellenkonzepte in jedem Frame im Hinblick auf Studienanfänger\*innen und Expert\*innen. Eine weitere Grundlage des ACRL-Framework stellt das Konzept der Metaliteracy dar<sup>12</sup>. Demnach wird Informationskompetenz als übergreifendes Set von Kompetenzen der Lernenden aufgefasst, die gemeinsam in digitalen interaktiven Umgebungen Informationen konsumieren und produzieren. Metaliteracy umfasst insbesondere die kritische Selbstreflexion (Metakognition) der Lernenden, erfordert aber auch verhaltensbezogene, affektive und kognitive Eigenschaften.

- 7 UK Data Service: Research data lifecycle, [ukdataservice.ac.uk, <https://www.ukdataservice.ac.uk/manage-data/lifecycle.aspx>](https://www.ukdataservice.ac.uk/manage-data/lifecycle.aspx), Stand: 04.12.2020.
- 8 Schüller, Katharina; Busch, Paulina; Hindinger, Carina: Future Skills: Ein Framework für Data Literacy, Hochschulforum Digitalisierung Nr. 47, Zenodo, 05.09.2019, <<https://doi.org/10.5281/zenodo.3349864>>.
- 9 Wolf, Armin Harry; Leppa, Cindy: Harmonisierung von Datenlebenszyklus-Modellen. Nutzung von Synergien für optimierte Anwendungen im FDM, in: Bausteine Forschungsdatenmanagement. Empfehlungen und Erfahrungsberichte für die Praxis von Forschungsdatenmanagerinnen und -managern 2 (November), 2020, S. 1-19, <<https://doi.org/10.17192/bfdm.2020.2.8281>>.
- 10 Meyer, Jan; Land, Ray: Threshold Concepts and Troublesome Knowledge. Linkages to Ways of Thinking and Practising within the Disciplines, in: ETL Project Reports, Occasional Report 4, 2003, <<http://www.etl.tla.ed.ac.uk/docs/ETLreport4.pdf>>, Stand: 04.12.2020.
- 11 Townsend, Lori; Hofer, Amy R.; Hanick, Silvia L.; Brunetti, Corey: Identifying Threshold Concepts for Information Literacy. A Delphi Study, in: Communications in Information Literacy, 10 (1), 2016, S. 23-49, <<https://doi.org/10.15760/comminfolit.2016.10.1.13>>.
- 12 Mackey, Thomas P.; Jacobson, Trudi E.: Reframing Information Literacy as a Metaliteracy, in: College and Research Libraries 72 (1), 2011, <<https://crl.acrl.org/index.php/crl/article/view/16132/17578>>, Stand: 04.12.2020.

Auf Basis des ACRL-Framework lässt sich ein informationsbasierter Forschungsprozess konstruieren. In dessen Fokus stehen Forschende als informationsproduzierende bzw. -konsumierende Vertreter\*innen einer bestimmten Fachkultur und -praxis mit ihrem jeweiligen Informationsbedarf sowie ihren Wissenspraktiken und Dispositionen. Während die Wissenspraktiken kognitive Kompetenzen darstellen, die die Dimensionen Wissen und Fertigkeiten der Forschenden adressieren, beziehen sich die Dispositionen auf deren affektive, einstellungsbezogene oder wertende Fähigkeiten. Der Forschungsprozess ist nicht nur von Wissenspraktiken und Dispositionen der Forschenden gekennzeichnet, sondern auch von Informationseigenschaften. Beispiele hierfür sind die Vielfalt und Vielzahl von Informationsprodukten und Verbreitungswegen, Produktinhalte, -beschreibungen und Produktzugänglichkeit.

### **Beschreibung der Frames**

Der **Frame „Informationen schaffen als schöpferischer Prozess“** thematisiert die Informationserzeugung und -verbreitung als dynamischen, iterativen Prozess, der zu einer Vielfalt von Informationsprodukten und Verbreitungsmethoden führt. Zurückgeführt wird diese Vielfalt auf die der Produkterzeugung zugrunde liegenden Prozesse, die beim Abgleich des Informationsbedarfs mit dem jeweiligen Produkt zu berücksichtigen sind. Studienanfänger\*innen erkennen allmählich die Bedeutung dieser Prozesse, wodurch sie Informationsprodukte zunehmend differenzierter mit ihrem eigenen Informationsbedarf abgleichen. Informationsprodukte und die ihnen zugrunde liegenden Erzeugungsprozesse bilden die Grundlage für die kritische Bewertung des Nutzens von Information durch Expert\*innen.

Der **Frame „Forschung als Hinterfragen“** adressiert Informationen sowohl als Grundlage als auch als Ergebnis des dynamisch-iterativen Prozesses, mit dem sich gesellschaftliche, berufliche, persönliche oder wissenschaftliche Fragestellungen beantworten lassen. Letztere bilden den Ausgangspunkt wissenschaftlicher Forschung, die sich als hypothesen- oder fragegetriebener, iterativer Prozess auffassen lässt und mittels informationsbasierter Entscheidungen und Handlungen auf die Beantwortung von Fragestellungen unterschiedlicher Komplexität abzielt. Dies beinhaltet einfache Fragen, die sich mit vorhandenem Wissen beantworten lassen, bis hin zu komplexen Forschungsfragen, deren Beantwortung fortschrittliche Untersuchungsmethoden und unterschiedliche Perspektiven erfordert. Während sich Studienanfänger\*innen ein umfassendes Repertoire an Forschungsmethoden und Strategien aneignen, bearbeiten Expert\*innen offene Forschungsfragen kritisch und dialoggetrieben mit ihrer Fachcommunity und erweitern damit das Wissen in ihrem Fachgebiet.

Wie aus dem **Frame „Suche als strategische Erkundung“** hervorgeht, ist für die Beantwortung der Fragen zum einen die Informationssuche als nicht-linearer, iterativer und fragegetriebener Vorgang essenziell, der systematische und unsystematische Suchmethoden umfassen kann und potenziell relevante Informationsquellen und deren Zugangsmöglichkeiten identifiziert. Der kontextbezogene Suchvorgang und die kognitiven, affektiven und sozialen Fähigkeiten der Informationssuchenden beeinflussen sich dabei wechselseitig. Studienanfänger\*innen beschränken ihre Suche oft auf eine begrenzte Anzahl von Quellen und Suchstrategien, während Expert\*innen weitreichender und tiefgreifender mit Hilfe ausgewählter Strategien suchen.

Zum anderen spielt der fortwährende Diskurs zwischen Informationsproduzierenden und -konsumierenden zur Klärung wissenschaftlicher Fragestellungen eine gewichtige Rolle (vgl. **Frame „Wissenschaft als Diskurs“**). Diese betrachten und klären einzelne Fragestellungen gemeinschaftlich aus verschiedenen, sich im Laufe der Zeit verändernden Blickwinkeln und Interpretationen, woraus fortwährend neue Erkenntnisse und Entdeckungen resultieren. Zum Einstieg in den wissenschaftlichen Diskurs machen sich Studienanfänger\*innen mit den Formen und Methoden des Diskurses in ihrem Fach vertraut. Expert\*innen bringen sich aktiv in den Diskurs ein, indem sie viele, auch konkurrierende Perspektiven zur Lösung komplexer Probleme ergründen.

Im **Frame „Autorität ist konstruiert und kontextbezogen“** wird deutlich, dass die Qualität von Informationen auf Basis des jeweiligen Informationsbedarfs und Nutzungskontextes bewertet wird. Für wissenschaftliche Informationen basiert diese Bewertung auf der Forschungsfrage und der jeweiligen Fachkultur und -praxis der Bewertenden. Expert\*innen berücksichtigen bei der Informationsbewertung auch (noch) nicht etablierte Quellen in ihrem Fachgebiet und identifizieren neue Perspektiven und verschiedene Lehrmeinungen. Studienanfänger\*innen bewerten alle Quellen kritisch anhand formaler und inhaltlicher Kriterien wie Herkunft, Kontext und Eignung für den eigenen Informationsbedarf.

Dass Information unterschiedliche Wertedimensionen aufweist, die in verschiedenen Anwendungskontexten zum Ausdruck kommen, ist Gegenstand des **Frames „Informationen haben Wert“**. Demnach wird die Informationserzeugung und -verbreitung durch rechtliche und sozioökonomische Interessen beeinflusst. Bei der Informationsvermarktung und dem Zugang zu Informationsquellen kommt die Bedeutung von Information als materielles Gut bzw. Handelsware zum Tragen, beim Publizieren oder der Informationsverwertung ihre Bedeutung als immaterielles, urheberrechtlich geschütztes Gut. Während Studienanfänger\*innen ein Verständnis für die unterschiedlichen Wertedimensionen entwickeln, weisen Expert\*innen ein ausgeprägtes Handlungsbewusstsein bezüglich aktueller, rechtlicher und sozioökonomischer Praktiken bei der Informationserzeugung und -nachnutzung auf und hinterfragen diese im Bedarfsfall kritisch.

## **2.2. Der aktivitäts- und eigenschaftsorientierte Datenlebenszyklus im FDM**

Ein Modell zur Ableitung von Schulungsangeboten im FDM stellt der aktivitäts- und eigenschaftsorientierte Datenlebenszyklus (DLZ) dar, der aus einer Synthese und Anpassung der drei Modelle „Research Data Life Cycle des UK Data Service“, „kompetenzbasiertes Prozessmodell der Datenwertschöpfung“ und „Modell des Data Curation Continuum“<sup>13</sup> hervorgegangen ist (vgl. Abb. 1). Das Modell beschreibt den Forschungsprozess im Hinblick auf das Management von Forschungsdaten unter besonderer Berücksichtigung technischer, organisatorischer, rechtlicher und ethischer Aspekte. Dabei wird der Forschungsprozess als Kodierungs- bzw. Dekodierungsprozess von Daten wiedergegeben, in dem datenproduzierende bzw. -konsumierende Forschende kodierende bzw. dekodierende Aktivitäten ausüben und die neben Infrastruktureinrichtungen auch als Datenkuratierende auftreten. Da sich Aktivitäten und Dateneigenschaften wechselseitig beeinflussen, lässt sich der Prozess

---

13 Treloar, Andrew; Harboe-Ree, Cathrine: Data management and the curation continuum: how the Monash experience is informing repository relationships, in: VALA (6), 05.02.2008, <<https://www.vala.org.au/vala2008-proceedings/vala2008-session-6-treloar>>, Stand: 04.12.2020.

sowohl als zyklische Abfolge von Kernaktivitäten, den sog. Phasen, beschreiben als auch als Abfolge von Domänen mit sich ändernden Dateneigenschaften.

### Die Aktivitätssicht

Der Forschungsprozess wird entweder von einer Hypothese bzw. Frage initiiert (hypothesengetriebener Forschungsansatz) oder er beginnt mit der Recherche und Beschaffung von Datenprodukten und/oder Daten, deren anschließender Prüfung und Interpretation mit Formulierung der Fragestellung (datengetriebener Forschungsansatz, vgl. Abb. 1, Verlauf 1). Zur Beantwortung der Ausgangsfrage werden verschiedene datenbasierte Entscheidungs- und Handlungsszenarien berücksichtigt (vgl. Abb. 1, Raute). Diese beinhalten die Aktivitäten Recherche und Beschaffung von Datenprodukten und/oder Daten, Prüfung und Entschlüsselung von Produkten, Datenprüfung und -interpretation inklusive Abgleich mit der Fragestellung. Damit lassen sich Entscheidungen im Hinblick auf die Verwendbarkeit vorhandener Produkte und Daten treffen, um die Frage zu beantworten. Entweder ist diese bereits beantwortet und muss neu formuliert werden (vgl. Abb. 1, Verlauf 3) oder die Beantwortung erfordert das Hinzuziehen zusätzlicher Produkte und Daten über weitere Recherche-, Beschaffungs- und Prüfschritte (vgl. Abb. 1, Verlauf 4). Alternativ lässt sich die Frage auch durch Synthese und Integration vorhandener und/oder gegebenenfalls neu zu erzeugender Daten beantworten (vgl. Abb. 1, Verlauf 5). Im weiteren Verlauf des Forschungsprozesses finden kodierende Aktivitäten statt, die sich über die zweite Zyklushälfte erstrecken: Von der Datenerzeugung und -integration, über deren Aufbereitung und Auswertung bis hin zur Erzeugung von Datenprodukten mit anschließender Aufbewahrung und nach Möglichkeit Bereitstellung von Daten und deren Produkten zur Nachnutzung für Dritte.

### Die Eigenschaftssicht

Neben der hier beschriebenen Aktivitätssicht besteht das Modell aus einer Dateneigenschaftssicht, in deren Fokus das Datenobjekt mit seinen Eigenschaften steht. Sie trägt den technischen Aspekten des FDM Rechnung wie Infrastrukturen, mit denen Forschungsdaten verarbeitet, (langfristig) gesichert und bereitgestellt werden. Das Modell adressiert objektbezogene Dateneigenschaften, z.B. Datenvolumen, -formate, Metadaten, statische und dynamische Objektinhalte. Zugänglichkeit, Auffindbarkeit, Datensicherheit als zugangsbezogene Dateneigenschaften fließen ebenfalls in das Modell ein. Berücksichtigt werden zudem Managementkriterien wie die Zuständigkeit für das Datenmanagement und die Festlegung des Aufbewahrungszeitraums. In der Eigenschaftssicht ändern sich die Dateneigenschaften entlang des Forschungsprozesses mit den datenmanipulierenden Aktivitäten der Forschenden und Infrastruktureinrichtungen. Damit lassen sich die Dateneigenschaften zu drei eigenschaftsspezifischen Domänen mit zyklischer Anordnung gruppieren und die Phasen aus der Aktivitätssicht den jeweiligen Domänen zuordnen. Die Planungs- und Nachnutzungsdomäne ist durch eine Vielzahl und Vielfalt an (statischen) Datenprodukten und -objekten, großen Datenvolumina und (umfassenden, standardisierten) Metadaten gekennzeichnet und fällt mit den dekodierenden Phasen der Aktivitätssicht zusammen. Die kodierenden Aktivitäten entfallen auf die Arbeits- bzw. Aufbewahrungs- und Zugangsdomäne. Während erstere eine Vielzahl digitaler dynamischer Objekte in verschiedenen Versionen und wenige heterogene Metadaten beinhaltet, zeichnet sich letztere durch eine verringerte Anzahl an statischen Datenobjekten und -produkten mit umfassenden, standardisierten Metadaten und einem verringerten Datenvolumen aus. Die Zuständigkeit für



die Datenkuratierung geht von den Forschenden in der Planungs- und Nachnutzungsdomäne bzw. Arbeitsdomäne über auf die Infrastruktureinrichtungen in der Aufbewahrungs- und Zugangsdomäne. Dabei wird der Zugang zu den Daten über die drei Domänen hinweg zunehmend kontrolliert ausgeweitet vom einzelnen Forschenden, über das Projektteam bis hin zu nachnutzenden (forschenden) Dritten. Die Änderungen der Dateneigenschaften erfolgen an Migrationsgrenzen, die in ihrer Abfolge mit den Domänen alternieren und an denen Datenselektion, Formatkonversion, Anreicherung mit Metadaten und Migration stattfinden.

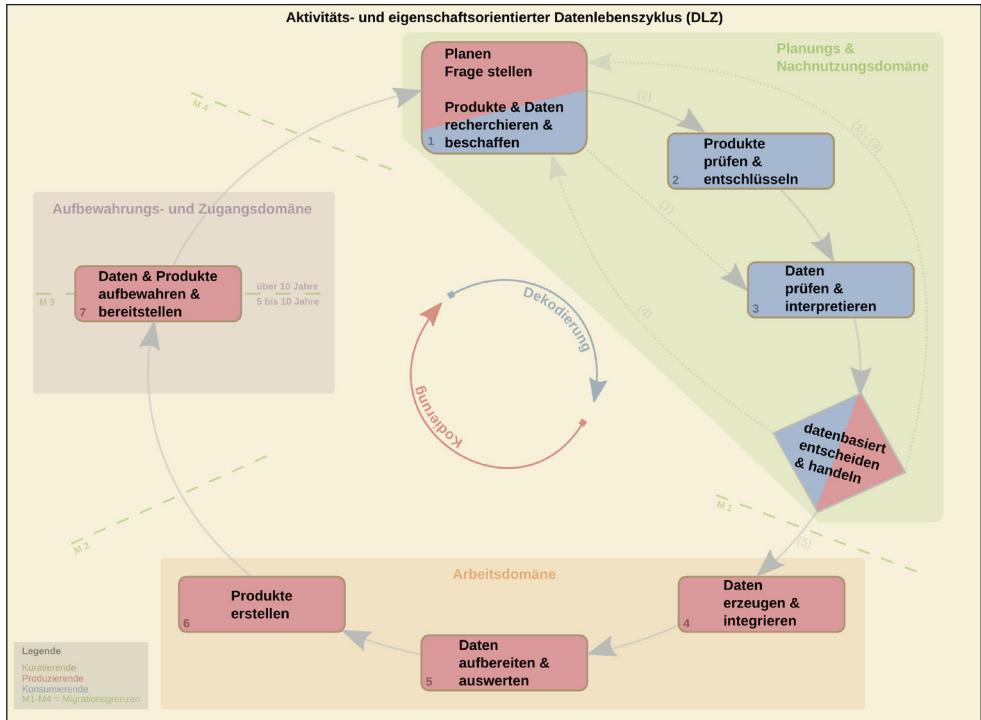


Abb.1: Aktivitäts- und eigenschaftsorientierter Datenlebenszyklus (DLZ)

### 3. Vergleichende Betrachtung des ACRL-Framework und des aktivitäts- und eigenschaftsorientierten Datenlebenszyklus

#### 3.1. Abgleich der Kernelemente und Prinzipien

Beide Konzepte beschreiben einen informations- bzw. datenbasierten, dynamisch-iterativen Forschungsprozess und unterscheiden zwischen Produkten und zugrunde liegenden Prozessen der Produkterzeugung. Im DLZ werden Informationen in Form von Datenprodukten thematisiert, die verschiedene Formen von Daten repräsentieren (Diagramme, Datensätze, Tabellen, Studien etc.).

Informationen entstehen aus Daten, die in einen Kontext bzw. eine Beziehung zueinander gesetzt werden. Das ACRL-Framework bezieht sich auf Informationen in beliebigen Darstellungsformen, den Informationsprodukten. Dazu gehören beispielweise Bücher, Aufsätze, Datenprodukte. Der iterative Prozesscharakter wird im DLZ über die zyklische Abfolge von Kernaktivitäten (Phasen) bzw. Domänen mit datenmanipulierenden Aktivitäten und veränderten Dateneigenschaften verdeutlicht. Im ACRL-Framework lassen sich die Wissenspraktiken über die Frames hinweg inhaltlich zu fünf Phasen bzw. Kernaktivitäten bündeln und den Phasen des DLZ zuordnen, woraus ein zyklisches und damit iteratives IK-Modell abgeleitet werden kann (vgl. Tabelle 1). Aus dem Abgleich der beiden Modelle geht hervor, dass es sich bei den Kernaktivitäten bzw. Phasen des IK-Modells um dekodierende bzw. kodierende Phasen handelt, die sich auf dekodierende bzw. kodierende Agierende beziehen: informationskonsumierende Forschende bzw. informationsproduzierende Forschende. Dabei wird auch ersichtlich, dass die Informationssuche und -beschaffung eine eigene Phase im IK-Modell bildet, während die Phasen Informationsprüfung, -interpretation und -bewertung sowie Informationserzeugung in mehrere Phasen des DLZ auffächern (vgl. Tabelle 1).

**Tabelle 1: Gruppierung der Wissenspraktiken des ACRL-Framework zu Phasen und deren Abgleich mit dem aktivitäts- und eigenschaftsorientierten Datenlebenszyklus**

Datenlebenszyklus Phase	ACRL-Framework Phase
Planen, Frage stellen	Thema, Frage eingrenzen
Produkte & Daten recherchieren & beschaffen	Informationssuche & -beschaffung
Produkte prüfen & entschlüsseln	Informationsprüfung, -interpretation & -bewertung
Daten prüfen & interpretieren	
datenbasiert entscheiden & handeln	informationsbasiert entscheiden & handeln
Daten erzeugen & integrieren	Informationserzeugung
Daten aufbereiten & auswerten	
Produkte erstellen	
Daten & Produkte aufbewahren & bereitstellen	Informationsverbreitung

Farblegende: blau = dekodierend; rot = kodierend

Im Gegensatz zum DLZ fokussiert das IK-Modell auf die Wissenspraktiken bzw. kognitiven Kompetenzen (Wissen, Fertigkeiten) und Dispositionen der Forschenden unter besonderer Berücksichtigung ihrer Fachkulturen und -praktiken, die im gesamten Prozess zum Tragen kommen. Beide Modelle adressieren sowohl organisatorische als auch rechtliche und ethische Aspekte entlang des Forschungsprozesses. Sozioökonomische Rahmenbedingungen werden explizit im IK-Modell bei der Informationsbeschaffung, -erzeugung und -verbreitung berücksichtigt. Für die rechtlichen und sozioökonomischen Aspekte greift in der IK-Vermittlung ein Schwellenkonzept, das auf den materiellen

und immateriellen Wert von Information abzielt (vgl. Frame „Informationen haben Wert“). Dieses Konzept findet sich analog in der DL bzw. dem FDM wieder: Während Studienanfänger\*innen ein Verständnis für die unterschiedlichen Wertedimensionen von Informationen (Datenprodukten) bzw. Daten entwickeln, nutzen Expert\*innen dieses Verständnis zu deren Erzeugung und Nachnutzung.

**Beispiele aus der Forschungspraxis:**

- Zur Entscheidung darüber, ob Daten für den Forschungsprozess beschafft oder neu erzeugt werden sollen, benötigen Forschende im FDM auch ein Verständnis über die mit der Datenerzeugung verbundenen Kosten und die Nutzungsrechte von Daten (Lizenzen).
- Damit Forschende im FDM ihre erzeugten Daten vermarkten bzw. zur Nachnutzung bereitstellen können, benötigen sie ein Verständnis über die beim Forschungsprozess anfallenden Kosten und ihre Rechte und Pflichten als Urheber.

**Ableich dekodierender Phasen des IK-Modells und des DLZ**

Die dekodierenden Phasen des IK-Modells enthalten alle Kernaktivitäten des Forschungsprozesses mit Ausnahme der Prozessplanung. Analog zum DLZ wird im IK-Modell der fragegetriebene und informationsbasierte Ansatz berücksichtigt: Formulierung von „Forschungsfragen auf der Grundlage von Informationslücken oder durch erneute Untersuchung bereits existierender und möglicherweise sich widersprechender Informationen“<sup>14</sup>. Der Phase „Thema, Frage eingrenzen“ des IK-Modells liegt eine Lernschwelle zugrunde, die sich auf das FDM bzw. die DL übertragen lässt: Während Studienanfänger\*innen einfache Forschungsfragen zum Wissenserwerb beantworten, indem sie z.B. Re-Analysen mit vorhandenen Schulungsdatensätzen durchführen oder Datenprodukte interpretieren, generieren Expert\*innen neue Informationen aus vorhandenen Datenprodukten bzw. Daten und/oder neu erzeugten Daten zur Beantwortung offener, komplexer Forschungsfragen und tragen damit zur Wissenserweiterung in ihrem Fachgebiet bei.

Der Beantwortung von Fragestellungen geht in der IK-Vermittlung die Phase der Suche nach Informationen voraus, bei der ebenfalls eine Lernschwelle überwunden werden muss. Analoges gilt auch für die DL bzw. das FDM: Auf der Suche nach Datenprodukten bzw. Daten machen Studienanfänger\*innen von einer begrenzten Anzahl von Quellen und Suchstrategien Gebrauch, wohingegen Expert\*innen weiterführende Quellen in die Suche einbeziehen und vertiefter und differenzierter suchen.

---

14 Eine Wissenspraktik aus dem Frame „Forschung als Hinterfragen“. Vgl.: ACRL: Framework Informationskompetenz in der Hochschulbildung, 2021.

### Beispiel aus der Forschungspraxis:

- Studienanfänger\*innen durchsuchen homogene Quellen wie Faktendatenbanken oder Forschungsdatenrepositorien. Expert\*innen erweitern ihre Suche auf heterogene Quellen wie integrierte Literatur- und Faktendatenbanken mit Verlinkung zu Forschungsdatenarchiven<sup>15</sup>.

Berücksichtigt wird in beiden Modellen das informations- bzw. datenbasierte Entscheiden und Handeln. Im IK-Modell kommt es zum Tragen beim Ableiten logischer Schlussfolgerungen aus Informationsanalysen und bei der Informationsauswahl, die sich auf die Anwendungszwecke und die Kernaussagen des aus den Informationen generierten Produkts auswirkt: Studienanfänger\*innen bzw. Expert\*innen „entwickeln – wenn sie selbst Informationen erstellen – ein Verständnis dafür, dass ihre Wahl den Verwendungszweck des Informationsproduktes sowie die Nachricht beeinflusst, die es übermittelt“<sup>16</sup>. Für die Informationsauswahl ist die Informationsbewertung entscheidend, die Studienanfänger\*innen anhand formaler und inhaltlicher Kriterien vornehmen und die Expert\*innen auf nicht etablierte Quellen ausweiten und dabei neue Perspektiven und verschiedene Lehrmeinungen identifizieren. Diese Lernschwelle existiert analog in der DL bzw. im FDM, wo Datenprodukte bzw. Daten ebenfalls anhand formaler und inhaltlicher Kriterien geprüft, interpretiert und bewertet werden.

### Beispiel aus der Forschungspraxis:

- Studienanfänger\*innen im FDM prüfen und bewerten die Datenqualität anhand formaler und inhaltlicher Kriterien für die anschließende Datenauswahl, während Expert\*innen den Mehrwert von Daten für andere Fragestellungen aus demselben oder einem anderen, auch fachfremden Forschungskontext erkennen.

### Ableich kodierender Phasen des IK-Modells und des DLZ

Bei den kodierenden Phasen fokussiert das IK-Modell zum einen auf die Informationserzeugung, wobei die Erstellung von Informationsprodukten in verschiedenen Formaten im Vordergrund steht. Zum anderen liegt der Fokus auf der Informationsverbreitung mit dem wissenschaftlichen Diskurs als zentralem Verbreitungsprozess. Neben der Erzeugung von Daten betrachtet der DLZ die Erstellung von Datenprodukten mit der vorgeschalteten Datenaufbereitung und -auswertung. Der DLZ geht nicht dezidiert auf die Verbreitung von Daten und den daraus resultierenden Datenprodukten im Sinne eines wissenschaftlichen Diskurses ein, sondern auf deren Aufbewahrung und Bereitstellung. Die kritische Bewertung des Nutzens von Information für einen bestimmten Bedarf setzt voraus, dass ein kritischer Abgleich des Bedarfs mit dem jeweiligen Informationsprodukt durchgeführt wird.

---

15 Das Fachportal für Pädagogik vom DIPF, Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation als zentraler Einstieg in die wissenschaftliche Fachinformation für Bildungsforschung, Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik stellt hierfür ein fächerübergreifendes Beispiel dar. Fachportal Pädagogik, DIPF, <<https://www.fachportal-paedagogik.de/>>, Stand: 04.12.2020.

16 Eine Wissenspraktik aus dem Frame „Informationen schaffen als schöpferischer Prozess“. Vgl.: ACRL: Framework Informationskompetenz in der Hochschulbildung, 2021.

Dazu müssen die Prozesse, die der Erzeugung von Informationsprodukten zugrunde liegen, erkannt werden. Analoges trifft auch zu auf die Erzeugung von Datenprodukten und von Daten.

**Beispiele aus der Forschungspraxis:**

- Im FDM bzw. der DL liegen je nach Forschungsgegenstand und -methode verschiedene Datentypen vor, aus denen unterschiedliche Datenprodukte resultieren. Man unterscheidet beispielsweise quantitative, numerische Daten, die man aus der Messung von Substanzproben erhält, von qualitativen Daten aus Personenbefragungen (z.B. Audio- bzw. Videointerviews). Adäquate Darstellungsformen für numerische Daten können Tabellen, Diagramme, Graphen sein und für qualitative Daten Studien in Textform.
- In der DL sind Datenprodukte auf die zugrunde liegenden Daten zurückzuführen und deren Darstellung in Form von Diagrammen, Datentabellen oder auch Studien nachzuvollziehen. Werden die beschriebenen Prozesse erkannt bzw. nachvollzogen, lässt sich der Nutzen von Daten bzw. Datenprodukten für einen bestimmten Bedarf kritisch bewerten.

**Ableich der Eigenschaften von Informations- und Datenobjekten**

Der Forschungsprozess wird in beiden Modellen nicht nur über Kernaktivitäten, sondern auch über objektbezogene und zugangsbezogene Eigenschaften von Informations- bzw. Datenobjekten charakterisiert. Im IK-Modell macht sich dies bemerkbar in der Vielzahl verschiedener Informationsobjekte, die sich in ihren statischen bzw. dynamischen Inhalten, formellen oder informellen Beschreibungen und ihrer Zugänglichkeit unterscheiden. Damit lässt sich ein Bezug zum DLZ herstellen, der diese Eigenschaften für Datenobjekte konkretisiert. Formelle Beschreibungen in Form umfassender, standardisierter Metadaten sind mit statischen Objekten verbunden, deren Anzahl und Vielfalt sich von der Planungs- und Nachnutzungsdomäne hin zur Aufbewahrungs- und Zugangsdomäne deutlich reduziert. Dagegen sind die vielen verschiedenen dynamischen Objekte in der Arbeitsdomäne informell mit wenigen heterogenen Metadaten ausgezeichnet. Die Zugänglichkeit der Objekte weitet sich über die Domänen hinweg zunehmend aus, von eingeschränkt bis hin zu kontrolliert oder offen zugänglichen Objekten.

**3.2. Ableitung eines integrativen Modells der Informationskompetenzvermittlung (IMIK)**

Auf Basis des Modellabgleichs lassen sich beide Modelle zu einem integrativen Modell der Informationskompetenzvermittlung kombinieren, das die Kernelemente und Prinzipien der beiden einzelnen Modelle vereint (vgl. Abb. 2). Über das IK-Modell wird die Informationssuche und -beschaffung als eigene Phase berücksichtigt und die Informationsverbreitung über den wissenschaftlichen Diskurs ins Modell eingeführt. Mit den Wissenspraktiken, Dispositionen, der Fachkultur und -praxis der Forschenden, den Schwellenkonzepten und dem Konzept der Metaliteracy als zentralen Elementen trägt das IK-Modell wesentlich zum integrativen Modell bei. Umgekehrt profitiert das integrative Modell vom DLZ. Zum einen findet die Prozessplanung Eingang ins integrative Modell. Zum anderen werden neben den Informationseigenschaften auch die Modellphasen wie folgt konkretisiert: Die Phase der Informationsprüfung, -interpretation und -bewertung kann sich sowohl auf Information

als auch auf Daten beziehen. Die Phase der Informationserzeugung wird um die Datenerzeugung und -integration, Datenaufbereitung und -auswertung ergänzt. Die Phase der Informationsverbreitung wird erweitert um die zugrunde liegenden Prozesse der Aufbewahrung und Bereitstellung von Informationen und Daten.

### Modellbeschreibung

Das integrative Modell umfasst eine Aktivitäts- und eine Eigenschaftssicht. Im Mittelpunkt des Modells stehen die informationsproduzierenden bzw. -konsumierenden und zugleich kuratierenden Forschenden mit ihrem jeweiligen Informationsbedarf, ihrer Fachkultur und -praxis und ihren Wissenspraktiken bzw. kognitiven Kompetenzen (Wissen, Fertigkeiten) und Dispositionen (affektive, einstellungsbezogene oder wertende Fähigkeiten) sowie verhaltensbezogenen Eigenschaften. Bei den über den gesamten Forschungsprozess anfallenden kuratierenden Tätigkeiten können sie sich von Infrastruktureinrichtungen unterstützen lassen und dabei insbesondere die Zuständigkeit für die langfristige Aufbewahrung von Informationen und Daten und deren Verbreitung an Infrastruktureinrichtungen abgeben.

### Die Aktivitätssicht

Das Modell beschreibt den informationsbasierten Forschungsprozess als zyklische Abfolge von fünf Hauptphasen (vgl. Abb. 2, Rechtecke), die in einer dekodierenden und kodierenden Zyklushälfte ausgewogen angeordnet sind und beginnt mit der Absteckung des Forschungsthemas, einer grob formulierten Forschungsfrage bzw. Hypothese sowie der Forschungsplanung. Durch die nachgeschaltete Informationssuche und -beschaffung mit anschließender Prüfung und Bewertung wird das Thema konkretisiert und die Frage zunehmend präzisiert (vgl. Abb. 2, Verlauf 1). Über das Modellelement informationsbasiertes Entscheiden und Handeln (vgl. Abb. 2, Raute) werden nicht nur die beiden Zyklushälften miteinander verbunden, sondern auch verschiedene Entscheidungs- und Handlungsoptionen in Bezug auf die Beantwortung der Forschungsfrage eröffnet. Neben der Präzisierung oder Umformulierung der Forschungsfrage (Abb. 2, Verlauf 1) können hierfür im Bedarfsfalle zusätzliche Informationen bzw. Daten über erneute Such-, Beschaffungs- und Prüfungsvorgänge herangezogen werden (Abb. 2, Verlauf 2) oder die vorhandenen Informationen bzw. Daten werden ggf. auch mit neu erzeugten synthetisiert und integriert (vgl. Abb. 2, Verlauf 3). Damit wird auch dem dynamisch-iterativen und rekursiven Charakter des informations- bzw. datenbasierten Forschungsprozesses Rechnung getragen. Allen Phasen mit Ausnahme der Anfangsphase liegen Prozesse zugrunde, die sich als Abfolge von Unterphasen darstellen lassen. Das Suchen und Beschaffen sowie das Prüfen, Interpretieren und Bewerten kann sich sowohl auf Informationen als auch auf Daten beziehen. Bei der Informationserzeugung werden Informationen aus Daten erstellt und bei der Informationsverbreitung wird zwischen der Aufbewahrung und Bereitstellung von Informationen bzw. Daten unterschieden.

### Die Eigenschaftssicht

Die Gruppierung der Haupt- und Unterphasen in Domänen einer Eigenschaftssicht ermöglicht die Einführung von Informations- bzw. Dateneigenschaften ins Modell und deren Verknüpfung mit den Aktivitäten des Forschungsprozesses. In der Verwertungsdomäne werden Informationen bzw. Daten recherchiert, beschafft, geprüft, interpretiert und mit der Forschungsfrage abgeglichen, sodass eine

Vielzahl und Vielfalt (statischer) Informations- bzw. Datenobjekte mit (umfassenden, standardisierten) Metadaten vorliegt. Die anschließende Informations- bzw. Datenverarbeitung, -auswertung und Produkterstellung erfolgt in der Erzeugungsdomäne, die sich durch viele dynamische Objekte in verschiedenen Versionen und durch wenige, heterogene Metadaten auszeichnet. Die Verbreitungsdomäne enthält eine im Vergleich zur Verwertungsdomäne deutlich reduzierte Anzahl statischer Informations- bzw. Datenobjekte mit umfassenden, standardisierten Metadaten, die langfristig aufbewahrt und der Forschungscommunity für den wissenschaftlichen Diskurs und zur Nachnutzung bereitgestellt werden. An den Migrationsgrenzen werden Informations- bzw. Datenobjekte selektiert und deren Formate konvertiert, mit Metadaten angereichert und migriert. Weitere Eigenschaften der Informations- bzw. Datenobjekte wie Volumen, Metadattentypen, Auffindbarkeit, Sicherheit und Managementkriterien wie Zuständigkeit für das Informations- bzw. Datenmanagement und die Festlegung des Aufbewahrungszeitraums fließen über das Modell des DLZ in das integrative Modell mit ein.

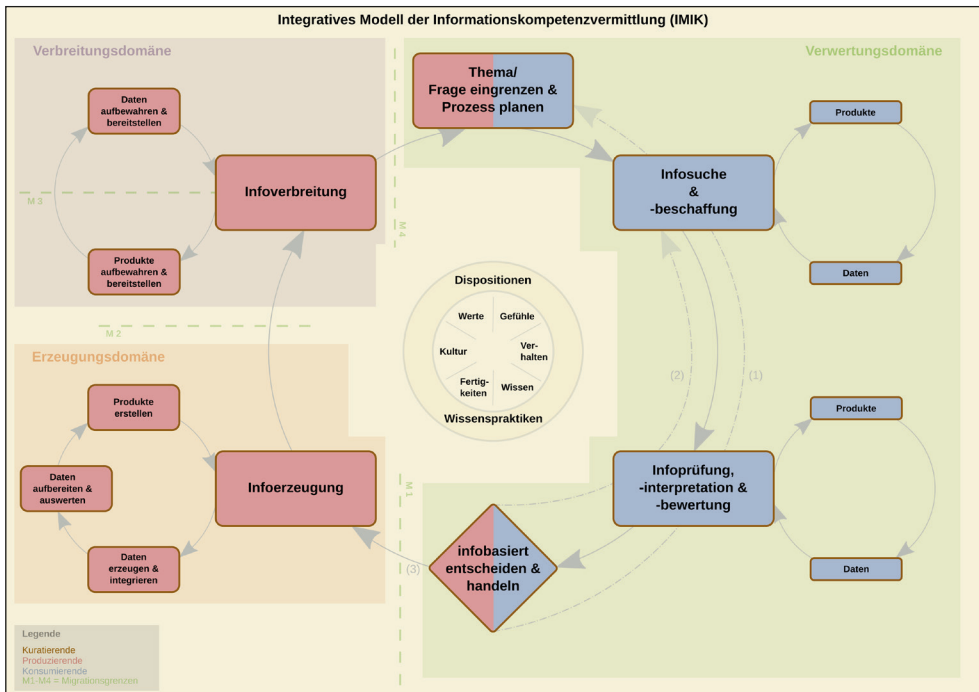


Abb.2: Integratives Modell der Informationskompetenzvermittlung (IMIK)

### Ableitung von Trainingsangeboten

Die dem Modell inhärenten Wissenspraktiken bzw. wissensbasierten Kompetenzen und Dispositionen ermöglichen die Ableitung von Lehrinhalten und Lernzielen, die mit Hilfe der Schwellenkonzepte für die verschiedenen Zielgruppen aus IK-Vermittlung, FDM und DL nach Anfänger- und Fortgeschrittenenniveau differenziert werden können. Die Lehrinhalte und Lernziele lassen sich den Phasen von

IMIK zuordnen. Dies erleichtert deren Strukturierung, gegenseitige Abgrenzung und die Aufteilung unter den Agierenden aus den Fachwissenschaften und dem Infrastrukturbereich, die mit der Kompetenzvermittlung auf diesen Gebieten betraut sind. Beispielweise könnten die Fachwissenschaften Lehrinhalte zur Forschungsmethodik vermitteln. Rechenzentren und Bibliotheken wären aufgrund ihrer Expertise für die Vermittlung von Kompetenzen zum Informations- bzw. Datenmanagement und zu Infrastrukturen prädestiniert, Schreibzentren oder Medienkompetenzentren für die Erstellung und Gestaltung von Informations- bzw. Datenprodukten. Einen ersten Eindruck für die Ausgestaltung von Trainingsangeboten mit Hilfe von Lernschwellen vermitteln die Beispiele aus der Forschungspraxis in Kapitel 3.1.

## 4. Fazit

In der vorliegenden Arbeit werden die Kernelemente und Prinzipien des ACRL-Framework mit denen des aktivitäts- und eigenschaftsorientierten Datenlebenszyklus (DLZ) zu einem integrativen Modell der Informationskompetenzvermittlung (IMIK) vereint, das sich durch folgende Merkmale auszeichnet: Der Forschungsprozess wird als fragegetriebener Informationserzeugungs- und Verbreitungsprozess beschrieben, der sich auf wenige Kernaktivitäten bzw. Phasen reduzieren lässt und durch wesentliche Informationseigenschaften charakterisiert ist. Besondere Bedeutung kommen der Informationssuche und -beschaffung als eigener Phase zu sowie den Prozessen, die der Produkterzeugung zugrunde liegen und die zu einer Vielzahl und Vielfalt an Produkten führen. Der dynamisch-iterative Prozesscharakter und die Aktivitätsorientierung werden durch die zyklische Abfolge der Phasen wiedergegeben, der rekursive, nicht-lineare Charakter der Frageformulierung bzw. -präzisierung, der Informationssuche und -beschaffung mit anschließender Prüfung und Bewertung durch das Modellelement des informationsbasierten Entscheidens und Handelns. Zugleich trägt dieses Element verschiedenen Entscheidungs- und Handlungsszenarien bezüglich der Beantwortung der Forschungsfrage Rechnung. Über das Konzept der Metaliteracy werden informationskonsumierende und -produzierende Forschende mit ihrem jeweiligen Informationsbedarf, ihrer Fachkultur und -praxis, ihren Wissenspraktiken und Dispositionen ins Zentrum des Prozesses gerückt. Gemeinsam konsumieren, erzeugen und teilen sie Informationen zur Klärung wissenschaftlicher Fragestellungen, wobei der Diskurs eine zentrale Rolle spielt. Mit den Kernaktivitäten, Produkteigenschaften und dem Konzept der Metaliteracy wird die Verbindung zum DLZ hergestellt, der im FDM u.a. zur Vermittlung von Datenkompetenzen Anwendung findet. Über dieses Modell lässt sich zudem das Prinzip der Kodierung und Dekodierung auf die Agierenden und Phasen des IK-Modells übertragen. Die Phasen und Informationseigenschaften lassen sich konkretisieren und ergänzen und zu Domänen mit spezifischen Eigenschaften und Aktivitäten gruppieren, sodass ein integratives Modell der Informationskompetenzvermittlung entsteht.

Dieses Modell ist den beiden zugrunde liegenden Modellen in zweifacher Hinsicht überlegen: Die auf den DLZ zurückgehende Konkretisierung der einzelnen Modellphasen und Informationseigenschaften eröffnet der Informationskompetenzvermittlung ein vertieftes Verständnis des Forschungsprozesses. Kernaktivitäten wie Informationssuche und -beschaffung, Informationsprüfung, -erzeugung und -verbreitung lassen sich damit effizienter und effektiver bewerkstelligen und deren Qualität steigern. Das FDM bzw. die DL profitieren hingegen von den aus dem IK-Modell stammenden Wissenspraktiken,



Dispositionen, Fachkulturen und -praktiken sowie den Schwellenkonzepten und dem Konzept der Metaliteracy. Mit Hilfe des integrativen Modells lassen sich Lerninhalte und Lernziele für verschiedene Zielgruppen und Niveaus ableiten, strukturieren, voneinander abgrenzen und den mit der Kompetenzvermittlung befassten Agierenden aus Wissenschaft und Infrastruktur zuordnen.

## Literaturverzeichnis

- Association of College and Research Libraries (ACRL): Framework for Information Literacy for Higher Education, ala.org, 11.01.2016, <<http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org/acrl/files/content/issues/infolit/framework1.pdf>>, Stand: 04.12.2020.
- Klingenberg, Andreas: Referenzrahmen Informationskompetenz. Erarbeitet von Andreas Klingenberg im Auftrag der dbv-Kommission Bibliothek & Schule und der Gemeinsamen Kommission Informationskompetenz von VDB und dbv, bibliotheksverband.de, 2016, <[https://www.bibliotheksverband.de/fileadmin/user\\_upload/Kommissionen/Kom\\_Infokompetenz/2016\\_11\\_neu\\_Referenzrahmen-Informationskompetenz\\_endg\\_\\_2\\_\\_Kbg.pdf](https://www.bibliotheksverband.de/fileadmin/user_upload/Kommissionen/Kom_Infokompetenz/2016_11_neu_Referenzrahmen-Informationskompetenz_endg__2__Kbg.pdf)>, Stand: 04.12.2020.
- Deutscher Bibliotheksverband e.V.: Wissenschaftliche Bibliotheken 2025, bibliotheksverband.de, Januar 2018, <[https://www.bibliotheksverband.de/fileadmin/user\\_upload/Sektionen/sek4/Publikationen/WB2025\\_Endfassung\\_endg.pdf](https://www.bibliotheksverband.de/fileadmin/user_upload/Sektionen/sek4/Publikationen/WB2025_Endfassung_endg.pdf)>, Stand: 04.12.2020.
- Homann, Benno: Das Dynamische Modell der Informationskompetenz (DYMIK). Didaktisch-methodische Grundlage für die Vermittlung von Methodenkompetenz an der UB Heidelberg, Theke. Informationsblatt der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Bibliothekssystem der Universität Heidelberg, 2000, S. 86-93, <<https://www.ub.uni-heidelberg.de/schulung/schulungskonzept/DYMIK.pdf>>, Stand: 04.12.2020.
- Kuhlthau, Carol: Information Search Process, Rutgers. School of Communication and Information, <<http://wp.comminfo.rutgers.edu/ckuhlthau/information-search-process/>>, Stand: 04.12.2020.
- Mackey, Thomas P.; Jacobson, Trudi E.: Reframing Information Literacy as a Metaliteracy, in: College and Research Libraries 72 (1), 2011, <<https://crl.acrl.org/index.php/crl/article/view/16132/17578>>, Stand: 04.12.2020.
- Meyer, Jan; Land, Ray: Threshold Concepts and Troublesome Knowledge. Linkages to Ways of Thinking and Practising within the Disciplines, in: ETL Project Reports, Occasional Report 4, 2003, <<http://www.etl.tla.ed.ac.uk/docs/ETLreport4.pdf>>, Stand: 04.12.2020.

- Schüller, Katharina; Busch, Paulina; Hindinger, Carina: Future Skills: Ein Framework für Data Literacy, Hochschulforum Digitalisierung Nr. 47, Zenodo, 05.09.2019, <<https://doi.org/10.5281/zenodo.3349864>>.
- The Big 6, <<https://thebig6.org/>>, Stand: 04.12.2020.
- Townsend, Lori; Hofer, Amy R.; Hanick, Silvia L.; Brunetti, Korey: Identifying Threshold Concepts for Information Literacy. A Delphi Study, in: Communications in Information Literacy, 10 (1), 2016, S. 23-49, <<https://doi.org/10.15760/comminfolit.2016.10.1.13>>.
- Treloar, Andrew; Harboe-Ree, Cathrine: Data management and the curation continuum: how the Monash experience is informing repository relationships, in: VALA (6), 05.02.2008, <<https://www.vala.org.au/vala2008-proceedings/vala2008-session-6-treloar>>, Stand: 04.12.2020.
- UK Data Service: Research data lifecycle, ukdataservice.ac.uk, <<https://www.ukdataservice.ac.uk/manage-data/lifecycle.aspx>>, Stand: 04.12.2020.
- Wolf, Armin Harry; Leppla, Cindy: Harmonisierung von Datenlebenszyklus-Modellen. Nutzung von Synergien für optimierte Anwendungen im FDM, in: Bausteine Forschungsdatenmanagement. Empfehlungen und Erfahrungsberichte für die Praxis von Forschungsdatenmanagerinnen und -managern 2 (November), 2020, S. 1-19, <<https://doi.org/10.17192/bfdm.2020.2.8281>>.

# S.P.U.T.N.I.K. – ein Schülertutorial im Sinne des Framework

## Ein Werkstattbericht

Gabriele Blümig, Universitätsbibliothek Würzburg

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

### Zusammenfassung

Die Arbeitsgruppe Informationskompetenz im Bibliotheksverbund Bayern (AGIK Bay) veröffentlichte im Oktober 2020 das interaktive E-Tutorial S.P.U.T.N.I.K. zur Förderung der Informationskompetenz von Schüler\*innen der Oberstufe, das sich inhaltlich am *Framework for Information Literacy for Higher Education* orientiert. Der Artikel zeichnet die Entstehung des Tutorials in Kooperation mit Studierenden des Fachbereichs Archiv- und Bibliothekswesen der Hochschule für den öffentlichen Dienst in Bayern nach und skizziert die Herausforderungen bei der finalen Umsetzung durch die Universitätsbibliothek Würzburg. Das Tutorial ist als Moodle- und Ilias-kompatibles SCORM-Lernpaket mit vielen interaktiven Quizelementen konzipiert und in fünf Modulen aufgebaut. Es ist online zugänglich und steht zur Nachnutzung innerhalb der DACH-Bibliothekscommunity unter einer Creative Commons Lizenz bereit.

### Summary

In October 2020 the Working Group for Information Literacy of the Bavarian Library Network (AGIK Bay) published the interactive e-tutorial S.P.U.T.N.I.K. to promote the information literacy of high school students. Its content is based on the *Framework for Information Literacy for Higher Education*. The article describes the creation of the tutorial in cooperation with students from the Department of Archive Management and Library Science at the University of Applied Sciences for Public Service in Bavaria and outlines the challenges in the final implementation by the University Library of Würzburg. The tutorial is designed as a Moodle- and Ilias-compatible SCORM learning package with many interactive quiz elements and consists of five independent modules. The tutorial is accessible online and is available for re-use within the German-speaking library community as it has been published under a Creative Commons License.

**Zitierfähiger Link (DOI):** <https://doi.org/10.5282/o-bib/5669>

### Autorenidentifikation:

Blümig, Gabriele: GND [131672487](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:5:1-63862-p0011-9);

Werr, Naoka: GND [1012749290](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:5:1-63862-p0011-9)

**Schlagwörter:** Framework for Information Literacy for Higher Education; Schwellenkonzepte; Schülertutorial

## 1. Entstehungszusammenhänge von S.P.U.T.N.I.K.<sup>1</sup>

### 1.1. Der Beitrag der AG Informationskompetenz im Bibliotheksverbund Bayern

Der Arbeitsgruppe Informationskompetenz im Bibliotheksverbund Bayern (AGIK Bay) sind die Themen Implementierung des *Framework for Information Literacy for Higher Education*<sup>2</sup> und die Zusammenarbeit mit den Schulen seit langem ein großes Anliegen.<sup>3</sup> So setzte sich die AGIK Bay für die Amtsperiode 2017 bis 2019 fünf Arbeitsschwerpunkte zu den Themen E-Learning, Bibliothek und Schule sowie zum *Framework*.<sup>4</sup>

Im Jahr 2018 verdichteten sich – wie in den Arbeitsschwerpunkten für die Amtsperiode 2017 bis 2019 festgehalten – die Bemühungen der AGIK Bay zu den Präsenz-Schülerführungen eine Alternative in Form eines E-Learning-Angebots aufzubauen. Ein Movers für dieses Arbeitspaket war (und ist) der kontinuierliche Anstieg der Nachfrage nach Angeboten von wissenschaftlichen Bibliotheken für die Zielgruppe Schüler\*innen<sup>5</sup> – überwiegend in Form von Präsenzschulungen. Genauso kontinuierlich wie die Anzahl der Schulungsveranstaltungen für die Schulen steigt auch insgesamt die Anzahl der in IK-Angebote aller Zielgruppen involvierten Kolleg\*innen aller Laufbahnen. Personalmanagement für die Durchführung von Veranstaltungen zur IK-Förderung ist seit Gründung der AGIK Bay im Fokus – und dies insbesondere im Hinblick auf Schüler\*innen. Die von der AGIK Bay im März 2007 durchgeführte Umfrage legte die Problematik des Personalbedarfs erstmals in Bayern offen.<sup>6</sup> Wilfried Sühl-Strohmer stellte auf dem Bibliothekskongress 2010 in Leipzig fest: „Die Teaching Library ist nicht zum Nulltarif zu haben“ und präsentierte umfangreiche Berechnungen zum Personaleinsatz.<sup>7</sup>

- 1 Das Akronym S.P.U.T.N.I.K. resultiert aus: S chülerinnen- und Schüler P rojekt zur Gestaltung von U nterricht in Form eines T utorials (N achnutzbar) zur Steigerung der I nformations K ompetenz.
- 2 Association of College and Research Libraries (ACRL): Framework for Information Literacy for Higher Education, <<http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>>, Stand: 04.12.2020.
- 3 Siehe hierzu: AGIK Bay: Workshop Standards der Vermittlung von IK für Schülerinnen und Schüler in wissenschaftlichen Bibliotheken (2011) sowie AGIK Bay: Workshop für die Zusammenarbeit von wissenschaftlichen Bibliotheken und Schulen (2012), <<http://www.informationskompetenz.de/index.php/regionen/bayern/veranstaltungen/>>, Stand: 04.12.2020 oder die Umfrage zur IK-Förderung von Schulen
- 4 AGIK Bay: Arbeitsschwerpunkte 2017-2019, <<http://www.informationskompetenz.de/index.php/regionen/bayern/arbeitsschwerpunkte/>>, Stand: 04.12.2020. Vom Freistaat Bayern werden die Bemühungen der öffentlichen und wissenschaftlichen Bibliotheken für die Zielgruppe Schüler\*innen und Lehrer\*innen alle zwei Jahre in Form des Gütesiegels „Bibliotheken – Partner der Schulen“ gewürdigt und in der Kooperationsvereinbarung Bibliothek und Schule (vgl. DBV: Kooperationsvereinbarung Bibliothek und Schule, 2016, <[https://www.oebib.de/fileadmin/redaktion/5\\_bibliothek\\_schule\\_bildungspartner/5\\_2\\_bibliothek\\_schule/Kooperation/5\\_kooperationsvereinbarung\\_bibliothek\\_und\\_schule\\_161205.pdf](https://www.oebib.de/fileadmin/redaktion/5_bibliothek_schule_bildungspartner/5_2_bibliothek_schule/Kooperation/5_kooperationsvereinbarung_bibliothek_und_schule_161205.pdf)>, Stand: 04.12.2020 zwischen dem Bayerischen Bibliotheksverband und dem vormaligen Bayerischen Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst sowie Unterricht und Kultus manifest. Viele Mitglieder der AGIK Bay wurden und werden mit dem Gütesiegel ausgezeichnet und die AGIK Bay misst den Schulen für die wissenschaftlichen Bibliotheken in Bayern seit ihrer Gründung im Jahr 2006 eine wichtige Bedeutung bei.
- 5 Vgl. bundesweite IK-Statistik: <<http://zpidlx54.zpid.de/index.php/veranstaltungsstatistik/>>, Stand: 04.12.2020.
- 6 Franke, Fabian; Pfister, Silvia; Schüller-Zwierlein, André: „Hätten wir personelle Valenzen, würden wir uns um stärkere Nutzung bemühen.“ Eine Umfrage zur Vermittlung von Informationskompetenz an Schüler an den bayerischen wissenschaftlichen Bibliotheken, in: Bibliotheksdienst 41 (12), 2007, S.1307–1320. Online: <<https://doi.org/10.1515/bd.2007.41.12.1307>>. Siehe hierzu auch: Keller-Loibl, Kerstin: Leseförderung als Grundlage für den Erwerb von Informationskompetenz, in: Sühl-Strohmer: Handbuch Informationskompetenz 2012; S. 179–186, bes. S. 186: „Bibliotheken entwickeln sich in Deutschland immer mehr zu anerkannten Bildungsorten des nicht-formalen und informellen Lernens.“
- 7 Vortrag von Wilfried Sühl-Strohmer: Die Teaching Library kostet Personal, Zeit und Geld – wie lässt sich der Aufwand rechtfertigen? auf dem 4. Kongress für Bibliothek und Information in Leipzig. Online: <[https://opus4.kobv.de/opus4-bib-info/files/749/Kongress\\_Leipzig2010\\_SuehlStrohmer.pdf](https://opus4.kobv.de/opus4-bib-info/files/749/Kongress_Leipzig2010_SuehlStrohmer.pdf)>.

Auch der Best-Practice-Wettbewerb 2018 der Gemeinsamen Kommission Informationskompetenz von DBV und VDB war der Qualifizierung und dem optimalen Einsatz von Personal zur Vermittlung von Informationskompetenz<sup>8</sup> gewidmet.

Aus diesem Spannungsfeld zwischen steigender Nachfrage nach Angeboten für Schulen bei gleichzeitiger Stagnation bzw. Rückgang der Personaldecke zur Durchführung der Angebote für die Förderung von Informationskompetenz – das sich auch im Arbeitsschwerpunkt „Prävention“ der AGIK Bay äußerte – wurden ab Sommer 2018 die Überlegungen zu einem Schülertutorial<sup>9</sup> immer konkreter. Die Präsenzs Schulungen sollten entlastet werden, das Tutorial sollte flexibel sowohl als weitgehender Ersatz von Präsenzs Schulungen als auch flankierend zur Vor- und/oder Nachbereitung eines physischen Bibliotheksbesuches einer Schulklasse einsetzbar sein. Überdies sollte das angedachte Schülertutorial zunächst bayernweit, perspektivisch aber auch bundesweit nachnutzbar sein. Vorbildcharakter hatte das Schülertutorial Berlin-Brandenburg<sup>10</sup> – ein Gemeinschaftsprojekt des Netzwerkes Informationskompetenz Berlin-Brandenburg und der Hochschule der Medien in Stuttgart aus dem Jahr 2014.

## 1.2. Der Beitrag der Hochschule für den öffentlichen Dienst in Bayern

Aufgrund der proprietären Softwarelösung und des dezidierten Bezugs zum Schulsystem in den Ländern Berlin und Brandenburg sah die AGIK Bay von einer Adaption für den bayerischen Kontext ab und nahm gemeinsam mit den Studierenden der Fachrichtung Bibliothekswesen des Fachbereichs Archiv- und Bibliothekswesen der Hochschule für den öffentlichen Dienst (HföD) in Bayern die Arbeit an einem eigenen Schülertutorial auf. Die Ideen der AGIK Bay ließen sich ideal in den verwaltungsinternen Bachelorstudiengang Bibliotheks- und Informationsmanagement einbetten. Die Studierenden des Kurses QE 3 Bibl 2017/2020 befanden sich ab 01.10.2018 im dritten Semester des Bachelorstudiengangs und sollten sich gemäß Modulhandbuch bis Ende Januar 2019 für ein Thema für das Modul VII.3 „Praxisorientiertes Teamprojekt“ im vierten Semester (Sommersemester 2019) entscheiden. Neben dem Schülertutorial regte die AGIK Bay aus ihrer Praxiserfahrung heraus für das Sommersemester 2019 noch zwei weitere Teamprojekte an: ein Wiki für didaktische Methoden für große Gruppen und ein Quiz „Wie hoch ist Dein IK?“.<sup>11</sup> Das Modul VII.3. gehört als einziges Theoriemodul neben den beiden Praxismodulen im zweiten und fünften Semester zur Fächergruppe Berufspraxis des Studiengangs und ist dezidiert für die Vertiefung der Anbindung der Theoriemodule an die bibliothekarischen Herausforderungen des Berufsalltags entworfen.<sup>12</sup> Dieses für den

8 Gemeinsame Kommission Informationskompetenz von DBV und VDB: Best-Practice-Wettbewerb 2018, <<https://www.bibliotheksverband.de/fachgruppen/kommissionen/informationskompetenz/best-practice-wettbewerb/2018.html>>, Stand: 04.12.2020.

9 Vgl. auch: Sühl-Strohmeier, „Informationskompetenz und die Herausforderungen der digitalen Wissensgesellschaft“ in: ders.: Handbuch Informationskompetenz 2012, S. 10 Die Teaching Library dürfte [...] gute Realisierungschancen im deutschsprachigen Raum haben. Allerdings bedarf es, auch angesichts knapper Personalressourcen, des verstärkten Einsatzes von E-Learning-Konzepten sowie der pädagogisch-didaktischen Fortbildung des Bibliothekspersonals.“

10 Schülertutorial Berlin-Brandenburg, <<https://info.ub.hu-berlin.de/tutorials/informationskompetenz/index.html>>, Stand: 04.12.2020.

11 Informationen und Direktlinks auf: <<http://www.informationskompetenz.de/index.php/ik-praxis/>>, Stand: 04.12.2020.

12 Vgl. für die enge Verzahnung von Theorie und Praxis des verwaltungsinternen Bachelorstudiengangs als Alleinstellungsmerkmal z.B. Gantert, Klaus; Schindler, Monika; Werr, Naoka: „Es macht Spaß, hier zu studieren! Der Fachbereich Archiv- und Bibliothekswesen stellt sich vor“, in: Bibliotheksforum Bayern 8, 2014, S. 208–211 oder: Werr, Naoka: In der QE 3 löst der Bachelor das Diplom ab. Der verwaltungsinterne Bachelorstudiengang Bibliotheks- und

Bachelorstudiengang konstitutive Merkmal wurde in Modul VII. als Verschränkung von Theorie und Praxis innerhalb eines Moduls umgesetzt – die Impulse der AGIK Bay direkt aus der Praxis haben den Impetus des Moduls „Praxisorientiertes Teamprojekt“ zusätzlich befördert.

Ein Team aus fünf Studierenden befasste sich – u.a. basierend auf Vorschlägen der Universitätsbibliothek Würzburg – mit der Erstellung eines E-Learning-Tutorials für die Zielgruppe Schüler. Die technische Grundlage sollte das Referenzmodell SCORM<sup>13</sup> (Sharable Content Object Reference Model) sein, um eine Verwendung und spätere individuelle Anpassung des Tutorials sowohl in einer Ilias- als auch in einer Moodle-Umgebung zu gewährleisten: Ilias und Moodle sind an fast allen bayerischen Hochschulbibliotheken im Einsatz, das zentrale Lernmanagementsystem (LMS) der Hochschule für den öffentlichen Dienst in Bayern basiert auf Ilias. Das Ziel des Teamprojekts war nicht in erster Linie, ein „fertiges“ E-Tutorial (dies war allein durch den begrenzten Bearbeitungszeitraum ausgeschlossen) auszuarbeiten, sondern sowohl inhaltlich als auch technisch und grafisch ein Grundgerüst für ein Tutorial zu erstellen, auf dem kooperativ weiter aufgebaut werden konnte. Die theoretische Gesamtkonzeption des Tutorials – der Aufbau der einzelnen Module sowie die Binnenstruktur der Module – die technische Umsetzung und die Ausarbeitung einzelner Module standen im Vordergrund; Fragen des Layouts sollten ebenfalls geklärt werden.

### 1.3. Der Beitrag der schulbibliothekarischen Fachberater\*innen der Landesfachstelle für das öffentliche Bibliothekswesen in Bayern

Der Bearbeitungszeitraum des Praxisorientierten Teamprojekts ging vom Beginn des Sommersemesters 2019 am 01.04.2019 bis 09.09.2020, dem Tag der Abgabe der schriftlichen Ausarbeitung (Teil der Modulprüfung). Die AGIK Bay führte in diesem Zeitraum zwei fachbereichsinterne Workshops durch, einen Auftaktworkshop am 04.04.2019 und einen Workshop am 08.07.2019 zur Präsentation der bisherigen Ergebnisse der Projektgruppen. Im Auftaktworkshop führten die Mitglieder der AGIK Bay in die Themen ein und formulierten die Anforderungen aus der Praxis. Im Anschluss präsentierten die Studierenden die ersten Ideen und Konzepte, die in Form eines World Cafés diskutiert und präzisiert wurden. Der Workshop im Juli 2019 nach fast zwei Dritteln der Bearbeitungszeit diente dazu, die AGIK Bay über den Projektstand zu informieren und von Seiten der Studierenden letzte Impulse aus der bibliothekarischen Praxis einzuholen.

Bei der Zielgruppe Schüler\*innen sind die Lehrkräfte als Multiplikatoren ebenso im Fokus wie die Schüler\*innen selbst. Wie bereits ausgeführt, blickt die AGIK Bay auf eine lange und für alle Beteiligten gewinnbringende Tradition der Kooperation mit Lehrkräften zurück. In Kooperation mit der Landesfachstelle für das öffentliche Bibliothekswesen fand daher am 14.05.2019 ein Workshop mit den Lehrer\*innen der schulbibliothekarischen Fachberatung in den Räumlichkeiten der Landesfachstelle statt. Alle Schulbibliotheksberater\*innen – und somit verschiedene Schultypen (Gymnasium,

Informationsmanagement am Fachbereich Archiv- und Bibliothekswesen der FHVR, in: Bibliotheksforum Bayern 10 (2016), S. 124–128.

13 SCORM <<https://scorm.com/>>, (Stand: 03.12.2020): Konkret wurde die Version SCORM 1.2. verwendet, da nur diese von Moodle unterstützt wird. SCORM-Module werden mithilfe eines Autorenwerkzeugs erstellt. Da die HföD Ilias als Plattform betreibt und Ilias über einen Autorenmodus verfügt, wurde Ilias verwendet. Ilias dient zugleich als Testplattform und als Präsentationsplattform für das fertige Tutorial.

Realschule und BOS) – waren vertreten. Die Projektgruppe erhielt wichtige Hinweise allgemeiner Art, z.B. wurde dringend nahegelegt, die Inhalte ganz stark herunterzubrechen und kein bzw. nur wenig Vorwissen bei den Schüler\*innen vorauszusetzen; es sollte die Möglichkeit bestehen, an das Vorwissen der Schüler\*innen anzuknüpfen bzw. das E-Learning-Angebot als Instrument zum Aufbau von Wissen zu verwenden. Bei der Konzeption und inhaltlichen Ausgestaltung sollte die Zielgruppe und ihre spezifischen Anforderungen immer berücksichtigt werden. Von der technischen Seite sollte das E-Learning-Angebot auch im Hinblick auf die Nachnutzbarkeit niederschwellig sein. Die Idee eines Schülertutorials wurde von den Schulbibliotheksberater\*innen einhellig sehr begrüßt. Die bisher teilweise mangelnde Rückkopplung von Bibliotheksangeboten an die Schule könnte so aufgefangen werden. Denn so bekämen die Lehrkräfte und die Klasse die Gelegenheit, die Inhalte der Schulung in der Bibliothek sowohl vor- als auch nachzubereiten. Es wurde dezidiert ein Angebot für Oberstufenschüler\*innen (Gymnasium, Berufliche Oberschule FOS/BOS) gewünscht, bei dem Einblicke in wissenschaftliche Standards, z.B. die Anwendung der Recherche- und Informationsmöglichkeiten auf individuelle Arbeitsthemen, die Nutzung von Datenbanken oder von analogen und elektronischen Zeitschriften möglich ist.

Die staatliche Fachoberschule und Berufsoberschule in Bamberg (BOS Bamberg) stellte sich für den Pretest des Tutorials am 15.07.2019 zur Verfügung. Seminarschüler\*innen der 13. Klasse führten unter Anleitung eines Studierenden aus dem Projektteam nach dem Besuch einer Präsenzschülerführung an der Universitätsbibliothek Bamberg den Pretest durch. Es nahmen 51 Testpersonen teil, für die Beschäftigung mit dem Tutorial wurden 60 Minuten angesetzt, zuzüglich 30 Minuten für das Ausfüllen des Feedbackbogens. Der Feedbackbogen<sup>14</sup> diente der studentischen Projektgruppe als Grundlage für die finale Überarbeitung des Tutorials. Man entschied sich überwiegend für Bewertungsfragen (aber auch für Fragen zur Selbsteinschätzung) und integrierte an mehreren Stellen Freitextfelder, da man sich hiervon besonders konstruktive Vorschläge erhoffte. Die Auswertung der Feedbackbögen ergab u.a. Anregungen zur übersichtlicheren Navigation. Insgesamt wurde das Tutorial positiv bewertet.<sup>15</sup>

## 2. Aus der S.P.U.T.N.I.K.-Werkstatt

Der Bearbeitungszeitraum für das Praxisorientierte Teamprojekt endete am 09.09.2019. Die studentische Projektgruppe legte die Finalisierung des Tutorials zurück in die Hände der AGIK Bay. Auf der Verbundkonferenz des Bibliotheksverbundes Bayern am 14.11.2019<sup>16</sup> wurde der Projektstand erstmals der bibliothekarischen Fachöffentlichkeit berichtet.

Ende 2019 nahm die AGIK Bay die Arbeit am Tutorial auf und sammelte zunächst in einem Etherpad Anregungen und Verbesserungsvorschläge aller AGIK-Mitglieder. In einem zweiten Schritt wurde die

14 Basierend auf der Vorlage der Bertelsmann Stiftung: Feedbackbogen - Kinder und Jugendliche: <[https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Jungbewegt/Downloads/Methoden\\_zur\\_Entwicklung/Feedbackbogen\\_-\\_Kinder\\_und\\_Jugendliche.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Jungbewegt/Downloads/Methoden_zur_Entwicklung/Feedbackbogen_-_Kinder_und_Jugendliche.pdf)>, Stand: 04.12.2020.

15 Auf die Frage nach dem Wissenszuwachs nach Durcharbeiten des Tutorials antworteten 67%, dass sie viel oder etwas gelernt hätten, 33% dagegen hätten wenig bis nichts gelernt.

16 Vgl. Agenda der 19. BVB Verbundkonferenz, <<https://www.bib-bvb.de/bvb-verbundkonferenz-2019>>, Stand: 04.12.2020.

endgültige Struktur der Module festgelegt und für die inhaltliche Ausgestaltung der einzelnen Module zeichnete jeweils eine Unterarbeitsgruppe der AGIK Bay verantwortlich. Die Universitätsbibliothek Würzburg ergriff im Februar 2020 die Initiative und fing mit der Umarbeitung bzw. Neuerstellung der Module an. Das Schülertutorial ging in der Endfassung am 15.10.2020 online.<sup>17</sup>

### 2.1. Methodische Grundlagen 1: Von Schwellenkonzepten als Basis des *Framework*

Welchen Zusammenhang hat nun das *Framework*, das explizit für den Bereich der Hochschulbildung entwickelt wurde, mit einem E-Learning-Angebot für die Zielgruppe Schüler\*innen? Die Gründe für die Wahl des elektronischen Formates wurden eingangs bereits dargelegt (steigende Nachfrage nach Angeboten für Schulen bei gleichzeitigem Rückgang bzw. Stagnation der Personaldecke). Die Übertragung des *Framework* aus dem Bereich der Hochschulbildung in den Bereich der Schulen bot sich im Hinblick auf eine ganz besondere Gemeinsamkeit von *Framework* und Fachdidaktik an: der Theorie der Schwellenkonzepte. Im Vorwort zum *Framework* wird dezidiert der Paradigmenwechsel zu den bisherigen *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*<sup>18</sup> auch auf Grundlage der neuen methodischen Sichtweise durch die Theorie der Schwellenkonzepte betont: „At the heart of this *Framework* are conceptual understandings [...] these conceptual understandings are informed by [...] *threshold concepts*, which are those ideas in any discipline that are passageways or portals to enlarged understanding or ways of thinking and practicing within that discipline.”<sup>19</sup> Schwellenkonzepte (engl. *threshold concepts*) sind daher in der Bibliothekscommunity seit dem *Framework* im Fokus. Schwellenkonzepte sind Konzepte in einer Fachdisziplin, die zum Verständnis des jeweiligen Faches grundlegend sind:

*A threshold concept can be considered as akin to a portal, opening up a new a previously inaccessible way of thinking about something. It represents a transformed way of understanding, or interpreting, or viewing something without which the learner cannot progress.*<sup>20</sup>

Schwellenkonzepte sind im erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs in Deutschland jedoch schon länger (und dort auch als „Fehlkonzepte“) bekannt. So zum Beispiel in der Mathematik, einem Fach, das auch Meyer und Land – die US-amerikanischen Vorreiter der Schwellenkonzepte für Studierende – gerne als Beispiel zur Verdeutlichung der Theorie der Schwellenkonzepte und des ihnen inhärenten „troublesome knowledge“ heranziehen: „[...] *troublesome knowledge* – knowledge that is ‚alien‘, or counter-intuitive or even intellectually absurd at face value. [...] From a *student* perspective let us consider some examples from Pure Mathematics.“<sup>21</sup> Riegler zieht für die Mathematikdidaktik ebenfalls den Ansatz von Meyer und Land heran und bemerkt: „Außerdem bietet der Begriff Schwellenkonzept eine fruchtbare Metapher: die Schwelle, an die Studierende im Lernprozess immer wieder

---

17 Direktlink über <[https://fhoed.iliasnet.de/goto.php?target=sahs\\_1767322&client\\_id=FHOED](https://fhoed.iliasnet.de/goto.php?target=sahs_1767322&client_id=FHOED)>, Stand: 04.12.2020.

18 Vgl. Association of College and Research Libraries (ACRL): *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*, <<https://crln.acrl.org/index.php/crlnews/article/view/19242/22395>>, Stand: 04.12.2020.

19 ACRL: *Framework*, S. 2

20 Meyer, Jan H.F.; Land, Ray: *Threshold concepts and troublesome knowledge*. in: Dies (Hg.): *Overcoming barriers to student understanding. Threshold concepts and troublesome knowledge*. Routledge: Oxon, New York 2006, S. 3.

21 Meyer; Land: *Threshold concepts*, S. 4. [Hervorhebungen im Original]



stoßen, und die es vielen nicht gelingt, ohne Unterstützung zu überwinden.“<sup>22</sup> Übertragen auf den Bibliothekskontext sprechen sich u.a. Sühl-Strohmeier und Barbian für den Einsatz von Schwellenkonzepten beim Themenkomplex Recherche<sup>23</sup> aus, einem Themenkomplex, der ebenso grundlegend für Schulungsinhalte für die Zielgruppe Schüler\*innen ist. Die Theorie der Schwellenkonzepte lässt sich demnach bewusst auch in einen umfassenderen Diskurs einfügen – außerhalb von Fachdiskursen und Zielgruppen (das *Framework* ist auf die Zielgruppe Studierende ausgerichtet)<sup>24</sup> und auf die bibliothekarische Schulungspraxis ebenso wie auf die Zielgruppe Schüler\*innen adaptieren und das *Framework* entsprechend zum Einsatz bringen: „The *Framework*, however, was a new animal. It provided no templates and significantly altered both the definition and scope of information literacy as a concept.“<sup>25</sup> Über den konzeptionellen und didaktisch-methodischen innovativen Zugang hinaus bot das *Framework* auch für das Format einen idealen Anknüpfungspunkt.<sup>26</sup> Die Anwendbarkeit des *Framework* für den schulischen Bereich untersuchten die US-amerikanischen Kolleg\*innen bei einem Vergleich des *Framework* der Association for College and Research Libraries (ACRL) mit den School Library Standards der American Association for School Libraries (AASL). Sowohl die ACRL als auch die AASL sind Abteilungen der American Library Association (ALA) und haben sich unabhängig voneinander mit der Weiterentwicklung der jeweiligen IK-Modelle beschäftigt; ein direkter Vergleich stellte sich – sowohl inhaltlich als auch sprachlich – als schwierig heraus, es wurden jedoch viele Gemeinsamkeiten bei Studierenden und Schüler\*innen festgestellt, u.a. ähnliche Lernsettings, vergleichbare didaktische Methoden bei der Förderung von Informationskompetenz: „In most cases, the AASL competencies mapped to at least one of the ACRL Frames' knowledge practices or dispositions.“<sup>27</sup>

- 22 Riegler, Peter: Schwellenkonzepte, Konzeptwandel und die Krise der Mathematikausbildung, in: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 9 (4), 2014, S. 246. Vgl. hierzu auch: Bernholt, Sascha; Köhler, Christine; Broman, Karolina: Die Verständnisenwicklung zentraler Fachkonzepte im Chemieunterricht der Sekundarstufe, in: Maurer, Christian (Hg.): Authentizität und Lernen - das Fach in der Fachdidaktik. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik Jahrestagung Berlin 2015. Regensburg. Universität Regensburg 2016, S. 223-225. Online: <[https://www.gdcp.de/images/tb2016/TB2016\\_223\\_Bernholt.pdf](https://www.gdcp.de/images/tb2016/TB2016_223_Bernholt.pdf)>, Stand: 04.12.2020.
- 23 Vgl. Barbian, Jan-Pieter; Sühl-Strohmeier, Wilfried (Hg.): Informationskompetenz. Leitbegriff bibliothekarischen Handelns in der digitalen Informationswelt, Wiesbaden 2017, S. 147: „Wie könnten eine solche Kontextualisierung [die erwähnten Schwellenkonzepte oder Frames nach ACRL; Anm. der Verf.] praktisch im Rahmen einer Datenbankschulung der Fachdisziplin gestaltet werden? Hier wären alle bibliotheksspezifischen Strategien und Techniken anzusprechen, also die traditionelle Recherche nach Schlagwort, Stichwort oder mithilfe von Klassifikationen als auch die Recherche mit Keywords und Boole'schen Operatoren in elektronischen Ressourcen, sodann aber die Auswahl, Bewertung und Verarbeitung der gefundenen Information. Die zu erlernenden Recherchetechniken können mit den Frames oben in Zusammenhang gebracht werden, beispielsweise wenn es um die Relevanz und die Zuverlässigkeit von Fachressourcen geht.“ Barbian und Sühl-Strohmeier heben damit exakt auf die Inhalte von Modul 2 des Schülertutorials ab.
- 24 Vgl. hierzu auch den Beitrag von Karin Bärnreuther in diesem Band sowie Bärnreuther, Karin: Bibliothekskurse konzipieren mit dem Framework for Information Literacy for Higher Education am Beispiel der Online-Enzyklopädie Wikipedia, Bachelorarbeit, Hochschule für den Öffentlichen Dienst in Bayern, Fachbereich Archiv- und Bibliothekswesen, München 2020, <<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bvb:m509-000000231>>. Auf S. 15 f. legt Frau Bärnreuther den Nexus von Framework, Wikipedia und Schulen dar.
- 25 Julien, Heidi; Gross, Melissa; Latham, Don (Hg.): The information literacy framework. Case studies of successful implementation, Lanham; Boulder; New York u.a. 2020, S. XV.
- 26 Siehe hierzu: Fry Balci, Leanna; Rich, Peter J.: Teaching the Framework Using an Online Tutorial, in: Julien, Heidi; Gross, Melissa; Latham, Don (Hg.): The information literacy framework. Case studies of successful implementation, Lanham; Boulder; New York u.a. 2020, S. 97-110.
- 27 Burns, Elizabeth; Gross, Melissa; Latham, Don: The Information Literacy continuum: Mapping the ACRL Framework to the AASL School Library Standards, in: School Libraries Worldwide 25 (1), 2019, S.7

## 2.2. Methodische Grundlagen 2: Vom Framework zur „4-Schritt-Methode“

So lag es bereits für die Studierendengruppe des Praxisorientierten Teamprojekts nahe bei der praktischen Umsetzung der einzelnen Module die dem *Framework* zugrundeliegende Theorie der Schwellenkonzepte heranzuziehen. Diese Grundüberlegung deckte sich mit den methodisch-didaktischen Empfehlungen der Lehrer\*innen während des Workshops: Unter „Methoden für die selbstständige Recherche“<sup>28</sup> stellen die Schulbibliotheksberater\*innen in Kooperation mit dem Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) unter #lesen.bayern<sup>29</sup> eine Methodensammlung bereit, für die die Lehrkräfte der schulbibliothekarischen Beratung kontinuierlich werben und mit denen viele Lehrer\*innen vertraut sind. Diese Methodensammlung beruht auf der von Borstelmann, Pausch, Müller und Wetekamp<sup>30</sup> im CHEOPPS-Projekt propagierten 4-Schritt-Methode (Suchen – Prüfen – Wissen – Darstellen), die in der Praxis häufig von einem 5. Schritt (Weitergeben) ergänzt wird. Unter der Überblickskartei dieses Angebots von ISB und Schulbibliotheksberater\*innen zum Thema „Selbstständig lernen durch Recherche“<sup>31</sup> sind drei Schritte aufgezeigt, die sich mit der Grobkonzeption der Module des Schülertutorials decken:

Tabelle 1: eigene Darstellung [Werr]

CHEOPPS-Methode: Selbstständig lernen durch Recherche	Framework	Schülertutorial: Module
Fragen und suchen	Suche als strategische Erkundung	Modul 1: Wo finde ich Informationen zu meinem Thema?
	Suche als strategische Erkundung	Modul 2: Tipps und Tricks für die Suche
Medien auswählen und auswerten	Informationen haben Wert Autorität ist konstruiert und kontextbezogen	Modul 3: Wie bewerte ich Quellen zu meinem Thema?
Wissen darstellen und weitergeben	Suche als strategische Erkundung	Modul 4: Wie zitiere ich richtig?
	Autorität ist konstruiert und kontextbezogen	

28 <<https://www.lesen.bayern.de/methoden/methoden-fuer-die-selbstaendige-recherche/>>, Stand: 03.12.2020.

29 <<https://www.lesen.bayern.de/>>, Stand: 04.12.2020.

30 Vgl. Burkhard Wetekamp: Was bedeutet „CHEOPPS“, transfermedien, 16. Februar 2011, <<http://info.transfer-medien.com/?p=65>>, Stand: 04.12.2020, sowie die Publikationen in der Reihe bei Transfer Medien, u.a. Pausch, Marion; Borstelmann, Arno; Müller, Andreas: Selbstständig lernen durch Recherche, Hannover 2011. Online: <[http://info.transfer-medien.com/wp-content/uploads/2011/02/Rechercheheft\\_Ohne-Beschnitt\\_k.pdf](http://info.transfer-medien.com/wp-content/uploads/2011/02/Rechercheheft_Ohne-Beschnitt_k.pdf)>, Stand: 18.02.2021.

31 Vgl. <[https://www.lesen.bayern.de/fileadmin/user\\_upload/Lesen/Methoden/Recherche/UEberblick\\_Recherche.pdf](https://www.lesen.bayern.de/fileadmin/user_upload/Lesen/Methoden/Recherche/UEberblick_Recherche.pdf)>, Stand: 04.12.2020.

Wissenschaft als Diskurs	Modul 5: Wie funktioniert Wissenschaft?
Informationen haben Wert	
Informationen schaffen als schöpferischer Prozess	

---

### 2.3. Praktische Umsetzung: Aufbau und Form des Schülertutorials

Wie sieht das Schülertutorial S.P.U.T.N.I.K. nun konkret aus? Das Tutorial ist rund um die Figur des Außerirdischen Ed aufgebaut, eine Figur, die die Studierenden entworfen haben, um die Prozesse des wissenschaftlichen Arbeitens auf eine lustige Weise zu personalisieren. Ed liebt Schokolade und schreibt seine erste wissenschaftliche Arbeit deshalb über den Schokoladenanbau auf dem Mars. Diese Informationsrecherche durch die Weiten der Informationswelten begleitet die Schüler\*innen auf ihrem Weg durch das Tutorial. Ed ist nicht nur inhaltlich die tragende Figur des Tutorials, sondern auch grafisch omnipräsent: mit vielen kleinen Illustrationen auf den Seiten des Tutorials und in den Videoclip-Teasern, die Lust auf das Tutorial als Ganzes und auf die einzelnen Module machen sollen.<sup>32</sup>

Das Tutorial verfügt über fünf Module, deren Lernziele als zentral für die Informationsrecherche in Vorbereitung der wissenschaftlichen Seminararbeit in der Oberstufe identifiziert wurden:

1. Wo finde ich Informationen zu meinem Thema?
2. Tipps und Tricks für die Suche
3. Wie bewerte ich Quellen zu meinem Thema?
4. Wie zitiere ich richtig?
5. Wie funktioniert Wissenschaft?

Die Module bauen zwar vom Storyboard etwas aufeinander auf, z.B. weil Ed nur im ersten Modul etwas genauer vorgestellt wird, sind in der Bearbeitung aber unabhängig voneinander. Das bedeutet, dass die Schüler\*innen sowohl nur einzelne Module bearbeiten können, als auch die Reihenfolge der Bearbeitung prinzipiell selbst bestimmen können. Die Module beginnen in der Regel mit einem Teaser, der das zentrale Anliegen des Moduls anhand einer Konfliktsituation vorstellt, in der sich Ed gerade befindet. Die einzelnen Menüpunkte der Module sind meist als Fragen formuliert, um den Schüler\*innen einen optimalen Einstieg zu ermöglichen. Um das Tutorial nicht mit Input zu überfrachten und Textlastigkeit auch visuell zu vermeiden, wurden die Seiten gegliedert in eine zentrale Information, die Ed von anderen Aliens als Hilfestellung bekommt; für Schüler\*innen, die die Frage etwas genauer beantwortet haben möchten, stellen die jeweils aufklappbaren Boxen „Gut zu wissen“ und „Für Profis“ noch weitere Informationen zur Verfügung, teilweise auch mit Links zu weiterführenden, externen Videos.<sup>33</sup>

32 An dieser Stelle möchten AGIK Bay und Fachbereich der Kollegin Isabella Grill danken, die auch über die Zeit des Teamprojekts hinaus die Teaser realisiert hat.

33 Zum Beispiel das Video „Fake News im Netz erkennen“ des Bayerischen Rundfunks <<https://www.br.de/sogehtmedien/stimmt-das/luegen-erkennen/index.html>>, Stand: 18.02.2021, oder der Clip „Warum zitieren?“ des

Im Laufe jeder Input-Einheit können die Schüler\*innen ausführliche interaktive Rätsel durchspielen. Diese sind mithilfe des kostenfreien Schweizer Angebots [learningApps.org](https://learningapps.org) des gleichnamigen Vereins über eine Schnittstelle in SCORM eingebunden. Diese Quiz sind so konzipiert, dass sie zur Festigung der Kompetenzen dienen, aber auch selbst Inhalte auf spielerische Weise vermitteln. Am Ende jedes Moduls steht die Einheit „Teste Dein Wissen“. Auch hier stehen interaktive Lernrätsel im Vordergrund – mit dem Unterschied, dass an dieser Stelle nur bereits bekannte Sachverhalte angesprochen werden und alle vermittelten Inhalte nochmals aufgegriffen werden. Bei der Konzeption der Quiz legten wir großen Wert darauf, die Antworten mit ausführlichen Erklärungen zu flankieren, um einerseits sicherzustellen, dass die Schüler\*innen ein Feedback zu ihren jeweiligen Lösungsversuchen erhalten. Andererseits bekommen so auch diejenigen Schüler\*innen, die nur die Quiz durchspielen und die erklärenden Einheiten übergehen, indirekt genügend Input.

Eine besondere Herausforderung stellte die sprachliche Formulierung der Lehrtexte dar. Unser ausdrückliches Ziel war, eine einfache, für Schüler\*innen angemessene Ausdrucksweise zu finden, die Fremdwörter und bibliothekarische Fachtermini ganz vermeidet. Wir wollten eine Balance herstellen zwischen lustigen, an Science-Fiction angelehnten Formulierungen – wie z.B. am Beginn des Tutorials: „Falls du dich in den unendlichen Weiten verlierst oder Anregungen für Eds Reiseroute hast, sende eine Subraumnachricht an [infokompetenz@bibliothek.uni-wuerzburg.de](mailto:infokompetenz@bibliothek.uni-wuerzburg.de). Wir freuen uns auf dein Lebenszeichen.“ – ohne auf die Schüler\*innen albern zu wirken. Ob uns dies gelungen ist, können wir momentan leider noch nicht sagen, denn die Corona-Pandemie erschwerte (bisher) ausführliche Feedbackrunden mit Schulklassen nach der Beendigung des Tutorials.

### 3. Inhalte und Berührungspunkte mit dem *Framework*

Modul 1 und 2 kreisen um den Frame „Suche als strategische Erkundung“. Eds Informationssuche ist wie eine Reise aufgebaut zu anderen Planeten, deren Bewohner Ed neue Tipps mit auf den Weg geben. So erhält Ed eine Auswahl an schülergerechten Informationsmitteln (Suchmaschinen, Kataloge und Datenbanken) und passenden Tipps, um seine Suche darin geschickt aufzubauen. Die Schüler\*innen können erste Erfahrungen mit einem Konzeptdiagramm sammeln, das der strategischen Suche nach geeigneten Suchbegriffen einen konkreten Rahmen bietet. Sie lernen Phrasensuche, Trunkierung und Schneeballsuche kennen und erforschen das Prinzip der Schlagwörter. Ziel ist, das konkrete Vorgehen an der jeweiligen Fragestellung auszurichten. Da die Außerirdischen Tipps für alle möglichen Themen bereithalten, liegt es an Ed und den Schüler\*innen, die passende Strategie auszuwählen, auszuprobieren und gegebenenfalls abzuändern.

Im Modul 3 geht es darum, die vorab gefundenen Informationsquellen zu bewerten. Dabei steht vor allem die Prüfung von Internetquellen im Vordergrund, weil sich die Schüler\*innen damit erfahrungsgemäß am schwersten tun. Anhand der Fragen „Ist die Quelle für mein Thema relevant?“ und „Verfügt die Quelle über eine ausreichende Qualität?“ lernt Ed zu entscheiden, ob eine Quelle in den Arbeitsprozess eingebunden wird oder nicht. Ob eine Quelle für ein Thema relevant ist, steht in

unmittelbarem Bezug zur strategischen Erkundung des Themas und verweist gegebenenfalls zurück auf Modul 1 und 2. Die Frage nach der Qualität lenkt den Blick dagegen auf den Frame „Autorität ist ein Konstrukt und kontextabhängig“, geht es hier doch darum, die Quelle im Kontext des Publikationsorts, der Autoren, der verwendeten Sprache etc. zu überprüfen. Die Schüler\*innen bekommen u.a. konkrete Fragen an die Hand, die dem Kriterienkatalog zur Überprüfung von Internetseiten entlehnt sind, die das Kommunikations-, Informations-, Medienzentrums (KIM) der Universität Konstanz zur Nachnutzung anbietet.<sup>34</sup>

Das vierte Modul, „Wie zitiere ich richtig?“, bespricht die zentralen Regeln, die beim Zitieren eingehalten werden müssen und warum diese so wichtig sind. Das Zitieren wird als zentrales Element des wissenschaftlichen Arbeitens identifiziert. Wer richtig zitiert, der erfüllt einerseits die formalen Vorgaben einer wissenschaftlichen Arbeit. Darüber, dass die Bedeutung des Zitierens aber weit über diesen formalen Aspekt hinausgeht, sind sich die Schüler\*innen i.d.R. nicht im Klaren. Wer zitiert, der respektiert außerdem die Ideen anderer Autoritäten als wertvoll, indem er unterscheidet zwischen der eigenen Leistung und dem Erkenntnisgewinn, der aus der Übernahme von fremden Gedanken resultiert. Der Zitierende nimmt schließlich selbst Teil am Dialog der Wissenschaftler\*innen bzw. der Personen, die wissenschaftlich arbeiten. Das fünfte Modul, „Wie funktioniert Wissenschaft“, vertieft diese Gedanken und reflektiert den Prozess des wissenschaftlichen Arbeitens als einen Prozess, der bestehende Ideen aufgreift und hinterfragt und in einem schöpferischen Prozess neue Gedanken hinzufügt. So fasst das letzte Modul die Frames „Wissenschaft als Diskurs“, „Informationen haben Wert“ und „Informationen schaffen als schöpferischer Prozess“ auf einem den Schüler\*innen angemessenen Niveau zusammen.

## 4. Nachnutzung

In der ursprünglichen Planung sollte ein sechstes Modul das Tutorial abrunden und praktische Informationen zur jeweiligen Bibliothek vor Ort anbieten. Dazu hätten die (bayerischen) Bibliotheken, die an einer lokalen Implementierung des Tutorials auf der eigenen universitären Lernplattform interessiert sind, eigenständig die Gegebenheiten vor Ort in das Grundgerüst des sechsten Moduls eingepflegt. Durch die aktuelle Pandemie sind aber die Benutzungsmöglichkeiten vor Ort weder so wie sonst, noch einigermaßen stabil. Wir planen deshalb die Erstellung eines lokalen Bib-Basics-Moduls erst, nachdem sich die Benutzungsmodalitäten wieder normalisiert haben werden. Universitäten mit Ilias als Lernplattform sind dabei übrigens klar im Vorteil, da Ilias, wie bereits erwähnt, über ein Autorenwerkzeug verfügt, mit dessen Hilfe SCORM-Dateien leicht abzuändern sind. In Moodle steht ein solches Werkzeug derzeit nicht zur Verfügung. Änderungen müssen deshalb in HTML vorgenommen werden.

Das Tutorial ist weltweit über die Ilias-Plattform des Fachbereichs Archiv- und Bibliothekswesen der HföD in Bayern zugänglich, wird aber auch über die Lernplattformen der jeweiligen kooperierenden Universitäten bereitgestellt. Es steht unter einer Creative Commons Lizenz: Eine Nachnutzung durch

---

34 Kriterien für die Evaluierung von Internetseiten, <[https://www.bibliothek.uni-wuerzburg.de/fileadmin/ub/pdf-Dateien/Kriterienkatalog\\_UB\\_Konstanz.pdf](https://www.bibliothek.uni-wuerzburg.de/fileadmin/ub/pdf-Dateien/Kriterienkatalog_UB_Konstanz.pdf)>, Stand: 18.02.2021.

die DACH-Bibliothekcommunity ist möglich und ausdrücklich gewünscht – entweder über eine Verlinkung oder einen Import in die lokale Lernplattform.

## 5. Fazit

Die kooperative Erstellung eines E-Learning-Angebots für Schüler\*innen der gymnasialen Oberstufe war ein dringendes Desiderat der AGIK Bay – vor allem im Hinblick auf die personelle Entlastung vieler bayerischer Bibliotheken, die die große Nachfrage nach Bibliotheksschulungen nicht (mehr) bedienen konnten bzw. das Angebot der Präsenzschiung durch ein zeitlich und räumlich unabhängig verfügbares Tutorial abrunden wollten. Die Studierenden des Fachbereichs Archiv- und Bibliothekswesen der HföD Bayern brachten das Tutorial im Rahmen ihres praxisorientierten Teamprojekts auf den Weg, indem sie die technische und grafische Basis legten und erste Inhalte umsetzten. Ein dreiköpfiges Team des Informationszentrums der UB Würzburg stellte das Tutorial in Absprache mit der AGIK Bay im Anschluss fertig – angefeuert durch eine Pandemiesituation, die den Bedarf nach asynchronen Online-Schulungsangeboten für alle Zielgruppen virulent werden ließ.

## Literaturverzeichnis:

- Association of College and Research Libraries (ACRL): Information Literacy Competency Standards for Higher Education, <<https://crln.acrl.org/index.php/crlnews/article/view/19242/22395>>, Stand: 04.12.2020.
- Barbian, Jan-Pieter; Sühl-Strohmenger, Wilfried (Hg.): Informationskompetenz. Leitbegriff bibliothekarischen Handelns in der digitalen Informationswelt, Wiesbaden 2017.
- Bärnreuther, Karin: Bibliothekskurse konzipieren mit dem Framework for Information Literacy for Higher Education am Beispiel der Online-Enzyklopädie Wikipedia, Bachelorarbeit, Hochschule für den Öffentlichen Dienst in Bayern, Fachbereich Archiv- und Bibliothekswesen, München 2020, <<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bvb:m509-0000000231>>.
- Bernholt, Sascha; Köhler, Christine; Broman; Karolina: Die Verständnientwicklung zentraler Fachkonzepte im Chemieunterricht der Sekundarstufe, in: Maurer, Christian (Hg.): Authentizität und Lernen – das Fach in der Fachdidaktik. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik Jahrestagung Berlin 2015, Regensburg 2016, S. 223–225. Online: <[https://www.gdcp.de/images/tb2016/TB2016\\_223\\_Bernholt.pdf](https://www.gdcp.de/images/tb2016/TB2016_223_Bernholt.pdf)>, Stand: 04.12.2020.
- Burns, Elizabeth; Gross, Melissa; Latham, Don: The Information Literacy continuum: Mapping the ACRL Framework to the AASL School Library Standards, in: School Libraries Worldwide 25 (1), 2019, S. 1–20.
- Franke, Fabian; Pfister, Silvia; Schüller-Zwierlein, André: „Hätten wir personelle Valenzen, würden wir uns um stärkere Nutzung bemühen.“ Eine Umfrage zur Vermittlung von

Informationskompetenz an Schüler an den bayerischen wissenschaftlichen Bibliotheken, in: Bibliotheksdienst 41 (12), 2007, S. 1307–1320. Online: <<https://doi.org/10.1515/bd.2007.41.12.1307>>.

- Fry Balci, Leanna; Rich, Peter J.: Teaching the Framework Using an Online Tutorial, in: Julien, Heidi; Gross, Melissa; Latham, Don (Hg.): The information literacy framework. Case studies of successful implementation, Lanham; Boulder; New York u.a. 2020, S. 97–110.
- Gantert, Klaus; Schindler, Monika; Werr, Naoka: „Es macht Spaß, hier zu studieren! Der Fachbereich Archiv- und Bibliothekswesen stellt sich vor“, in: Bibliotheksforum Bayern 8, 2014, S. 208–211. Online: <[https://www.bibliotheksforum-bayern.de/fileadmin/archiv/2014-3/PDF-Einzelbeitraege/BFB\\_0314\\_08\\_Werr\\_V03.pdf](https://www.bibliotheksforum-bayern.de/fileadmin/archiv/2014-3/PDF-Einzelbeitraege/BFB_0314_08_Werr_V03.pdf)>, Stand: 04.12.2020.
- Julien, Heidi; Gross, Melissa; Latham, Don (Hg.): The information literacy framework. Case studies of successful implementation, Lanham; Boulder; New York u.a.2020.
- Keller-Loibl, Kerstin: Leseförderung als Grundlage für den Erwerb von Informationskompetenz, in: Sühl-Strohmenger: Handbuch Informationskompetenz 2012, S. 179–186.
- Meyer, Jan H.F.; Land, Ray (Hg.): Threshold concepts and troublesome knowledge, in: Dies.: Overcoming barriers to student understanding. Threshold concepts and troublesome knowledge, Oxon; New York 2006, S. 3–32.
- Pausch, Marion; Borstelmann, Arno; Müller, Andreas: Selbstständig lernen durch Recherche, Hannover 2011. Online: <[http://info.transfer-medien.com/wp-content/uploads/2011/02/Rechercheheft\\_Ohne-Beschnitt\\_k.pdf](http://info.transfer-medien.com/wp-content/uploads/2011/02/Rechercheheft_Ohne-Beschnitt_k.pdf)>, Stand: 18.02.2021.
- Riegler, Peter: Schwellenkonzepte, Konzeptwandel und die Krise der Mathematikausbildung, in: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 9 (4), 2014, S. 241–257. Online: <[https://lx1.mint-kolleg.kit.edu/recherche/ZFHE\\_Transfer%20von%20Studienreformprojekten/724-3080-2-PB.pdf](https://lx1.mint-kolleg.kit.edu/recherche/ZFHE_Transfer%20von%20Studienreformprojekten/724-3080-2-PB.pdf)>, Stand: 04.12.2020.
- Sühl-Strohmenger, Wilfried (Hg.): Handbuch Informationskompetenz, Berlin; Boston 2012.
- Sühl-Strohmenger, Wilfried (Hg.): Handbuch Informationskompetenz, Berlin; Boston 20162.
- Sühl-Strohmenger, Wilfried: Die Teaching Library kostet Personal, Zeit und Geld – wie lässt sich der Aufwand rechtfertigen? Vortrag auf dem 4. Kongress für Bibliothek und Information, Leipzig 2010, <[https://opus4.kobv.de/opus4-bib-info/files/749/Kongress\\_Leipzig2010\\_SuehlStrohmenger.pdf](https://opus4.kobv.de/opus4-bib-info/files/749/Kongress_Leipzig2010_SuehlStrohmenger.pdf)>, Stand: 04.12.2020.

- Werr, Naoka: In der QE 3 löst der Bachelor das Diplom ab. Der verwaltungsinterne Bachelorstudiengang Bibliotheks- und Informationsmanagement am Fachbereich Archiv- und Bibliothekswesen der FHVR“, in: Bibliotheksforum Bayern 10, 2016, S. 124–128. Online: <<https://www.bibliotheksforum-bayern.de/fileadmin/archiv/2016-2/015-In-der-QE3-loest-der-Bachelor-das-Diplom-ab.pdf>>, Stand: 04.12.2020.



# Was hat die Wahl des Jokers in der Millionenshow mit Informationskompetenz zu tun?

## Das Framework der ACRL in der Vermittlung von Informationskompetenz

Michaela Zemanek, Universität Wien

### Zusammenfassung

Einer eher ergebnisorientierten Wissensvermittlung in der Schule steht der diskurshafte Charakter der Wissensentstehung und -weitergabe in der Wissenschaft gegenüber. Im Übergang von der Schule zur Hochschule kommt Vorstellungen der Studienanfänger\*innen über die Entstehung und Verlässlichkeit sowie über den Erwerb von Wissen besondere Bedeutung zu. Für Studierende sind sie eine wichtige Grundlage für das Verständnis von Wissenschaft und Forschung. Das Framework for Information Literacy for Higher Education der Association of College & Research Libraries (ACRL) formuliert diese Einsichten als Schwellenkonzepte, deren Vermittlung eine konzeptuelle Veränderung bei den Lernenden hervorrufen soll. Das Framework wird im Kontext von Problemstellungen und Erkenntnissen zur Vermittlungspraxis im Hochschulkontext dargestellt und dessen Praxistauglichkeit und Nutzen für verschiedene Zielgruppen und in verschiedenen Kontexten reflektiert. Die Schwellenkonzepte werden in Beziehung zum Konzept der epistemischen Überzeugungen gesetzt, die subjektives Wissen über Information und Wissen repräsentieren. Beispiele aus der Unterrichtspraxis der Autorin werden gezeigt.

### Summary

At school, knowledge is rather presented as secured and time-invariant, whereas in science, the creation and transfer of knowledge has a discourse-like quality. In the transition from school to university, first-year students' conceptions of the creation, reliability and acquisition of knowledge are particularly important. It is an important foundation for their understanding of science and research. The Framework for Information Literacy for Higher Education of the Association of College & Research Libraries (ACRL) defines such insights as threshold concepts, and teaching them is intended to bring about conceptual change in learners. The framework is presented in the context of problems of and findings on teaching practice in the field of higher education, and its practical suitability and benefits for different target groups and different contexts are discussed. Threshold concepts are seen as related to the concept of „epistemic beliefs“, which represent subjective knowledge about information and knowledge. Examples from the author's teaching practice are shown.

**Zitierfähiger Link (DOI):** <https://doi.org/10.5282/o-bib/5653>

**Schlagwörter:** Informationskompetenz, Techniken wissenschaftlichen Arbeitens, Framework Informationskompetenz in der Hochschulbildung, Schwellenkonzepte, epistemische Überzeugungen, Studienanfänger\*innen, Framework for Information Literacy for Higher Information.

Dieses Werk steht unter der Lizenz [Creative Commons Namensnennung 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

### 1. Einleitung

Die „akademische Sozialisation“ der Studierenden erfordert Einsichten, Fertigkeiten, aber auch Haltungen. Die wissenschaftliche Arbeitsweise wird ihnen meist in Lehrveranstaltungen zu „Techniken wissenschaftlichen Arbeitens“ vermittelt, erfolgt aber auch durch beiläufiges Lernen. Ein Teil dieser Techniken bezieht sich auf den Umgang mit wissenschaftlicher Information, dem Suchen, Bewerten und der Nutzung von Informationen in diesem Kontext. Bibliothekar\*innen im Hochschulsektor bringen sich traditionell mit Schulungs- bzw. Unterrichtsangeboten zu diesen Themen ein.

Die Vermittlung von Fertigkeiten bzw. Kenntnissen im bibliothekarischen Kontext hat mit dem Konzept der „Informationskompetenz“ einen theoretischen Überbau erhalten. Aber auch dieses Konzept hat sich verändert; lag der Schwerpunkt früher auf der Festschreibung von Standards für die Vermittlung von Fertigkeiten, liegt der Fokus jetzt auf der Förderung von Einsichten und auf dem Verständnis für Begründungszusammenhänge. Die konzeptuelle Weiterentwicklung von Informationskompetenz im bibliothekarischen Kontext zielt auf kritische Reflexion über Information und Wissen in kooperativen Lernumgebungen und berücksichtigt neue Lern-, Arbeits- und Kommunikationsformen. So verstandene Informationskompetenz beinhaltet eine „erkenntnistheoretische (epistemologische) Komponente“.<sup>1</sup> Diese „Kritische Informationskompetenz“ kann ihren Platz im universitären Kontext als „Teil akademischer Bildung und als Teil wissenschaftlichen Arbeitens“<sup>2</sup> finden. Informationskompetenz hat auch Eingang in die Ausbildungsziele von Fachdisziplinen gefunden, als Beispiel seien die *APA Guidelines for the Undergraduate Psychology Major* genannt, die die „psychological information literacy“ in den Katalog der Lernziele für das Psychologiestudium integriert hat.<sup>3</sup>

Die wichtigsten konzeptuellen Weiterentwicklungen von Informationskompetenz sind *A New Curriculum for Information Literacy* (ANCIL) von Coonan und Secker<sup>4</sup>, das *Framework for Information Literacy for Higher Education* der Association of College and Research Libraries (ACRL)<sup>5</sup> und das *Metaliteracy*-Konzept von Jacobson und Mackey<sup>6</sup>, das in die Erstellung des Frameworks eingeflossen ist.

Das hier im Fokus stehende Framework hat *Schwellenkonzepte* für Informationskompetenz identifiziert, die Einsichten repräsentieren, die für den Erwerb von Informationskompetenz wesentlich sind und gleichsam „Türöffner“ für eine kritische Informationskompetenz darstellen. Die didaktische Vermittlung soll eine konzeptuelle Veränderung bei den Studierenden bewirken und sich in „Knowledge

---

1 Hapke, Thomas: Informationskompetenz anders denken – zum epistemologischen Kern von „information literacy“, in: Sühl-Strohmeier, Wilfried (Hg.): *Handbuch Informationskompetenz*, Berlin; Boston 2016, S. 9.

2 Ebenda, S. 16

3 American Psychological Association: *APA Guidelines for the Undergraduate Psychology Major*. Version 2.0., <<https://www.apa.org/ed/precollege/about/undergraduate-major>>, Stand: 22.11.2020. Für andere Fächer s. *Information Literacy in the Disciplines Guide | Instruction Section Website* <<https://acrl.ala.org/IS/is-committees-2/committees-task-forces/il-in-the-disciplines/information-literacy-in-the-disciplines/>>, Stand: 27.11.2020.

4 Coonan, Emma; Secker, Jane: *A New Curriculum for Information Literacy (ANCIL) - Executive Summary*, Working Paper, 07.2011, <<http://www.dspace.cam.ac.uk/handle/1810/244639>>, Stand: 30.11.2020.

5 Association of College and Research Libraries: *Framework for Information Literacy for Higher Education*, 09.02.2015, <<http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>>, Stand: 11.11.2020.

6 Mackey, Thomas P.; Jacobson, Trudi E.: *Reframing Information Literacy as a Metaliteracy*, in: *College & Research Libraries* 72 (1), 2011, S. 62-78. Online: <<https://doi.org/10.5860/crl-76r1>>.

Practices“ und „Dispositions“ (Haltungen) ausdrücken. Die Studierenden sollen sich nicht nur als Informationsnutzer\*innen, sondern auch als Produzent\*innen von Information in einer kooperativen Lernumgebung wahrnehmen.

Die Publizierung des Frameworks wurde in der Fachwelt mit großem Interesse aufgenommen, aber auch kritisch diskutiert. Welche wichtigen Einsichten und Ideen bringt es Studierenden und Lehrenden? Wie können Schwellenkonzepte im Kontext des wissenschaftlichen Arbeitens fruchtbringend angewendet werden? Sind Schwellenkonzepte auch für den Umgang mit Informationen im Alltag relevant? Ist es praxistauglich – auch für Schulungen in Form von „one-shot lessons“? Dieser Artikel diskutiert das Potential der Frames in Hinblick auf diese Fragen und bringt Beispiele aus der Unterrichtspraxis der Autorin.

## **2. Problemstellungen für Studierende im Kontext des wissenschaftlichen Arbeitens**

Der Übergang von der Schule, in der den Schüler\*innen sozusagen das „wahre“ Wissen vermittelt wird, zur Universität, an der der Diskurs und der Forschungsprozess im Vordergrund stehen, ist für Studierende ein wichtiger, oft aber auch ein schwieriger Schritt. Welche Probleme haben Studierende im Übergang von der Schule zur Universität im Umgang mit Information und Wissen im Wissenschaftsbereich? Was fällt Studienanfänger\*innen besonders schwer, welche Einsichten bewirken bei ihnen einen Perspektivenwechsel? Wie entwickeln sie ein Verständnis für Wissenschaft und deren Prozesse im jeweiligen Fachkontext, wie lernen sie Techniken wissenschaftlichen Arbeitens, die für ihr Studium wesentlich sind? Welche Schwierigkeiten erfahren Studierende bei der Suche und Bewertung von Literatur, welche Anforderungen müssen sie im Rahmen des Schreibens einer wissenschaftlichen Arbeit bewältigen? Für wissenschaftliche „Expert\*innen“ ist die Kenntnis der Wissenspraktiken der jeweiligen Fachdisziplinen implizites Wissen, Studierende als Neulinge in diesem Feld müssen sich dieses erst – oft mit Mühe – aneignen.<sup>7</sup> Der Erwerb dieses Wissens ändert den Gebrauch von Sprache, Begriffen und Symbolen im fachlichen Kontext grundlegend; dies schafft die Voraussetzung für die Teilnahme an Fachdiskursen.<sup>8</sup>

## **3. Das Framework for Information Literacy der ACRL**

Die Besonderheit des Frameworks liegt darin, die Reflexion über Information und Wissen explizit zum Kernpunkt im Umgang mit Information und Wissen zu erklären und dies nicht nur als theoretische Erörterung zu intendieren, sondern die bibliothekarische Praxis damit zu adressieren. Die Vermittlung von Informationskompetenz im akademischen Kontext soll auf sogenannte Schwellenkonzepte fokussieren und auf eine konzeptuelle Veränderung bei den Studierenden im Umgang mit Information und

---

7 In Österreich hat die Einführung der „Vorwissenschaftlichen Arbeit“ als Teil der Zentralmatura das Wissen der Studienanfänger\*innen über Wissenschaft verbessert. Das Abitur an höheren Schulen wird in Österreich als „Matura“ bezeichnet.

8 Sender, Till: Wirtschaftsdidaktische Lerndiagnostik und Komplexität. Lokalisierung liminaler Unsicherheitsphasen im Hinblick auf Schwellenübergänge, Wiesbaden 2017.

Wissen hinarbeiten. Die Rolle der Informationsnutzer\*innen als Produzent\*innen von Information in einer kooperativen Lernumgebung wird betont.

Das *Framework for Information Literacy for Higher Education* wurde der internationalen Fachöffentlichkeit auf der *European Conference on Information Literacy (ECIL)* im Jahr 2014 vorgestellt.<sup>9</sup> Auf dem Deutschen Bibliothekartag 2015 präsentierten Hazel McClure und Gayle Schaub das Framework im deutschen Sprachraum.<sup>10</sup>

### 3.1. Schwellenkonzepte als Perspektivenwechsel im Denken über Information und Wissen

Schwellenkonzepte repräsentieren Einsichten, die für Neulinge in einem Fach die „Türöffner“<sup>11</sup> für das Verständnis des jeweiligen Faches darstellen. Sie ermöglichen es, etwas auf eine neue Weise zu verstehen, zu interpretieren und wahrzunehmen. Diese transformative Eigenschaft ist ihr wichtigster Aspekt und unterscheidet Schwellenkonzepte von anderen Konzepten und Inhalten.<sup>12</sup> Sie sind transformativ, irreversibel und integrativ; sie können verunsichernd und auf einen bestimmten Fachbereich beschränkt sein.<sup>13</sup>

Im Framework werden zum ersten Mal Schwellenkonzepte für Informationskompetenz festgeschrieben.<sup>14</sup> Die von der ACRL entwickelten Schwellenkonzepte sprechen Probleme an, die Studierende – insbesondere Erstsemestrige – bei der „akademischen Sozialisation“ erfahren.<sup>15</sup> Diese Schwellenkonzepte sollen einen Perspektivenwechsel im Umgang mit Information und Wissen im universitären Kontext bewirken. Das Framework baut u.a. auf einer Delphi-Studie auf<sup>16</sup>, die sich ihrerseits auf eine Studie stützt, die Expert\*innen zu diesen Problemen befragt hat.<sup>17</sup> Die in den Frames enthaltenen

- 9 Vgl. z.B. die Beiträge von Tefko Saracevic sowie Sheila Webber und Bill Johnston. European Conference on Information Literacy; Špiranec, Sonja; Kurbanoglu, Serap u.a.: The Second European Conference on Information Literacy (ECIL): Dubrovnik, Croatia 20-23 October 2014 : Abstracts, Zagreb 2014. Online: <[http://ecil2014.ilconf.org/wp-content/uploads/sites/3/2016/11/ecil2014\\_abstracts.pdf](http://ecil2014.ilconf.org/wp-content/uploads/sites/3/2016/11/ecil2014_abstracts.pdf)>, Stand 11.11.2020.
- 10 McClure, Hazel; Schaub, Gayle; Bravender, Patricia: Information Literacy Threshold Concepts and the Association of College and Research Libraries' Framework for Information Literacy for Higher Education. Vortrag gehalten auf dem 105. Deutschen Bibliothekartag, Leipzig 2016. Online: <<https://opus4.kobv.de/opus4-bib-info/frontdoor/index/index/start/0/rows/20/sortfield/score/sortorder/desc/searchtype/simple/query/schaub+mcclure/docId/2370>>, Stand 11.11.2020.
- 11 Bergmeister, Felix Magnus: Schwellenkonzepte als Zugänge fachlichen Verstehens – Wege zur differenzierten Erschließung komplexer (ökonomischer) Basiskonzepte im GW-Unterricht, in: *GW-Unterricht* 1, 2017, S. 16-25. Online: <<https://doi.org/10.1553/gw-unterricht147s16>>.
- 12 Sender: Wirtschaftsdidaktische Lerndiagnostik, 2017.
- 13 Meyer, Jan H. F.; Land, Ray: Threshold Concepts and Troublesome Knowledge. Linkages to Ways of Thinking and Practicing within the Disciplines, Edinburgh 2003.
- 14 Interessant ist in diesem Zusammenhang die Frage, ob Informationskompetenz als eine Disziplin anzusehen ist. Vgl. Johnston, Bill; Webber, Sheila: As We May Think: Information Literacy as a Discipline for the Information Age, in: *Research Strategies* 20 (3), 2005, S. 108-121. Online: <<https://doi.org/10.1016/j.resstr.2006.06.005>>.
- 15 Auch ANCIL thematisiert den Übergang von der Schule zur Hochschule, aber auch den Übergang von der Hochschule zur Arbeitswelt und dem alltäglichen Umgang mit Informationen. Zur Anwendung von ANCIL vgl. Secker, Jane; Coonan, Emma (Hg.): *Rethinking Information Literacy. A Practical Framework for Supporting Learning*, London 2012. Online: <<https://doi.org/10.29085/9781856049528>>.
- 16 Townsend, Lori; Hofer, Amy; Lin Hanick, Silvia u.a.: Identifying Threshold Concepts for Information Literacy. A Delphi Study, in: *CommInfoLit* 10 (1), 2016, S. 23-49. Online: <<https://doi.org/10.15760/comminfoLit.2016.10.1.13>>.
- 17 Blackmore, Margaret: Student Engagement with Information. Applying a Threshold Concept Approach to Information Literacy Development. Paper presented at the Third Biennial Threshold Concepts Symposium, Sydney 2010, <<http://unsworks.unsw.edu.au/fapi/datastream/unsworks:8914/SOURCE01>>, Stand 11.11.2020.

Schwellenkonzepte repräsentieren Einsichten über die Entstehung, die Weitergabe und die Nutzung von Informationen bzw. Wissen. Diese Einsichten sind für den Umgang mit Information und Wissen auch im Alltag fundamental.

Die ACRL hat in ihrem Framework sechs Schwellenkonzepte angeführt, die in diesem Kontext von Bedeutung sind.<sup>18</sup>

- Authority is Constructed and Contextual (Autorität ist ein Konstrukt und kontextabhängig)<sup>19</sup>
- Information Creation as a Process (Erzeugung von Information als Prozess)<sup>20</sup>
- Information Has Value (Information hat einen Wert)<sup>21</sup>
- Research as Inquiry (Forschung als erkundendes Fragen)<sup>22</sup>
- Scholarship as Conversation (Wissenschaft als Diskurs und kommunikativer Prozess)<sup>23</sup>
- Searching as Strategic Exploration (Recherchieren als strategisches Erkunden)<sup>24</sup>

Diese Schwellenkonzepte repräsentieren Einsichten, die für das Verständnis von Wissenschaft und ihrer Arbeitsweise essentiell sind. Welche Aspekte der wissenschaftlichen Wissensproduktion sind für Unkundige besonders verwirrend und verunsichernd? Welche Regeln der Kommunikation von Forschungsergebnissen erscheinen Studienanfänger\*innen besonders mühsam oder unnötig und erfordern Motivation, um sie zu befolgen?

Wissenschaftler\*innen kommunizieren Forschungsergebnisse für die wissenschaftliche Gemeinschaft in Form wissenschaftlicher Publikationen; die Forschungen knüpfen an bereits vorhandenes Wissen an und untersuchen verschiedene Aspekte und Details eines Themas. Es entsteht ein „vieltimmiger“ Diskurs, eine „Konversation“ mit unterschiedlichen Perspektiven und Standpunkten; das entstandene Wissen kann von neueren Forschungsergebnissen verändert werden. Dadurch können die Ergebnisse wissenschaftlicher Wissensproduktion konfligierend und fragil erscheinen.<sup>25</sup> Die Konflikthaftigkeit und Fragilität wissenschaftlicher Forschungsergebnisse kann Studierende verunsichern und demotivieren und die Glaubwürdigkeit wissenschaftlicher Forschungsergebnisse bei Lai\*innen untergraben. Welche Einsichten sind notwendig, um die Konflikte aufzulösen? „Scholarship as Conversation“ bezieht sich auf die Art der wissenschaftlichen Kommunikation, die sich als vieltimmige, fortwährende „Konver-

18 Eine Übersetzung der Schwellenkonzepte ins Deutsche ist z.T. nicht einfach, weil für manche Begriffe eine direkte Entsprechung in der deutschen Sprache fehlt. Im Folgenden führe ich zu den englischen Bezeichnungen meine deutschen Übersetzungen, z.T. auch Umschreibungen, an, die mit den Benennungen auf meinen Vorlesungsfolien korrespondieren. Dieses Themenheft von o-bib enthält eine vollständige Übersetzung des Frameworks: Framework Informationskompetenz in der Hochschulbildung, <<https://doi.org/10.5282/o-bib/5674>>. Meine Übersetzungen weichen hiervon aus den genannten Überlegungen z.T. ab.

19 In der deutschen Übersetzung des Frameworks in diesem Themenheft lautet die Übersetzung für dieses Schwellenkonzept: „Autorität ist konstruiert und kontextbezogen“, ebenda.

20 „Informationen schaffen als schöpferischer Prozess“, ebenda.

21 „Informationen haben Wert“, ebenda.

22 „Forschung als Hinterfragen“, ebenda.

23 „Wissenschaft als Diskurs“, ebenda.

24 „Suche als strategische Erkundung“, ebenda.

25 Bromme, Rainer; Kienhues, Dorothe: Gewissheit und Skepsis. Wissenschaftskommunikation als Forschungsthema der Psychologie, in: Psychologische Rundschau 68 (3), 2017, S. 167-171. Online: <<https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000359>>.

sation“ darstellt. „Information Creation as a Process“ thematisiert im wissenschaftlichen Kontext die Besonderheiten im Prozess der Erstellung wissenschaftlicher Publikationen, die sie von anderen Arten der Erstellung von Informationen unterscheidet und für die Bewertung ihrer Zuverlässigkeit relevant sind, wie Qualitätssicherungsmaßnahmen im Prozess der Erstellung wissenschaftlicher Publikationen, z.B. Peer Review, sowie Diskussion und Überprüfung in der wissenschaftlichen Gemeinschaft.

„Scholarship as Conversation“ und „Information Creation as a Process“ sind meines Erachtens die wirkmächtigsten Einsichten und können das Verständnis für andere Schwellenkonzepte erleichtern. Z.B. fällt das Verständnis von Literatursuche als strategische, iterative Erkundung in einem Themengebiet leichter, wenn Forschung als Diskurs verstanden wird, den es in der Komplexität der „Stimmen“ zu einem Thema zu erfassen gilt. Werden Forschungsergebnisse als zeitinvariant oder beliebig angesehen<sup>26</sup>, wird weniger Aufwand in die Literaturrecherche investiert.<sup>27</sup>

### 3.2. Die Vermittlung von Informationskompetenz als „Conceptual-Change“ Strategie

Das Lehren bloßer Fertigkeiten ist wenig nachhaltig und führt meist nicht zur Bereitschaft, diese anzuwenden, erzeugt also „totes Wissen“. Dies insbesondere dann, wenn das Lehren/Lernen nicht kontextualisiert, d.h. in einen Anwendungszusammenhang eingebettet, ist. Wie kontraproduktiv das mechanische Lernen von Kriterien bzw. von Checklisten für die kompetente Bewertung von Informationen sein kann, konnte eine Studie<sup>28</sup> zeigen, die die Bewertung von Informationen im Internet durch Jugendliche untersuchte. Jugendliche, die an Schulungen zur Bewertung von Informationen teilgenommen hatten, erzielten bei den Bewertungsaufgaben schlechtere Ergebnisse als Jugendliche ohne Schulung. Die Studienautorin erklärt diese Ergebnisse damit, dass Schulungen zumeist einen „Checklisten-Ansatz“ verfolgen, der auf das Abarbeiten von Checklisten ausgerichtet ist, aber das metakognitive Denken, auf dem kritische Fähigkeiten beruhen, nicht fördert.<sup>29</sup> Bibliothekar\*innen fehlt oft eine Information über die Nachhaltigkeit ihrer Schulungen, weil der Lernerfolg der Lernenden meistens nicht überprüft, sondern nur die Bewertung ihrer Schulungen durch die Studierenden abgefragt wird.

Die Förderung von Informationskompetenz soll im Sinne des Frameworks als „Conceptual-Change“ Strategie erfolgen, d. h. die Instruktion soll darauf abzielen, eine konzeptionelle Veränderung bei den Lernenden hervorzurufen.<sup>30</sup> Die *Conceptual-Change-Theory* thematisiert, wie Lernende

---

26 Zu subjektiven Vorstellungen über Wissen („epistemische Überzeugungen“) s. Kap. 4.

27 Hofer, Barbara K.: Epistemological Understanding as a Metacognitive Process: Thinking Aloud During Online Searching, in: *Educational Psychologist* 39 (1), 2004, S. 43–55. Online: <[https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901\\_5](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901_5)>; Mason, Lucia; Boldrin, Angela; Ariasi, Nicola: Epistemic Metacognition in Context. Evaluating and Learning Online Information, in: *Metacognition and Learning* 5 (1), 2010, S. 67–90. Online: <<https://doi.org/10.1007/s11409-009-9048-2>>.

28 Metzger, Miriam J.; Flanagin, Andrew J.; Markov, Alex u.a.: Believing the Unbelievable: Understanding Young People's Information Literacy Beliefs and Practices in the United States, in: *Journal of Children and Media* 9 (3), 2015, S. 325–348. Online: <<https://doi.org/10.1080/17482798.2015.1056817>>.

29 Ebenda, S. 339.

30 Sühl-Strohmeier, Wilfried: Threshold-Konzepte, das ANCIL-Curriculum und die Metaliteracy – Überlegungen zu Konsequenzen für die Förderung von Informationskompetenz in deutschen Hochschulen, in: *o-bib. Das offene Bibliotheksjournal*, 4 (1), 2017, S. 10–25. Online: <<https://doi.org/10.5282/o-bib/2017H1510-25>>.

fachwissenschaftliche Vorstellungen anstelle von Alltagsvorstellungen entwickeln können.<sup>31</sup> Die Lehrenden sollen sich dabei als „Change Agents“ sehen.<sup>32</sup> Das Framework beschreibt zu jedem Schwellenkonzept „Knowledge Practices“, die zeigen, auf welche Art jemand, der/die dieses Schwellenkonzept verinnerlicht hat, mit Informationen umgeht und „Dispositions“ (Haltungen), die mit dem jeweiligen Schwellenkonzept verknüpft sind. Den gewonnenen Einsichten soll also auch das entsprechende Verhalten folgen. Der kritische Umgang mit Information hängt von einer „Skill-“ und eine „Will-Komponente“<sup>33</sup> ab.

#### 4. Denken über Information und Wissen: Epistemische Überzeugungen

*Epistemische Überzeugungen*<sup>34</sup> spielen bei der Rezeption und Bewertung von wissenschaftlichen Informationen eine wichtige Rolle. Sie beinhalten „subjektive Vorstellungen über die Objektivität, die Richtigkeit oder die Aussagekraft von Wissen und Lerninhalten“<sup>35</sup> bzw. „Annahmen einer Person über die Natur von Wissen und den Prozess des Wissenserwerbs“<sup>36</sup>. Im Deutschen wird für diese kognitiven Prozesse zunehmend auch der Begriff *epistemische Kognition* verwendet. Diese können „absolutistisch“ (wissenschaftliche Ergebnisse stellen absolute Wahrheiten dar; sie sind zeitinvariant und von Autoritäten produziert), „multiplistisch“ (Wissen ist subjektiv, es handelt sich um gleichwertige „Meinungen“) oder „evaluativistisch“ (Wissen ist veränderbar und kontextabhängig, unterschiedliche wissenschaftliche Aussagen müssen auf Grund verschiedener Argumentationen und Fakten gewichtet werden) sein.<sup>37</sup> Sie entwickeln sich durch Reifung und individuelle Lernerfahrungen<sup>38</sup> und können disziplin-, kontext- und themenabhängig sein.

Epistemische Überzeugungen wirken sich insbesondere beim Umgang mit widersprüchlichen Informationen aus. Die „typische Fragilität und Konflikthaftigkeit wissenschaftlicher Evidenz“<sup>39</sup> erschwert das Verständnis wissenschaftlicher Forschungsergebnisse. Um mit wissenschaftlichen Informationen kompetent umzugehen, braucht es ein Verständnis dafür, wie Wissen in der Wissenschaft entsteht

31 Krüger, Dirk: Die Conceptual Change-Theorie, in: Krüger, Dirk; Vogt, Helmut (Hg.): Theorien in der biologiedidaktischen Forschung. Ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden, Berlin; Heidelberg 2007 (Springer-Lehrbuch), S. 81–92. Online: <[https://doi.org/10.1007/978-3-540-68166-3\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-540-68166-3_8)>.

32 Sühl-Strohmeier: Threshold-Konzepte, 2017.

33 Mayer, Anne-Kathrin: Messung von Informationskompetenzen – Perspektiven für Forschung und Praxis, in: Schüller-Zwierlein, André (Hg.): Informationskompetenz, Informationsverhalten, Informationsverarbeitung, Bd. 1, Regensburg 2017, S.49–72. Online: <<https://epub.uni-regensburg.de/36337/>>, Stand: 24.11.2020.

34 Der Begriff „epistemologische Überzeugungen“ wird oft synonym verwendet.

35 Moschner, B.; Gruber, H.: Erfassung epistemischer Überzeugungen mit dem FEE, in: Bernholt, Andrea; Gruber, Hans; Moschner, Barbara (Hg.): Wissen und Lernen. Wie epistemische Überzeugungen Schule, Universität und Arbeitswelt beeinflussen, Münster 2017, S. 18.

36 Mayer, Anne-Kathrin; Rosman, Tom: Epistemologische Überzeugungen und Wissenserwerb in akademischen Kontexten, in: Mayer, Anne-Kathrin; Rosman, Tom (Hg.): Denken über Wissen und Wissenschaft. Epistemologische Überzeugungen, Lengerich 2016.

37 Rosman, Tom; Mayer, Anne-Kathrin; Krampen, Günter: Die Förderung differenzierter epistemologischer Überzeugungen bei Studienanfängern der Psychologie. Empirische Befunde und fachdidaktische Implikationen, in: Krämer, Michael; Preiser, Siegfried; Brusdeylins, Kerstin (Hg.): Psychologiedidaktik und Evaluation Bd. 11, Aachen 2016, S. 185–192. Online:<<http://dx.doi.org/10.23668/psycharchives.996>>.

38 Mayer; Rosman: Epistemologische Überzeugungen, 2016.

39 Bauer, Johannes; Berthold, Kirsten; Hefter, Markus H. u.a.: Wie können Lehrkräfte und ihre Schülerinnen und Schüler lernen, fragile Evidenz zu verstehen und zu nutzen?, in: Psychologische Rundschau 68 (3), 2017, S. 188. Online: <<https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000363>>.

sowie die Bereitschaft, verschiedene Aussagen auf Grund von Evidenz gegeneinander abzuwägen. Das Konzept wird in der Bibliothekslandschaft noch zu wenig beachtet.

Studienanfänger\*innen brauchen eine angemessene Vorstellung davon, wie Wissen im wissenschaftlichen Kontext entsteht, genutzt und distribuiert wird. Der reglementierte und kontrollierte Prozess der Produktion von Wissen in der Wissenschaft ist für die Bewertung von Forschungsergebnissen wichtig und die Regeln für wissenschaftliches Arbeiten erhalten dadurch ihre Sinnhaftigkeit. Zusätzlich müssen sich Studierende auch über die *epistemic culture* ihres jeweiligen Faches im Klaren sein.<sup>40</sup> Diese im Deutschen als *Wissenskulturen*<sup>41</sup> bezeichneten unterschiedlichen Wissenspraktiken der verschiedenen Fachdisziplinen müssen auch den Teaching Librarians bewusst sein.

## 5. Nutzen und Anwendung des Frameworks

### 5.1. Der Nutzen des Frameworks für verschiedene Zielgruppen

Die Idee des Schwellenkonzepts ist selbst ein Schwellenkonzept<sup>42</sup> – für Lehrende! Für Lehrende stellt die Einsicht in die Wichtigkeit der Vermittlung von Schwellenkonzepten eines Faches für einen nachhaltigen Lernerfolg der Lernenden ein Schwellenkonzept dar. Einsichten statt bloße Fertigkeiten zu vermitteln, verweist auch auf ein zweites Schwellenkonzept für Lehrende: der „Lerner-Zentrierung“.<sup>43</sup> Lehrende mit Lehrer-Zentrierung fokussieren darauf, ihre Lehrinhalte zu präsentieren, Lehrende mit Lerner-Zentrierung darauf, ob und wie Lernende das Lehr-/Lernmaterial verstehen.

Die Vermittlung der Schwellenkonzepte ist in der Ausbildung von Bibliothekar\*innen, die kein Fachstudium absolviert haben, wichtig. Den Bibliothekar\*innen mit Fachstudium sind die in den Frames genannten Einsichten durch die im Studium gelernten Techniken wissenschaftlichen Arbeitens zumeist geläufig. Die Formulierung der Schwellenkonzepte liefert gelungene Etiketten für diese Einsichten mit Signalwirkung, die als Leuchttürme und Anker für Unterricht, aber auch für Schulungen<sup>44</sup> (s. 5.3.) dienen können.

Der Benefit für Studierende dürfte in Abhängigkeit von den Ausbildungssystemen unterschiedlicher Länder verschieden groß ausfallen. In Österreich hat die Einführung der „Vorwissenschaftlichen Arbeit“ als Teil der „Zentralmatura“<sup>45</sup> das Wissen der Studienanfänger\*innen über Wissenschaft deutlich verbessert.

40 Vgl. Knorr-Cetina, Karin: *Epistemic Cultures. How the Sciences Make Knowledge*, Cambridge, Mass. 1999

41 Michel, Antje: Die wissenskulturelle Spezifik von Information und Informationsverhalten, in: Schüller-Zwierlein, André (Hg.): *Informationskompetenz, Informationsverhalten, Informationsverarbeitung*, Bd. 1, Regensburg 2017. Online: <<https://epub.uni-regensburg.de/36337/>>, Stand: 24.11.2020.

42 „The idea of a threshold concept is in itself a threshold concept.“ Atherton, James; Hadfield, Peter; Meyers, Renee: *Threshold Concepts in the Wild*, 2008, zit. nach Hofer, Amy R.; Hanick, Silvia Lin; Townsend, Lori: *Transforming Information Literacy Instruction. Threshold Concepts in Theory and Practice*, Santa Barbara, California 2018, S. 5.

43 Blackie, Margaret A.L.; Case, Jennifer M.; Jawitz, Jeff: Student-Centredness. The Link Between Transforming Students and Transforming Ourselves, in: *Teaching in Higher Education* 15 (6), 2010, S. 637–646. Online: <<https://doi.org/10.1080/13562517.2010.491910>>.

44 „Unter einer Schulung versteht man eine Veranstaltung, in der sich eine meist relativ kleine Zahl von Personen mit einem bestimmten Thema auseinandersetzt.“ e-teaching.org, <<https://www.e-teaching.org/lehrszenarien/schulung>>, Stand: 16.01.2021.

45 Das Abitur an höheren Schulen wird in Österreich als „Matura“ bezeichnet. S.o. FN 6.



## 5.2. Praxistauglichkeit des Frameworks

Bei der Vorstellung der Schwellenkonzepte im Jahr 2014 meinte Tefko Saracevic: „..., it is highly unlikely that the proposed framework can be fruitfully developed for empirical application based on threshold concept.“<sup>46</sup> Sowohl die ACRL, als auch andere Autor\*innen bezeichnen es als schwierig, Schwellenkonzepte in „One-shot Classes“ umzusetzen. Die Umsetzung des Frameworks wird auch im deutschen Sprachraum diskutiert.<sup>47</sup> Mittlerweile gibt es Publikationen, die Lernszenarien auf der Grundlage der Frames entwerfen<sup>48</sup> oder von der Umsetzung der Schwellenkonzepte in der Vermittlung von IK<sup>49</sup> berichten. Der Anspruch, in diesen Lernangeboten Einsichten im Sinne dieser Schwellenkonzepte zu vermitteln, wird allerdings nicht immer eingelöst.

Eine von der Autorin im Jahr 2019 durchgeführte Online-Befragung von Teaching Librarians an Bibliotheken in Österreich erhob u.a. den Bekanntheitsgrad und die Anwendung der Frames im Rahmen von Schulungen bzw. Unterricht. Ca. 27,3 % der Teilnehmer\*innen (N=118) an der Befragung hatten schon von dem Framework gehört, 11,3 % hatten bereits Ideen aus dem Framework in ihrem Unterricht/ihren Schulungen angewendet. Abbildung 1 zeigt das Ergebnis zur Frage „Ideen aus diesen Konzepten habe ich schon einmal in meinem Unterricht/meinen Schulungen angewendet“, aufgeschlüsselt nach Bibliothekstyp (staatliche Universitätsbibliotheken/Fachhochschulen bzw. öffentliche Bibliotheken).

46 Saracevic, Tefko: Information Literacy in the United States. Contemporary Transformations and Controversies, in: Špiranec, Sonja; Kurbanoglu, Serap; Catts, Ralph u.a. (Hg.): European Conference on Information Literacy: The Second European Conference on Information Literacy (ECIL), Dubrovnik, Croatia 20-23 October 2014, Abstracts, Zagreb 2014, S. 11. Online: <[http://ecil2014.ilconf.org/wp-content/uploads/sites/3/2016/11/ecil2014\\_abstracts.pdf](http://ecil2014.ilconf.org/wp-content/uploads/sites/3/2016/11/ecil2014_abstracts.pdf)>, Stand: 24.11.2020.

47 Ahnert, Carolin: Threshold Concepts in deutschen Bibliotheken – eine Utopie?, in: o-bib. Das offene Bibliotheksjournal, 2017 (1), S. 26–31. Online: <<https://doi.org/10.5282/o-bib/2017H1S26-31>>.

48 Z.B.: Bravender, Patricia; McClure, Hazel, Schaub, Gayle: Teaching Information Literacy Threshold Concepts. Lesson Plans for Librarians, Chicago, Ill. 2015; Burkhardt, Joanna M.: Teaching Information Literacy Reframed. 50+ Framework-Based Exercises for Creating Information-Literate Learners, Chicago 2016. Online: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=1651896&site=ehost-live>>, Stand: 19.01.2021; Oberlies, Mary K.; Mattson, Janna (Hg.): Framing Information Literacy. Teaching Grounded in Theory, Pedagogy, and Practice, Chicago 2018.

49 Z.B.: Renn, Oliver; Dolenc, Jožica; Schnabl, Joachim: Das Framework for Information Literacy for Higher Education – in die Praxis umgesetzt!, in: o-bib. Das offene Bibliotheksjournal, 5 (4), 2018, S. 262–275. Online: <<https://doi.org/10.5282/o-bib/2018H4S262-275>>.

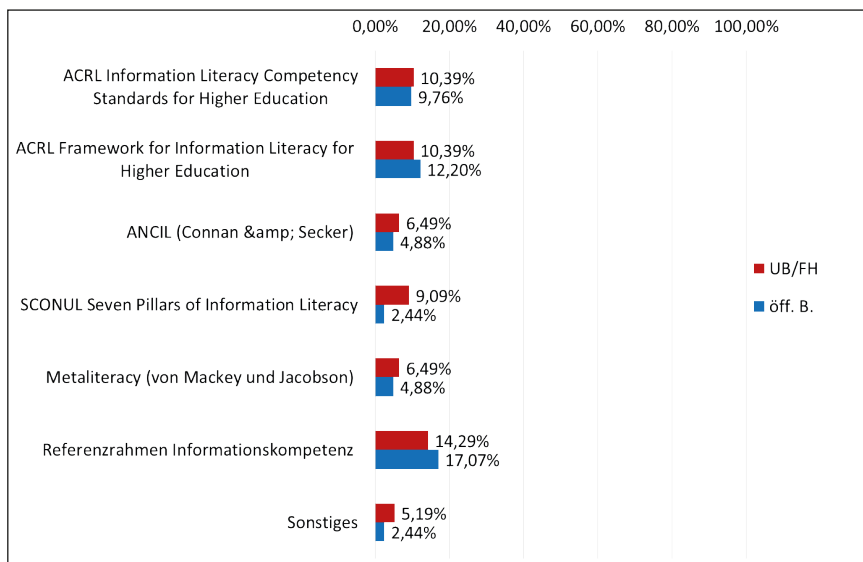


Abb. 1: „Ideen aus diesen Konzepten habe ich schon einmal in meinem Unterricht/meinen Schulungen angewendet“ (N=118)

### 5.3. Beispiele aus der eigenen Unterrichtspraxis

Die Autorin arbeitet in ihrem Unterricht mit „Interventionen“, die Einsichten zur wissenschaftlichen Wissensproduktion anstoßen und als Anknüpfungspunkte für die Vermittlung von Techniken wissenschaftlichen Arbeitens dienen sollen. Solche Interventionen können in Vorlesungen auch mit großen Gruppen durchgeführt werden.

Die Autorin kombiniert in ihrem Unterricht eine Kurzintervention zu epistemischen Überzeugungen mit der Thematisierung der Schwellenkonzepte „Scholarship as Conversation“ und „Information Creation as a Process“. Sie stellt Studienanfänger\*innen im Studienfach Psychologie bzw. im Lehramtsstudium Psychologie und Philosophie in einer Vorlesungseinheit der Studieneingangs- und Orientierungsphase (StEOP) zunächst eine Frage zu ihren epistemischen Überzeugungen (ad hoc Online-Befragung mit dem Online-Tool PINGO<sup>50</sup>). Dies geschieht nicht zu Forschungszwecken und ist auch kein valider Test zur Erhebung epistemischer Überzeugungen, liefert aber einen interessanten Eindruck und ist ein guter Einstieg in das Thema „Wie wird Wissen in der Wissenschaft erzeugt und distribuiert“. Die Präsentation dieser Frage und die daran anschließende Diskussion über mögliche Gründe für die divergierenden Forschungsergebnisse anhand zweier fiktiver Abstracts sind als Intervention gedacht, um über die Präsentation von einander widersprechenden (fiktiven) Forschungsergebnissen bei den Studierenden einen Konflikt zu erzeugen und den Studierenden eigene

50 <https://pingo.coactum.de/>

epistemische Überzeugungen bewusst machen.<sup>51</sup> Das der Literatur entnommene Beispiel wurde von der Autorin überarbeitet, die Fragenalternativen wurden auf der Grundlage von Fragebögen zur Messung epistemischer Überzeugungen erstellt.<sup>52</sup> Abbildung 2 zeigt die Fragestellung und das Ergebnis der Befragung in einer StEOP für Lehramtsstudierende (Fach Psychologie/Philosophie, WS 2019). Die Fragealternativen sollen für folgende epistemische Überzeugungen stehen: „a“ für „absolutistisch“, „b“ für evaluativistisch (Gewichtung unterschiedliche wissenschaftliche Aussagen auf Grund verschiedener Argumentationen und Fakten) und „c“ für multiplistisch.

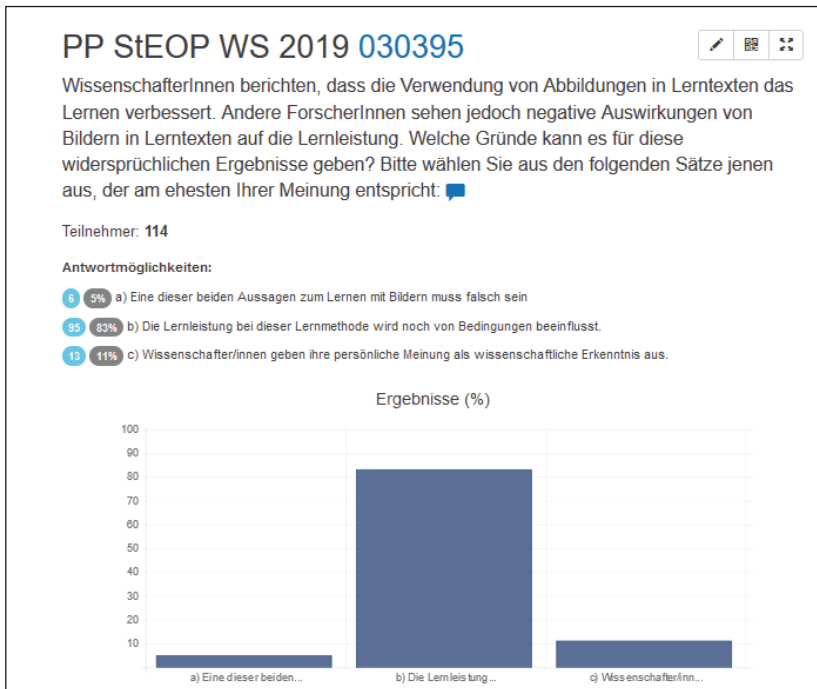


Abb. 2: Epistemische Überzeugungen von Studienanfänger\*innen

Bei Studierenden im Hauptfach Psychologie ist der Anteil der multiplistischen Antworten in der Regel niedriger. Bei einer Befragung von Bibliothekar\*innen und Lehrer\*innen während eines TeachMeets (21 Teilnehmer\*innen) zeigte sich folgende Antwortverteilung: absolutistisch 5 %, evaluativistisch 81 % und multiplistisch 14 % (in absoluten Zahlen waren das drei Personen mit „multiplistischer“

51 Idee und Textbeispiel stammen – überarbeitet – aus: Rosman; Mayer; Krampen: Förderung differenzierter epistemologischer Überzeugungen, 2016.

52 Fragen überarbeitet aus:

Müller, Sarah: Methoden zur Erfassung epistemologischer Überzeugungen von Handelslehramtsstudierenden. Eine empirische Vergleichsstudie, München 2009.

Rosman, Tom: Beeinflussung epistemologischer Überzeugungen von Psychologiestudierenden. Eine feldexperimentelle Evaluationsstudie. Vortrag gehalten am ZPID-Symposium „Epistemologische Überzeugungen“ in Trier am 19. Juni 2015. Online <[https://www.zpid.de/pub/research/2015\\_Rosman\\_Epis-Symposium.pdf](https://www.zpid.de/pub/research/2015_Rosman_Epis-Symposium.pdf)>, Stand: 30.11.2010.

Antwort). Das ist natürlich eine Momentaufnahme, die zufällig zustande gekommen sein kann und keine generalisierbare Aussagekraft hat. Einige Personen, die von Berufs wegen mit der Vermittlung von Wissen befasst sind, haben Antwortalternative „c“ („Wissenschaftler\*innen geben ihre persönliche Meinung als wissenschaftliche Erkenntnis aus“) – trotz der etwas suggestiv formulierten Antwortalternative „b“ – für eine realistische Antwortoption gehalten.

Die oben vorgestellte Frage zu epistemischen Überzeugungen soll den Studierenden beispielhaft Denkweisen über wissenschaftliche Forschungsergebnisse zeigen und bietet in Lehrveranstaltungen zu „Techniken wissenschaftlichen Arbeitens“ einen guten Anknüpfungspunkt für die Thematisierung der Kommunikation von Forschungsergebnissen in der Scientific Community (Schwellenkonzept „Scholarship as Conversation“) und des Entstehungsprozesses von Information und Wissen als wichtiges Kriterium für deren Bewertung (Schwellenkonzept „Information Creation as a Process“). Die Befragung der Studierenden und das im Anschluss daran stattfindende Brainstorming der Teilnehmer\*innen zu Gründen für diese widersprüchlichen Ergebnisse (z.B. Personenvariablen, Eigenschaften des Bildmaterials, usw.) können als Anregung zu differenzierter Beurteilung widersprüchlicher Forschungsergebnisse dienen<sup>53</sup>.

Scholarship as Conversation“ ist ein besonders wichtiges und für Unterricht sowie Schulungen ergebnisreiches Schwellenkonzept des Frameworks. Die Metapher des Themenraums erweist sich als sehr fruchtbar und vielseitig einsetzbar. Sie kann bei der Vermittlung von Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens bzw. von Informationskompetenz für verschiedenste Phasen und Inhalte verwendet werden. Die Autorin hat diese Metapher in Bilder übersetzt (s. Abbildungen 3 und 4, sie zeigen Vorlesungsfolien der Autorin).

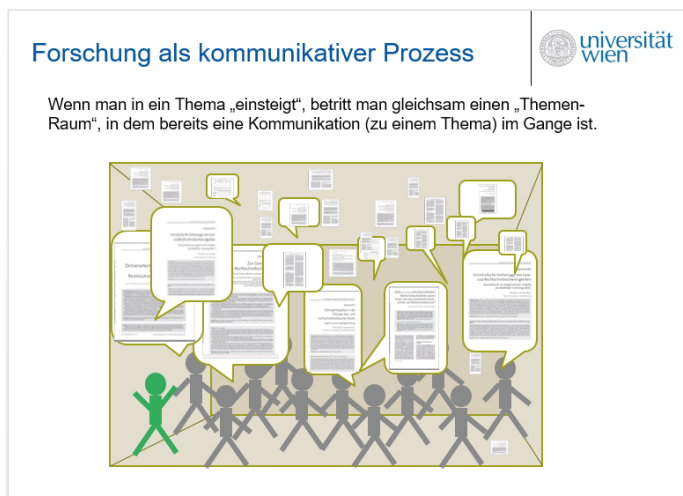


Abb. 3: *Scholarship as conversation: der Themenraum* (Bild: Michaela Zemanek)

53 Rosman; Mayer; Krampen: Förderung differenzierter epistemologischer Überzeugungen, 2016,

Abbildung 3 veranschaulicht, dass eine einzelne Publikation zu einem Thema „keine alleinstehende, unabhängige Publikation in einer Datenbank, sondern nur eine Stimme in einer fortwährenden, dynamischen Konversation ist.“<sup>54</sup> Haben Studierende dies internalisiert, verstehen sie die Notwendigkeit einer umfassenden Literaturrecherche, wissen, dass sich der Wissensstand in einem Fachgebiet über die Zeit verändert und verstehen die Wichtigkeit von Quellenangaben für diese „Stimmen“ und die Notwendigkeit, Quellen gegeneinander abzuwägen und zu bewerten. Dieser Themenraum kann sich als roter Faden durch die gesamte jeweilige Einheit/Präsentation ziehen und für verschiedene Teilthemen unterschiedlich befüllt werden.

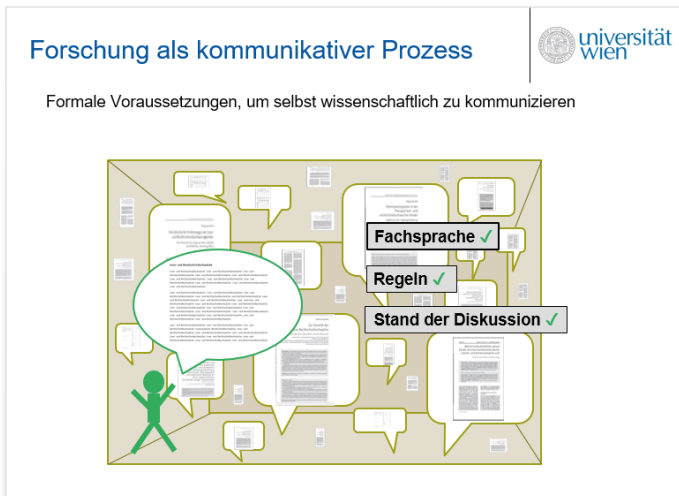


Abb. 4: *Scholarship as Conversation: den Themenraum erforschen* (Bild: Michaela Zemanek)

Abbildung 4 zeigt eine Vortragsfolie der Autorin, auf der sich die Studierenden als Produzierende von Information wahrnehmen können. Der „Themenneuling“ (in Abbildung 4 in Gestalt der grünen Figur, die den Themenraum betritt) stellt in einer von der Autorin präsentierten Bilderfolge zunächst Fragen („In welcher Fachsprache, nach welchen Regeln wird hier kommuniziert? Was ist der Stand des Wissens?“), um den jeweiligen Themenraum erforschen zu können. Diese liefern den Begründungszusammenhang dafür, sich Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens anzueignen. Um zu wissen, worum es in diesem Themenraum geht und dort selbst „mitreden“ zu können, ist es wichtig, die jeweilige Fachsprache und die Regeln zur Manuskriptgestaltung zu beherrschen sowie sich mit einer optimalen Literatursuche auf den Stand des Wissens zu einem Thema bringen zu können (Abbildung 4 stellt dies zusammenfassend dar). Für eine gelungene Literatursuche ist die Gesamtheit der „Stimmen“ in diesem Raum wichtig und es genügt nicht, einfach ein paar Publikationen gefunden zu haben. Die Recherche ist eine strategische Erkundung dieses Themenraums und bedarf wiederholter

54 „...not as a stand-alone document in a database, but instead as just one voice in an ongoing, dynamic conversation“. Bravender; McClure; Schaub: *Teaching Information Literacy Threshold Concepts*, 2015, S. 2.

Versuche und Optimierungen der Strategie (SK „Searching as Strategic Exploration“ – Recherche als strategisches Erkunden).

„Scholarship as Conversation“ ist für verschiedene Unterrichtsformate nutzbar und wurde von der Autorin auch für einen Online-Kurs zu Informationskompetenz in der Lernplattform Moodle verwendet. Für einmalig stattfindende Schulungen zur Literatursuche lässt sich der Themenraum „Scholarship as Conversation“ als Einstieg in die Recherche heranziehen. Der Themenraum wird in einer Präsentation visualisiert und dann als Denkfolie für das Brainstorming der Studierenden zu einem Thema genutzt und mit den verschiedenen Detailthemen, die dazu gefunden werden, befüllt. Verdeutlicht wird dabei, dass Wissenschaft zu einem Thema überprüfbare Detailfragen stellt („Research as Inquiry“) und man sich diese Detailfragen bei der Literatursuche vergegenwärtigen soll.

„Ist Kaffee mit oder ohne Milch gesünder?“ ist eine weitere Intervention, die „Research as Inquiry“ verdeutlichen soll. An die Abstimmung der Zuhörer\*innen darüber, welche Variante sie für richtig erachten<sup>55</sup>, schließt sich eine Diskussion darüber, welche Fragen Forschung überhaupt stellt und Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchung werden. Was kann „gesund“ beinhalten? Dies kann auch noch mit einer Recherche im Internet zu dieser Frage verbunden werden. „Ist Kaffee mit oder ohne Milch gesünder?“ eignet sich auch für Schüler\*innen und Lai\*innen.

In Lehrveranstaltungen steht genügend Zeit zur Verfügung, auch noch andere Schwellenkonzepte in geeigneten Aktivitäten mit Studierenden umzusetzen. Dazu noch ein Beispiel aus der eigenen Unterrichtspraxis. Was hat die Auswahl des Jokers in der „Millionenshow“ (in Deutschland: „Wer wird Millionär“) mit Informationskompetenz zu tun? Diese Frage thematisiert das Schwellenkonzept „Authority is Constructed and Contextual“ (Autorität ist ein Konstrukt und kontextabhängig). Beispielfragen aus der Millionenshow werden den Studierenden zu einem Thema aus der Populärkultur und zu einem schwierigen Wissensinhalt gestellt und die Studierenden sollen den für die jeweilige Frage adäquaten Joker wählen, wenn sie die Antwort nicht wissen; die Online-Befragungen erfolgen über PINGO. Bei Fragen aus der Populärkultur kann man der Mehrheit vertrauen, bei anspruchsvollen Wissensfragen ist das Vertrauen in die unkundige Mehrheit keine gute Strategie, sondern Expert\*innen wären gefragt. (Abbildung 5 zeigt auf einer Vorlesungsfolie der Autorin das Ergebnis der Publikumsabstimmung in der Millionenshow; die grün umrandete Antwort ist richtig, die rot umrandete falsch.). Dies ist der Anknüpfungspunkt für die Betrachtung verschiedener Autoritäten in unterschiedlichen Kontexten.

55 Im Internet könnte man Argumente für beide Standpunkte finden. Kaffee ohne Milch kann „gesünder“ sein, weil Kaffee Autophagieprozesse zur Zellerneuerung in Gang setzt. Die Aussage, dass Kaffee mit Milch „gesünder“ – weil magenverträglicher – wäre, gilt allerdings als überholt. Auch zu anderen Gesundheitsaspekten von Kaffee, wie z.B. dem Zusammenhang mit kardiovaskulären Risiken, finden sich im Internet kontroverse Informationen, die in die Diskussion eingebracht werden können.



Abb. 5: „Autorität ist ein Konstrukt und kontextabhängig“<sup>56</sup>

## 6. Fazit

Welches Potential können die Schwellenkonzepte über den Hochschulkontext hinaus, für den sie entwickelt wurden, haben? In welchen anderen Lebensbereichen sind sie von Bedeutung? Die Schwellenkonzepte zur Informationskompetenz ermöglichen einen Perspektivenwechsel und damit einen anderen Umgang mit Informationen. Das ist nicht nur im Bildungskontext wichtig. Wie Lai\*innen im Alltag mit Informationen umgehen, kann Auswirkungen auf ihre Gesundheit, ihr Sicherheits- und Konsumverhalten sowie vieles andere haben. Die OECD bezeichnet die Erziehung zu „informierten kritischen Konsument\*innen von wissenschaftlichem Wissen“ als Bildungsziel.<sup>57</sup>

Die Rezeption von wissenschaftlichen Informationen hängt auch davon ab, welche Vorstellungen Lai\*innen von der Arbeitsweise der Wissenschaft und der Entstehung wissenschaftlicher Forschungsergebnisse haben. Als Beispiel sei die Verbreitung und Rezeption medizinischer Informationen während der gegenwärtigen COVID-19 Pandemie genannt. Über wissenschaftliche Forschungsergebnisse zu COVID-19 wird sozusagen in Echtzeit in den Medien berichtet; dadurch werden Lai\*innen mit zum Teil einander widersprechenden medizinischen Forschungsergebnissen konfrontiert. Zudem werden Falschinformationen über soziale Medien und andere Kanäle verbreitet. Die kognitive Verarbeitung dieser divergierenden Informationen kann mit einem Verlust des Vertrauens in wissenschaftliche Forschung verbunden sein. Ein Verständnis des diskursiven Charakters wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung („Scholarship as Conversation“) und Wissen über den auf Qualitätssicherung ausgelegten

<sup>56</sup> Die Vortragsfolie zeigt eine von der Autorin gemachte Fotografie einer Szene (bearb.) aus der österreichischen Fernsehensendung „Millionenshow“. ORF: Millionenshow, Wien 07.11.2016.

<sup>57</sup> „informed critical consumers of scientific knowledge“. OECD: PISA 2015 Draft Science Framework, Paris 2013. Online:<<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2015draftframeworks.htm>>, Stand: 25.01.2021.

Entstehungsprozesses wissenschaftlicher Publikationen zum Unterschied von der Entstehung von Informationen über wissenschaftliche Themen in anderen Informationskanälen („Information Creation as a Process“) könnten für Lai\*innen wichtige Einsichten für die Bewertung von – möglicherweise konfligierenden – wissenschaftlichen Informationen bieten.

## Literaturverzeichnis

- Ahnert, Carolin: Threshold Concepts in deutschen Bibliotheken - eine Utopie?, in: o-bib. Das offene Bibliotheksjournal, 2017 (1), S. 26–31. Online: <<https://doi.org/10.5282/o-bib/2017H1S26-31>>.
- American Psychological Association: APA Guidelines for the Undergraduate Psychology Major. Version 2.0., <<https://www.apa.org/ed/precollege/about/undergraduate-major>>, Stand: 22.11.2020.
- Association of College and Research Libraries: Framework for Information Literacy for Higher Education, 09.02.2015, <<http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>>, Stand: 11.11.2020.
- Bauer, Johannes; Berthold, Kirsten; Hefter, Markus H. u.a.: Wie können Lehrkräfte und ihre Schülerinnen und Schüler lernen, fragile Evidenz zu verstehen und zu nutzen?, in: Psychologische Rundschau 68 (3), 2017, S. 188–192. Online: <<https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000363>>.
- Bergmeister, Felix Magnus: Schwellenkonzepte als Zugänge fachlichen Verstehens – Wege zur differenzierten Erschließung komplexer (ökonomischer) Basiskonzepte im GW-Unterricht, in: GW-Unterricht 1, 2017, S. 16–25. Online: <<https://doi.org/10.1553/gw-unterricht147s16>>.
- Blackie, Margaret A.L.; Case, Jennifer M.; Jawitz, Jeff: Student-Centredness. The Link Between Transforming Students and Transforming Ourselves, in: Teaching in Higher Education 15 (6), 2010, S. 637–646. Online: <<https://doi.org/10.1080/13562517.2010.491910>>.
- Blackmore, Margaret: Student Engagement with Information. Applying a Threshold Concept Approach to Information Literacy Development. Paper presented at the Third Biennial Threshold Concepts Symposium, Sydney 2010, <<http://unsworks.unsw.edu.au/fapi/datastream/unsworks:8914/SOURCE01>>, Stand 11.11.2020.
- Bravender, Patricia; McClure, Hazel; Schaub, Gayle: Teaching Information Literacy Threshold Concepts. Lesson Plans for Librarians, Chicago, Ill. 2015.



- Bromme, Rainer; Kienhues, Dorothe: Gewissheit und Skepsis: Wissenschaftskommunikation als Forschungsthema der Psychologie, in: Psychologische Rundschau 68 (3), 2017, S. 167–171. Online: <<https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000359>>.
- Burkhardt, Joanna M.: Teaching Information Literacy Reframed. 50+ Framework-Based Exercises for Creating Information-Literate Learners, Chicago 2016. Online: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=1651896&site=ehost-live>>, Stand: 19.01.2021
- Coonan, Emma; Secker, Jane: A New Curriculum for Information Literacy (ANCIL) - Executive Summary, Working Paper, 07.2011, <<http://www.dspace.cam.ac.uk/handle/1810/244639>>, Stand: 30.11.2020.
- European Conference on Information Literacy; Špiranec, Sonja; Kurbanoglu, Serap u.a.: The Second European Conference on Information Literacy (ECIL): Dubrovnik, Croatia 20-23 October 2014 : Abstracts, Zagreb 2014. Online: <[http://ecil2014.ilconf.org/wp-content/uploads/sites/3/2016/11/ecil2014\\_abstracts.pdf](http://ecil2014.ilconf.org/wp-content/uploads/sites/3/2016/11/ecil2014_abstracts.pdf)>, Stand 11.11.2020.
- Hapke, Thomas: Informationskompetenz anders denken – zum epistemologischen Kern von „information literacy“, in: Sühl-Strohmenger, Wilfried (Hg.): Handbuch Informationskompetenz, Berlin; Boston 2016, S. 9–21.
- Hofer, Amy R.; Hanick, Silvia Lin; Townsend, Lori: Transforming Information Literacy Instruction. Threshold Concepts in Theory and Practice, Santa Barbara, California 2018.
- Hofer, Barbara K.: Epistemological Understanding as a Metacognitive Process: Thinking Aloud During Online Searching, in: Educational Psychologist 39 (1), 2004, S. 43–55. Online: <[https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901\\_5](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901_5)>.
- Johnston, Bill; Webber, Sheila: As We May Think: Information Literacy as a Discipline for the Information Age, in: Research Strategies 20 (3), 2005, S. 108–121. Online: <<https://doi.org/10.1016/j.resstr.2006.06.005>>.
- Knorr-Cetina, Karin: Epistemic Cultures. How the Sciences Make Knowledge, Cambridge, Mass. 1999.
- Krüger, Dirk: Die Conceptual Change-Theorie, in: Krüger, Dirk; Vogt, Helmut (Hg.): Theorien in der biologiedidaktischen Forschung. Ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden, Berlin; Heidelberg 2007 (Springer-Lehrbuch), S. 81–92. Online: <[https://doi.org/10.1007/978-3-540-68166-3\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-540-68166-3_8)>.

- Mackey, Thomas P.; Jacobson, Trudi E.: Reframing Information Literacy as a Metaliteracy, in: *College & Research Libraries* 72 (1), 2011, S. 62–78. Online: <<https://doi.org/10.5860/crl-76r1>>.
- Mason, Lucia; Boldrin, Angela; Ariasi, Nicola: Epistemic Metacognition in Context. Evaluating and Learning Online Information, in: *Metacognition and Learning* 5 (1), 2010, S. 67–90. Online: <<https://doi.org/10.1007/s11409-009-9048-2>>.
- Mayer, Anne-Kathrin: Messung von Informationskompetenzen – Perspektiven für Forschung und Praxis, in: Schüller-Zwierlein, André (Hg.): *Informationskompetenz, Informationsverhalten, Informationsverarbeitung*, Bd. 1, Regensburg 2017, S.49–72. Online: <<https://epub.uni-regensburg.de/36337/>>, Stand: 24.11.2020.
- Mayer, Anne-Kathrin; Rosman, Tom: Epistemologische Überzeugungen und Wissenserwerb in akademischen Kontexten, in: Mayer, Anne-Kathrin; Rosman, Tom (Hg.): *Denken über Wissen und Wissenschaft. Epistemologische Überzeugungen*, Lengerich 2016.
- McClure, Hazel; Schaub, Gayle; Bravender, Patricia: Information literacy threshold concepts and the association of college and research libraries' framework for information literacy for higher education. Vortrag gehalten auf dem 105. Deutschen Bibliothekartag, Leipzig 2016. Online:<<https://opus4.kobv.de/opus4-bib-info/frontdoor/index/index/start/0/rows/20/sortfield/score/sortorder/desc/searchtype/simple/query/schaub+mcclure/docId/2370>>, Stand 11.11.2020.
- Metzger, Miriam J.; Flanagan, Andrew J.; Markov, Alex u.a.: Believing the Unbelievable: Understanding Young People's Information Literacy Beliefs and Practices in the United States, in: *Journal of Children and Media* 9 (3), 2015, S. 325–348. Online: <<https://doi.org/10.1080/17482798.2015.1056817>>.
- Meyer, Jan H. F.; Land, Ray: *Threshold Concepts and Troublesome Knowledge. Linkages to Ways of Thinking and Practicing within the Disciplines*, Edinburgh 2003.
- Michel, Antje: Die wissenskulturelle Spezifik von Information und Informationsverhalten, in: Schüller-Zwierlein, André (Hg.): *Informationskompetenz, Informationsverhalten, Informationsverarbeitung*, Bd. 1, Regensburg 2017. Online: <<https://epub.uni-regensburg.de/36337/>>, Stand: 24.11.2020.
- Moschner, B.; Gruber, H.: Erfassung epistemischer Überzeugungen mit dem FEE, in: Bernholt, Andrea; Gruber, Hans; Moschner, Barbara (Hg.): *Wissen und Lernen. Wie epistemische Überzeugungen Schule, Universität und Arbeitswelt beeinflussen*, Münster 2017.
- Müller, Sarah: *Methoden zur Erfassung epistemologischer Überzeugungen von Handelslehramtsstudierenden. Eine empirische Vergleichsstudie*, München 2009.

- Oberlies, Mary K.; Mattson, Janna (Hg.): Framing Information Literacy. Teaching Grounded in Theory, Pedagogy, and Practice, Chicago 2018.
- OECD: PISA 2015 Draft Science Framework, Paris 2013. Online: <<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2015draftframeworks.htm>>, Stand: 25.01.2021.
- Renn, Oliver; Dolenc, Jožica; Schnabl, Joachim: Das Framework for Information Literacy for Higher Education – in die Praxis umgesetzt!, in: o-bib. Das offene Bibliotheksjournal, 5 (4), 2018, S. 262-275. Online: <<https://doi.org/10.5282/o-bib/2018H4S262-275>>.
- Rosman, Tom: Beeinflussung epistemologischer Überzeugungen von Psychologiestudierenden. Eine feldexperimentelle Evaluationsstudie. Vortrag gehalten am ZPID-Symposium „Epistemologische Überzeugungen“ in Trier am 19. Juni 2015. Online <[https://www.zpid.de/pub/research/2015\\_Rosman\\_Epis-Symposium.pdf](https://www.zpid.de/pub/research/2015_Rosman_Epis-Symposium.pdf)>, Stand: 30.11.2010.
- Rosman, Tom; Mayer, Anne-Kathrin; Krampen, Günter: Die Förderung differenzierter epistemologischer Überzeugungen bei Studienanfängern der Psychologie: Empirische Befunde und fachdidaktische Implikationen, in: Krämer, Michael; Preiser, Siegfried; Brusdeylins, Kerstin (Hg.): Psychologiedidaktik und Evaluation Bd. 11, Aachen 2016, S. 185-192. Online: <<http://dx.doi.org/10.23668/psycharchives.996>>.
- Saracevic, Tefko: Information Literacy in the United States. Contemporary Transformations and Controversies, in: Špiranec, Sonja; Kurbanoglu, Serap; Catts, Ralph u.a. (Hg.): European Conference on Information Literacy: The Second European Conference on Information Literacy (ECIL), Dubrovnik, Croatia 20-23 October 2014, Abstracts, Zagreb 2014, S. 11. Online: <[http://ecil2014.ilconf.org/wp-content/uploads/sites/3/2016/11/ecil2014\\_abstracts.pdf](http://ecil2014.ilconf.org/wp-content/uploads/sites/3/2016/11/ecil2014_abstracts.pdf)>, Stand: 24.11.2020.
- Secker, Jane; Coonan, Emma (Hg.): Rethinking Information Literacy. A Practical Framework for Supporting Learning, London 2012. Online: <<https://doi.org/10.29085/9781856049528>>.
- Sender, Till: Wirtschaftsdidaktische Lerndiagnostik und Komplexität. Lokalisierung liminaler Unsicherheitsphasen im Hinblick auf Schwellenübergänge, Wiesbaden 2017.
- Sühl-Strohmenger, Wilfried: Threshold-Konzepte, das ANCIL-Curriculum und die Metaliteracy – Überlegungen zu Konsequenzen für die Förderung von Informationskompetenz in deutschen Hochschulen, in: o-bib. Das offene Bibliotheksjournal, 4 (1), 2017, S. 10-25. Online: <<https://doi.org/10.5282/o-bib/2017H1S10-25>>.
- Townsend, Lori; Hofer, Amy; Lin Hanick, Silvia u.a.: Identifying Threshold Concepts for Information Literacy: A Delphi Study, in: Comminfolit 10 (1), 2016, S. 23-49. Online: <<https://doi.org/10.15760/comminfolit.2016.10.1.13>>.

# „Information Literacy“ im Framework

## Ein universelles Verständnis von Informationskompetenz?

Oliver Schoenbeck, Bibliotheks- und Informationssystem der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

### Zusammenfassung

Das *Framework for Information Literacy for Higher Education* entwirft ein spezifisches Verständnis von Informationskompetenz als Grundlage für die Teilnahme am akademischen Diskurs. Über die Frage nach dem impliziten Gebrauch von *information* und *literacy* als zentralen Begriffen fragt der Beitrag nach der Übertragbarkeit dieser Sicht von Informationskompetenz auf andere Diskurse als den akademischen.

### Summary

The *Framework for Information Literacy for Higher Education* sketches a specific understanding of information literacy as the basis for participating in scholarly discourse. By investigating the implicit usage of *information* and *literacy* as terms central to the *Framework*, the article raises the question in how far this view of information literacy is transferable to discourses outside the scholarly community.

**Zitierfähiger Link (DOI):** <https://doi.org/10.5282/o-bib/5670>

**Autorenidentifikation:** Schoenbeck, Oliver: GND: 122051882

**Schlagwörter:** Framework for Information Literacy for Higher Education, Informationskompetenz

Dieses Werk steht unter der Lizenz [Creative Commons Namensnennung 4.0 International](#)

## 1. Zum Ansatz des Framework

Das *Framework for Information Literacy for Higher Education* in der Form,<sup>1</sup> wie es von der ACRL veröffentlicht ist, leistet zweierlei. Zum einen wird in den sechs *Frames* eine theoretisch-didaktische Grundlegung geschaffen für ein flexibles Model von Informationskompetenz als Schlüsselkompetenz in der Hochschulbildung. Mit der wiederkehrenden Unterscheidung von *novice learners* und *experts* als „Verwender“ (*users*) von Informationen wird *literacy* bzw. Kompetenz als eine graduell zu entwickelnde Qualität von Individuen verstanden. Zum anderen wird in der Einleitung und den Anhängen grundsätzlich der Anspruch formuliert, dass die nötigen Vermittlungsaufgaben gemeinschaftlich von verschiedenen Ebenen und Institutionen des (amerikanischen) Hochschulwesens gestaltet und wahrgenommen werden sollen. Da das *Framework* eine Veröffentlichung des Verbands der US-amerikanischen Hochschul- und Forschungsbibliotheken ist, kommt Bibliotheken eine entscheidende Rolle bei den Vermittlungsaufgaben zu.

1 ACRL: Framework, 2016. Online: <<http://www.ala.org/acrl/files/issues/infolit/framework.pdf>>, Stand: 14.12.2020.  
Und: ACRL: Framework (deutsch), 2021. Online: <<https://doi.org/10.5282/o-bib/5674>>, Stand: 14.12.2020.

Der Rückgriff auf Schwellenkonzepte, die in den *Frames* formuliert werden, ist eine bewusste Loslösung von der Formulierung enger Lernziele und etablierter „Standards“ der Informationskompetenz.<sup>2</sup> Mit dem Einsatz von Standards – zunächst in den USA und in der Folge auch in der Bundesrepublik – wurde ein wenig flexibles Bild von Studierenden als vornehmlich Lernenden gezeichnet, die zur Kompetenzentwicklung klar definierte Inhalte verstanden haben müssen.<sup>3</sup> Im Geflecht von Schwellenkonzepten und mit dem Blick auf die Entwicklung von *novice learners* zu *experts* zeigt sich mit dem *Framework* ein facettenreicheres Verständnis von Kompetenzentwicklung als Zusammenspiel von Lernerfolg und Praxiserfahrung. Auch *novice learners* sollen immer schon aktiv am akademischen Diskurs teilnehmen. Wissenspraktiken – *knowledge practices* – konkretisieren daher die Konzepte der einzelnen *Frames*. Die Loslösung vom Ansatz der Standards befördert so einerseits didaktisch gesehen eine größere Handlungsorientierung, indem über beispielhafte Praktiken mögliche Anwendungen der Konzepte benannt werden. Andererseits ergibt sich aber auch ganz grundsätzlich für das Verständnis von *information literacy* eine größere Praxishöhe durch eine klarere Einbettung in die wissenschaftlich-akademische Praxis: erst durch aktive Teilhabe am akademischen Diskurs kann *information literacy* sinnvoll angewandt werden.

Was das *Framework* in dieser sehr pragmatischen Ausrichtung nicht liefert, ist eine grundsätzliche Definition der beiden Begriffe *information* und *literacy*, die dem Ansatz zugrunde liegen. Das *Framework* sieht sich zwar bewusst als weiteren Beitrag in einer schon länger andauernden Fachdiskussion zum Thema und setzt damit auch auf entsprechendes Vorwissen. Doch im *Appendix 2* zum Entstehungshintergrund des *Framework* zeigt sich auch deutlich, dass mit dem Neuansatz ein eigenes Verständnis beider Begriffe gesetzt werden soll.<sup>4</sup> Insbesondere für den Begriff *information* fällt dabei auf, dass er im ganzen *Framework* recht unkritisch auch losgelöst von *literacy* verwendet wird. Im Folgenden soll ein genauerer Blick auf das dem Text implizite Verständnis von *information* und *literacy* geworfen werden, da beide natürlich zentral für das hier gestaltete Konzept der Informationskompetenz sind. Der so aus dem *Framework* gewonnene Begriff von Informationskompetenz legt die Frage nahe, ob die einfache Übertragung des akademischen Konzepts von Informationskompetenz auf andere Diskurse legitim ist, oder ob diese Diskussion in gesellschaftlicher Perspektive ausgeweitet werden muss.

## 2. Der Informationsbegriff des Framework

Definitionen von „Information“ gibt es naturgemäß viele, weil ein großes Spektrum von Verwendungszusammenhängen des Wortes in Informationswissenschaft, Alltag, Recht uvm. abgedeckt werden muss.<sup>5</sup> Das englische *information* besitzt keinen Plural, im Deutschen ergeben sich durchaus unterschiedliche Bedeutungen für die Verwendung eines eher abstrakten Begriffs von Information und Informationen im Plural, die immer inhaltlich konkretisiert verstanden werden. Ein Konsens mag insgesamt vielleicht darüber bestehen, dass eine Information eine codierte Nachricht ist, die als solche

2 Ebd. S. 7f.

3 dbv. Standards, 2009. Online: <[http://zpidlx54.zpid.de/wp-content/uploads/2015/02/DBV\\_Standards\\_Infokompetenz\\_03.07.2009\\_endg.pdf](http://zpidlx54.zpid.de/wp-content/uploads/2015/02/DBV_Standards_Infokompetenz_03.07.2009_endg.pdf)>, Stand: 14.12.2020.

4 ACRL: Framework, S. 29ff.

5 „Information [...] a) Gehalt einer Nachricht, die aus Zeichen eines Codes [...] zusammengesetzt ist [...]“. Dudenredaktion: Fremdwörterbuch, 2020, S. 506.

eines Senders und eines Empfängers bedarf. Das *Framework* konkretisiert diese Grundelemente für den akademischen Diskurs. Etwas vereinfacht könnte man sagen:

- Empfangen heißt hier, Informationen in einem komplexen Satz von Fertig- und Fähigkeiten finden, bewerten (decodieren) und organisieren zu können.
- Senden heißt hier, Informationen im wissenschaftlichen Austausch der Fachkultur gemäß so aufzubereiten (zu codieren) und zu verbreiten, dass sie den Anforderungen des allgemeinen Strebens nach Erkenntnis in den Wissenschaften gerecht werden.

Insbesondere die Produktion (*creation*) und Verbreitung von Informationen wird im *Framework* viel stärker betont als beim überkommenen Verständnis von Informationskompetenz, das die Rolle des Empfängers betonte.<sup>6</sup> Dies war sicherlich auch der klassischen Aufgabe von Bibliotheken (Bereitstellung von Informationen) geschuldet, waren Bibliotheken doch auch die Einrichtungen, die die entsprechende Diskussion zunächst beförderten. Dass die Rolle des Senders zunehmend wichtiger wird, liegt wiederum auch daran, dass im zunehmend digitalisierten Wissenschaftsbetrieb die Verbreitung von Informationen nicht mehr an den Zugriff auf bestimmte, kostenintensive Technologien gebunden ist, wie sie für das analoge, gedruckte Zeitalter entscheidend waren.

Im *Framework* findet sich eine direkte Aussage über die Qualität von Information(en) im Frame „*Information Has Value*“: „Information possesses several dimensions of value [...]“<sup>7</sup> als wirtschaftliche Ware im engeren Sinne und im weiteren Sinne über ihren Zweck z. B. als Bildungsinhalt oder Mittel des Zugriffs auf die Welt. Im spezifischen Kontext der Hochschulbildung und der akademischen Praxis folgt aus dem Wert der Information als individuelle „Schöpfung“ der Respekt gegenüber der Urheberschaft; in den akademischen Konventionen zum Zitieren kann eine Codierung eben dieser Wertdimension gesehen werden. Die weitere Betonung darauf, dass der Wert von Information auch für „civic, economic, social, or personal gains“<sup>8</sup> aktiv eingesetzt werden kann, unterstreicht hier das Verständnis von *information literacy* als ganzheitlich auf die Teilhabe am akademischen Diskurs bezogen – das Senden ist vom Empfangen nicht zu trennen. Daraus folgt eine immer schon doppelte Rolle der am Diskurs Teilnehmenden. Gerade für Studierende als *novice learners* wird daher von vornherein die Verantwortung im Umgang mit Information(en) betont. Dies wird hergeleitet aus der Tatsache, dass, wer neu im akademischen Umfeld ist, heute aus dem privaten Umgang mit Information häufig schon aus einem Umfeld kommt, in dem gilt: „free information and related services are plentiful“.<sup>9</sup>

Die Frames implizieren auf diese Weise ein spezifisches Verständnis des Begriffs *information*: aus Sicht des *Framework* handelt es sich bei *information* um eine Äußerung im akademischen Diskurs. Information kann sich in verschiedenen Medien-Formaten manifestieren,<sup>10</sup> sie ist an die Autorität

6 ACRL: Framework, S. 14f.

7 Ebd. S. 16.

8 Ebd.

9 Ebd.

10 Ebd. U. a. S. 14, 15, 23.

einer Sprecher\*in gebunden,<sup>11</sup> sie kann verstanden und hinterfragt werden,<sup>12</sup> sie kann Positionen pluralistisch abbilden<sup>13</sup> etc. Aber sie ist immer ein Schritt hin zum Erkenntniszuwachs innerhalb einer Fachdisziplin. So werden die Ansprüche von Sender, Empfänger und Code im *Framework* konsequent auf diesen Verwendungszweck hin dekliniert. *Information literate* ist in diesem Sinne, wer die entsprechenden Codierungen für Urheberschaft, Autorität, Wert etc. im akademischen Diskurs lesen und bedienen kann. Dabei ist es unerheblich, ob es sich um empirische oder hermeneutische Wissenschaften handelt.

Die schrittweise Ausdifferenzierung der Verbreitungswege von Informationen in den letzten Jahrzehnten vom gedruckten und elektronischen Buch über die gedruckte Zeitschrift und das E-Journal bis hin zur Open-Access-Publikation und den Möglichkeiten der Informationsverbreitung über Soziale Medien bedürfen also eines eigenen, ausdifferenzierten Satzes an Wissen und Fertigkeiten, der die Rolle des Senders im Verständnis von Information betont – mit Folgen für das Gefüge der Wertschöpfungen und Autoritäten im akademischen Diskurs. Eine etablierte wissenschaftliche Position anzufechten ist deutlich einfacher (wenn auch nicht einfach), wenn die „informationellen Produktionsmittel“ im Internetzeitalter quasi zum Nulltarif genutzt werden können. Eine Situation, die im Kontext gedruckter, analoger Verbreitung von Inhalten einfach nicht existierte. Damit ist das informationskompetente Sprechen als Teil akademischer Kompetenz heute wichtiger als früher. Das führt zum zweiten Kernbegriff der *information literacy*.

### 3. Literacy als Kern der Teilhabe

Während *information* im *Framework* immer wieder „freistehend“ verwendet wird, kommt der Begriff *literacy* quasi nur im Kompositum *information literacy* vor. Es soll hier nicht versucht werden, die fachlichen Kontroversen um „*literacy*“ und unsere landläufige deutsche Übersetzung mit „Kompetenz“ aufzuarbeiten. Auch für diese beiden Begriffe gilt, dass die Zahl der Definitionen ihren Ursprung in der großen Zahl unterschiedlicher Verwendungszwecke hat. Vielmehr soll nach dem dem *Framework* eigenen Verständnis des Begriffs gefragt werden.

Tatsächlich hat sich für das Wort *literacy* international eine übertragene Verwendung etabliert als Bestandteil von Komposita wie *data literacy*, *media literacy*, *IT literacy* etc., die sich von der ursprünglichen Bedeutung der „Lese- und Schreibfertigkeit“ abgelöst hat.<sup>14</sup> Einige dieser *literacies* haben sich mittlerweile auch in der deutschsprachigen Diskussion etabliert. Was diese *literacies* verbindet, ist einerseits natürlich, dass es sich immer um ein komplexes Bündel von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen handelt, die – wenn man *literate* ist – den selbstbestimmten und zielgerichteten Umgang mit einer Materie ermöglichen: Wer die Techniken des Schreibens und Lesens beherrscht, kann niederlegen, was er ausdrücken möchte und die Äußerungen anderer verstehen. Die „erweiterte“ Definition

11 Ebd. U. a. S. 12f.

12 Ebd. S. 18f.

13 Ebd. S. 20.

14 „literacy [...] The quality, condition, or state of being literate; the ability to read and write. Also: the extent of this in a given community, region, period, etc. [...]“. OUP: OED Online, 2020.

von *information literacy*, die das *Framework* liefert, macht aber noch einen weiteren Aspekt deutlich, der entscheidend für die Beherrschung dieser Techniken ist:

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.<sup>15</sup>

In den Begriffen *use* und *participating* steckt dieser weitere Aspekt: Die zielgerichtete Anwendung der beschriebenen Fähigkeiten, um an einer Gemeinschaft teilzuhaben. Dies mag der entscheidende Punkt einer *literacy* sein: dass man *data*, *media*, *IT*, oder eben *information* so zum eigenen Zweck anwenden kann, dass eine individuelle Teilhabe an fachlichen und anderen Gemeinschaften möglich ist. Damit reicht es nicht, Werkzeuge erlernt zu haben, Codes zu kennen, Abläufe zu beherrschen u. ä. *Literate* ist, wer dies alles in Verbindung so anwendet, dass er im Ergebnis nicht den Eigenschaften der Werkzeuge, Codes und Abläufe ausgeliefert ist, sondern sein eigenes Anliegen ausdrücken und sein Ziel damit erreichen kann. Auch die ursprüngliche Lese- und Schreibfertigkeit – *literacy* – beschreibt in diesem Sinne letztlich den Zustand, einen sozialen Code (hier: die Schrift) nicht nur rezeptiv und produktiv anzuwenden, sondern diesen vor allem auch in der Kommunikation mit anderen einzusetzen.

Aufschlussreich an dieser Stelle ist ein Blick in den Appendix 2,<sup>16</sup> wo noch einmal der ursprüngliche Auftrag an die *Framework task force* zitiert wird, die von der ACRL einberufen wurde. Hier wird formuliert, dass das neue *Framework* zu erarbeiten sei vor dem Hintergrund eines sich wandelnden Verständnisses von *information literacy* hin zu *information fluency*. In der deutschen Übersetzung wird an dieser Stelle mit „Informationsgewandtheit“ bewusst auf einen sperrigen Kontrast zur Kompetenz gesetzt.<sup>17</sup> Denn *fluency* ist tatsächlich die gewandte Anwendung einer Sprache, das „flüssige Sprechen“. Damit wird noch einmal jener Anspruch des *Framework* unterstrichen, der auch jedem einzelnen *Frame* eigen ist, nämlich die aktive und produktive Verwendung und Erstellung von Information als Erfüllung der eigenen Rolle im akademischen Diskurs. Mit dieser Beschreibung von *literacy* wird vielleicht auch eine mögliche Trennlinie zu deutschen Kompetenzbegriffen deutlich: der Kompetenz ist der Anspruch des Kommunikativen, des Austauschs und der Teilhabe nicht per se eingeschrieben. Auch der Informationskompetenz fehlt diese Konnotation damit, die im englischen Gebrauch von *literacy* von je her mitschwingt. In der deutschsprachigen Diskussion müssen der Informationskompetenz die „kommunikativen“ Praktiken *per definitionem* eingeschrieben werden, z. B. im Referenzrahmen Informationskompetenz.<sup>18</sup>

*Participation* wird im *Framework* auch immer wieder explizit benannt und nicht nur durch das gerade beschriebene Verständnis von *literacy* konnotiert. Für den akademischen Diskurs ergibt sich in Hinblick auf die Informationskompetenz eine Betonung der Fähigkeiten weg von einer mit erfolgreicher Recherche verbesserten Rezeption akademischen Wissens und dessen kritischer Bewertung hin zu

---

15 ACRL: Framework, S. 8.

16 Ebd. S. 29ff.

17 Vgl. ACRL: Framework (deutsch), Anhang 2: Hintergrund der Entwicklung des Framework.

18 Klingenberg, Andreas: Referenzrahmen, [2016].



einer aktiveren Gestaltung dieses Wissens im Diskurs. Es ist nur konsequent, dass dieser Gestaltungsanspruch auch immer schon für die *novice learners* im *Framework* eingefordert wird – denn gerade auch der produktive Umgang mit Wissen muss eingeübt werden und braucht erfahrende Praxis.<sup>19</sup>

### 4. Ein universelles Verständnis von Informationskompetenz?

Über dieses Verständnis der Begriffe von *information* einerseits und *literacy* andererseits entsteht so auch das spezifische Verständnis des akademischen Diskurses, wie es oben schon anhand des Informationsbegriffs entworfen wurde. Es gilt u. a.:

- Der Diskurs ist pluralistisch.
- Autoritäten sind gegeben, aber hinterfragbar.
- Wer beitragen will, muss auch rezipieren.<sup>20</sup>
- Wer Wissen in Form von Informationen befördern will, muss sich informieren.<sup>21</sup>

Insoweit das *Framework* hiermit ein – vielleicht auch idealisiertes – Bild wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns entwirft, stellt sich die Frage, inwieweit damit auch ein Konzept von *information literacy* und Informationskompetenz entworfen wird, das auf nicht-akademische Diskurse übertragbar ist. Denn es ist mittlerweile ein Gemeinplatz, dass mit der Verbreitung von Verschwörungstheorien und populistischer Meinungsmache durch unregulierte und manipulierte Informationsflüsse in Sozialen Medien und verwandten Kanälen Probleme in den Blick geraten, die durch eine bessere Informationskompetenz auch jenseits des Akademischen behebbar scheinen. Diese scheint damit gleichzeitig die Grundlage für einen erheblichen Teil mündiger gesellschaftlicher Teilhabe in der „Informationsgesellschaft“.

Doch es treten bei genauem Hinsehen vor allem auch Trennlinien zwischen verschiedenen *information ecoystems*, wie sie im *Framework* wiederholt benannt werden, zutage. Denn unter anderem steht „dem“ wissenschaftlichen Diskurs nicht „ein“ einzelner gesellschaftlicher Diskurs entgegen. Ziel der wissenschaftlichen Auseinandersetzung ist der Erkenntnisgewinn – ungeachtet unterschiedlicher Methoden in den Natur-, Sozial- und Geisteswissenschaften. Für dieses Ziel hat sich ein System von Regeln und Institutionen entwickelt: von Bibliotheken über wissenschaftliche Verlage mit ihrer erfahrungs- und anerkennungs-basierten Autorität über Sicherungsmechanismen wie Peer-Review bis zu Impact-Faktoren als Versuche, die Bewertung von Informationen zu objektivieren.

Dem gegenüber stehen vielfältige gesellschaftliche Diskurse, in denen die Ressource Information zu verschiedensten Zwecken eingesetzt wird:

- zur „Information“ im Sinne des Wissensgewinns
- zur demokratischen Meinungsbildung oder ideologischen Positionsbehauptung

19 "Learners who are developing their information literate abilities [...] contribute to scholarly conversation at an appropriate level, such as local online community, guided discussion, undergraduate research journal, conference presentation/poster session[...]" . ACRL: Framework, S. 20.

20 Ebd. S. 20f.

21 Ebd.

- zur Marktbeeinflussung über Marketing und Werbung
- zur individuellen Selbstdarstellung z. B. in den sozialen Medien

Diese Liste ist natürlich nicht vollständig, zeigt aber schon, dass diese Zwecke wiederum miteinander verknüpft sein können, was die kritische Bewertung einzelner in ihnen kursierender Informationen umso komplexer macht. Die verschiedenen Zwecke zeigen auch, dass Informationen in ganz unterschiedlichen Regel-, Autoritäts- und Institutionssystemen verbreitet werden, die sich in den Ausprägungen analoger, digitaler, konventioneller und sozialer Medien manifestieren.

Einerseits bietet das Framework mit den Schwellenkonzepten einen Ansatz, der flexibel genug sein könnte, verschiedene Anwendungsszenarien abzudecken. Andererseits setzt es sich als Veröffentlichung der ACRL – *Association of College and Research Libraries* nicht nur in seiner theoretischen Substanz, sondern auch in den Hinweisen zur praktischen Umsetzung in der *Introduction* und den *Appendices* dem Geltungsanspruch recht enge Grenzen. Wenn hier also von *Information Literacy for Higher Education* die Rede ist, stellt sich die Frage, ob es nicht verschiedene Arten von *information literacy* bzw. Informationskompetenz gibt.

Für verschiedene Kernbegriffe, die im *Framework* immer wieder eine Rolle spielen, verbietet sich eine einfache Übertragung auf andere Diskurse als den akademischen: z. B. *novice learners*, *experts* und *authority*. Der Grad der Autorität wird für den Wissenschaftsbereich durchaus auch mit dem eigenen Ausbildungsgrad verbunden; dieser wiederum ist hochgradig formalisiert. „Anfängern“ und „Experten“ hingegen sind in diesem Sinne z. B. für die politische Meinungsbildung keine klaren Rollen zugewiesen. Gerade die sozialen Medien eröffnen auch „Anfängern“ ohne fest etablierte Autorität die Möglichkeit der einflussreichen Informationsverbreitung – eine Praxis, die im Sinne der Meinungsfreiheit gesellschaftlich erwünscht ist. Die Autorität selber kann in gesellschaftlichen Diskursen wiederum auf vielfältige Weise inhaltlich fundiert sein als politische, ideologische, religiöse, wirtschaftliche, staatliche, durchaus auch wissenschaftliche uvm.

Das macht es zum einen schwerer, einen gesellschaftlichen Anspruch an *information literacy* auszuformulieren, wie es das *Framework* für den akademischen Bereich tut. Zum anderen ergibt sich die ganz praktische Frage, welche Regelsysteme von welchen Institutionen zunächst etabliert, dann aber auch vermittelt werden sollen. Im *Framework* wird ein recht klares Bild für die Kooperation von Bibliotheken, Hochschulverwaltungen, didaktischen Zentren etc. entworfen. Alle sind etablierte Teile des Systems der wissenschaftlichen Ausbildung. Das amerikanisch geprägte Gefüge von Einrichtungen im *Framework* ließe sich recht einfach auf die Rollen innerhalb der deutschen Hochschullandschaft übertragen. Außerhalb der Hochschulen wird die Rollenverteilung allerdings unklarer. Schulen sind tendenziell überkommenen Strukturen der lange kanonisierten Unterrichtsfächer verhaftet. Nur uneinheitlich und regional wie lokal mit unterschiedlichen Gewichtungen (man denke an die Umsetzung wissenschaftlicher Propädeutik durch „Facharbeiten“ in der Oberstufe) wird der Entwicklung von Schlüsselkompetenzen und *metaliteracies* Rechnung getragen. Öffentliche wie wissenschaftliche Bibliotheken sehen sich dadurch häufig mit Vermittlungsaufgaben betraut, die aus dieser Leerstelle im Bildungssystem entstehen, aber sowohl institutionell wie in der Aus- und Weiterbildung bisher nur ungenügend abgebildet sind. Eine Situation, die sich akut in den Diskussionen und Grenzziehungen

um Medienpädagogik, Bibliothekspädagogik, Medienkompetenz und Informationskompetenz widerspiegelt.

Hier kann das *Framework* Impulse setzen für die weitere Auseinandersetzung mit dem Begriff der Informationskompetenz. Nimmt man das von Wilfried Sühl-Stromenger herausgegebene und 2016 in zweiter Auflage erschienene „Handbuch Informationskompetenz“<sup>22</sup> als Maßstab für die Auseinandersetzung mit dem Thema im deutschsprachigen Raum, so fällt zum einen die Bandbreite der Auseinandersetzung auf: Zielgruppen und Akteure decken das Bildungsspektrum ab von frühkindlich bis zur Erwachsenenbildung und älteren Mitmenschen; Schule, Hochschule und weniger institutionalisierte Kontexte werden behandelt; wissenschaftlicher Diskurs und private Nutzung sozialer Medien sind Thema. Doch sind es vor allem Bibliothekarinnen und Bibliothekare, die mit ihrer Perspektive als Vermittelnde auf das Thema schauen und schon dadurch liegt es in der Natur der Sache, dass praktische Anwendung das Handbuch dominiert bei nur wenigen theoretischen Ansätzen.

Während Thomas Hapke dort zum Beispiel ergebnisreich dem Zusammenhang von Informationsfluss und Erkenntnisgewinn in der Wissenschaft nachgeht,<sup>23</sup> wenden Hermann Rösch und Wilfried Sühl-Stromenger sich der Frage zu, wie Informationskompetenz und ethisches Handeln ineinandergreifen.<sup>24</sup> Doch auch sie benutzen eine wissenschaftlich-akademische Auffassung von Informationskompetenz als allgemeingültige Folie. Sie stellen fest: „Neben Lesen, Schreiben und Rechnen bedarf es der Informationskompetenz, um Zugang zu den Kommunikationskanälen und Medien zu gewinnen, in denen Kultur, Wirtschaft, Politik, Geselligkeit, Religion, Sport usw. in immer stärkerem Maße zugänglich werden.“<sup>25</sup> Dabei vermeiden sie den nötigen weiteren Schritt, für diese Bereiche des Öffentlichen, Kulturellen und Privaten zu hinterfragen, wo gerade die Unterschiede zu den wissenschaftlichen Kommunikationskanälen sind. Hier sollte eine zukünftige theoretische Diskussion ansetzen. Ein Ausgangspunkt mag dabei sein, den im *Framework* manifesten Begriff der Autorität für diese anderen Diskurse zu untersuchen. Denn akademischer Diskurs findet in mancher Hinsicht unter „peers“ statt: wer Information produziert, steht im Grunde auf einer Stufe mit jenen die sie rezipieren – „Peer Review“ funktioniert unter dieser Prämisse. Doch schon in Politik, Wirtschaft und Kultur findet eine hierarchischere Form des Informationsaustauschs statt: in Bezug auf die Inhalte haben die Schaffenden einen anderen Status als die Konsumierenden. Bei informelleren Diskursen wie in den sozialen Medien wäre überhaupt schwer festzumachen, welche Hierarchien wie etabliert werden.

Für den Weg von der Theorie zurück in die Praxis zeichnet sich im Anschluss ein recht klarer Weg ab: Schon für den Bereich der Hochschulen macht das *Framework* klar, dass eine Entwicklung von Schlüsselkompetenzen nicht ohne Kooperation auf allen Ebenen und jenseits enger Einrichtungsgrenzen nötig ist. Die Hochschulbildung aber ist ein Bildungsabschnitt, der im Lauf des lebenslangen Lernens einerseits eingegrenzt ist durch Schulbildung und berufliche Fort- und Weiterbildung; andererseits

---

22 Sühl-Stromenger, Wilfried (Hg.): Handbuch Informationskompetenz, Berlin 2016.

23 Vgl. Hapke, Thomas: Informationskompetenz anders denken, in: Sühl-Stromenger, Wilfried (Hg.): Handbuch Informationskompetenz, Berlin 2016, S. 9-21.

24 Vgl. Rösch/Sühl-Stromenger: Informationskompetenz in ethischer Perspektive, in: Sühl-Stromenger, Wilfried (Hg.): Handbuch Informationskompetenz, Berlin 2016, S. 52-63.

25 Ebd. S. 53.

beschränkt sich ihre demographische Reichweite auf Bevölkerungsschichten mit entsprechenden Bildungsabschlüssen und Berufsbildern. Will man im gesellschaftlichen Maßstab Informationskompetenz entwickeln, muss mit frischem Blick auf mögliche Bildungspartner, Kooperationen etc. geschaut werden. Im aktuellen Projekt „Informationskompetenz und Demokratie“<sup>26</sup> an der Universität Hildesheim greift zum Beispiel die dortige Informationswissenschaft den Impuls auf und schaut wissenschaftlich interdisziplinär und fundiert aus einer gänzlich anderen Richtung auf das Thema.

Vielfach werden die Grenzen der individuellen Einrichtungen wie Bibliotheken, Schulen, Volkshochschulen, Hochschulen aufgelöst werden müssen, um ein universelleres Verständnis von Informationskompetenz als individuellem und gesellschaftlichem Entwicklungsziel zu entwickeln. Dieses wird aber angesichts der wachsenden Komplexität nicht-akademischer Informationsflüsse an Grenzen stoßen. Daher sollte man diesen Auftrag nicht ausschließlich als einen der Bildung betrachten. Mit der Auseinandersetzung über Standards und den Referenzrahmen in den letzten Jahren haben vor allem Bibliothekar\*innen in Deutschland eine solide Expertise entwickelt, die sich in vielen Praxisbeispielen wiederfindet. Insoweit dieses Verständnis von Informationskompetenz – wie oben aufgezeigt – auch eine Abbildung der Regeln des akademischen Diskurses ist, muss eine informationskompetente Gesellschaft vielleicht auch angestrebt werden, indem Diskurse aktiver nach einem solchen Vorbild gestaltet werden. Dafür wiederum müssen viele Parteien an einen Tisch kommen. Die teils selbst auferlegte, teils erzwungene Regulierung sozialer Medien, die in den letzten Jahren zu beobachten war, kann in diesem Sinne auch als ein Ausbau gesellschaftlicher Informationskompetenz verstanden werden. Es ist klar, dass Bibliotheken in solch einer Diskussion ein wichtiger Beiträger sind; mit ihrem eigenen Auftrag und ihren eigenen Mitteln werden sie aber nicht alleine Lösungen bereitstellen können.

## Literaturverzeichnis

- Association of College and Research Libraries (ACRL) (Hg.): Framework for Information Literacy for Higher Education, 2016. Online: <<http://www.ala.org/acrl/files/issues/infolit/framework.pdf>>, Stand: 14.12.2020.
- Association of College and Research Libraries (ACRL): „Framework Informationskompetenz in der Hochschulbildung“ [deutsche Übersetzung der Gemeinsamen Kommission Informationskompetenz von VDB und dbv], in: o-bib. Das offene Bibliotheksjournal 8 (2), 2021. <<https://doi.org/10.5282/o-bib/5674>>.
- dbv Dienstleistungskommission (Hg.): Standards der Informationskompetenz für Studierende, 2009. Online: <[http://zpidlx54.zpid.de/wp-content/uploads/2015/02/DBV\\_Standards\\_Infokompetenz\\_03.07.2009\\_endg.pdf](http://zpidlx54.zpid.de/wp-content/uploads/2015/02/DBV_Standards_Infokompetenz_03.07.2009_endg.pdf)>. Stand: 14.02.2021.
- Hapke, Thomas: Informationskompetenz anders denken – zum epistemologischen Kern von „information literacy“, in: Sühl-Stromenger, Wilfried (Hg.): Handbuch Informationskompetenz, Berlin 2016<sup>2</sup>, S. 9-21.

26 Universität Hildesheim. Demokratie. 2021.

- „Information“, in: Dudenredaktion (Hg.): Das Fremdwörterbuch. Unentbehrlich für das Verstehen und den Gebrauch fremder Wörter, Berlin 2020<sup>12</sup>. S. 506.
- Klingenberg, Andreas (im Auftrag der dbv-Kommission Bibliothek & Schule und der Gemeinsamen Kommission Informationskompetenz von VDB und dbv): Referenzrahmen Informationskompetenz, [2016]. Online: <[https://www.bibliotheksverband.de/fileadmin/user\\_upload/Kommissionen/Kom\\_Infokompetenz/2016\\_11\\_neu\\_Referenzrahmen-Informationskompetenz\\_endg\\_\\_2\\_\\_Kbg.pdf](https://www.bibliotheksverband.de/fileadmin/user_upload/Kommissionen/Kom_Infokompetenz/2016_11_neu_Referenzrahmen-Informationskompetenz_endg__2__Kbg.pdf)>, Stand: 14.02.2021.
- “literacy, n.”, in: Oxford University Press, OED Online, 2020. Online: <<https://www.oed.com/view/Entry/109054?redirectedFrom=literacy#eid>>, Stand: 14.12.2020.
- Rösch, Hermann und Sühl-Stromenger, Wilfried: Informationskompetenz in ethischer Perspektive, in: Sühl-Stromenger, Wilfried (Hg.): Handbuch Informationskompetenz, Berlin 2016<sup>2</sup>, S. 52-63.
- Stiftung Universität Hildesheim, Institut für Informationswissenschaft und Sprachtechnologie (Hg.): Informationskompetenz und Demokratie. Bürger, Suchverfahren und Analyse-Algorithmen in der politischen Meinungsbildung, 2021. Online: <<https://informationskompetenz.blog.uni-hildesheim.de>>, Stand: 14.02.2021.
- Sühl-Stromenger, Wilfried (Hg.): Handbuch Informationskompetenz, Berlin 2016<sup>2</sup>. Online: ><https://doi.org/10.1515/9783110403367>>, Stand: 14.02.2021.

# Überregionale Lizenzierung

## Bilanz eines DFG-Förderprogramms

*Richard Heidler, Deutsche Forschungsgemeinschaft e.V., Bonn*

*Angela Holzer, Deutsche Forschungsgemeinschaft e.V., Bonn*

### Zusammenfassung

Das Förderprogramm „Überregionale Lizenzierung“ der DFG wurde in den Jahren 2018 und 2019 ausgewertet, um den Gremien der DFG eine Basis für Entscheidungen zum Umgang mit dem Förderangebot nach Ablauf des bis Ende 2020 befristet eingerichteten Programms zu schaffen. Die Förderung zielte seit 2010 auf die optimierte Versorgung der Wissenschaft mit forschungsrelevanten digitalen Ressourcen ab. Nach zehn Jahren der Förderung von Allianz-Lizenzen kann das Programm nun in seinem Gesamtbeitrag zu einer Strukturbildung auf nationaler Ebene gewürdigt werden.

Wie die Auswertung zeigt, konnte die digitale Informationsversorgung der Wissenschaft in allen Fächern und fachübergreifend durch die Förderung verbessert werden. Dies wird deutlich an der Entwicklung des Verbreitungsgrads (Teilnehmende) und an der Relevanz der Angebote (Nutzung). Die Förderung hat insbesondere einen Mehrwert hinsichtlich der Finanzierung von „Moving Walls“ gebracht, welche in der Regel zeitverzögert einen deutschlandweiten Zugriff auf wissenschaftliche Inhalte ermöglicht haben. Weiterhin sind durch die Förderung die Bezugskonditionen für die Produkte optimiert worden. Die Wirtschaftlichkeit der geförderten Produkte war gegeben, allerdings sind auch viele Lizenzen aufgrund der finanziellen Angebotskonditionen nicht gefördert worden. Die Verhandlungen auf nationaler Ebene haben insgesamt zu mehr Transparenz hinsichtlich der Konditionen beigetragen und durch die Grundsätze für die Förderung standardisierende Effekte auf andere Vertragskontexte, z. B. im regionalen konsortialen Umfeld, gehabt. Weitere Ergebnisse im Detail bestehen in einer Analyse des Nutzens der über die Förderung umzusetzenden innovativen Lizenzmodelle oder Mehrwertkomponenten. Darunter fallen die Regelungen zum Open Access (grüner Weg), zum Hosting und zum Text-and-Data-Mining. Die Mehrwertkomponenten konnten unterschiedlich gut verhandelt und umgesetzt werden.

Als Teil des Förderprogramms wurde von 2017-2020 die Ausschreibung „Open-Access-Transformationsverträge“, parallel zu den ersten DEAL-Verhandlungen, ins Leben gerufen. Diese Ausschreibung hat wichtige Erkenntnisse gebracht, welche in die weitere Gestaltung der Open-Access-Transformation über Verträge auf nationaler Ebene einfließen sollen, aber nicht in diesem Beitrag behandelt werden.

### Summary

The German Research Foundation's (DFG) "Licensing for Digital Content" funding program was evaluated in 2018 and 2019 in order to provide the DFG's statutory bodies with a basis for decisions on how to deal with the funding offer after the program, which was set up for a limited period until the end of 2020, expires. Since 2010, the funding has aimed to optimize the supply of research-relevant digital resources to the scientific community. After ten years of funding alliance licenses, the program can now be appreciated in its overall contribution to structure building at the national level.

As the evaluation shows, the digital information supply to science in all subjects and across all disciplines has been improved by the funding. This is clear from the development of the degree of dissemination (participants) and the relevance of the offerings (use). In particular, the funding has brought added value with regard to the financing of “moving walls”, which have enabled Germany-wide access to scientific content with a time delay. Furthermore, the funding has optimized the purchase conditions for the products. The economic efficiency of the funded products was given, however, many licenses were not funded due to the financial offer conditions. Overall, the negotiations at the national level have contributed to more transparency with regard to the conditions and have had standardizing effects on other contractual contexts, e.g. in the regional consortial environment, through the principles for promotion. Other detailed results consist of an analysis of the benefits of the innovative licensing models or value-added components to be implemented through the grant. These include the open access (green road) scheme, hosting, and text-and-data mining. The value-added components were negotiated and implemented with varying degrees of success.

As part of the grant program, the “Open Access Transformation Agreements” call was launched from 2017-2020, in parallel with the initial DEAL negotiations. This call has yielded important insights that will inform the further design of the Open Access transformation via contracts at the national level, but are not covered in this paper.

**Zitierfähiger Link (DOI):** <https://doi.org/10.5282/o-bib/5707>

**Autorenidentifikation:**

Heidler, Richard: GND 132440709, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4534-4195>;

Holzer, Angela: ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9009-8093>

**Schlagwörter:** Lizenzierung, Deutsche Forschungsgemeinschaft, Allianz-Lizenzen

## 1. Geschichte des Programms „Überregionale Lizenzierung“

Die Förderung im Bereich der Überregionalen Lizenzierung der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) wurde erstmals 2004 beschlossen und im Jahr 2005 als Förderung von „Nationallizenzen für die Sondersammelgebiete“ begonnen. Die Maßnahme galt als Einstieg in die Digitalisierung der Literaturversorgung im Rahmen der Sondersammelgebiete. Dabei stand die Versorgung mit fachspezifischen elektronischen Ressourcen im Vordergrund. Es ging in erster Linie um die Schließung von Versorgungslücken bei digitalen Text- und Werkausgaben, den von wissenschaftlichen Verlagen angebotenen Digitalisierungen zurückliegender Zeitschriftenjahrgänge (backfiles, Archive) sowie um Datenbanken. Die Finanzierung der Nationallizenzen erfolgte zu 100 Prozent der Kosten für abgeschlossene Inhalte, die keine Ergänzung mehr erfahren, auf der Basis von Ausschreibungen durch die DFG.

Im Jahr 2007 wurde eine Änderung des Fördermechanismus dahingehend beschlossen, dass auch laufende Inhalte in die Förderung einbezogen werden konnten. Damit einher gingen höhere Produktkosten, sodass eine Vollfinanzierung durch die DFG nicht mehr möglich war. In einer Pilotphase wurden zwischen 2008 und 2010 zwei Modelle erprobt: ein Modell, in dem fachspezifische Inhalte

mit geringerer Marktdurchdringung weiterhin durch die DFG vollfinanziert wurden (Modell 1, Nationallizenz classic), sowie ein Modell, über das laufende Inhalte mit breiterer Marktdurchdringung von der DFG und den Lizenzteilnehmern je anteilig finanziert wurden (Modell 2, Opt-In). Ab 2011 wurde die Förderung der Allianz-Lizenzen, die eine Förderung der DFG zu 25 Prozent der gesamten Produktkosten vorsah, implementiert.<sup>1</sup> Ab 2015 wurde die Unterstützung von Allianz-Lizenzen fest als Programm „Überregionale Lizenzierung“ im Förderportfolio der DFG verankert. Das Programm wurde vom Hauptausschuss bis zum Ende des Jahres 2020 eingerichtet.

Für die Förderung von Nationallizenzen und Allianz-Lizenzen wurden Grundsätze etabliert, an denen sich die Lizenzabschlüsse orientieren müssen. Die Fördermechanismen sowie die Grundsätze wurden im Rahmen einschlägiger Arbeitszusammenhänge in der Schwerpunktinitiative „Digitale Information“ der Allianz der Wissenschaftsorganisationen, vor allem im Rahmen der Arbeitsgruppe „Nationale Lizenzierung“, vorbereitet und beraten. Für den Auswertungszeitraum waren die jeweils gültigen Regelungen des Merkblatts (12.18)<sup>2</sup> und der Grundsätze (12.181)<sup>3</sup> maßgeblich.

Die Antragstellung im Programm erfolgte durch Konsortialführende, im Auswertungszeitraum waren dies sechs unterschiedliche Einrichtungen: die Bayerische Staatsbibliothek, die Staatsbibliothek zu Berlin, die Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen, die Technische Informationsbibliothek in Hannover, die Zentralbibliothek für Wirtschaftswissenschaften in Kiel sowie die Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg in Frankfurt am Main.

## 2. Ziele und Methode der Auswertung

Die Auswertung wurde vom Hauptausschuss der DFG vorgesehen, vom Ausschuss für Wissenschaftliche Bibliotheken und Informationssysteme (AWBI) als dem zuständigen DFG-Gremium umgesetzt und durch eine Kommission des AWBI<sup>4</sup>, die zu Beginn des Jahres 2018 ihre Arbeit aufnahm, begleitet. Die Auswertung des Programms „Überregionale Lizenzierung“ orientierte sich an den Zielen des Programms, die zum Zeitpunkt der Einrichtung definiert wurden. Der Zeitraum der Auswertung umfasst im Kern die Entscheidungsjahre 2010 bis 2016. Im Jahr 2010 wurden die ersten Bewilligungen oder Ablehnungen für reine Allianz-Lizenzen ausgesprochen. Die ersten Allianz-Lizenzen wurden damit zum Jahr 2011 abgeschlossen. Die Pilotphase 2008-2010 wurde ebenfalls berücksichtigt.

Der Auswertung des Programms „Überregionale Lizenzierung“ lag ein DFG-internes Datenset zugrunde, das wesentliche quantitative Informationen zu allen geförderten Produkten enthielt. Quantitative Details zum Datenset werden in den Abschnitten 3.1. ff genannt. Die Konsortialführenden

1 Unterschiede zwischen Allianz- und Nationallizenzen sind hier beschrieben: <[https://www.nationallizenzen.de/ueber-nationallizenzen/allianz-lizenzen-2011-ff.#1.1.\\_Was\\_sind\\_die\\_DFG-gef%C3%B6rderten](https://www.nationallizenzen.de/ueber-nationallizenzen/allianz-lizenzen-2011-ff.#1.1._Was_sind_die_DFG-gef%C3%B6rderten)>, Stand: 15.05.2021.

2 DFG - Deutsche Forschungsgemeinschaft - Merkblatt Überregionale Lizenzierung <[https://www.dfg.de/formulare/12\\_18/](https://www.dfg.de/formulare/12_18/)>, Stand: 15.05.2021.

3 DFG - Deutsche Forschungsgemeinschaft - Grundsätze für den Erwerb DFG-geförderter überregionaler Lizenzen (Allianz-Lizenzen) <[https://www.dfg.de/formulare/12\\_181/](https://www.dfg.de/formulare/12_181/)>, Stand: 15.05.2021.

4 Der Kommission gehörten an: Dr. Andreas Brandtner, Berlin; Prof. Olaf Gefeller, Erlangen; Dr. Annette Klein, Mannheim; Dr. Ralf Schimmer, München; Uwe Stadler, Wuppertal; Katrin Stump, Braunschweig.



wurden gebeten, auch in Form von offenen Kommentaren qualitative Einschätzungen zu ihrer Erfahrung mit der Förderung vorzunehmen.

Zum Zweck der Auswertung wurden drei Kategorien gebildet, die auf die Förderziele abgestimmt sind und so eine Bewertung des Programmserfolgs zulassen:

Programmziel	Bewertungskategorie
Optimierte Versorgung der Wissenschaft mit forschungsrelevanten digitalen Ressourcen	Verbesserung der Versorgungslage
Bündelung der Lizenzierungsaktivitäten und verbesserte Preisgestaltung	Wirtschaftlichkeit der Angebote
Etablierung neuer, wissenschaftsadäquater Lizenzierungsmodelle und Vertragsstandards, Strukturbildung über die Durchsetzung und Breitenwirkung wissenschaftsdienlicher Standards und Mehrwertkomponenten	Effekte auf die Strukturbildung

### 3. Ergebnisse der Auswertung des Programms Überregionale Lizenzierung

#### 3.1. Überblick über die Förderung

In der Pilotphase 2008-2010 wurden insgesamt zwölf Produkte gefördert. Neun davon wurden im „neuen“ Modell bereitgestellt, dem Modell der späteren Allianz-Lizenzen mit Opt-In sowie anteiliger Beteiligung der Einrichtungen an den Gesamtlizenzkosten.<sup>5</sup> Dieses Modell war vor allem für Produkte vorgesehen, die bereits eine signifikante Marktdurchdringung hatten, bei denen aber der Versorgungsgrad noch deutlich verbessert werden konnte. Dies sollte dadurch erreicht werden, dass ein Zugriff auf das gesamte elektronische Zeitschriftenangebot eines Verlags verhandelt und der Mehrwert beziehungsweise die Zusatzkosten für den erweiterten Zugriff durch die Mittel der DFG finanziert wurden. Von diesen neun Produkten wurden acht im Rahmen der Förderung von Allianz-Lizenzen ab 2010 weitergeführt.

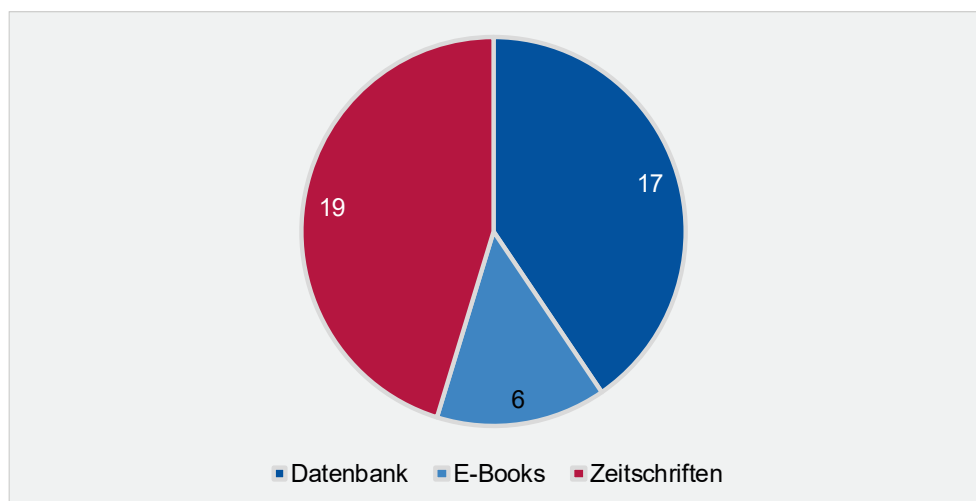
Insgesamt wurden im Rahmen der Förderung von Allianz-Lizenzen von 2010 bis 2016 Anträge für 79 Produkte eingereicht. Gefördert wurden insgesamt 42 Produkte. Von den 42 geförderten Produkten hatten 34 Produkte laufende Inhalte und acht umfassten (auch als Datenbanken und E-Book-Pakete) ausschließlich zurückliegende Inhalte (Archive). Bei neun der 34 Produkte wurden laufende Inhalte

<sup>5</sup> In der Pilotphase wurden im Opt-In-Modell folgende Produkte gefördert: Annual Reviews Online; Oxford Journals; Walter-de-Gruyter-Online-Zeitschriften; American Institute of Physics (AIP) Journals; Institute of Physics (IOP) Journals; Royal Society of Chemistry (RSC) Journals; British Medical Journals (BMJ) Online Collection; Karger-Zeitschriften; Sage Journals Online.

zusammen mit Archiven oder Lückenergänzungen bewilligt. 37 der beantragten Produkte wurden nicht bewilligt. In insgesamt neun Fällen gab es im Zeitverlauf sowohl Ablehnungen als auch Bewilligungen desselben (Teil-)Produkts.

Im Rahmen der Auswertung wurde ein Schwerpunkt auf die Produkte mit laufenden Inhalten gelegt, da sie im Zentrum der Förderung stehen und ihre Förderung eine für das Programm wesentliche, neue Unterstützung der wissenschaftlichen Literaturversorgung darstellt. Die Förderung verteilt sich auf drei Medienformate (Zeitschriften, Datenbanken, E-Books), wobei 19 aller geförderten Produkte laufende Zeitschriften zum Inhalt hatten, 17 Produkte Datenbanken (inklusive Volltextdatenbanken) waren und sechs Produkte aus E-Book-Paketen bestanden (vgl. Abbildung 1).

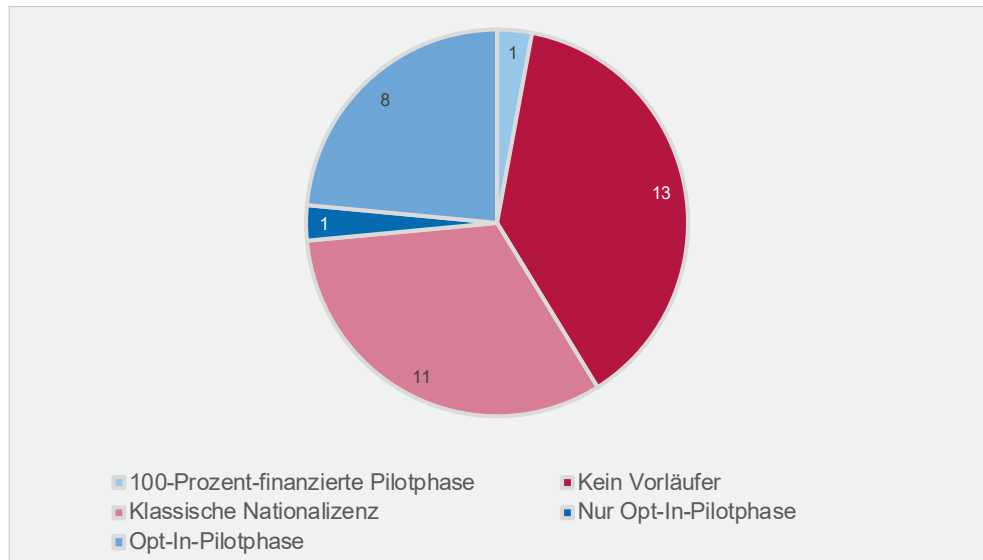
Abbildung 1 : Medienformat bewilligte Produkte



Datenbasis und Quelle: Deutsche Forschungsgemeinschaft: Antragsdatenbank und Produktdatensatz Überregionale Lizenzierung. Bewilligte Produkte im Segment laufende Inhalte und Archive, N=42.

Die bewilligten Produkte mit laufenden Inhalten basieren sehr häufig auf Vorgängerlizenzen und wurden schon vor 2010 durch die DFG gefördert. 13 der Produkte wurden nur als Allianz-Lizenz beantragt (vgl. Abbildung 2).

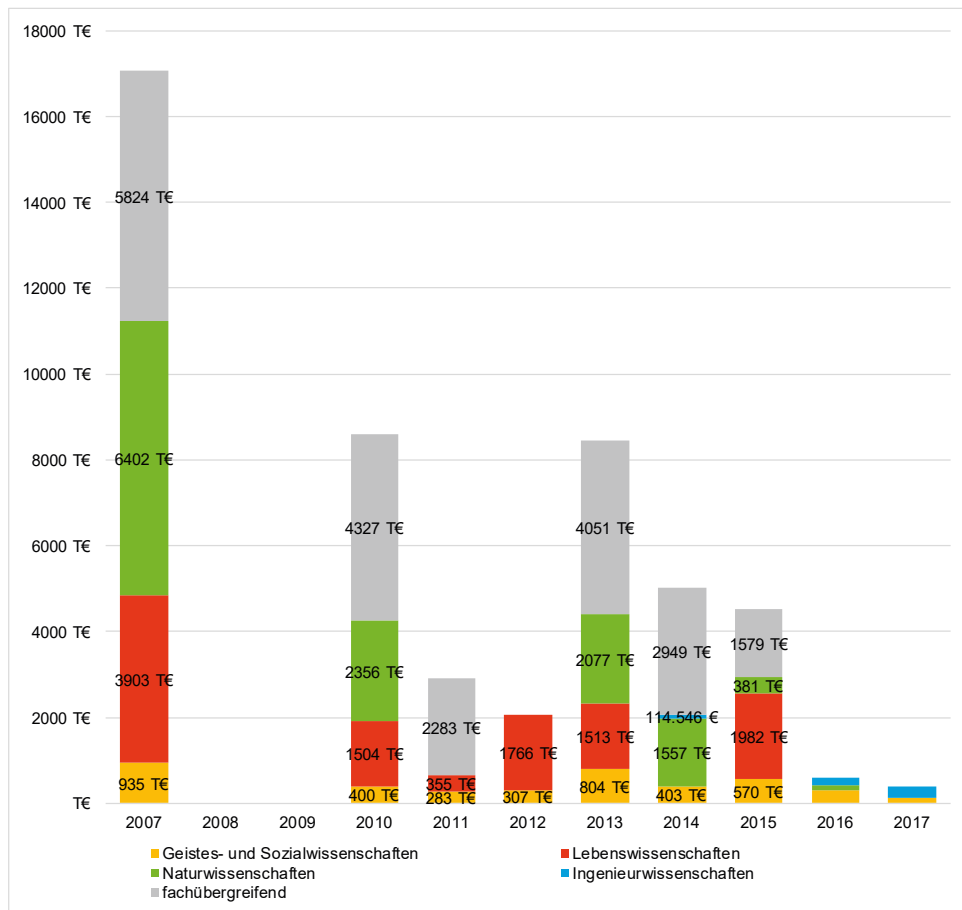
Abbildung 2 : Vorläufer bewilligte Produkte mit laufenden Inhalten



Datenbasis und Quelle: Deutsche Forschungsgemeinschaft: Antragsdatenbank und Produktdatensatz Überregionale Lizenzierung. Bewilligte Produkte im Segment laufende Inhalte (N=34).

Für die Förderung der Allianz-Lizenzen inklusive der Pilotphase (nur Produkte mit anteiliger DFG-Finanzierung) wurde für alle geförderten Produkte ab dem Bewilligungsjahr 2007 bis zum Bewilligungsjahr 2017 von der DFG eine Bruttosumme in Höhe von 49.593.951 Euro zur Verfügung gestellt (ohne Programmpauschale, reine Erwerbungsmittel für Produkte). Die Förderung kam allen Wissenschaftsbereichen zugute. Nach den fachübergreifenden Produkten hatten Produkte, die vor allem für die Naturwissenschaften relevant sind, insgesamt den größten Anteil an der Förderung (vgl. Abbildung 3).

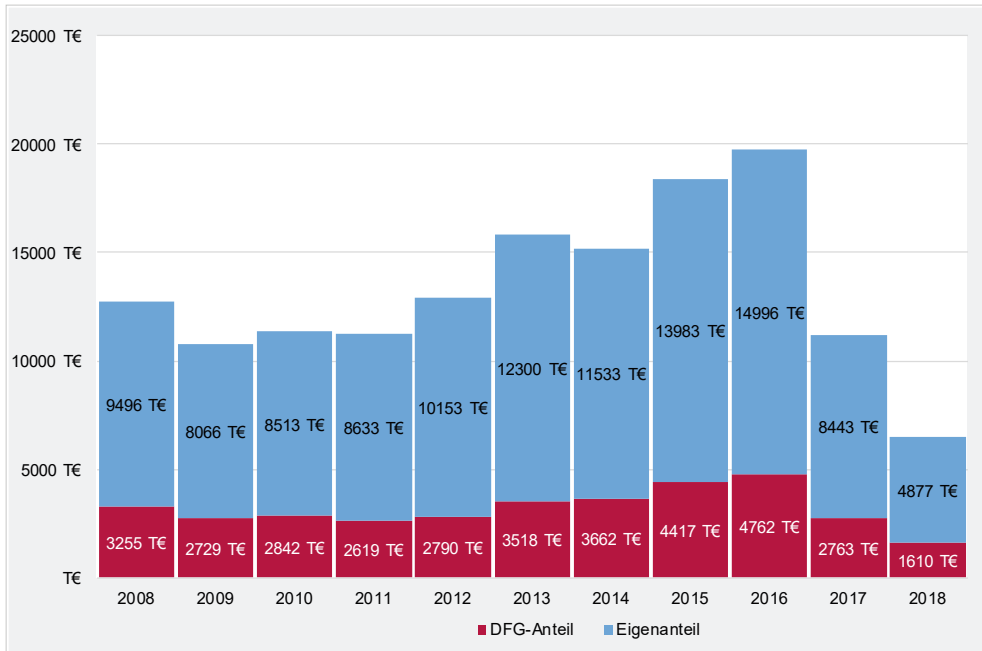
Abbildung 3: Bewilligungssummen nach Bewilligungsjahr und Fachverteilung



Datenbasis und Quelle: Deutsche Forschungsgemeinschaft: Antragsdatenbank und Produktdatensatz. Bewilligte Anträge (inklusive Zusatzanträge) Überregionale Lizenzierung, inklusive Pilotphase. Bewilligungssummen in tausend Euro (brutto, ohne Programmpauschale). Bewilligte Produkte im Segment laufende Inhalte und Archive (N=42) aus 78 Anträgen. Die Bewilligungen des Jahres 2007 beziehen sich auf die dreijährige Pilotphase.

Die Bewilligungssummen sind die Mittel, die von der DFG für die anteilige Finanzierung der Lizenzen, die entweder durch Einmalzahlungen vergütet wurden oder über drei Jahre liefern, zur Verfügung gestellt worden sind. Im Rahmen der Auswertung wurden zudem Daten zu den faktischen Gesamtkosten für jedes Jahr erhoben. Die faktischen Kosten für Lizenzen mit laufenden Inhalten (N=34) sind nach DFG-Anteil und Eigenanteil aufgeschlüsselt, für die Pilotphase von 2008 bis 2010 sind nur anteilig von der DFG finanzierte Produkte berücksichtigt (vgl. Abbildung 4).

Abbildung 4: Kosten mit DFG-Anteil und Eigenanteil der Lizenzen für laufende Inhalte



Datenbasis und Quelle: Deutsche Forschungsgemeinschaft: Antworten der Konsortialführenden zum Produktdatensatz Überregionale Lizenzierung, inklusive Pilotphase. Kosten in tausend Euro (brutto, ohne Programmpauschale). Bewilligte Produkte laufende Inhalte (N=34).

Die Gesamtkosten für laufende Inhalte betragen in den Jahren 2008 bis 2018 somit 146.124.435 Euro, der faktisch verausgabte DFG-Anteil betrug 35.009.129 Euro.

Die Gesamtkosten für zurückliegende Inhalte (Archive) betragen 3.243.859 Euro, davon wurden 1.883.477 Euro mit Mitteln der DFG finanziert und 1.360.382 Euro mit Mitteln der Einrichtungen. Hier liegen die DFG-Anteile höher, da Lückenergänzungen mitberechnet sind, die zu 100 Prozent von der DFG finanziert wurden.

### 3.2. Verbesserung der Versorgungslage

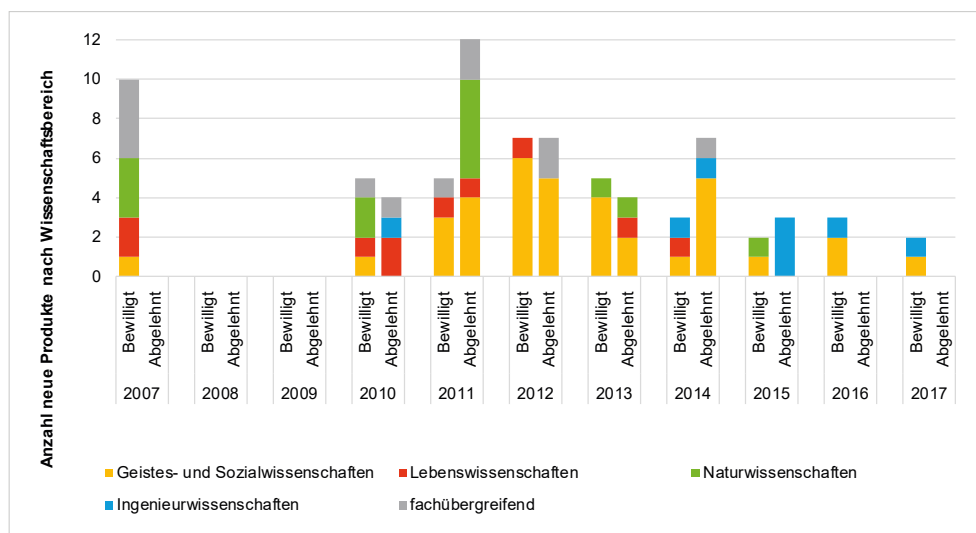
Eine Verbesserung der Versorgungslage wurde aus Sicht der AWBI-Kommission der DFG durch die Förderung grundsätzlich erreicht, dabei wurden die folgenden Dimensionen detaillierter betrachtet:

#### Zugänglichkeit

Im Zeitraum der Auswertung wurden 13 Produkte bewilligt, die keine Vorläuferförderung hatten und daher nur für die Beantragung einer Allianz-Lizenz sondiert und verhandelt worden sind. Erstmals als Allianz-Lizenz (inklusive der 100-Prozent-finanzierten China Academic Journals im Jahr 2007) sind in den Jahren der Förderung nach Wissenschaftsbereich unterschiedlich viele Produkte beantragt

und bewilligt oder abgelehnt worden (vgl. Abbildung 5). Die Anzahl an erstmals eingereichten Produkten blieb bis zur Einrichtung des festen Programms 2015 relativ konstant, mit einer Spitze an eingereichten, aber auch abgelehnten Anträgen in 2011, wohingegen die Anzahl an neu bewilligten Produkten pro Jahr bereits nach der Pilotphase abnahm. Der Förderanteil an Konsortialverträgen mit nationaler Reichweite im Verhältnis zu bilateralen Verträgen oder regionalen Konsortien ist ein Umstand, der vielen Konsortialteilnehmern eine Teilnahme erst ermöglicht hat.

Abbildung 5: Anzahl erstmalig im Programm beantragter Produkte nach Wissenschaftsbereich/Bewilligungen und Ablehnungen nach Jahr



Datenbasis und Quelle: Deutsche Forschungsgemeinschaft: Antragsdatenbank und Produktdatensatz Überregionale Lizenzierung. Bewilligte Produkte können einzelne abgelehnte Anträge enthalten, Jahr der ersten Bewilligung. Bewilligte (N=42) und abgelehnte Produkte (N=37) laufende Inhalte und Archive.

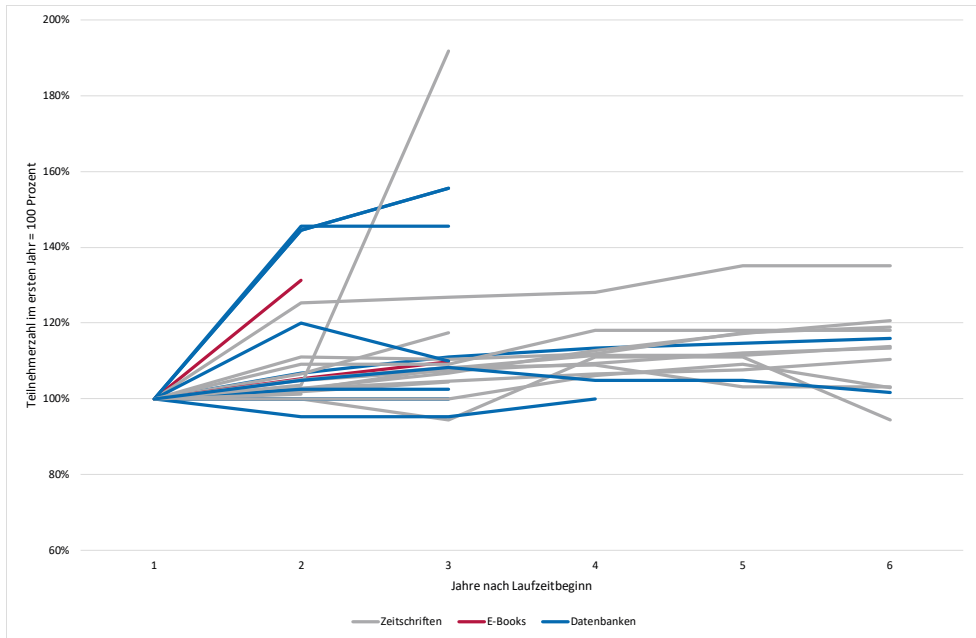
## Verbreitungsgrad

Für 27 Produkte liegen Informationen zur aktiven Teilnehmerentwicklung, d.h. zu Einrichtungen, die den Lizenzen beigetreten sind, vor<sup>6</sup>. Bei der Mehrheit der Produkte sind durch den Abschluss als Allianz-Lizenz im Vergleich zur vorherigen Versorgungslage im Förderzeitraum neue aktive Teilnehmer hinzugekommen, teilweise ist die Teilnehmerzahl stark angestiegen. Beim Großteil der Produkte konnten die Teilnehmerzahlen im Laufe des Förderzeitraums im ein- und zweistelligen Prozentbereich

6 Es sind folgende Begrifflichkeiten gewählt: Aktive Teilnehmer = hiermit sind „zahlende“ Einrichtungen gemeint, die im Sinne des Opt-In-Modells an der Finanzierung der Lizenz partizipieren und daher auch den Zugriff auf die laufenden Inhalte erhalten. Teilnehmer = hiermit sind Einrichtungen gemeint, die an der Moving Wall (einem in der Regel zeitverzögerten Zugriff ohne zusätzlichen Beitrag) partizipieren. Hierzu zählen auch Einrichtungen, die im Falle von quasi-Nationallizenzen, bei denen der gesamte Opt-In-Anteil durch die verhandlungsführende Einrichtung finanziert und damit allen berechtigten Einrichtungen ein Zugang ermöglicht wird, wie das im Fall der ZBW geschah, einen Zugriff auf die Inhalte wahrnehmen.

gesteigert werden, in fünf Fällen wurde ein weit höherer Prozentsatz erreicht. Nur in einem Fall kam es zu einem Absinken der Teilnehmerzahlen und im Anschluss zu einer Stabilisierung beim Ausgangspunkt.

Abbildung 6: Entwicklung aktive Teilnehmerzahlen laufende Inhalte<sup>7</sup>



Datenbasis und Quelle: Deutsche Forschungsgemeinschaft: Antworten der Konsortialführenden zum Produktdaten-satz Überregionale Lizenzierung. Ein Ausreißer (E-Book) nicht dargestellt. Laufende Inhalte (nach Jahren) (N=27).

Insgesamt lässt sich feststellen, dass nach dem Ausschöpfen des Steigerungspotenzials fast durchgängig ein Sättigungsniveau bei der Zahl der aktiven Teilnehmer erreicht ist und eher eine leichte Fluktuation als weitere Steigerungen von Teilnehmerzahlen zu beobachten sind.

### Relevanz des Angebots

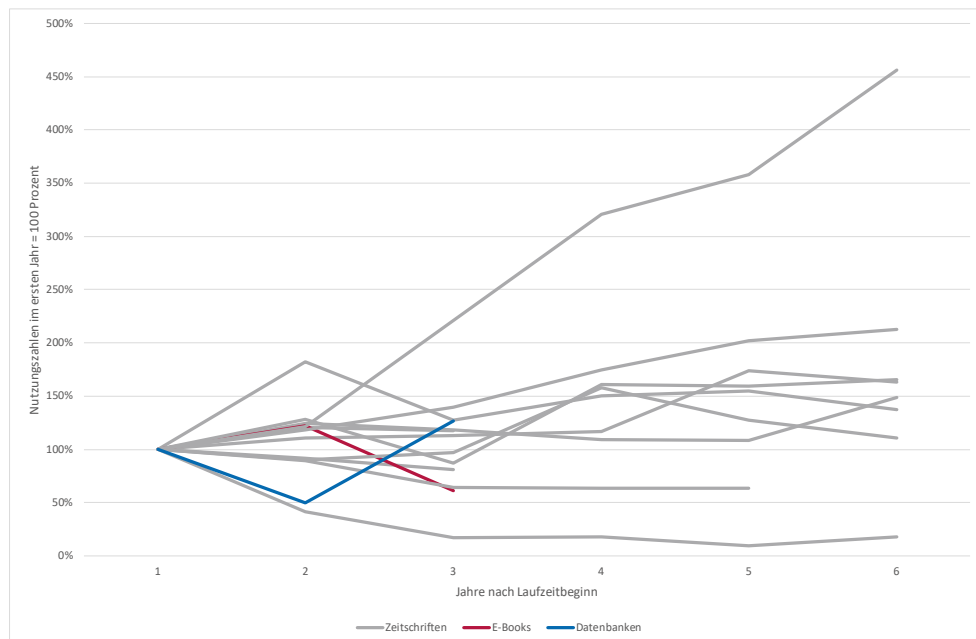
Die Konsortialführenden wurden darum gebeten, für alle über die Allianz-Lizenzen-Förderung unterstützten laufenden Produkte für jedes Jahr der Förderung Nutzungszahlen nach dem damaligen COUNTER-Standard, Journal Report 5<sup>8</sup>, abzugeben. Für Datenbanken, die abgeschlossene Produkte

7 Ein Produkt mit dem stärksten Anstieg an Teilnehmern nach anfänglichem Absinken, das nicht in der Abbildung dargestellt ist, stellt eine Besonderheit dar, da hier die Teilnehmerkosten im zweiten Jahr von der beantragenden Einrichtung übernommen wurden und die Lizenz damit quasi zur Nationallizenz wurde. Alle anderen Steigerungen basieren auf dem Opt-In-Modell und belegen damit das Interesse der Teilnehmer.

8 Dies sind die aggregierten „Successful Full-Text Article Requests by Year-of-Publication and Journal“. Es wurden zum Zwecke der Unterscheidung einzelner Jahre die Nutzungszahlen jeweils für das geförderte Jahr der Lizenz abgefragt.

darstellen, beziehungsweise Archive, wurden separat Nutzungszahlen nach dem COUNTER-Standard eingeholt. Es konnten nur lückenhaft Nutzungszahlen zur Verfügung gestellt werden. Hinzu kommt, dass eine Vergleichbarkeit der Nutzung von verschiedenen Jahren eines Produkts auch im Referenzjahr berücksichtigen müsste, wie viele und welche Titel der Lizenz aktuell zugrunde liegen. Anhand der vorhandenen Nutzungszahlen lässt sich jedoch in der Tendenz erkennen, dass insgesamt eine durchschnittliche Steigerung der Nutzung im Auswertungszeitraum stattgefunden hat.

Abbildung 7: Entwicklung Nutzungszahlen laufende Inhalte



Datenbasis und Quelle: Deutsche Forschungsgemeinschaft: Antworten der Konsortialführenden zum Produktdaten-satz Überregionale Lizenzierung. Laufende Inhalte (nach Jahren) (N=13).

Ein weiterer Nutzen durch das erweiterte Angebot, in der Regel durch den Zugriff auf neue Pakete oder das Gesamtportfolio eines Verlags, kann sich darin zeigen, dass auf Einrichtungsebene über die Allianz-Lizenz weitere Titel zugänglich werden.

### Nutzen der Moving Wall für die Gesamtversorgung

Die Verhandlung und Förderung einer Moving Wall, einer rollierenden Archiverweiterung um kurzzeitig zurückliegende Jahrgänge verbunden mit dem Zugang aller berechtigten Einrichtungen im Modus einer Nationallizenz, hat entscheidend zur Verbesserung der Versorgung beigetragen. Besonders erfreulich ist, dass diese Art des Zugangs auch für einige Datenbanken (zum Beispiel Artbibliographies Modern, Anthropology Online) und E-Book-Pakete (Brill) verhandelt und umgesetzt werden konnte.



Die Verbesserung der Gesamtversorgung zeigt sich an einem Vergleich von Zahlen an aktiven Teilnehmenden (Finanzierung der jeweiligen aktuellen Jahrgänge) und Teilnehmenden, die sich nur für die kostenfrei zugänglichen Inhalte freischalten ließen. Bei 17 Produkten kann ein Vergleich der zahlenden Teilnehmerschaft und der Teilnehmenden, die sich für die Nutzung der Moving Wall freischalten ließen, vorgenommen werden. Bei diesen Produkten haben sich durchschnittlich viermal so viele Teilnehmende zusätzlich für die Nutzung der zurückliegenden, kostenfrei zugänglichen Inhalte registriert. Zugleich zeigt sich anhand der Verteilung, dass die Steigerungsrate an Teilnehmenden und somit die Notwendigkeit einer Versorgung, auch stark produktabhängig ist. Insbesondere auch bei spezialisierten Datenbankprodukten konnte aufgrund von Moving-Wall-Regelungen eine signifikante Verbesserung der Versorgung erreicht werden. Bei 14 aller geförderten Produkte wurde eine separate Zahlung für die Moving Wall fällig, wobei in 13 Fällen die Mittel der DFG für die Finanzierung der Moving Wall eingesetzt wurden. Dafür wurden 2.383.403 Euro aus DFG-Mitteln verwendet. 153.663 Euro wurden anderweitig beigesteuert.

### **Lückenlosigkeit der Produkte**

Durch die Förderung wurde es ermöglicht, dass mit der erfolgreichen Beantragung laufender Inhalte oder dynamischer Datenbanken auch Lückenergänzungen bewilligt werden konnten, die zu 100 Prozent DFG-finanziert sind und einen Anschluss an Nationallizenzen bewirken. Dadurch sollte eine Lückenlosigkeit der Versorgung bezogen auf diese Produkte erreicht werden. In vielen Fällen wurden solche Lückenergänzungen beantragt und bezogen auf die einzelnen Produkte gefördert, so dass keine Lücken bei den Allianz-Lizenzen bestehen.

### **Einschätzung der Verhandlungsführenden**

Auch aus Sicht der Verhandlungsführenden ist die Versorgung grundsätzlich verbessert worden. Dies zeige sich vor allem an der Nutzung der Moving Wall im Rahmen der Zeitschriftenverträge, aber auch an den Moving-Wall-Komponenten, die bei spezialisierten Datenbanken oder bei E-Book-Paketen mitverhandelt wurden. Neben der Steigerung von Teilnehmerzahlen an den laufenden Lizenzen und bei anderen Produkten sei daher vor allem die Nutzung der Moving Walls und der Archive ein guter Indikator für die verbesserte Versorgung. Die flächendeckende Versorgung im Modus der Nationallizenz könne daher als größter Beitrag zur verbesserten Zugriffslage gesehen werden.

### **Gründe für die Nichtbeantragung, Nichtförderung oder das Nichtzustandekommen von Konsortien**

Im Gesamtzeitraum der Förderung – und nicht zuletzt vor der Einrichtung des Programms zum Jahr 2015 – wurde mehrfach festgestellt, dass eine große Anzahl von potenziell förderwürdigen Produkten nicht als Allianz-Lizenz beantragt wird. Von 2010 bis 2016 wurden für insgesamt circa 136 unterschiedliche Produkte Absichtserklärungen vorgelegt,<sup>9</sup> jedoch wurden nur für 79 Produkte Anträge eingereicht und 42 Produkte wurden bewilligt.

Der in den Rückmeldungen der Konsortialführenden am häufigsten genannte Grund für eine Nichteinreichung von Anträgen war mit großem Abstand die mangelnde Bereitschaft der Anbieter, die

<sup>9</sup> Mit Mehrfachsondierungen zum Beispiel zu anderen Produktzeiträumen waren es 191 Absichtserklärungen.

Fördergrundsätze umzusetzen. Hiervon sind alle Produktarten inklusive E-Books und Datenbanken betroffen, darunter sowohl Produkte von großen kommerziellen Anbietern als auch von internationalen Fachgesellschaften unterschiedlicher Größe, mit denen bereits Verträge in Deutschland existieren. Hinzu kommt, dass einzelne Komponenten (Hosting, Moving Wall) in speziellen Fällen, insbesondere bei Aggregatordatenbanken, auch mit den jeweiligen Rechteinhabern abgestimmt werden müssen; selbst bei bestem Willen der Anbieter von Aggregatordatenbanken können die Komplexität der Gesprächsführung und die Bereitschaft der beteiligten Verlage beziehungsweise auch das Rechtsverhältnis zu unüberwindbaren Schwierigkeiten führen. Es kam auch dazu, dass Produkte, für die bereits eine Nationallizenz bestand, nicht in die Allianzförderung aufgenommen wurden, weil keine Einigungen mit dem Anbieter über die Grundsätze für die Förderung oder über zielführende Lizenzmodelle erreicht werden konnten.

Verhandlungen scheiterten zudem an den insgesamt zu hohen Forderungen des Anbieters oder daran, dass Bestandskunden durch Anbieter nicht als Teilnehmer an einer Allianz-Lizenz zugelassen wurden und dass existierende Verträge nicht zu den Konditionen der Allianz-Lizenz überführt werden konnten.

Neben den Produkten, für die nach Sondierungsgesprächen keine Anträge eingereicht wurden, gibt es auch 37 Fälle, in denen keine Bewilligungen ausgesprochen wurden. Der bei Weitem häufigste Grund für Ablehnungen war das Preis-Leistungsverhältnis der zu bewertenden Angebote. Häufig wurden dabei auch Archivanteile oder Lückenergänzungen als zu teuer eingeschätzt. In nur sehr wenigen Fällen stand die fachliche Relevanz der vorgelegten Produkte infrage, in der Regel führten in diesen Fällen eine Kombination von geringerer fachlicher Relevanz zusammen mit einem zu groß gewählten Portfolio und eine unattraktive Preisgestaltung oder Abstriche bei den Mehrwertkomponenten zur Ablehnung. Vereinzelt waren produktspezifische Gründe ausschlaggebend für eine Ablehnung, zum Beispiel der Zugangskomfort. Bei E-Book-Paketen war ein Ablehnungsgrund die Titelzusammensetzung, die nach Einschätzung der Gutachtenden häufig weniger relevante Bücher zu oft zu hohen Preisen enthielt. Auch war vor allem in den Anfangsjahren eine Begutachtung aufgrund fehlender oder intransparenter Angaben (zum Beispiel zu bereits bestehenden Lizenzen, Anzahl und Art der im beantragten Paket enthaltenen Titel) nicht möglich oder die Nachfrage nach den Produkten konnte nicht spezifiziert werden.

### **3.3. Wirtschaftlichkeit der Angebote**

Schon bei der Förderung von Nationallizenzen war die Wirtschaftlichkeit der vorliegenden Angebote ein wesentlicher Bestandteil der Begutachtung. Ein zentrales Kriterium für die gutachterliche Beurteilung der Preisforderungen war der in den Verlagsangeboten vorliegende Preisfaktor gegenüber (regionalen) Einzellizenzen. Auch der Verhandlungsverlauf war Gegenstand der Begutachtung. Bei den Allianz-Lizenzen war die Wirtschaftlichkeit der Angebote ebenfalls ein Hauptaspekt der Begutachtung.

Die Wirtschaftlichkeit der vorgelegten Angebote und der Abschlüsse zum Zweck der Programmbewertung lässt sich anhand von verschiedenen Indikatoren nachvollziehen. Auch kann sie aus verschiedenen Perspektiven beurteilt werden. Für den Teilnehmer an der Lizenz wird eine Kostensenkung oder eine vergleichsweise geringere Kostensteigerung als zentrales Kriterium gelten. Insgesamt kann aus Perspektive der Fördereinrichtung neben einer Analyse von Kosten und Nutzung,

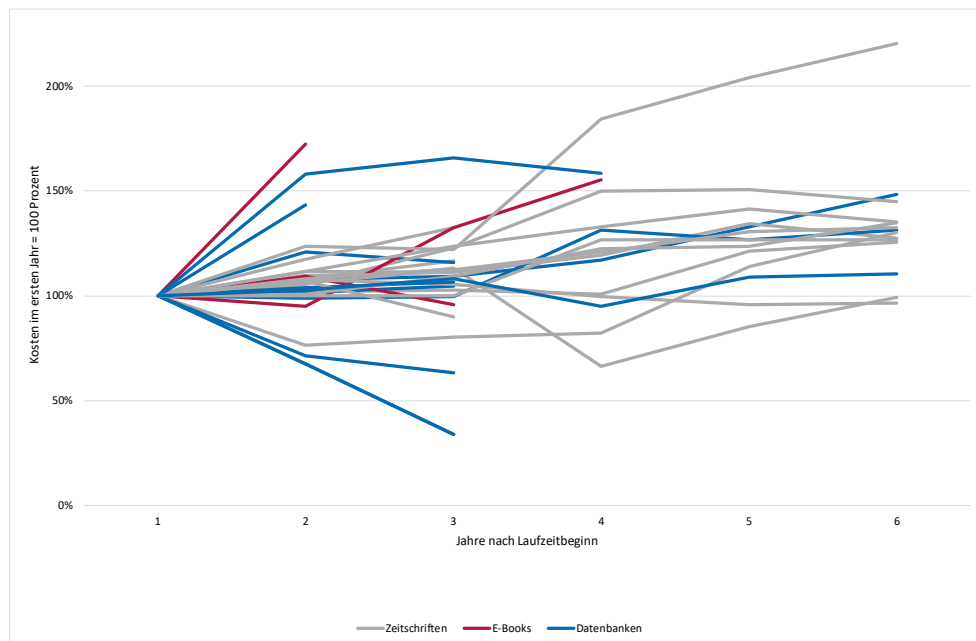
(geringeren) Kosten pro Teilnehmer oder Kosten per Download, eine weitere Rabatterzielung durch Nachverhandlungen, die direkt auf den Mechanismus der Förderentscheidungen zurückzuführen ist, analysiert werden. Die Bündelung der Nachfrage als Allianz-Lizenz kann sich auch in geringeren Kostensteigerungsraten für den Bezugszeitraum manifestieren. Insgesamt können die Werte nur eine Aussagekraft entwickeln, wenn sie mit vergleichbaren Größen ins Verhältnis gesetzt werden, was durchweg schwierig ist. Schließlich wurde auch noch analysiert, welche Konditionen nach Ende der Förderung für einzelne Produkte verhandelt worden sind, wenn das Konsortium fortgesetzt wurde, um Aussagen zur Nachhaltigkeit zu ermöglichen.

Aus den Begutachtungen seit 2010 gingen in den meisten Fällen, für die Bewilligungsvorschläge gemacht wurden, auch Aufträge zur Nachverhandlung hervor. Solche Aufträge konnten auch bei Ablehnungen als Bedingung für eine Wiedereinreichung formuliert werden. Der häufigste Grund für Nachverhandlungsvorgaben oder Auflagen war das Preis-Leistungs-Verhältnis beziehungsweise die Preisgestaltung der Anbieter, welche entweder als intransparent oder als überzogen angesehen wurde. Im Falle von Produkten, bei denen Mehrwertkomponenten aufgrund der Produktart nicht umgesetzt werden konnten und entsprechend den Fördergrundsätzen auch nicht umgesetzt werden mussten, wurde erwartet, dass diese Tatsache sich in der Preisgestaltung widerspiegelt.

In der weit überwiegenden Zahl der Fälle konnten in Nachverhandlungen die Monita der Gutachtenden ausgeräumt und bessere Konditionen erzielt werden. In mindestens elf Fällen wurden weitere Rabatte erzielt (im Maximalfall bis zu circa 37 Prozent) oder günstigere Lizenzmodelle dem Abschluss zugrunde gelegt. Die Konsortialführenden kommentieren hierzu, dass Nachverhandlungen dann besonders einfach beziehungsweise erfolgreich waren, wenn nicht grundsätzlich umsatzmindernde Aspekte, sondern eher marginale Aspekte betroffen waren (Anpassungen bei Mehrwertkomponenten). Auch wenn in der Regel eine Kostensenkung in Nachverhandlungen erwirkt wurde, wird bemerkt, dass Gewöhnungseffekte auftreten und Anbieter bei wiederholten Nachforderungen diese miteinkalkulieren und entsprechend höhere Erstangebote vorlegten. Der Erfolg von Nachverhandlungen stieg in der Regel mit der Präzision der Zielvorgaben, die von den Gutachtenden gemacht wurden.

Die Kostenentwicklung bei den geförderten laufenden Inhalten, bei denen diese über einen Zeitraum von mindestens zwei Jahren auswertbar ist (N=30), verlief nicht in allen Fällen linear. In sechs Fällen sanken die Kosten im Verhältnis zum ersten Jahr der Allianz-Lizenz im weiteren Zeitverlauf ab. In den Fällen mit steigenden Kosten lag die durchschnittliche jährliche Steigerungsrate pro Produkt nur in vier Fällen unter 4 Prozent. In 14 Fällen lag sie zwischen 4 Prozent und 10 Prozent und in sechs Fällen über 10 Prozent, in zwei Fällen sogar über 40 Prozent. Die Gründe dafür können unterschiedlich sein und mit der Veränderung des Titelportfolios oder anderer Produktmodalitäten zusammenhängen. Die Auswertung bezog sich auf die faktisch entrichteten Kosten der Produkte ohne eine Korrelation mit anderen Variablen.

Abbildung 8: Kostenentwicklung bei laufenden Inhalten



Datenbasis und Quelle: Deutsche Forschungsgemeinschaft: Antworten der Konsortialführenden zum Produktdaten-satz Überregionale Lizenzierung. Laufende Inhalte (nach Jahren), N=30.

Die Verhandlung finanziell günstiger Konditionen ist auch davon abhängig, ob für einen Anbieter noch Potenzial zur Erweiterung seiner Umsätze beziehungsweise Marktanteile gesehen wird. Bei der Preisgestaltung bestand daher für Neukunden größerer Spielraum. Hingegen war eine Reduktion von etablierten Lizenzkosten für Bestandskunden seltener möglich. Ein Konsortialführender kommentiert zudem, dass Anbieter auch die Mehrwertkomponenten der Allianz-Lizenzen mit preislichen Aufschlägen versehen, wenn diese über den Standard des Anbieters hinausgehen. Die Preise für Allianz-Lizenzen liegen dann zum Teil deutlich über Angeboten des Inhalts ohne Mehrwertkomponenten.

Ein wichtiger Aspekt der Förderung liegt in einer verbesserten Transparenz über preisliche Konditionen, die nicht nur begutachtet, sondern auch auf nationaler Ebene kommuniziert werden konnten. In der für die Allianz-Lizenzen entwickelten Musterlizenz waren keine Vertraulichkeitsklauseln (*non disclosure agreements*) vorgesehen und in den meisten geförderten Vertragsabschlüssen sind solche auch nicht enthalten.

Hinsichtlich der Kostenentwicklung nach Ablauf der Förderung sind zwar nur in wenigen Fällen drastische Entwicklungen zu beobachten, jedoch berichten einige Konsortialführende über deutliche Preisanstiege für dasselbe Produkt nach Auslaufen der Förderung oder Schwierigkeiten bei der Überführung nach Wegfall der Förderung angesichts der „Fallhöhe“ auf eine ungeförderte Lizenz.

Dabei sind zwei Mechanismen zu unterscheiden, die beide vorkommen:

- Durch den Wegfall des Förderanteils erhöhen sich die Kosten pro Teilnehmer auch bei gleichbleibendem Produktpreis, sodass Teilnehmer abspringen, wodurch sich die Kosten für die verbleibenden Teilnehmer weiter erhöhen.
- Der Anbieter erhöht den Produktpreis im Verhältnis zum Förderzeitraum unverhältnismäßig oder führt neue, für Teilnehmer nachteilige Preisstrukturen ein. Durch die Preiserhöhungen in Kombination mit dem Wegfall des Förderanteils wird eine Teilnahme an der Lizenz übermäßig erschwert.

In wenigen Fällen kam aufgrund der Preiserhöhungen kein weiteres Konsortium zustande und die Versorgung muss aktuell wieder über bilaterale Abschlüsse ermöglicht werden. In einer relevanten Anzahl von Fällen wird jedoch ein Konsortium auch mit geringen Fluktuationen bei den Teilnehmern fortgeführt, was belegt, dass die Konditionen häufig attraktiv sind, insbesondere, wenn Abstriche bei den Mehrwertkomponenten gemacht werden können. Dies wird unten noch breiter beleuchtet.

### 3.4. Beitrag zur Strukturbildung

Beim Übergang von der Pilotphase 2008 bis 2010 in die Förderung der Allianz-Lizenzen ab 2010 wurden bereits bei einigen der Produkte wesentliche Veränderungen in den Lizenzkonditionen erreicht. Dazu gehörten eine attraktive Option zum Umstieg auf ein E-Only-Modell, die konsequente Umsetzung eines bestandsunabhängigen Berechnungsmodells, der Einbezug erweiterter Mehrwertkomponenten (vor allem Green Open Access) und die Ausweitung der Preisdeckelung auf die Gesamtkosten.

Die für die Strukturbildung wichtigsten Kategorien zur Etablierung innovativer, wissenschaftsfreundlicher Lizenzierungsmodelle im Rahmen des Förderprogramms sind insgesamt der Umstieg auf E-Only-Bezugsmodelle und die Umsetzung der Mehrwertkomponenten. Neben diesen Aspekten wurde in der Auswertung auch untersucht, ob und wie Allianz-Lizenzen nach dem Auslaufen der Förderung weitergeführt wurden beziehungsweise ob die Standards der Allianz-Lizenzen auch in anderen Kontexten zum Einsatz kamen. Zudem wurde analysiert, ob sich auch strukturell nachteilige Wirkungen der Förderung beschreiben und darstellen lassen.

### Innovative Lizenzmodelle

Grundsätzlich sollte die Entwicklung der Lizenzmodelle wissenschaftsfreundliche Elemente weiterreiben. Als ein solches Element ist die Bepreisung nach bestandsunabhängigem Modell zu sehen, die sich im betrachteten Zeitraum bei fast allen Verträgen, auch außerhalb der Förderung, durchgesetzt hat. Bei 50 von 61 Anträgen wurde der Preis auf der Basis einer bestandsunabhängigen Kalkulation festgesetzt. Weiterhin wurde im Rahmen der Förderung ein neues Banding-Konzept<sup>10</sup> (ein differenziertes Preisschema) entwickelt, das auch zum Einsatz kam. Es wurde allerdings nicht durchgängig eingesetzt oder von Konsortialführenden als einsetzbar eingeschätzt. Die Einführung von Moving

---

<sup>10</sup> Projekt: DFG - GEPRIS - Entwicklung eines Klassifikationsschemas (Banding) für die Informationsbeschaffung für wissenschaftliche Einrichtungen in Deutschland. <<https://gepris.dfg.de/gepris/projekt/225373232>>. Kurzfassung der Ergebnisse: Banding-Studie-2014.pdf (fz-juelich.de). <<https://juser.fz-juelich.de/record/838328/files/Banding-Studie-2014.pdf>>, Stand: 15.05.2021.

Walls bei Datenbanken und E-Book-Paketen ist ebenfalls als innovativer Ansatz zu werten. APC-Rabatte für die Publikation im Gold Open Access wurden in einigen Fällen verhandelt, nicht zuletzt sogar für E-Books.

Nicht gelungen hingegen ist es, effektive Durchbrüche gegen den Bezug der Gesamt- oder vom Verlag zugeschnittenen Teilportfolios zu erreichen hin zu mehr kostentransparenenten beziehungsweise kostengünstigen, bedarfsorientierten Auswahlmodellen. Dieser Aspekt wurde in Begutachtungen immer wieder als kritisch gesehen. Nur in wenigen Fällen konnten einzelne Titel oder Pakete separat gewählt und zu angemessenen Preisen bezogen werden.

### Beitrag zu E-Only

Unter dem Begriff „E-Only“ wird sowohl die Bezugsart (nur elektronisch, kein Druckwerk) als auch die Kalkulationsart der Preise für den Bezug (ohne Verpflichtung zum Weiterbezug von Abonnements oder Holdings) gefasst. Die Bezugsart wurde im Auswertungszeitraum durchgängig zu E-Only umgestellt. Das bestandsunabhängige E-Only-Bepreisungsmodell hat sich im Förderzeitraum ebenfalls durchgesetzt, insbesondere nach 2013 sind kaum mehr Allianz-Lizenzen vorhanden, die auf Basis bestehender Abonnements kalkuliert wurden. Die Allianz-Lizenzen mit dem überregionalen Angebot können als Vorreiter gesehen werden, die die Umstellung zur E-Only-Bezugsart katalysierten.

### Mehrwertkomponenten

Unter dem Begriff der „Mehrwertkomponenten“ werden Regelungen der *Grundsätze* gefasst, die normalerweise nicht standardmäßig in Lizenzverträgen enthalten sind und einen Mehrwert für die Literaturversorgung an öffentlichen Einrichtungen und damit für die wissenschaftliche Nutzung darstellen. Das sind z. B. rein technische Vorgaben, wie Standardisierungen und Spezifizierungen sonst üblicher Verfahren, wie zum Beispiel der Metadatenlieferung und des Reporting, die nicht in die Auswertung einbezogen wurden. Im Rahmen der Auswertung wurden die inhaltlichen Mehrwertkomponenten Hosting, Open Access und Text-and-Data-Mining betrachtet.

*Hosting*: In den *Grundsätzen* ist festgehalten, dass die lizenzierten oder erworbenen Daten den Lizenznehmern auch zum Hosting und zur Archivierung überlassen werden müssen. Eine Einbindung der Daten in eigene oder in durch Dritte betriebene technische Nutzungs- und Speichersysteme ist damit vorgesehen (DFG-Merkblatt 12.181, A.7.a). Mit dem Hostingrecht sollte vor allem eine Absicherung vorgenommen werden für den Fall, dass der Anbieter den Zugriff nicht adäquat anbieten kann.

Bei der Bewertung der Hostingkomponente ist zu unterscheiden zwischen dem Hosting im Sinne des unmittelbaren Zugriffs und der dauerhaften Absicherung des Zugriffs. Das Hostingrecht zielt nicht primär darauf ab, den regulären Zugriff auf die Verlagsinhalte über die Verlagsplattformen systematisch abzulösen, schafft aber die Grundlage für einen verlagsunabhängigen Zugriff auf die lizenzierten Produkte. Bislang erfolgt der Zugriff auf die lizenzierten Produkte im Rahmen der regulären Nutzung in den allermeisten Fällen weiterhin über die Verlagsplattformen, zumal nach Einschätzung vieler Konsortialführenden der primäre Zugriff über den anbietenden Verlag von einem größeren Nutzungskomfort gekennzeichnet ist, vor allem, wenn an den Lizenznehmer nur Meta- und

Inhaltsdaten, aber keine Datenbanksoftware übergeben werden. Eine Ausnahme bildet die Technische Informationsbibliothek, die das Hostingrecht systematisch für alle von ihr verhandelten Produkte wahrnimmt und den Zugang bei Bedarf über eine eigene Plattform anbietet. Das Hostingrecht im Sinne einer Absicherung wurde für nahezu alle Produkte verhandelt, aber nur in sehr wenigen Fällen auch tatsächlich in Anspruch genommen.

Für manche Produkte konnte auch nur ein temporärer Zugriff über die Anbieterplattform verhandelt werden, sodass noch Lösungen für die langfristige Absicherung des bisher lizenzierten Inhalts entweder durch lokales Hosting oder im Rahmen einer nationalen Strategie gefunden werden müssen. Dies gilt auch für Produkte, die über Portico<sup>11</sup>, eine kollektiv finanzierte Archivierungsdienstleistung, abgesichert sind, da hier Lösungen für den Zugriff durch nicht am Portico-Konsortium teilnehmende Einrichtungen ausstehen.

Im Ergebnis konnte der Fördergrundsatz in einigen Fällen, aber nicht durchgängig umgesetzt werden. Neben der Einräumung des Rechts kommt es vor allem auf die konkrete Erfüllung, die Datenlieferung an, die nur in Einzelfällen zufriedenstellend organisiert werden konnte. Vonseiten der teilnehmenden Einrichtungen ist ein Eigenhosting eher nicht erforderlich. In der Regel stehen die Einrichtungen der Verhandlungsführenden damit in der Pflicht, die Inhalte zu sichern und zur Verfügung zu stellen, sofern keine anderen Vorkehrungen für die Absicherung des langfristigen Zugangs getroffen worden sind.

*Open Access*: Die Mehrwertkomponente zum Open Access bezog sich vor allem auf die Einräumung eines Zweitveröffentlichungsrechts (Green Open Access), wodurch die wissenschaftliche Literaturversorgung auf dem Weg der freien Zugänglichkeit verbessert werden sollte. In der Regel konnte dieses Recht umgesetzt werden. Durch die Förderbestimmungen war keine fixe Embargo-Frist, nach der eine Zugänglichmachung im Open Access erfolgen muss, vorgegeben. Auch zu der zu veröffentlichen Version wurden keine Vorgaben gemacht. Daher standen Embargo-Frist und die Frage, ob die Verlagsversion im Green Open Access verfügbar gemacht werden kann, im Vordergrund. Eine Übersicht über die Rechte, Versionen und Embargofristen zur Einstellung von Artikeln aus geförderten Lizenzen in Repositorien oder zur Verfügbarmachung findet sich im Portal „nationallizenzen.de“.<sup>12</sup> Zur praktischen Wahrnehmung der Open-Access-Komponente wurde ein DFG-Projekt, DeepGreen,<sup>13</sup> beantragt. Es wird zur Nutzung der Komponente maßgeblich beitragen. Mit Ende der Projektförderung wurde hier der Pilotbetrieb aufgenommen. Die Wirkung der Komponente auf die Versorgung in der Wissenschaft ist dann besonders hilfreich, wenn die Möglichkeit gegeben ist, Verlagsversionen (Version of record, Verlags-PDF) frühzeitig in Repositorien einstellen zu können.

Der Goldene Open Access wurde nicht unter die Mehrwertkomponenten gefasst, aber im Rahmen innovativer Lizenzmodelle umgesetzt. Ein Produkt wurde gefördert, das mit einem Voucher-System für die Publikation im Gold Open Access agierte. Die Erfahrungen mit dem Pilotprojekt führten zur

---

11 Home - Portico <<https://www.portico.org/>>.

12 <<https://www.nationallizenzen.de/open-access/open-access-rechte.xls/view>>, Stand: 15.05.2021.

13 Goltz-Fellgiebel, J. A., & Putnings, M. (2019). Open-Access-Transformation mit DeepGreen: Gemeinsam den (grünen) Schatz heben. o-bib. Das Offene Bibliotheksjournal / Herausgeber VDB, 6 (1), 1-11. <<https://doi.org/10.5282/o-bib/2019H1S1-11>>.

Einschätzung der Teilnehmer, dass das Verfahren nicht optimal ist. Mit dem Ende der Allianz-Lizenz wurde auch das Modell durch den Verlag eingestellt.<sup>14</sup> Nicht nur das Voucher-Modell, auch Rabatte auf Open-Access-Publikationsgebühren wurden im Rahmen der Förderung umgesetzt. Insgesamt wurden bei 15 von 61 Anträgen APC-Rabatt-Modelle mitverhandelt, davon waren zwölf Produkte betroffen.

*Text-and-Data-Mining (TDM)*: Text-and-Data-Mining ermöglicht eine umfassende wissenschaftliche Nutzung und Weiterverwertung der lizenzierten Inhalte und der Metadaten. Das Recht zum Text-and-Data-Mining wurde fast immer verhandelt und von den Verlagen gewährt. Auf der Basis der Rückmeldungen von Konsortialführenden zeigt sich, dass die TDM-Komponente in der Praxis entweder kaum genutzt wurde oder dass keine Aussagen zur Nutzung gemacht werden können. Nur vom Fachinformationsdienst Cross Asia ist bekannt, dass TDM bei den Lizenzen betrieben wird. Möglich ist, dass Text-and-Data-Mining ohne Kenntnis der Konsortialführenden stattgefunden hat, da auch direkt zwischen Nutzer und Anbieter kommuniziert werden kann. Zur Klärung technischer Fragen ist häufig ohnehin ein Direktkontakt mit dem Anbieter nötig. Ein Konsortialführender teilte mit, es sei aus anderen Kontexten bekannt, dass Anfragen zum Text-and-Data-Mining in der Regel über die TDM-Klauseln hinausgehen und eine zusätzliche vertragliche Regelung erfordern. In einem Fall wurde vorgesehen, dass bei Bedarf zur Nutzung im Rahmen des Data-Minings eine zusätzliche Vereinbarung zwischen nutzender Einrichtung und Verlag geschlossen werden muss, was als der zielführendste Weg gesehen wurde. Im Ergebnis war der Mehrwert einer TDM-Komponente theoretisch gegeben, in der Praxis ist allerdings eine eher geringe Nutzung zu vermuten.

### **Weiterführung von Lizenzen nach Ablauf der Förderung und Etablierung der Allianzstandards in der Breite**

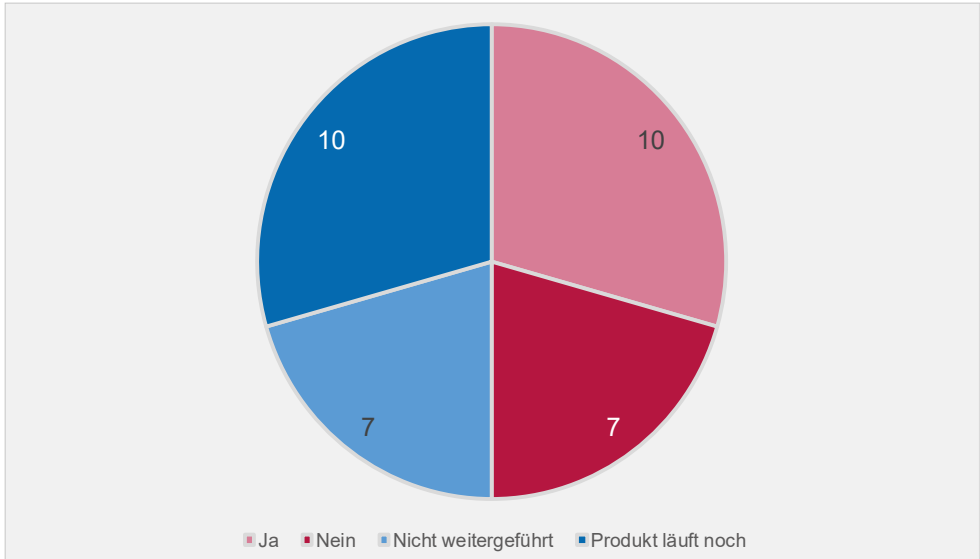
Eine wichtige Perspektive auf den Fördererfolg ergibt sich aus der Fortführung von Lizenzen nach Auslaufen der Förderung. Die Konsortialführenden wurden gefragt, in welchen Fällen und unter welchen Bedingungen Produkte nach Auslaufen der Förderung weitergeführt wurden und ob im Weiterführungsfall eine Weiterführung entsprechend den DFG-Grundsätzen erfolgt ist.

---

14 <<http://www.rsc.org/journals-books-databases/librarians-information/librarians-notes/all-articles/2016/jun/g4g-scheme-ends-2017/>>, Stand: 15.05.2021.



Abbildung 9: Weiterführung von Lizenzen nach DFG-Grundsätzen/Laufende Inhalte



Datenbasis und Quelle: Deutsche Forschungsgemeinschaft: Antworten der Konsortialführenden zum Produktdatensatz Überregionale Lizenzierung. Bewilligte Produkte laufende Inhalte, N=34

Die Grafik zeigt, ob die Grundsätze der Allianz-Lizenzen bei nach der Förderung weitergeführten Konsortien weitergelten (ja) oder nicht (nein). Sieben Konsortien wurden nicht weitergeführt. In zehn Fällen werden die Konsortien nach Ablauf der Förderung zu denselben Konditionen wie die Allianz-Lizenz weitergeführt.

In einigen Fällen wird nach Ablauf der Förderung von den Konditionen der Allianz-Lizenz abgewichen. Häufig wird die Moving Wall nicht mehr beibehalten oder nur mit verlängerter Embargofrist ermöglicht, dies insbesondere in Fällen, in denen sie nur durch zusätzliche Finanzmittel aus der Förderung umgesetzt werden konnte und in denen die Teilnehmer des Konsortiums eine Weiterführung nicht aus ihren Mitteln finanzieren können. Die Weiterführung ohne diese Mehrwertkomponente bedeutet, dass der deutschlandweite Zugriff auch mit dem letzten Jahrgang, der über die Moving Wall zugänglich ist, endet. Auch die Beibehaltung der Hostingkomponente stellt sich als schwierig dar. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass viele Produkte durch die Förderung eine große Verbreitung gefunden haben, die eine stabile Fortführung nach Auslaufen der Förderung möglich macht. In einigen Fällen wird bei der Fortführung der Lizenzen im konsortialen Kontext vor allem auf die Moving Wall verzichtet, auch die Hostingkomponente wird nicht regelhaft fortgeführt.

### 3.5. Rückläufige Antragszahlen

Die Antragszahlen für Allianz-Lizenzen waren, ebenso wie die Sondierungsgespräche für neue Produkte, in den letzten Jahren der Förderung stark rückläufig. 2017 konnten noch zwei ganz neue Produkte bewilligt werden, ansonsten gingen nur Fortsetzungsanträge ein. Faktisch wurde auch ein Rückgang der Anfragen nach der Verhandlung von Allianz-Lizenzen vonseiten der Bibliotheken verzeichnet; zum Teil konnten günstigere Angebote ohne die Berücksichtigung der Fördergrundsätze realisiert werden, was Bibliotheken in angespannten finanziellen Situationen aus einer wirtschaftlichen Betrachtung heraus vorzogen. Es gab zudem auch weniger Produkte, die potenziell noch für eine Antragstellung im Programm „Überregionale Lizenzierung“ infrage kamen. Die meisten infrage kommenden Produkte wurden bereits sondiert und/oder verhandelt. Insgesamt überwog auch aus Sicht der Konsortialführenden die Meinung, dass die seit 2010 stark veränderten Rahmenbedingungen den Spielraum für Neuanträge auf Allianz-Lizenzförderung eingeschränkt haben.

Zu den einschränkenden Faktoren zählen:

- Eine fehlende Förderoption für Produkte ohne Hostingrechte; solche Konsortien können nur ohne Förderung abgeschlossen werden.
- Ein Mangel an Möglichkeiten zur Vollfinanzierung von Produkten, zum Beispiel für Archive von später hinzukommenden Titeln, die als Nationallizenzen vorliegen; oder für Volltextdatenbanken, die aufgrund hoher Einzelpreise nur schlecht im Opt-In-Verfahren zu finanzieren sind oder für die ein Übergang in eine Nationallizenz aufgrund hoher Schwellenwerte schwer zu erreichen ist.
- Die Schwierigkeit, die meistgefragten Produkte im Allianzkontext zu verhandeln, weil bereits eine gute Marktdeckung gegeben ist und der Anbieter keinen Vorteil eines Allianz-Lizenzabschlusses sieht.
- Die Problematik, dass mit den meisten Anbietern bereits über die Standards für Allianz-Lizenzen gesprochen wurde und die Gruppe der Verlage und Fachgesellschaften, die die Konditionen ablehnen oder in der Vergangenheit bei Anträgen gescheitert sind, relativ groß ist.
- Die Tatsache, dass neue Produkte – abgesehen von der Akzeptanz der Anbieter gegenüber den Standards – es auch aufgrund der budgetären Situation von Einrichtungen schwer haben. Hierzu ist jedoch auch festzuhalten, dass Einrichtungen an neuen Medienformaten (wie Lehrvideos oder Tondokumenten) Interesse zeigen, die allerdings die Kriterien der Allianz-Lizenzförderung nicht erfüllen.
- Die Abgrenzungsproblematiken zur Förderung von FID-Lizenzen, die sich ebenfalls auf den Sektor mit geringem oder mittlerem Verbreitungsgrad beziehen; einige Produkte wurden auch in diese Förderlinie verwiesen, weil sie spezialisierten Bedarf abdecken. Auch werden hier Eigenmittel nicht im gleichen Umfang erwartet und die Durchsetzung der Mehrwertkomponenten ist kontextabhängiger. Zugleich wird jedoch auch von einem Konsortialführenden festgehalten, dass die FID-Lizenzförderung aufgrund ihrer andersartigen Funktion und ihres Zuschnitts keinesfalls die Allianz-Lizenzförderung ersetzen könne.

- Eine Konkurrenz zu preislich attraktiven Abschlüssen über regionale Konsortien oder Konsortien von Forschungseinrichtungen beziehungsweise der mangelnde Anreiz und Verhandlungsspielraum bei einem Umstieg auf eine Allianz-Lizenz.
- Die Tendenz hin zu Open-Access-Transformationsverträgen, die in einer eigenen Ausschreibung mündete und zudem durch das Projekt DEAL mit großen Verlagen gegenwärtig befördert wird.

#### 4. Fazit zur Förderung der Allianz-Lizenzen und gegenwärtige Förderstrategie der DFG

Eine Verbesserung der Versorgungslage konnte erreicht werden. 42 Produkte aus allen Fachbereichen und mit fachübergreifenden Inhalten wurden im Förderzeitraum als nationales Konsortium organisiert. In der Regel kam es während der Laufzeit des Produkts zu Steigerungen bei den Teilnehmerzahlen (aktive Teilnehmer an den Konsortien). Die Nutzung der Produkte konnte in den meisten Fällen gesteigert werden oder blieb über den Förderzeitraum stabil. Insbesondere die Ermöglichung des Zugangs über eine Moving Wall trug zur Verbesserung des Zugangs auf nationaler Ebene bei. Die Förderung konnte vor allem für Produkte mit mittlerer Marktdurchdringung besonders ergiebig genutzt werden. Aufgrund mangelnden Interesses auf Seiten der Anbieter gelang es bei der Förderung von Allianz-Lizenzen eher nicht, große, bereits bestehende Konsortien in Konsortien nach Allianzstandards umzuwandeln.

Die Wirtschaftlichkeit der Angebote war grundsätzlich gegeben. Es wurden bei der Mehrzahl der Lizenzen allerdings durchschnittliche Preissteigerungen von über 4 Prozent pro Jahr festgestellt. Nationale Abschlüsse sind vor dem Hintergrund der stärkeren Verhandlungsposition grundsätzlich zielführend. Zugleich gibt es aber keine gute Verhandlungsposition nach der Förderung, um Lizenzen dann nicht abzuschließen, wenn sie bestimmte Kriterien nicht erfüllen. Umgekehrt hat das mehrjährige Price Cap auch dazu geführt, dass nach der Förderung teilweise unverhältnismäßig hohe Preissteigerungen vorgenommen wurden.

Die Mehrwertkomponenten Open Access und Moving Wall haben hinsichtlich der Versorgung mit Literatur eine positive Wirkung entfaltet. Nicht alle Mehrwertkomponenten konnten gleichermaßen einfach verhandelt und umgesetzt werden. Während die Hostingkomponente die größten Schwierigkeiten in Verhandlungen machte, wurde Text-and-Data-Mining zwar zumeist vereinbart, in der Praxis aber kaum genutzt. Insgesamt ist eine Flexibilitätseinbuße bei der Verhandlung besonders an dieser Stelle deutlich und der Nutzen einer strikten Durchsetzung der Komponenten vor dem Hintergrund ihrer praktischen Anwendung nicht eindeutig positiv zu bewerten.

Nach der Förderung erscheint die Beibehaltung von Mehrwertkomponenten leichter, wenn es ein fixiertes Finanzvolumen gibt, das auch nach der Förderung erbracht werden kann. In einigen Fällen wird bei der Fortführung der Lizenzen im konsortialen Kontext vor allem auf die Moving Wall verzichtet, auch die Hostingkomponente wird nicht regelhaft fortgeführt. Ein in Einzelfällen vorkommender Rückfall auf Einzelverträge ist eher als nachteilig zu werten, denn mit der Förderung

und dem Begutachtungsprozess war prinzipiell eine erhöhte Transparenzschaffung bezüglich der Konditionen intendiert.

Sehr positiv war der Effekt der Förderung auf die Strukturbildung durch die Musterlizenz, die sich auf die Fördergrundsätze gründet. Bezüglich der Standardbildung können außerdem die Lizenzen für Fachinformationsdienste genannt werden, deren Fördergrundsätze und deren Musterlizenz sich an den Allianz-Lizenzen orientieren. Im Rahmen der Allianz-Arbeitsgruppe und durch die Verhandlungserfahrung sind insgesamt wichtige Impulse gesetzt worden, die auch weiterhin für die Verhandlungspraxis hilfreich sind. Insbesondere war der Austausch und die gute Zusammenarbeit zwischen den Verhandlungsführenden im Rahmen der Allianz-Arbeitsgruppe „Nationale Lizenzierung“ hilfreich. Letztlich hat diese Koordination auch zur Entwicklung des Projekts DEAL geführt. Die Vorarbeiten zum Projekt DEAL sind außerhalb der Förderung, aber im Kontext der Allianz-Initiative und der Beratungen im Kreis der einschlägigen AGs erfolgt. Die Vertragsbestandteile für die nationalen DEAL-Verträge sind durch Elemente vorbereitet worden, die für die Allianz-Lizenzen galten, z. B. die dauerhafte Zugänglichmachung von Archiven.

Die Förderung hatte zudem eine strukturbildende Wirkung durch die Verhandlungen von Verträgen auf nationaler Ebene. Die Allianz-Lizenzen haben in Deutschland grundsätzlich für eine stärkere Fokussierung auf nationale Konsortien und zentrale Verhandlungen gesorgt. Dies kann sowohl im Hinblick auf die Bündelung von Verhandlungsmacht als auch auf die Reduzierung des Arbeitsaufwands als sinnvoller Weg mit Bezug auf Rationalisierungseffekte gelten. Die durch die Förderung initiierten Vorgaben von den Grundsätzen über die Musterlizenz bis hin zur „Angebotsmatrix“, auf der alle notwendigen Informationen in einer einheitlichen Form zu finden sind, haben einen positiven Akzent in Richtung Standardisierung von Verhandlungen gesetzt. Auch auf der Ebene der Prozesse haben notwendige Regelungen für die Verzeichnung im Bibliotheksystem, die Workflows, die Überwachung der Transfertitel usw. zu einer Vereinheitlichung der Arbeitsvorgänge und Kennzeichnung geführt. Mit den Vorgaben für die Verzeichnung der Lizenzen in der Elektronischen Zeitschriftenbibliothek und der Zeitschriftendatenbank haben die Allianz-Lizenzen ebenfalls Standards gesetzt, die heute im Kontext von Electronic Resource Management und Statistikserver die Arbeit erleichtern.

Aus Sicht des AWBI ist eine Fortführung der Förderung vor dem Hintergrund der Auswertungsergebnisse, unter Betrachtung der rückläufigen Antragszahlen und unter Berücksichtigung der Tatsache, dass zunehmend Open-Access-Transformationsverträge geschlossen werden, in dieser Form nicht mehr nötig. Daher beschloss der Hauptausschuss der DFG die Einstellung des Förderprogramms zu Ende des Jahres 2020. Für bereits in der Förderung befindliche Projekte wird eine einmalige Fortsetzungsförderung ermöglicht.

Ab 2021 werden Lizenzabschlüsse ausschließlich im Rahmen der Förderung von Fachinformationsdiensten durch die DFG unterstützt. Ein neu eingerichtetes Förderprogramm „Open-Access-Publikationskosten“ ermöglicht Einrichtungen zudem die Einwerbung von Zuschüssen für die Finanzierung von Kosten, die für die frei zugängliche Wissenschaftskommunikation entstehen. Mit diesen Mitteln können auch Open-Access-Transformationsverträge unterstützt werden.

## Literaturverzeichnis:

- Merkblatt Überregionale Lizenzierung der DFG: <[https://www.dfg.de/formulare/12\\_18](https://www.dfg.de/formulare/12_18)>, Stand: 15.05.2021.
- Grundsätze Überregionale Lizenzierung der DFG: <[https://www.dfg.de/formulare/12\\_181](https://www.dfg.de/formulare/12_181)>, Stand: 15.05.2021.
- Datenbank National- und Allianzlizenzen: DFG-geförderte Lizenzen für elektronische Medien – Nationallizenzen: <<https://www.nationallizenzen.de/>>, Stand: 15.05.2021.
- Open-Access-Rechte in Allianzlizenzen: <<https://www.nationallizenzen.de/open-access/open-access-rechte.xls/view>>, Stand: 15.05.2021.
- Goltz-Fellgiebel, J. A., & Putnings, M. (2019). Open-Access-Transformation mit DeepGreen: Gemeinsam den (grünen) Schatz heben. In: o-bib. Das Offene Bibliotheksjournal / Herausgeber VDB, 6 (1), 1–11. <<https://doi.org/10.5282/o-bib/2019H1S1-11>>, Stand: 15.05.2021.
- Entwicklung eines Klassifikationsschemas (Banding) für die Informationsbeschaffung für wissenschaftliche Einrichtungen in Deutschland: Banding-Studie-2014.pdf (fz-juelich.de). <<https://user.fz-juelich.de/record/838328/files/Banding-Studie-2014.pdf>>, Stand: 15.05.2021.

## Erfahrungsaustausch geisteswissenschaftlicher Fachreferate, 23.–24. März 2021

Im März 2021 fand erneut der langjährig etablierte „Erfahrungsaustausch: Fachreferate der Geisteswissenschaften“ statt,<sup>1</sup> organisiert von Dorothee Graf (UB Duisburg-Essen), Alice Rabeler (ULB Bonn), Rosemarie Kosche (UB Duisburg-Essen) sowie Björn Gebert (ULB Münster). Ausgangspunkt der diesjährigen Veranstaltung war die Frage: „Was hat Corona im Fachreferat verändert?“ Die Veranstaltung, an der 80 Interessierte aus Deutschland und der Schweiz teilnahmen, gliederte sich in sechs inhaltliche Blöcke und wurde durch das digitale Format auf zwei halbe Tage verteilt; zwischen den meist als Vorträgen gestalteten Referaten gab es Pausen zur persönlichen Kommunikation im virtuellen Raum.

### Informationskompetenz

Die Tagung startete mit dem Vortrag „Digital ist besser? Informationskompetenz unter Corona-Bedingungen“ von Timo Steyer (UB Braunschweig) und Ulrike Lengauer (ULB Darmstadt). Durch die Corona-Krise kam es – wie an vielen anderen Universitäten und Bibliotheken auch – an der UB Braunschweig und der ULB Darmstadt zu einem „Kaltstart in die digitale Lehre“. Neue digitale Formate mussten selbst entwickelt und erprobt werden. Die virtuellen Workshops und Seminare werden von Studierenden und wissenschaftlichen Mitarbeiter\*innen gut angenommen. Ein klarer Vorteil der digitalen Formate ist, dass sie deutlich mehr Personen erreichen als Präsenzveranstaltungen. Sie erlauben eine große Methodenvielfalt und machen Lust aufs Experiment. Mittlerweile hat sich eine Mischung aus Selbstlerneinheiten und gemeinsamen Live-Sitzungen gut etabliert.

Die Umstellung auf die digitale Lehre hat an beiden Bibliotheken zu einer engeren Zusammenarbeit mit den Instituten und zu mehr Kooperationsanfragen geführt. Sie werden stärker als zuvor als kompetente Ansprechpartner\*innen für Digitales gesehen. Ein schöner Nebeneffekt ist auch die stärkere Akzeptanz und Nutzung der digitalen Ressourcen. Aus Sicht von Ulrike Lengauer und Timo Steyer gibt es aber auch Nachteile: Der Personalaufwand und die Einarbeitungszeit waren beim Start nicht zu unterschätzen. Um eine digitale Veranstaltung gut durchzuführen, braucht man auch mit mehr Routine am besten zwei Lehrpersonen mit einer klaren Rollenaufteilung und einem guten Ablaufplan, die den Studierenden technische und inhaltliche Hilfestellung geben können. Insgesamt ist das Zwischenfazit überwiegend positiv. An der UB Braunschweig und der ULB Darmstadt sollen auch zukünftig mehr *blended-learning*-Elemente und mehr Online-Workshops in das regelmäßige Veranstaltungsprogramm aufgenommen werden. Außerdem sollen Angebote und Projekte im Bereich *digital literacy* und *OER* (Open Educational Resources) entwickelt und verstärkt werden

### Aus den Fachcommunities

Unter dem Titel „Not macht erfinderisch: Einblicke in die Trickkiste kunsthistorischer Recherche“ berichtete zunächst Jacqueline Klusik-Eckert (Koordinatorin des Interdisziplinären Zentrums der

1 Website zur Veranstaltung: <<https://www.uni-due.de/ub/fachinfo/geisteswissenschaften>>, Stand: 19.04.2021.

Digitalen Geistes- und Sozialwissenschaften, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg) von den Problemen der kunsthistorischen Bildrecherche: Sie problematisierte die Vielzahl der verfügbaren Bilddatenbanken und ihre Heterogenität in Suchfunktionalitäten wie Algorithmen. Außerdem erläuterte sie ein für die Bildrecherche spezifisches Problem: Aufgrund der vielen Content-Anbieter, z.B. auch aus Museen, stünden Kunstwerke oft in vielfältigen Versionen zur Verfügung, aber welche Abbildung ist authentisch? Eindrucksvoll zeigte sie am *Yellow Milk Maid Syndrome*, dass Bild nicht gleich Bild ist: Vermeers *Dienstmagd mit Milchkrug* kursiert im WWW in unterschiedlichen Farben, Zuschnitten und Zuständen. Die Community sei, so Klusik-Eckert, angewiesen auf vollständige und aussagekräftige Metadaten. Sie nannte hier als Standard das *International Image Interoperability Framework (IIIF)* zur Authentifikation von Bildqualität und Metadaten, das allerdings noch nicht von allen Bilddatenbanken verwendet wird. Sie setzt ihre Hoffnung auf die Open-Access-Strategie der GLAMs [Galleries, Libraries, Archives, Museums] und benannte NFDI4Culture als den Hoffnungsträger für eine Optimierung der Recherchemöglichkeiten nach Kunstwerken und Forschungsdaten.<sup>2</sup>

In der anschließenden Diskussion wurde die Brauchbarkeit des *Wikidata-Identifiers* diskutiert, der hilfreich (nicht nur für die Kunst) auf alle Schreibweisen von Namen verweist und letztere mit Normdatensätzen verknüpft. Maßgeblich für die Forschung ist jedoch weiterhin „der Thieme-Becker“, ein kunstwissenschaftliches Nachschlagewerk. Mit Blick auf die oft gut funktionierende Texterschließung durch OCR kann für Kunstwerke festgestellt werden, dass die Automatisierung komplexer Bildstrukturen noch nicht funktioniert, es aber vielversprechende internationale Projekte wie *Iconographics*<sup>3</sup> gibt, die hier einen Durchbruch bringen könnten, oder auch *Google Arts And Culture*<sup>4</sup>, ein Vorhaben, das im Fach intensiv diskutiert wird.

Für eine Frage-Antwort-Session stand im Anschluss Silke Schwandt (Geschichtswissenschaft/Digital History, Universität Bielefeld) zur Verfügung. Sie berichtete zunächst über ihre positiven Erfahrungen mit Bibliotheken als für sie unverzichtbare Partnerinnen im Kontext der Digitalisierung der Geisteswissenschaften, ob nun im Bereich des Publizierens, der Lehre oder der Unterstützung von Projekten. Wie so oft sind Kapazitäten auch in Bielefeld kritisch: Die konkrete Kooperation erfolge aktuell in der als sehr positiv wahrgenommenen Abstimmung mit den jeweils zuständigen Personen in Forschung und Bibliothek, eine tatsächliche Strategie fehle derzeit noch: Digital Humanities (DH) werde eher als Forschungsthema verstanden denn als Dienstleistungsverhältnis. Über eine Publikationsplattform und die Kooperation von Rechenzentrum und Universitätsbibliothek in Sachen Forschungsdaten stünden bereits hilfreiche Infrastrukturen zur Verfügung. Schwandt hob das Interesse und die Offenheit der Infrastruktur bietenden Einrichtungen hervor und plädierte dafür, in der Wissenschaft neue Wege

---

2 Die nationale Forschungsdateninfrastruktur NFDI4Culture ist ein Konsortium für Forschungsdaten zu materiellen und immateriellen Kulturgütern, Ziel des DFG-geförderten Projektes sind die Bündelung und Entwicklung digitaler Ressourcen, forschungsgeleiteter Tools und nutzerzentrierter Serviceangebote, < <https://www.forschungsdaten.info/wissenschaftsbereiche/geisteswissenschaften/nfdi-konsortien/nfdi4culture/> >, Stand: 18.05.2021.

3 *Iconographics* beschäftigt sich als interdisziplinäres Forschungsprojekt mit innovativen Möglichkeiten der digitalen Bilderkennung in den Kunst- und Geisteswissenschaften, <<https://www.izdigital.fau.de/forschung/efi-iconographics/>>, Stand: 18.05.2021.

4 *Google Arts And Culture* ermöglicht virtuelle Rundgänge durch Ausstellungen einer Vielzahl von auch hochrangigen Museen, <<https://artsandculture.google.com/> >, Stand: 18.05.2021.

mitzugehen, ORCID iDs<sup>5</sup> zu verwenden, ohne Ängste auch vorab zu publizieren, und sie verwies hier auf die noch bestehenden – und mehr Openness entgegenstehenden? – Fachkulturen. Auch wenn die Historikerin vielfach mit ihrer Bibliothek in Kontakt steht, stellte sie die Frage, welche bestehenden Unterstützungsangebote es zusätzlich wert wären, betrachtet zu werden. Diskutiert wurden die Möglichkeiten, als Wissenschaftler\*in die online-Vorabpublikation stärker bei Verlagen nachzufragen oder hier Kooperationen zu schaffen wie *ENABLE!*,<sup>6</sup> ein Zusammenschluss von Bibliotheken, Verlagen und Autor\*innen für Open Access in den Geistes- und Sozialwissenschaften.

## Bestandsmanagement

Wolfgang Lambrecht eröffnete den Block zum Thema Bestandsmanagement mit einem Bericht zum „Umzug einer Bibliothek unter Corona-Bedingungen“ und den damit verbundenen Veränderungen und Entwicklungen für die Nutzer\*innen aus den Geisteswissenschaften, die in Chemnitz – obwohl TU – die größte Fakultät bilden. Das Gebäude der „Alten Aktienspinnerei“ wurde seit 2015 umgebaut, von Juni bis September 2020 konnten die Bestände umgezogen werden. Zum 1. Oktober erfolgte pandemiebedingt eine „stille Eröffnung“ der neuen Bibliothek. Während die Konzentration der Bestände von vormals drei Standorten auf nun einen Standort vor allem für die an den fachspezifischen Medien interessierten Nutzer\*innen praktisch ist, wird die gute Ausstattung des renovierten Gebäudes wohl für Nutzer\*innen aller Fächer interessant sein. Bislang dürfen die Benutzer aufgrund der Corona-Einschränkungen das Gebäude nur zur Medienausleihe betreten. Zukünftig werden sie aber davon profitieren können, dass die Bibliothek die erste „24/7-Bibliothek“ Sachsen-Anhalts sein wird.

Schon etwas länger zurück liegt der Einzug der Bibliothek Steintor der Uni Halle in ihr Gebäude: Seit 2015 sind hier die Bestände verschiedener Geistes- und Sozialwissenschaften unter einem Dach vereint. Aus der Perspektive dieser nach wie vor sehr stark auf einen Print-Bestand angewiesenen Fächer berichtete Silke Berndsen „Von der Schließung zum Corona-Notbetrieb und weiter zum Corona-Regelbetrieb“. Die Proteste gegen die kurzfristig angekündigte pandemiebedingte Schließung der Bibliothek waren lauter als erwartet – die „Print-Bibliothek“ ist also wohl doch noch nicht so totgesagt, wie man manchmal denken mag. Als besondere Schwierigkeit unter Corona-Bedingungen erwies sich der Aufwand für die angebotenen Scan-Services sowie die Beschaffung von eBooks – wenn denn eine Beschaffung überhaupt möglich war. Im Bereich der Informationskompetenzvermittlung konnte das Team eine interessante lokale Kooperation mit dem Institut für Musik, Medien- und Sprechwissenschaften (IMMS)<sup>7</sup> der Uni Halle beginnen: Im Austausch über verschiedene Materialien für Schulungsveranstaltungen ergab sich wertvolles Feedback zu bereits erstellten Video-Tutorials, zur Struktur der Skripte neuer Angebote oder auch zum Einsprechen von Videos.

---

5 ORCID, <<https://orcid.org>>, Stand: 19.04.2021.

6 Projekt Enable!, <<https://enable-oa.org>>, Stand: 19.04.2021.

7 Institut für Musik-, Medien- und Sprechwissenschaften an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, <<https://imms.uni-halle.de>>, Stand: 19.04.2021.



## Erwerbung

War die Frage der Bestandsentwicklung mit elektronischen Ressourcen schon am Vortag punktuell angeklungen, so verhalf Annette Klein (dbv-Kommission Erwerbung und Bestandsentwicklung, UB Mannheim) dem Thema „Marktüberblick über E-Book-Angebote und -Pakete sowie Anbieter und Lizenzierungsmodelle“ zum Auftakt des zweiten Tages mit einem systematischen Überblick zu seinem Recht. Nach einem knappen Repetitorium zu den grundlegenden prozesslogischen Differenzen zwischen Print- und E-Book-Erwerb wurden – ganz dem Vortragstitel folgend – die Anbieter und die Lizenzmodelle des E-Book-Marktes in den Blick genommen. Dass das Thema auch geisteswissenschaftlichen Fachreferent\*innen unter den Nägeln brennt, zeigte sich eindrücklich an der Vielzahl der Chatbeiträge zu den Vor- und Nachteilen von Verlagsanbietern und Aggregatorenplattformen. Die Wortmeldungen sekundierten der Vortragenden dahingehend, dass die Lizenzierungsmodelle der Verlage oftmals attraktiver seien im Hinblick auf Titelquantitäten und Nutzungsmodalitäten; wohingegen die Aggregatoren zwar oft den Einzelkauf ermöglichten, ob eines restriktiven *Digital Rights Management* bei den Nutzer\*innen mitunter aber auf wenig Gegenliebe stießen.

Den passenden interaktiven Anschluss stellte eine Diskussion in vier Breakout-Sessions über die Anwendung von PDA- und EBS-Modellen als bedarfsorientierte Erwerbungsformen in den einzelnen Bibliotheken dar. Wie sich in den summarischen Plenumsberichten zeigte, lässt sich kein Modell ohne signifikanten Arbeitsaufwand realisieren – während er bei PDA-Modellen v.a. in der a priori erforderlichen Erstellung von Fachprofilen liegt, ist es bei den EBS-Modellen in erster Linie die zum Laufzeitende hin notwendige Nutzungsdatenauswertung, die den konzertierten Personaleinsatz erfordert. In der Summe der Erfahrungsberichte ist letztlich eine klare Präferenz für eine evidenzbasierte Selektion (EBS) gegenüber den automatischen, kundenseitigen Kaufauflösungen (PDA) zu erkennen. Mithin scheint die Souveränität über Kaufentscheidungen auch unter den Paradigmen des bedarfsgerechten Erwerbs noch zum Anspruch des Fachreferats zu gehören.

Souveränität war auch das – zumindest implizite – Stichwort der darauffolgenden Vorträge zum Themenkomplex Lizenzierung und Hosting: Welche kollektiven Lizenzabschlüsse sind möglich und welche Rechte werden dadurch erworben? Den systematisierenden Anfang machte Hildegard Schäffler (BSB München) mit einer historisch inspirierten Phasenskizze DFG-geförderter Lizenzen, in der sie einen Bogen von den Nationallizenzen der 2000er-Jahre über die verschiedenen Allianz- und FID-Lizenzen der 2010er-Jahre bis hin zu den PAR-Agreements der gegenwärtigen Open-Access-Transformationsverträge spannte. Enger fokussiert wurde die „Mehrwertkomponente Hosting“ und die daran geknüpfte Frage, ob und wie in den genannten Lizenzmodellen der dauerhafte Zugang zu den Medienprodukten gewährleistet ist. Im Überblick zeigte sich, dass dauerhafte Zugriffsrechte und die Option auf Eigenhosting zu den wiederkehrenden Lizenzierungsprämissen gehören und lediglich punktuell in Sonderfördermaßnahmen oder einzelnen FID-Lizenzen hintangestellt werden. Die anschließende Gegenüberstellung der möglichen Hostings- und Zugangsvarianten verdeutlichte, dass trotz der gängigen Option auf Eigenhosting eher das Anbieterhosting die Regel darstellt – wohl v.a., weil ersteres eine umfassende und nachhaltige Infrastruktur beim Lizenznehmer voraussetzt.

Das entsprechende Beispiel für den Aufbau einer derartigen Infrastruktur lieferte dann Kristine Hillenkötter (SUB Göttingen) in ihrem Beitrag zum Hosting von Nationallizenzen an der SUB Göttingen. Nachdem das Anbieterhosting für die von der SUB betreuten Nationallizenzen sukzessive kostenpflichtig wurde, begann man ab 2016 mit der Entwicklung einer lokalen Hosting-Infrastruktur, in die zwischen 2017 und 2021 alle Nationallizenzprodukte der SUB überführt wurden. Dimension und Aufwand eines solchen Infrastrukturprojekts erläuterte Hillenkötter anhand einer Workflowdarstellung, und stellte das Endresultat in einer kombinierten Betrachtung von technischer Systemskizze und Interface-Beispielen vor. Die Effekte des Projekts werden seitens der SUB sehr positiv bewertet: Für die Nutzer\*innen erwies sich die Umstellung als nahezu bruchloser Übergang, und für die Lizenznehmerin SUB Göttingen ging mit dem massiven Infrastrukturausbau ein beachtlicher Gewinn an Planungssicherheit und Angebotsouveränität einher.

Der abschließende Beitrag von Angela Holzer (DFG), der sich der Sicht der Deutschen Forschungsgemeinschaft als fördernder Institution widmete, setzte durchaus Kontrapunkte zu diesem Fazit. Ausgehend von einer Rekapitulation der zentralen Förderbedingungen für Allianz-Lizenzen wurde eine ambivalente Bilanz des Programms „Überregionale Lizenzierung“ gezogen: Während das Recht auf Eigenhosting in den Verhandlungen mit den Anbietern oftmals schwer durchzusetzen sei, werde es in der Summe nur selten wahrgenommen. Insofern steht die „Mehrwertkomponente Hosting“ bzw. der Anspruch auf Datensouveränität vor einer mehrschichtigen Herausforderung, die sich nicht allein in finanziellen und rechtlichen Aspekten erschöpft, sondern auch weiterhin maßgeblich von logistischen und infrastrukturellen Problemstellungen geprägt ist. Der Förderansatz der DFG adressiert dies in einem kombinierten Ansatz, der eine Impuls- und Projektförderung von Infrastrukturprojekten vorsieht, die Modellentwicklung, den langfristigen Betrieb und die kooperative Koordination aber stets bei den Antragstellenden verortet.

## Open Access

Der erste Vortrag „Farbenkunde zum Open Access“ von Björn Gebert (ULB Münster) bot eine Einführung in Definitionen und Praxis des Open Access. Maßgeblich ist hierfür die Berliner Erklärung, die den freien Zugang und die Nutzungsmöglichkeiten von Veröffentlichungen erläutert und damit den Rahmen sowohl für eine OA-Definition wie für Grade von *Openness* setzt. Diese und damit die Möglichkeiten der Nutzungen für Leser\*innen werden meist mittels Lizenzen von Creative Commons (CC)<sup>8</sup> festgelegt. Anhand bekannter und weniger bekannter Wege zu Open Access kann dies erläutert und exemplifiziert werden: Vor allem der grüne und der goldene Weg führen bei entsprechend liberalen Lizenzen zu Open Access im Sinne der Berliner Erklärung, hinzu kommt das sog. Diamond- oder Platin-Modell ohne Kosten für Autor\*innen. Dies wird meist mit *non-profit*- und *scholar-led*-Verlagen oder -Infrastrukturen realisiert, die sich in den letzten Jahren auch für Buchpublikationen vermehrt anbieten. Neue farbliche Kennzeichnungen wie bronze, blau, schwarz, weiß oder grau mit nicht allgemein anerkannten und unscharfen Definitionen stiften hauptsächlich Verwirrung und verwässern darüber hinaus den Open-Access-Begriff im Sinne des uneingeschränkten, dauerhaften Zugangs mit langfristiger Archivierung und weitgehenden Nachnutzungsrechten.

8 Lizenzübersicht von Creative Commons, <<https://creativecommons.org/licenses/>>, Stand: 19.04.2021.

Im zweiten Vortrag unter dem Titel „Böhmische Dörfer, Stolpersteine und Verzweigungen: Wege zu Open Access in den Geisteswissenschaften“ nahm Yuliya Fadeeva (UB Duisburg-Essen, Projekt AuROA) den Blickwinkel der Geisteswissenschaften ein, um auf die spezifische Publikationskultur für diese Fächer einzugehen. Dafür stellte sie zunächst fachliche Besonderheiten vor, etwa die wichtige Rolle einer vielfältigen Verlagslandschaft und zahlreicher Dokumentarten, die Strukturen mit FIDs, Fachgesellschaften und „Denk-Schulen“ und die üblichen Kreditierungsmechanismen wie die Publikation in renommierten Verlagen, herausgeberische Tätigkeit und (Peer) Review. Sie erläuterte fachliche Bedarfe, für die Open Access eine Rolle spielt oder spielen kann, und stellte derzeit übliche Geschäfts- und Transformationsmodelle für Zeitschriften und Bücher vor. Der zweite Teil widmete sich den drängendsten Fragen, mit denen sich Bibliotheken in der Beratung ihrer Autor\*innen konfrontiert sehen: Die Wissenslage in Bezug auf die eigenen Rechte, die Möglichkeiten der Lizenzierung und die Umsetzung eigener OA-Publikationen mit Verlagen ist sehr heterogen. Fragen der Qualitätssicherung, die sich auch im klassischen Publikationsmodell stellen, werden durch die OA-Bewegung virulent. Standardisierung, etwa in Hinblick auf Verlagsverträge und den Einsatz von CC-Lizenzen, scheint dringend geboten.

In der Diskussion tauschten die Teilnehmer\*innen u.a. ihre Erfahrungen und Einschätzungen zur Rolle der CC-Lizenzierung für im Repositorium archivierte Verlagspublikationen aus. Dieses Zweitveröffentlichungsrecht im Sinne des grünen Wegs lassen die *Policies* zahlreicher Verlage und Kooperationen speziell mit FIDs zu, allerdings bleiben die Rechte häufig beim Verlag. Die meisten Bibliotheken fordern (bislang) nicht die CC-Lizenzierung, sehen aber den Widerspruch zur Definition von OA nach der Berliner Erklärung. Auch der Umgang mit Schattenbibliotheken im Austausch mit Autor\*innen wurde thematisiert, der die beratenden Bibliothekar\*innen immer wieder vor Herausforderungen stellt. Insgesamt ließ sich festhalten, dass Open Access in den Geisteswissenschaften überall ein Thema ist und für Autor\*innen und Bibliothekar\*innen mit hohem Kommunikationsbedarf einhergeht.

### Aus den FIDs

Den Bericht „Aus den FIDs“ eröffnete Ariane Larrat (UB Frankfurt) mit einem Thema, das eigentlich nicht zum Aufgabenspektrum der FIDs gehört: Die Allianz „Digitale Lehre Germanistik“ hat im Corona-Semester pragmatische Antworten auf die spontanen Herausforderungen in der Online-Lehre gefunden. Die Referentin verwies auf gebündelte Infrastrukturen, die gemeinsamen Support u.a. durch rechtliche Hinweise, Informationen zu OER oder Softwareberatung bieten konnten (beteiligt waren neben dem FID Germanistik der Forschungsverbund Marbach Weimar Wolfenbüttel, der FID avdigital, forText, Mediaevum sowie der Deutsche Germanistenverband). Schon im April 2020 konnte als zentrale Anlaufstelle eine Plattform eingerichtet werden.<sup>9</sup> Die Allianz wird es weiterhin geben, allerdings mit einem Kernteam von zwölf Germanist\*innen – Larrat stellt in Aussicht, dass Expert\*innen verwandter Fächer aufgenommen würden.

Weitere aktuelle Einblicke in ihre Arbeit und Services unter dem Eindruck der COVID-19-Pandemie gaben Ilona Riek (ULB Münster) für den FID Benelux und Doris Grüter (ULB Bonn) für

---

<sup>9</sup> Digitale Lehre Germanistik, <<https://www.digitale-lehre-germanistik.de>>, Stand: 19.04.2021.

den FID Romanistik. Grüter berichtete über den Vorteil der bereits zuvor etablierten verschiedenen Kanäle, die die Kommunikation in die Fachcommunity, zu den Fachreferent\*innen sowie Infrastrukturanbieter\*innen vereinfachten, die aber digital noch weiter ausgebaut werden konnten. So ist der FID Romanistik nun auch mit einer Präsentation im YouTube-Kanal des Deutschen Hispanistenverbandes vertreten. Die Nachfrage nach lizenzierten Ressourcen stieg stark an und konnte u.a. durch eine FID-Lizenz für französische Primärtexte sowie neue Tutorials zur Nutzung digitaler Angebote unterstützt werden. Auch Riek betonte den strategischen Vorteil ihres FIDs, bereits vor der Pandemie stark im digitalen Raum verankert gewesen zu sein: Services konnten wie gewohnt angeboten werden. Die Lizenzen des FID Benelux seien so nachhaltig verhandelt worden, dass niemand abgewiesen werden musste. Einen Schwerpunkt ihrer Arbeit sieht die Referentin darin, den Open-Access-Bereich u.a. im Bereich der Herausgabe eigener Reihen weiter auszubauen. Mehrere Konferenzen wurden unter Beteiligung des FID Benelux kurzfristig sehr erfolgreich digital umgesetzt und hätten dadurch eine deutlich größere Reichweite gewonnen, so z.B. die Online-Seminarreihe „Deutsch-Niederländischer Dialog zur Zukunft der Bibliotheken“,<sup>10</sup> die weiter fortgeführt wird.

Im Plenum diskutiert wurden zum Bericht der FIDs Fragen zur Kooperation mit den Fachreferent\*innen, insbesondere zur Rolle der FIDs bei Aufgaben, die eher lokal umgesetzt werden, wie z.B. Angebote in der digitalen Lehre. Auch die Frage, ob es angedacht sei, die FID-Services auch Studierenden anzubieten, die gerade in den geisteswissenschaftlichen Fächern Spezialliteratur konsultieren müssten, wurde aufgegriffen: Künftige Wissenschaftler\*innen sollten nicht vom Zugang zur Information ausgeschlossen werden, war der Tenor.

## Fazit

Wie so oft blieb auch diesmal zu wenig Zeit für die Diskussion der zahlreichen Themen und für den informellen Austausch. Die eingesetzten interaktiven Tools wie Umfragen und Breakout-Räume sowie ein Padlet zur Sammlung von Diskussionspunkten wurden zwar rege genutzt und boten vor, während und nach den Präsentationen Feedback- und Austauschmöglichkeiten, doch die beliebten Randgespräche am Bistrotisch mit einer Tasse Kaffee wurden vermisst. So bietet zwar wonder.me<sup>11</sup> Gelegenheit zu zwanglosen Gesprächen, bleibt aber dem virtuellen Raum verhaftet, den die Zuhörer\*innen nach mehreren Vorträgen verlassen wollen und müssen. Außerdem darf nicht unterschätzt werden, dass bei aller Bedienungsfreundlichkeit derartige Tools nicht immer selbsterklärend und für größere Gruppen unübersichtlich sind – die Orientierung im analogen Raum des eigenen Stehtischs ist für den/die Einzelne\*n deutlich einfacher. Zum nächsten Erfahrungsaustausch in zwei Jahren ist hoffentlich wieder ein Treffen in Präsenz möglich, wobei sich die Mehrheit der Teilnehmenden für eine hybride Veranstaltung aussprach, um auch Kolleg\*innen, die nicht anreisen können, die Teilnahme zu ermöglichen. Das Organisationsteam freut sich über die Resonanz bei den Fachreferent\*innen weit über NRW hinaus.

---

10 Fachinformationsdienst Benelux, <<https://www.fid-benelux.de/2020/11/13/deutsch-niederlaendischer-dialog-zur-zukunft-der-bibliotheken/>>, Stand: 19.04.2021.

11 Wonder.me, <<https://www.wonder.me/>>, ähnlich funktioniert auch Gather, <<https://gather.town/>>, Stand 18.05.2021.

*Karolin Bubke, Bibliotheks- und Informationssystem Oldenburg*

*Dorothee Graf, Universitätsbibliothek Duisburg-Essen*

*Thomas Nachreiner, Universitätsbibliothek Passau*

*Jeanine Tuschling-Langewand, Universitätsbibliothek der Fernuniversität Hagen*

*Viola Voß, Universitäts- und Landesbibliothek Münster*

**Zitierfähiger Link (DOI):** <https://doi.org/10.5282/o-bib/5715>

Dieses Werk steht unter der [Lizenz Creative Commons Namensnennung 4.0 International](#)

# Retrokonversion von 1,2 Millionen Zettelkarten in 1,5 Jahren

## Ausgangssituation

Zahlreiche wissenschaftliche Bibliotheken in Deutschland haben ihre Zettelkataloge bereits in den 1990er und Anfang der 2000er Jahre retrokonvertiert und in ihre Online-Kataloge integriert. An der Universitäts- und Landesbibliothek Darmstadt bestand hingegen noch 2019 die Situation, dass sowohl der sogenannte Schleiermacher-Katalog (Bestände 1501–1900) als auch der alphabetische Katalog (Bestände 1901–1986) noch nicht in den Online-Katalog bzw. das Discovery System TUfind überführt worden waren. Die Zettelkarten der ULB waren dennoch bereits digitalisiert verfügbar und recherchierbar: Seit Mitte der 2000er Jahre waren die Zettelkataloge der acht größten hessischen Bibliotheken eingescannt, mit Hilfe einer OCR-Erkennung indiziert und in der gemeinsamen Datenbank des Hessischen Bibliothekssystems „[hebis Retro](#)“ als Image-Katalog im Internet zugänglich gemacht worden. Die Zettelkataloge repräsentieren den monographischen Bestand dieser Bibliotheken (Monographien, Hochschulschriften und sonstige Medien), der vor 1986/87 erworben wurde. Zeitschriften sind dort in der Regel nicht verzeichnet.

Über die hebis-Retro-Plattform kann nach formalen Kriterien (Autor, Titel(stichwort), ISBN/ISSN) recherchiert werden. Mit der freien Suche lassen sich alle Felder durchsuchen. Ferner gibt es eine Blätterfunktion im „virtuellen Katalogkasten“. Die Kataloge der Bibliotheken können einzeln oder auch alle gemeinsam in einer Abfrage durchsucht werden.<sup>1</sup> Dennoch sind die Recherchemöglichkeiten im Vergleich zu modernen Online-Katalogen oder Discovery Systemen eingeschränkt. Eine Suche nach Erscheinungsjahr, Verlag, Schlagwörtern oder Signaturen ist über hebis Retro beispielsweise nicht möglich.

Digitalisierte Image-Kataloge basieren auf Datenbanken mit digitalisierten Katalogkarten und unterschiedlich ausgefeilten Mechanismen zum Browsen oder Suchen. Derartige Kataloge wurden seit Mitte der 1990er Jahre in zahlreichen Bibliotheken eingerichtet, vor allem als kostengünstigere Alternative zu einer vollständigen retrospektiven Konversion der alten Kataloge. Die Image-Kataloge stellten, insbesondere zur Zeit ihrer Entstehung, zweifelsfrei einen Fortschritt im Vergleich zu den analogen Zettelkatalogen dar. Die Anzahl der Sucheinstiege gegenüber dem Zettelkatalog ist durch die Indexierung der gesamten Katalogkarte deutlich größer geworden. Aufgrund des Fehlens diverser Suchoptionen und teils unzureichender Schnittstellen sowie daraus resultierender eingeschränkter Navigationsmöglichkeiten können diese Kataloge jedoch meist nur als kurz- oder mittelfristige, nicht jedoch als dauerhafte Alternative zu ‚echten‘ Online-Katalogen gelten. Zu diesem Ergebnis kam Otto Oberhauser bereits 2002 in seiner Masterarbeit,<sup>2</sup> die sich eingehend mit Card-Image Public Access

1 hebis-Retro. Inhalt und Hinweise zur Benutzung, hebis.de, 26.08.2020, <<https://www.hebis.de/dienste/hebis-retro/>>, Stand: 26.02.2021.

2 Oberhauser, Otto C.: Card-Image Public Access Catalogues (CIPACs). A Critical Consideration of a Cost-Effective Alternative to Full Retrospective Catalogue Conversion, Birmingham 2002, <<http://eprints.rclis.org/8552/>>, Stand: 26.02.2021.

Catalogues (CIPACs) beschäftigt und deren Vorteile und Desiderate untersucht. Die Mehrheit der Bibliotheken, die CIPACs anbieten, sieht in diesen Katalogen demnach nur eine Übergangslösung für die Zeit ihrer laufenden Retrokonversionsaktivitäten oder eine zeitliche Überbrückung, bis Mittel für eine Retrokonversion zur Verfügung stehen.<sup>3</sup>

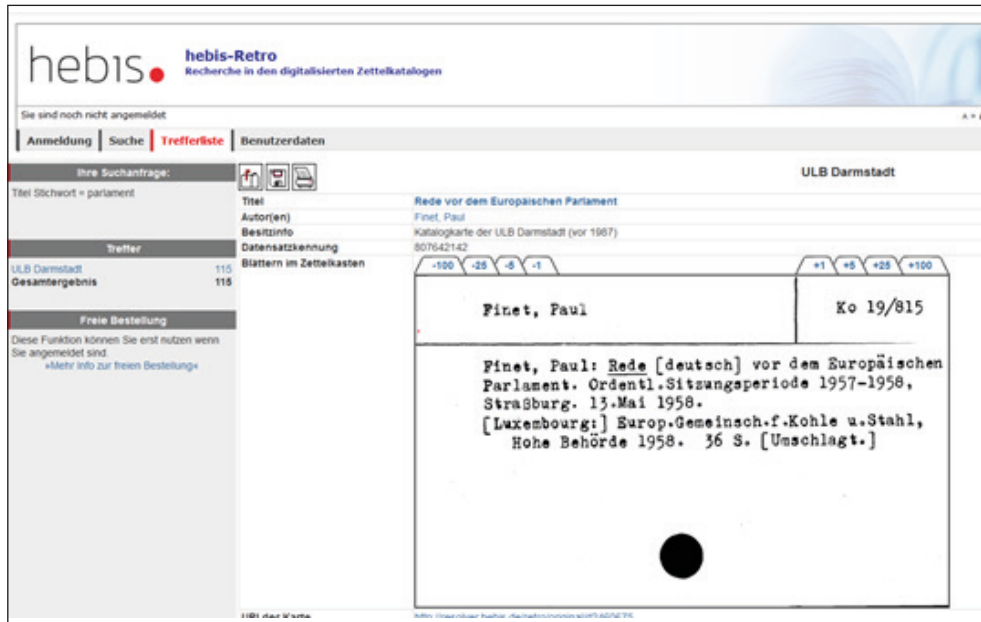


Abb. 1: Katalogzettel-Scan

Auch an der ULB Darmstadt wurden die digitalisierten Zettelkataloge als Zwischenlösung betrachtet. Das langfristige Ziel bestand stets darin, die alten Kataloge in den Online-Katalog bzw. das Suchportal TUfind zu integrieren. Anfang 2019 konnte die ULB die Retrokonversion ihrer alten Kataloge schließlich in Angriff nehmen und damit ein lange währendes Desiderat in der Katalogrecherche beheben.

## Retrokonversion des Schleiermacher-Kataloges

Eine zusätzliche Herausforderung stellte die Konversion des älteren der beiden Imagekataloge dar, des Schleiermacher-Katalogs mit den Beständen des 16. bis 18. Jahrhunderts, der seinen Namen der Aufstellungssystematik des Hofbibliothekars Andreas August Ernst Schleiermacher im 19. Jahrhundert verdankt. Bei einem Gesamtumfang von 190.000 einzelnen Karten handelt es sich weitgehend um handgeschriebene Titelaufnahmen mit lediglich maschinenschriftlichem Kopfeintrag.

3 Ebd.

Weil grundsätzlich mit den damaligen Mitteln der Texterkennung nur dieser indexierbar war, blieben unzählige Suchanfragen schon dann erfolglos, wenn beispielsweise nur ein Titel bekannt, aber lediglich ein Autor in der Kopfzeile des Katalogzettels erfasst war.

Zudem erstreckten sich die Katalogisate für einzelne Titel in vielen Fällen über zwei oder mehrere Katalogzettel, was bei der Konsultation des Imagekataloges zwangsläufig zu Verwerfungen führen musste; umso mehr, seit nach der Integration in das Discovery System TUFIND in der ULB selbst die direkte Blätterfunktion zwischen den Bildern der einzelnen Zettel nicht mehr möglich war.

Diese problematischen Bedingungen hätten die Recherche in den historischen Beständen der ULB Darmstadt noch erheblich mehr erschwert, hätte sich nicht ein äußerst wertvolles Instrument für den Nachvollzug der Bestandsentwicklung über die Kriegszerstörung hinweg erhalten: der systematische Standortkatalog des gesamten Alte-Drucke-Bestandes der ehemaligen Hof- und Landesbibliothek einschließlich aller Kriegsverluste. Dieser originale Schleiermacher-Katalog sollte sich auch im Verlauf der Retrokonversion als unschätzbare Hilfe erweisen.

Den Zuschlag für den Auftrag erhielt nach öffentlicher Ausschreibung am 19. März 2019 die Firma BBI – Daten Digital GmbH, Mühlhausen (im Folgenden BBI). Die ULB stellte per Datenabzug aus dem hebis-Verbundkatalog die Scans des originalen alphabetischen Katalogs zur Verfügung. Anhand von Probekatalogisaten und einem ausführlichen Auftaktgespräch vor Beginn der eigentlichen Arbeiten stellte sich heraus, dass ein überwiegend handschriftlich vorliegender Katalog von solchem Umfang trotz langjähriger Erfahrung und zahlreicher Referenzen für die Fachkräfte des Betriebes eine neue Herausforderung war. Dank vorliegender Kenntnis des Katalogisierungssystems im hebis-Verbund und eines ausführlichen, an die speziellen Umstände des Darmstädter Kataloges angepassten Pflichtenheftes seitens der ULB kam sukzessive ein Routinebetrieb in Gang. Dies wurde unmittelbar an einer zunächst langsamen, ab Frühjahr 2020 dann rasanten Steigerung des monatlichen Durchsatzes ablesbar: von anfänglich 1.500 Zetteln wurde innerhalb eines Jahres eine Verzehnfachung der Leistung erreicht, sodass das Projekt sogar früher als geplant schon nach 15 Monaten abgeschlossen werden konnte. Es wurden ca. 115.000 Datensätze im CBS erfasst, davon ca. 7.900 aus dem 16., 14.000 aus dem 17., 33.500 aus dem 18. und 58.800 aus dem 19. Jahrhundert.

Unabdingbar war eine ständige, enge Begleitung durch Fachpersonal der ULB: Zwei Mitarbeiterinnen der Abteilung Historische Sammlungen, die über entsprechende Kenntnisse der Altkataloge und ihrer speziellen Recherche-Gesetzmäßigkeiten verfügen, wurden als Ansprechpartnerinnen für die Teamleiterinnen des Dienstleisters benannt. Mittels einer von BBI entwickelten Software zur Verwaltung der Nachfragen seitens der Katalogisierungskräfte konnten die beiden Kolleginnen den Prozess der Konversion stets aktiv mitverfolgen und unterstützen. Die Kommunikation mit diesem Instrument erwies sich als unkompliziert, übersichtlich und effektiv, sodass die Fachkräfte von ULB und BBI während der Projektzeit in ständigem Dialog blieben.



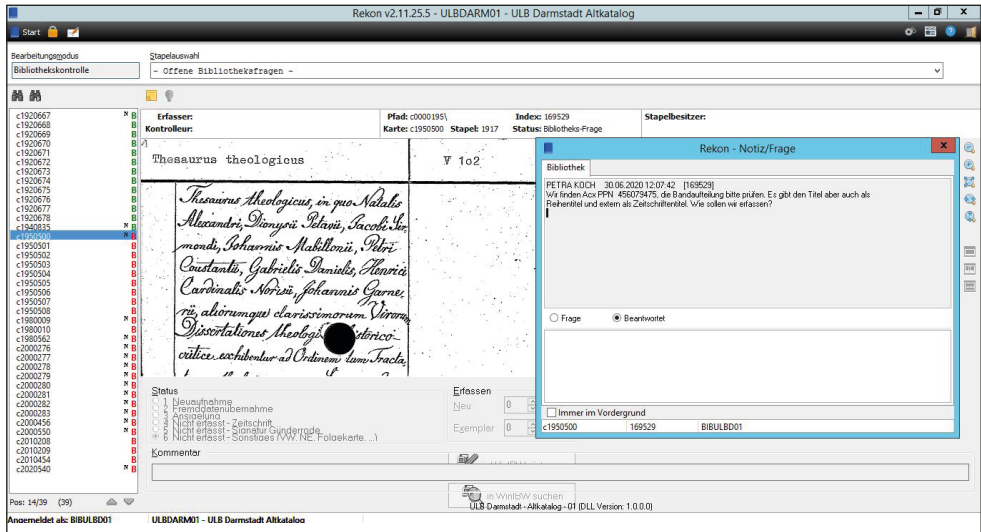


Abb. 2: Rekon1

Angesichts der in maßgeblichem Umfang enthaltenen Titel des 16. bis 18. Jahrhunderts waren die Anforderungen bei der Identifizierung korrekter Exemplare bzw. Ausgaben aus den oft schwer zu entziffernden und unübersichtlichen handschriftlichen Titelaufnahmen, die das Personal stets nur in Gestalt der gescannten Images einzelner Katalogkarten vor sich hatte, sehr anspruchsvoll. Hinzu kamen ein hoher Anteil lateinischer Titel sowie in geringerem Umfang griechische oder hebräische Exemplare.

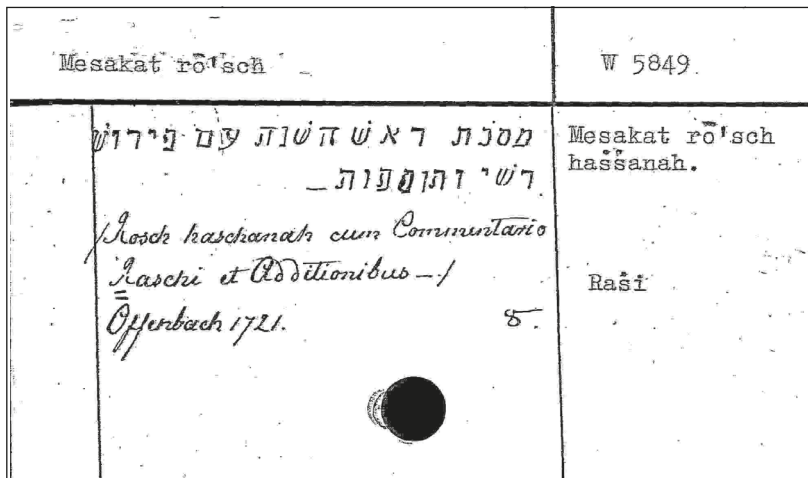


Abb. 3: Titel-hebräisch

Generell drehte sich die Arbeit der Projektbeauftragten im Team Historische Sammlungen immer wieder um die schwierige Identifizierung der korrekten Ausgaben unter verschiedenen angebotenen Datensätzen im Rahmen der Fremddatenübernahme.

Für die Projektbetreuerinnen in der ULB war die Beantwortung der Katalogisierungsfragen auf hochspezialisiertem Erschließungsniveau zeitweise eine intensive Herausforderung, die nur dank des historischen Bandkataloges und mit Hilfe etlicher Ausflüge ins Altbestandsmagazin zufriedenstellend bewältigt werden konnte.

Im Laufe der Arbeiten tauchten einige Spezialitäten auf, wie sie innerhalb von jahrhundertlang gewachsenen historischen Sammlungen naturgemäß entstehen, die aber von Außenstehenden ohne autoptischen Zugriff auf die originalen Bände nur schwer beurteilt werden können und daher die Arbeit der Projektbetreuerinnen vor Ort unverzichtbar machten. Ein gutes Beispiel bilden unikale, von der Hand einzelner Besitzer kompilierte Sammelbände wie zum Beispiel die Predigten und Reden, die die christlich-sozial engagierte Prinzessin Elisabeth von Hessen für ihren persönlichen Gebrauch um die Mitte des 19. Jahrhunderts zusammentrug und die zu einem fingierten übergeordneten Titel zusammengefasst wurden, unter dem sich 344 Titel in 11 Bänden verbergen. Mit der Eintragung dieses Sammeltitels – der auf den analogen Katalogkarten nur als Zusatzinformation unter dem Titel enthalten und damit in den meisten Fällen mit den Möglichkeiten des Imagekataloges nicht suchbar war – in die lokale PICA-Provenienzkategorie 4804 bleibt der Zusammenhang mit der individuellen Forschungsaktivität der historischen Persönlichkeit und damit der bibliographischen Einheit bei der Anzeige jedes einzelnen Titels nicht nur sichtbar, sondern ermöglicht die gezielte Identifizierung des Zusammenhangs zwischen Katalogtitel und physischem Standort.

Der zentrale und für die Sichtbarkeit und Vermittlungsfähigkeit der historischen Büchersammlung der ULB Darmstadt weitaus wichtigste Aspekt, der mit der überfälligen Retrokonversion einherging, ist das Auftauchen von zuvor nicht wahrnehmbaren, weil kaum suchbaren Beständen. Ein gutes Beispiel dafür bilden Bibelausgaben, nach denen aufgrund ihrer reinen Fülle ohnehin nur schwer gezielt recherchiert werden kann, die aber bei einer Beschränkung der retrieval-fähigen Wörter auf „Bibel“ oder „Biblia“ und allenfalls noch, freilich uneinheitliche, Angaben zur Sprache wie „deutsch“ oder „dt.“ oder „frz.“ nicht einmal annähernd nach spezifischen Kriterien gesucht werden konnten. Die Konversion in elektronische Katalogdaten macht eine Filterung der Suche auf verschiedenen Ebenen endlich möglich und fördert auch Kuriositäten zutage wie beispielsweise Bibelübersetzungen aus dem indischen Sprachraum.

Nach Abschluss der Retrokonversion beginnt nun die eigentliche Erschließung auf der Grundlage von Basiskatalogisaten in maschinenlesbarer Form. Die scheinbar banale, aber zuvor nicht realisierbare Filterung des Altbestandes nach Jahrhunderten macht es nun möglich, die Titel für Abgleiche in VD 16, 17, 18 aufzubereiten und Datengrundlagen für Digitalisierungsinitiativen zu schaffen. In diesem Zusammenhang sollen in den kommenden Jahren Kataloganreicherungen auf Exemplarebene in allen möglichen Bereichen vorgenommen werden. Ein wesentlicher Bestandteil ist hier die Provenienzerschließung, mit der aktuell schon systematisch begonnen wurde.

## Retrokonversion des alphabetischen Zettelkatalogs 1901–1986

Der alphabetische Zettelkatalog der ULB Darmstadt umfasst rund 1,02 Millionen Katalogkarten, einschließlich Verweise. Es handelt sich um durchweg maschinenschriftliche Katalogzettel. Manche Titel erstrecken sich über mehrere Zettel.

Im Rahmen einer zweiten öffentlichen Ausschreibung erhielt die in Budapest ansässige Firma *Medea Services* (im Folgenden als *Medea* bezeichnet) Ende Mai 2019 den Zuschlag für die Retrokonversion des Katalogs. Zielvorgabe war es, den gesamten Katalog anhand der digitalisierten Katalogkarten des hebis-Retro-Portals bis Ende 2020 in den hebis-Verbundkatalog zu übertragen. Wie beim Schleiermacher-Katalog erstellte die ULB als Erfassungshilfe zunächst ein Pflichtenheft für *Medea*. Darin wurden Spezifika und Details zur Erfassung der Titel, wie zum Beispiel Eintragung von Abteilungs-codes und Ausleihindikatoren, Erfassung von exemplarspezifischen Besonderheiten, Fremddatenübernahme, Verknüpfung von Personennamen sowie „Hausregeln“ dokumentiert. Das Pflichtenheft wurde im Verlauf des Projektes mehrmals geringfügig angepasst.

### 60.000 Karten pro Monat

Im Juni 2019 begann *Medea* zunächst mit einer stichprobenartigen Probekonversion von circa 100 Karten aus dem hebis-Retro-Katalog. *Medea* erhielt einen Downloadlink, über den alle Scans, die im Projekt zu bearbeiten waren, heruntergeladen werden konnten. Außerdem richtete der hebis-Verbund *Medea* einen Zugang zum CBS/WinIBW ein. Im Juli 2019 konnte die Firma dann offiziell mit der Retrokonversion in großem Umfang starten. Als wöchentliches bzw. monatliches Ziel hatte *Medea* die Bearbeitung von rund 15.000 bzw. 60.000 Katalogkarten anvisiert.

Als Ansprechpartner für Rückfragen von *Medea* stellte die ULB ein dreiköpfiges Redaktionsteam aus langjährigen Mitarbeiterinnen der Abteilung Bestandsentwicklung und Erschließung zusammen, die über sehr gute Kenntnisse des alten Katalogs und der alten Regelwerke PI und RAK verfügen. Wie zu Beginn des Projekts vereinbart, übersandte *Medea* ab Juli 2019 fortan alle zwei bis vier Wochen Bearbeitungsprotokolle in Form von Excel-Tabellen, in denen sämtliche bearbeitete Zettel mit Kartenummer aufgeführt waren, inklusive der dazu durchgeführten Tätigkeiten, wie zum Beispiel Ausscheiden einer Verweisung, Treffer im Verbund, Fremddatenübernahme, Neuaufnahme etc., sowie Anmerkungen von *Medea* (vgl. Abb. 4). Für Zeitschriften (vereinzelt sind im alphabetischen Katalog der ULB auch Karten mit Zeitschriftentiteln enthalten) wurde vereinbart, dass *Medea* diese nicht bearbeitet, sondern in den Excel-Tabellen lediglich als solche aufführt und kennzeichnet. In den ersten Wochen und Monaten erhielt die ULB per E-Mail zahlreiche allgemeine Rückfragen von *Medea* und beantwortete diese entsprechend. Im Verlauf des Projekts nahm die Anzahl der Rückfragen prognosegemäß kontinuierlich und deutlich ab. Allgemeine Auskünfte zu Rückfragen wurden sukzessive von der ULB oder *Medea* in die Erfassungshilfe integriert. Die ULB führte in den ersten Monaten zudem Stichproben durch, um die Konversionsergebnisse zu überprüfen und eventuelle Fehler bzw. Fehlinterpretationen in der Erfassung aufzuspüren und sie *Medea* mitzuteilen.

Bildnummer	Filename	Hauptkategorie	Ausscheiden von nicht zu bearbeitenden Scans	Online-Recherche (bereits bearb.)	Treffer	Fremddate	Neuaufnahme	Zutragen von Lokaldaten	PPN-Numm	Notizen MEDEA	Notizen ULB Darmstadt	ULB Bearbeitung (1=erl.; 0=n)	ULB Bearb.
7120100	d7120100.gfi	Zeitschrift	1	0	0	0	0	0	70532834	Zeitschrift?			
7120192	d7120192.gfi	Autopsie, Treffer unsicher	1	0	0	0	0	0		Zeitschrift? s. in DNB			
7120193	d7120193.gfi	Autopsie, Treffer unsicher	1	0	0	0	0	0		s. vorige Karte			
7120214	d7120214.gfi	(zu erfassende Karte)	0	0	0	2	0		466889142_	s. auch 464622395 = Leihverzeichnis, mit Sign. 66 A 254 auch vorhanden ?			
7120250	d7120250.gfi	(zu erfassende Karte)	0	0	1	0	0	1	07614755X	S. auch Zs. PPN 067637779			
7120251	d7120251.gfi	(zu erfassende Karte)	0	0	1	0	0	1	004837002	S. auch Zs. PPN 067637779			
7120465	d7120465.gfi	(zu erfassende Karte)	0	0	0	1	0	1	466857969	Ende d. Signatur bitte prüfen			
7130282	d7130282.gfi	(zu erfassende Karte)	0	0	1	0	0		466894899_	S. auch Zs. PPN 070299498			
									109775244_				
7150494	d7150494.gfi	(zu erfassende Karte)	0	0	2	1	0		5109775260	Exemplare, Signaturen bitte prüfen!			
									466895011_				
									466895119_				
									46689510X_				
7150495	d7150495.gfi	(zu erfassende Karte)	0	0	1	3	0		5124336582	Exemplare, Signaturen bitte prüfen!			
7150535	d7150535.gfi	(zu erfassende Karte)	0	0	1	0	0	1	056867255	Ende d. Signatur prüfen, ev. ergänzen			
7170172	d7170172.gfi	Autopsie, Treffer unsicher	1	0	0	0	0	0		Sammelband?			
7170175	d7170175.gfi	Autopsie, Treffer unsicher	1	0	0	0	0	0		Serie, mb. Werk (Loseblattauss.) oder vielleicht Zeitschrift? s. bis d7170197			

Abb. 4: Medea-Bearbeitungsprotokoll

Das Redaktionsteam stand während der gesamten Projektlaufzeit auch in regelmäßigem Dialog mit dem Projektteam des Schleiermacher-Katalogs, um sich zu diversen bibliothekarischen Fragen intern auszutauschen und eine einheitliche Bearbeitung durch die beiden Dienstleistungsfirmen sicherzustellen.

Die Zusammenarbeit mit Medea war von Beginn an auf allen Ebenen äußerst professionell und kollegial und verlief stets einwandfrei. Neben den regelmäßig übersandten Bearbeitungsprotokollen erhielt die ULB am Monatsende jeweils Teilrechnungen zu den bearbeiteten Scans. Außerdem gewährte Medea der ULB Einblick in ihr Controlling. Somit konnte die ULB jederzeit wochenaktuell den Projektfortschritt sowie eventuelle Rückstände oder ‚Überschüsse‘ transparent mitverfolgen. Medea befand sich stets im anvisierten Zeitplan. Vereinzelt Rückstände von wenigen Wochen oder Tagen wurden durch Überproduktion zu späteren Zeitpunkten wieder kompensiert. Rückfragen der ULB wurden schnell und kompetent beantwortet, Hinweise zur Erschließung wurden umgesetzt.

Medea hat die Retrokonversion des ULB Katalogs Ende Dezember 2020 planmäßig abgeschlossen. Insgesamt wurden 1.026.943 Zettelkarten gesichtet. Rund 42% (435.193 Karten) mussten nicht bearbeitet werden, da es sich um Folgekarten, Verweisungen, Zeitschriften, Schriftenreihen o.ä. handelte oder eine Autopsie erforderlich war. 76.211 Karten waren (zum Beispiel aufgrund von früheren Bestellungen, nach denen die Zettel nicht aus dem Katalog entfernt worden waren) schon im ULB-Katalog verzeichnet. 382.040 Titel lagen im hebis-Verbund bereits vor. Hier hat Medea die Lokaldaten der ULB (im Wesentlichen die Signatur) angehängt. 172.020 Titel waren im hebis-Verbund noch nicht verzeichnet. Hier konnte Medea Fremddaten aus anderen Verbänden übernehmen. Bei 23.648 Titeln wurde eine Neuaufnahme erstellt und mit den Lokaldaten ergänzt, da weder im hebis-Verbund noch in Fremdverbänden Daten vorlagen.

Für die ULB stehen nun, wie vorab zu erwarten war, noch diverse Nacharbeiten an. Zum einen wurden die im Katalog enthaltenen Zeitschriften von Medea vertragsgemäß nicht konvertiert, zum anderen müssen diverse Sonderfälle, die im Auftrag der ULB während des Projektes zurückgestellt worden waren, geprüft und bearbeitet werden. Dies betrifft zum Beispiel Titel, die ausschließlich mittels

Autopsie katalogisiert werden können sowie komplexe Aufnahmen, wie beispielsweise Konvolute. Diese Nachbearbeitung wird die ULB nun angehen. Ungeachtet dessen können die Kartenimages des hebis-Retro-Katalogs in TUfind für die Öffentlichkeit bereits ausgeblendet werden, da stattdessen die von Medea erstellten Aufnahmen dort angezeigt werden.

### Resümee und Ausblick

Mit der von beiden beauftragten Firmen in beeindruckender Professionalität, Schnelligkeit und Präzision bewerkstelligten Retrokonversion aller alphabetischen Altkatalogisate der ULB Darmstadt bzw. ihrer Vorgängerinstitutionen schließt sich eine gewaltige Lücke bezüglich der Sichtbarkeit und Vermittlung der Bestandsgeschichte von der hessisch-darmstädtischen Hofbibliothek über die Landesbibliothek sowie die mit der damaligen Technischen Hochschule nach dem Zweiten Weltkrieg vereinigte Landes- und Hochschulbibliothek. Die Bestände können nun komfortabel über das Suchportal TUfind oder den Online-Katalog recherchiert und bestellt werden. Ein nächstes Ziel zur nochmaligen Differenzierung der speziellen Eigenschaften und Schwerpunkte des gesamten Bestandes ist bereits in den Blick genommen: die Integration der Sacherschließungsdaten aus den vollständig erhaltenen und den jeweiligen Katalogteilen zugeordneten Sachkatalogen des ehemaligen Bibliotheksleiters Hanns Wilhelm Eppelsheimer und des Hofbibliothekars Andreas August Ernst Schleiermacher.

*Silvia Uhlemann, Universitäts- und Landesbibliothek Darmstadt*

*Angela Hammer, Universitäts- und Landesbibliothek Darmstadt*

**Zitierfähiger Link (DOI):** <https://doi.org/10.5282/o-bib/5695>

Dieses Werk steht unter der [Lizenz Creative Commons Namensnennung 4.0 International](#).

# Kompetenzvermittlung digital: How to ... RDA?

## Konzeption eines digitalen Lernangebots an der Universitäts- und Stadtbibliothek Köln

Wer kennt sie nicht, die umfangreichen, theoriebezogenen und mitunter recht langatmigen RDA-Multiplikatorenschulungen aus den Jahren 2015/2016? Sie basierten auf Schulungsunterlagen, die die AG RDA (Resource Description and Access) mühsam erarbeitet, aufbereitet und bis 2018 aktuell gehalten hat.<sup>1</sup> Es sind Schulungen, die auch heute noch weitestgehend unverändert nach dem Prinzip der Frontalschulung im Präsenzformat stattfinden: Dozierende erläutern die Theorie und bis auf einige wenige, meist formatneutrale Übungen verbleiben die Teilnehmenden in einer vorrangig passiven Rolle.<sup>2</sup> Die Form der Schulung bedingte sich bisher durch die Rahmenbedingungen, unter denen die AG RDA 2014/2015 das Regelwerk erarbeiten, implementieren und daneben ein Schulungskonzept erstellen sollte – eine Arbeit, die verständlicherweise zum damaligen Zeitpunkt in Eile und mit knappen personellen Ressourcen entstehen und anschließend so schnell wie möglich an die katalogisierenden Kolleg\*innen in ihrer Funktion als Multiplikator\*innen weitergegeben werden musste. Zudem war eine entsprechende Technik zur – schnellen – Bereitstellung digitaler Lehr- und Lernangebote damals in Bibliotheken noch nicht verbreitet oder gar vorhanden.

### 1. RDA-Schulungen an der USB Köln

Auch an der Universitäts- und Stadtbibliothek Köln wurde über die Abteilung Universitätsgesamtkatalog von 2016 bis 2019 in dieser Form geschult. Die Abteilung Universitätsgesamtkatalog ist die zentrale Support-Einrichtung für die dezentralen Instituts- und Fachbibliotheken an der Universität zu Köln. Sie berät in allen bibliotheksorganisatorischen und technischen Fragen, bildet die Schnittstelle zur Universitäts- und Stadtbibliothek Köln und bietet Schulungen zur bibliothekstechnischen Infrastruktur und deren Anwendung an. Die Schulung hatte eine Gesamtdauer von circa 23 Stunden, verteilt auf fünf aufeinanderfolgende Tage. Die Resonanz der bis zu 20 Teilnehmenden<sup>3</sup> je Schulung wies hinsichtlich Didaktik und Praxisbezug eine überwiegend negative Tendenz auf. Die Schulung wurde als zu theoretisch empfunden und als zu wenig alltags- bzw. praxisorientiert. Kritisiert wurde außerdem, dass sie zu abstrakt und zu statisch sei. Der Gedanke, das Schulungskonzept zu ändern, manifestierte sich also bereits „vor Corona“. Allerdings fehlte es sowohl materiell als auch personell an umsetzbaren Konzepten, mediendidaktischen Kenntnissen und Ressourcen.

Als im März 2020 fast alle Mitarbeitenden der Universität zu Köln ins Homeoffice wechselten und die Bibliotheksservices vor Ort weitestgehend eingestellt wurden, war auch das Präsenzschulungsangebot der Abteilung Universitätsgesamtkatalog von den Einschränkungen betroffen. Ein kaum tragbarer

1 Schulungsunterlagen der AG RDA, wiki.dnb.de, <<https://wiki.dnb.de/display/RDAINFO/Schulungsunterlagen+der+AG+RDA>>, Stand: 16.05.2021.

2 Schulungskonzept der AG RDA, wiki.dnb.de, Dez. 2014, <<https://wiki.dnb.de/display/RDAINFO/Schulungen?previeue=/94676180/176195039/Schulungskonzept.pdf>>, Stand: 16.05.2021.

3 Meist Bibliothekar\*innen, deren dezentrale Instituts- und Fachbibliotheken von einem in die Jahre gekommenen RAK-WB-basierten Bibliothekssystem auf das Aleph-Verbundsystem wechselten, jedoch auch neue Kolleg\*innen, die bisher nach den RAK-WB katalogisierten, oder Berufseinsteigende, die sich im Studium nur wenige Kenntnisse der RDA aneignen konnten.

Umstand, bedenkt man, dass Kolleg\*innen in den dezentralen Campusbibliotheken beim Umstieg auf die mit der Bibliothekssoftware Aleph betriebene nordrhein-westfälische Verbunddatenbank ohne fachbezogene Schulung in Bibliothekssoftware und -regelwerk im Bereich Medienbearbeitung nur eingeschränkt arbeitsfähig sind. Die Bereitstellung und Nutzung neuer digitaler Anwendungen ermöglichte schließlich die Entwicklung eines neuen Schulungskonzepts.

Grundlage dafür bildete ein bereits 2019 im Rahmen einer Masterarbeit erstelltes, theoretisches Bildungskonzept zur Überführung der RDA-Präsenzs Schulungen in ein Blended-Learning-Szenario.<sup>4</sup> Der Grundgedanke war, den RDA-Kurs für die Teilnehmenden örtlich und zeitlich so flexibel wie möglich zu gestalten. Ziel war es, sich an didaktischen Grundsätzen, vor allem aber an den Rückmeldungen aus vergangenen Präsenzs Schulungen zu orientieren: mehr Übungen, mehr Möglichkeiten der Fokussierung auf einzelne Themen und die Berücksichtigung individueller Lerngeschwindigkeiten. Die Teilnehmenden sollten selbst entscheiden können, wann sie welches Modul mit welcher Geschwindigkeit bearbeiten – und wie oft sie an Präsenzübungen teilnehmen möchten, denn: Die Teilnehmenden kennen sich und ihre Lernpräferenzen am besten.

## 2. Das Konzept

Das 2019 erstellte Konzept basiert, unter Berücksichtigung mediendidaktischer Analysen und Standards (hier insbesondere die Vorgehensmodelle PAS 1032-1: 2004-02<sup>5</sup> und ROME<sup>6</sup>), auf der Kombination von E-Lectures zur Vermittlung des theoretischen Teil der Module 3 (Basiswissen Katalogisierung: Monografien und fortlaufende Ressourcen) und 5A (Aufbauwissen Katalogisierung: Monografien)<sup>7</sup> des Regelwerks – analog zu den bekannten Schulungsunterlagen der AG RDA – und einem Web-Based-Training, das die theoretischen Inhalte aus den E-Lectures anhand von Übungsbeispielen und -aufgaben praktisch untermauert. Hinzu kommt eine Präsenzveranstaltung, während der die Teilnehmenden ihre digital erarbeiteten Kenntnisse realitätsgetreu im Aleph-Format in der entsprechenden Schulungsdatenbank praktisch anwenden.

Das Konzept wurde entsprechend technischer, zeitlicher und personeller Ressourcen auf die zu diesem Zeitpunkt aktuellen Gegebenheiten und Möglichkeiten an der USB Köln angepasst:

Die E-Lectures sind in Form aktualisierter, optisch angepasster, über eine Audiospur kommentierter und im Videoformat aufbereiteter Lehr- und Lerneinheiten im Lernmanagementsystem ILIAS der Universität zu Köln abrufbar, auf das alle Angehörigen der Universität Zugriff haben. In ILIAS erstellte Tutorials ersetzen das ursprünglich vorgesehene Web-Based-Training. Sie wiederholen die Inhalte aus

- 4 Schwarz, Stephanie: How to...RDA? Konzeption eines Blended Learning-Szenarios zur Anwendung des Regelwerks „RDA“ in wissenschaftlichen Bibliotheken, dargestellt an Modul 3: Monographien und monographische Reihen, Masterarbeit, Universität Rostock, Rostock 2019.
- 5 Reglin, T.; von der Handt, G.; Oppitz, S. u.a.: PAS 1032-1: 2004-02. Aus- und Weiterbildung unter besonderer Berücksichtigung von e-Learning. Teil 1: Referenzmodell für Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung; Planung, Entwicklung, Durchführung und Evaluation von Bildungsprozessen und Bildungsangeboten, Berlin 2004.
- 6 Hambach, Sybille: Systematische Entwicklung von E-Learning-Angeboten. Vorgehensmodell und Entwicklungsumgebung, Stuttgart 2008.
- 7 Der Kurs beinhaltet die anwendungsorientierten Standardfälle aus den RDA-Modulen 3 und 5A; die Module 1 und 2 werden anhand der Schulungsunterlagen der AG RDA im Selbststudium vorab bearbeitet und sind nicht Bestandteil des Kurses.

den E-Lectures, veranschaulichen diese mit Beispielen im Aleph-Format und festigen sie mit in der Komplexität ansteigenden aktiven Übungen. Die Kickoff-Veranstaltung ist ebenfalls als asynchrones Modul in ILIAS eingebracht, und die Präsenzen finden digital über die Webkonferenzplattform Zoom statt. Die Präsenz-Buchung wird wiederum über ILIAS abgewickelt. Der gesamte Kurs setzt also einen zentralen Ausgangs- und Bearbeitungsfokus in ILIAS. Diese zentrale Ausgangslage reduziert sowohl technische als auch persönliche Hürden der Teilnehmenden und erleichtert den Support sowie die Kursbetreuung durch die Tutor\*innen.

### 3. Kursablauf

Die Kickoff-Veranstaltung und die Selbstlernphasen in ILIAS sind inhaltlich und zeitlich aufeinander aufbauend strukturiert. Die digitalen Präsenzen werden zu regelmäßigen Terminen angeboten und können ergänzend zu den Selbstlernphasen gebucht werden. Die Darstellung des Kurs-Ablaufes ergibt daher keinen stringenten Zeitstrahl. Es entsteht vielmehr ein Konstrukt, in dem die Kickoff-Veranstaltung und die Selbstlernphasen einen Rahmen bilden, innerhalb dessen – unabhängig vom Lernfortschritt – von jeder Phase aus belegbare digitale Präsenzen liegen (Abb. 1).

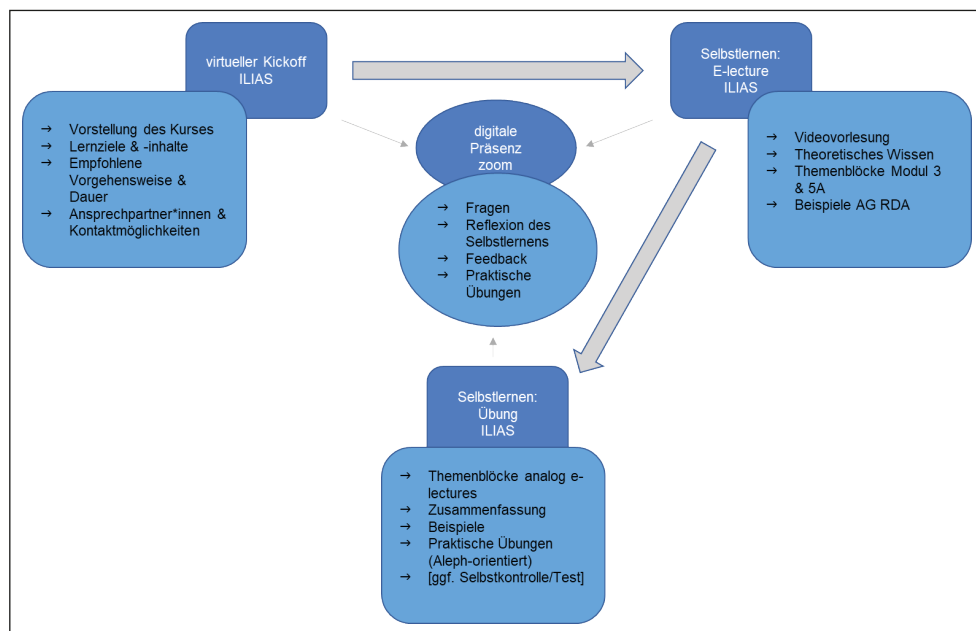
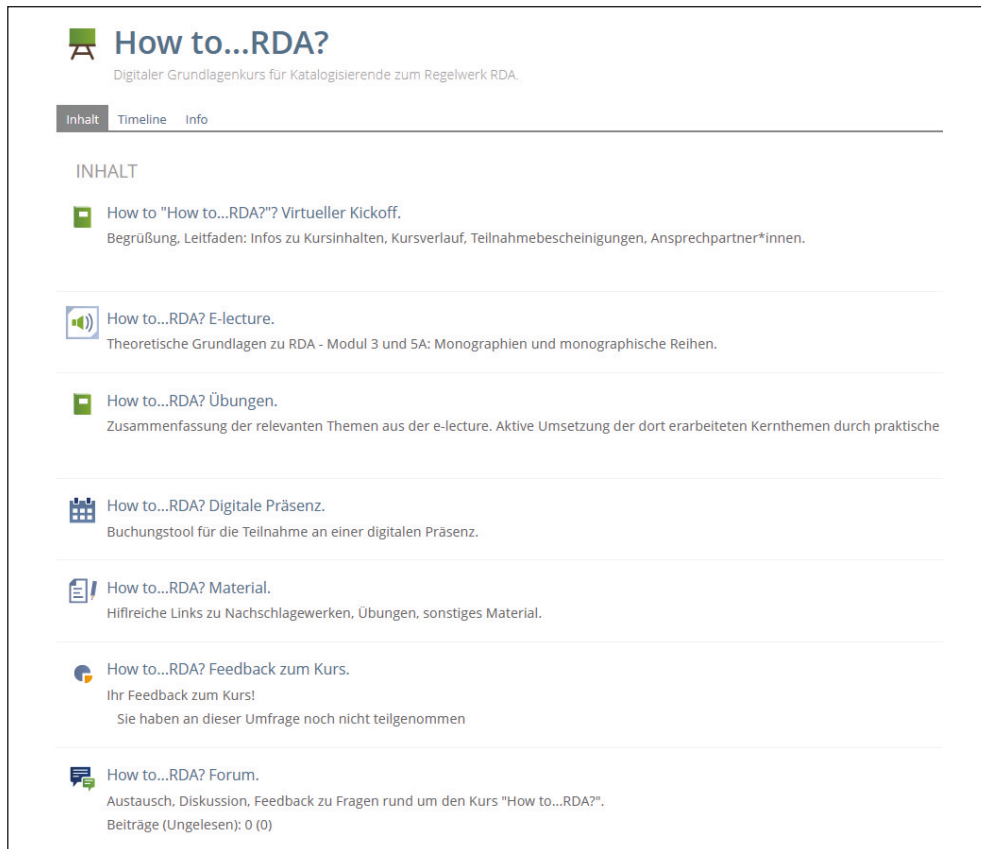


Abb. 1: Grafische Darstellung des (empfohlenen) Kursablaufs

Eine Anmeldung zum ILIAS-Kurs und seinen Inhalten ist nicht notwendig; er steht den Angehörigen der Universität zu Köln jederzeit zu Verfügung. Die Reihenfolge der Inhalte beziehungsweise der zeitliche Ablauf ist dabei frei wählbar. Digitale Präsenzen sind davon ausgenommen, hier ist eine Anmeldung aus organisatorischen Gründen obligatorisch. Die Themen bauen aufeinander auf, für



Anfänger\*innen ist es sinnvoll, sich vom „Einfachen“ zum „Komplizierten“ vorzuarbeiten, sowie dem in den Abbildungen 1 und 2 dargestellten, empfohlenen Kursablauf zu folgen. Sollten Teilnehmende sich mit einem Themenbereich bereits auskennen oder einen ganz spezifischen Lernbedarf haben, steht es ihnen jedoch frei, abweichend von der vorgegebenen Reihenfolge zu beginnen.



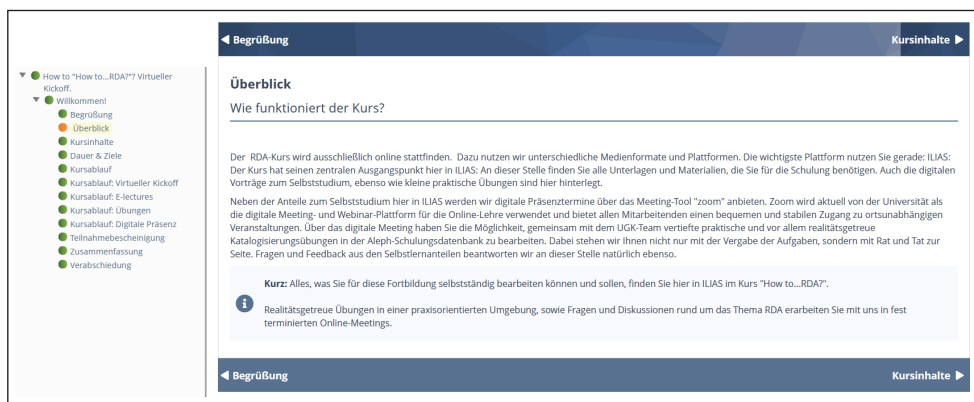
The screenshot shows the ILIAS course page for "How to...RDA?". The page title is "How to...RDA?" with a subtitle "Digitaler Grundlagenkurs für Katalogisierende zum Regelwerk RDA.". Below the title, there are tabs for "Inhalt", "Timeline", and "Info". The "Inhalt" tab is selected, showing a list of course activities:

- How to "How to...RDA"? Virtueller Kickoff.**  
Begrüßung, Leitfaden: Infos zu Kursinhalten, Kursverlauf, Teilnahmebescheinigungen, Ansprechpartner\*innen.
- How to...RDA? E-lecture.**  
Theoretische Grundlagen zu RDA - Modul 3 und 5A: Monographien und monographische Reihen.
- How to...RDA? Übungen.**  
Zusammenfassung der relevanten Themen aus der e-lecture. Aktive Umsetzung der dort erarbeiteten Kernthemen durch praktische
- How to...RDA? Digitale Präsenz.**  
Buchungstool für die Teilnahme an einer digitalen Präsenz.
- How to...RDA? Material.**  
Hilfreiche Links zu Nachschlagewerken, Übungen, sonstiges Material.
- How to...RDA? Feedback zum Kurs.**  
Ihr Feedback zum Kurs!  
Sie haben an dieser Umfrage noch nicht teilgenommen
- How to...RDA? Forum.**  
Austausch, Diskussion, Feedback zu Fragen rund um den Kurs "How to...RDA?".  
Beiträge (Ungelesen): 0 (0)

Abb. 2: Übersicht der Kursstruktur in ILIAS

### 3.1. Virtueller Kickoff

Da das Konzept eine zeitlich unabhängige Organisation des Kurses aufweist, findet die Kickoff-Veranstaltung nicht synchron via Präsenztreffen oder Webinar statt. Sie ist als ILIAS-Tutorial asynchron mit Informationstexten und gegebenenfalls Grafiken und Links zu Inhalt und Ablauf des Kurses sowie seiner einzelnen Kurselemente aufbereitet.



**Begrüßung** Kursinhalte ▶

**Überblick**

Wie funktioniert der Kurs?

Der RDA-Kurs wird ausschließlich online stattfinden. Dazu nutzen wir unterschiedliche Medienformate und Plattformen. Die wichtigste Plattform nutzen Sie gerade: ILIAS. Der Kurs hat seinen zentralen Ausgangspunkt hier in ILIAS: An dieser Stelle finden Sie alle Unterlagen und Materialien, die Sie für die Schulung benötigen. Auch die digitalen Vorträge zum Selbststudium, ebenso wie kleine praktische Übungen sind hier hinterlegt.

Neben der Anteile zum Selbststudium hier in ILIAS werden wir digitale Präsentetermine über das Meeting-Tool "zoom" anbieten. Zoom wird aktuell von der Universität als die digitale Meeting- und Webinar-Plattform für die Online-Lehre verwendet und bietet allen Mitarbeitenden einen bequemen und stabilen Zugang zu ortsunabhängigen Veranstaltungen. Über das digitale Meeting haben Sie die Möglichkeit, gemeinsam mit dem UGK-Team vertiefte praktische und vor allem realitätsgereue Katalogisierungsübungen in der Aleph-Schulungsdatenbank zu bearbeiten. Dabei stehen wir Ihnen nicht nur mit der Vergabe der Aufgaben, sondern mit Rat und Tat zur Seite. Fragen und Feedback aus den Selbstlernanteilen beantworten wir an dieser Stelle natürlich ebenso.

**Kurz:** Alles, was Sie für diese Fortbildung selbstständig bearbeiten können und sollen, finden Sie hier in ILIAS im Kurs "How to...RDA?".

**i** Realitätsgereue Übungen in einer praxisorientierten Umgebung, sowie Fragen und Diskussionen rund um das Thema RDA erarbeiten Sie mit uns in fest terminierten Online-Meetings.

**Begrüßung** Kursinhalte ▶

Abb. 3: Auszug aus dem virtuellen Kickoff in ILIAS

### 3.2. Selbstlernen: E-Lecture

In einer E-Lecture werden die deklarativen Inhalte des Regelwerks als theoretische Grundlage für das aktive Katalogisieren in Aleph durch eine Videovorlesung in Form einer eingesprochenen PowerPoint-Präsentation vermittelt. Dafür wurden die Schulungsfolien der AG RDA auf das Corporate Design der USB Köln angepasst, aktualisiert und mit ergänzenden Informationen verbal angereichert.

### 3.3. Selbstlernen: Übungen

Für die Übungen wurden die zuvor in der E-Lecture theoretisch vermittelten Kenntnisse in Wissensseinheiten unterteilt. Dabei wurde die theoretische Struktur der E-Lecture aufgebrochen und anschließend in einzelnen Lerneinheiten jeweils entsprechend einer Bildschirmseite reorganisiert. Die Inhalte aus den E-Lectures wurden modulweise in resümierte Form zusammengestellt und – angereichert mit praktischen Übungen – neu aufbereitet.<sup>8</sup> Die Lerneinheiten folgen dabei weitestgehend dem in den Abbildungen 4 bis 8 am Beispiel „Paralleltitel“ dargestellten Schema: Zunächst wird zum jeweiligen Thema eine kurze Definition abgegeben (Abb. 4). Darauf folgt eine Zusammenfassung der in der E-Lecture vermittelten Inhalte (Abb. 5) und im Anschluss ein Beispiel für die Erfassung in Aleph (Abb. 6). Nach dem Beispiel wird eine Übung angeboten, die analog zum vorgeführten Beispiel bearbeitet wird (Abb. 7). Abschließend erfolgt eine im Komplexitätsgrad ansteigende Übung, die vom vorangegangenen Beispiel abweicht und eine Adaption des bisher erlernten Wissens auf den Übungsfall erfordert (Abb. 8).

<sup>8</sup> Swertz, Christian: Didaktische Aufbereitung von Lernmaterialien, überarb. Aufl., Rostock 2016.

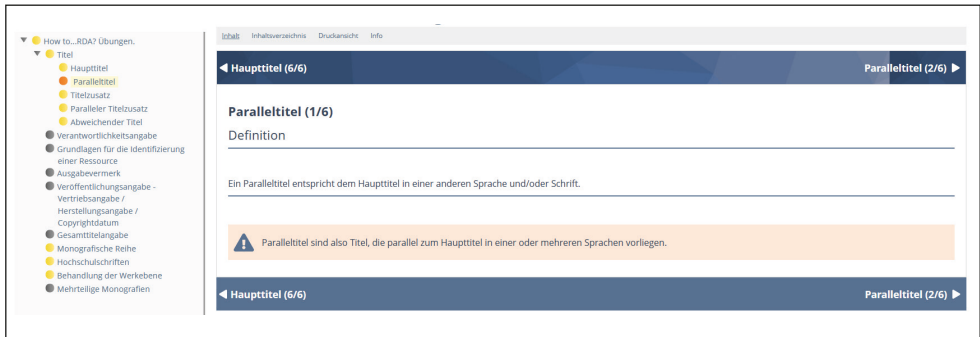


Abb. 4: Definition des Paralleltitels im ILIAS-Übungsmodul

Der Paralleltitel ist **Standardelement**; er wird erfasst. Er wird aus einer **beliebigen Quelle innerhalb der Ressource** entnommen. Stammt der Haupttitel aus einer Quelle außerhalb der Ressource, wird der Paralleltitel aus derselben Quelle genommen. Wird der Paralleltitel einer anderen Quelle als der Haupttitel entnommen, kann bei Bedarf eine Anmerkung gemacht werden.

Die **Erfassung** des Paralleltitels erfolgt nach denselben Bestimmungen wie die Erfassung des Haupttitels.

Verzeichnet die Ressource **mehrere Paralleltitel**, muss nur der erste Paralleltitel und gegebenenfalls der Paralleltitel in deutscher Sprache angegeben werden; die Angabe weiterer Paralleltitel ist optional.

Abb. 5: Zusammenfassung

MAB-Feld für den Paralleltitel in Aleph:

```
1. Paralleltit. 341 __ a
```

↓

Erfassung des Paralleltitels:

```
1. Paralleltit. 341 __ a 40 ans de loi fondamentale
```

Abb. 6: Beispiel

Wie wird der Paralleltitel aus dem oben dargestellten Beispiel erfasst? Bitte ergänzen Sie die Lücke.

341\_a \_\_\_\_\_

Auswerten

Abb. 7: Übung analog zum Beispiel

Angaben, wie zum Beispiel Versionsnummern oder Jahreszahlen, die den Stand einer elektronischen Resource benennen, werden als Teil des Paralleltitels behandelt.

Bitte wählen Sie maximal 1 von 4 Antworten!

- Sie werden als Zusatz zum Paralleltitel erfasst.
- Die Angaben gehören grundsätzlich in die Ausgabebezeichnung.
- Sie werden abhängig vom Layout als Teil des Paralleltitels erfasst.
- Diese Art von Angaben werden nicht als Paralleltitel erfasst.

Auswerten

Bei mehreren Paralleltiteln in einer Ressource erfasst man

- die zuerst genannten drei Paralleltitel.
- alle Paralleltitel.
- den zuerst genannten Paralleltitel.
- bis zu fünf Paralleltitel.

Auswerten

Abb. 8: adaptive Übung, abweichend vom Beispiel

Die Übungen speisen sich inhaltlich aus den in der E-Lecture behandelten Fällen und nehmen diese in Hinblick auf eine praktische Anwendung wieder auf. Zusätzlich werden die Teilnehmenden durch von den Standardfällen abweichenden Übungssituationen dazu angeregt, das erlernte Wissen adaptiv auf unbekannte und neue Katalogisierungssituationen anzuwenden. Die Übungsaufgaben steigern sich in ihrer Komplexität; Aufgabenform sowie Inhalte variieren. Das verwendete Übungsmaterial wurde

zusammengestellt aus Übungsaufgaben der Schulungsunterlagen der AG RDA sowie aus Titelblättern und Titelblattauszügen aus der Beispielsammlung der AG RDA und dem Schulungsmaterialbestand der Abteilung Universitätsgesamt-katalog. Zusätzlich wurden weitere Aufgabenstellungen entwickelt. Die Übungsaufgaben bestehen aus Lückentexten, Zuordnungsaufgaben und Richtig-oder-Falsch-Aufgaben, teilweise im Multiple-Choice-Format (siehe Beispiele in Abb. 9 und 10).

**Schriften zu Transformationen in Wissenschaft, Wirtschaft und Gesellschaft**  
Band 1

Herausgegeben von Markus Emmann, Gisela Kobon-Gilke und Remi Maier Rigand

**Wissenschaftlicher Beirat**  
Dr. Maria Hehl (Tübingen), Prof. Dr. Ernst-Ulrich Huster (Bochum und Gießen), Prof. Dr. Wilhelm Lauer (Darmstadt), Prof. Dr. Andrej Maier (Trier), Prof. Dr. Werner Siedewitz (Landsberg), Prof. Dr. Richard Storz (Graz), Prof. Dr. Michael Vitan (Darmstadt), Prof. Dr. Holger Wunderlich (Wolfenbüttel), Prof. Dr. Ayuel Yohannes (Berlin)

**Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek**  
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Metropolis-Verlag für Ökonomie, Gesellschaft und Politik GmbH  
http://www.metropolis-verlag.de  
Copyright: Metropolis-Verlag, Marburg 2019  
Alle Rechte vorbehalten  
ISBN 978-3-7316-1374-9

[Anordnung zurücksetzen](#)

Welche Inhalte der monografischen Reihe gehören in welche Aleph-Felder? Bitte ordnen Sie zu.

331_a	Schriften zur Transformation in Wissenschaft, Wirtschaft und Gesellschaft
419_a	2019
405_a	Band 1-
433_a	Marburg
425b_a	Metropolis-Verlag
419_b	Bände
419_c	2019-

Abb. 9: Übungsaufgabe zu mehrteiliger Monographie

Rückseite der Titelseite:

**ALPHABET**

Angst oder Liebe

© 2013 Ecowin Verlag, Salzburg  
Mit freundlicher Genehmigung der  
henschel SCHAUSPIEL Theaterverlag GmbH  
Alle Rechte vorbehalten.  
Der Film „alphabet“ ist eine Produktion der Prisma Film- und  
Fernsehproduktion GmbH und der Peter Rommel Productions Berlin.

Erfassen Sie den Haupttitel und den bevorzugten Titel des Werkes in den entsprechenden Aleph-Kategorien. Hinweis: In der hbz-Datenbank gibt es einen Film und ein Buch mit dem gleichen bevorzugten Titel des Werkes. Es liegt das Buch vor.

303_t	<input type="text"/>
303_h	<input type="text"/>
331_a	<input type="text"/>

[Auswerten](#)

Abb. 10: Übungsaufgabe zur Werkebene

### 3.4. Digitale Präsenz

Da die Selbstlernphasen aufeinander folgen und eine recht lange Bearbeitungsdauer von insgesamt circa 15 bis 25 Stunden<sup>9</sup> erfordern, haben die Teilnehmenden während der gesamten Selbstlernphase die Möglichkeit, an den regelmäßig stattfindenden Präsenzen teilzunehmen. Zudem haben sie die Möglichkeit, über die bereitgestellten verschiedenen Kommunikationskanäle (E-Mail, Telefon und Online-Meetings) mit der Abteilung Universitätsgesamtkatalog in Kontakt zu treten.

Die Präsenzen finden regelmäßig zu vorab für das gesamte Jahr kommunizierten Terminen in einem Umfang von drei bis fünf Stunden statt und können von den Teilnehmenden je nach Bedarf und zeitlicher Kapazität gebucht werden. Sie haben innerhalb der Module 3 und 5A keinen inhaltlich festgelegten Schwerpunkt. Interessierte können die Teilnahme unter Voranmeldung über ILIAS buchen und in den Präsenzphasen praktische Übungen in der realitätsgetreuen Aleph-Schulungsdatenbank durchführen, offene Fragen aus den Selbstlernelementen diskutieren, Erfahrungen reflektieren und sich untereinander austauschen sowie Feedback geben.<sup>10</sup>

Es handelt sich bei diesem reinen Online-Angebot per definitionem nicht mehr um „Blended Learning“<sup>11</sup>. Kickoff und Präsenzanteile werden im dargestellten Szenario jedoch durch entsprechende Online-Präsenzen ersetzt, sodass ein dem „Blended Learning“ fast ebenbürtiger „Digital Blend“ entsteht.

## 4. Produktion und Kursumsetzung

Die angepasste Konzeption und die Umsetzung des Kurses dauerten insgesamt über zehn Monate, wovon über neun Monate allein auf die Produktion der ILIAS-Inhalte entfielen. An der Produktion beteiligt war ein Team aus insgesamt vier Personen, bestehend aus den Mitarbeitenden der Abteilung Universitätsgesamtkatalog sowie einer Mitarbeiterin eines angegliederten Retrokatalogisierungsprojekts.<sup>12</sup> Die Umsetzung erfolgte parallel zum Tagesgeschäft. Die Anpassung der Schulungsmaterialien, das Einsprechen der Videovorlesungen und vor allem das Erstellen der Inhalte der Übungsmodule beanspruchten dabei den größten Zeitaufwand. Die Freischaltung des Kurses erfolgte acht Wochen nach dem avisierten Termin und etwa ein Jahr nach der letzten in Präsenz durchgeführten RDA-Schulung am 17.02.2021 für die Campusbibliotheken der Universität zu Köln. Die Intention war, den Kurs schnellstmöglich verfügbar zu machen; es handelt sich dabei also um eine „Betaversion“, die laufend angepasst, optimiert und natürlich aktuell gehalten werden muss. Die dreistelligen Abrufzahlen in ILIAS, bisher getätigte Präsenzbuchungen, sowie Rückmeldungen aus zwei mittlerweile bereits durchgeführten Präsenzen und per E-Mail belegen ein großes Interesse am neuen Kurskonzept. Die

9 Dabei handelt es sich um einen geschätzten Wert; die Bearbeitungsdauer ist abhängig von der individuellen Lern- und Arbeitsgeschwindigkeit der jeweiligen Teilnehmenden und variiert entsprechend stark.

10 Vgl. Erpenbeck, John; Sauter, Simon; Sauter, Werner: E-Learning und Blended Learning selbstgesteuerter Lernprozesse zum Wissensaufbau und zur Qualifizierung (E-Book), Wiesbaden 2015, S. 32, <<https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-658-10175-6Y>>, Stand: 17.05.2021.

11 Blended Learning, e-teaching.org, 28.03.2017, <[https://www.e-teaching.org/lehrszenarien/blended\\_learning](https://www.e-teaching.org/lehrszenarien/blended_learning)>, Stand: 16.05.2021.

12 Beteiligt waren Martina Brinkmann, Martin Mensing, Stephanie Schwarz und Philipp Tiesler.

folgenden Monate werden zeigen, wie „How to...RDA?“ sich in der Praxis bewährt und an welchen Stellen nachjustiert werden muss.

*Stephanie Schwarz, Universität zu Köln, Universitäts- und Stadtbibliothek Köln*

**Zitierfähiger Link (DOI):** <https://doi.org/10.5282/o-bib/5702>

Dieses Werk steht unter der [Lizenz Creative Commons Namensnennung 4.0 International](#).

## MALIS Reloaded

### Der berufsbegleitende Masterstudiengang „Bibliotheks- und Informationswissenschaft“ der TH Köln präsentiert sich mit einem neuen Curriculum

#### Einleitung

Der Beitrag stellt die Ausgangslage, den Reformprozess und das Ergebnis der Studienreform des berufsbegleitenden Masterstudiengangs „Bibliotheks- und Informationswissenschaft“ (Master in Library and Information Science – kurz MALIS)<sup>1</sup> der TH Köln im Jahr 2020 dar. In diesem Prozess wurde Expertise aus Wissenschaft und Praxis in einem konzentrierten mehrstufigen Verfahren in die Entwicklung des Absolventenprofils und, davon abgeleitet, des neuen Curriculums einbezogen. Das Ergebnis ist ein Studiengang, der sich inhaltlich, strukturell und auch in methodischer Hinsicht deutlich von seinem Vorgängermodell unterscheidet und der noch konsequenter auf die sich im Zuge der digitalen Transformation dynamisch verändernden Anforderungen und Bedarfe des bibliotheks- und informationswissenschaftlichen Berufsfeldes ausgerichtet ist.

#### Ausgangslage

Seit dem Jahr 2009 bietet das Institut für Informationswissenschaft der TH Köln den viersemestrigen Masterstudiengang Bibliotheks- und Informationswissenschaft (MALIS) als berufsbegleitenden Weiterbildungsstudiengang im Blended-Learning-Format an. Das Curriculum wurde seither kontinuierlich aktualisiert und dabei an neue fachliche Standards sowie an sich verändernde Bedarfe des Zielarbeitsmarktes angepasst.<sup>2</sup> In Vorbereitung der im Jahr 2020 anstehenden Reakkreditierung des Studiengangs im Rahmen der Systemakkreditierung der TH Köln fiel der Beschluss, ihn nach einer Laufzeit von derzeit zehn Jahren einer systematischen Gesamtüberprüfung zu unterziehen. Neben dem äußeren Anlass der Reakkreditierung war dabei vor allem das Motiv leitend, den Studiengang mit Blick auf die digitale Transformation und die damit verbundenen neuen Anforderungen an Führungs- und Leitungsfunktionen in Bibliotheken und anderen Informationseinrichtungen zukunftsfähig auszurichten. Bevor der in seiner Struktur und Methodik sicher auch für andere Studiengänge interessante Reformprozess beschrieben wird, sei kurz die Spezifik des MALIS-Studiengangs dargestellt.

Eines der wesentlichen Profilmerkmale des MALIS-Studiengangs liegt – im Unterschied zum Bibliotheksreferendariat, das ebenfalls für den höheren Dienst qualifiziert – darin, dass er auf zwei Zielgruppen ausgerichtet ist:

- 1 Bibliotheks- und Informationswissenschaft / MALIS (Master in Library and Information Science), TH Köln, 2021, <[https://www.th-koeln.de/studium/bibliotheks--und-informationswissenschaft-master\\_3202.php](https://www.th-koeln.de/studium/bibliotheks--und-informationswissenschaft-master_3202.php)>, Stand: 27.04.2021.
- 2 Vgl. Oßwald, Achim: 10 Jahre Weiterbildungsstudium MALIS an der TH Köln. Bilanz und Ausblick, in: ProLibris 24 (1), 2019, S. 24-26, <[https://www.bibliotheken-nrw.de/fileadmin/Dateien/Daten/ProLibris/2019-1\\_ProLibris\\_DS.pdf](https://www.bibliotheken-nrw.de/fileadmin/Dateien/Daten/ProLibris/2019-1_ProLibris_DS.pdf)>, Stand: 27.04.2021.



1. Hochschulabsolvent\*innen einer beliebigen Fachdisziplin, die sich nach ihrem Erststudium mit einer informationswissenschaftlichen Zusatzqualifikation auf spezialisierte Fachaufgaben und / oder leitende Funktionen in einer wissenschaftlichen bzw. öffentlichen Bibliothek oder einer anderen, auch privatwirtschaftlich organisierten Informationseinrichtung vorbereiten möchten.
2. Bibliothekar\*innen (Diplom, Bachelor) sowie andere Informationsspezialist\*innen mit LIS-fachlich affinem Studienabschluss, die nach einer längeren Praxisphase ihr Know-how auf den neuesten Stand bringen wollen und verbunden mit fachlichen Vertiefungen eine Höherqualifizierung anstreben.

Die Zulassungsvoraussetzung für beide Zielgruppen ist – neben einem ersten Hochschulabschluss – eine mindestens zwölfmonatige berufspraktische Tätigkeit, von der mindestens zwei Monate in einem bibliotheks- und informationswissenschaftlichen Arbeitskontext erfolgt sein müssen. Bewerber\*innen, die diese Voraussetzung erfüllen, werden zu einem Assessment-Verfahren an die TH Köln eingeladen. In diesem Verfahren wird anhand von berufsfeldbezogenen Aufgabenstellungen überprüft, ob die formal nachgewiesene Praxiserfahrung die Bewerber\*innen dazu befähigt, sich qualifiziert, differenziert und kritisch zu aktuellen fachlichen Fragen zu äußern, lösungsorientiert Problemstellungen zu erarbeiten und dabei sowohl individuell als auch im Team souverän zu agieren. Da im MALIS-Studiengang pro Jahr nur maximal 30 Studienplätze vergeben werden, die Zahl der zum Assessment-Verfahren zugelassenen Bewerber\*innen jedoch stets deutlich höher ist, haben nur die besten 30 Bewerber\*innen die Chance, zum Studiengang zugelassen zu werden. Denjenigen, die sich im Assessment-Verfahren für die Zulassung qualifizieren, wird ihre nachgewiesene berufspraktische Tätigkeit im Umfang von 28 Credit Points anerkannt.<sup>3</sup>

Weitere Strukturmerkmale des MALIS-Studiengangs bestehen in dem starken Praxisbezug, der sich sowohl inhaltlich als auch in der Zusammensetzung der Lehrenden manifestiert: Die Hälfte der Lehrleistung des Studiengangs wird durch Expert\*innen aus der Praxis erbracht. Dies trägt dazu bei, dass die sich dynamisch verändernden Anforderungen der Berufspraxis unmittelbar Eingang in die Lehre finden. Ferner nehmen die Studierenden den MALIS-Studiengang in der Regel berufsbegleitend wahr; sie sind also mindestens in Teilzeit in einer Bibliothek oder einer anderen informationswissenschaftlichen Einrichtung tätig. Um dies methodisch für das Studium zu nutzen, haben die Studierenden in fast allen Modulen bis hin zur Masterarbeit die Möglichkeit, Aufgabenstellungen mit Bezug zu ihrem jeweiligen berufspraktischen Tätigkeitsbereich zu bearbeiten.

Ein weiteres Kennzeichen des MALIS-Studiengangs ist seine Flexibilität, die insbesondere berufsbegleitend Studierenden zugutekommt. So besteht zum Beispiel die Möglichkeit, die Module der ersten

3 Zur grundsätzlichen Möglichkeit, berufspraktische Erfahrungen für das Studium anrechnen zu lassen vgl. Kultusministerkonferenz: Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I). (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002), <<https://vince.eucen.eu/wp-content/uploads/2018/04/Germany-Formal-Documents-2008-1-Anrechnung-F%C3%A4higkeiten-Studium-in-German-language.pdf>>, Stand: 27.04.2021, sowie Kultusministerkonferenz: Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II). (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008), <[http://archiv.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK\\_Anrechnung\\_ausserhochschulisch\\_II.pdf](http://archiv.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Anrechnung_ausserhochschulisch_II.pdf)>, Stand: 27.04.2021.

zwei Semester zunächst über das Zentrum für Bibliotheks- und Informationswissenschaftliche Weiterbildung (ZBIW)<sup>4</sup> zu buchen. Bei späterem Volleinstieg in das Studium – wozu wiederum zunächst das Assessment-Verfahren erfolgreich durchlaufen werden muss – werden die absolvierten Module dann voll anerkannt. Ferner können im Bereich der Wahlpflichtmodule auch hochschulextern erbrachte Leistungen anerkannt werden, sofern diese einem Wahlpflichtmodul qualitativ und quantitativ entsprechen und die erfolgreiche Absolvierung durch ein Lernportfolio nachgewiesen wird. Zudem trägt das Blended-Learning-Format erheblich zur Flexibilisierung bei, da digital bereitgestellte Lehrinhalte und digital basierte Formen der Zusammenarbeit und des Austausches ein zeit- und ortsunabhängiges Studieren unterstützen. Die intensive Nutzung von digitalen Lernformaten und -werkzeugen ist dabei sowohl organisatorisch als auch inhaltlich und didaktisch Programm: Die Studierenden erfahren und explorieren dadurch immanente Fähigkeiten, die im Kontext der digitalen Transformation ihrer Berufswelt relevant sind. Nicht zuletzt gewährleistet die Zahl von 30 Studierenden pro Jahrgang eine intensive und zugleich individuelle Betreuung – ein Aspekt, der von den Studierenden besonders gewürdigt wird, wie die regelmäßigen internen Evaluationen zeigen.

Der kostenpflichtige<sup>5</sup> Studiengang wird seit nunmehr zwölf Jahren angeboten; die Nachfrage ist nicht nur ungebrochen hoch, die Bewerberzahlen steigen auch stetig an. Auch nutzen immer mehr Bibliotheken den MALIS-Studiengang für die eigene Personalentwicklung, indem besonders qualifizierte Quereinsteiger durch die Entsendung in den Studiengang gezielt auf die Übernahme spezieller Aufgabenbereiche und Führungsfunktionen vorbereitet werden. Erfreulich ist weiterhin die ausgesprochen gute Wahrnehmung des Studiengangs durch die Absolvent\*innen selbst<sup>6</sup> sowie die sehr positive Auswirkung des Studiums auf deren Karriereentwicklung: Viele Führungs- und Leitungsfunktionen im deutschen Bibliothekswesen sind heute mit MALIS-Absolvent\*innen besetzt.<sup>7</sup>

## Hochschule und Praxis erarbeiten gemeinsam Zukunftsperspektiven für die Qualifikation

Im Rahmen der Systemakkreditierung der TH Köln wurde der MALIS-Studiengang im Jahr 2020 einer systematischen Überprüfung und Reformierung unterzogen. Um ein bedarfsgemäßes und zugleich im Kontext einer weiterhin dynamischen Digitalisierung der Informationspraxis zukunftsfähiges Curriculum zu entwickeln, wurde dabei externe Expertise in einem konzentrierten mehrstufigen Prozess einbezogen:

4 Vgl. MALIS-Module, TH Köln, 2021, <[https://www.th-koeln.de/weiterbildung/malis-module\\_5878.php](https://www.th-koeln.de/weiterbildung/malis-module_5878.php)>, Stand: 27.04.2021.

5 Die Studiengebühren werden ab 2022 pro Semester 1500,- Euro betragen und dienen vorrangig der Honorierung der externen Dozent\*innen.

6 Vgl. Oßwald, Achim; Röltgen, Susanne: Berufsbegleitendes Masterstudium. Was bringt das eigentlich? Absolventenbefragung 2016 des Kölner MALIS-Studiengangs Bibliotheks- und Informationswissenschaft, Posterpräsentation am 31. Mai 2017 beim 106. Deutschen Bibliothekartag in Frankfurt am Main, <<https://opus4.kobv.de/opus4-bib-info/frontdoor/index/index/docId/2815>>, Stand: 27.04.2021.

7 Stellvertretend sei hier auf die Besetzung der Stelle der leitenden Bibliotheksdirektorin an der Universitätsbibliothek Duisburg-Essen im Jahr 2019 und auf die Übernahme der Leitung der Stadtbibliothek Neuss im Jahr 2018 hingewiesen.

### Expertise aus der Praxis

Um die Bedarfe der Praxis von Beginn an einzubeziehen, startete dieser Prozess mit einer im Januar 2020 durchgeführten Zukunftswerkstatt<sup>8</sup>, an der rund 40 Teilnehmer\*innen aus den Arbeitsgemeinschaften der Universitätsbibliotheken, der Fachhochschulbibliotheken, der Großstadtbibliotheken und der Spezialbibliotheken in Nordrhein-Westfalen teilnahmen. Schon diese Zahl zeigt, wie stark das Interesse an Bestehen und Fortentwicklung dieses Studiengangs vonseiten der Praxis ist. In der moderierten Zukunftswerkstatt wurden von den Expert\*innen in einem geleiteten mehrstufigen Verfahren Trends und Themen identifiziert, die die aktuellen und zukünftigen Bedarfe der Praxis hinsichtlich des Qualifikationsprofils der Absolvent\*innen markieren.



Abb. 1: Eindruck von der Zukunftswerkstatt im Januar 2020. Foto: Peter Slegers

Das wichtigste Ergebnis der Zukunftswerkstatt bestand darin, dass die eingeladenen Expert\*innen neben spezifischen bibliotheks- und informationswissenschaftlichen Qualifikationsanforderungen auch bestimmten sozialen und fachübergreifend-methodischen Kompetenzen (u.a. Kommunikation, Selbstmanagement, Problemlösungskompetenz, aber auch Projektmanagement, empirische Forschungs- sowie Managementmethoden) höchste Priorität zuwiesen.

8 Jungk, Robert; Müllert, Norbert R.: Zukunftswerkstätten. Mit Phantasie gegen Routine und Resignation, München 1989. Vgl. auch Robert-Jungk-Bibliothek für Zukunftsfragen, <<https://jungk-bibliothek.org/zukunftswerkstaetten/>>, Stand: 27.04.2021.

## Analyse von Stellenanzeigen

Ergänzend wurde eine Auswertung von 380 relevanten Stellenanzeigen von Bibliotheken und Informationseinrichtungen aus dem deutschsprachigen Raum (Zeitraum: Juli bis Dezember 2019) vorgenommen. Berücksichtigt wurden Stellenanzeigen aus der Jobbörse OpenBiblioJobs, in denen nach Bewerber\*innen für Positionen im höheren bzw. wissenschaftlichen Dienst (wissenschaftliche Bibliotheken) oder für Leitungsfunktionen in öffentlichen Bibliotheken gesucht wurde. Diese Stellenanzeigen wurden daraufhin analysiert, welche Themen und Qualifikationsmerkmale in den Aufgaben- und Anforderungsprofilen in welcher quantitativen Verteilung genannt wurden. Wichtigstes Ergebnis dieser Auswertung war die hervorgehobene Relevanz von sowohl projektbezogenen methodischen Kompetenzen als auch E-Science-bezogenen Qualifikationen. Darunter wurden die Themenbereiche digitales Publizieren, Digitalisierung, Forschungsdaten, Open Access, Repositorien, Digital Humanities, digitale Langzeitarchivierung und metrische Analysen zusammengefasst, deren Vorkommen in den Stellenanzeigen auch jeweils einzeln quantitativ erfasst wurde.

## Expertise von Peers

Um die Expertise von Fachkolleg\*innen an anderen Hochschulstandorten einzubeziehen, wurden im Vorfeld der Zukunftswerkstatt die Curricula von neun bibliotheks- und informationswissenschaftlichen Masterstudiengängen aus dem deutschen Sprachraum ausgewertet.<sup>9</sup> Wichtigstes Ergebnis war die zunehmende Bedeutung eines kompetenz- und handlungsorientierten Ansatzes, erweiterte Spezialisierungsmöglichkeiten durch Wahlpflichtangebote, wachsende curriculare Anteile in der Vermittlung fachbezogener Methoden sowie eine höhere Bedeutung von Schlüsselqualifikationen. Daneben war die hohe Relevanz informationstechnologischer, informationswissenschaftlicher sowie managementbezogener Inhalte auffällig.

## Expertise von Absolvent\*innen

Um auch die Expertise der direkten Zielgruppe des Studiengangs zu berücksichtigen, wurden ferner die Ergebnisse der Absolventenbefragungen aus den Jahren 2016<sup>10</sup> und 2018<sup>11</sup> sowie die Evaluation des zur Zeit des Reformprozesses aktuellen Studienjahrgangs MALIS 2019 einbezogen: Die Absolventenbefragung bestätigte die bereits im bisherigen MALIS-Curriculum vertiefte Behandlung der Themen Informationstechnologie, Informationsdienstleistungen und Management. Mit Bezug auf die Auswertung der Evaluationsergebnisse des Jahrgangs MALIS 2019 wurde deutlich, dass eine noch stärkere Nutzung der Möglichkeiten des digitalen Lernens sowohl für die Lehre als auch für die Kollaboration und die Kommunikation gewünscht wird.

9 Berücksichtigt wurden Studiengänge der HdM Stuttgart, HTW Chur (2 Studiengänge), HAW Hamburg, FH Potsdam, Hochschule Darmstadt, HTWK Leipzig, HU Berlin, Universität Regensburg. Nicht berücksichtigt wurden informationswissenschaftliche Studiengänge ohne Bezug zu bibliothekswissenschaftlichen Handlungsfeldern bzw. Studiengänge, die einen ausgeprägten Informatik-Schwerpunkt aufweisen.

10 Vgl. Oßwald; Röltgen: Berufsbegleitendes Masterstudium. Was bringt das eigentlich? Posterpräsentation, 31. Mai 2017.

11 Die Ergebnisse der Befragung aus dem Jahr 2018 sind nicht publiziert worden.

## Ergebnisse der Studienreform: Das neue MALIS-Curriculum

Die Ergebnisse der Zukunftswerkstatt und der Analyse von Stellenanzeigen, der Expertise der Peers und Absolvent\*innen sowie auch der Lehrenden des Studiengangs decken und ergänzen sich inhaltlich hinsichtlich der identifizierten Anforderungen und Bedarfe. Wie sind diese Ergebnisse nun in das neue MALIS-Curriculum eingegangen? Im neuen MALIS-Curriculum finden sich die Ergebnisse des kooperativen Analyse- und Konzeptionsprozesses insbesondere wieder in einem verstärkten projektorientierten Ansatz, erweiterten Wahlmöglichkeiten bereits ab dem zweiten Semester und der Integration eines Methodenmoduls sowie eines Moduls zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, welche die Fachmodule durchgängig flankieren und auf sie Bezug nehmen. Konkret münden die Ergebnisse des Reformprozesses in folgende inhaltliche, strukturelle und methodische Veränderungen und Ergänzungen des Curriculums:

### Neue Studieninhalte

Im neuen Curriculum wurde ein vom ersten bis zum dritten Semester durchgängiges Modul „Soziale und Schlüsselkompetenzen“ integriert. Die vorwiegend in praktischen Übungen vermittelten Kompetenzen adressieren von den Arbeitgeber\*innen dringend artikulierte Anforderungen hinsichtlich Rhetorik und Präsentationskompetenz, Selbstorganisation und Stressmanagement sowie interkultureller Kommunikation, Moderation, Beratung und Konfliktkommunikation.

Strukturell analog dazu wurde ein vom ersten bis zum dritten Semester durchgängiges Methodenmodul integriert, um u.a. Methoden des Projektmanagements, empirische Methoden sowie Managementmethoden stärker in der Qualifikation zu verankern. Das Modul Managementmethoden ist eine Veränderung, die die gestiegenen Anforderungen an Leitungstätigkeiten aufnimmt, die insbesondere auch aus dem Bereich der öffentlichen Bibliotheken artikuliert wurden.

Der gestiegene Bedarf an nicht nur theoretischen, sondern auch praktischen informationstechnologischen Kompetenzen führte zu der Einbindung eines Grundlagenmoduls „Library Carpentry“ im ersten Semester, in dessen Rahmen die Studierenden grundlegende Programmier- und Codingkompetenzen erwerben und praktisch einüben. Da Informationen und Daten heute überwiegend digital prozessiert werden, benötigen Informationsspezialist\*innen nach Überzeugung aller in den Reformprozess involvierten Parteien unabdingbar Grundkenntnisse und Schnittstellenkompetenzen in diesem Bereich.

Die im vorigen Curriculum angebotene Einzellehrveranstaltung „Recht“ wurde durch ein Querschnittsmodul „Recht“ ersetzt. Rechtliche Fragen sind im gesamten Kontext der Informationsarbeit sowie in Bezug auf den institutionellen Kontext durchgängig und zunehmend relevant. Das neue Modul bietet die Möglichkeit, die vielfältigen rechtlichen Fragestellungen stärker mit den Themen der verschiedenen Fachmodule zu verknüpfen und damit unmittelbar auf konkrete bibliotheks- und informationswissenschaftliche Problemstellungen zu beziehen. Rechtliche Kompetenzen und die Sensibilität für rechtliche Problematiken wurden auch im Rahmen der Zukunftswerkstatt als dringende Anforderung artikuliert.

Ferner wurden die unter der Rubrik „E-Science“ subsumierten Themen, vor allem im Bereich der Wahlpflichtmodule des dritten Semesters, aber auch im Modul Informationsdienstleistungen 2 des zweiten Semesters, stärker gewichtet. Damit reagiert der Studiengang auf die vor allem in der Analyse der Stellenanzeigen, aber auch in der Diskussion mit den Praxisexperten im Rahmen der Zukunftswerkstatt zum Ausdruck gekommenen Anforderungen an Kompetenzen der Absolvent\*innen in Bereichen wie u.a. digitales Publizieren, Forschungsdaten oder auch Bibliometrie.

### **Neue methodische Konzepte**

Ein methodisches Novum ist vor allem das der ersten Präsenzphase des Studiums vorgeschaltete digitale bibliothekswissenschaftliche Propädeutikum. Hierbei handelt es sich um eine E-Learning-Einheit, die von den Studierenden eigenständig rezipiert und die mit einem Online-Test abgeschlossen wird. Sie hat die Funktion, ein gleichmäßiges Niveau an strukturellem Basiswissen bei allen Teilnehmer\*innen zu sichern. Dadurch verbleibt in den Präsenzphasen mehr Zeit für direkte Interaktion und Diskussion.

Um den Anwendungsbezug und die Befähigung zum forschenden Lernen zu stärken, sind die Studieninhalte und die im Studium zu erbringenden Prüfungsleistungen des neuen Curriculums durch eine enge Verzahnung fachspezifischer Methodenkompetenzen und deren Umsetzung in projektorientierten Forschungsaufgaben gekennzeichnet. Dafür werden die in den Fachmodulen bearbeiteten Projekte des zweiten und dritten Semesters in den Methodenmodulen der jeweiligen Semester methodisch fundiert und begleitet.

Ferner wurden die Wahl- und Spezialisierungsmöglichkeiten ab dem zweiten Semester erweitert: Während das erste Semester in allen Fachmodulen eine allgemeine Grundlage legt, bearbeiten die Studierenden zukünftig bereits im zweiten Semester in zwei von vier Fachmodulen „Kleine Projekte“ (4 ECTS, im Kontext der jeweiligen Fachmodule). Die Wahl- und Spezialisierungsmöglichkeiten erweitern sich nochmals mit dem dritten Semester, in dem die Studierenden zwei Wahlpflichtmodule sowie ein „Großes Projekt“ (8 ECTS, mit Bezug zum eigenen professionellem Umfeld) wählen. Insgesamt ist zudem der Anteil des forschungsbezogenen Lernens durch die Integration von zusätzlichen Projekten im Studiengang deutlich erhöht wurden. Damit wird vor allem den Ergebnissen der Zukunftswerkstatt und der Analyse der Stellenausschreibungen Rechnung getragen, die eine hohe Relevanz von Kompetenzen im Bereich des Projektmanagements erbrachten.

Neben diesen inhaltlichen und methodischen Neuerungen bleiben die bewährten und im Reformprozess nochmals bestätigten Stärken im Studiengang bestehen. Hierzu zählen nicht zuletzt die Orientierung an Diversität und Flexibilität: Die MALIS-Studierenden sind sowohl von ihrer fachwissenschaftlichen wie beruflichen Herkunft als auch von ihren Zielen her außerordentlich heterogen. Diese fachliche und erfahrungspraktische Vielfalt ist ein qualitatives Charakteristikum des Studiums und wird in allen Evaluationen als bereichernd hervorgehoben. Auch die persönlichen Lebensumstände der Studierenden – Voll- oder Teilzeitberufstätigkeit, Alter, familiäre Situation, Betreuungsverpflichtungen etc. – sind von großer Varianz geprägt.

Ebenso beibehalten wird die konsequent auf Kooperation und Vernetzung der Studierenden ausgerichtete Arbeitsweise: Das Konzept des Studiengangs basiert entscheidend und durchgängig auf kollaborativer Arbeit. Etwa die Hälfte der Studienaufgaben wird in Form von Gruppen- oder Tandemaufgaben absolviert. Das verlangt den Studierenden ein hohes Maß an Selbstorganisation, Kommunikationskompetenz und interdisziplinärer Verständigungsfähigkeit ab.

Dem Kriterium der Studierfähigkeit wird auch im neuen Studiengang hohe Bedeutung beigemessen. Nicht nur durch die weiter oben angesprochene Flexibilität und Betreuungsqualität, sondern auch durch Prüfungsformate, die nun noch stärker auf handlungs- und praxisorientierte Ergebnisse setzen und in aller Regel Lehrveranstaltungsbegleitend erbracht werden. Dabei besteht zumeist die Möglichkeit der Bearbeitung von arbeitsplatzbezogenen Fragestellungen – eine Win-Win-Situation für die Studierenden und ihre Arbeitgeber.

**Modulstruktur MALIS 2022ff.**

<b>&gt;&gt;&gt; Steigerung des Praxisanteils &gt;&gt;&gt;</b>	4. Sem.	Modul PP Projekt- präsentation (unbenotet)	Modul MAT MASTERTHESIS (mit Kolloquium)				4. Sem.	<b>Themen der Wahlpflichtmodule (WPM1 und WPM2):</b> Frei gewählt werden zwei WP-Module T01: Strategische Entwicklung ... ... einer Öffentlichen Bibliothek / ... einer Wissenschaftlichen Bibliothek T02: Aktuelle Themen und Herausforderungen T03: Informationsmarketing T04: Lizenz- und Electronic-Resource-Management T05: Informationsdidaktik und E-Learning T06: E-Science und Forschungsdatenmanagement T07: Digitalisierung: Objekte - Prozesse - Dienste T08: Open Science und Wissenschaftskommunikation T09: Bibliometrie T10: Ethik und Recht in der Berufspraxis
	3. Sem.	Modul SOK3 SozialeKompetenz 3 INTERpersonelle Kompetenzen	Modul WPM1 WAHLPFLICHT- MODUL Themen WPM1	Modul WPRO WAHLPFLICHT-MODUL GroßesProjekt Frei gewählt wird ein Projekt in Bezug zu den 4 Fachmodulen (MGT  IDL  MD  IT)	Modul WPM2 WAHLPFLICHT- MODUL Themen WPM2	Modul MET3 METHODEN 3 Management- Methoden	3. Sem.	
2. Sem.	Modul SOK2/ORG2 ORganisation / SozialeKompetenz 2 INTRApersonelle Kompetenzen	Modul MGT2 MANAGEMENT 2	Modul IDL2 INFORMATION- DIENSTLEISTUNGEN 2	Modul MD2 METADATEN 2	Modul IT2 INFORMATION- TECHNOLOGIE 2	Modul MET2 METHODEN 2 empirische Methoden	2. Sem.	<b>* Wahl/Prüfung In den Modulen MGT2  IDL2   MD2   IT2</b> Müssen je 2 Module in der Variante - Standards Prüfung = 2 CP - Prüfung als ProjektArbeit = 4 CP gewählt und absolviert werden.
1. Sem.	Modul SOK1/ORG1 ORganisation / SozialeKompetenz 1 Individual- kompetenzen	Modul MGT1 MANAGEMENT 1	Modul IDL1 INFORMATION- DIENSTLEISTUNGEN 1	Modul MD1 METADATEN 1	Modul IT1 INFORMATION- TECHNOLOGIE 1	Modul MET1 METHODEN 1 Methoden des Projektmanage- ments	1. Sem.	nichtwählbar + 2 x 2 CP "Mehrwert" für 2 ProjektArbeiten
		Modul ASP vorgelegertes Assessment-Verfahren inkl. Praxisphase (28 CP)		Modul PROCP Bibliothekswissenschaftliches Propädeutikum Nationales Bibliothekssystem (2CP)				

RE Querschnittsmodul RECHT 2CP 10h →

LC Grundlagenmodul Library Carpentry 2 CP 10h →

Abb. 2: Das Curriculum des reformierten MALIS-Studiengangs

## Fazit und Ausblick

Der reformierte Studiengang MALIS wurde im Oktober 2020 ohne jegliche Auflagen an der TH Köln reakkreditiert. Das Präsidium der Hochschule hat den dargestellten Reformprozess als „beispielgebend“ bewertet und zum Modell für die Reakkreditierung anderer Weiterbildungsstudiengänge erklärt. Derzeit wird der Studiengang der Fachöffentlichkeit in unterschiedlichen Formaten bekannt gemacht. Beginnen wird er im Sommersemester 2022 – dann sicherlich wieder unter den normalen

Bedingungen der physischen Präsenz. Der bewährte Turnus von vier Präsenzphasen im Semester, zwei volle Arbeitswochen – jeweils eine zum Anfang und gegen Ende des Semesters – sowie zwei zweitägige Präsenztage innerhalb des Semesters, wird beibehalten.

Bewerbungen sind möglich bis zum 31. Juli 2021; das nächste Assessment-Verfahren wird dann im Oktober 2021 stattfinden.<sup>12</sup>

*Inka Tappenbeck, Technische Hochschule Köln*

*Haike Meinhardt, Technische Hochschule Köln*

**Zitierfähiger Link (DOI):** <https://doi.org/10.5282/o-bib/5708>

Dieses Werk steht unter der Lizenz [Creative Commons Namensnennung 4.0 International](#).

---

<sup>12</sup> Bibliotheks- und Informationswissenschaft (Master) – Bewerbung, TH Köln, 2021, <[https://www.th-koeln.de/studium/bibliotheks-und-informationswissenschaft-master-bewerbung\\_3408.php](https://www.th-koeln.de/studium/bibliotheks-und-informationswissenschaft-master-bewerbung_3408.php)>, Stand: 27.04.2021.



## Netzwerken geht auch Online

### Umsetzung einer Online Staff Week zum Thema Open Access – ein Erfahrungsbericht

Staff Weeks werden im universitären Kontext veranstaltet, um Hochschulmitarbeitende zum Austausch über aktuelle und zukünftige Verwaltungsthemen zusammenzubringen. Im Zusammenhang mit Open Access erhalten Bibliotheksmitarbeitende so Einblicke hinter die Kulissen der Einrichtungen ihrer Kolleg\*innen. Dabei haben die Teilnehmenden die Gelegenheit, Best Practices in der Umsetzung von Open Access kennenzulernen – z.B. bei der Ausgestaltung von Publikationsfonds oder der Umsetzung von Open Access in unterschiedlichen Organisationseinheiten. Das Veranstaltungsformat bietet Gelegenheit zum intensiven Wissens- und Erfahrungsaustausch und zielt darauf ab, die institutionsübergreifende Zusammenarbeit zu stärken.

Im März 2021 fand aufgrund der Corona-Pandemie eine solche Open Access Staff Week in einem virtuellen Setting statt. Das unkonventionelle Format brachte neue Fragestellungen und Herausforderungen für alle Beteiligten mit sich. In diesem Erfahrungsbericht werden die wesentlichen Aspekte dieses digitalen Events aufgezeigt. Überdies werden Lösungsansätze für die Online-Umsetzung präsentiert.

### Ausgangslage

Im Rahmen des Projekts [open-access.network](https://open-access.net)<sup>1</sup> sind insgesamt fünf Open Access Staff Weeks an verschiedenen Institutionen geplant. Dabei gibt jeweils die gastgebende Einrichtung einen Einblick in ihre Open-Access-Aktivitäten. Zunächst waren alle Staff Weeks als physische Veranstaltungen zum persönlichen Austausch vor Ort angedacht. Um den Teilnehmenden hinreichend Raum zu bieten, zielten wir auf eine überschaubare Teilnehmendenzahl ab. Für die Organisation der Staff Weeks sind die Projektmitarbeitenden am Kommunikations-, Informations-, Medienzentrum (KIM) der Universität Konstanz zuständig; die inhaltliche Gestaltung übernimmt die jeweilige Partnerinstitution. Die erste Open Access Staff Week wurde zusammen mit der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek (SUB) Göttingen durchgeführt und musste aufgrund der Corona-Pandemie virtuell stattfinden. Im Folgenden wird auf die daraus entstandenen Herausforderungen näher eingegangen.

### Herausforderungen bei der Organisation einer Online Staff Week

Wie schafft man es, eine dreitägige Vernetzungsveranstaltung virtuell zu gestalten und dabei dem Charakter der Staff Week gerecht zu werden? Eine zentrale Anforderung war, nicht „just another Zoom-Meeting“ zu veranstalten, sondern über den fachlichen Input hinaus einen intensiven Austausch und persönliche Begegnungen in einem dynamischen, interaktiven Setting zu ermöglichen.

---

1 [open-access.network](https://open-access.net): Über das Projekt, <<https://open-access.net/ueber-uns/oa-network>>, Stand: 30.04.2021.

### Technische Infrastruktur

Die grundlegende Herausforderung bestand folglich darin, ein Tool zu finden, das eine angenehme Kommunikation sowohl in Form von Vorträgen als auch im Rahmen wechselnder Kleingruppen ermöglicht. Auch die Übertragung von Bild und Ton sollte gegeben sein. Als wesentlich erachteten wir zudem, dass das Tool ein freundliches Setting und eine positive Gesprächsatmosphäre erzeugt, sodass sich die Teilnehmenden zum Austausch eingeladen fühlen. In diesem Zusammenhang erschienen uns gängige Videokonferenz-Tools wie Zoom oder BigBlueButton zu starr und unflexibel, da diese keinen schnellen Wechsel von einzelnen Gesprächspartner\*innen zulassen. Auch besteht dort nicht die Möglichkeit, eigenständig Kleingruppen zu bilden. Nach intensiver Recherche konnte mit gather.town<sup>2</sup> die geeignete Plattform für die Online Staff Week gefunden werden (siehe Abbildung 1). Wir nutzten dabei die kostenlose Version, die Treffen mit bis zu 25 Personen ermöglicht, und legten einen eigenen Raum an, der den Ansprüchen der Veranstaltung gerecht werden sollte. So gab es einen zentralen Gruppentisch für gemeinsame Vorträge und Gespräche, einen Bereich mit Postern, verschiedene kleine Sitzgruppen sowie weitere kleine Gruppentische für den persönlichen Austausch. Das Erstellen eines Raums in gather.town erfolgt entweder mit einer vorgefertigten Vorlage oder im „Map Maker“, wo individuelle Räume, Möbel, Teppichfarben und private Zonen angelegt werden können (siehe Abbildung 2). Die Teilnehmenden bewegen sich in Form eines Avatars frei in dem angelegten Raum fort. Sobald man sich anderen nähert, aktivieren sich Kamera und Mikrofon. So entstehen – wie bei echten Treffen – Kontakte, bei denen man sich austauschen kann. In der engeren Auswahl war auch das Tool wonder.me.<sup>3</sup> Im Gegensatz zu gather.town bietet diese Anwendung jedoch keine flexible Raumgestaltung und schied somit aus.

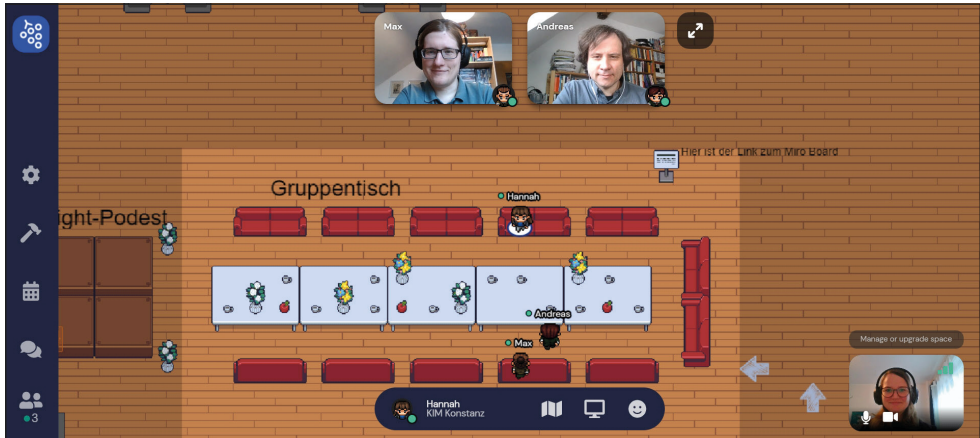


Abbildung 1: Meeting im gather.town Raum.

- gather.town, <<https://gather.town>>, Stand: 30.04.2021.
- wonder.me, <<https://www.wonder.me>>, Stand: 30.04.2021.

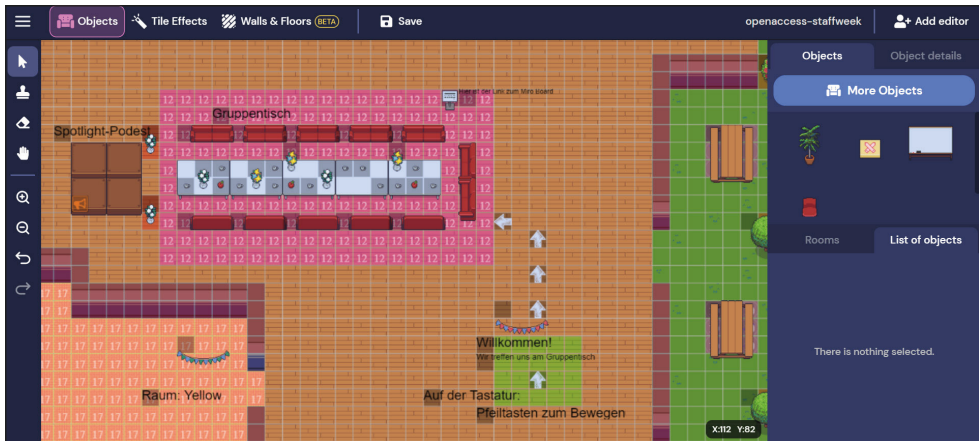


Abbildung 2: Überblick Map Maker gather.town. Pinke Felder = privater Space, grüne Felder = Eingang.

Die Veranstaltung setzte sich aus mehreren Blöcken zusammen, die ihrerseits in verschiedene Kurzvorträge unterteilt waren. Da infolgedessen zahlreiche Referierende gleichzeitig anwesend waren, wurde die maximale Teilnehmerzahl (25) der kostenlosen gather.town-Version punktuell überschritten. Aufgrund dessen wichen wir für diese Zeiten auf die Videokonferenzsoftware BigBlueButton aus. Dazu war im gather.town-Raum ein entsprechender Link hinterlegt. Der Wechsel der Räume verlief reibungslos. Eine weitere Option wäre die kostenpflichtige Lizenzierung eines größeren gather.town-Raumes gewesen. Da allerdings nur einzelne Veranstaltungsblöcke betroffen waren, entschieden wir uns in diesem Fall für den temporären Raumwechsel. Um sicherzustellen, dass alle Personen mit der Nutzung der verschiedenen Tools sowie mit deren Datenschutzbestimmungen einverstanden sind, wurde im Rahmen des Anmeldeprozesses die entsprechende Zustimmung der Teilnehmenden eingeholt.

### Zusammenarbeit online

Bei einem physischen Treffen finden Zusammenarbeit und Dokumentation üblicherweise auf einem Whiteboard, einer Tafel oder einem Flipchart statt. Daher war es naheliegend, auch für das virtuelle Treffen ein Online-Whiteboard zu nutzen, wir entschieden uns für MIRO.<sup>4</sup> Dieses diente als zentrale Anlaufstelle für die gesamten drei Tage. Darauf war die Agenda zu finden, Protokolle wurden hier verfasst, Präsentationen hochgeladen, es wurde gemeinsam gebrainstormt und Feedback gegeben (siehe Abbildung 3). Damit alle Gäste das Whiteboard ohne vorherige Registrierung nutzen konnten, war der Erwerb einer lizenzierten Version nötig.

4 MIRO, <<https://miro.com>>, Stand: 30.04.2021.

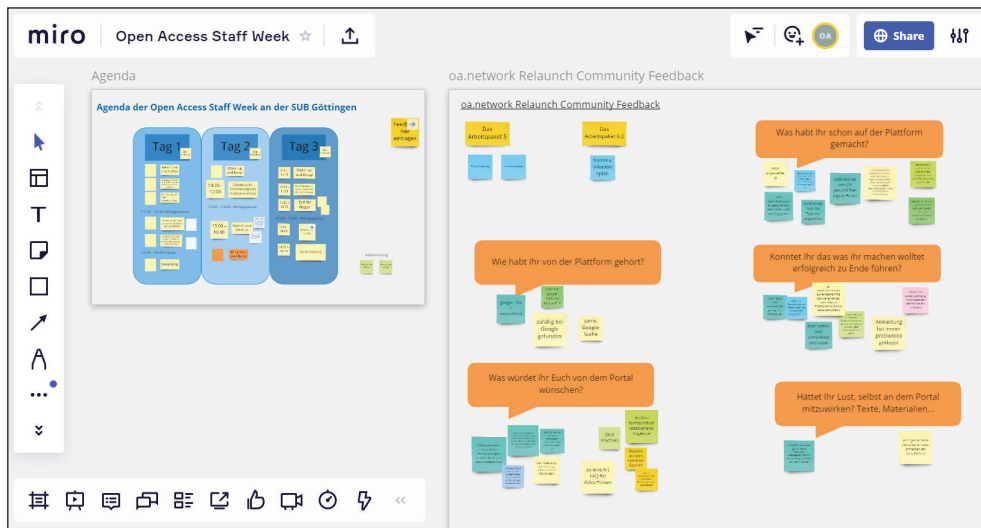


Abbildung 3: Das MIRO Board mit den verschiedenen Bereichen.

## Socializing

Auf Online-Veranstaltungen, so die gängige Kritik, kommt die Vernetzung mit anderen Personen oft zu kurz. Kurze Gespräche, die zum Beispiel in der Kaffeepause bei einem Treffen vor Ort nebenbei stattfinden, lassen sich nur schwer auf den virtuellen Raum übertragen. Um dem entgegenzutreten, planten wir gezielte Zeiten zum „Socializen“ ein. So wurde am ersten Tag die Vorstellungsrunde als Partnerinterview abgehalten, wobei sich jeweils zwei Personen zunächst in einem separaten Gespräch miteinander bekannt machten, um dann die jeweils andere Person dem Plenum vorzustellen. Durch die Möglichkeit, sich in gather.town individuell durch den digitalen Raum zu bewegen, konnte ein schneller Wechsel vom Zweier- zum Gruppengespräch stattfinden. Darüber hinaus fand eine Art „Speed-Dating“ statt. In diesem Rahmen erhielten die Teilnehmenden die Gelegenheit, jeweils fünf Minuten mit einer Person zu sprechen, bevor die Gesprächspartner\*innen reihum wechselten, sodass man mit mehreren Personen Einzelgespräche führen konnte. Zudem wurde für die Pausen im gather.town-Raum ein Link zu einem Sportvideo hinterlegt, welches zur Bewegung im sonst so physisch starren Online-Kontext anregen sollte. Zu Beginn eines jeden Tages fand ein Warm-up-Spiel statt, das zur Auflockerung des Online-Formats beitrug.<sup>5</sup> Auch ein „Buzzword-Bingo“, welches im Voraus verteilt worden war, fand Anwendung. Am zweiten Tag wurde zusätzlich ein virtuelles Abendprogramm angeboten, das trotz des langen Veranstaltungstags gut besucht war. Als Programmpunkt gab es ein Quiz mit Bezug zur Stadt der gastgebenden Institution (Göttingen), das im Stil der beliebten Kinder-Quizshow „1, 2 oder 3“ aufgebaut war. Dabei mussten die Ratenden durch den virtuellen Raum auf das Feld der ihrer Meinung nach richtigen Antwort laufen (siehe Abbildung 4). Das anschließende

5 Brinken, Helene: Nähe schaffen trotz Distanz – ein Jahr Home-Office, TIB Blog, 2021, <<https://blogs.tib.eu/wp/tib/2021/03/17/naehe-schaffen-trotz-distanz-ein-jahr-home-office>>, Stand: 30.04.2021.

lockere Beisammensein bot die Möglichkeit, sich außerhalb der Veranstaltungsstrukturen miteinander auszutauschen.



Abbildung 4: Twitter-Post am 17. März 2021 zum Abendprogramm der Open Access Staff Week. Quelle: open-access.net, Twitter, <<https://twitter.com/openaccessnet/status/1372254113203945473>>, Stand: 30.04.2021.

## Programm

Das zuvor beschriebene Socializing war Teil des Rahmenprogramms. Die inhaltlichen Beiträge steuerte die SUB Göttingen als gastgebende Institution bei. Im Vorfeld der Veranstaltung wurde abgefragt, welche Themen vonseiten der Teilnehmenden erwünscht sind. Diese Wünsche wurden bei der Programmplanung entsprechend berücksichtigt. Am ersten Tag wurden verschiedene Services und organisatorische Einrichtungen der SUB Göttingen umfassend vorgestellt, wie beispielsweise der Universitätsverlag,<sup>6</sup> die Repositorien<sup>7</sup> und Fachreferate<sup>8</sup> sowie Fachinformationsdienste (FID).<sup>9</sup> Anschließend hatten alle die Möglichkeit, mit Hilfe vorab vorbereiteter Poster die

6 Universitätsverlag Göttingen, <<https://www.univerlag.uni-goettingen.de>>, Stand: 30.04.2021.

7 Göttinger Research Online Publications (GRO.publications), <<https://publications.goettingen-research-online.de>>, Stand: 30.04.2021.

8 Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen (SUB Göttingen): Schlagwort Fachreferate, <<https://www.sub.uni-goettingen.de/sub-a-z/schlagwort/tags/fachreferate>>, Stand: 30.04.2021.

9 Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen (SUB Göttingen): FID Anglo-American Culture - Projektdetails (FID AAC), <<https://www.sub.uni-goettingen.de/projekte-forschung/projektdetails/projekt/fid-anglo-american-culture>>, Stand: 30.04.2021.

Open-Access-Aktivitäten der eigenen Einrichtung vorzustellen und mit den übrigen Teilnehmenden in die Diskussion einzutreten.

Am zweiten Tag gab es einen großen Block rund um das Thema „Open-Access-Finanzierung und Publikationsfonds“, da dieses Thema mehrfach in der vorherigen Abfrage von den Teilnehmenden gewünscht worden war. Dazu gab die SUB Göttingen einen detaillierten Einblick in die Workflows bei der Abwicklung der Open-Access-Publikationskostenübernahme. Am Nachmittag fand das Open Science Meet Up der SUB Göttingen statt, bei dem die Teilnehmenden der Staff Week partizipieren konnten.<sup>10</sup> Das Meet Up wird vierteljährlich in englischer Sprache ausgerichtet und bringt engagierte Wissenschaftler\*innen und Bibliothekar\*innen zusammen, die sich für die Umsetzung der Open-Science-Prinzipien am Campus Göttingen interessieren. In diesem Kontext können aktuelle Themen besprochen werden. Diesmal stand das Thema „Open Access Books“ im Vordergrund, für das international renommierte Referierende gewonnen werden konnten.

Am letzten Tag wurde zunächst auf die Aufgaben der SUB Göttingen im Projekt open-access.network eingegangen. Hier wurden die Zuständigkeiten rund um die technische Umsetzung der aktuellen Informationsplattform open-access.net sowie der Relaunch der neuen Seite open-access.network thematisiert. Überdies wurden die Kommunikationstätigkeiten im Projekt aufgezeigt. Anschließend war eine Stunde als Puffer für weitere Fragen eingeplant. Zudem war hier Zeit für Vorträge, die noch nachgeholt werden mussten. Dies erwies sich als sehr hilfreich, da am ersten Tag aufgrund längerer Diskussionen oder technischer Schwierigkeiten nicht alle geplanten Vorträge gehalten werden konnten und so Nachholbedarf bestand.

Begleitet wurde das Programm vom Social-Media-Team des Projekts open-access.network, das aktiv auf Twitter über die Veranstaltung berichtete und Live-Einblicke in die Open Access Staff Week nach außen trug (siehe Abbildung 4).<sup>11</sup> Die genaue Agenda zeigt Abbildung 5.

---

10 Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen (SUB Göttingen): Open Science, <<https://www.sub.uni-goettingen.de/en/publishing-open-access/open-science>>, Stand: 30.04.2021.

11 #OAStaffWeek, Twitter, <<https://twitter.com/hashtag/oastaffweek?f=live>>, Stand: 30.04.2021.

<b>Agenda</b>	
<b>Dienstag, 16.03.2021</b>	
09:30 – 10:30	Ankommen und Auftakt
10:30 – 10:45	Begrüßung durch die SUB Göttingen
10:45 – 11:30	Vorstellungsrunde "Partnerinterview"
11:30 – 12:30	Mittagspause
12:30 – 14:30	Vorstellung der Open-Access-Aktivitäten an der SUB Göttingen (Universitätsverlag, Fachreferate inkl. FIDs, Repositorien und GRO.publications, Journal-Service)
14:30 – 15:45	Vorstellung der Open-Access-Aktivitäten an den Einrichtungen der Teilnehmenden
15:45 – 16:00	Pause
16:00 – 17:00	Socializing: "Speed-Dating"
<b>Mittwoch, 17.03.2021</b>	
10:00 – 10:30	Warm-up und Recap
10:30 – 12:00	Schwerpunkt: Finanzierung und Publikationsfonds
12:00 – 13:00	Mittagspause
13:00 – 16:00	Open Science Meet-up
ab 19:00	Bring Your Own Bottle & Göttingen Quiz
<b>Donnerstag, 18.03.2021</b>	
10:00 – 10:15	Warm-up und Recap
10:15 – 11:00	Das Projekt open-access.network an der SUB Göttingen
11:00 – 12:00	Puffer: Zeit für Fragen und nachzuholende Vorträge
12:00 – 13:00	Mittagspause
13:00 – 14:30	Feedbackrunde
14:30 – 15:00	Verabschiedung

Abbildung 5: Agenda der virtuellen Open Access Staff Week vom 16. bis 18. März 2021.

## Feedbackrunde

Nicht zuletzt wegen des experimentellen Charakters der virtuellen Staff Week war uns ein umfassendes und aussagekräftiges Feedback von Seiten der Teilnehmenden besonders wichtig. Hierfür haben wir am Ende der Veranstaltung eine zeitlich großzügig bemessene Feedbackrunde durchgeführt. Zunächst bekamen die Teilnehmenden die Gelegenheit, in eigens dafür vorbereiteten Bereichen auf MIRO kleine Post-its mit Feedback zu Inhalt und Organisation der Veranstaltung zu hinterlegen (siehe Abbildung 6). Im Anschluss daran wurden sie gebeten, die wichtigsten Punkte mündlich vorzutragen. Ergänzend dazu wurde eine anonyme, standardisierte Online-Umfrage durchgeführt, die auch bei anderen Veranstaltungen des Projekts open-access.network eingesetzt wird.

Die Ergebnisse aus Feedbackrunde und Online-Umfrage waren sehr erfreulich. Die Teilnehmenden beurteilten die Veranstaltung sowohl insgesamt als auch inhaltlich und organisatorisch positiv bis sehr positiv. Auffällig war hierbei, dass die eingesetzten Tools als besonders geeignet eingeschätzt wurden, vor allem gather.town wurde mehrmals explizit gelobt. Auch die rege Teilnahme an der Abendveranstaltung zeugt aus unserer Sicht davon, dass die digitalen Angebote Anklang fanden. Wir hatten den Eindruck, dass viele trotz der ausschließlich virtuell durchgeführten Tagesveranstaltung dazu bereit waren, sich erneut auf eine digitale Runde einzulassen. Als Verbesserungsvorschlag wurde angeregt, bei der Vermittlung der inhaltlichen Blöcke zukünftig weniger auf die klassische Kombination von Frontalvorträgen und anschließenden Fragen zu setzen. Hier hätten sich die Teilnehmenden mehr Zeit zum eigenen Arbeiten und zum gemeinsamen Austausch in Kleingruppen gewünscht.

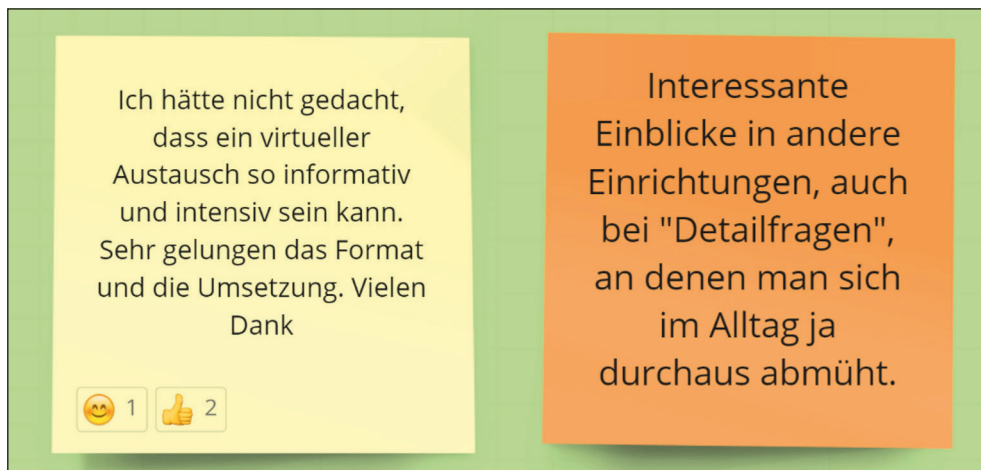


Abbildung 6: Ausgewählte Feedback Post-its der Teilnehmenden.

## Fazit eines dreitägigen Online-Events

Das gleichermaßen positive wie konstruktive Feedback bestätigt uns darin, die erste Ausgabe unserer Online Staff Week als gelungenen Auftakt zu werten. Die SUB Göttingen hat auf vielfältige Weise Einblicke in ihre Open-Access-Aktivitäten gegeben und ist dabei auch detailliert auf Workflows und Arbeitsweisen eingegangen. Dabei kamen spannende und erkenntnisreiche Diskussionen zustande. Auch von Seiten der Teilnehmenden wurden interessante Einblicke in die eigenen Open-Access-Aktivitäten gegeben und es fand ein reger Austausch über spezifische Herangehensweisen statt. Insbesondere war es uns wichtig, auch für Interaktion zu sorgen. Dies scheint aus unserer Sicht sowie nach Meinung der Teilnehmenden sowohl mit dem Tool gather.town als auch mit dem Rahmenprogramm gelungen zu sein. Beide Tools funktionierten auch in technischer Hinsicht bis auf einzelne Ausnahmen reibungslos. Als sehr zuträglich erwies sich überdies die allgemeine Offenheit und Aufgeschlossenheit. Mit der Gewissheit, dass sich auch Staff Weeks erfolgreich virtuell umsetzen lassen und ausgestattet mit frischen Anregungen und Ideen freuen wir uns nun auf unsere zweite



Staff Week, die wir abermals online durchführen werden. Dafür sind wir nun auf der Suche nach der nächsten gastgebenden Institution.

## Virtuelle Staff Week – unsere Erfahrungen und Tipps kurz und knapp

- Für die technische Basis empfiehlt sich eine Kombination aus einem Videokonferenz-Tool und einem Kollaborationstool. Die Kombination von gather.town und MIRO funktionierte reibungslos. Zudem sollte ein Back-up-Raum in einem anderen Videokonferenz-Tool (z. B. BigBlueButton) eingerichtet werden, um bei technischen Schwierigkeiten darauf zurückgreifen zu können.
- Am ersten Tag ist reichlich Zeit einzuplanen, um die Teilnehmenden in die Technik einzuführen. Es lohnt sich, vorab eine bebilderte Anleitung zu versenden.
- Rechtzeitig vor der Veranstaltung sollte ein Technik-Test mit den Vortragenden durchgeführt werden.
- Aufgrund des ausschließlich virtuellen Kontexts sollten ausreichend Pausen eingeplant werden.
- Für Abwechslung und Auflockerung sorgen Warm-ups und geplante soziale Interaktionen. Im Programm sollten eigene Blöcke für das Socializing eingeplant werden.
- Eine vorherige Abfrage der gewünschten Themen unterstützt die Programmplanung immens.
- Mut zum Abendprogramm lohnt sich. Hier ist anzuraten, einen kurzen Programmpunkt zu planen, der in den lockeren Austausch einführt.
- Die inhaltliche Aktivierung der Teilnehmenden sowie umfassende Gelegenheiten zum Austausch sind laut Feedback essenziell. Es empfiehlt sich, den Anteil frontaler Vorträge minimal zu halten und eher auf aktive Formate der Art „Bring your own Problem“ sowie Selbstbeteiligung der Teilnehmenden zu setzen.
- Die Präsentationen und Protokolle direkt (live) bereitzustellen hilft bei einer mehrtägigen Veranstaltung, das Vergangene besser in Erinnerung zu halten. Dies sollte durch eine mündliche Rekapitulation des jeweiligen Vortages ergänzt werden.

An dieser Stelle möchten wir uns herzlich bei der SUB Göttingen für die gute Zusammenarbeit bedanken, allen voran bei Daniel Beucke.

*Hannah Schneider, KIM der Universität Konstanz*

*Andreas Kirchner, KIM der Universität Konstanz*

*Maximilian Heber, KIM der Universität Konstanz*

**Zitierfähiger Link (DOI):** <https://doi.org/10.5282/o-bib/5709>

Dieses Werk steht unter der [Lizenz Creative Commons Namensnennung 4.0 International](#).

## **Ergebnisse des DEAL Praxis-Austauschs zu Publikations- und Kostendatenmanagement am 13. April 2021**

Wie etablieren Bibliotheken Services rund um das wissenschaftliche Publizieren an ihren Einrichtungen? Welche Strategien wenden sie an, um Informationen über die Veröffentlichungen ihrer Universität oder Forschungseinrichtung möglichst vollständig zentral zusammenzuführen? Diese Fragen diskutierten über 100 Bibliothekskolleg\*innen aus fast ebenso vielen Wissenschaftseinrichtungen beim DEAL<sup>1</sup> Praxis-Austausch, den die Max Planck Digital Library Services GmbH am 13. April 2021 als Zoom-Veranstaltung organisierte.

Relevant ist das Thema des effektiven Publikationsmanagements unter anderem vor dem Hintergrund der neu aufgesetzten DFG-Förderlinie Open Access Publikationskosten<sup>2</sup>. Nicht nur kann das Programm jetzt auch von außeruniversitären Wissenschaftseinrichtungen genutzt werden; neu ist ebenfalls, dass es neben dem goldenen Open-Access-Weg gleichfalls die Finanzierung des hybriden Publizierens im Rahmen von Transformationsverträgen unterstützt. Damit ist die neue Förderlinie für alle DEAL-Einrichtungen eine Option, um eventuelle Risiken des Übergangs von Subskription nach Open Access abzufedern. Entsprechend gaben bei der Registrierung zur Veranstaltung zwei Drittel der Teilnehmer\*innen an, einen DFG-Antrag unter Bezugnahme auf die Förderlinie vorzubereiten, und auch an den Einrichtungen im verbleibenden Drittel wurde eine Antragstellung zumindest erwogen.

Nach kurzen Impulspräsentationen von Agathe Gebert (GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften ist) und Bernhard Mittermaier (Forschungszentrum Jülich) zum Open Access Monitor<sup>3</sup> tauschten sich die Teilnehmer\*innen in Breakout-Gruppen zu jeweils acht bis zehn Personen über die Vorgehensweisen, Tools und Prozesse aus, mithilfe derer sie das Publikationsmanagement an ihren Einrichtungen gestalten. Mit Erleichterung wurde festgestellt, dass offenbar überall „mit Wasser gekocht wird“ und die Herausforderungen sehr ähnlich sind; angefangen bei der grundsätzlichen Frage, wie man es schafft, die Bibliothek als zentrale Anlaufstelle für das institutionelle Publikationsmanagement zu etablieren bis hin zu den eingesetzten Tools zur Unterstützung der Publikationsverwaltung. Eine besondere Komplexität stellt derzeit das Eruiere von publikationsrelevanten Informationen aus Buchungs- und Haushaltssystemen dar. Die Finanzbuchhaltung ist oft die einzige Quelle, um herauszufinden, welche Ausgaben es seitens der Publizierenden für hybrides Open Access außerhalb von Transformationsverträgen gegeben hat, oder um zu ermitteln, ob Zahlungen für Farbabbildungen, Überlänge, oder für sonstige Gebühren, die nicht für Open Access relevant sind, an die Verlage stattgefunden haben.

In einer zweiten Breakout-Runde sammelten die Gruppen schließlich Lösungsansätze. Welche Verfahren und Strategien haben sich bewährt? An welcher Einrichtung kommen welche Tools zum

- 1 Im Projekt DEAL verhandeln die deutschen Wissenschaftsorganisationen bundesweite Lizenzverträge mit den größten wissenschaftlichen Verlagen. Mehr Informationen über Projekt DEAL: <<https://www.projekt-deal.de/> <https://deal-operations.de/das-ist-der-deal>> (Stand: 11.05.2021).
- 2 DFG-Förderlinie Open Access Publikationskosten: <[https://www.dfg.de/foerderung/programme/infrastruktur/lis/lis\\_foerderangebote/open\\_access\\_publikationskosten/](https://www.dfg.de/foerderung/programme/infrastruktur/lis/lis_foerderangebote/open_access_publikationskosten/)> (Stand: 11.05.2021).
- 3 Open Access Monitor: <<https://open-access-monitor.de/>> (Stand: 11.05.2021).

Einsatz? Hier zeigte sich, dass den Bibliotheken ihr Wissen über Recherchetechniken, Datenbanken und Verlagszusammenhänge zugutekommt und häufig vielfältige Quellen genutzt werden. Neben den Alert-Funktionen der Datenbanken kommen auch hausinterne Formulare zum Einsatz, über die Wissenschaftler\*innen die Angaben zu ihren Publikationen an die Bibliothek weiterleiten. Zielführend sind auch Services, die den Wissenschaftler\*innen die Nachnutzung von Publikationslisten, z.B. auf ihren persönlichen Websites oder Profilsseiten, ermöglichen. Sie bieten Anreize für einen regelmäßigen Austausch mit der Bibliothek.

Die Ergebnisse aus beiden Sessions wurden nach Themen geclustert und in einer Matrix<sup>4</sup> zusammengestellt. Insofern es beispielhafte Lösungen an einer oder mehreren Einrichtungen gab, wurden sie als Referenzeinrichtungen aufgeführt.

Fazit: Ob One-Person-Library oder Universitätsbibliothek: Die Publikationsverwaltung ist nahezu überall ein fester Bestandteil des Serviceportfolios von Bibliotheken. Im Vordergrund steht mehr und mehr nicht nur der reine Nachweis der Publikationsleistung einer Einrichtung (z. B. in der Hochschulbibliographie), sondern – im Zuge der Open-Access-Transformation – vor allem die Finanzierung. Dadurch werden die kontinuierliche und systematische Erfassung und der Ausbau von Services für die Publizierenden immer wichtiger.<sup>5</sup>

*Kai Geschuhn, Max Planck Digital Library Services GmbH, München*

**Zitierfähiger Link (DOI):** <https://doi.org/10.5282/o-bib/5711>

Dieses Werk steht unter der [Lizenz Creative Commons Namensnennung 4.0 International](#).

---

4 Ergebnismatrix der Sessions: <[https://deal-operations.de/images/documents/DEAL\\_Praxis\\_Austausch\\_April\\_2021\\_Ergebnismatrix.pdf](https://deal-operations.de/images/documents/DEAL_Praxis_Austausch_April_2021_Ergebnismatrix.pdf)> (Stand: 11.05.2021).

5 Vortragssfolien und weiterführende Links unter <<https://deal-operations.de/aktuelles/deal-praxis-austausch-bericht>> (Stand: 11.05.2021).

# Forschungsunterstützung an Bibliotheken

## Positionspapier der Kommission für forschungsnahe Dienste des VDB

Wolfgang Stille, *hessian.ai, Darmstadt*

Stefan Farrenkopf, *Universitätsbibliothek Kiel*

Sibylle Hermann, *Universitätsbibliothek Stuttgart*

Gerald Jagusch, *Universitäts- und Landesbibliothek Darmstadt*

Caroline Leiß, *Universitätsbibliothek der Technischen Universität München*

Annette Strauch-Davey, *Universitätsbibliothek Hildesheim*

**Zitierfähiger Link (DOI):** <https://doi.org/10.5282/o-bib/5718>

### Autorendentifikation:

Stille, Wolfgang: GND: 1232650781; ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4468-4208>;

Farrenkopf, Stefan: GND: 107398804X; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2640-4444>;

Hermann, Sibylle: GND: 1073989070; ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9239-8789>;

Jagusch, Gerald: GND: 105944786X; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9964-1112>;

Leiß, Carolin: ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2792-2625>;

Strauch-Davey, Annette: ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2355-325X>

**Schlagwörter:** Forschungsnahe Dienste, Forschungsunterstützung, Forschungsdatenmanagement, Personalentwicklung, Organisationsentwicklung, Bibliometrie

Dieses Werk steht unter der [Lizenz Creative Commons Namensnennung 4.0 International](#)

## 1. Wo stehen wissenschaftliche Bibliotheken heute?

Seien es die zehn Tochtermann'schen Thesen<sup>1</sup>, die Papiere des Rats für Informationsinfrastrukturen (RFII)<sup>2</sup>, die Empfehlungen der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG)<sup>3</sup> und des Wissenschaftsrates<sup>4</sup> oder die Statements der Horizon Reports zur Zukunft wissenschaftlicher Bibliotheken<sup>5</sup>: Alle

- 1 Tochtermann, Klaus: Eine neue Sicht auf die Bibliothek der Zukunft. Zehn Thesen zum zukünftigen Profil von wissenschaftlichen Informationsinfrastruktureinrichtungen mit überregionaler Bedeutung. In: BuB 65 (11-12), 2013. Online: <https://b-u-b.de/neue-sicht-auf-wissenschaftliche-bibliothek-zukunft-zehn-thesen/>, Stand: 14.06.2021.
- 2 RfII – Rat für Informationsinfrastrukturen: Digitale Kompetenzen - dringend gesucht! Empfehlungen zu Berufs- und Ausbildungsperspektiven für den Arbeitsmarkt Wissenschaft, Göttingen 2019. Online: <http://d-nb.info/1192391217>, sowie RfII – Rat für Informationsinfrastrukturen: Herausforderung Datenqualität – Empfehlungen zur Zukunftsfähigkeit von Forschung im digitalen Wandel, zweite Auflage, Göttingen 2019. Online: <http://www.rfii.de/?p=4043>, Stand: 14.06.2021.
- 3 DFG: Förderung von Informationsinfrastrukturen für die Wissenschaft. Ein Positionspapier der Deutschen Forschungsgemeinschaft. Bonn 2018. Online: [https://www.dfg.de/download/pdf/foerderung/programme/lis/positionspapier\\_informationsinfrastrukturen.pdf](https://www.dfg.de/download/pdf/foerderung/programme/lis/positionspapier_informationsinfrastrukturen.pdf), Stand: 14.06.2021.
- 4 Richtungsweisend waren die 2011 vom Wissenschaftsrat publizierten Empfehlungen zur Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Informationsinfrastrukturen in Deutschland bis 2020. Online: [https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2359-12.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=1](https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2359-12.pdf?__blob=publicationFile&v=1). Eine aktuelle Stellungnahme des Wissenschaftsrates bezieht sich auf das Forschungsdatenmanagement: Zum Wandel in den Wissenschaften durch datenintensive Forschung. Positionspapier. Online: [https://www.wissenschaftsrat.de/download/2020/8667-20.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=5](https://www.wissenschaftsrat.de/download/2020/8667-20.pdf?__blob=publicationFile&v=5), Stand: 05.05.2021.
- 5 2021 EDUCAUSE Horizon Report® | Teaching and Learning Edition. Online: <https://library.educause.edu/resources/2021/4/2021-educause-horizon-report-teaching-and-learning-edition>, Stand: 05.05.2021.

sind sich darin einig, dass es richtungsweisende und zukunftssträchtige Themen wie beispielsweise den Aufbau von Infrastrukturen zum Forschungsdatenmanagement (FDM), den Erwerb von Kompetenzen im Bereich des Text- und Data-Mining oder den Einsatz von Künstlicher Intelligenz gibt, die – möchten sich Bibliotheken innerhalb der nächsten Jahre nicht in ihrer Funktion gefährden – proaktiv angegangen werden müssen.

Forschungsnahe Dienste bezeichnen in diesem Kontext eine Reihe von Bibliotheksservices, deren Entwicklung in den letzten Jahren Fahrt aufgenommen hat und die Ressourcen und spezielle Kompetenzen fordern und binden. Vielerorts haben sich Kolleg\*innen auf den Weg gemacht, um solche Angebote voran zu bringen. Insbesondere das Management von Forschungsdaten hat spätestens mit dem Nationale Forschungsdateninfrastruktur (NFDI)-Prozess<sup>6</sup> rasant an Dynamik gewonnen. Gleichzeitig sind Ressourcen für neue Services in fast allen Häusern knapp und Perspektiven für die Verstärkung von Projektstellen oftmals nicht existent.

Wie können Bibliotheken es also erreichen, ein in Zukunft immer komplexer werdendes Anforderungsprofil im Bereich der sich aktuell sehr dynamisch verändernden und entwickelnden forschungsnahen Dienste abzubilden, agil auf diese Veränderungen zu reagieren, proaktiv ein innovationsfreundliches und fehlertolerantes Ökosystem zu schaffen und selbstbewusst ein Serviceportfolio zu entwickeln?

Mit dem Beitrag möchten wir, die Kommission für forschungsnahen Dienste des VDB<sup>7</sup>, unsere Erfahrungen aus drei Jahren Kommissionsarbeit in einen größeren Zusammenhang einordnen und zur Diskussion stellen. Die Kommission wurde im 2018 ins Leben gerufen, um den wachsenden Bereich der forschungsnahen Dienste zu sichten, die Entwicklung neuer Services durch Organisation von Fortbildungen und Workshops zu unterstützen und mit Stellungnahmen und Konzepten die Entwicklung des Berufsfelds zu begleiten.

Der Artikel soll die aktuelle Entwicklung zusammenfassen und dazu beitragen, den schnell wachsenden Bereich der forschungsnahen Dienste insgesamt in den Blick zu nehmen. Gleichzeitig möchten wir wissenschaftliche Bibliotheken dabei unterstützen, ihre eigene Position zu finden und kundenorientiert begründete Entscheidungen darüber zu treffen, welche forschungsnahen Dienste an der eigenen Bibliothek angesiedelt oder nach einer Abwägung von Vor- und Nachteilen, jetzt oder ggf. auch grundsätzlich, nicht angeboten werden sollen bzw. können.

Folgende Fragen stehen in unserem Beitrag im Zentrum:

- Was hat sich im Bereich der forschungsnahen Dienste mittlerweile etabliert und kann als Standard angesehen werden?
- Wie sind solche Dienstleistungen konkret gestaltet?

6 Nationale Forschungsdateninfrastruktur, siehe <<https://www.dfg.de/nfdi>> und <<https://www.nfdi.de/>>, Stand: 05.05.2021.

7 Aufgaben und Aktivitäten der Kommission siehe <<https://www.vdb-online.org/kommissionen/forschungsnahedienste/>>, Stand: 19.05.2021.

- Wie ist das Verhältnis von Bibliotheken zu anderen zentralen Serviceanbietern in den Forschungseinrichtungen im Bereich der forschungsnahen Dienste?
- Welche Rahmenbedingungen im Bereich der Organisations- und Personalentwicklungen sind zur Umsetzung solcher Dienstleistungen erforderlich?

Zunächst stellen wir forschungsnahen Dienste vor und gehen darauf ein, was Bibliotheken tun können, um Forschungsprozesse bestmöglich zu unterstützen. Im nachfolgenden Abschnitt stellen wir dar, welche Rahmenbedingungen und Weichenstellungen aus unserer Sicht in Bibliotheken grundsätzlich erforderlich sind, damit eine Vision forschungsunterstützender Dienstleistungen in Bibliotheken Realität werden kann.

Den Mitgliedern der Kommission geht es nicht darum, Dienstleistungen von Bibliotheken in Frage zu stellen oder einer Konkurrenz zwischen verschiedenen Dienstleistungsbereichen das Wort zu reden: Angesichts spezifischer Gegebenheiten vor Ort, konkreter Kundenanforderungen und verfügbarer Ressourcen muss ohnehin jedes Haus seine eigenen Schwerpunkte setzen. Vielmehr soll es im Folgenden darum gehen, ein mögliches Portfolio forschungsnaher Services vorzustellen, um transparentere Voraussetzungen für Schwerpunktsetzungen und Priorisierungen zu schaffen und Bibliotheken stärker als bisher zu Partnerinnen der Forschung zu machen.

## 2. Was sind forschungsnahen Dienste?

Forschungsnahen Dienste bezeichnen eine Reihe von Bibliotheksservices, die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler im gesamten Forschungszyklus unterstützen und überwiegend im Kontext von digitalem Wandel und Open Science angesiedelt sind. Die folgende Liste ist nicht abschließend gemeint, sondern stellt jene forschungsnahen Dienste vor, die sich aus unserer Sicht zumindest in größeren wissenschaftlichen Bibliotheken mittlerweile als Standarddienste abzeichnen. Dazu gehören Angebote zum Forschungsdatenmanagement sowie Unterstützung des Publikationsprozesses. Zunehmend mehr Bibliotheken bieten zudem Publikationsdatenmanagement und Services im Bereich von Szientometrie an. Eher selten findet sich bislang Unterstützung im Bereich von Systematic Reviews, wenngleich hier ein wachsender Bedarf gesehen wird. Von übergreifender Bedeutung ist schließlich aus unserer Sicht das grundsätzliche Bestreben, digitale Forschungsinfrastrukturen und die sie stützenden Beratungsangebote in ein stimmiges, für die Forschenden gut sichtbares Gesamtportfolio zu integrieren.

### 2.1. Forschungsdatenmanagement (FDM)

Unterstützung beim FDM wird inzwischen von fast allen wissenschaftlichen Bibliotheken angeboten<sup>8</sup>. Immer häufiger finden sich auch FDM-Kontaktstellen, die die Dienstleistungen der Infrastruktureinrichtungen bündeln. Forschende sollen im Fokus neuer prozess- und serviceorientierter Leistungen entlang des Datenlebenszyklus stehen. Bibliotheken können Projekte am Campus während des gesamten Forschungsprozesses beim Umgang mit Daten begleiten. Die Kernaufgabe für Bibliotheken

---

<sup>8</sup> Ein Überblick über bestehende FDM-Angebote an Hochschulen und weiteren Forschungseinrichtungen findet sich auf der Seite <<https://www.forschungsdaten.org/index.php/FDM-Kontakte>>, Stand: 05.05.2021.

besteht darin, möglichst generische, breit nutzbare Dienste für die Wissenschaft anzubieten und diese dann an einzelne Disziplinen zu adaptieren.

Vorangetrieben durch die NFDI, aber auch durch Exzellenzcluster und Sonderforschungsbereiche (SFB), ist der Bedarf an fachspezifischem Datenmanagement gestiegen. An einigen Universitäten existieren Data Stewards für ein fachspezifisches FDM<sup>9</sup>. Hier bedarf es insbesondere der Koordination von Angeboten und Nachfragen, damit in Fakultäten und Bibliotheken keine parallelen Strukturen aufgebaut werden.

Zur Verbesserung der forschungsnahen Dienste im Bereich FDM in Bibliotheken sollte die Bibliothek in die Gewinnung oder Qualifizierung geeigneter Mitarbeitender investieren, um umfassende Informationsservices sowie konkrete Unterstützung einschließlich methodenorientierter Beratungen anbieten zu können (Data Science, Text- und Data-Mining, Wissensmodellierung, Datenvisualisierungen, Research Tech Labs, Carpentries). Bibliotheken müssen nicht nur Werkzeuge zum FDM bereitstellen, sondern auch Personal, das zeigt, wie diese Tools funktionieren. Fachreferent\*innen können ihre Kontakte in die Fachbereiche nutzen, Expertise im FDM aufbauen und so als Vermittelnde dienen.

### 2.2. Publikationsdienste: Open Access, Repositorien, Academic Networking

Publikationsdienste umfassen den gesamten Publikationsprozess. Sie reichen von der Beratung der Autor\*innen zur Auswahl eines geeigneten Journals, Beratung zu Open-Access-Optionen, Autorenverträgen oder Lizenzfragen bis hin zu strategischen Weichenstellungen bei der Weiterentwicklung des Publikationsmarktes. Auch der Aufbau von nichtkommerziellen, öffentlichen Publikationsinfrastrukturen gehört in diesen Bereich.

Bibliotheken können zum Beispiel in den folgenden Bereichen Services aufbauen:

- Bereitstellung von Finanzierungsmöglichkeiten für Open-Access-Publikationen (OA-Fonds, Transformationsverträge, Zweitveröffentlichungsoptionen, Mitgliedschaften)
- Repositorien (für Text- und Datenpublikationen)
- Hosting von Diamond-OA-Zeitschriften
- Beratung zur Vermeidung der Publikation in Predatory Journals und Teilnahme an Scheinkonferenzen
- Beratung und Empfehlungen zu Lizenzmodellen für Texte, Software oder Bilder
- Strategie-Beratung für Entscheidungsträger\*innen im Hinblick auf die Entwicklung des Publikationsmarktes, Erarbeitung von Handlungsempfehlungen, u.a. Unterstützung bei der Verhandlung von Transformationsverträgen wie z.B. DEAL
- Öffentlichkeitsarbeit für die Wissenschaft: Beratung der Wissenschaftler\*innen hinsichtlich der Nutzung von Academic Networking und Wissenschaftskommunikations-Plattformen (ResearchGate, academia.edu, LinkedIn, Twitter u.a.).

---

9 Zum Aufgabenprofil eines Data Stewards vgl. <[https://www.forschungsdaten.org/index.php/Wiki-Seite\\_des\\_11.\\_Workshops\\_der\\_DINI/nestor\\_AG](https://www.forschungsdaten.org/index.php/Wiki-Seite_des_11._Workshops_der_DINI/nestor_AG)>, Stand: 05.05.2021.

(Zweit-)Veröffentlichungsmöglichkeiten auf frei zugänglichen Repositorien könnten oftmals noch attraktiver ausgestaltet werden, etwa durch Schnittstellen zu Suchmaschinen, automatisierte Integration in die Hochschulbibliographien oder Forschungsinformationssysteme, die Vergabe von DOIs sowie die Einbindung von ORCID iDs und ggf. bibliometrischen Daten aus Literaturdatenbanken in die Autor\*innen-Profile der Repositorien.

### 2.3. Publikationsdatenmanagement: Affiliation und Autor\*innen-Identität

Autor\*innen und Institutionen haben in aller Regel das Ziel, dass ihre Publikationen sichtbar sind und ihnen richtig zugeordnet werden. Bibliotheken können sowohl die Autor\*innen als auch ihre Institution dabei unterstützen, Publikationen vollständig zu verzeichnen und – wo nötig und möglich – Fehlzuordnungen zu bereinigen.

Grundlegend ist es, hierbei allen Beteiligten ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass die Sichtbarkeit von Publikationen nicht automatisch durch eine Veröffentlichung gegeben ist. Konkrete Maßnahmen und Dienste können sein:

- Affiliationsbezeichnung: Verabschiedung einer Publikationsrichtlinie mit den Regelungen zur Affiliationsangabe durch die Hochschulleitung (offizielle Festlegung der Bezeichnung der Institution, Umgang mit Doppel- und Mehrfachaffiliationen, korrekte Angaben beim Institutionswechsel)<sup>10</sup>
- Affiliationsbereinigung in den Literaturdatenbanken, die für Rankings herangezogen werden (Scopus, Web of Science)
- Beratung der Autor\*innen zum Thema Autor\*innen-Profile in Literaturdatenbanken<sup>11</sup>
- Nutzung der ORCID iD<sup>12</sup>: Einführung an der eigenen Einrichtung, ggf. Einbindung im Identitätsmanagement der Einrichtung
- Bereitstellung eines Repositoriums für die Hochschulbibliographie: Nur hier können wirklich alle Publikationen einer Einrichtung verzeichnet werden
- Forschungsinformationssystem: Einspielen der Publikationsdaten aus der Hochschulbibliographie.

Eher auf die Zukunft bezogen ist die Frage der Organisationsidentifikation: Bislang gibt es keinen globalen Standard für eine Organisationskennung. Potential hat das Research Organization Registry (ROR), das 2016 von u.a. Crossref, DataCite und ORCID gegründet wurde und darauf abzielt, einen offenen, interoperablen und von den Einrichtungen selbst kuratierten Standard für die Institutionenkennungen zu entwickeln.

---

10 z.B. Publikationsrichtlinie der TUM, <<https://mediatum.ub.tum.de/publikationsrichtlinie>>, Stand 5.05.2021.

11 z.B. Leitfaden für das Anlegen und Pflegen von Autorenprofilen der Universitätsbibliothek der TUM <[https://mediatum.ub.tum.de/academic\\_identity\\_management](https://mediatum.ub.tum.de/academic_identity_management)>, Stand: 05.05.2021.

12 Deutsches ORCID-Konsortium, <<https://www.orcid-de.org/>>, Stand: 05.05.2021.



## 2.4. Szientometrie, Evaluierung und Leistungsmessung

Globale Hochschul-Rankings, Fakultätsevaluierungen oder vergleichende institutionelle Leistungsmessungen: An vielen Forschungseinrichtungen wird gezählt und verglichen. Unter dem Oberbegriff der Szientometrie versammeln sich unter anderem Teilbereiche wie Bibliometrie, also auf Zitationszahlen basierende Metriken, sowie Altmetrics, mit denen alternative Nutzungsformen wie Views, Downloads oder Literaturempfehlungen statistisch erfasst werden. Referate für Controlling, Stabsstellen für Exzellenzinitiativen oder Strategieentwicklungen beziehen szientometrische Methoden der Leistungsmessung häufig in qualitative Entwicklungsplanungen ein.

Das mag man kritisieren, ignorieren sollte man es nicht: Erstens ist das Verwenden von Zitationszahlen längst Alltag im Wissenschaftsbereich, zweitens lassen sich bibliometrische Indikatoren durchaus verantwortungsbewusst einsetzen. Bibliothekar\*innen sind Expert\*innen darin, die Qualität von bibliographischen Daten sowie Zitationszahlen zu beurteilen und einzuschätzen, wie gut bestimmte Forschungsbereiche in einzelnen Datenbanken abgebildet sind oder auf welche Fragen bibliometrische Methoden sinnvolle Antworten geben.

Einige Bibliotheken bieten Basisdienste an und beraten zum Beispiel ihre Wissenschaftler\*innen im Hinblick auf die Ermittlung von h-Indizes oder die Bedeutung von Zeitschriftenmetriken. Nur wenige Bibliotheken verfügen über differenzierte Serviceportfolios und unterstützen Hochschulleitung, Hochschulverwaltung und Forschende systematisch mit bibliometrischen Recherchen<sup>13</sup>.

Warum sollten Bibliometrie-Services systematisch ausgebaut werden?

- Wissenschaftler\*innen forschungsnah unterstützen: Kenntnis der bibliometrischen Methoden und Kennzahlen hilft Wissenschaftler\*innen dabei, ihre Forschungsergebnisse sichtbarer zu machen und sich im Wissenschaftsgeschehen zu platzieren, auch und gerade gegenüber Forschungsförderern.
- Expertise der Bibliothek sichtbar machen: Bibliometrie spielt eine Rolle im Zusammenhang von Publikationsprozessen, Metadaten, Affiliationsbezeichnungen, Autorenprofilen, Open Access und weiteren Themen, bei denen die Expertise in der Bibliothek liegt.
- Neue Zielgruppen erreichen und Netzwerke aufbauen: Durch szientometrische Dienstleistungen unterstützen Bibliotheken Forschende, Leitungsgremien und Forschungsverwaltungen zum Beispiel bei Stellenbesetzungen, strategischen Entscheidungen über die Einrichtungsentwicklung, Benchmarks im nationalen und internationalen Kontext, Rankings und vielen anderen Themen. Durch die Zusammenarbeit entstehen Netzwerke sowie Arbeitsbeziehungen zu Entscheidungsträger\*innen der Forschungslandschaft, die positiv auch auf andere Bibliotheksbereiche zurückwirken.
- Forschungsinformationssysteme anreichern: Sofern ein solches vorhanden ist oder eingeführt werden soll, kann ein Szientometrie-Team Publikationsdaten mit Metriken ergänzen.

<sup>13</sup> Den aktuellen Stand fasst eine neue Publikation zusammen: Tunger, Dirk; Ahnert, Carolin; Schindwein, Birgid: Die bibliometrische Anwendercommunity an Bibliotheken im deutschen Sprachraum und der Einsatz von Bibliometrie als Dienstleistung in Bibliotheken. In: b.i.t.-online 23 (5), 2020, S. 509- 519. Online: <<https://www.b-i-t-online.de/heft/2020-05-fachbeitrag-tunger.pdf>>, Stand: 14.06.2021.

- Entwicklungen im Bereich der alternativen Metriken verfolgen und diese ggf. in die bibliometrischen Auswertungen einbeziehen (Altmetrics und Nutzungs-Metriken wie Views, Downloads, Likes)
- Aktiven Einfluss ermöglichen: Erst der bibliometrische Blick auf Rankings und sonstige Leistungsvergleiche ermöglicht es Wissenschaftler\*innen und Leitungen von Forschungseinrichtungen, Zusammenhänge zu verstehen und Gestaltungsspielräume zu nutzen.

Zugang zu szientometrierelevanten Literaturdatenbanken oder Analysetools sind bei tiefergehenden bibliometrischen Recherchen in vielen Fällen erforderlich. Da sich der Bereich nach wie vor in einer dynamischen Entwicklung befindet, ist eine kontinuierliche Fortbildung der beteiligten Bibliothekar\*innen unumgänglich.

## 2.5. Systematic Reviews: Recherche bei komplexen Forschungsprojekten

Systematic Reviews sind Zusammenstellungen sehr vieler, ggf. aller primären Forschungsarbeiten zu einer bestimmten Fragestellung, die vorab definierten Kriterien entsprechen.

Die Erstellung eines Systematic Reviews erfordert umfassende Kenntnisse von bibliographischen Datenbanken, Recherchestrategien und Suchsyntax. Erforderlich sind die Dokumentation der Suche sowie die Verwaltung und Weiterverarbeitung der Suchergebnisse. Ein Methodenbericht muss dem Systematic Review beigefügt sein. Die Beteiligung einer Bibliothek kann formal vorgeschrieben und so umfassend sein, dass der Bibliothekar oder die Bibliothekarin als Ko-Autor\*in dem Systematic Review fungiert<sup>14</sup>.

Bibliotheken bieten bisher kaum oder nur punktuell Dienstleistungen in diesem Bereich an. Eine Umfrage der Arbeitsgemeinschaft für medizinisches Bibliothekswesen im D-A-C-H-Raum<sup>15</sup> hat im Frühjahr 2020 ergeben, dass insbesondere Medizinbibliotheken an Universitätskliniken Unterstützung bei Systematik Reviews ermöglichen. Andere planen, ihre Angebote in diesem Bereich auszubauen. Über die hohe Relevanz solcher Services herrscht weitgehend Konsens.

Was ist erforderlich, um einen Beratungsservice für Systematic Reviews aufzubauen? In erster Linie der dezidierte Wille, für diesen Bereich durch die Bereitstellung entsprechender Personalressourcen und Fortbildungen Expertise aufzubauen. Diese umfasst zunächst gründliche Kenntnisse von Datenbanken, Suchstrategien, Suchsyntax, Literaturverwaltungsprogrammen und Fallstricken beim Umgang mit sehr großen Datenmengen.

---

14 Einen Überblick über die Anforderungen an die Beratung bei einem Systematic Review findet man zusammengestellt z.B. in einem Cochrane Training Handbuch unter <<https://training.cochrane.org/handbook/current/chapter-04#section-4-2-1>>, Stand: 05.05.2021.

15 Cascant Ortolano, Lorena; Schweizer, Stefanus: SWOT-Analyse zu den Dienstleistungen für Systematische Reviews medizinischer Bibliotheken in D-A-CH-Ländern. In: *GMS Medizin Bibliothek Information* 20 (1-2), 2020. Online: <<http://dx.doi.org/10.3205/mbi000463>>, Stand: 17.05.2021.

## 2.6. Digitale Integration von (Forschungs-) Infrastrukturen

Digitale Metadaten forschungsunterstützender Services sind für viele Bereiche serviceübergreifend relevant. Sie entstehen oftmals bereits beim Experiment bzw. der dafür genutzten Infrastruktur und begleiten den Forschungsdatenlebenszyklus bis hin zur Langzeitarchivierung digitaler Artefakte.

Im Sinne eines effizienten Metadatenmanagements ist es sinnvoll, Metadatenflüsse stringent von der Entstehung bis hin zur Archivierung von Forschungsdaten sicherzustellen. Damit eng verbunden ist die Tatsache, dass die insbesondere in den ingenieur- und naturwissenschaftlichen Disziplinen stattfindende experimentelle Forschung häufig mit großen monetären Investitionen verbunden ist. Forschungsgeräte sollten effizient genutzt werden und für eine möglichst große Nutzerschaft innerhalb der Einrichtung und ggf. auch externen Nutzenden zur Verfügung stehen. Bei der Erfassung und Verwaltung des Zugangs zu Forschungsinfrastrukturen, der Planung von Versuchen sowie der Dokumentation von Experimenten mit zugehörigen Metadaten können Bibliotheken ihre Kompetenzen in Bezug auf Metadaten gut einbringen.

Auch besteht in den Fachdisziplinen ein wachsender Bedarf an digitalen Werkzeugen, die idealerweise mit vorhandenen Infrastrukturen nahtlos interagieren. Da diese Werkzeuge oft zwar ähnlich sind, ihr Einsatzzweck jedoch nicht gleich ist, gilt es, einen guten Kompromiss für eine gemeinsame und disziplinübergreifende Nutzung zu finden und zu vermeiden, dass jedes Institut ein eigenes Arsenal an Werkzeugen betreut. Die Bibliothek bietet sich hier als zentraler Broker für digitalen Content und die damit verbundenen Werkzeuge und Schnittstellen an und kann Kompetenzen im Umgang mit diesen Werkzeugen aufbauen und weitergeben. Als konkretes Beispiel ist hier der Bereich der Forschungsdokumentation anzuführen, der sich – je nach Disziplin – in unterschiedlichen Werkzeugen manifestiert, von Annotationstools in den Digital Humanities über Dokumentation von Versuchsaufbauten im Maschinenbau bis hin zu elektronischen Laborbüchern (ELN) in der Chemie oder den Materialwissenschaften.

Idealerweise gelingt es, jedwedes neue digitale System in das vorhandene Umfeld zu integrieren. Eine grundlegende Frage bei der Beschaffung von Infrastruktur muss ihrer Interoperabilität gelten. Nur auf diese Weise kann Transparenz und Nachnutzung von immer komplexer werdender experimenteller Forschung gewährleistet werden und können Forschungseinrichtungen in Zukunft ihre Ressourcen ökonomisch einsetzen und verwalten. Hinderlich erweist sich dabei oft die noch lückenhafte Digitalisierung der Abläufe und das Fehlen einer Einheit in der Institution, die den Überblick über Digitalisierungsaktivitäten und Infrastrukturen in der Forschungseinrichtung und darüber hinaus bewahrt, diese strategisch zusammenführt und weiterentwickelt. Nicht zuletzt ist die Heterogenität des Status Quo anzuführen: Hochdigitalisierte Prozesse konkurrieren an vielen Stellen nach wie vor mit ausgedruckten Zetteln, die analog per Hauspost durch die Institutionen schwirren und auf dem Postweg nicht selten verloren gehen.

### 3. Wie können Bibliotheken Partnerinnen der Forschung werden?

Für die erfolgreiche Einführung forschungsnaher Dienste gibt es unserer Ansicht nach einige Rahmenbedingungen und Weichenstellungen, die wir im Folgenden darstellen. Erforderlich sind aus unserer Sicht eine systematische Entwicklung von Serviceportfolios, eine verstärkte Bereitschaft zu projektbezogenem Arbeiten, eine strukturierte Organisations- und Personalentwicklung sowie eine umsichtige Abstimmung mit anderen Anbietenden von forschungsunterstützenden Dienstleistungen, um ein für die Nutzenden in sich stimmiges und nachhaltiges Serviceangebot im Bereich forschungsnaher Dienste zu schaffen.

#### 3.1. Dienste-Portfolio strategisch ausrichten

Nach ihrem eigenen Selbstverständnis sind Bibliotheken moderne, mehr oder weniger systemrelevante und in vielen Fällen disziplinübergreifende Infrastruktureinrichtungen mit einer Vielfalt an analogen und digitalen Dienstleistungen: Häuser, die für alle offen sind und die Services für ein breites Spektrum an Bedarfen anbieten.

Um diesem Anspruch gerecht zu werden, ist es aus unserer Sicht notwendig, einen Perspektivwechsel vorzunehmen, um Selbst- und Fremdwahrnehmung besser abzugleichen. In Bezug auf forschungsnaher Dienste bedeutet dies, einen engen Austausch mit den Nutzenden der Bibliothek zu suchen und „blinde Flecke“ auf der digitalen Servicelandkarte aktiv und konsequent anzugehen. Bibliotheken sind nicht in der digitalen Forschungsunterstützung angekommen, wenn sie einige singuläre Services für die Digital Humanities oder andere spezifische Anforderungen erbringen. For schungsnaher Dienste sollten vom Forschungslebenszyklus aus gedacht werden und den gesamten Forschungs- und Publikationsprozess digital unterstützen – disziplinübergreifend und für möglichst viele Nutzende. Ein holistischer Denkansatz im Bibliothekswesen ist notwendig, um ein in Zukunft immer komplexer werdendes Anforderungsprofil abzubilden, auf Veränderungen zu reagieren und proaktiv Innovation zu unterstützen.

In anderen Worten: Es ist höchste Zeit, sich zu überlegen, was man tut, für wen man es tut, und was man aus gutem Grund auch nicht (mehr) tun kann oder will, obwohl man es bisher immer getan hat. Visionen existieren vielerorts, jedoch ist unseres Erachtens ihre Umsetzung oftmals nur prototypisch, zu kurz gedacht oder hat gar einen rechtfertigenden Feigenblattcharakter. Bibliotheken stecken in ihrem Adjustmentprozess auf dem Weg in die konsequente Digitalität fest.

Dies ist auch vor dem Hintergrund der rasanten Entwicklung konkreter Anwendungen von künstlicher Intelligenz zu sehen. Davon werden einige der klassischen Aufgabenbereiche von Bibliotheken betroffen sein, so dass sich mittelfristig durch zunehmende Automatisierung Tätigkeiten qualitativ verändern werden (z.B. Teile der Formal- und Sacherschließung sowie Auswahl von Medien in der Erwerbung). Dies sollte als Chance begriffen werden, neue Themen anzugehen.

Forschungsnaher Services umfassen eine Vielzahl an Diensten und binden entsprechend umfangreiche Ressourcen bzw. erfordern eine Verlagerung von Ressourcen aus anderen Bereichen. Eine am Bedarf der eigenen Zielgruppen und den Ressourcen der Einrichtung orientierte systematische

Portfolioentwicklung ist eine wesentliche Voraussetzung, um nachhaltig das eigene Serviceangebot im Bereich forschungsnaher Dienste zu erweitern.

Dies funktioniert nur durch Fokussierung auf disziplinübergreifende Themen wie beispielsweise FDM bzw. durch Aggregation und Kanalisation einzelner Bedarfe über Fachgrenzen hinweg. Auf singuläre Anforderungen aus der Wissenschaft zu reagieren oder die Verstetigung von spezifischen Infrastrukturen zuzusagen, die sich aus einzelnen Forschungsprojekten ergeben, ist in aller Regel nicht zielführend. Es sollte immer die Frage gestellt werden, ob ein forschungsnaher Dienst das digitale Portfolio der Einrichtung komplementär ergänzt und die für ihren dauerhaften Betrieb erforderlichen personellen Ressourcen vorhanden bzw. beschaffbar sind. Ad hoc eingeführte Dienste haben nach unserer Erfahrung in der Regel eine kurze Halbwertszeit und tragen nicht dazu bei, dass Bibliotheken selbstbewusst und profilbildend agieren können. Darüber hinaus fehlt es solchen Diensten oftmals an Passgenauigkeit, Kundenorientierung und insbesondere Sichtbarkeit.

Jede Bibliothek muss strategisch und pragmatisch entscheiden, was ihr Portfolio an forschungsnahen Diensten umfassen soll. Maßgeblich sind dabei zwei Parameter: die zu unterstützenden Disziplinen und die Tiefe der Dienstleistung.

Kaum eine Bibliothek wird alle der hier vorgeschlagenen Services auf hohem Niveau anbieten können. Dies ist jedoch auch nicht unbedingt notwendig: Eine SWOT- und/oder Stakeholder-Analyse kann hilfreich sein, um zu bestimmen, wo für die eigene Nutzerschaft und im Zusammenspiel der deutschen (oder sogar internationalen) Bibliothekswelt die größten Chancen (opportunities) liegen und welche Stärken (strengths) die Bibliothek bereits mitbringt. Gleichmaßen gilt es zu schauen, welche Schwächen (weaknesses) und Risiken (threats) ein umfangreicheres Engagement eher wenig aussichtsreich erscheinen lassen. Dies sollte zumindest einmal initial analysiert werden. In Anbetracht der Dynamik bei der Entwicklung forschungsnaher Dienste ist eine agile Herangehensweise mit entsprechender Nachsteuerung hilfreich.

### **3.2. Projektkultur und Change Management durchgängig etablieren**

Der Aufbau und die Etablierung forschungsnaher Dienste als Serviceangebot einer Bibliothek erfordern einen hohen Initialaufwand. Dieser ist in aller Regel nicht vollständig mit eigenen Personal- und Finanzmitteln zu leisten. Es ist häufig notwendig, ein längerfristiges Ziel, das mit erheblichen Veränderungen in einer Bibliothek einhergeht, als schrittweisen Prozess zu planen und umzusetzen.

Voraussetzung für ein solches Vorgehen ist die Etablierung einer Projektkultur, die die Mitarbeitenden in die Lage versetzt, neben täglichen Routineaufgaben an der Entwicklung, Beantragung und Durchführung von Projekten mitzuwirken. Sofern in einer Einrichtung bisher kaum oder gar nicht projektbezogen gearbeitet wurde, ist zunächst Aufbauarbeit zu leisten. Die Aufteilung eines Vorhabens in Aufgabenpakete sowie die Aufwandsabschätzung, Zeitplanung oder Projektsteuerung müssen gelernt werden. Weitere Aspekte wie das Identifizieren von passenden Förderlinien, die Prüfung der Eignung des eigenen Vorhabens anhand der Förderrichtlinien oder die Abstimmung von Finanzierungsfragen mit der eigenen Einrichtungsleitung und dem Drittmittelgebenden gehen erst mit etwas Praxis leichter von der Hand. Mit Blick auf den Bibliotheksbetrieb sind außerdem interne

Abstimmungsprozesse, Vereinbarungen oder auch das Setzen von Anreizen für die Mitarbeitenden notwendig, damit die spätere Projektdurchführung gelingt.

Forschungsnahe Dienste benötigen Raum, um sich zu entwickeln. Für vieles gibt es noch keine Blaupausen oder nachnutzbare Best Practices. Um die Bibliotheksdienste der Zukunft an den Start zu bringen, ist es wichtig Freiräume zu schaffen, Entscheidungs- und Gestaltungsspielräume zu kreieren und Fehlerkompetenz und konstruktive Feedbackkultur zu fördern. Wer Neues ausprobiert, macht rein statistisch gesehen mehr Fehler, kann bei einzelnen Entscheidungen in die Irre gehen, aus Fehlern lernen und klüger weitermachen. Feedbackkultur ist dafür notwendig, ebenso wie Ehrlichkeit im Umgang mit Misserfolgen. Partizipative Managementstrukturen, die den Mitarbeitenden Gestaltungsspielräume übertragen und ihre Selbstverantwortung fördern, können außerdem einen wesentlichen Beitrag zur Personalbindung leisten. Insofern sollten die Gestaltenden forschungsnahe Dienste auch eine Management-Qualifikation mitbringen bzw. diese im Rahmen eines „Training on the job“ erhalten.

Nicht in jedem Fall ist eine Drittmittelförderung nötig: Es kann und muss auch interne Projekte mit der Intention geben, Change Prozesse umzusetzen und abteilungsübergreifende Projektkultur zu üben. Die Einwerbung von Drittmitteln kann im Rahmen der Umsetzung neuer Themen und Transformationsprozesse allerdings hilfreich sein. Drittmittel ermöglichen aufgrund der zusätzlichen Ressourcen eine Beschleunigung von Innovations- und Transformationsprozessen und verbessern die Rahmenbedingungen für ein exploratives Vorgehen.

### 3.3. Personal- und Organisationsstruktur entwickeln

Nur in seltenen Fällen werden Einrichtungen, die forschungsnahe Dienste erbringen wollen, zusätzliche Stellen und Mittel zur Verfügung gestellt. Eine realitätsnahe Betrachtung zwingt Bibliotheksleitungen zu einer Abwägung neuer gegenüber bestehenden Aufgaben und zum Rückgriff auf die vorhandenen Personalstellen.

Personalentwicklung sowie die inhaltliche Neuausrichtung von Personalstellen im Zuge von Wiederbesetzungsverfahren sind zum Erreichen der Ziele geeignete Maßnahmen. In welchem Verhältnis die beiden Maßnahmen zueinander eingesetzt werden, hängt vom Kompetenzprofil ab, das für die geplanten forschungsnahe Dienste benötigt wird. Bei der Neuausrichtung freiwerdender Stellen kommt als Herausforderung an das Personalmanagement hinzu, dass die Bewertung des neuen Tätigkeitsprofils häufig zu von der bisherigen Eingruppierung abweichenden Entgeltgruppen führt.

Die Problematik der Personalgewinnung wurde im Empfehlungsschreiben des Rats für Informationsinfrastrukturen sowie dem darauf antwortenden Dialogpapier des VDB bereits intensiv diskutiert<sup>16</sup>. Wir verweisen auf die im VDB-Schreiben aufgelisteten fünf Aspekte, die aktuell das Dilemma wissenschaftlicher Bibliotheken im Bereich der Personalressourcen beschreiben: Gestiegene Anforderungen

---

16 VDB: Digitale Infrastrukturkompetenzen – dringend gesucht! Dialogpapier des VDB zu den Empfehlungen des RfII zu Berufs- und Ausbildungsperspektiven für den Arbeitsmarkt Wissenschaft, siehe <[https://www.vdb-online.org/wordpress/wp-content/uploads/2019/11/VDB\\_Digitale-Kompetenzen-in-Bibliotheken.pdf](https://www.vdb-online.org/wordpress/wp-content/uploads/2019/11/VDB_Digitale-Kompetenzen-in-Bibliotheken.pdf)>, Stand: 05.05.2021, mit Bezug auf RfII: Digitale Kompetenzen.

hinsichtlich des technischen Fachwissens, unzureichende Tarifsituation, Konkurrenzsituation mit der Wirtschaft, wachsender Anteil von befristet Beschäftigten sowie die fehlende Nachhaltigkeit von projektfinanzierten innovativen Infrastrukturentwicklungen<sup>17</sup>.

Die hier beschriebene Problematik betrifft insbesondere den Bereich forschungsnaher Dienste. Zum Beispiel wird einer der am stärksten wachsenden Dienstleistungsbereiche, das Forschungsdatenmanagement, aktuell überwiegend mit drittmittelfinanziertem, d.h. befristet beschäftigtem Personal aufgebaut, und Entfristungsperspektiven sind in vielen Fällen nicht gegeben. Für dieses Aufgabenfeld wird ein gegenüber Innovationen aufgeschlossenes und digital affines Personal benötigt, und die Konkurrenzsituation am Arbeitsmarkt ist enorm.

Auch der Bias der Bibliotheksdienstleistungen in Richtung buchaffiner Geisteswissenschaften bzw. Digital Humanities, der mitunter darin begründet liegen mag, dass Stellen im Bibliothekswesen für Absolvent\*innen der Ingenieur- und Naturwissenschaften oftmals wenig attraktiv sind, wirkt sich auf die forschungsnahen Dienstleistungen aus. Diese wichtige Gruppe der Ideengebernden und Designenden für forschungsnahen Dienstleistungen ist bei den Bibliotheksmitarbeitenden sowie in bibliothekarischen Leitungs- und Entscheidungsgremien häufig unterrepräsentiert. Daher ist es unabdinglich, guten Mitarbeitenden mit Qualifikationen im STM- oder IT-Bereich nach befristeten Einstellungen auf Projektstellen eine dauerhafte Perspektive zu bieten oder Leitungspositionen für „Digitale Bibliotheken der Zukunft“ mit naturwissenschaftlich-technisch qualifiziertem Personal anstatt buchaffiner Geisteswissenschaftler\*innen zu besetzen: Die Weiterentwicklung von Bibliotheken zu digitalen Informationsbrokern erfordert Kompetenzen, die weit über den Bereich der Retrokonversion hinausgehen.

Ein wichtiger Aspekt ist die schwierige Personalgewinnung bei leergefegten IT-Arbeitsmärkten und häufig in finanzieller Hinsicht nicht konkurrenzfähigen Angeboten des öffentlichen Dienstes. Ein Gutteil des Personals für forschungsnahen Dienste wird folglich aus den Bibliotheken selbst kommen müssen. Dies bedeutet im Umkehrschluss, konsequente Personalentwicklung zu betreiben, Perspektiven aufzuzeigen, Zielvereinbarungen zu schließen und Qualifizierungswege kontinuierlich weiterzuentwickeln. Hier ist einiges schon auf gutem Wege, wie beispielsweise der Master-Studiengang Digitales Datenmanagement<sup>18</sup>, der Zertifikatskurs Data Librarian<sup>19</sup> oder der berufsbegleitende Master-Studiengang Bibliotheksinformatik<sup>20</sup> zeigen. Der enge Dialog zwischen Bibliotheken und qualifizierenden Hochschulen ist auch in Zukunft erforderlich, damit genau diese dynamische Entwicklung im Bereich der forschungsnahen Dienste in den Studieninhalten aufgegriffen werden kann.

17 s. VDB Digitale Infrastrukturkompetenzen

18 Dabei handelt es sich um einen kooperativen Studiengang des Fachbereichs Informationswissenschaften der Fachhochschule Potsdam und des Instituts für Bibliotheks- und Informationswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin“, <<https://www.ibi.hu-berlin.de/de/studium/studiengaenge/ddm-master/landingpage>> , Stand: 14.06.2021.

19 Der Zertifikatskurs Data Librarian wird von der TH Köln angeboten, siehe <[https://www.th-koeln.de/weiterbildung/zertifikatskurs-data-librarian\\_63393.php](https://www.th-koeln.de/weiterbildung/zertifikatskurs-data-librarian_63393.php)>, Stand: 14.06.2021.

20 Das berufsbegleitende Masterprogramm wird an der TH Wildau angeboten, siehe <<https://www.th-wildau.de/studieren-weiterbilden/studiengaenge/bibliotheksinformatik-msc-berufsbegleitendes-studium/>>, Stand: 14.06.2021.

Von besonderer Bedeutung für die Entwicklung forschungsnaher Dienste ist, dass die Bibliotheksbeschäftigten Arbeitsweisen und Prozesse im Alltag der Forschenden verstehen und diese über unterschiedliche Disziplinen hinweg abstrahieren können. Nur so können Services entstehen, die einerseits generisch genug sind, um von einem zentralen Infrastrukturanbieter (z.B. der Bibliothek) ökonomisch betrieben zu werden, andererseits spezifisch genug, um die Arbeitsweise in einzelnen Disziplinen adäquat zu unterstützen.

In den Positionspapieren des Rfll und des VDB wird diskutiert, wie der Brückenschlag zwischen Infrastruktur und Forschung gelingen kann. Der Rfll sieht die Lösung dieses Problems in einer stärkeren personellen Verschränkung von Infrastruktur und Forschung. Der VDB betont die Eigenständigkeit der beiden Bereiche und sieht den Lösungsansatz in einer besseren Ausstattung des Infrastrukturbereichs<sup>21</sup>. Gerade für den Bereich der forschungsnahen Dienste sehen wir es als wichtig an, dass Bibliotheken den engen Kontakt zwischen Forschenden und Bibliotheksbeschäftigten wo immer möglich fördern. In vielen Fällen ist eine enge(re) Zusammenarbeit erforderlich, ein intensives Kennenlernen der Fragestellungen und Möglichkeiten der anderen Seite unabdinglich. Eine höhere Durchlässigkeit zwischen den Bereichen Forschung und Infrastruktur wäre in vielen konkreten Situationen daher hilfreich. Beispielsweise in der Großgeräteforschung lässt sich eine Grenze zwischen beiden Bereichen schon jetzt immer weniger überzeugend ziehen. In einzelnen Projekten zur Entwicklung forschungsnaher Dienste könnten aus unserer Sicht Infrastrukturanteile bei wissenschaftlichem Personal in den Fachdisziplinen, aber auch wissenschaftliche Aufgabenbereiche in der Bibliothek identifiziert werden, um Personal langfristig zu binden. Das kann zum Beispiel im Rahmen von Z-INF-Projekten innerhalb der SFB-Förderung der DFG geschehen, jedoch ergeben sich auch im Rahmen der NFDI synergetische Effekte zwischen Forschung und Infrastruktur. Auch wissenschaftliche Qualifikationsstellen an der Schnittstelle zwischen Infrastruktur und Forschung sind wünschenswert, um einerseits bedarfsgerecht zu agieren und das Innovationspotential der Einrichtung zu fördern und andererseits die Sichtbarkeit von Bibliotheken im Forschungskontext zu erhöhen.

Es ist eine Stärke von Infrastruktureinrichtungen mit zumindest teilweise unbefristetem Personal, längerfristige und disziplinübergreifende Dienstleistungen jenseits von Drittmittelförderung aufbauen und dadurch Nachhaltigkeit beim Betrieb und der Sicherung digitaler Dienstleistungen gewährleisten zu können. Die Gefahr des kontinuierlichen „brain drain“ besteht in diesen Einrichtungen nicht in dem Maße, wie es für einen rein drittmittelfinanzierten Forschungs- und Projektbetrieb gilt. Serviceangebote können über längere Zeiträume wachsen, Mitarbeitende reifen mit der Zeit zu echten Expert\*innen heran.

Grundlegend für Kolleg\*innen, die forschungsnahen Dienste entwickeln und implementieren sollen, sind die folgenden Kompetenzen<sup>22</sup>:

21 Rfll: Digitale Kompetenzen, S. 27; VDB Digitale Infrastrukturkompetenzen

22 Einen guten Überblick über Kenntnisse und Fähigkeiten bietet das Diagramm der LIBER Digital Skills for Library Staff and Researchers Working Group, online: <<https://libereurope.eu/article/open-science-skills-diagram/>>, Stand: 05.05.2021.



**Selbstlernfähigkeit fördern:** Gebraucht werden Mitarbeitende, die in der Lage sind, sich selbstständig in neue Gebiete einzuarbeiten, die Entwicklung in einem Themenbereich zu verfolgen und dabei immer mehr zu Expert\*innen zu werden. „Learning by doing“ und informelle Lernformen müssen von der Leitung unterstützt (und eingefordert) werden. Auch die Qualifizierungswege im Bibliothekswesen müssen weniger um spezifische Inhalte der neuen Dienste ergänzt werden, als verstärkt Selbstlernfähigkeit vermitteln<sup>23</sup>. Die Fähigkeit und der Wille zum lebenslangen Lernen müssen an die Stelle der immer noch weit verbreiteten Erwartungshaltung nach lebenslanger Beschulung treten.

**Kommunikationskompetenz stärken:** Forschungsnahe Dienste leben vom Kontakt mit Forschenden. Auf Augenhöhe mit Forschenden zu kommunizieren verlangt Selbstbewusstsein ebenso wie Offenheit und Neugier sowie den Mut, sich Themen zu widmen, die noch nicht zur Tagesroutine gehören. Die Stärke der Infrastruktureinrichtung Bibliothek besteht darin, ein aggregiertes Gesamtbild von Bedarfen über die Disziplinen der Hochschule hinweg mit Wissenschaftler\*innen zu diskutieren und in ein konzertiertes Serviceportfolio zu überführen.

**Digitale Kompetenzen vermitteln:** Die Mehrzahl forschungsnaher Dienste hat eine unverzichtbare digitale Komponente. Viele Kenntnisse können – sofern entsprechende Grundkenntnisse vorhanden sind – „on the job“ erworben werden. Es gilt, gemischte Teams aufzubauen und forschungsnahe Dienste und entsprechende Projekte bewusst nicht in den IT-Abteilungen anzusiedeln, sondern eine IT-Abteilung als Unterstützer bzw. Katalysator zu sehen. Projekte sind in aller Regel am besten in den Fachabteilungen angesiedelt, um die dortigen Mitarbeitenden für die digitale Transformation zu befähigen. Bei der Besetzung von Leitungspositionen ist auf digitale Kompetenzen dringend zu achten. Nur über diesen Weg kann Digitalität konsequent ihren Weg in die teils noch traditionell aufgestellten Bibliotheken finden.

Direkte digitale Kommunikationsabläufe und Prozesse erfordern bzw. ermöglichen in vielen Fällen, bestehende hierarchische Strukturen flacher zu gestalten. Wichtig ist es, die Möglichkeiten digitaler Kommunikation und Prozesse als Chancen zu sehen, sie als konsequente strukturelle Weiterentwicklung zu begreifen und nicht als Gegner bestehender Machtverhältnisse. Dies ist auch unverzichtbar, um entsprechend qualifiziertes Personal zu akquirieren und das Berufsbild des Bibliothekswesens in einer digitalisierten Welt attraktiv zu gestalten.

Personalentwicklung im Hinblick auf forschungsnahe Dienste sowie die inhaltliche Neuausrichtung von Personalstellen kann nur erfolgreich sein, wenn ihr eine (radikale) Aufgabenkritik und Profilschärfung des bibliothekarischen Serviceportfolios vorausgeht und verstärkt Stellen mit dem Aufgabenprofil forschungsnaher Dienste ausgeschrieben werden. Eine 2016 durchgeführte Studie zeigte, dass bei Ausschreibungen im wissenschaftlichen Bibliothekswesen, sofern es nicht explizit um Leitungsaufgaben geht, die neuen, stärker funktional bestimmten Aufgabenprofile zwar zunehmen,

---

23 Ein Beispiel dafür ist die Entwicklung eines veränderten Lehrmodells an der Hochschule der Medien, in dem Methoden- und Schlüsselkompetenzen sowie Projektarbeit im Zentrum stehen. Siehe Vönhof, Cornelia: Bachelor und Berufspraxis – das Studienmodell der Hochschule der Medien Stuttgart. In: Bibliotheksdienst 51 (10-11), 2017, S. 923-934. Online: <<https://doi.org/10.1515/bd-2017-0105>>, Stand: 14.06.2021.

zumindest damals aber gegenüber den klassischen Fachreferatsausschreibungen noch deutlich in der Minderheit waren<sup>24</sup>.

### 3.4. Kooperation und Koordination leben

Für die Nutzenden ist es nicht relevant, wer welche Services anbietet. Neue Dienstleistungen wie das FDM erfordern ohnehin Kooperationen zwischen dem Rechenzentrum, der zentralen Antragsberatungsstelle der Forschungseinrichtung und der Bibliothek. Welchen Weg einzelne Einrichtungen organisatorisch beschreiten, hängt jeweils von lokalen Gegebenheiten ab. Eine Möglichkeit ist die Etablierung einrichtungsübergreifender Zentren<sup>25</sup>, eine andere die Abstimmung von Handlungsfeldern und Schnittstellen zwischen den zu beteiligenden Einrichtungen. Vorstellbar ist auch eine verstetigte einrichtungsübergreifende Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen am gleichen Standort oder mit ähnlichem Profil.

Es ist wichtig, frühzeitig mit allen Beteiligten das Gespräch zu suchen und eine serviceorientierte Kooperation aufzubauen. Eine Abgrenzung der Rollen trägt dazu bei, Konkurrenzsituationen zu vermeiden und Synergien zu schaffen. Dazu braucht es zentrale, gut sichtbare Ansprechpartner\*innen, eine Klärung der Zuständigkeiten sowie ein Netzwerk der Verantwortlichen untereinander. Letztlich sollte nach außen eine virtuelle, übergreifende Infrastruktur angeboten werden.

Bibliotheken müssen bei der Entwicklung von forschungsnahen Diensten Kollaborationen mit Wissenschaftler\*innen eingehen, um den tatsächlichen Bedarf der Forschung kennenzulernen und gleichzeitig den Forschenden Einblick in die Unterstützungsangebote von Bibliotheken zu ermöglichen. Eine wichtige Schnittstelle sind die Fachreferent\*innen sowie Mitarbeitende in Bibliotheken, die forschungsnahe Dienste als zentralen Service anbieten.

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, mit der Wissenschaft direkt zu kollaborieren, etwa durch Integration der Bibliothek in fachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen, Kooperation der Bibliothek mit dem Graduiertenzentrum, gemeinsame Drittmittelanträge mit Forschenden oder Bibliotheksmitarbeitenden, die zeitweise sowohl in Infrastruktur und Forschung arbeiten („embedded librarian“). Eine (Co-) Finanzierung über DFG-LIS oder SFB-INF bei der Etablierung neuer Services ist hier oftmals hilfreich<sup>26</sup>.

Über die hochschulinterne Kooperation hinaus können landes- oder bundesweite Kooperationen große Synergieeffekte bewirken. Der Vergleich und Austausch mit anderen kann eigene Angebote ergänzen oder „blinde Flecken“ sichtbar machen. Auch bringt es Vorteile, bei der Hochschulleitung

24 Söllner, Konstanze: Management-Abschluss oder Fachlaufbahn – Wohin entwickeln sich Anforderungsprofile und Karrierewege im wissenschaftlichen Bibliothekswesen? In: o-bib. Das Offene Bibliotheksjournal / Herausgeber VDB, 3(4), 2016. S. 257–270. Online: <<https://doi.org/10.5282/o-bib/2016H4S257-270>>, Stand: 14.06.2021.

25 Ein Beispiel dafür ist die Göttinger eResearch Alliance, <<https://www.eresearch.uni-goettingen.de/>> oder TUdata an der TU Darmstadt, <<https://www.tu-darmstadt.de/tudata>>, Stand: 05.05.2021.

26 Vgl. dazu den Bericht über den von der Kommission für forschungsnahe Dienste veranstalteten Workshop „Forschungsnahe Dienste zum Laufen bringen: Drittmittelanträge schreiben“: Leiß, Caroline; Stille, Wolfgang; Farrenkopf, Stefan; Strauch, Annette; Hermann, Sibylle; Jagusch, Gerald: Kommission für forschungsnahe Dienste: Jahresbericht 2020. In: o-bib. Das Offene Bibliotheksjournal / Herausgeber VDB, 8(1), 2021. Online: <<https://doi.org/10.5282/o-bib/5684>>, Stand: 14.06.2021.

aufzeigen zu können, inwieweit andere Einrichtungen schon neue Dienste anbieten, damit auch an der eigenen Einrichtung Mittel und Unterstützung zur Verfügung gestellt werden.

Es können und müssen nicht alle Bibliotheken jeden forschungsnahen Dienst für jede Fachdisziplin anbieten. Im Bereich des FDMs führt der aufwändige und komplexe Prozess rund um den Aufbau der NFDI vor, wie eine Arbeitsteilung aussehen kann und muss. Das Bibliothekswesen bringt grundsätzlich viel Erfahrung im Bereich der kooperativen Serviceentwicklung mit – man denke z.B. an die Sondersammelgebiete (SSG) bzw. die Fachinformationsdienste (FID) oder die Bibliotheksverbünde. Dennoch fehlt es bei manchen Themen im deutschsprachigen Raum an einer Übersicht über die Aktivitäten im Bereich der forschungsnahen Dienste. Hierzu gehören beispielsweise die Bereiche Szientometrie oder Systematic Review. In diesen Arbeitsbereichen sollte man die Vernetzung und den Austausch befördern, um Parallelentwicklungen einerseits zu vermeiden und andererseits benötigte Services womöglich nicht anzubieten. Forum für eine solche deutschlandweite Koordination könnte z.B. die Deutsche Initiative für Netzwerkinformation e.V. (DINI)<sup>27</sup> sein. Dazu kommen Arbeitskreise der Universitäten mit gleichem Schwerpunkt (z.B. für die TU9 schon teils etabliert<sup>28</sup>).

In einer immer mehr digitalisierten Welt bedarf es zudem einer deutlichen Kenntlichmachung, warum Bibliotheken in der Lage sind, wissenschaftsnahe Spezialservices besser anbieten zu können als kommerzielle Dienstleister. Bibliotheken sind durch komplexe E-Book- und Datenbanklizenzen in ihrem Kerngeschäft der Literaturversorgung mit der digitalen Transformation konfrontiert. Allerdings betrifft dies in der Regel Subskriptionsdienstleistungen, die eingekauft und weitervermittelt werden. Die Vergangenheit hat zumindest mit den Projekten CIB<sup>29</sup> und DEAL<sup>30</sup> deutlich gezeigt, dass die Gestaltungs- und Handlungsspielräume von Bibliotheken im Verhältnis zu kommerziellen Unternehmen allein durch die Begrenztheit der finanziellen Mittel erheblich eingeschränkt und bei Weitem nicht so groß sind wie anfangs angenommen. In beiden Fällen blieben die Verhandlungsergebnisse weit hinter den Erwartungen der Bibliotheken zurück. Digitales Publizieren, FDM oder Open-Access-Beratung gehören in einigen Bibliotheken bereits zum Alltag, in anderen müssen sie erst noch entwickelt werden. Es ist wichtig, diese Services konsequent und kooperativ voranzutreiben, um einen qualitativ hochwertigen State of the Art zu schaffen und nicht mittelfristig das Feld kommerziellen Anbietern mit Standardangeboten zu überlassen. Dafür ist es essentiell, ein gutes Maß an Kundenorientierung, Agilität, Disziplinunabhängigkeit und insbesondere Kooperation mit anderen Bibliotheken zu finden, um die Entwicklung eines selbstbewussten, an den spezifischen Bedarfen der Forschenden der eigenen Forschungseinrichtung orientierten Portfolios bestmöglich voranzutreiben.

### 3.5. Nachhaltigkeit sicherstellen

In Drittmittelprojekten wird häufig Nachhaltigkeit versprochen, um Bibliotheken als Partnerinnen der Forschung zu etablieren und die Chancen auf Bewilligung zu erhöhen. Diese kann oftmals – jedenfalls

---

27 Deutsche Initiative für Netzwerkinformation, <<https://dini.de/>>, Stand 05.05.2021.

28 Überblick über Aktivitäten der TU9 im Bereich Forschung und Innovation siehe <<https://www.tu9.de/forschung-innovation/>>, Stand: 05.05.2021.

29 Cloudbasierte Infrastruktur für Bibliotheksdaten, <<http://www.projekt-cib.de>>, Stand: 05.05.2021.

30 Projekt DEAL - Bundesweite Lizenzierung von Angeboten großer Wissenschaftsverlage, <<https://www.projekt-deal.de/>>, Stand: 05.05.2021.

in Form von Personalressourcen – nicht eingehalten werden. Auch Software will nicht nur in Projekten entwickelt und geschrieben werden, sondern bedarf der Wartung und Pflege. Dasselbe gilt für digitale Artefakte: Soll beispielsweise die Persistenz digitaler Publikationen und Editionen gewährleistet werden, sind Aufwände nicht nur für die bloße Verfügbarmachung, sondern auch für Datenkonversionen in Betracht zu ziehen. Dies ist bei einfachen PDF-Dokumenten schon schwierig, bei vielfältigen Ausgangsdatenformaten fast unmöglich. Bibliotheken müssen hier entscheiden, was sie anbieten können und wollen.

Die Anforderungen an (wissenschaftliche) Projektnehmer\*innen zur Langzeitverfügbarkeit der Ergebnisse sollten daher nicht einfach kommentarlos akzeptiert werden. Am besten wäre eine Beratung der Projekte von Anfang an, damit Verstetigungsaspekte bereits bei der Planung Berücksichtigung finden. Nur so können Bibliotheken konsequent die Entwicklung ihres Portfolios vorantreiben.

Auch ist es unökonomisch und letztlich mit den vorhandenen Ressourcen nicht vereinbar, dauerhaft eine große Vielfalt an Technologien zu betreiben, zu warten und weiterzuentwickeln. Es ist notwendig, bereits von Anfang an zu standardisieren und a priori gut zu überlegen, was man betreiben möchte und kann. Auch Abschaltscenarien sollten von vornherein mitgedacht werden.

#### **4. Was müssen Bibliotheken jetzt tun?**

Die Rahmenbedingungen, die Bibliotheken über Jahrhunderte zu zentralen Informationsträgern gemacht haben, haben sich durch die Digitalisierung rapide verändert. Das Kernthema der Gestaltung der Digitalisierung durch die Bibliotheken als Partnerin der Forschung sollte in den Mittelpunkt der Agenda rücken. Hierzu ist es unabdinglich, nicht nur als Konsumentin und Betreiberin digitaler Dienstleistungen zu agieren, sondern die Souveränität der Bibliothek als wissenschaftsunterstützende, unabhängige Einrichtung, als Treiberin verantwortungsbewusster und demokratischer Digitalisierung zurückzugewinnen.

Dass dies im Bereich der Open-Access-Transformation von Literaturerwerbungs- und Publikationsprozessen nur bedingt gelingt, haben die letzten Entwicklungen rund um DEAL mehr als deutlich gezeigt. Nicht zuletzt deswegen ist es sinnvoll, den Forschungs- und Erkenntnisgewinnprozess von Beginn des Forschungszyklus an aktiv zu unterstützen. Die Bibliothek muss als Teil des Ganzen, in der Regel einer Hochschule oder Forschungseinrichtung betrachtet werden: Es geht darum, das Thema digitale wissenschaftliche Infrastruktur integrativ, ganzheitlich und nachhaltig zu denken, eine digitale Strategie für die Einrichtung zu entwickeln, bei der die Bibliothek kooperativ mit Rechenzentrum, Forschungsdezernat oder Bibliotheksverbänden ein digitales Serviceportfolio für die Wissenschaft entwickelt.

Bedarfe müssen konsequent analysiert und mit dem Ziel aggregiert werden, möglichst disziplinübergreifende Angebote zu entwickeln. Diese mögen aus drittmittelgeförderten Projekten zusammen mit der Forschung entstehen, wichtig jedoch ist, dass die Bibliothek derartige Projekte nicht nach dem Motto „Wir tun doch schon was“ nutzt, sondern konsequent die Entwicklung eines durchdachten Angebots vorantreibt.

Experimentierfreude und die Entwicklung einer Kultur des Scheiterns sind Ingredienzien auf dem Weg zum selbstbewussten, forschungsnahen Serviceportfolio. Zielführend ist es, in einem gewissen Rahmen Neues einfach auszuprobieren: Methoden des agilen Handelns, die Etablierung einer Projekt- und Fehlerkultur und Schaffung dedizierter Innovationsressourcen ermöglichen es, iterativ zusammen mit den Forschenden prototypische Services zu etablieren.

Digital affines Personal ist ein ganz entscheidender Erfolgsfaktor auf dem Weg der digitalen Transformation. Die Tatsache, dass über zwei Drittel des Bibliotheksgeschäfts mittlerweile digital realisiert wird, spiegelt sich in der Regel nicht in der Ausrichtung des Stammpersonals wider. In Anbetracht des leergefegten Arbeitsmarktes in diesem Bereich ist es zwingend notwendig, das eigene Personal gemäß seinen Kompetenzen und Perspektiven zu fördern und weiterzuentwickeln. Dabei können Gestaltungsspielräume und Anreize helfen. Auch abteilungs-, bibliotheks- oder institutionsübergreifende Projekte sind als Personalentwicklungsmaßnahme geeignet. Generell muss das Berufsbild im Kontext der Digitalisierung attraktiver werden. Hierzu gibt es bereits Aktivitäten im Rahmen der vom bibliothekarische Dachverband Bibliothek und Information Deutschland (BID) eingesetzten verbandsübergreifenden AG Personalgewinnung<sup>31</sup>.

Lassen Sie uns einen Blick in die Zukunft wagen:

Bibliotheken sehen sich als moderne und selbstbewusste, kundenorientierte digitale Informationsbroker und entwickeln in konstruktiver Abstimmung mit Rechenzentren und anderen forschungsunterstützenden Infrastruktureinrichtungen der eigenen Forschungsstätte und darüber hinaus ein an den Zielgruppen orientiertes Serviceportfolio im Bereich forschungsnaher Dienste. Sie evaluieren in regelmäßigen Abständen ihre Angebote, steuern nach und bieten veraltete Dienste konsequent nicht mehr an.

Sie entwickeln einen kompetenzbasierten Personalentwicklungsplan für die Mitarbeitenden, setzen Anreize und Zielvereinbarungen ein und ermutigen dazu, Neues zu probieren. Feedbackregeln und Fehlerkultur gehören zum Alltag. Sie nehmen das Data-Steward-Konzept konsequent in ihre Qualifizierungskonzepte auf und fördern die intensive Zusammenarbeit von bibliothekarischen Mitarbeitenden mit Forschenden der Fakultäten.

Bibliotheken schreiben Koordinationsstellen für forschungsnaher Dienste aus. Diese sind mit unbefristetem Personal besetzt und im Organigramm zentral verortet. Bibliotheken siedeln ihr gesamtes Personal für forschungsnaher Dienste in dienstleistungs- und nutzungsorientierten Prozessen und Projekten an und denken ihre Organigramme von den Kunden her, von der angestrebten Dienstleistung aus.

---

31 Vgl. Engelkenmeier, Ute; Moßburger, Luis; Schade, Frauke; Stille, Wolfgang: [Berufsfeld.rebooting ...] – Wofür steht das Berufsfeld Bibliothek und Information heute? In: BuB 05, 2020, S. 282-285. Online: <<https://b-u-b.de/berufsfeld-rebooting/>>, Stand: 14.06.2021.

Bibliotheken haben längst die Bibliotheksverbünde funktionaler und wissenschaftsorientierter ausgerichtet, wie Wissenschaftsrat und DFG dies vor nunmehr bereits mehr als zehn Jahren postuliert haben. Sie stimmen sich über strategische Entwicklungen konstruktiv ab und kooperieren bundes- sowie weltweit. Sie sehen vielfältige Möglichkeiten, Change-Prozesse im Bereich forschungsnaher Dienste proaktiv anzugehen und zu gestalten. Dies geschieht konsequent und auf strategischer Ebene.

Einige dieser Visionen sollen in die Arbeitsschwerpunkte der nächsten Sitzungsperiode der Kommission einfließen. Die Kommission für forschungsnaher Dienste freut sich auf Diskussionen, Kommentare und Rückmeldungen zu diesem Papier.

**Lauer, Gerhard:**  
**Lesen im digitalen Zeitalter / Gerhard Lauer. – Darmstadt:**  
**wbg Academic 2020. - 262 Seiten. – (Geisteswissenschaften**  
**im digitalen Zeitalter 1). – ISBN 978-3-534-26854-2 :**  
**EUR 25.00 (auch als E-Book im Open Access verfügbar)**

Dieses Sachbuch über die Veränderungen des Lesens im Zuge der Digitalisierung eröffnet eine neue Buchreihe der Wissenschaftlichen Buchgesellschaft, die sich mit den Geisteswissenschaften beschäftigen wird. Im Zentrum des Bandes, den es sowohl gedruckt als auch in einer Open-Access-Version gibt,<sup>1</sup> stehen die Lesekultur mit einem Schwerpunkt auf der sogenannten schönen Literatur, das textbasierte Lesen insgesamt sowie all die Veränderungen, die sich im Zuge einer stärkeren Digitalisierung abzeichnen. Für wissenschaftliche Bibliotheken ist die Neuerscheinung interessant, weil auch Entwicklungen und Projekte, die das Lesen im Rahmen der wissenschaftlichen Arbeit und im Beruf betreffen, ausführlich zur Sprache kommen.

Der Autor Gerhard Lauer war viele Jahre als Germanist in Göttingen tätig und wechselte 2017 auf eine Professur für Digital Humanities an der Universität Basel. Rasch wird deutlich, dass er sehr aufwendige Recherchen geleistet hat, um seine Leser\*innen auf diese Tour zu den vielfältigen Formen des Lesens mitzunehmen. Die erste Station des Bandes, der in acht Kapitel gegliedert ist, startet mit dem „Unbehagen in der digitalen Welt“. Bemerkungen zum „Hunger nach Geschichten“, der das Internet mit am Leben erhält, schließen sich an. Ein historischer Rückblick arbeitet die Kritik am Lesen auf. Dann schildern drei Hauptkapitel die Ergebnisse empirischer Studien über die Veränderungen in den Lesegewohnheiten der jungen Generation. Ihnen folgt ein Abschnitt mit „Mutmaßungen über die Zukunft von Buch und Lesen“, bevor das kurze Schlusskapitel die Hauptthesen zusammenfasst.

Schon im Vorwort liest man, dass hier nicht ein weiteres Mal über das bevorstehende Ende der Buchkultur geklagt werden soll. Stattdessen verspricht der Autor zu zeigen, „warum wir auch im digitalen Zeitalter mehr denn je lesen, warum wir unverändert auf eine spezifisch moderne Weise lesen, warum und wie wir das Lesen fördern sollten und sich doch vieles verändert hat und sich wohl auch noch weiter verändern wird“ (S. 7). Er bekennt, er habe auch wegen seiner Kinder so viel Arbeitszeit in das Thema des Buches investiert. Denn durch sie erlebe er, „warum Erziehung notwendig ist, auch wenn das Ergebnis dann ein ganz anderes ist, als es sich Professoren ausdenken mögen“ (S. 8).

Computer und Internet sind längst unentbehrlich. Heute breitet sich ein anderes Unbehagen aus als in früheren Jahrzehnten, als viele den Fernsehkonsum kritisch sahen. Das Netzangebot übertrifft heute an Schnelligkeit jede Weltaneignung durch Bücher und macht das Buch dadurch scheinbar unaufhaltsam überflüssig. Aber: „Solche und ähnliche Diagnosen sind nicht unbedingt das Ergebnis gründlicher Untersuchungen, sondern Symptom einer Verunsicherung über die digitale Leserevolution.

---

1 Abzurufen von der Website des Verlags unter <<https://www.wbg-wissenverbindet.de/shop/30811/lesen-im-digitalen-zeitalter>>, Stand: 17.04.2021. Ein DOI oder anderer Persistent Identifier scheint leider nicht vergeben worden zu sein.

Es ist die Stunde der Kulturkritik“ (S. 10). In der Verunsicherung durch die Digitalisierung verfallen Kritiker\*innen leicht in eingefahrene alte Denkschablonen. Dann bringen sie wieder einmal den Computer gegen das Buch in Stellung oder eine vermeintlich böse Technik gegen eine vermeintlich gute Errungenschaft der Kultur. Lauer weist solche Kritik in vielen, aber nicht in allen Punkten ab. Als positiven Ansatz vermerkt er, dass die Kritiker\*innen auf die Bedeutung des Lesens für das Funktionieren der Gesellschaft hinweisen.

Die Kritik am Lesen ist uralte, wie man im Kapitel „Eine kurze Geschichte der Lesekritik“ liest (S. 23-40). Sozusagen die Urszene der Lesekritik findet sich in der Antike in Platons berühmtem Dialog „Phaidros“. Darin kritisiert der Philosoph Sokrates die Einführung der Schrift im alten Ägypten. Sein Argument lautet, die Schrift fördere das Vergessen, weil sie die menschliche Erinnerung in die Schriftzeichen auslagere. Seit dieser Erfindung müsse der Mensch sich nicht mehr selbst und unmittelbar erinnern, weil er den Speicher der Schrift nutzen könne. Wer aber nur aus Geschriebenem lerne, sei in Gefahr, sich fälschlich für weise zu halten, denn Lesende nähmen nur Äußerliches (die durch das Medium vermittelte Realität) in sich auf, nicht aber die Sache selbst.

Die Medienkritik des Mittelalters und der Renaissance dagegen arbeitete sich an der Streitfrage ab, wer berechtigt sei, auf das Bücherwissen zuzugreifen. Spuren davon finden sich auch noch im 19. Jahrhundert, als Kritiker\*innen die negativen Folgen der neuen „Lesesucht“ in der einfachen Bevölkerung beklagten. Im 18. Jahrhundert trat dann ein neues Objekt für Lesekritik auf den Plan: das private stille Lesen. Es machte das Buch zu einer Art von persönlichem Begleiter. Damals fasste eine Form des Lesens Fuß, die heute als „identifikatorisch“ bezeichnet wird, und breitete sich aus. Die Lesenden verwandelten sich durch ihre Lektüre quasi in Fans der Hauptfigur, wie Dokumente über Lektüren etwa von Goethes „Werther“ oder Flauberts „Madame Bovary“ zeigen. Dieses immersive, also sich versenkende, „tiefe“ Lesen stieß auf Kritik, weil es angeblich die Lesenden zu stark von der Wirklichkeit entferne. Dasselbe Standardargument verwenden heute viele Eltern gegen eine zu lange Internetnutzung der Kinder. Aus all dem ergibt sich, dass sich das Lesen erst in der Neuzeit zu jener Schlüsseltechnik für das Leben entwickelte, die sie heute ist, „weil sich moderne Gesellschaft nicht anders verstehen kann, als dass ihre Bürger immer auch lesende Bürger sind“ (S. 37f.). Mit diesem gewaltigen Zuwachs an Bedeutung baute sich nach Lauer allerdings auch ein gewaltiger Erwartungsdruck auf, der seitdem auf dem Buch und auf der Lesetätigkeit lastet.

Das nächste Kapitel führt in die Gegenwart zurück. Es fragt danach, ob den Argumenten der Lesekritik bzw. Medienkritik überhaupt Fakten zugrunde liegen, und wenn ja, welche Fakten. Antworten auf diese Frage findet Gerhard Lauer, indem er den kaum bekannten und nur verstreut publizierten Stand der Leseforschung der letzten 10 bis 15 Jahre durcharbeitet und zusammenfasst, beginnend in Kap. 4, dessen Überschrift eine Formulierung des Publizisten Theodor Lessing aufgreift: „Die medialen Aufpulverungen des Lebens“ (S. 40-87). Hier räumt Lauer gleich auf den ersten Seiten einige Vorurteile der Medienkritik ab, etwa die Thesen vom Verfall der Intelligenz durch Computernutzung oder von der Zunahme jugendlicher Gewalttaten als Folge von zuviel Medienkonsum. Das Problem sei nicht der Medienkonsum, sondern die soziale Verwahrlosung vieler Jugendlicher.



Die Änderungen im Leseverhalten sind an anderer Stelle sichtbar: Die Zahl der genutzten Medienformen ist heute viel größer geworden, und Lesende kommen nicht mehr darum herum, die Informationen selbst zu bewerten und reflektieren. Diese Fähigkeit, in der Psychologie als Metakognition bezeichnet, fehlt aber vielen Internetnutzer\*innen, auch wenn sie ganz leicht laufend zwischen den Medien hin- und herwechseln. Wichtig wäre es, dass sie lernten, aktiv Strategien für den Medienwechsel einzusetzen. Beim Aufbau dieser Kompetenzen können Bibliothekarinnen und Bibliothekare sie entscheidend unterstützen – obwohl Lauer unseren Beruf in diesem Zusammenhang nicht erwähnt. Der Zugriff auf jederzeit verfügbare Medien hat bewirkt, dass die Medienforschung Jugendliche, die nach dem Jahr 2000 sozialisiert wurden, gerne als „digital natives“ bezeichnet. Gerhard Lauer lehnt das ab, weil Jugendliche tatsächlich über die Strukturen des Internets und die Logik von Computern in der Regel kaum informiert seien: „Die Kenntnis der digitalen Welt ist fast vollständig auf die Nutzung der Geräte und ihrer populärsten Programme beschränkt“ (S. 54). Daher spreche das Prädikat „digital natives“ einer Generation Sachkunde zu, die sie gar nicht besitze.

Da Jugendliche ihr soziales Leben weitgehend in die sozialen Medien auslagern, wählt auch Lauer die Redewendung vom Internet als „Dorf der modernen Gesellschaften“ (S. 56). Soziale Medien umgäben junge Menschen „wie eine zweite Haut“ (S. 56). Die Ursache dafür sieht er aber nicht etwa in einer Unbeholfenheit gegenüber der Umwelt oder gar in einem Technikwahn. Nein, es gehe um nicht weniger als „ein anthropologisches Grundanliegen, das Teilen von Geschichten, um soziale Bindungen herzustellen“ (S. 64) – egal, ob das eigene Erlebnisse oder You-Tube-Videos von Dritten betrifft. Psychologische Studien haben ergeben, dass das Teilen von Geschichten einen „erhöhten Erregungszustand“ (S. 65) herbeiführt, und diesen Kick steuern Jugendliche gezielt an. Andererseits, so Lauer weiter, halte das Versprechen von Internetgiganten wie Facebook, durch soziale Medien könne man seine sozialen Kontakte steigern, der Überprüfung nicht stand. Denn nach neueren Studien stelle es gar kein sinnvolles Ziel dar, jene 100 bis 200 engeren oder loserer sozialen Kontakte, die mental gesunde Menschen haben, noch zu vermehren (S. 80f.). Ein wichtiges Ergebnis der in diesem Kapitel referierten Untersuchungen lautet: Digitale Medien machen Eltern, Lehrer\*innen und Freund\*innen ebenso wenig überflüssig wie eine Selbstkontrolle durch die Nutzenden.

Im nächsten Kapitel „Der Computer ist dem Buch sein Tod und andere Falschmeldungen“ (S. 88-124) erfahren wir von Studien aus den USA, wonach das Lesen und die Aktivität in der Gesellschaft dort direkt zusammenhängen: Personen, die Bücher lesen, ob gedruckt oder online, engagieren sich eher in Gesellschaft und Politik. Sie sind auch in Ehrenämtern und bei weiteren bürgerschaftlichen Engagements häufiger anzutreffen als Nichtlesende. Gerhard Lauer erklärt das so: „Lesen lohnt sich, aber nicht deshalb, weil das Lesen Menschen engagierter macht, sondern wohl eher, weil diejenigen, die sich in die Gesellschaft einbringen, auch lesen. (...) Lesen und Verbürgerlichung sind zwei Seiten einer Medaille“ (S. 98f.). Der Rezensent vermutet, dass eine Untersuchung dieser Zusammenhänge sich auch für Deutschland lohnen dürfte.

Eine weitere Studie beschäftigte sich mit der Smartphone-Nutzung bei Jugendlichen. Im Gegensatz zu Älteren und Jüngeren verwenden Jugendliche, die online sind, täglich das längste Zeitkontingent auf den sozialen Austausch; erst danach folgt Medienzeit für die Unterhaltung und an dritter Stelle das Lernen. Allerdings ist bei diesem Punkt zu berücksichtigen, dass das besprochene Buch noch vor

dem Ausbruch der Corona-Pandemie entstand. In jedem Fall wird am Bildschirm sehr viel gelesen und die Leseindrücke werden digital geteilt. „Lesen wird Teil dieser digitalen Öffentlichkeit, ohne dass das Lesen selbst digital wird. Nicht das Lesen wird digital, sondern die digitalen Medien nehmen das Buch in sich auf“ (S. 109). Diese Integration des Lesens als Rezeptionsakt in die digitale Welt ist ein neues Phänomen.

Ein paralleles Geschehen findet in der Verlagswelt bei der Buchproduktion und im Vertrieb statt. Auch hier gilt das Ziel, sich schrittweise in die digitale Welt zu integrieren. Damit sind wir beim nächsten Kapitel „Das Ende des Literaturbetriebs, wie wir ihn kannten“ (S. 125-158). Es bringt einen guten Überblick, der jedoch für Bibliothekar\*innen unter Umständen wenig Neues enthält. Wichtig ist der Hinweis, dass nicht das elektronische Buch, sondern in erster Linie der Online-Handel die Verlagswelt verändert. Aller Verlagsrhetorik, die die Druckkultur weiter hochhält, zum Trotz „sind Verlage auf fast allen Ebenen Teil eines durchdigitalisierten Betriebs geworden, das ist annähernd unvermeidlich“ (S. 137). Deutschland, Österreich und die Schweiz sind der drittgrößte Buchmarkt weltweit und deshalb dürfte sich das Verlagswesen dieser Länder auch nach der Transformation behaupten. Lauer vermutet, dass eine stärkere Verlagskonzentration zu Oligopolen führen wird. Gleichzeitig könnte eine ähnliche Entwicklung wie in der Popindustrie eintreten. Dann würden Bestseller noch stärker für den Ertrag entscheidend, und das übrige Verlagsprogramm wäre von deren Ertrag abhängig.

Die zweite entscheidende Entwicklungslinie in der Digitalisierung des Literaturbetriebs ist dessen Demokratisierung durch internetbasierte Medien. Mittlerweile kann jedermann und jede Frau sich als Autor\*in in den Markt einbringen. Daneben ziehen experimentelle Plattformen neue Autorinnen und Autoren an. Das hat zu einer zuvor nie erreichten Vielfalt an Publikationsformen geführt. Sie reichen von digitalen Editionen, die unterschiedliche Medienformate kombinieren, bis hin zum gedruckten Buch mit einer „Auflage“ von nur einem Exemplar. In den letzten Jahren wird zudem immer deutlicher, dass die Internetgiganten Facebook und Amazon sich bemühen, nach und nach alle Rollen im Literaturbetrieb selbst anzubieten, ob für Selfpublisher oder als Dienstleister für herkömmliche Verlage.

Das nächste Kapitel beschäftigt sich mit „Mutmaßungen über die Zukunft von Buch und Lesen“ (S. 159-221). Hier geht es eher um eine Trendanalyse als um eine Prognose. Nur kurz geht Gerhard Lauer hier auch auf den internationalen Publikationsmarkt der Wissenschaften ein. „Die ganz überwiegend von den Steuerzahlern finanzierten Daten der Forschung gehören damit drei oder fünf Weltfirmen, je nachdem, wie man zählt“ (S. 168). Im Gegensatz zum Teilen von Daten in sozialen Netzwerken erlaube der Wissenschaftsmarkt es nicht, Daten zu teilen. Als Ergänzung zu dieser Aussage vermisst der Rezensent einen Hinweis auf das wachsende Volumen wissenschaftlicher Publikationen im kostenfreien Zugang per Open Access. Das Oligopol des Expertenwissens der Wissenschaft, so fährt Lauer fort, sei auf wenige Marktteilnehmer konzentriert. Es habe sich zu einem Problem entwickelt, das über die Wissenschaft hinausreiche. Er spitzt diese Beobachtung gesellschaftspolitisch zu: „Das Wissen gehört damit immer weniger der Gesellschaft, die es bezahlt und erbringt. Eine offene Gesellschaft sieht anders aus“ (S. 168).

Bevor der Autor die Zukunft des Lesens beschreibt, wirft er einige Seitenblicke auf die begonnene Diskussion über das sogenannte zweite bzw. digitale Maschinenzeitalter und auf Projekte, die mit

künstlicher Intelligenz arbeiten. Lauer ruft hier mehrere Themen auf und weist etwa auf die Gefahr der digitalen Spaltung hin, bei der wenige profitieren, aber viele ihren Arbeitsplatz verlieren können. Im zweiten Maschinenzeitalter dürfte dieser Verlust auch bisher nicht bedrohte Berufe betreffen, darunter Rechtsanwält\*innen, Ärzt\*innen oder Wirtschaftsprüfer\*innen. Ob es auch uns Bibliothekar\*innen treffen kann? Sie sind nicht erwähnt.

Für das Lesen wird es in Zukunft entscheidend sein, dass Lesende in der Lage sind, sich an wechselnde Anforderungen mühelos anzupassen. Die Lesemodi zum Nachdenken über Sachverhalte, zur Vorbereitung einer Diskussion oder Präsentation oder zur Selbsterfahrung unterscheiden sich deutlich. „Es macht einen Unterschied, ob man sich von einem Roman treiben lassen will oder konzentriert einer bestimmten Fragestellung in vielen Veröffentlichungen nachgeht und dazu viele verschiedene Texte zügig durchsehen muss“ (S. 170). In einer digital geprägten Gesellschaft müssten Schulen und Bildungseinrichtungen es als zentrale Aufgabe ansehen, „diese Registerwechsel des Lesens einzuüben“ (S. 171). Zu erwarten sei, dass auch Maschinen das Lesen unterstützen und verstärken. Viel spricht dafür, dass virtuelle Realitäten auch im Bereich der Kultur neue attraktive Erkundungen und Erfahrungen ermöglichen; auch das rasche Hin- und Her-Switchen zwischen Digitalwelt und realer Lebenswelt wird maschinell unterstützt stattfinden. In der Medizin und im militärischen Bereich sind derartige Techniken schon erfolgreich im Einsatz. Wenn die Computer und Daten in Zukunft unser Leben und unsere Körper stärker durchdringen, dann braucht auch das Internet seine bisherige separate – Lauer formuliert: „sichtbare“ – Webstruktur gar nicht mehr. In diesem Setting dürfte das virtuell verstärkte Lesen ein wichtiger Baustein innerhalb der integrierten Infrastruktur für den Alltag werden. Dann könnten z.B. Maschinen Texte schreiben, was etwa im Journalismus erprobt wurde, und sie passend für den individuellen Bedarf anbieten. Maschinen dürften auch dabei helfen, virtuelle Realität und Lebenswirklichkeit gewissermaßen lautlos ineinander gleiten zu lassen. In Sachen Medienkompetenz ist, wie oben erwähnt, schon abzusehen, dass vervielfachte Lesewelten den Lesenden mehr metakognitive Fähigkeiten abverlangen.

Um die angekündigten „Mutmaßungen“ über das Lesen in einer stärker digitalisierten Gesellschaft zu schildern, nützt der Autor die Szenariotechnik. Er präsentiert uns drei Szenarien: ein eher dunkles, ein helles und ein sehr gemischtes (S. 182-221).

Im ersten, dem dunklen Szenario, befördert das Lesen nicht die Entwicklung einer offenen Gesellschaft, sondern es betoniert die jeweils eigene Weltsicht. Man liest das, was Algorithmen aufgrund verfügbarer Daten zur Lektüre vorschlagen. Das Affective Computing, das Emotionen zusätzlich auswertet, dürfte diese Entwicklung noch beschleunigen. „Persönlich werden sich die Leser frei fühlen, doch gewählt haben sie nicht selbst“ (S. 187). In diesem dunklen Szenario werden die Bürgerinnen und Bürger natürlich politisch manipulierbar. Sollte es so weit kommen, so könnte sich die Gleichsetzung des Lesens mit der Freiheit des Einzelnen, die heute noch gültig ist, auflösen.

Im Gegensatz dazu geht das helle, positive Szenario davon aus, dass die Digitalwelt uns künftig mehr Freiheit ermöglichen wird. Lesende tauchen hier in digital verstärkte Realitäten ein und können aus einem viel größeren Leseangebot auswählen. In der Frage, wie das zu organisieren sei, geht Lauer auf Beispiele für positive intelligente Netzlösungen wie die Organisation von Bitcoins und das

Bitnation-Projekt ein; auch die Selbstorganisation durch das Netz wie in der politischen Bewegung Arabischer Frühling kommt hier ins Spiel. Nach Lauer werden intelligente maschinelle Helfer mehr Bedeutung im Alltag haben. Sie würden als Assistenzsysteme eingeführt, etwa zu Hause, im Altersheim sowie dank Deep Learning auch in Schulen. Was Bibliotheken anbelangt, so könnten wissenschaftliche Texte in diesem Szenario frei verfügbar und teilbar werden. Lauer wertet in dieser Hinsicht SciHub positiv, erwähnt den großen Beitrag des legalen Open Access aber leider nicht. Bestehende Zugangsschwellen zu Medieninhalten würden abgebaut. Ein spannender kleiner Projektbericht schildert das von Microsoft 2019 begonnene Projekt zur Holoportation (kabellose Übertragung von 3D-Modellen). Dabei wollte man bereits die Möglichkeit erproben, virtuelle Erinnerungsräume in 3D-Strukturen für einzelne Personen aufzubauen (S. 199). Das klingt noch utopisch. Eine Entwicklung in diese Richtung könnte jedoch, wie der Autor kurz und trocken anmerkt, Büchersammlungen in Bibliotheken tendenziell entbehrlich machen.

Dem dystopischen und dem utopischen Szenario zur Zukunft des Lesens folgt das dritte, gemischte Szenario, das der Autor als wahrscheinlich ansieht. In diesem Modell ist das Nutzungsverhalten der Bürgerinnen und Bürger die entscheidende Größe, nach der sich das Miteinander und Ineinander von Alt und Neu, von Modernisierung und Bewahrung richten wird. Dem Aufbau einer einheitlichen Weltbibliothek sind auch hier weiterhin vor allem juristische Grenzen gesetzt. Die Strukturelemente für eine viel stärker vernetzte Zukunft des Lesens sind, wie in den anderen Szenarien, mehr Medienformate, mehr Publikationen in mehr Genres sowie Lesende, die besser als heute navigieren können. Lauer erwartet einerseits sehr viel mehr neue Publikationen, die unterhalb der Aufmerksamkeitsschwelle eines größeren Publikums verbleiben werden, andererseits rechnet er auch für gewohnte Verlagspublikationen mit Zugriffsformen, die ähnlich wie Streaming-Angebote für den Abruf von Filmen gestaltet sein werden. Die Bücherwelt könnte sich in diesem Punkt also nach dem Muster der Filmindustrie umorganisieren – mit positiven wie negativen Folgen. Ein Satz Lauers zum Angebot an Jugendliteratur lässt sich durchaus verallgemeinern: „Diese Lesewelt eine Buchkultur zu nennen, ist vielleicht ein Anachronismus, aber nicht weil die Bücher verschwinden, sondern weil die Leser gar keine Mühe haben, ihre Geschichten in allen Formaten zu finden und zu lesen, von denen das klassische Buch nur noch eines unter vielen ist“ (S. 214). Anzumerken ist noch, dass auch die vor einigen Jahren oft gehörte Kritik, längere Artikel und Bücher würden am Smartphone kaum gelesen, inzwischen als widerlegt gilt.

Im Ganzen wird aus der Lektüre deutlich, dass der Autor ein leicht optimistisches Szenario zur Zukunft des Lesens bevorzugt. Immer wieder neu bietet er in diesem Band faszinierende Geschichten „vom Anfang des neuen Lesens neuer Bücher“ (S. 224) an. Ein großer Pluspunkt des Buches ist die allgemeinverständliche Darstellung der vielfältigen internationalen Forschung über das Lesen. Die Bücher (hier im umfassenden Sinn) der Zukunft werden aufgrund ihrer Grundstruktur in Dateiform in vielfältigen Formen verfügbar sein und können im Prinzip geteilt werden. Lauer geht auf das ganze Spektrum neuer Perspektiven für das Lesen ein. Auf vielen Seiten werden die Leser\*innen dazu angeregt, über das Lesen in einer stärker digitalisierten Gesellschaft nachzudenken. Seine anschauliche Darstellung weist viele prägnante Formulierungen auf, die man zitieren möchte. Gelegentlich hält der Autor kurz inne und wirft einen Blick in die Vergangenheit, etwa um die Entwicklung des Buches zum Medium individueller Freiheit und zu einer der Grundlagen der bürgerlichen Gesellschaft zu schildern.

Am Ende des Bandes sind unvermeidlich die Gefahren von Filterblasen für die Demokratie noch einmal anzusprechen. Der Autor hält fest, dass der künftige Nutzen des Lesens als Medium zur Selbstverständigung in der Gesellschaft sich an der Frage entscheiden könnte, „ob die digitalen Lesewelten die bürgerliche Gesellschaft befördern oder zu ihrer Fragmentierung beitragen“ (S. 233). Das Angebot auf allen Feldern der Literaturproduktion wird sich vervielfachen und alle werden mehr lesen als zuvor. Ob die Bürgerinnen und Bürger aber jene Vielzahl an Perspektiven auf ihre Welt, wie Lesestoffe sie anbieten, auch in Zukunft noch wertschätzen, wird sich zeigen.

*Ulrich Hohoff, Universitätsbibliothek Augsburg*

**Zitierfähiger Link (DOI):** <https://doi.org/10.5282/o-bib/5706>

Dieses Werk steht unter der Lizenz [Creative Commons Namensnennung 4.0 International](#).

## Der Bibliothekar als Grundlagenforscher Zum Tod von Kurt Hans Staub

Kurt Hans Staub, der am 4. März 2021 im Alter von 88 Jahren verstorben ist, entsprach dem Typus des Gelehrtenbibliothekars geradezu idealtypisch. Er verkörperte den Bibliothekar als Quellenforscher, der in die Sammlungsbestände eintauchte und Wege öffnete, kurz: Erschließung war sein berufliches Lebenselixier.

In der Einleitung zur Festschrift anlässlich seines 70. Geburtstages hat Wolfgang Schmitz ihn einen „kenntnisreichen und leidenschaftlichen Freund des historischen Buches“ genannt.<sup>1</sup> Die beiden Adjektive umreißen zutreffend die Spannweite der Beziehung zu seinem Beruf, dessen Schwerpunkte in der Handschriften-, Inkunabel- und Einbandforschung lagen.

Kurt Hans Staub hat 30 Jahre lang die Handschriftenabteilung der Hessischen Landes- und Hochschulbibliothek – der heutigen Universitäts- und Landesbibliothek – Darmstadt geleitet.

Geboren 1933 in Elgershausen bei Kassel studierte er von 1954 bis 1962 Geschichte, Latein und Pädagogik in Marburg, Berlin (FU) und Pavia (Italien). Zwei prägende akademische Lehrer – die Mediävisten Helmut Beumann und Ludwig Buisson – weckten seine Begeisterung für Hilfswissenschaften und Quellenforschung, was letztlich die Keimzelle für den beruflichen Weg ins Bibliothekswesen gewesen ist. 1965 - 1967 absolvierte er das Referendariat zum höheren Dienst an der Landes- und Hochschulbibliothek Darmstadt und wurde 1969 dort als Bibliotheksassessor eingestellt – Start eines beruflichen Lebensweges, der 1998 als Bibliotheksoberrat in derselben Institution enden sollte. Neben seinen erwähnten Tätigkeiten in der Bestandserschließung und -erforschung legte er besonderen Wert auf die Ausbildung des bibliothekarischen Nachwuchses (mit einem Lehrauftrag an der Bibliotheksschule Frankfurt am Main) sowie des Studienganges Typographie innerhalb der inzwischen nicht mehr bestehenden Lehrdruckerei der damaligen TH – heute TU – Darmstadt. Zudem nahm er mehrere Lehraufträge für Handschriftenkunde und Buchwesen an den Universitäten Heidelberg und Mainz wahr.

Nicht zuletzt hielt er stets den wissenschaftlichen Kontakt in sein geliebtes (Süd)Italien, wo er in und nach seiner Studienzeit als Lektor gearbeitet hatte und seitdem die tiefe Zuneigung zu diesem Land, seiner Kultur und Geschichte zeitlebens behielt.

---

1 Schmitz, Wolfgang (Hg.): *Bewahren und Erforschen. Beiträge aus der Nicolaus-Matz-Bibliothek (Kirchenbibliothek) Michelstadt. Festgabe für Kurt Hans Staub zum 70. Geburtstag*, Michelstadt 2003, S. 12.

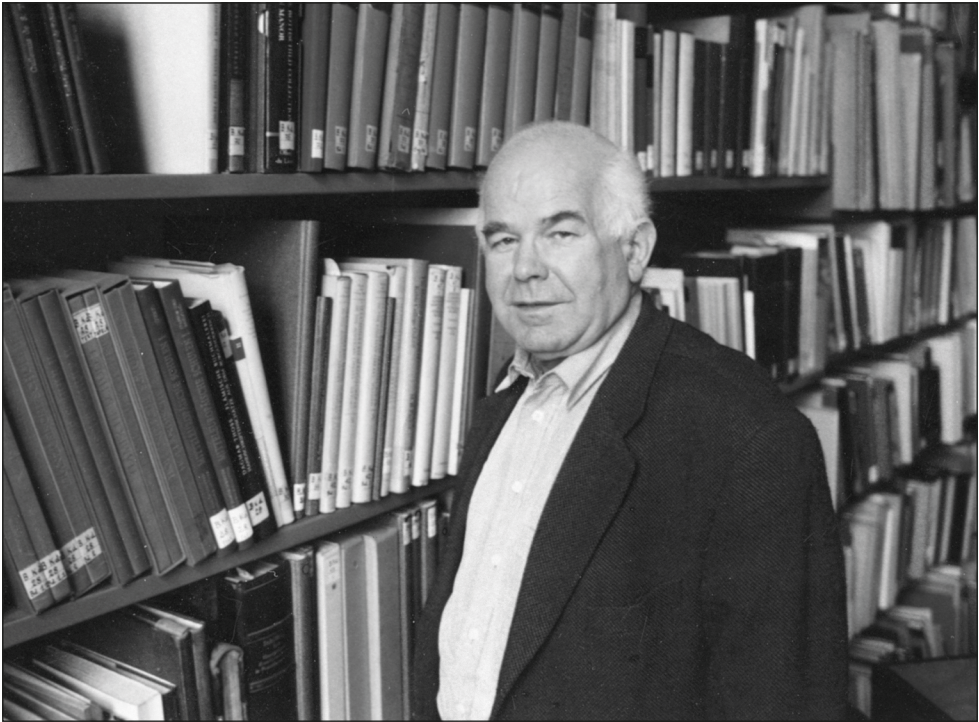


Abb.: Kurt Hans Staub im Handschriftenlesesaal der LHB Darmstadt, 1998. Foto: ULB Darmstadt

Kurt Hans Staub war Forscher und Vermittler, was zugleich eine zeitlose Beschreibung des Berufes wissenschaftlicher Bibliothekarinnen und Bibliothekare ist. Beide Aspekte waren ihm offenkundig gleichermaßen wichtig; er konnte sich mit derselben Intensität in die Erschließungsarbeit vertiefen wie er als Lehrer Faszination wecken konnte, weil er von seinem Tun selbst spürbar begeistert war. Er hegte ausgeprägte pädagogische Ambitionen, immer wieder hat er junge Leute angeregt, ermutigt und ihnen Forschungsthemen vermittelt. Kolleginnen und Kollegen, die mit ihm zusammengearbeitet haben, berichten übereinstimmend, dass er sie mit nachhaltiger Wirkung in die Welt des alten Buches eingeführt habe.

Für die mit gleicher Leidenschaft verfolgte Bestandserschließung stehen an prominenter Stelle die Darmstädter Handschriftenkataloge, in deren Bearbeitung er, noch gemeinsam mit seinem Vorgänger und bibliothekarischen Lehrer Hermann Knaus, in den 1970er Jahren mit Band 4 einstieg. Mit weiteren wissenschaftlichen Partnerautoren erarbeitete so bis 2002 – vier Jahre nach seinem Eintritt in den Ruhestand – drei Katalogbände.

Bezeichnend für seine Begeisterungsfähigkeit und sein weit über die Zuständigkeit in der Darmstädter Bibliothek hinausgehendes Engagement war sein Einsatz für die historische Kirchenbibliothek der Stadt Michelstadt im Odenwald, die nach ihrem Sammler, dem in der Stadt um 1443 geborenen

Theologen und späteren Rektor der Universität Freiburg Nicolaus Matz benannt worden ist. Staub brachte Kataloge der Inkunabeln und Handschriften dieser Bibliothek gemeinsam mit seiner Frau und seinem Sohn heraus und setzte sich in jeder Hinsicht für die professionelle Sichtbarmachung des besonderen regionalen Bücherschatzes ein.

Die in der erwähnten, jener Michelstädter Kirchenbibliothek gewidmeten Festschrift zum 70. Geburtstag erstellte Bibliographie<sup>2</sup> zeigt als seine zentralen Forschungsgegenstände Textüberlieferung und Provenienz – womit die inhaltlichen und materiellen Dimensionen beschrieben sind, die ihn als Buchwissenschaftler reizten.

Vor diesem Hintergrund bilden sich zwei große Lebensthemen des forschenden Bibliothekars Staub ab: die Klosterbibliotheken, aus denen viele Darmstädter Buchbestände stammen, und, damit zusammenhängend, die Welt und das Mitteilungspotential der Bucheinbände einschließlich der mit ihnen buchstäblich verbundenen Fragmente. An dieser Schnittstelle der individuellen, physischen Erscheinung einzelner Bände konnte sich sein Recherchebedürfnis zu geradezu kriminalistischem Spürsinn steigern.

In seiner Hausarbeit zur Abschlussprüfung des höheren Bibliotheksdienstes untersuchte er „die Handschriften des Dominikanerklosters Wimpfen/Neckar“, die als Säkularisationsbestände nach Darmstadt gekommen waren und fand damit zugleich sein Dissertationsthema für die 1980 erschienene Arbeit zur Geschichte jener Klosterbibliothek.<sup>3</sup>

In der Einbandforschung setzte er die Darmstädter Traditionen fort, die mit den Namen Adolf Schmidt (1857-1935) und Staubs erwähntem Vorgänger Hermann Knaus (1907-1984) verbunden sind. Zu seinem Eintritt in den Ruhestand 1998 würdigte es der Einbandforscher Konrad von Rabenau, dass Staub „den Einbänden besonderes Augenmerk gewidmet“ habe. „Mit besonderer Vorliebe und klarer Methodik hat Kurt Hans Staub die Kenntnis der Einbandeigenart benutzt, um Handschriftenfragmenten auf die Spur zu kommen. ... Er darf ... die Gewißheit haben, daß viele von seinen Leistungen und Veröffentlichungen Nutzen gezogen haben und von ihm auch weiter wichtige Anregungen erwarten.“<sup>4</sup>

Diese Feststellung hat Kurt Hans Staub scheinbar als Aufforderung genommen, sich nach seinem Ruhestand ohne Unterbrechung weiterhin der bibliothekarischen Quellenforschung zu widmen. In nicht versiegender Neugier auf verborgene Entdeckungen zog er sozusagen über den Rhein nach Mainz weiter, um die dortige Inkunabelüberlieferung zu untersuchen. Daraus resultierte unter anderem die weithin beachtete Entdeckung von Bruchstücken der seit dem frühen 19. Jahrhundert in Etappen rekonstruierten Nibelungenhandschrift L. Die zuvor letzten Funde hatte Staub selbst 1988 in der bereits 1909 untersuchten Inkunabel aus der Martinus-Bibliothek in Mainz gemacht – ein für

2 Ebd., S. 364-371.

3 Staub, Kurt Hans: *Geschichte der Dominikanerbibliothek in Wimpfen am Neckar (ca. 1460-1803)*, Graz 1980 (Studien zur Bibliotheksgeschichte, Bd. 3).

4 Rabenau, Konrad von: Kurt Hans Staub als Einbandforscher, in: *Einband-Forschung* 2, 1998, S. 1.



seine äußerst akribische Arbeitsweise beim Nachvollzug von Provenienzwegen anhand der Bucheinbände bezeichnender Vorgang –, und 2003 fand er als Abklatsch im Innendeckel einer Inkunabel des Gutenberg-Museums weitere Teile der durch Makulatur verstreuten Handschrift. In dem anlässlich der folgenden „Nibelungenschnipsel“-Ausstellung erschienenen, gleichnamigen Sammelband werden derartige Funde als Sternstunden der Einbandforschung beschrieben, und es wird deutlich, dass genau solche Ereignisse für Kurt Hans Staub zu den schönsten Momenten seines Lebens als forschender Bibliothekar gehört haben müssen. „... der Mainzer Nibelungencodex findet wieder zusammen. Das verdanken wir der beharrlichen und erfolgreichen Forscherleistung von Kurt Hans Staub, seiner[!] Fragmentenfunde und der Entdeckung des Nibelungenbinders.“<sup>5</sup>

Gemäß seinem persönlichen Wesen, zu dessen vorrangigen Charakterzügen nach übereinstimmender Meinung aller, die über längere Zeit mit ihm zusammengearbeitet haben, die Bescheidenheit gehörte, machte er selbst darum wenig Aufhebens. Allerdings verhehlte er auch nicht, was er von eher auf mediale Aufmerksamkeit als auf wissenschaftliche Genauigkeit zielenden Scheinsensationen wie dem im selben Jahr 2003 als Nibelungenfragment publizierten Fund aus Zwettl hielt, der in den Medien unrühmlich als „fauler Nibelungenzauber“<sup>6</sup> bekannt geworden war. Der ehrliche Ärger, den er dabei artikulierte, bezog sich jedoch ausdrücklich nur auf die mangelnde wissenschaftliche Sorgfalt und Redlichkeit, niemals auf Fragen der persönlichen Reputation. „Herr Staub hatte übrigens die sehr sympathische Eigenschaft, Erfolge stets großzügig zu teilen und nicht ... für sich alleine zu verbuchen.“<sup>7</sup> In diesem Sinne war er auch für die heute in den historischen Sammlungen der ULB Darmstadt Tätigen jederzeit und gerne in allen Fragen ansprechbar.

Selbst wenn man ihn, wie die Autorin, nur noch für kurze Zeit bereits im Ruhestand kennenlernte, fiel seine selbstironische Eigenheit auf, von sich in der 3. Person zu sprechen, sich gewissermaßen von außen zu betrachten. So pflegte er zur Begrüßung im kollegialen Umgang „Staub ist hier“ oder augenzwinkernd „ja, Staub ist überall“ zu sagen, wenn er unvermutet auftauchte. Seine Abschiedsfloskel war stets ein schlichtes „bis dann“.

Sein Vermächtnis bleibt in der ULB Darmstadt bestehen in einer, neben den aufgelisteten Publikationen zu den historischen Bibliotheksbeständen, kaum zählbaren Fülle von Kommentaren und Annotationen in analogen Nachweisinstrumenten und alten Katalogen. Diese bilden wiederum wertvolle Anregungen für die seit Jahren laufende und in Kürze zum Abschluss kommende Katalogisierung der mittelalterlichen Darmstädter Handschriften. Dann wird auch das lang erwartete Handschriftenportal an den Start gegangen sein, was Kurt Hans Staub bestimmt noch gerne erlebt hätte, hatte er sich doch schon früh für elektronische Datenerfassung, Digitalisierung und Mailkommunikation begeistert.

---

5 Hinkel, Helmut (Hg.): Nibelungen Schnipsel. Neues vom alten Epos zwischen Mainz und Worms, Mainz 2004.

6 Kommentar von Joachim Heinze im Marburger UniJournal zur „Entdeckung“ in Zwettl, zitiert nach <<https://www.derstandard.at/story/1367789/naechste-runde-im-gelehrtenstreit-um-zwettler-nibelungenfragmente>>, Stand: 01.04.2021.

7 Persönliche Erinnerung von Irmgard Bröning, Mitarbeiterin der Handschriftenabteilung, die Staub über seine gesamte Dienstzeit begleitete.

Nicht nur die Universitäts- und Landesbibliothek Darmstadt verdankt ihm wegweisende Impulse in und für die Bestandserschließung. Sie hat einen während und nach seiner Dienstzeit ebenso hochkompetenten wie liebenswerten Kollegen verloren.

*Silvia Uhlemann, Universitäts- und Landesbibliothek Darmstadt*

**Zitierfähiger Link (DOI):** <https://doi.org/10.5282/o-bib/5700>

Dieses Werk steht unter der [Lizenz Creative Commons Namensnennung 4.0 International](#).

# **Bericht der Vorsitzenden des VDB – Verein Deutscher Bibliothekarinnen und Bibliothekare – über das Vorstandsjahr 2020/2021, erstattet auf der Mitgliederversammlung am 14. Juni 2021**

## **Vorstand, Vereinsausschuss und Mitgliederversammlung**

Die letzte Mitgliederversammlung des VDB fand turnusgemäß am 27. November 2020 statt. Das Protokoll der Mitgliederversammlung wurde auf der Website des VDB veröffentlicht.

Der Vorstand kam im Juli und Oktober 2020 sowie im Februar 2021 zu seinen turnusgemäßen Sitzungen zusammen. Vereinsausschusssitzungen fanden im November 2020 und April 2021 statt. Dem Vereinsausschuss als weiterem Gremium des VDB gehören neben dem Vorstand die Vorsitzenden der Kommissionen und der Regional- bzw. Landesverbände an. Er ist für die strategische Ausrichtung des Verbands verantwortlich. Auf seinen Sitzungen beriet er zu folgenden Themen: Stand der Vorbereitungen des Bibliothekartags in Bremen, Internationales/BII, Konsultation zum Referentenentwurf des Bundesministeriums der Justiz und für Verbraucherschutz (BMJV) zur Anpassung des Urheberrechts an die Erfordernisse des digitalen Binnenmarkts. In seiner Sitzung vom 16. April 2021 berief der Vereinsausschuss die Mitglieder der Kommissionen für die neue Amtszeit Juli 2021 bis Juni 2024. Die Kommissionen des VDB amtieren nun im gleichen Takt mit den gemeinsamen dbv-VDB-Kommissionen. Die Ausschreibung der Kommissionen stieß durchgängig auf großes Interesse, so dass leider auch wieder eine Reihe von Bewerbungen abgelehnt werden musste.

Der Vorstand unterstützte die Fakultät Information und Kommunikation der HdM Stuttgart bei dem Anliegen, den Studiengang Informationswissenschaften zu stabilisieren. Hintergrund waren überraschend stark sinkende Bewerberzahlen. Der VDB äußerte sich in zwei Anschreiben an Rektor und Dekan zum bereits bestehenden Fachkräftemangel in Bibliotheken und der Notwendigkeit, den bibliothekarischen Studiengang im Südwesten in unveränderter Ausstattung zu erhalten.

## **Gedenken an verstorbene Mitglieder**

Seit der letzten Mitgliederversammlung sind aus den Reihen unserer Mitglieder die folgenden Todesfälle bekannt geworden:

Dr. Peter Amelung \* 21.05.1934 † 27.12.2020

Prof. Dr. Gerhard Kay Birkner \* 28.05.1941 † 10.02.2021

Prof. Dr. Hartmut Broszinski \* 21.06.1935 † 23.12.2020

Harald Buch \* 10.02.1959 † 06.11.2020

Heike Endermann \* 16.03.1965 † 15.03.2021

Dr. Hermann Leskien \* 23.12. 1939 † 19.4.2021

Friedhelm Schulte-Tigges \* 14.12.1929 † 15.11.2020

Der VDB gedenkt seiner verstorbenen Mitglieder regelmäßig in der jährlichen Mitgliederversammlung.

## **Mitglieder und Finanzen**

Der Verein verfügte mit dem Stichtag 31. Dezember 2020 über einen Mitgliederbestand von 1.753 Mitgliedern. Die Zahl der Mitglieder stieg im Verhältnis zum Vorjahr leicht an. 65 Eintritten standen 43 Austritte gegenüber. Viele Mitglieder bleiben dem VDB weit über ihr Dienstende hinaus treu.

Der VDB bezieht seine Finanzkraft aus den Beiträgen seiner Mitglieder. Die Einnahmen aus Mitgliedsbeiträgen blieben stabil. Die Finanzsituation des Vereins ist damit weiterhin sehr positiv. Einnahmen in Höhe von 99.724,05 EUR standen Ausgaben in Höhe von 102.961,21 EUR gegenüber. Die größten Posten machten Ausgaben für den Bibliothekartag (Hannover), für andere Verbände, die Kommissionen und die Mitgliederverwaltung aus. Bei den Fortbildungen überstiegen die Ausgaben die Einnahmen geringfügig. Der Bibliothekartag in Hannover musste leider pandemiebedingt abgesagt und rückabgewickelt werden. Der ausgefallene Bibliothekartag führte zur Entstehung von Kosten, die nicht durch Einnahmen gedeckt werden konnten. Der VDB traf mit dem PCO K.I.T. Group GmbH die Absprache, dass im Jahr 2020 nur die Drittkosten, also Kosten anderer Dienstleister (EUR 10.657,05 netto), in Rechnung gestellt wurden. Mit dem PCO konnte außerdem ein Verzicht auf dessen Management-Honorar sowie das Honorar für die Rückabwicklung verhandelt werden. Verbleibende Kosten in Höhe von 8.067 EUR netto werden erst im Jahr 2021 im Zusammenhang mit dem Bibliothekartag in Bremen berechnet. VDB-Mitglieder, die sich für den Bibliothekartag in Hannover registriert hatten, erhielten per formlosem Antrag die Differenz zwischen Buchungsbetrag und Rückzahlung des PCO vom VDB erstattet.

## **Veranstaltungen**

### **109. Deutscher Bibliothekartag 2021 in Bremen**

Der 109. Bibliothekartag findet vom 16.-18. Juni 2021 unter dem klassisch-hanseatischen Motto „Buten un Binnen – Wagen un Winnen“ als virtueller Kongress und zusätzlich parallel an zwei Tagen (16. & 17. Juni) – live gestreamt – mit einem kleinen Teilnehmendenkreis vor Ort in Bremen statt. Die Firmen werden sich virtuell präsentieren. Im Programmkomitee wirkten Anke Berghaus-Sprengel, Konstanze Söllner und Klaus-Rainer Brintzinger mit. Es stehen Veranstaltungen von Fachreferatskommission, Managementkommission, Kommission für Informationskompetenz sowie Kommission für forschungsnahe Dienste auf dem Programm.

## Weitere Fortbildungsveranstaltungen

Die Kommissionen sowie Landes- und Regionalverbände des VDB boten wiederum ein vielfältiges Fortbildungsprogramm an. Einen zahlenmäßigen Schwerpunkt bildeten dabei die Veranstaltungen der Fachreferatskommission, der Kommission für Rechtsfragen sowie der kollegiale Austausch zur Stellenbewertung.

Die ursprünglich auf zwei Jahre befristete Mitgliedschaft bei The Carpentries konnte kostenneutral bis Juli 2021 verlängert werden. Im Rahmen der Mitgliedschaft kann das Angebot „Library Carpentry“ ausgebaut und nachhaltiger gestaltet werden. Die pandemiebedingt virtuelle Durchführung von Workshops erwies sich als erfolgreich, so dass das Angebot durch die Kommissionen sowie Landes- und Regionalverbände des VDB fortgeführt werden konnte.

## Kommissionen

Der VDB unterhält sieben ständige Kommissionen: die Kommission für Fachreferatsarbeit, die Kommission für berufliche Qualifikation, die Kommission für Rechtsfragen, die Kommission für forschungsnahen Diensten, die 2018 neu begründet wurde, sowie gemeinsam mit dem dbv die Bau- und die Managementkommission und die Kommission Informationskompetenz.

Die Kommission für Fachreferatsarbeit trug im Berichtszeitraum mit folgenden Veranstaltungen zum Fortbildungsangebot des VDB bei:

25. November 2020, Videokonferenz: Virtueller Fachtag des FID Musikwissenschaft, in Kooperation mit musiconn (FID Musikwissenschaft), Bayerischer Staatsbibliothek (BSB) und Sächsischer Landesbibliothek – Staats- und Universitätsbibliothek Dresden (SLUB)

3. – 4. Dezember 2020, Videokonferenz: VDB Fortbildung für Fachreferent\*innen und Bibliothekar\*innen der Asienwissenschaften in Kooperation mit dem FID Asien (Staatsbibliothek zu Berlin und UB Heidelberg)

21. Februar – 21. Januar 2021, Online-Seminar: Fachsession für die geowissenschaftlichen Fachreferate, in Kooperation mit dem FID GEO, FID KARTEN, FID MONTAN

10. Mai 2021, Videokonferenz: Neue Entwicklungen in den Fachinformationsdiensten für die Geschichtswissenschaft. Eine Online-Informationsveranstaltung für Fachreferent\*innen, in Kooperation mit der Bayerischen Staatsbibliothek (BSB) und der SUB Göttingen

Die Kommission für berufliche Qualifikation beteiligte sich ebenso wie die Kommission für forschungsnahen Diensten an der AG Personalgewinnung des Dachverbands „Bibliothek Information Deutschland“ (BID).

Die Kommission für forschungsnahe Dienste bot schwerpunktmäßig einen Online-Workshop am 11. Dezember 2020 zum Thema „Forschungsnahe Dienste zum Laufen bringen: Drittmittelanträge schreiben“ an mit dem eine wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung und Implementierung forschungsnaher Dienste in den Blick genommen wurde. Nur wenn entsprechende Ressourcen vorhanden sind, haben solche Dienste eine Chance auf Realisierung, zumal viele forschungsnahe Dienste als Projekte starten und eine entsprechende Projektförderung benötigen. Der Workshop war mit 80 Teilnehmenden sehr stark nachgefragt. Im Interesse der Nachhaltigkeit der Kommissionsarbeit soll als Abschluss und Zusammenfassung der ersten Sitzungsperiode der neu gegründeten Kommission ein Positionspapier zum Thema forschungsnahe Dienste erstellt werden. Darin soll diskutiert werden, ob sich ein Standardportfolio forschungsnaher Dienste an Bibliotheken benennen lässt, wie der Entwicklungsstand in den einzelnen Servicebereichen ist und was Voraussetzungen und Herausforderungen sind. Das Positionspapier soll als Diskussionsgrundlage für Gespräche mit Bibliotheksleitungen, Forschenden und Bibliothekarinnen und Bibliothekaren dienen und den Rahmen für die weitere Arbeit der Kommission bilden

Die Kommission für Rechtsfragen bot im Berichtszeitraum nochmals vier Fortbildungen mit inhaltlichem Schwerpunkt auf der Stellenbewertung im Öffentlichen Dienst an – ein Thema, dass nach der Tarifeinigung zum TV-L 2019 und dem Wegfall der speziellen Tätigkeitsmerkmale der Entgeltordnung zum 1. Januar 2020 immer noch von besonders hohem Interesse ist. Alle Veranstaltungen waren binnen weniger Tage vollständig ausgebucht. Begleitend initiierten Anke Berghaus-Sprengel, Klaus-Rainer Brintzinger, Markus Lohmann von der Rechtskommission und Konstanze Söllner vier Online-Treffen zur kollegialen Beratung, an denen insbesondere Leitungspersonen und Personalbeauftragte an Bibliotheken teilnahmen und sich über Fragen der Stellenbewertung austauschten. Dabei spielten Höhergruppierungsanträge im Zusammenhang mit der neuen Tarifsituation ebenso eine Rolle wie Fragen der Eingruppierung von neu entstehenden Tätigkeitsbereichen sowie der Stellenausstattung von Bibliotheken. Es zeigte sich, dass in vielen großen Bibliotheken deutlich zweistellige Anzahlen von Mitarbeitenden anlässlich der Tarifänderung einen Antrag auf Höhergruppierung gestellt hatten. Auch unabhängig vom Anteil der erfolgreichen Anträge zeigt sich damit, dass in wissenschaftlichen Bibliotheken große Veränderungen beim Aufgabenzuschnitt der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter stattgefunden haben, und dass die besonderen Regelungen der Entgeltordnung für Bibliotheken seit langem nicht mehr zeitgemäß waren.

Mit fachlicher Unterstützung durch die Kommission für Rechtsfragen konnte sich der VDB mit einer Stellungnahme zum Referentenentwurf des Bundesministeriums der Justiz und für Verbraucherschutz (BMJV) zur Anpassung des Urheberrechts an die Erfordernisse des digitalen Binnenmarkts zu Wort melden.

Die Kommission Informationskompetenz nahm im Best-Practice-Wettbewerb 2020 die Potentiale der Informationskompetenzförderung bei der Gestaltung von Recherchemöglichkeiten und Informationsumgebungen in den Blick. Unter dem Titel „Die sich selbst erklärende Bibliothek: Informationskompetent werden durch Nutzung von Diensten – ganz nebenbei“ waren Einreichungen zur kompetenzförderlichen, niedrigschwiligen und nutzerfreundlichen Gestaltung von Onlinetools und

Webseiten ebenso erwünscht wie Beiträge zur innovativen Gestaltung von Bibliotheksservices vor Ort. Ziel dieses Wettbewerbs war es – wie in den Vorjahren – vorbildliche Konzepte und Umsetzungen zu fördern, Best-Practice-Beispiele bekannt zu machen und zum Erfahrungsaustausch und zur Nachahmung sowie ggf. zur Nachnutzung anzuregen.

Nach einem ersten *o-bib*-Themenheft im Jahr 2017 über das 2016 von der Association of College & Research Libraries (ACRL) veröffentlichte *Framework for Information Literacy for Higher Education* setzt die Kommission erneut einen Themenschwerpunkt in *o-bib* mit Projekten rund um das *Framework*. Erstmals wird durch die Kommission eine deutsche Übersetzung des vollständigen Textes des *Framework* mit sämtlichen Anhängen präsentiert und zur Diskussion gestellt. Ergänzend werden Praxisbeispiele, aber auch theoretische Betrachtungen aus dem deutschsprachigen Raum versammelt und unterschiedliche Facetten des *Framework* durch innovative, aber auch kritische Beiträge beleuchtet.

Die gemeinsame Managementkommission von VDB und dbv erstellte im Nachgang von Meet-up und Workshop „Agiles Arbeiten“ eine Publikation, die in der Zeitschrift BuB erschien<sup>1</sup>. Beim hybriden Bibliothekartag 2021 in Bremen wird die Kommission die ursprünglich für Hannover vorgesehene Veranstaltung zu Fehlerkompetenz und Feedbackkultur in abgewandelter Form anbieten.

Die gemeinsame Baukommission dokumentierte ihre Exkursion in die Niederlande (Rotterdam und Delft) mit einer Publikation in *o-bib*. Daneben unterstützte die Kommission bei fachlichen Anliegen und wird auch für Preisgerichte angefragt.

## Regional- und Landesverbände

Im VDB existieren insgesamt sieben aktive Landes- und Regionalverbände in 15 Bundesländern als regionale Gliederung des VDB. In Nordrhein-Westfalen ruht die Arbeit des VDB-Landesverbands.

Aus den einzelnen Landes- und Regionalverbänden ist zu berichten:

Bayern: Der Landesverband verschob seine turnusmäßige Mitgliederversammlung pandemiebedingt auf das Jahr 2021.

Berlin – Brandenburg: Der VDB-Regionalverband Berlin – Brandenburg führte am 23. November 2020 seine turnusmäßige Mitgliederversammlung und Vorstandswahlen durch. Vorsitzende des Regionalverbands ist Medea Seyder, UB der FU Berlin.

Hessen: Der Landesverband führte am 20. November 2020 die turnusmäßige Mitgliederversammlung 2020 als Videokonferenz durch. Der VDB-Landesverband Hessen arbeitet seit Jahren bei der Vorbereitung und Organisation des hessischen Bibliothekstags mit dem dbv-Landesverband Hessen

1 Lee, Martin; Poth, Daniela; Sablowski, Friederike; Untiedt, Frauke; Tannous, Isabelle; Vonhof, Cornelia; Ahrens-  
mann, Maik, Glatzel Katrin: Führung und agiles Arbeiten, in: BuB Forum Bibliothek und Information, 02-03, 2020,  
S. 111-114

eng zusammen. Am 10. Mai 2021 fand der diesjährige Hessische Bibliothekstag mit der Mitgliederversammlung 2021 des VDB-Landesverbands Hessen als Online-Veranstaltung statt. 2021 wurde auch der Vorstand des Landesverbands neu gewählt. Zum Vorsitzenden des Landesverbands wurde erneut Simon Streib, ULB Darmstadt, gewählt.

Mecklenburg-Vorpommern: Im Berichtszeitraum fand keine Veranstaltung des Landesverbands statt.

Nordwest: Der Regionalverband organisierte am 14. Dezember 2020 gemeinsam mit der BIB-Landesgruppe Schleswig-Holstein einen virtuellen Workshop zu Änderungen bei der Eingruppierung für Bibliotheksbeschäftigte im TV-L.

Sachsen – Sachsen-Anhalt – Thüringen: Im Regionalverband fanden im Berichtszeitraum keine Veranstaltungen statt.

Südwest: Der Regionalverband führte seine Mitgliederversammlung 2020 mit Vorstandswahlen am 16. Oktober 2020 durch. Pandemiebedingt musste die traditionelle Jahresversammlung erstmals ausfallen. Als Vorsitzender des Regionalverbands wurde ein weiteres Mal Robert Scheuble, PH Freiburg, gewählt.

## **Weitere Angebote des VDB**

### **Unterstützung von *OpenBiblioJobs***

Der VDB unterstützt weiterhin das offene Angebot *OpenBiblioJobs* durch Übernahme der Betriebskosten. Als neues Feature wurde eine Suche nach Stichworten aus Stellenanzeigen realisiert.

### **Offenes Bibliotheks-Journal *o-bib***

Die 2014 gegründete Open-Access-Zeitschrift des Verbands erscheint bereits im achten Jahr. Seit Februar 2020 verfügt *o-bib* über einen eigenen Twitter-Account. Der Hintergrund dafür war die im Herbst 2019 getroffene Entscheidung für eine veränderte Erscheinungsweise der Zeitschrift. In *o-bib* erscheinen die Beiträge seit Anfang 2020 weitgehend kontinuierlich. Gleichzeitig werden nun alle Beiträge per Push-Nachricht via Twitter bekanntgegeben. Die Tweets wurden auch in die Website des VDB eingebunden. Wie gewohnt erfolgte 2021 der Call for Papers an die Referentinnen und Referenten des Bibliothekartags, deren Beiträge im vierten Quartal des laufenden Jahrgangs erscheinen sollen.

### ***library-training.de***

*library-training.de*, der virtuelle bibliothekarische Fortbildungskalender, wies auch im Berichtszeitraum zuverlässig alle bibliothekarischen Fortbildungsangebote nach. Betreut wird das Angebot vom VDB-Webmaster Burkard Rosenberger.



## Verbandspolitische Aktivitäten

### Zusammenarbeit mit dem BIB

Die Zusammenarbeit mit dem BIB war im Berichtszeitraum vor allem von den Bibliothekartagsvorbereitungen für Hannover und Bremen geprägt, wobei der Bibliothekartag in Hannover pandemiebedingt leider abgesagt werden musste. Daher ist vorgesehen, den Bibliothekartag im Jahr 2023 in Hannover durchzuführen.

### Zusammenarbeit mit dem dbv und im Rahmen der BID

Mit dem Institutionenverband dbv besteht eine erfolgreiche Zusammenarbeit, die ihren Ausdruck vor allem in der Arbeit der drei gemeinsamen Kommissionen findet, die im Berichtszeitraum gemeinsam ausgeschrieben und für die Amtszeit 2021-2024 neu besetzt wurden. Der VDB, der Berufsverband Bibliothek Information e.V. (BIB) und der Deutsche Bibliotheksverband e.V. (dbv) lobten im Jahr 2020 erneut den mit 7.500 Euro dotierten „Publizistenpreis der Deutschen Bibliotheken 2021“ aus. Prämiiert werden sollen damit Beiträge einer Journalistin/eines Journalisten bzw. eines Redaktionsteams, die die gesellschaftliche und kulturpolitische Bedeutung von Bibliotheken, ihre neuen Aufgaben und Rollen sowie ihre Vermittlung von Bildung, Kultur und Wissenschaft anschaulich, differenziert und gut recherchiert darstellen. Der Publizistenpreis der deutschen Bibliotheken (Helmut-Sontag-Preis) geht in diesem Jahr an Alexander Maier von der Eßlinger Zeitung. Ausgezeichnet werden seine Artikel zur Erweiterung und Modernisierung der Stadtbücherei Esslingen am Neckar.

Die Zusammenarbeit der bibliothekarischen Verbände im Dachverband BID verläuft in einer guten und kollegialen Atmosphäre. Anke Quast wurde wiederum als Mitglied der Jury zur Verleihung der Karl-Preusser-Medaille nominiert. Konstanze Söllner ist weiterhin Mitglied im Fachausschuss Kulturelles Erbe des Deutschen Kulturrats.

### Internationale Kooperationen

Mit Betroffenheit musste der Vorstand des VDB vom plötzlichen Tod des Präsidenten der befreundeten Vereinigung Österreichischer Bibliothekare (VÖB), Bruno Bauer, erfahren. Konstanze Söllner, Vorsitzende des VDB, kondolierte dem Vorstand der VÖB.

Ewald Brahm initiierte den fachlichen Austausch zu Torsten Reimer, Research Libraries UK. Auf dem Bibliothekartag wird eine Veranstaltung von RLUK und VDB zum Thema *#digitalshift - Digitale Transformation und Openness in deutschen und britischen wissenschaftlichen Bibliotheken* stattfinden.

*Konstanze Söllner, 17. Mai 2021*  
Vorsitzende des VDB

**Zitierfähiger Link (DOI):** <https://doi.org/10.5282/o-bib/5716>

Dieses Werk steht unter der Lizenz [Creative Commons Namensnennung 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

## **Gemeinsame Managementkommission von VDB und dbv**

### **Bericht Amtsperiode 2018 - 2021**

Die Gemeinsame Managementkommission des Deutschen Bibliotheksverbands (dbv) und des Vereins Deutscher Bibliothekarinnen und Bibliothekare (vdb) beobachtet neue Entwicklungen in der Fachdiskussion und bereitet die relevanten Managementthemen für die bibliothekarische Berufsöffentlichkeit und Bibliotheksleitungsaufgaben auf. Sie regt die Erprobung in der Praxis an. Ein Schwerpunkt der Kommission ist die Vermittlung von Methoden und Techniken. Zur Weitergabe des Wissens organisiert sie Seminare, Workshops und Gesprächsrunden.

In der Amtszeit 2018 – 2021 gehörten der Kommission folgende Mitglieder an:

- Martin Lee, Leiter des Projekts Organisationsentwicklung / Leiter Campusbibliothek, Freie Universität Berlin
- Daniela Poth, seit 1. April 2020 Direktorin der Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg Frankfurt am Main
- Dr. Isabelle Tannous, Koordinierende Leiterin Informationsinfrastruktur, Stiftung Politik und Wirtschaft Berlin
- Friederike Sablowski, seit 1. Januar 2019 Stellvertretende Direktorin der Büchereizentrale Schleswig-Holstein
- Frauke Untiedt, seit September 2019 Bibliotheksdirektorin der Stiftung Hamburger Öffentlicher Bücherhallen
- Prof. Cornelia Vonhof, Professorin für Public Management, Hochschule der Medien Stuttgart.

Bereits im konstituierenden Treffen zeigte sich, dass die Kommission in dieser Zusammensetzung bunter wurde, denn die Einrichtungen der Kommissionmitglieder sind – genauso wie die Temperamente und Herangehensweisen der Kommissionsmitglieder – vielfältiger als zuvor. Von dieser Vielfalt an Aufgaben und Perspektiven hat die Arbeit der Kommission profitiert. Folgend soll ein kurzer Einblick in die Arbeit der Managementkommission der vergangenen Amtsperiode gegeben sowie Veranstaltungen, Publikationen und Arbeitsweisen vorgestellt werden.

### **Bisherige Veranstaltungen und Publikationen**

Auf dem Bibliothekskongress im März 2019 in Leipzig hat die neu zusammengesetzte Kommission unter Beteiligung der Fachcommunity in einem Workshop für die neue Amtsperiode drei Themenfelder definiert, die in den folgenden Jahren bearbeitet werden sollten:

- Jahr 1: Agile Organisation
- Jahr 2: Führung & Personal
- Jahr 3: Image.

Fortgesetzt wurde außerdem das Forum Qualitätsmanagement (QM-Forum), das bereits seit vier Jahren QM-Anwenderbibliotheken eine Vernetzungsplattform bietet. In der laufenden Amtsperiode

hinzugekommen ist die Initiierung des Austauschs zu agilen Arbeitsmethoden mit dem MeetUp „Agiles Management“. Kolleginnen und Kollegen, die bereits mit agilen Methoden arbeiten, bot es die Gelegenheit zum Austausch und zur Vernetzung. Deutlich wurde, dass neben den methodischen Aspekten von Interesse ist, wie man den Kulturwandel begleiten und fördern kann: „Wie arbeitet man agil in agil-feindlichen Kontexten?“, „Wie motiviert man Beschäftigte zu mehr Eigenverantwortung?“ oder „Wie gestaltet man agiles Arbeiten einerseits und Aufrechterhaltung des Betriebs andererseits und sind dies Gegensätze?“.

Beim RoundTable „Agil arbeiten – Einstieg in eine neue Arbeitswelt“ am 02.09.2019 an der Hochschule der Medien (HdM) Stuttgart konnten Einsteigerinnen und Einsteiger einen Eindruck davon gewinnen, was Agilität im Arbeitsalltag bedeuten kann und wie Agilität Führung und Zusammenarbeit im Team verändert. In dieser Veranstaltung gingen wir der Frage nach, wann welche agilen Arbeitsmethoden hilfreich sind, um in Bibliotheken mit immer neuen Herausforderungen umzugehen und welche Erfahrungen es bereits gibt. Zum Einstieg in den Tag erläuterte Wolf Steinbrecher, Mitbegründer des „Forum Agile Verwaltung“, in einem Impulsvortrag Methoden und Mindset des Agilen Arbeitens. In einem „Agile-Methoden-Zirkel“ konnten die ca. 50 Teilnehmenden in mehreren parallelen Workshops eine Auswahl aus insgesamt sechs verschiedenen Arbeitsmethoden kennenlernen und ausprobieren.

Mit dem Ubongo-Flow-Game ließ sich iteratives Arbeiten spielerisch erleben. Was es heißt, mit den Händen zu denken, wurde beim LEGO® Serious Play® greifbar. Am Kanban-Board testeten die Teilnehmenden, sich die Arbeit zu strukturieren und transparent zu machen. Die Arbeit mit dem Lencioni-Modell, das 5 (Dys-)funktionen eines Teams in einem einfachen Modell beschreibt, ermöglicht es das Zusammenspiel im Team zu reflektieren. Am Nachmittag hatten alle die Gelegenheit im Lean Coffee-Format ihre Diskussionen aus der Mittagspause neu strukturiert zu diskutieren. Besonders greifbar wurde das möglichst praxisorientierte Kennenlernen verschiedener Methoden auch in der Retrospektive als Abschluss der Veranstaltung. Während der Workshops kamen zugleich zwei Prinzipien zum Tragen, die agiles Arbeiten kennzeichnet, nämlich „Timeboxing“ – das Arbeiten in knappen und strikt festgelegten Zeitfenstern und „priorisieren“ – und die Erkenntnis, dass man nie alles schaffen oder mitnehmen kann und daher eine bewusste Auswahl zu treffen ist.<sup>1</sup>

Die Veranstaltung im September war vor allem an Personen gerichtet, die erste Einblicke in das agile Arbeiten gewinnen wollten. In der Folge hat die Gemeinsame Managementkommission von dbv und VDB dann in Zusammenarbeit mit der Universitätsbibliothek der Freien Universität Berlin am 27. und 28.11.2019 zum Workshop „Forum 2019 – Führung und agiles Arbeiten“ nach Berlin eingeladen. Gefolgt sind dieser Einladung knapp 50 Führungskräfte, um agiles Arbeiten (Führung, Mindset, Kultur, Organisation) für ihre eigene Arbeit zu beleuchten und Erfahrungen, Herausforderungen und Erfolge miteinander zu diskutieren. Diese zweitägige Veranstaltung konzentrierte sich nun weniger auf das Kennenlernen einzelner Instrumente und Methoden als vielmehr auf die Auseinandersetzung mit der agilen Denkweise und den daraus resultierenden Konsequenzen für die tägliche Zusammenarbeit im Team. Impulsvorträge von Dr. Katrin Glatzel und Maik Arensmann von der Organisationsberatung

---

1 Blogbeitrag vom 08.09.2019 „Agiles Arbeiten?! Alle sprechen davon, aber was heißt das genau?“ <<https://www.bibliotheksverband.de/fachgruppen/kommissionen/management/kommissionsblog.html>>, Stand: 01.04.2021

osb-i wechselten sich mit praktischen Übungen ab, die die Vorteile des agilen Arbeitens erlebbar machten. Am zweiten Tag widmete man sich in kleineren Gruppen in sogenannten Sprints der Entwicklung von Lösungsansätzen für von den Teilnehmenden formulierten Problemstellungen und erarbeitet für insgesamt acht Themenkomplexe konkrete Schritte für die weitere Umsetzung.<sup>2</sup>

In der Nachbereitung ist eine Publikation entstanden, die sich mit der digitalen Transformation auseinandersetzt. Agilität wird dabei als Fähigkeit verstanden, flexibel, aktiv, anpassungsfähig und mit Initiative in Zeiten der Unsicherheit zu agieren. Betrachtet werden die agilen Prinzipien auf zwei miteinander verschränkten Ebenen: Auf Ebene der Teams, die weitgehend selbstbestimmt auch in bereits bestehenden Organisation agieren können und auf Ebene von Führung, die dafür den geeigneten Rahmen schafft.<sup>3</sup>

### Arbeiten unter Corona-Bedingungen und künftige Veranstaltungen

Mit der coronabedingten Absage des Deutschen Bibliothekartags 2020 konnten die geplanten Veranstaltungen bisher nicht stattfinden und auch das dritte zu Beginn angedachte Themenfeld "Image" wurde dadurch in großen Teilen nicht mehr adressiert:

„Dumm gelaufen - Beispiele des produktiven Scheiterns zum Aufbau von Fehlerkompetenz und Feedbackkultur“ – Vorträge und Diskussion in Gruppen

- „In Zukunft führen und arbeiten“ – Paneldiskussion in der Reihe „Auf Einladung von BIB und VDB“
- MeetUp Agiles Management
- QM-Forum

Für den hybriden Bibliothekartag 2021 in Bremen wird die Kommission die Veranstaltung zu Fehlerkompetenz und Feedbackkultur in abgewandelter Form anbieten.

Auch darüber hinaus hat die COVID-19-Pandemie die Arbeit der Kommission in erheblichem Maß eingeschränkt. Die Mitglieder der Kommission – sowie das Netzwerk und Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Veranstaltungen – waren durch die Bewältigung der Folgen der Pandemie zum Teil mit erheblichen beruflichen und familiären Mehrbelastungen konfrontiert. Gleichzeitig hat sich gezeigt, dass die Kommission auf das digitale Arbeiten gut vorbereitet war. Die gemeinsame Arbeit im Wiki der Kommission und regelmäßige Videokonferenzen im Wechsel zu Vor-Ort-Treffen waren bereits Alltagsgeschäft und bewährten sich für den internen Austausch und die Organisation der Managementkommission.

2 Blogbeitrag vom 30.11.2019 "Forum 2019 Führung und agiles Arbeiten" <<https://www.bibliotheksverband.de/fachgruppen/kommissionen/management/kommissionsblog.html>>, Stand: 01.04.2021

3 Lee, Martin; Poth, Daniela; Sablowski, Friederike; Untiedt, Frauke; Tannous, Isabelle; Vonhof, Cornelia; Ahrens-  
mann, Maik, Glatzel Katrin: Führung und agiles Arbeiten, in: BuB Forum Bibliothek und Information, 02-03, 2020, S.  
111-114

Insgesamt blicken wir auf drei ereignis- und lehrreiche Jahre zurück mit vielen interessanten Begegnungen und Kontakten. Wir freuen uns auf die Übergabe an die neue Kommission für die Amtsperiode 2021-2024, hoffen, dass diese in Präsenz stattfinden kann und wünschen der neuen Kommission viel Erfolg.

*Martin Lee, Universitätsbibliothek der Freien Universität Berlin*

*Daniela Poth, Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg Frankfurt am Main*

*Dr. Isabelle Tannous, Stiftung Politik und Wirtschaft Berlin*

*Friederike Sablowski, Büchereizentrale Schleswig-Holstein*

*Frauke Untiedt, Stiftung Hamburger Öffentliche Bücherhallen*

*Prof. Cornelia Vonhof, Hochschule der Medien Stuttgart*

**Zitierfähiger Link (DOI):** <https://doi.org/10.5282/o-bib/5696>

Dieses Werk steht unter der Lizenz [Creative Commons Namensnennung 4.0 International](#)

# Gemeinsame Kommission Informationskompetenz von VDB und dbv

## Jahresbericht 2020

Das Jahr 2020 war auch für die Arbeit der Gemeinsamen Kommission Informationskompetenz von VDB und dbv bestimmt von den Absagen der Präsenzveranstaltungen, die im Jahresverlauf geplant waren: Deutscher Bibliothekartag, IK-Tag Deutschland/Österreich/Schweiz (der im Juni in Luzern stattfinden sollte), ECIL-Tagung in Bamberg im Herbst. Ob über Einreichungen oder bei der Durchführung – auf die eine oder andere Weise war die Kommission aktiv in der Vorbereitung für diese Termine, die dann nicht zustande kommen sollten.

Es gab aber auch Projekte, die von der Pandemie nicht betroffen waren. Mit den Herausgebenden von *o-bib* war für 2021 ein Themenheft zum *Framework Information Literacy in Higher Education*<sup>1</sup> der Association of College and Research Libraries (ACRL) vereinbart worden, das in 2020 bereits Form annahm. Während ein Call-for-Papers gestartet wurde, wurde in Rohfassung eine deutsche Übersetzung des *Framework* durch eine professionelle Übersetzungsagentur erstellt. Die redaktionelle Bearbeitung stellte sich dann als aufwändiger heraus, als von allen Beteiligten erwartet. Es brauchte viel Feinschliff für einen Text, der in gewisser Weise die zwanzig Jahre alten „Standards der Informationskompetenz“ ablösen soll. Aus der Kommission wurden gleichzeitig auch Artikel für das Themenheft eingereicht, sodass der Herbst eine Zeit lang von intensivem Austausch mit den Herausgebenden Frau Wiesenmüller und Herrn Oßwald bestimmt war. Ihnen und den Kolleg\*innen im „Backoffice“ von *o-bib* gilt an dieser Stelle ausdrücklicher Dank für die geduldige Zusammenarbeit mit der Kommission, die in der aktuellen Besetzung erstmalig ein solches Projekt angegangen war. Das Themenheft erscheint als Ausgabe 2/2021 im Mai in *o-bib*.<sup>2</sup>

Parallel begannen die Vorbereitungen für eine Studie zum studentischen Informationsverhalten. Gemeinsam mit dem DIPF – Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation konnten in einigen virtuellen Treffen entscheidende Details konkretisiert werden, so dass 2021 die Zusammenarbeit mit externen Partnern und die Finanzierung dieses Vorhabens angegangen werden können.

Im Dezember sollte das Jahr 2020 ursprünglich mit dem alljährlichen „Round Table Informationskompetenz“ beschlossen werden. Nach dem Treffen in Oldenburg im Jahr zuvor sollte es nun weiter durch die Republik gehen. Die Pandemie mit ihren Auf und Abs machte eine Planung jedoch schwierig. Gleichzeitig sammelte man überall in Deutschland Erfahrungen mit virtuellen Veranstaltungen: Corona wurde auch inhaltlich zu einem akuten und praktischen Thema für alle IK-Schaffenden. Aus dieser Konstellation ergab sich schließlich ein neues Format für den jährlichen Erfahrungsaustausch: Ab November 2020 stand ein Etherpad bereit, das als Grundlage für einen Live-Erfahrungsaustausch im Frühjahr diente. So konnte einerseits in der Breite Input gesammelt und allen Beteiligten zeitnah zur Verfügung gestellt werden. Ein Live-Treffen im Anschluss ermöglichte dann den direkten Austausch zu einigen Kernthemen. Am 08.03.2021 kam man schließlich über Zoom zusammen und mit über 80

1 Das Framework ist veröffentlicht unter <<http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>>; Stand: 11.05.2021

2 <<https://www.o-bib.de/issue/view/322>>; Stand: 11.05.2021

Teilnehmenden war der Kreis bei diesem ersten virtuellen „Round Table Informationskompetenz“ so groß wie noch nie. Auf [www.informationskompetenz.de](http://www.informationskompetenz.de) findet sich ein ausführlicherer Bericht mit den Vortragsfolien und weiterführenden Links.<sup>3</sup>

Weiterhin war die Kommission in einer vom dbv ins Leben gerufenen „AG Bibliothekspädagogik“ vertreten. In breiter Runde traf man sich im September vor Ort in Berlin mit Vertreter\*innen der bibliothekarischen Forschung, Ausbildung und Praxis. Es wurde die Basis für ein Diskussionspapier gelegt, um zu eruieren, welche Möglichkeiten eine eigene Teildisziplin Bibliothekspädagogik für die bibliothekarische Praxis bieten könnten.

2021 steht turnusgemäß die Neubesetzung der gemeinsamen Kommissionen von VDB und dbv an. Die Staffelübergabe wird erstmals virtuell und nicht auf dem Deutschen Bibliothekartag stattfinden. In der neuen Besetzung wird die Kommission dann hoffentlich auch wieder in Präsenz in Erscheinung treten können. Wie für viele andere auch, haben sich aber die virtuellen Wege der Zusammenarbeit in Cloud-Dokumenten und bei Videokonferenzen als Schritt nach vorn für einen intensiven und häufigeren Austausch bei der Kommissionsarbeit erwiesen.

*Oliver Schoenbeck, BIS – Bibliotheks- und Informationssystem der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Vorsitzender der Gemeinsamen Kommission Informationskompetenz von VDB und dbv*

**Zitierfähiger Link (DOI):** <https://doi.org/10.5282/o-bib/5714>

Dieses Werk steht unter der Lizenz [Creative Commons Namensnennung 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

---

<sup>3</sup> Siehe hierzu <<http://www.informationskompetenz.de/index.php/virtueller-round-table-informationskompetenz-am-8-3-2021/>>; Stand: 11.05.2021

## Eine Exkursion der gemeinsamen Baukommission von VDB und dbv<sup>1</sup> nach Rotterdam und Umgebung

In den vergangenen Jahren standen Begriffe wie „Lernort“ oder „Dritter Ort“ häufig im Mittelpunkt der Diskussion, wenn es um Anforderungen an neue Bibliotheksbauten ging. Nicht nur in der Arbeit der gemeinsamen Baukommission von VDB und dbv ist aber deutlich geworden, dass es neben diesen für die bauliche Entwicklung von Bibliotheken wichtigen Themen auch andere Fragen gibt, die eine nähere Betrachtung verdienen. Im Oktober 2019 machte sich die gemeinsame Baukommission von VDB und dbv mit einer Gruppe von Kolleg\*innen aus fast allen Bundesländern in die Niederlande auf, um dort unterschiedliche Bibliotheksneu- und -umbauten der letzten Jahre unter verschiedenen Fragestellungen zu besuchen.

Hintergrund war die von BID und dem Partnerverband FOBID initiierte Kampagne „Partnerland Niederlande“, die den fachlichen Austausch mit dem Nachbarland befördert. Die Baukommission entschied sich bei der Planung sehr bewusst für einen Mix aus Öffentlichen und Wissenschaftlichen Bibliotheken: Zum einen, um den aktuellen Bibliotheksbau in den Niederlanden in seiner ganzen Vielfalt zu diskutieren, und zum anderen, da viele der besonders interessante Themen am besten spartenübergreifend betrachtet werden können.

In der Nachbereitung der Exkursion und für diesen Bericht haben sich die Mitglieder der Kommission entschieden, die Themen Präsentation gedruckter Bestände im Spannungsfeld von Digitalisierung und Flexibilisierung, Arbeitsplatzlösungen und Arbeitsumgebungen für Mitarbeiter\*innen sowie Raumkonzepte generell in den Mittelpunkt zu stellen. Dies beruht auch auf der Wahrnehmung, dass der Erkenntnisgewinn beim Besuch von Bibliotheken dann am größten ist, wenn konkrete Themen oder Fragen verfolgt werden.

### Wie präsentieren die Bibliotheken ihre Bestände?

Buchbestände sind nach wie vor das herausragende Merkmal einer jeden Bibliothek. Obgleich vielfach überwiegend als Kommunikationsort und Lern- oder Arbeitsplatz genutzt, verzichtet daher kaum ein Bibliotheksplaner auf die Möglichkeit, Buchbestände attraktiv zu präsentieren oder sogar spektakulär zu inszenieren. Dies bestätigte sich in vielfacher Hinsicht bei unserem Besuch der niederländischen Bibliotheken.

Das Architekturbüro Mecanoo in Delft hatte das im Jahr 1997 eröffnete und 2010 nochmals renovierte Gebäude der Zentralbibliothek der Technischen Universität Delft so umgesetzt, dass in dem zentralen Bibliotheksraum neben Cafeteria und Lernplätzen die intensiv genutzten Bestände als große blaue Wand gegenüber dem Eingang präsentiert werden. Insgesamt 80.000 Bücher – rund 10 Prozent des Gesamtbestandes – sind über mehrere Etagen offen angeordnet und über Leiterstege erreichbar.

1 <<https://www.bibliotheksverband.de/fachgruppen/kommissionen/baukommission.html>> Ulrike Brunenberg-Piel, Olaf Eigenbrodt, Susanne Kandler (Vorsitzende), Oliver Kohl-Frey, Prof. Dr. Michael Mönnich, Dr. Alice Rabeler.





Abb. 1: Bestandspräsentation TU Delft, Foto: Gemeinsame Baukommission von VDB und dbv

Auch das in die Theke integrierte niedrige Rückgaberegale inszeniert das Buch als Objekt vor beleuchtetem Hintergrund.



Abb. 2: Thekensituation, TU Delft, Foto: Gemeinsame Baukommission von VDB und dbv

Wie die Architekten der TU Delft verzichteten die Architekten von aatvos BV beim Umbau des alten Gebäudes aus den 70er Jahren zur modernen Stadtbibliothek „DOK Delft“ nicht auf die Gelegenheit, Bücher und Medien attraktiv zu präsentieren. Nahtlos leiten Regale mit Kochbüchern aus dem im Eingangsbereich angeordneten Cafeteria-Bereich in die Bibliothek über.



Abb. 3: Cafeteria und Bestand, DOK Delft, Foto: Gemeinsame Baukommission von VDB und dbv

In der Bibliothek dominieren fahrbare, den Raum gestaltende Buchregale. Vor dem Aufgang in das Obergeschoss sind sie vor der großen Sitztreppe platziert und können bei Veranstaltungen jeder Art beiseite gefahren werden.



Abb. 4: Mobile Bestandspräsentation und Veranstaltungsbereich, DOK Delft, Foto: Gemeinsame Baukommission von VDB und dbv

Auch in den oberen Stockwerken sind die Regale zum großen Teil mobil, zum Beispiel in der Abteilung für Kinderbücher für Veranstaltungen.



Abb. 5: Mobile Bestandspräsentation, Kinderbereich, DOK Delft, Foto: Gemeinsame Baukommission von VDB und dbv



Völlig anders ist die Situation in der altherwürdigen Universitätsbibliothek Leiden, die bereits 1575 gegründet wurde und sich heute in einem Gebäude aus den 70er Jahren befindet, das in einem längeren Prozess nach und nach für die heutigen Anforderungen ertüchtigt wird. Zuletzt wurde ein Flügel des Gebäudekomplexes aufgestockt und hier die vorher verstreuten, umfangreichen Bestände zu Süd-Asien, Japan und Korea aus mehreren Institutsbibliotheken zu einer großen „Asian Library“ zusammengeführt. Als gestalterisches Leitmotiv der Bestandspräsentation dient die Farbe Rot in Böden und Regalen. Man findet sie auch in den originellen, die Regalfuchten auflockernden Arbeitsplätzen.

Abb. 6: Bestand mit integrierten Arbeitsplätzen, UB Leiden, Foto: Gemeinsame Baukommission von VDB und dbv

Sehr zurückgenommen ist die Präsentation von Buchbeständen in der Bibliothek der Erasmus-Universität in Rotterdam. Dies ist kongruent zur Politik der Bibliotheksleitung, die den Schwerpunkt auf das Angebot digitaler Dienste und die Forschungsdienste legt. Die Bibliothek, in den 70er Jahren erbaut, wurde komplett saniert und modernisiert und 2017 neu eröffnet. Beim Umbau wurde der Schwerpunkt auf die Ausweitung von Lernplätzen gelegt und auf die transparente Gestaltung der Flächen. Die jetzigen Regale sind konsequenterweise niedrig gehalten und treten optisch in den großzügigen Lernflächen in den Hintergrund.



Abb. 7: Arbeitsplätze im Vordergrund, UB Rotterdam, Foto: Gemeinsame Baukommission von VDB und dbv

Die Erbauer (Architekten MVRDV, Rotterdam) der Stadtbibliothek Spijkenisse wiederum rücken den Bestand als Rückgrat des Baus dominant in Szene. Der Bücherberg („De Boekenberg“) wurde 2014 eröffnet; eine gläserne Pyramide überwölbt den mit Regalen verkleideten mehrgeschossigen Kern. Die Bibliothek der kleinen Gemeinde nahe Rotterdam war im Eröffnungsjahr auch Finalist bei dem Wettbewerb „Public Library of the Year“ der IFLA. Man kann die Bibliothek auch als Vorübung des Rotterdamer Architekturbüros MVRDV sehen, das in der spektakulären Binhai-Bibliothek in Tianjin (China) eine – wenn auch nur bedingt funktionale – Bestandspräsentation in ganz großem Maßstab verwirklichte.



Abb. 8: De Boekenberg, Spijkenisse, Foto: Gemeinsame Baukommission von VDB und dbv

Die letzte Station der Reise war Tilburg, wo in unmittelbarer Nähe zum Bahnhof die Bibliotheek Midden-Brabant LocHal im Jahr 2019 eröffnet wurde. Hier wurde eine leerstehende Lokomotiv-Reparaturhalle aus dem Jahr 1932 zu einer innovativen Bibliothekslandschaft umgebaut, die Café, Kiosk, Bühnen- und Veranstaltungsflächen, Lernplätze, Co-Working-Räume und verschiedene Labs vereinigt. Die Buchbestände verteilen sich in der weitläufigen Industriehalle um eine große Freitreppe und gehen nahtlos in den Cafeteria-Bereich über. Die Vorhänge dienen als Gliederungselemente und können als Raumteiler eingesetzt werden, bewahren dabei aber immer den offenen Charakter der Bibliothek, die sich als „Livingroom of the City“ versteht.



Abb. 9: Bestandsarchitektur sowie neue Elemente, LocHal Tilburg, Foto: Gemeinsame Baukommission von VDB und dbv

Das Gestaltungsprinzip „Offenheit des Gebäudes“, das sich auch bei der Bestandspräsentation zeigt, soll die „Offenheit des Entdeckens“ (Ingrid van der Heijden, Architektin), das neue Lernen und die Aneignung neuen Wissens fördern. LocHal bietet „Erlebnissräume“ mit und zwischen Büchern, die inspirieren und motivieren sollen, mit dem erklärten Ziel der Architekten, die die Bibliothek LocHal gestaltet haben, und der Bibliothekar\*innen, die dort tätig sind, die Welt zu einem besseren Ort machen zu wollen (De Kok).



Abb. 10: Eingangsbereich und Café, LocHal Tilburg, Foto: Gemeinsame Baukommission von VDB und dbv

## Wie werden zeitgemäße Mitarbeiter\*innenplätze und Teambüros gestaltet?



Abb. 11: Teambüro, TU Delft, Foto: Gemeinsame Baukommission von VDB und dbv

Innovative Raumkonzepte und eine hohe Gestaltungsqualität des Publikumsbereichs spiegeln sich auch in den Bürobereichen bzw. Verwaltungstrakten verschiedener Bibliotheken wider. Die Teambüros unterstützen Flexibilität und Selbstverantwortlichkeit.

In der Bibliothek der TU Delft fielen die Abteilungsbüros im Souterrain, beispielsweise das des Fernleiheteams, mit ihrer großzügigen und farbenfrohen Gestaltung ins Auge. Mindestens eine Wand je Arbeitsraum wird in gesamter Ausdehnung von einer Fototapete eingenommen; das Motiv konnten sich die Teams selbst aussuchen. So erhielt jedes Team einen individuellen „Hingucker“, der dem Raum eine unverwechselbare Signatur gibt. In der Möblierung zeigt sich eine jeweils selbst gewählte Mischung aus geclusterten Einzelarbeits-tischen, Besprechungstisch und gemütlicher Sitzcke.

Ein anderes Modell besteht in einer zentralen Workbench für alle; die jeweiligen persönlichen Arbeitsunterlagen sind in einer Art Sideboard aus aneinandergereihten Containern untergebracht. Zusätzlich wird ein Raum für überwiegend mobil arbeitende Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter angeboten, wo sich jede und jeder einfach einen freien Platz zum Arbeiten und zum Andocken des Laptops nehmen kann, und wo ein Kaffee- und Snackautomat bereitsteht.

Die Bibliothek der Rotterdamer Erasmus-Universität geht noch einen Schritt weiter. Feste Theken wurden bis auf eine einzige Ausnahme abgeschafft, die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Benutzungsbereich sind überwiegend mobil unterwegs. Für den Verwaltungstrakt gab die Bibliotheksleitung das Ziel aus, 25% der Mitarbeiterplätze einzusparen. Die Teams erhielten ein großzügiges Budget für die Neugestaltung ihrer Büros und entschieden gemeinsam, wer sich Arbeitstische teilt und wie viel Platz erwirtschaftet werden soll für gemeinschaftliche Bereiche wie Besprechungstisch und Sofaecke. Jedes Team konnte auch autonom ein eigenes Farbkonzept entwickeln und Designermöbel aussuchen.



Abb. 12: Flexibler Verwaltungsbereich, UB Rotterdam, Foto: Gemeinsame Baukommission von VDB und dbv



Im Flur des Verwaltungstrakts gibt es, eingelassen in die Wand, Schließfächer für alle Mitarbeiter\*innen für Arbeitsunterlagen und sonstige persönliche Dinge.

Daneben stehen in der Flurecke ein Bartisch mit Hockern und ein Whiteboard, auf dem verschiedene Projekte und ihre Bearbeitungsstände ablesbar sind, garniert mit Post-its für die anstehenden Aufgaben. Der Gesamteindruck ist kommunikativ, beweglich und innovationsfördernd.

Abb. 13: Schließfächer, UB Rotterdam, Foto: Gemeinsame Baukommission von VDB und dbv



## Leitsysteme erleichtern die Orientierung

Aufgefallen sind die verschiedenen Beschriftungen, die zum Teil originell und unkonventionell in den Bibliotheken angewendet werden. Beschriftung kann verschiedene Aufgaben erfüllen, sie kann als Leitsystem verstanden werden und so die Orientierung in Gebäuden erleichtern oder definieren, wie bestimmte Bereiche genutzt werden sollen.

An der Erasmus Universität Rotterdam stolpert man regelrecht über das Leitsystem, welches anzeigt, wo sich die verschiedenen Bereiche in der Bibliothek befinden: Das Leitsystem wurde konsequent auf dem Fußboden angebracht und weist so den Weg durch die Bibliothek.



Abb. 14: Leitsystem, UB Rotterdam, Foto: Gemeinsame Baukommission von VDB und dbv

Alle weiteren Beschriftungen wurden direkt an den jeweiligen Bereichen (Regale etc.) angebracht und beschreiben deren Funktion bzw. Nutzung.



Abb. 15: Leitsystem an Möblierungselementen, UB Rotterdam, Foto: Gemeinsame Baukommission von VDB und dbv

In der öffentlichen Stadtbibliothek „DOK Delft“ verzichtet man auf die Schrift; Bücher können aufgrund von Symbolen gefunden werden und die Fachgebiete werden durch Farben unterschieden.

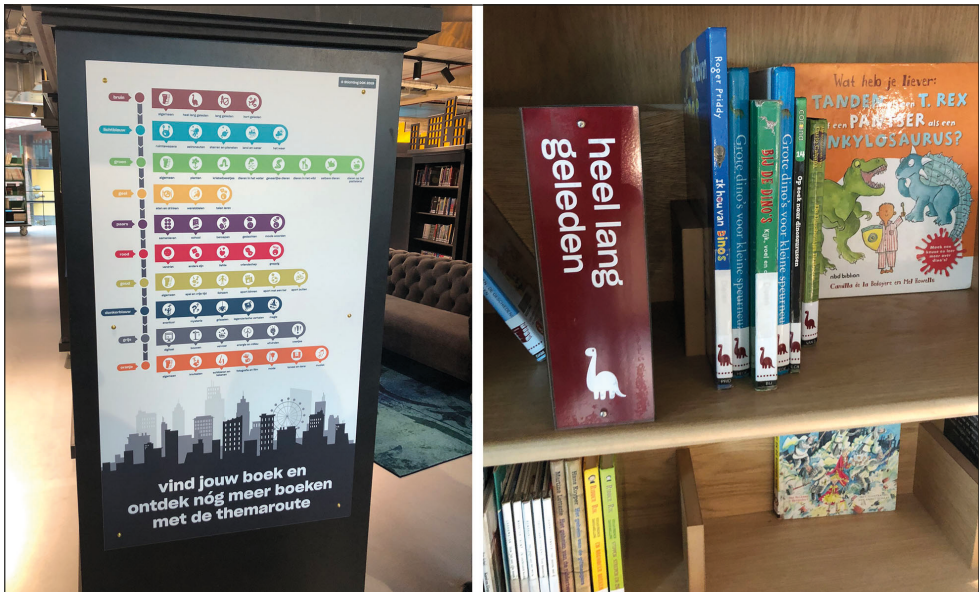


Abb. 16, 17: Beschriftung von Medien und Orientierung, DOK Delft, Fotos: Gemeinsame Baukommission von VDB und dbv



In einer Bibliothek außerhalb des offiziellen Besichtigungsprogramms, der Public Library Rotterdam, wird mit Nachdruck darauf hingewiesen, dass dieser Raum ein „Rruhiger Raum“ (=Ssstileruimte) ist.

Abb. 18: Beschriftung von Räumen, Stadtbibliothek Rotterdam, Foto: Gemeinsame Baukommission von VDB und dbv

## Raumauffassung und -gestaltung

Neue Raumauffassungen in Bibliotheken konnten auf der Exkursion in unterschiedlichen Ausprägungen erlebt werden. Diese reichten von klassischen Zonierungen über Raum-in-Raum-Konzepte bis hin zu ineinander verschachtelten, multifacettierten Räumen. Insbesondere in den Öffentlichen Bibliotheken werden immer wieder Treppen bzw. Sitzstufen als Ebenen überwindendes, Räume verbindendes, aber auch als eigenständiges raumprägendes Element oder eigener Raum eingesetzt.

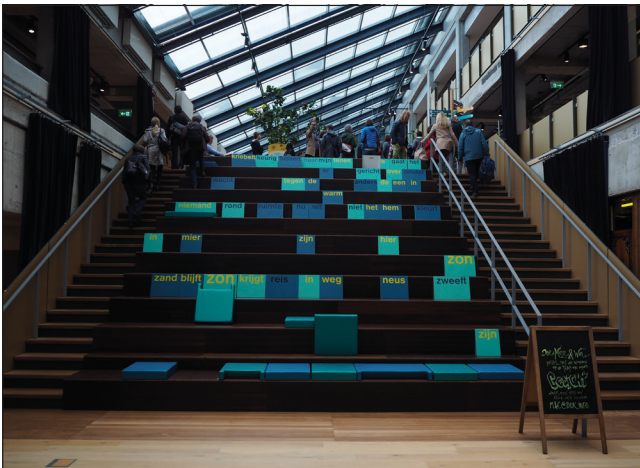


Abb. 19: Zentrale Verteilerebene, zugleich Veranstaltungsfläche und Freitreppe, DOK Delft, Foto: Gemeinsame Baukommission von VDB und dbv

Im Falle der TU Delft setzt sich schon die Architektur der Bibliothek selbst intensiv mit dem Verhältnis von Innenraum und Außenraum auseinander. Vom Campus kommend erscheint die Bibliothek als grüner Hügel in der Landschaft, der von einem in der oberen Hälfte durchbrochenen Kegel gekrönt wird. Im direkten Kontrast zum gegenüberliegenden, massiven und brutalistischen Auditorium der Universität schwimmt das – im Sommer als Liegewiese genutzte – begehbare Dach so mit dem Campus. Erst auf der zur Stadt gelegenen Rückseite des Gebäudes erscheint es als die Stahl- und Glaskonstruktion, als die man es auch von Innen wahrnimmt.



Abb. 20: Bibliothek der TU Delft mit der markanten Spitze des Kegels von der Stadt aus gesehen, Foto: Gemeinsame Baukommission von VDB und dbv

In der inneren Aufteilung war man in Konzeption und Planung des 1997 eröffneten Gebäudes noch ganz einer klassischen Zonierung verhaftet, was die Bibliothek in der Folgezeit aufgrund der sich verändernden Arbeitskultur in Bibliotheken vor große Herausforderungen stellte. Nicht nur in der großen Halle vor der Bücherwand, sondern auch auf den Galerien des Lichtkegels mit ihren Einzelarbeitsplätzen war es viel zu laut, und die Bibliothek verfügte über sehr wenige Gruppenarbeitsräume. Im Rahmen eines mit dem Architekturbüro mecanoo gemeinsam geplanten Umbaus konnten ehemalige Büroräume der Bibliothek als neue Gruppenarbeitsräume erschlossen werden. Um diesen architektonisch eher gleichförmigen Räumen Identität und Atmosphäre zu verleihen, bediente man sich thematischer Unterscheidungen und gestaltete sie als Themenräume, die in Wandgestaltung und Einrichtung atmosphärisch Länder oder Biographien bekannter Persönlichkeiten aufrufen.



Abb. 21: Neue Gruppenarbeitsräume, TU Delft, Foto: Gemeinsame Baukommission von VDB und dbv

Eine besondere Herausforderung stellt nach wie vor die große Halle vor der Bücherwand dar, da diese in sich kaum gegliedert und durch den in die Halle hineinragenden Lichtkegel, den darunterliegenden zentralen Servicebereich und das Regal selbst dominiert ist. Im Rahmen des Umbaus wurden hier viele kleinteilige Lösungen unter Einsatz von heute typischen Einrichtungselementen, kombiniert mit Vintage-Möbeln, gewählt.



Abb. 22: Neue Einrichtungselemente in der Halle, TU Delft, Foto: Gemeinsame Baukommission von VDB und dbv

Ein anderer Umgang mit dem Raum wird in der UB der Erasmus-Universität in Rotterdam verwirklicht. Wie beschrieben, wurden im Zuge der Generalsanierung klassische raumgliedernde Elemente wie Glaswände und hohe Regale abgeschafft, und so lassen sich die drei Ebenen der Bibliothek jeweils sehr gut überblicken. Durch die überdachten Atrien erscheint die Bibliothek stellenweise nur noch als ein Raum, in dessen Zentrum sich der zwei Geschosse hohe, zentrale Arbeitsbereich mit seinen zeitgenössischen künstlerischen Wandgestaltungen befindet.



Abb. 23: Zentraler Arbeitsbereich, UB Rotterdam, Foto: Gemeinsame Baukommission von VDB und dbv

Setzt man hier insgesamt auf eine radikale Gestaltung nach dem Prinzip des Open Space, so bildet das Rotterdamsche Leeskabinett in mehrfacher Hinsicht eine Ausnahme. Diese Kulturinstitution, die ihre Ursprünge in einer bürgerschaftlichen Stiftung des 19. Jahrhunderts hat und vor allem Werke aus den Bereichen Kunst, Geschichte und Philosophie sammelt, befindet sich seit dessen Eröffnung 1971 im Gebäude der Universitätsbibliothek und wurde mit der Generalsanierung als Raum-in-Raum-Konzept neu inszeniert. Als zweigeschossiger Einbau mit modernen Holzvertäfelungen, Möbelklassikern des 20. Jahrhunderts und einer goldenen Lichtdecke wirkt es weniger wie eine Zeitkapsel, sondern vielmehr wie ein ruhender Pol in den sehr offenen und weiten Räumen der Universitätsbibliothek.



Abb. 24: Rotterdamsch Leeskabinet, UB Rotterdam, Foto: Gemeinsame Baukommission von VDB und dbv



Auch die Universitätsbibliothek Leiden hat eine Generalsanierung hinter sich, dabei aber viel von ihrem ursprünglichen Charakter behalten. Hier dienen die überdachten Atrien zugleich als Kreuzungspunkte der Verkehrswege innerhalb der Bibliothek, der vertikalen Erschließung und als weite Räume, die Licht ins Innere des Gebäudes leiten. Zu den einzelnen Arbeitsbereichen, die auch nach der Sanierung noch als klassische durchmischte Lesebereiche gestaltet sind, sind die Atrien allerdings durch Wände aus Glasbausteinen oder Glaswände abgetrennt.

Abb. 25: Atrium, UB Leiden, Foto: Gemeinsame Baukommission von VDB und dbv

Die überkommene Zonierung wurde nur an wenigen Stellen aufgebrochen, etwa im Bereich der Buchausleihe, die mit einer großen Anzahl an Abholfächern organisiert ist, und bei der ein Zeitschriftenregal als raumgestaltendes Element eingesetzt wurde, um einen intimen Lesebereich zu schaffen. Wie auch an anderen Stellen im Haus wird hier viel mit der Einrichtung gearbeitet, um teilweise im kleinsten Maßstab neue Raumeindrücke zu schaffen. Eine Ausnahme bildet die als Teilaufstockung des Bestandsgebäudes errichtete Asian Library, die einen in sich geschlossenen Raumkomplex quasi als Penthouse bildet.



Abb. 26: Arbeitsbereich, Asian Library, mit Wintergarten, UB Leiden, Foto Gemeinsame Baukommission von VDB und dbv

Bei den besuchten Öffentlichen Bibliotheken handelte es sich nicht um Umbauten bzw. Sanierungen von Bibliotheken, sondern um Umnutzungen bestehender Gebäude bzw. um einen Neubau. Daher und aufgrund anderer Nutzungsszenarien ist man auch in Bezug auf die räumliche Gestaltung zu anderen Lösungen gekommen. Auffällig sind insbesondere die bereits angesprochene Nutzung von Treppen bzw. Sitztreppen und die Gestaltung der Räume mit Hilfe von Kulissen und Requisiten, etwa Vintage-Möbeln bzw. Teilen davon.





Abb. 27: Alte Schrankteile als Gestaltungselement, DOK Delft, Foto: Gemeinsame Baukommission von VDB und dbv

Die Architektur des beschriebenen „Bücherberges“ in Spijkenisse verlangt besondere Lösungen hinsichtlich der Erschließung zusätzlicher Räume, insbesondere solcher für Programmarbeit. So befinden sich nicht nur die Aufzüge im Inneren der Pyramide aus Bücherregalen, sondern etwa auch ein umweltpädagogischer Themenraum, in dem mit Schulklassen gearbeitet wird, und ein Vortragsraum, der auch als Kino nutzbar ist. Um den Gesamteindruck nicht zu stören, befinden sich die Zugänge mitten in den Regalen, die sich als Türen nach Innen öffnen lassen.



Abb. 28: Zugang zum umweltpädagogischen Themenbereich, Spijkenisse, Foto: Gemeinsame Baukommission von VDB und dbv

Wird in Spijkenisse die räumliche Gesamtgestaltung der Bibliothek in der Inszenierung der Bestände quasi zu ihrer eigenen, allerdings sehr unflexiblen, Kulisse, so sind im DOK Delft die auf Rollen beweglichen Regale kulissenhaft gestaltet, teils mit einer Häusersilhouette, teils – in der Kinderbibliothek – eher märchenhaft, so dass sie bei Bedarf tatsächlich als Kulissen wirken und, ineinander und gegeneinander verschoben, neue Raumeindrücke zwischen Intimität und Präsentationsfläche schaffen können.



Abb. 29: Regalsituation, DOK Delft, Foto: Gemeinsame Baukommission von VDB und dbv

Im sehr großen Raumvolumen der ehemaligen Lokomotivenhalle in Tilburg mussten die Architekt\*innen ganz anders mit der Gestaltung umgehen. Die riesige Halle, die hier sehr viele Möglichkeiten eröffnet, wirkt auf ihre Art aber auch beschränkend, was insbesondere dort zum Tragen kommt, wo das Raum-in-Raum- oder in diesem Falle eher Haus-in-Haus-Konzept nicht greift: etwa im Eingangsbereich, wo ein enormer, auf einem Eisenbahnfahrgestell ruhender Tisch einen Anziehungspunkt darstellt, der in einer Gesamtübersicht des Raumes aber trotz seiner Größe eher verloren wirkt. Die von einem speziellen Gestell herabhängenden textilen Vorhänge erlauben theoretisch eine Abtrennung dieses Bereichs und damit einen etwas intimeren Charakter.



Abb. 30: Blick in den Eingangsbereich, LocHal Tilburg, Foto: Gemeinsame Baukommission von VDB und dbv

Beeindruckt die LocHal einerseits durch ihre vielfältigen räumlichen Möglichkeiten, bleiben andererseits doch auch Leerstellen zurück, die – insbesondere in der kalten Jahreszeit – wohl nur schwer zu füllen sind. Wie auch im DOK Delft ist aber die hinter dem Eingangsbereich gelegene Sitztreppe zugleich als Übergang und auch Kommunikations- und Begegnungsort gedacht. Diese Idee scheint in der LocHal zumindest weitgehend aufzugehen.

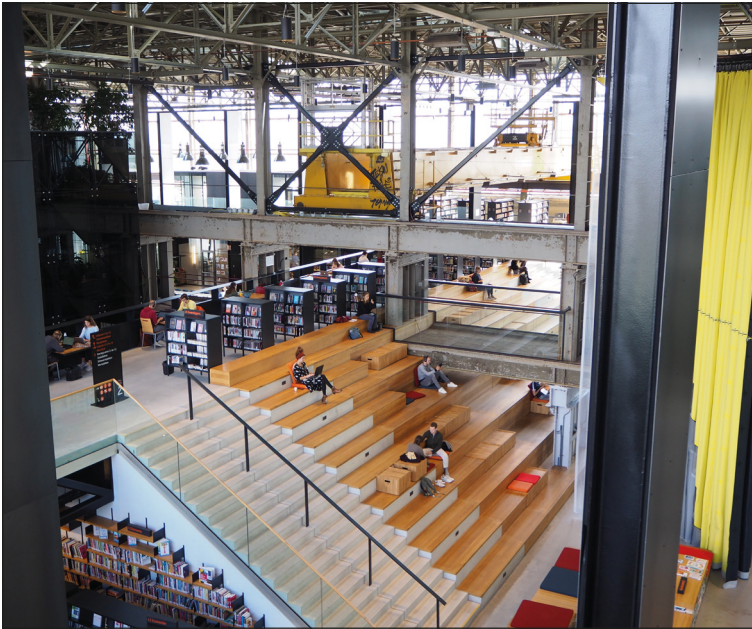


Abb. 31: Sitztreppe, LocHal Tilburg, Foto: Gemeinsame Baukommission von VDB und dbv

Bei allen Gegensätzen und der Vielfalt räumlicher Lösungen, die die Exkursion prägten, waren doch einige Trends erkennbar, die für die weitere bauliche Entwicklung von Bibliotheken auch in Deutschland beobachtet und vielleicht auch kritisch hinterfragt werden sollten. Zunächst fällt bei den wissenschaftlichen Bibliotheken auf, dass, abgesehen vom Einsatz immer sehr ähnlicher Möblierungsideen für kommunikative Bereiche, die räumlichen Varianten eher eingeschränkt sind. Dies mag im Falle der besuchten Gebäude auch der Tatsache geschuldet sein, dass bei ihrer Errichtung jeweils noch andere Vorstellung vom Lernen und Arbeiten in Hochschulbibliotheken herrschten, die Modernisierungen und die sie begleitenden – oft die Beteiligung Studierender betonenden – Prozesse haben aber von außen betrachtet keine deutlich neuen Erkenntnisse hervorgebracht.



Abb. 32: Zeitschriftenlesecke, UB Leiden, Foto: Gemeinsame Baukommission von VDB und dbv

Im Falle der Öffentlichen Bibliotheken beherrscht die Inszenierung von Bibliothek, Begegnung und Identität die Gestaltung der Räume bis hin zu den Gebäuden und der Gliederung der Innenräume. Wesentliche Elemente sind hierbei die beschriebenen Sitztreppen, aber auch kulissenartig verwendete raumbildende Elemente, die zugleich Identität schaffen und Flexibilität ermöglichen.



Abb. 33: „Marktstand“, LochHal Tilburg, Foto: Gemeinsame Baukommission von VDB und dbv

Ergänzend zu den Bibliotheksbesuchen hatte die Baukommission noch ein Rahmenprogramm in Rotterdam organisiert, zu dem auch eine Hafentrundfahrt zum Thema „Stadtentwicklung und Architektur“ in der niederländischen Metropole gehörte. Und auch wenn das nicht zum offiziellen Programm gehörte, ließen sich viele Kolleg\*innen einen Besuch der ebenfalls kürzlich umgebauten Stadtbibliothek nicht entgehen. Der kollegiale Austausch, auch über Ländergrenzen hinweg, die gemeinsame Besichtigung und Besprechung von Bibliotheken sowie eine anschließende Auswertung haben sowohl den Mitgliedern der Baukommission als auch den teilnehmenden Kolleg\*innen viele neue Eindrücke und Erkenntnisse ermöglicht. Exkursionen, vor allem solche mit gezielten Fragestellungen, wirken damit zugleich als Fortbildung und Austausch unter den mit Bauthemen befassten Kolleg\*innen und sollten – nach Ende der Pandemie – weiterhin regelmäßig durch die Baukommission organisiert werden.

*Gemeinsame Baukommission von VDB und dbv:*

*Ulrike Brunenberg-Piel, Olaf Eigenbrodt, Susanne Kandler, Oliver Kohl-Frey, Prof. Dr. Michael Mönnich und Dr. Alice Rabeler*

**Zitierfähiger Link (DOI):** <https://doi.org/10.5282/o-bib/5710>

Dieses Werk steht unter der Lizenz [Creative Commons Namensnennung 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

## **Kommission für forschungsnahe Dienste**

### **Forschungsunterstützung an Bibliotheken**

#### **Positionspapier der Kommission für forschungsnahe Dienste des VDB**

Wie können Bibliotheken es schaffen, ein in Zukunft immer komplexer werdendes Anforderungsprofil im Bereich der forschungsnahen Dienste abzubilden, agil auf Veränderungen in diesem Bereich zu reagieren, proaktiv ein innovationsfreundliches und fehlertolerantes Ökosystem zu schaffen und selbstbewusst ein Serviceportfolio zu entwickeln?

Hierzu hat die VDB-Kommission für forschungsnahe Dienste ein Positionspapier verfasst und lädt zu Diskussionen, Kommentaren und Rückmeldungen ein.

Das Positionspapier ist im 2. Quartal in *o-bib* veröffentlicht: <https://doi.org/10.5282/o-bib/5718>

**Zitierfähiger Link (DOI):** <https://doi.org/10.5282/o-bib/5722>

Dieses Werk steht unter der [Lizenz Creative Commons Namensnennung 4.0 International](#)