

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

Einleitung	5
Die Frames	9
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
Anhang 1: Umsetzung des Framework	22
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
Anhang 2: Hintergrund der Entwicklung des Framework	29
Anhang 3: Quellen zur weiteren Lektüre	33

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*¹ 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 McTighe² auf, die auf essenzielle Konzepte und Fragen bei der Entwicklung von Lehrplänen abzielt. Eine weitere Grundlage bilden *Schwellenkonzepte*³ – 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 Informationskompetenz⁴ 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*⁵, die demonstrieren, wie die Lernenden ihr Verständnis dieser Konzepte der Informationskompetenz verbessern können, und *Dispositionen*,⁶ 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 Metaliteracy⁷. 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.⁸ 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 Metakognition⁹ 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*¹ 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.²

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.³ 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*,⁴ 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 Informationsgewandtheit⁵ 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 Vielfalt⁶, 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.