

- Zitierangabe:** Homann, Benno (2007): Standards und Modelle der Informationskompetenz - Kooperationsgrundlagen für bibliothekarische Schulungsaktivitäten, in: Krauß-Leichert, Ute (Hrsg.): Teaching Library - eine Kernaufgabe für Bibliotheken, Frankfurt: Lang 2007, S. 81 - 100

Standards und Modelle der Informationskompetenz – Kooperationsgrundlage für bibliothekarische Schulungsaktivitäten

Einleitung

Fast alle Hochschulbibliotheken und viele öffentliche Bibliotheken bieten inzwischen Schulungen zur Vermittlung von Informationskompetenz an. Ein weiterer Ausbau dieser Aktivitäten ist im Rahmen der Umstellung auf BA-/MA-Studiengänge abzusehen, da verstärkt berufsorientierte Methoden- bzw. Schlüsselkompetenzen vermittelt werden sollen¹.

Bei der Wahrnehmung dieser neuen Aufgaben stehen die Bibliotheken vor einer inhaltlich-didaktischen und organisatorischen Herausforderung. So erfordert der rasche Anstieg des Informationsangebots und der ständige Wandel der Recherchesysteme andere didaktische Konzepte, in deren Mittelpunkt die Vermittlung allgemeiner, transferierbarer Fähigkeiten stehen. So können nicht mehr alle relevanten Datenbanken thematisiert werden; vermittelt werden müssen vielmehr allgemeinere Kenntnisse und Fähigkeiten, die sich auf unterschiedliche Rechercsysteme und umfassendere Aspekte des Informationsprozesses übertragen lassen.

Die organisatorische Herausforderung ergibt sich aus dem absehbaren Umfang und der Andersartigkeit der Aufgabe. Da die Teilnahme an den Schulungsveranstaltungen zunehmend mit Leistungspunkten (ECTS) verknüpft werden kann und teilweise sogar obligatorisch wird, ist es absehbar, dass die Zahl der Schulungsteilnehmer ansteigen wird. Gleichzeitig müssen die Schulungen sowohl inhaltlich als auch organisatorisch mit den einzelnen Fächern abgestimmt werden. Im Unterschied zu den traditionellen Verwaltungsaufgaben werden bei den Schulungsaktivitäten verstärkt sozial-kommunikative und pädagogisch-psychologische Kenntnisse benötigt.²

1 Der Ausbau der Aktivitäten auf diesem Feld ist nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass auch der Wissenschaftsrat die Schulungen zur Vermittlung von Informationskompetenz als eine neue Aufgabe der Bibliotheken sieht. Siehe: Wissenschaftsrat (2001): *Empfehlungen zur digitalen Informationsversorgung durch Hochschulbibliotheken*, Online: <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/4935-01.pdf>

2 Durch die EDV-technische Rationalisierung haben traditionelle bibliothekarische Verwaltungsaufgaben an Bedeutung verloren. Das in diesen Arbeitsbereichen frei

Bewältigen lassen sich diese Herausforderungen durch eine verstärkte Kooperation zwischen den Bibliotheken, aber auch mit den Bildungseinrichtungen des bibliothekarischen Umfelds. Gerade durch das Internet hat sich das Informationsangebot grundlegend verändert und in vielen Bereichen ging der lokalspezifische Charakter verloren. Ein Großteil des bibliothekarischen Informationsangebots ist inzwischen identisch und durch regionale und nationale Konsortien sowie technisch-organisatorische Verbünde bestehen vergleichbare Zugriffs- und Nutzungsverfahren. Diese Gemeinsamkeiten bilden eine wichtige Basis für die Kooperation zwischen den Bibliotheken. Die Planung von Schulungsangeboten, die didaktische Vor- und Nachbereitung von Schulungsveranstaltungen und die Erstellung von Schulungsunterlagen ist sehr zeitaufwändig. Gerade hier lassen sich durch Kooperationen und Erfahrungsaustausch im Sinne der best practice beachtliche Synergieeffekte erzielen. Didaktisch-methodische Arbeiten werden dabei nicht überflüssig, sondern im Rahmen der personellen Gegebenheiten eher bewältigbar.³

Ein weiterer Ansatzpunkt zur Kooperation besteht gegenüber den Lehrenden in den Schulen und Hochschulen. Die Bildungsreform in den Schulen und Hochschulen ist stark geprägt von kompetenzorientierten Lehr-/Lernkonzepten⁴. Merkmale dieser Konzepte sind die Handlungs- und Berufsorientierung, wobei insbesondere die Fähigkeit zum selbständigen, lebenslangen Lernen vermittelt werden soll. Eine wichtige Voraussetzung dafür ist die Fähigkeit, selbständig Literatur bzw. Informationen effizient zu ermitteln und effektiv zu nutzen, entsprechend dem Konzept der Informationskompetenz.

Voraussetzung für eine erfolgreiche Kooperation sowohl zwischen den Bibliotheken als auch mit den Fachbereichen ist allerdings die Verstärkung über die Inhalte bzw. die Qualifikation, die Bibliothekare in ihren Schulungsaktivitäten vermitteln wollen. Von grundlegender Bedeutung sind dabei Modelle und Standards der Informationskompetenz. Erst wenn ein Einverständnis darüber besteht, was allgemein unter „Informationskompetenz“ oder speziell z. B. unter dem „Erkennen des Informationsbedarfs“ zu verstehen ist, können Schulungs-

-
- 3 werdende Personal kann – zumindest teilweise und unterstützt durch entsprechende Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen – für diese neuen Aufgaben eingesetzt werden.
 - 4 Die lokalen und fachspezifischen Gegebenheiten in Verbindung mit den individuellen Lehrstipulärenzen, z. B. Probleme beim Einsatz von Gruppenarbeit oder E-Learning-Plattformen, machen Anpassungsarbeiten auch bei der Übernahme von Schulungskonzepten oder einzelnen Elementen erforderlich.
 - 4 Aus der umfangreichen Literatur zur kompetenzorientierten Hochschuldidaktik sei hier hingewiesen auf: Pfäffli, Brigitte K. (2005): *Lehren an Hochschulen. Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen*, Haupt, Bern.

konzepte und Inhalte von Lehr- bzw. Schulungsveranstaltungen aufeinander abgestimmt werden.

Modelle der Informationskompetenz als Instrumente der inhaltlichen Strukturierung und Fokussierung

Die ersten Aktivitäten amerikanischer Bibliotheken im Bereich der Information Literacy lassen sich in den achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts finden. Vor dem Hintergrund der sich damals schon abzeichnenden Informationsgesellschaft wurde von amerikanischen Bildungspolitikern gefordert, dass den Schülern Fähigkeiten zum Management komplexer Informationen vermittelt werden müssten.⁵ Den Bibliotheken eröffnete sich so die Möglichkeit, ihre Lernpotenziale einzubringen: das umfangreiche Medienangebot für das selbständige Lernen und die Bibliotheksmitarbeiter als Experten, die jederzeit konsultiert werden können.

Die amerikanischen Bibliotheken entwickelten eigene Vorstellungen und Konzepte, die sich ursprünglich auf den Primar- und Sekundarschulbereich bezogen. Ein wichtiger Ansatzpunkt bildete das gut ausgebaute System der Schulbibliotheken. Ihnen wurde eine prominente Funktion als Lernrichtungen zugewiesen. Auch der Hochschulbereich wurde im Laufe der neunziger Jahre zunehmend mehr einbezogen. Als sehr vorteilhaft für die Etablierung der Information Literacy Aktivitäten erwiesen sich zum einen die Verankerung dieses Aufgabefeldes in entsprechenden Gremien auf nationaler Ebene und zum anderen die Entwicklung von Konzepten und Modellen mit pädagogischer und psychologischer Fundierung.

Als ein wichtiger Meilenstein für die organisatorische Verankerung der Information Literacy Aktivitäten in den USA ist die Gründung des „National Forum on Information Literacy“ (NFLI) im Jahr 1989 zu sehen.⁶ In diesem Gremium wurden die Grundlagen für die amerikanischen Information Literacy Aktivitäten national und teilweise auch global gelegt. Ein bedeutsamer Punkt ist dabei die folgende Definition aus dem Jahr 1990, die maßgeblich die weiteren Entwicklungen und die Modelle der Informationskompetenz prägte:

5 Von zentraler Bedeutung war der Report der National Commission on Excellence in Education: *A Nation at Risk*, 1983, Online: <http://www.ed.gov/pubs/NatAtRisk/index.html>

6 Weitere Informationen über die Mitglieder und Aktivitäten des NFLI sind über die Homepage der NFLI zu finden unter: <http://www.infolit.org/>

Information literacy is defined as the ability to know, when there is a need for information, to be able to identify, locate and effectively use that information for the issue or problem at hand.⁷

Deutlich wird an dieser Definition, dass Information Literacy:

- alle potentiellen Informationen, also das globale Informationsangebot und alle Codierungsformen, wie Text, Ton, Bild und Film einbezieht, also auch media literacy, computer literacy, visual literacy and network literacy.
- eine problem- bzw. handlungsorientierte Perspektive einnimmt, wobei der Informationsbedarf und der daraus resultierende Prozess der effizienten problemadäquaten Beschaffung und Nutzung den Bezugspunkt für dieses Konzept bildet.

Der Erfolg des NFLIL ist maßgeblich den Aktivitäten der American Library Association (ALA) zu verdanken, die bei der Bildung dieses Forums die Unterstützung von zahlreichen Organisationen aus dem Bildungswesen, der Wirtschaft und Regierungseinrichtungen erreichte. Wichtig war insbesondere die schon sehr frühe Einbeziehung von Schul- und Hochschulverbänden in die Aktivitäten des NFLIL. Auf diesem Weg konnte das Konzept der Information Literacy mit den darin verankerten Begrifflichkeiten, einschließlich der Definition von Information Literacy, in diesen Organisationen verankert werden. Damit werden von diesen auch die Empfehlungen des NFLIL aus dem Jahr 1998 mitgetragen, die beinhalten⁸:

- Förderung von Information Literacy über Akkreditierungseinrichtungen für Studiengänge
- Einbeziehung von Information Literacy in die Lehrerausbildung und entsprechenden Leistungserwartungen

7 Die Definition befindet sich auf der Homepage des National Forum on Information Literacy Online: <http://www.infolit.org>. Über diese Seite sind weitere umfangreiche Informationen über die amerikanischen aber auch internationalen Aktivitäten im Bereich der Information Literacy zu finden.

Einen umfassenden Überblick über die Entwicklung, Merkmal, Ansätze und Anwendung des Konzepts der Information Literacy ist zu finden bei: Spitzer, Kathleen L.; Eisenberg, Michael B.; Lowe, Carrie A.; Doyle, Christina S. (1998): *Information literacy : essential skills for the information age*, ERIC Clearinghouse on Information & Technology, Syracuse University, Syracuse, N.Y. Online: <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?acno=ED427780>.

8 American Library Association Presidential Committee (1998) A Progress Report on Information Literacy: An Update on the American Library Association Presidential Committee on Information Literacy: Final Report; Online: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/progressreport.htm>. Der erste Report mit entsprechenden Empfehlungen datiert aus dem Jahr 1989.

- Einbeziehung von Information Literacy in die Ausbildung von Bibliothekaren und entsprechenden Leistungserwartungen
- Überzeugen der Unternehmensleitungen über die Vorteile von Arbeitskräften mit Information Literacy Kompetenzen
- Erweiterung der Forschungs- und Werbeaktivitäten im Bereich der Information Literacy

Sehr vorteilhaft für die institutionelle Verankerung wirkte sich aus, dass das Konzept der Information Literacy durch neue Ansätze der Lernpsychologie gestützt werden konnte. In den achtziger Jahren setzte sich die kognitiv-konstruktivistische Lernpsychologie durch, die maßgeblich von den Psychologen Bruner, Piaget und Vigotsky geprägt worden war. In der Pädagogik resultierte daraus eine handlungs- und problemlösungsorientierte Didaktik, die neben kognitiven auch emotionale Faktoren berücksichtigt und dem Ermöglichen des selbstständigen Handelns eine große Bedeutung für ein effektives Lernen beimisst. Der Möglichkeit des Wählens zwischen alternativen Instrumenten, alternativen Fertigkeiten und Handlungsstrategien kommt hier eine zentrale Bedeutung zu. Es gibt dabei nicht unbedingt eine einzig richtige Handlungsmöglichkeit, sondern abhängig von der Situation und der subjektiven Wertung sind unterschiedliche adäquate Handlungen denkbar.⁹

An diesem pädagogischen Konzept orientieren sich die Modelle der Information Literacy, die im Gefolge der NFIL-Aktivitäten in den USA entstanden.

Abhängig von der Gewichtung einzelner Aspekte wurden dabei verschiedene Modelle entwickelt, wie aus folgender Abbildung zu entnehmen ist.¹⁰

Die „Six Big Skills“ bzw. Big6 von Eisenberg und Berkowitz sind das wohl bekannteste amerikanische Modell der Information Literacy. Der Informationsprozess wird in diesem Modell in sechs Hauptphasen untergliedert, woraus der Name dieses Modells resultiert. Der pragmatische, handlungsorientierte Charakter des Modells zeigt sich besonders in den zwei Handlungsanweisungen, die in jeder Phase aufgeführt werden. Sie verdeutlichen den Inhalt und geben gleichzeitig Anweisungen über zu vollziehende Handlungen. Das Modell kann sowohl als didaktische Planungsgrundlage wie auch als mediales Instrument für den Aufbau

9 Ausführliche Informationen über die Pädagogik des Problemlösens sind zu finden bei Seel, Norbert (2000): *Psychologie des Lernens*. Reinhardt, München, Basel.

10 Die Übersicht findet sich in gedruckter Version bei Spitzer, Kathleen L.; Eisenberg, Michael B.; Lowe, Carrie A.; Doyle, Christina S. (1998): *Information literacy : essential skills for the information age*, ERIC Clearinghouse on Information & Technology, Syracuse University, Syracuse, N.Y. Online: <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED427780>. Online: <http://www.w16.com/showarticle.php?id=87>.

Comparison of Information Skills Process Models

Elementary skillset/ Information problem-solving (The Big6 Study)	Kuhlthau Information Seeking	Evring Information Skills	Pitts-Stirling Research Process	New South Wales Information Process
1. Task Definition 1.1 Define the problem 1.2 Identify the constraints	1. Initiation 2. Selection	1. Formulate/overlays of information need	1. Choose a broad topic 2. Get an overview of the topic 3. Narrow the topic 4. Develop/develop purpose statement	Defining
2. Information Seeking Strategies 2.1 Determine major sources 2.2 Prioritize sources	3. Exploration (overly info on the general topic)	2. Identification/ appraisal of likely sources	5. Formulate questions to guide research 6. Plan for research & evaluation 7. Find 8. Evaluate resources	Locating
3. Location & Access 3.1 Locate sources 3.2 Find info	4. Collection (gather info on the topic and topic)	3. Take notes/record links/resources 4. Examine, seeking & selecting best resources	9. Evaluate evidence take notes/sample info	Selecting
4. Information Use 4.1 Engage (read, view, etc) 4.2 Evaluate info	5. Assessment (of outcome/ process)	5. Interpret/analyze individual responses	8. Establish conclusions/ Organize info in outline 10. Create and present final product	Organizing
5. Synthesis 5.1 Organize 5.2 Present	6. Presentation	6. Record/organizing info	9. Evaluation of the assignment	Presenting
6. Evaluation 6.1 Judge the product 6.2 Judge the process	7. Assessment (of outcome/ process)	7. Interpretation, analysis, synthesis, and eval. of info 8. Share, presentation, and communication of info 9. Evaluation of the assignment	8. Establish conclusions/ Organize info in outline 10. Create and present final product (Reflection point - is the paper/project satisfactory?)	Assessing

Abbildung 1: Information Literacy Modelle im Vergleich

metakognitiver Schemata¹¹ zum Informationsprozess genutzt werden. Insbesondere im Primar- und Sekundarschulbereich sowie im Kindergarten wird das Modell der Big6 zum Aufbau von Schulungskonzepten und die Entwicklung von Schulungsmaterialien genutzt. Über die speziell für Big6 aufgebaute Internetplattform werden Konzepte, Materialien und Erfahrungen und Online-Lernmaterialien bereit gestellt.¹²

In den Modellen von Kuhlthau und Pitts/Stripling stehen reflexive und forschungsorientierte Aspekte im Vordergrund. Die Phase „Task Definition“ bei den „Six Big Skills“ wird in diesen beiden Modellen in mehrere Phasen untergliedert. Insbesondere Kuhlthau betont mit der „Initiation“ psychologische, emotionale Aspekte, die den Informationsbedarf und die weitere Handlungsbereitschaft beeinflussen. So weist sie besonders auf das Gefühl der Unsicherheit und Angst hin, die am Beginn von Informationsprozessen stehen und diese behindern können. In ihrem an der konstruktivistischen Pädagogik orientierten Modell kommt der Gestaltung von Lernumgebung eine zentrale Bedeutung zu, wobei den Dozenten die

11 Metakognitive Schemata erleichtern die Aneignung komplexer Sachverhalte. Einen Einblick in diesen Nutzen des Big6 wird vermittelt in: Wolf, Sara; Brush, Thomas; Saye, John (2003): *The Big Six Information Skills As a Metacognitive Scaffold: A Case Study, In: School Library Media Research*. Online: <http://www.ala.org/alasasl/aaajspubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume2003/bigsixinformaton.htm>

12 Die Domain <http://www.big6.com> bietet einen umfangreichen Fundus an Informationen und Materialien gegliedert nach Schulstufen.

Rolle eines Lernbegleiters zugewiesen wird, der auch punktuelle Interventionen beschränkt. Die von Kuhlthau unterschiedenen Informationsphasen „Exploration“ und „Formulation of Focus“ liegen quer zu den ersten vier Phasen des Modells der „Six Big Skills“, da sie damit die Rekursivität von Handlungen im Informationsprozess hervorhebt und die besondere Bedeutung der emotionalen und rationalen Themenfokussierung betont. Anregungen lassen sich aus diesem Modell insbesondere für Schulungskonzepte ziehen, die auf dem Prinzip des selbstgesteuerten Lernens basieren und den Aufbau von Lernumgebung anstreben.¹³

Anknüpfend an die anglo-amerikanischen Modellen wurde an der Universität Heidelberg das Dynamische Modell der Informationskompetenz (DYMIK) entwickelt, das die folgende Abbildung zeigt.

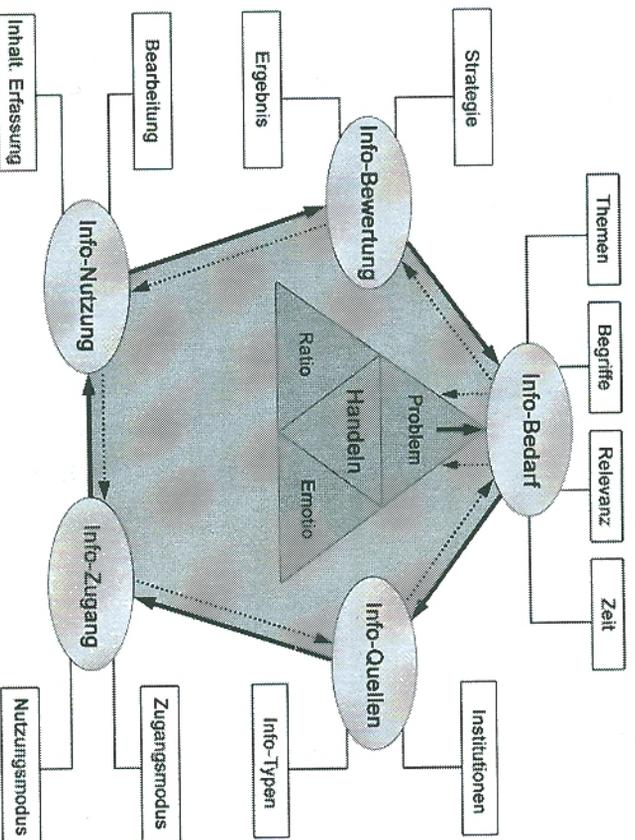


Abbildung 7: Dynamisches Modell der Informationskompetenz (DYMIK)

13 Von grundlegender Bedeutung ist die umfassende Studie Kuhlthau, Carol C. (1993): *Seeking meaning : a process approach to library and information services*, Ablex Pub. Corp., Norwood, NJ. Sie orientiert sich an dem entwicklungspsychologischen Ansatz von Vygotsky und betont besonders, dass die Funktion der Bibliothekare bei Schulungen die eines Lernbegleiters sein sollte, der in der „zone of proximal intervention“ soviel Unterstützung wie nötig und so wenig wie möglich geben sollte.

Den Kern dieses Modells bildet das Subjekt, dessen Handeln sowohl von rationalen als auch emotionalen Faktoren geprägt wird. In Anlehnung an das Modell von Kuhlthau wird dabei besonders der Aspekt der Emotionalität betont, der maßgeblich den Ablauf von Informationsprozessen beeinflusst und deshalb bei entsprechenden Schulungsmaßnahmen auch berücksichtigt werden sollte. Um diesen Kern verläuft der in fünf Phasen untergliederte Informationsprozess mit den Knotenpunkten: Informationsbedarf, mögliche Informationsquellen, Zugangsbedingungen, Informationsnutzung und Ergebnisbewertung. An die Knotenpunkte des Informationsprozesses lassen sich weitere Objekte und Handlungen anbinden, die für die jeweilige Prozessphase relevant sind.

Das Modell beschränkt sich bewusst nicht auf den traditionellen Bereich der bibliothekarischen Informationsangebote, sondern versucht ganzheitlich die Gesamtheit der Objekte und Handlungen individueller oder organisatorischer Informationsaktivitäten zu erfassen. Gerade durch die Ausblendung individueller Informationsbedürfnisse wurden wesentliche Aspekte und Probleme der Informationsbeschaffung verkannt.¹⁴

Das Modell ermöglicht es

- die Bedeutung bibliothekarischer Informationssysteme zu relativieren
- die Komplexität von Informationsprozessen zu reduzieren
- die Vermittlung problem- / handlungsorientiert zu gestalten
- den Inhalt von Informationskompetenz zu kommunizieren.

DYMIK bildet die Basis für die Weiterentwicklung des Schulungskonzepts der Universitätsbibliothek Heidelberg. Es war von grundlegender Bedeutung für die Einbindung von weiteren Bibliothekaren in das Schulungsteam und die Realisierung des aktivierenden und teilnehmerorientierten Schulungskonzepts, an dem sich seit 2006 auch Institutsbibliotheken orientieren¹⁵. Eine weitere Wirkung dieses Modells war die fachliche Ausrichtung des Schulungsangebots in den folgenden Jahren.

Die oben abgebildete Darstellung des Modells erleichtert die Kommunikation des Konzepts der Informationskompetenz und damit verbundener Schulungsaktivitäten in einzelne Fächer. Insbesondere in sozialwissenschaftlichen Fächern, die

14 Homann unterscheidet hier zwischen „objektorientierten“ und „subjektorientierten“ Schulungen. Homann, Benno (1996): *Schulungen als Aufgabe einer benutzerorientierten Bibliothek*. In: Zeitschrift für Bibliothekswesen und Bibliographie, 43, S. 569 – 613.

15 Homann, Benno (2000): *Dynamisches Modell der Informationskompetenz (DYMIK) – Didaktisch-methodische Grundlage der Vermittlung von Methodenkompetenzen an der UB Heidelberg*. In: Theke, S. 92 – 99. Online: <http://www.ub.uni-heidelberg.de/helios/fachinfo/fachnef/theke/00Theke.pdf>

stark mit Modellen arbeiten, konnte darüber leicht die Relevanz verdeutlicht und eine Integration in neue BA-Studiengänge realisiert werden.¹⁶

Über die konzeptionelle Funktion hinaus lässt sich das Modell auch in Schulungsveranstaltungen nutzen, um den Informationsprozesse und die dabei erzielten Ergebnisse zu reflektieren. Es handelt sich dabei um ein anspruchsvolles Lernziel, das jedoch von zentraler Bedeutung in kompetenzbasierten Schulungskonzepten ist.¹⁷

Standards der Informationskompetenz als Instrumente zur inhaltlichen Präzisierung und CurriculuminTEGRATION

Die Modelle der Information Literacy und die über das NFIL geknüpften engen Beziehungen zu Bildungseinrichtungen bildeten die Grundlage für die Entwicklung der amerikanischen Information Literacy Standards¹⁸.

Die ersten Standards wurden im Jahr 1998 von der „American Association of School Librarians“ (AASL) in Zusammenarbeit mit der „Association for Educational Communication and Technology“ für den Bereich der Schulen veröffentlicht. Es handelte sich dabei um neun Standards, die sich über den Informationsprozess hinaus auch auf die Bereiche des selbständigen Lernens und die Realisierung sozial-ethischer Werte einer demokratischen Informationsgesellschaft beziehen. Entsprechend dem angestrebten schulischen Niveau liegt das Hauptgewicht bei diesen Standards auf der effizienten Recherche, der kritischen Bewertung und der korrekten Handhabung von Informationen. Die allgemein gehaltenen Standards werden ergänzt um Indikatoren und fachbezogenen Beispiele, bei denen erste Differenzierungen nach Niveaus vorgenommen wurden. Sie erleich-

16 Im Rahmen der Umstellung auf neue BA-Studiengänge wurden entsprechende Semesterveranstaltungen in den sozialwissenschaftlichen Fächern Soziologie, Politikwissenschaft und Psychologie realisiert. In weiteren Fächern sind solche Veranstaltungen geplant.

17 Aus der umfangreichen Literatur zum Kompetenzbegriff und sei hier verwiesen auf den Aufsatz von Weibert, Franz E. (2001) In: Rychen, Dominique S.; Salganik, Laura H. (Eds.): *Defining and selecting key competencies*, Hogrefe & Huber, Göttingen, Bern, Kirkland, Toronto, p. 45 – 66.

18 Deutlich wird dies u. a. daran, dass der Begründer der Big6, Michael Eisenberg, in der zehnköpfigen Arbeitsgruppe zur Erstellung der Standards für die Hochschulen beteiligt war und zwei Mitglieder aus dem wissenschaftlichen Bereich kamen. Stehe hierzu: Association of College and Research Libraries. (2000): *Information literacy competency standards for higher education*, Association of College and Research Libraries, Chicago, Ill. Online: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/standards.pdf>.

tem damit die Erstellung darauf basierender Unterrichte und bieten Ansatzpunkte für weitere Kooperationen.¹⁹

Ihnen folgen zwei Jahre später die für den Hochschulbereich konzipierten „Information Literacy Competency Standards for Higher Education“ der Association of College and Research Libraries (ACRL)²⁰. Es handelt sich hier um fünf Standards, die den Standards der Schulen zwar ähneln, aber insbesondere in den letzten drei Standards beträchtlich über das Niveau der Schulstandards hinausgehen, wie aus der folgenden Auflistung zu ershen ist.

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

Ab dem dritten Standard werden Anforderungen formuliert, die denen des wissenschaftlichen Arbeitens in den einzelnen Fächern entsprechen. Noch deutlicher wird dies bei den Indikatoren und Beispielen, die zu den einzelnen Standards aufgeführt werden und diese exemplarisch verdeutlichen.

So wird bei dem dritten Standard als dritter Indikator zur Beurteilung des Vorliegens der entsprechenden Kompetenz aufgeführt:

19 Siehe: Association for Educational Communications and Technology; American Association of School Librarians (1998): *Information literacy standards for student learning*. American Library Association, Chicago, London. Online: (gekürzte Version) http://www.ala.org/aasl/Template.cfm?Section=Information_Power&Template=/ContentManagement/ContentDisplay.cfm&ContentID=19937.

20 Association of College and Research Libraries: (2000): *Information literacy competency standards for higher education*. Association of College and Research Libraries, Chicago, Ill. Online: <http://www.ala.org/alaacr/acrstandards/standards.pdf>; Online Dokument:

<http://www.ala.org/alaacr/acrstandards/informationliteracycompetency.htm>; eine deutsche Übersetzung liegt vor mit dem Aufsatz: Homann, Benno (2002): *Standards der Informationskompetenz – Eine Übersetzung der amerikanischen Standards der ACRL als argumentative Hilfe zur Realisierung der „Teaching Library“*. In: Bibliotheksdienst, 36, S. 625 – 637. Online: http://bibliotheksdienst.zlb.de/2002/02_05_07.pdf; Online: http://bibliotheksdienst.zlb.de/2002/02_05_07.pdf

3. *The information literate student synthesizes main ideas to construct new concepts.*

Outcomes Include:

- A. *Recognizes interrelationships among concepts and combines them into potentially useful primary statements with supporting evidence*
- B. *Extends initial synthesis, when possible, at a higher level of abstraction to construct new hypotheses that may require additional information*
- C. *Utilizes computer and other technologies (e.g. spreadsheets, databases, multimedia, and audio or visual equipment) for studying the interaction of ideas and other phenomena*

Hypothesenbildungen, die beim Outcome unter dem Buchstaben B als ein Messkriterium aufgeführt werden, lassen sich eindeutig dem wissenschaftlichen Arbeiten zuordnen.

Gerade dieser Standard zeigt deutlich, dass Informationskompetenz nicht allein das Produkt isolierter bibliothekarischer Schulungsaktivitäten sein kann, sondern das Ergebnis kooperativer Lehr- und Lernaktivitäten zwischen Fachwissenschaftlern und Bibliotheken sein muss. Bibliotheken bringen dabei ihr Expertenwissen im Bereich der Informationsangebote und der Handlungsstrategien ein, die bei einer wissenschaftlichen Ausbildung fachübergreifend nutzbar sein sollte. Den zentralen Bezugspunkt für die kooperativen Aktivitäten bildet dabei der Lerner, der sukzessiv durch die Vielzahl unterschiedlicher Informationssysteme auf ein höheres Kompetenzniveau geführt werden soll.

Bei den AASL und ACRL-Standards hatte man nicht zum Ziel, Standards nur beschränkt für bibliothekarische Schulungsaktivitäten zu erstellen. Die Standards fungieren vielmehr als Ansatzpunkte für die Messung der Qualifikationen Studierender am Ende eines Studiums. Die Konkretisierung der Standards unter Nutzung von Lernzieltaxonomien und der didaktische Weg zu deren Realisierung im Rahmen der einzelnen Studiengänge muss dabei den Hochschulen überlassen bleiben.

Auch hier konnten die Bibliotheken ihre Position nachhaltig stärken. Mehrere Akkreditierungsinstiute machen inzwischen die Zulassung von Studiengängen davon abhängig, dass Standards der Informationskompetenz und die Mitarbeit der Bibliotheken bei deren Vermittlung in den Curricula integriert sind. So fordert z.B. die Middle States Commission on Higher Education in ihren Zulassungsstandards die Integration von Informationskompetenz als Teil der „General Education“.

Information literacy – the understanding and set of skills necessary to carry out the functions of effective information access, evaluation, and application – is an essential

Standards sind einerseits das Ergebnis und andererseits die Grundlage von Kooperationen. Sie ermöglichen es, Leistungen unterschiedlicher Akteure aufeinander abzustimmen und eine bestimmte gemeinsame Qualität zu sichern. Änderungen im Kreis der Anwender oder bei den Anforderungen erfordern i. d. R. Modifikationen. Standards sind so immer auch Teil eines Prozesses. Deutlich zeigt sich dies bei den Standards der Informationskompetenz der australischen und neuseeländischen Bibliotheken.

In Anlehnung an die amerikanischen Information Literacy Standards entwickelten die australischen Hochschulbibliotheken im Rahmen des Council of Australian University Librarians (CAUL) eigene Standards, die sie im Jahr 2001 veröffentlichten. Sie bildeten jedoch erst den Ausgangspunkt für weitere umfassende Diskussionen, die zu einer Überarbeitung der Standards und zur Gründung des Australian and New Zealand Institute for Information Literacy (ANZILIL) führten.²²

Die Änderungen werden aus der folgenden tabellarischen Gegenüberstellung ersichtlich, wobei Änderungen durch Unterstreichungen hervorgehoben werden.

21 Education, Middle States Commission on Higher (2002): *Characteristics of Excellence in Higher Education: eligibility requirements and standards for accreditation*, Middle States Commission on Higher Education, Philadelphia, PA. Online: <http://www.msache.org/msache/content/pdf/files/characteristicsbook.pdf>, S. 36 – Neben der MSACS werden auf den Seiten der ACRL weitere 5 Akkreditierungsrichtungen aufgeführt, die Informationskompetenz in ihre Anforderungen aufgenommen haben (<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlissues/acrlinfo/infostandards/info-liacred/accreditation.htm>).

Die Bedeutung der Akkreditierung für die Etablierung von Informationskompetenz zeigt der Artikel von Ratteray, Oswald M. T. (2002): *Information Literacy in Self-Study and Accreditation*. In: *Journal of Academic Librarianship*, 28, 368-375.

22 Das Institut wird mit seinen Aktivitäten von 53 australischen und neuseeländischen Universitäten unterstützt. Ein Überblick über die Aktivitäten und die Mitglieder vermittelt die Homepage des Instituts: <http://www.anziliil.org>. Bei den Ressourcen findet sich u.a. auch der Link auf die überarbeiteten Standards: Bundy, Alan (Ed.) *Australian and New Zealand Information Literacy Framework – principles, standards and practice*, Australian and New Zealand Institute for Information Literacy, Adelaide. Online: www.anziliil.org/resources/Info%20Iif%202nd%20edition.pdf.

Diese ersten australischen Standards wurden erstellt von: Council of Australian University Librarians (2001): *Information Literacy Standards*, Council of Australian University Librarians, Canberra. Online: <http://www.caul.edu.au/caul-doc/InfoLitStandards2001.doc>. Auf der Homepage der CAUL sind weitere ergänzende Aktivitäten der australischen Bibliotheken aufgeführt. Siehe: <http://www.caul.edu>.

	CAUL –Standards (2001)	ANZIIL – Standards (2004)
1	<i>The information literate person recognises the need for information and determines the nature and extent of the information needed</i>	<i>The information literate person recognises the need for information and determines the nature and extent of the information needed</i>
2	<i>The information literate person accesses needed information effectively and efficiently</i>	<i>The information literate person <u>finds</u> needed information effectively and efficiently</i>
3	<i>The information literate person evaluates information and its sources critically and incorporates selected information into their knowledge base and value system</i>	<i>The information literate person critically evaluates information and the information seeking process</i>
4	<i>The information literate person classifies, stores, manipulates and redrafts information collected or generated</i>	<i>The information literate person <u>manages</u> information collected or generated</i>
5	<i>The information literate person expands, reframes or creates new knowledge by integrating prior knowledge and new understandings individually or as a member of a group</i>	<i>The information literate person <u>applies</u> prior and new information to construct new concepts or create new understandings</i>
6	<i>The information literate person understands cultural, economic, legal, and social issues surrounding the use of information and accesses and uses information ethically, legally and respectfully</i>	<i>The information literate person <u>uses</u> information with understanding and acknowledges cultural, ethical, economic, legal, and social issues surrounding the use of information</i>
7	<i>The information literate person recognises that lifelong learning and participative citizenship requires information literacy</i>	

Tabelle: Vergleich der CAUL und ANZIIL-Standards

Eine grundlegende Änderung der ANZIIL-Standards gegenüber den CAUL-Standards ist der Wegfall des siebten Standards. Ein wesentliches Argument hierfür ist darin zu sehen, dass es sich bei diesem Standard eher um ein Prinzip oder eine Werteeinstellung handelt und nicht um eine, in komplexen Handlungssituationen, überprüfbare Kompetenz. Vergleichbare Begründungen führten zur Änderung des sechsten Standards, in dem mit „uses“ die Handlungsbezogenheit des Standards gewährleistet wurde.

Die Umformulierung im fünften Standard dient der Verständlichkeit und zeigt gleichzeitig mit „new concepts“ die Berücksichtigung lempsychologischer Theorien. Eine wesentliche Ergänzung erfolgt im dritten Standard durch die Aufnahme von „seeking process“ als Gegenstand der Evaluation innerhalb des Informationsprozesses. Gerade die Ausbildung metakognitiver Reflexionsfähigkeit ist für die Bewältigung komplexer Handlungssituationen von fundamentaler Bedeutung.

Obgleich auf dem Bibliothekarat im Jahr 2002 die amerikanische Standards der Informationskompetenz in einer öffentlichen Sitzung der E-DBI-Benutzungskommission schon vorgestellt worden waren und eine erste Übersetzung der ACRL-Standards vorlag, wurde dieses Thema im deutschen Bibliothekskontext kaum diskutiert. Ein wesentlicher Grund für die Zurückhaltung resultiert aus einer bei deutschen Bibliothekaren weit verbreiteten Skepsis und Zurückhaltung gegenüber abstrakten Begriffen und Konzepten.²³ Die allgemein gehaltenen Standards der Informationskompetenz jedoch zielen darauf ab, dass unterschiedliche, begründete Handlungen zur Lösung eines komplexen Problems eröffnet werden. Zu kurz greifen damit auch Standardisierungsüberlegungen, die sich auf begrenzte lokale Gegebenheiten und eingengeigte Problemstellungen, wie eine thematische Recherche beschränken.²⁴

Ein neuer Anlauf zur Diskussion und Entwicklung von Standards der Informationskompetenz in Deutschland wurde Ende 2005 von baden-württembergischen Hochschulbibliotheken genommen. In dem von diesen Bibliotheken gegründeten „Netzwerk Informationskompetenz Baden-Württemberg“ (NIK-BW) wurden in Orientierung an den amerikanischen und australischen Vorbildern „Standards der Informationskompetenz für Studierende“ (NIK-Standards) entwickelt,²⁵ die sich in fünf Einzelstandards untergliedern²⁶:

- 23 Entsprechend konzentrierten sich die Standardisierungsaktivitäten auf die Festlegung von minimalen Rahmenbedingungen, die für Durchführung von Schulungen erforderlich sind. Siehe z. B. Nilges, Annemarie; Reesing-Fidora, Mariame; Vogt, Renate (2003): Standards für die Vermittlung von Informationskompetenz an der Hochschule, In: Bibliotheksdienst, 37, S. 463 – 465.
- 24 Ein in diese Richtung gehendes Standardisierungskonzept wurde an der Universitätsbibliothek Freiburg entwickelt. Siehe hierzu: Lux, Claudia; Süßl-Strohmeier, Wilfried (2004): Teaching Library in Deutschland – Vermittlung von Informations- und Medienkompetenz als Kernaufgabe für Öffentliche und Wissenschaftliche Bibliotheken, Dinges und Frick, Wiesbaden, S. 169 –179; Die hier skizzierten Kompetenzen entsprechen nicht dem in der pädagogischen und psychologischen Literatur etablierten Kompetenzverständnis wie es z.B. von Weinert, Franz E. (2001) In: Rychen, Dominique S.; Salganik, Laura H. (Eds.): Defining and selecting key competences, Hofgrete & Huber, Göttingen, Bern, Kirkland, Toronto, p. 45 – 66, vertreten wird.
- 25 Von grundlegender Bedeutung für den Erfolg der Arbeitsgruppe war die Thematisierung der Standards in einem mehrtägigen bibliothekarischen Fortbildungsworkshop

1. Die informationskompetenten Studierenden erkennen und formulieren ihren Informationsbedarf und bestimmen Art und Umfang der benötigten Informationen.
2. Die informationskompetenten Studierenden verschaffen sich effizient Zugang zu den benötigten Informationen.
3. Die informationskompetenten Studierenden bewerten die gefundenen Informationen und Quellen und wählen sie für ihren Bedarf aus.
4. Die informationskompetenten Studierenden verarbeiten die gewonnenen Erkenntnisse effektiv und vermitteln sie angepasst an die jeweilige Zielgruppe und mit geeigneten technischen Mitteln.
5. Die informationskompetenten Studierenden sind sich ihrer Verantwortung bei der Informationsnutzung und -weitergabe bewusst.
Trotz vieler Gemeinsamkeiten gibt es einen maßgeblichen Unterschied zwischen den anglo-amerikanischen Standards und den NIK-Standards: Letztere beschränken sich weitgehend auf das bibliothekarische Aufgabenfeld. Besonders deutlich zeigt sich dies bei dem dritten Standard. Sowohl die Formulierung des Standards als auch die konkretisierenden Indikatoren
 1. Die informationskompetenten Studierenden kennen Kriterien zur Beurteilung von Informationen.
 2. Die informationskompetenten Studierenden beurteilen Menge und Relevanz der gefundenen Informationen und modifizieren gegebenenfalls die Suchstrategie.
 3. Die informationskompetenten Studierenden reflektieren ihren Informationsstand als Ergebnis eines Informationsprozesses.
beschränken sich auf die Ergebnisse einer Nutzung von Referenzsystemen, während anglo-amerikanischen Standards hier die wissenschaftliche Hypothesenbildung mit einbeziehen.
 Ein wesentlicher Grund für diese Entscheidung ist darin zu sehen, dass im Unterschied zu den anglo-amerikanischen Ländern Verbände und hochschulpolitische Institutionen bei der Erstellung der Standards nicht beteiligt waren. Durch die Beschränkung sollen mögliche Missverständnisse vermieden und der Weg für Kooperation auf dem Gebiet Standardentwicklung offen gehalten werden.

zur Vermittlung von Informationskompetenz, bei dem auf Vorarbeiten des Schulungsteams der Universitätsbibliothek Heidelberg zurückgegriffen werden konnte.

- 26 Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die im Internet zugänglichen Standards: Netzwerk Informationskompetenz Baden-Württemberg (NIK-BW) (2006): *Standards der Informationskompetenz für Studierende*. Online: <http://www.informationskompetenz.de/laender/bw/materialien/NIK-Standards.pdf>

Ungeachtet dieses grundsätzlichen Unterschieds können auch die vorliegenden Standards in mehrfacher Weise für die Weiterentwicklung der bibliothekarischen Schulungsaktivitäten genutzt werden.

Die Standards bieten eine Strukturierungshilfe für eine fachübergreifende Abstimmung von Schulungsmodulen. So wurden die Standards an der Universitätsbibliothek Heidelberg genutzt, um in einem zweistufigen Verfahren die Inhalte eines differenziernten fachlichen Schulungskonzepts mit 6 aufbauenden Schulungsmodulen inhaltlich – bezogen auf Informationskompetenz – aufeinander abzustimmen: Dabei wurden in einem ersten Schritt an Hand der NIK-Standards fachbereichsbezogene relevante Kenntnisse und Fähigkeiten erarbeitet und in einem zweiten Schritt die Module nochmals fachübergreifend abgeglichen. Über den direkten inhaltlichen Nutzen hinaus wurde durch diese Aktivität die Bereitschaft zur Kooperation gestärkt und das Verständnis für eine handlungs- bzw. problemorientierte Didaktik gefördert.

Als vorteilhaft erwiesen sich bisher die Standards auch bei Gesprächen mit Fachvertreten zum Thema Vermittlung von Informationskompetenz. Die Handlungsorientierung und die knappe, exemplarische Veranschaulichung mit Indikatoren und Beispielen hinterlassen ein positives Bild über die didaktische Kompetenz der Bibliothek und führen verstärkt zur Nachfrage nach bibliothekarischen Schulungen sowie zur Verankerung von Lehrveranstaltung im Rahmen von BA-Studiengängen.

Folgerungen und Perspektiven

Modelle und Standards der Informationskompetenz sind von zentraler Bedeutung für eine erfolgreiche Etablierung der Bibliotheken als Partner in unserem Bildungssystem.

Modellen der Informationskompetenz kommt dabei eher eine konzeptionelle Bedeutung zu, wie die amerikanischen Erfahrungen gezeigt haben. So ermöglichen sie eine Abgrenzung zu verwandten Begriffen wie den Medien – und Computerkompetenzen. Im deutschen und europäischen Kontext konnte sich der Begriff der Informationskompetenz außerhalb der bibliothekarischen Aktivitäten bisher erst ansatzweise etablieren. In der Pädagogik und Psychologie dominiert bislang der Begriff der Medienkompetenz, dem Elemente der Informationskompetenz nur am Rande, bezogen auf die Nutzung von Internetquellen, zugeordnet werden. Durch die verstärkte Thematisierung von Informationsprozessen im Rahmen einer forschungs- und problemorientierten Didaktik ist jedoch zu erwarten, dass sich Informationskompetenz als Begriff und Thema bildungswissen-

- stitute for Information Literacy, Adelaide. Online: www.anzill.org/resources/Info%20lit%202nd%20edition.pdf.
- Council of Australian University Librarians (2001): *Information Literacy Standards*, Council of Australian University Librarians, Canberra. Online: <http://www.caul.edu.au/caul-doc/InfolitStandards2001.doc>.
- Education, Middle States Commission on Higher (2002): *Characteristics of Excellence in Higher Education: eligibility requirements and standards for accreditation*, Middle States Commission on Higher Education, Philadelphia, PA. Online: http://www.msache.org/msache/content/pdf_files/characteristics-book.pdf.
- Homann, Benno (1996): *Schulungen als Aufgabe einer benutzerorientierten Bibliothek*, In: Zeitschrift für Bibliothekswesen und Bibliographie, 43, S. 569 – 613.
- Homann, Benno (2000): *Dynamisches Modell der Informationskompetenz (DYMIK) – Didaktisch-methodische Grundlage der Vermittlung von Methodenkompetenzen an der UB Heidelberg*, In: Theke, S. 92 – 99. Online: <http://www.ub.uni-heidelberg.de/helio/fachinfo/fachref/theke/00Theke.pdf>
- Homann, Benno (2002): *Standards der Informationskompetenz – Eine Übersetzung der amerikanischen Standards der ACRL als argumentative Hilfe zur Realisierung der „Teaching Library“*, In: Bibliotheksdienst, 36, S. 625 – 637. Online: http://bibliotheksdienst.zlb.de/2002/02_05_07.pdf
- Kuhlthau, Carol C. (1993): *Seeking meaning : a process approach to library and information services*, Ablex Pub. Corp, Norwood, NJ.
- Lux, Claudia; Suhl-Strohmeier, Wilfried (2004): *Teaching Library in Deutschland – Vermittlung von Informations- und Medienkompetenz als Kernaufgabe für Öffentliche und Wissenschaftliche Bibliotheken*, Dinges und Frick, Wiesbaden.
- Netzwerk Informationskompetenz Baden-Württemberg (NIK-BW) (2006): *Standards der Informationskompetenz für Studierende*, Online: <http://www.informationskompetenz.de/laender/bw/materialien/NIK-Standards.pdf>
- Nilges, Annemarie; Reesing-Fidora, Marianne; Vogt, Renate (2003): *Standards für die Vermittlung von Informationskompetenz an der Hochschule*, In: Bibliotheksdienst, 37, S. 463 – 465.
- Paffli, Brigitte K. (2005): *Lehren an Hochschulen. Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen*, Haupt, Bern.
- Ratteray, Oswald M. T. (2002): *Information Literacy in Self-Study and Accreditation*, In: Journal of Academic Librarianship, 28, 368-375.
- Seel, Norbert (2000): *Psychologie des Lernens*, Reinhardt, München, Basel.
- Spitzer, Kathleen L.; Eisenberg, Michael B.; Lowe, Carrie A.; Doyle, Christina S. (1998): *Information literacy : essential skills for the information age*,

- ERIC Clearinghouse on Information & Technology, Syracuse University, Syracuse, N.Y. Online: <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/service/ERICServlet?accno=ED427780>.
- Weinert, Franz E. (2001) In: Rychen, Dominique S. ; Salganik, Laura H. (Eds.): *Defining and selecting key competencies*, Hogrefe & Huber, Göttingen, Bern, Kirkland, Toronto, p. 45 – 66.
- Wissenschaftsrat (2001): *Empfehlungen zur digitalen Informationsversorgung durch Hochschulbibliotheken*, Online: <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/4935-01.pdf>
- Wolf, Sara; Brush, Thomas ; Saye, John (2003): *The Big Six Information Skills As a Metacognitive Scaffold: A Case Study*, In: School Library Media Research. Online: <http://www.ala.org/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume62003/bigsixinformation.htm>