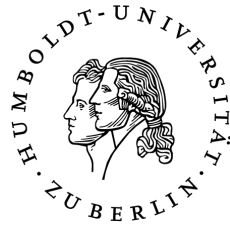


HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU  
BERLIN

INSTITUT FÜR BIBLIOTHEKS- UND  
INFORMATIONSWISSENSCHAFT



BERLINER HANDREICHUNGEN  
ZUR BIBLIOTHEKS- UND INFORMATIONSWISSENSCHAFT

HEFT 186

**HOCHSCHULBIBLIOTHEKEN VERMITTELN  
INFORMATIONSKOMPETENZ**

**EIN VERGLEICH AUSGEWÄHLTER KONZEPTE  
FÜR DIE GESTUFTEN STUDIENGÄNGE**

VON  
SIBYLLE VOLZ



**HOCHSCHULBIBLIOTHEKEN VERMITTELN  
INFORMATIONSKOMPETENZ**

**EIN VERGLEICH AUSGEWÄHLTER KONZEPTE  
FÜR DIE GESTUFTEN STUDIENGÄNGE**

**VON  
SIBYLLE VOLZ**

---

Berliner Handreichungen zur  
Bibliotheks- und Informationswissenschaft

Begründet von Peter Zahn  
Herausgegeben von  
Konrad Umlauf  
Humboldt-Universität zu Berlin

Heft 186

## **Volz, Sibylle**

Hochschulbibliotheken vermitteln Informationskompetenz : Ein Vergleich ausgewählter Konzepte für die gestuften Studiengänge / von Sibylle Volz. - Berlin : Institut für Bibliotheks- und Informationswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin, 2007. - 71 S. - (Berliner Handreichungen zur Bibliotheks- und Informationswissenschaft ; 186)

ISSN 1438-7662

### **Abstract:**

Mit der Bologna-Erklärung begann eine grundlegende Umstrukturierung an deutschen Universitäten. Die herkömmliche Studienstruktur (Diplom, Magister, Staatsexamen) wird abgelöst durch ein zweistufiges neues Studiensystem, das nur noch zwei Abschlüsse vorsieht: den Bachelor- und den Masterabschluss. Diese Umstellung auf die neuen gestuften Studiengänge wird bereits von vielen Hochschulbibliotheken dazu genutzt, die Vermittlung von Informationskompetenz in den neuen Studien- und Prüfungsordnungen zu verankern. Die vorliegende Arbeit bietet einen Überblick und eine Analyse dieser bibliothekarischen Bemühungen. Sie bezieht sich auf den Zeitpunkt ab der Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge, mit einem Schwerpunkt auf den Jahren 2004 bis Anfang 2006. In diesem Zeitraum haben viele Bibliotheken begonnen, die Umstrukturierung der Studiengänge an den Universitäten für die Verankerung von Informationskompetenz in den neuen Curricula zu nutzen.

Diese Veröffentlichung geht zurück auf eine Master-Arbeit im postgradualen Fernstudiengang Master of Arts (Library and Information Science) an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Die Online-Version dieser Arbeit befindet sich unter  
<http://www.ib.hu-berlin.de/~kumlau/handreichungen/h186/>

## Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung und Problemstellung .....	2
2.	Grundlagen der Informationskompetenz.....	6
2.1	Informationsgesellschaft, Benutzerschulungen und Informationskompetenz .....	6
2.2	Bibliotheken und Informationskompetenz.....	10
3.	Der Bologna-Prozess und die Einführung der gestuften Studiengänge.....	13
3.1	Zweistufiges Studiengangssystem .....	13
3.2	Akkreditierung der Studiengänge .....	16
3.3	Modularisierung der Studiengänge.....	17
3.4	Leistungspunktsystem ECTS.....	20
3.5	Berufsqualifizierung in den Bachelor- und Masterstudiengängen.....	21
3.6	Vermittlung von Schlüsselqualifikationen in Hochschulen .....	23
4.	Vermittlung von Informationskompetenz in den neuen Studiengängen .....	26
4.1	Konkrete Praxisbeispiele .....	28
4.1.1	Die Universitäts- und Landesbibliothek Bonn.....	29
4.1.2	Die Universitäts- und Landesbibliothek Düsseldorf .....	31
4.1.3	Die Bibliothek der Universität Konstanz .....	34
4.1.4	Erstes Fazit .....	36
4.2	Analyse der Erfahrungsberichte weiterer Universitätsbibliotheken.....	36
4.2.1	Voraussetzungen für die curriculare Verankerung .....	36
4.2.2	Resultate aus der Verankerung im Curriculum.....	46
4.2.3	Erfolgsfaktoren für eine gelungene Verankerung .....	53
4.3	Fazit.....	56
5.	Zusammenfassung und Ausblick .....	60
6.	Literaturverzeichnis.....	62
7.	Abkürzungsverzeichnis .....	71

“Although no one can predict the future, we believe that we are simply at the beginning of the information literacy movement. An explosion of interest in this topic is imminent.”<sup>1</sup>

### 1. Einleitung und Problemstellung

In den letzten zehn Jahren hat die gewaltige Zunahme an gedruckten Informationen und das verstärkte Vorkommen digitaler Publikationsformen erhebliche gesellschaftliche Auswirkungen nach sich gezogen. So wird inzwischen die Kompetenz, mit Informationen bewusst und effizient umgehen zu können, als eine wichtige gegenwärtige und zukünftige Schlüsselqualifikation nicht nur von HochschulabsolventInnen gesehen. Gleichzeitig belegt eine im Jahr 2001 durchgeführte Studie, dass die Studierenden nicht in ausreichendem Maße über diese erforderliche Informationskompetenz verfügen.

Bibliotheken sind von diesen gesellschaftlichen Veränderungen besonders betroffen, sahen sie sich doch von jeher als die Experten für den Umgang mit Informationen an. Gleichzeitig ist ihnen insbesondere im Zuge der verstärkten Wettbewerbssituation daran gelegen, dass ihre Bestände und Dienstleistungen auch in Anspruch genommen werden. Hieraus ist unter anderem zu erklären, dass die Thematik der Vermittlung von Informationskompetenz in der Hochschulausbildung seit einigen Jahren eine verstärkte Rolle spielt.

Zudem begann mit der 1999 verabschiedeten Bologna-Erklärung eine grundlegende Umstrukturierung an deutschen Universitäten. Die herkömmliche Studienstruktur (Diplom, Magister, Staatsexamen) wird abgelöst durch ein zweistufiges neues Studiensystem, das nur noch zwei Abschlüsse vorsieht: den Bachelor- und den Masterabschluss. Diese neuen gestuften Studiengänge betonen, dass in der Hochschulausbildung neben fachwissenschaftlichen und -methodischen Inhalten insbesondere solche Handlungskompetenzen vermittelt werden sollen, die stärker als zuvor die Berufsqualifizierung der HochschulabsolventInnen sichern.

Diese Umstellung auf die neuen gestuften Studiengänge wird bereits von vielen Universitätsbibliotheken dazu genutzt, die Vermittlung von Informationskompetenz in den neuen Studien- und Prüfungsordnungen zu verankern. Die vorliegende Arbeit setzt hier an, indem sie einen Überblick und eine Analyse dieser bibliothekarischen Bemühungen bieten will. Sie bezieht sich dabei auf den Zeitpunkt ab der Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge, mit einem deutlichen Schwer-

---

<sup>1</sup> Eisenberg/Lowe/Spitzer 2004, S. 177.

punkt auf den Jahren 2004 bis Anfang 2006. In diesem Zeitraum haben besonders viele Bibliotheken begonnen, die Umstrukturierung der Studiengänge an den Universitäten für die Verankerung von Informationskompetenz in den neuen Curricula zu nutzen.

Die theoretische Fundierung des Konzeptes der Informationskompetenz wird in den folgenden Ausführungen knapp gehalten, da dazu bereits umfangreiche neuere Literatur vorliegt. Der Schwerpunkt liegt auf der Auswertung praktischer Schulungsmodelle und Erfahrungsberichte derjenigen Hochschulbibliotheken, die bereits mit der Verankerung von Informationskompetenz in den Curricula begonnen haben. Der Rahmen der zur Verfügung stehenden Bearbeitungszeit zieht notwendigerweise eine Konzentration und Auswahl des Materials nach sich. So erfolgt in der vorliegenden Arbeit zum einen eine Konzentration auf Universitätsbibliotheken, die sich bereits öffentlich zu ihren Erfahrungen geäußert haben, sei es in Form von Vorträgen, Schulungskonzeptionen oder gedruckter Information. Die hier berücksichtigte Auswahl an Universitätsbibliotheken soll in dieser Hinsicht keinesfalls eine Bevorzugung oder Bewertung darstellen: sie ist einzig und allein Resultat eines pragmatischen Umgangs mit Zeit und Information. Denn die Veröffentlichungen zu Informationskompetenz im Allgemeinen und zu einzelnen örtlichen Erfahrungen im Besonderen haben allein in den letzten drei Jahren einen enormen Zuwachs erlebt. Neben einer Vielzahl einschlägiger, theoretischer Erörterungen gibt es auch bereits sehr viele Arbeiten, die ein spezifisches Konzept zur Vermittlung von Informationskompetenz einer Hochschulbibliothek vorstellen. Insofern kann die vorliegende Arbeit bei Weitem nicht den publizierten Bestand an Literatur zur Thematik abdecken.

Soweit es zu überblicken ist, fehlt allerdings bislang eine aktuelle Auswertung verschiedenster Erfahrungen von Universitätsbibliotheken und ein Vergleich unterschiedlicher Vorgehensweisen im Hinblick auf die Verankerung von Lehrveranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz in den neuen Curricula. Hier setzt die vorliegende Arbeit an.

Die Arbeit gliedert sich – neben der Einleitung und dem Ausblick – in folgende Kapitel:

In Kapitel 2 werden zunächst die derzeit bestehenden gesellschaftlichen Veränderungen im Zusammenhang mit der Informationsgesellschaft in knapper Form dargestellt, um daran anschließend Grundlagen zur Informationskompetenz und die Rolle der Bibliotheken darin zu schildern.

Kapitel 3 stellt den seit 1999 erfolgenden Bologna-Prozess und die Einführung der gestuften Studienstruktur an deutschen Hochschulen vor. Dazu werden die einzelnen Kernelemente des Bologna-Prozesses und die damit verbundenen Veränderungen für die Hochschulausbildung und die universitäre Organisation erläutert.

In Kapitel 4, das den Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit bildet, wird die Verankerung der Vermittlung von Informationskompetenz in den Studien- und Prüfungsordnungen der neuen Studiengänge analysiert. Dazu wird neben einer allgemeinen Einführung in die Thematik zunächst die Vorgehensweise dreier ausgesuchter Universitätsbibliotheken dargestellt. Das Beispiel der Universitäts- und Landesbibliothek Bonn soll zeigen, wie bereits vor Beginn der universitären Umstellung auf die neuen Studiengänge die curriculare Verankerung von Informationskompetenz vorbereitet werden kann. Am Beispiel der Universitäts- und Landesbibliothek Düsseldorf soll verdeutlicht werden, wie mit Hilfe eines sämtliche Schulungsveranstaltungen umfassenden Gesamtkonzeptes die Umstellung auf die neuen Studiengänge begleitet werden kann. Die Bibliothek der Universität Konstanz, deren Vorgehensweise als drittes beschrieben wird, hat zumindest für Baden-Württemberg eine Vorreiterrolle eingenommen, da sie mit Hilfe eines von Bundesland und Universität geförderten Projektes Modelle und Schulungskonzepte erarbeitet hat, die auch von anderen Universitäten übernommen werden können. Auf die ausführliche Darstellung anderer Universitätsbibliotheken (z.B. die Bibliotheken der Universitäten Heidelberg und Freiburg), die sich auch schon seit längerer Zeit intensiv um die curriculare Verankerung von Informationskompetenz bemühen, wird verzichtet, da diese bereits mehrfach Gegenstand bibliothekarischer Untersuchungen waren.

An die konkrete Vorstellung der drei genannten Bibliotheken schließt sich eine strukturierte Analyse der Erfahrungen weiterer unterschiedlicher deutscher Universitätsbibliotheken im Hinblick auf die curriculare Verankerung an. Mögliche Voraussetzungen für eine gelungene Verankerung werden hier ebenso genannt



wie bislang zu ziehende positive Resultate und aufgezeigte Problembereiche. Weiterhin werden mögliche Erfolgsfaktoren für eine gelungene Integration in die Curricula genannt, um in diesem Zusammenhang auch Beispiele der (über-)regionalen bibliothekarischen Kooperation vorzustellen. Die Auswertung der Erfahrungsberichte mündet in einem Fazit, in dem bereits erste zukünftige Perspektiven dargestellt werden.

Das Schlusskapitel stellt die aus Kapitel 4 abzuleitenden Erkenntnisse in den Zusammenhang der vorangegangenen Kapitel und versucht damit, Anknüpfungspunkte für das weitere Vorgehen von Universitätsbibliotheken im Hinblick auf die Verankerung von Informationskompetenz in den neuen Studien- und Prüfungsordnungen zu liefern.

## 2. Grundlagen der Informationskompetenz

Ging man bislang schon davon aus, dass sich das Angebot an wissenschaftlicher Information alle 10-15 Jahre verdoppelt, so hat seit dem Beginn der 1990er Jahre das Informationswachstum noch einmal exponentiell zugenommen: allein zwischen 1999 und 2002 hat sich die Menge der gespeicherten Informationen beinahe verdoppelt:<sup>2</sup>

“The uncertain quality and expanding quantity of information pose large challenges for society. The sheer abundance of information will not in itself create a more informed citizenry without a complementary cluster of abilities necessary to use information effectively.”<sup>3</sup>

Im Folgenden werden die Auswirkungen dieses Informationszuwachses im Kontext weiterer gesellschaftlicher Veränderungen dargestellt und deren Folgen für Bibliotheken anhand des Begriffes der Informationskompetenz verdeutlicht. Daran anschließend werden die Ergebnisse einer im Jahr 2001 zur Nutzung elektronischer Fachinformationen durchgeführten Studie sowie die Auswirkungen dieser auf Universitätsbibliotheken vorgestellt.

### 2.1 Informationsgesellschaft, Benutzerschulungen und Informationskompetenz

Konsequenz der oben skizzierten 'Informationsflut' ist die Notwendigkeit, immer effektiver zu wissen, wie aus dem übergroßen Informationsangebot die für die Lösung des eigenen Problems erforderlichen Informationen herausgefunden werden können.<sup>4</sup> Der Einzelne wird mit einer Vielzahl unterschiedlicher Informationsangebote konfrontiert – in seinen wissenschaftlichen Studien, an seinem Arbeitsplatz und in seinem Privatleben. Dazu sind Informationen an unterschiedlichsten Orten erhältlich – u.a. in Bibliotheken, Medien, Internet – und in unterschiedlichsten multimedialen Formaten. Das führt zunehmend dazu, sich Gedanken über die Authentizität, den Wahrheitsgehalt und die Seriosität von Informationen machen zu müssen.

Der sich gleichzeitig noch immer vollziehende gesellschaftliche Wandel – Dezentralisierung, Globalisierung, starke Zunahme des tertiären Sektors – bedeutet,

---

<sup>2</sup> Vgl. Cherny/Gilyarevsky 2005, S. 221f.

<sup>3</sup> ALA 2000, S. 2.

<sup>4</sup> Vgl. Grafstein 2002, S. 200; Homann 2000, S. 968.

dass Wirtschaft und Gesellschaft nicht mehr länger hauptsächlich auf Arbeitsproduktivität und Kapital basieren, sondern vermehrt auf der Verarbeitung von Informationen. Dadurch wird die Informationsversorgung in Wissenschaft und Forschung und innerhalb und außerhalb der beruflichen Tätigkeit immer wichtiger. Die unsichere Qualität und zunehmende Quantität von Informationen führt zu großen gesellschaftlichen Herausforderungen. Eine solche Informationsgesellschaft, die einhergeht mit raschen informationstechnologischen Veränderungen und auf der rasanten Zunahme von Informationen beruht, erfordert Mitglieder, die mit Informationssystemen umgehen können. Der kompetente Umgang mit Informationssystemen wird damit zu einem wissenschafts- und bildungspolitischen Ziel mit hoher gesellschaftlicher Priorität.<sup>5</sup> So wird Informationskompetenz heute als eine auch für den zukünftigen wissenschaftlichen und (außer-)beruflichen Alltag lebenswichtige Schlüsselqualifikation angesehen, die den traditionellen Bildungsqualifikationen wie Lesen, Schreiben und Mathematik gleichrangig hinzugefügt werden sollte.<sup>6</sup>

Bibliotheken sind von diesem gesellschaftlichen Wandel besonders betroffen. Die rasche Verbreitung des World Wide Web und die Zunahme elektronischer Publikationsformen haben dazu geführt, dass sie teilweise nicht mehr als Hauptinformationsquelle angesehen werden, was dazu führt, dass sie verstärkt neue Tätigkeitsfelder entwickeln müssen. Gleichzeitig müssen sie mehr denn je ihren BenutzerInnen kompetente Unterstützung in der Bewältigung des Informationsangebotes bieten.<sup>7</sup>

Der Begriff der Informationskompetenz ist ein originär bibliothekarischer Begriff, sahen sich doch von jeher BibliothekarInnen als ExpertInnen der Informationsvermittlung. Erstmals in dieser Form formuliert wurde er ab den 1970er Jahren zunächst vor allem in den USA, Großbritannien, Australien und Skandinavien ('information literacy').<sup>8</sup> Verstand man darunter zunächst eine Einführung in bibliotheksspezifische Rechercheinstrumente und Nachschlagewerke, so fasst man heute darunter unter anderem auch die Bewertung von Informationen, kritisches Denken

---

<sup>5</sup> Vgl. BMBF 2002, S. 3; ALA 2000, S. 2; Eisenberg/Lowe/Spitzer 2004, S. 64.

<sup>6</sup> Vgl. Breivik 1998, S. 2f.; Webber/Johnston 2000, S. 396; Rader 2005, S. 18f.; Hapke 2005, S. 1; Grassian/Kaplowitz 2001, S. 417.

<sup>7</sup> Vgl. DFG 2004, S. 18.

<sup>8</sup> Eine ausführliche Diskussion der Begrifflichkeiten sowie der Entstehung und Verwendung der Begriffe kann hier nicht erfolgen, verwiesen wird auf einschlägige Arbeiten wie z.B. Ingold 2005.

und die effektive Lösung von Problemen mit Hilfe von Informationssystemen.<sup>9</sup> Die Vermittlung von Informationskompetenz in Schulungsveranstaltungen ist in diesen Ländern schon lange Standard.

In Deutschland wurden vor allem die US-amerikanische Begriffs-Diskussion und die daraus abgeleiteten Schulungskonzepte und Modelle seit Mitte der 1990er Jahren eingeführt. Bis dahin standen in Benutzerschulungen vor allem der Umgang mit den eigenen Bibliothekskatalogen und Rechercheinstrumenten im Vordergrund, seit Anfang der 1990er Jahre verstärkt zu den neuen elektronischen Datenbanken und den eigenen OPAC's.<sup>10</sup> Diese Schulungen waren meist objekt- und bestandsorientiert und vermittelten vor allem technische Detailkenntnisse in einmaligen ein- bis zweistündigen Veranstaltungen. Häufig wurden sie weder kontinuierlich angeboten, noch gab es einen konzeptionellen Überbau. Diese Situation war für die Bibliotheken sehr unglücklich, nahm doch das zu vermittelnde Angebot vor allem an elektronischen Datenbanken ständig zu, was zu einer großen Personalbelastung führte. Auch die TeilnehmerInnen solcher Schulungen waren häufig überfordert, da übergreifende Fähigkeiten zur Recherche und Bewertung von Informationen nicht vermittelt wurden und die Schulungen mit technischem Detailwissen überfrachtet waren.<sup>11</sup>

Mitte der 1990er Jahre begann man, sich sowohl an den angloamerikanischen Definitionen und Standards bezüglich Informationskompetenz als auch an der mit den Schulungskonzepten verbundenen kompetenzorientierten Pädagogik zu orientieren. Großen Nachhall hat vor allem die Definition der American Library Association (ALA) gefunden, die 1989 formulierte:

„To be information literate, a person must be able to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information.“<sup>12</sup>

2000 erweiterte die ALA diese Definition in den inzwischen auch in der deutschen Diskussion breit rezipierten Standards, wonach eine informationskompetente Person den eigenen Informationsbedarf bestimmen und sich Zugang zu Informationen verschaffen kann, Informationen kritisch evaluieren und effizient – in ethisch und

---

<sup>9</sup> Vgl. Andretta 2005, S. 6f. insbesondere zur US-amerikanischen Diskussion.

<sup>10</sup> Vgl. Vogt 2004, S. 117.

<sup>11</sup> Vgl. Homann 2001. Auf eine detaillierte Beschreibung der Aktivitäten in der Benutzerschulung zwischen den 1970er und 1990er Jahren muss hier verzichtet werden, sie findet sich in der angegebenen Quelle.

<sup>12</sup> ACRL 1989, S. 11.

rechtlich erlaubter Weise – zur Problemlösung nutzen kann und den ökonomischen, rechtlichen und sozialen Kontext der Verwendung von Informationen versteht.<sup>13</sup> Eine wirklich mehrheitlich geteilte Definition von Informationskompetenz gibt es weder in den USA noch in anderen Ländern.

Als Konsens für Deutschland kann folgende Kurz-Definition von HOMANN gelten: Unter Informationskompetenz versteht man die Fähigkeit, bezogen auf ein konkretes Problem, Informationsbedarf zu erkennen, Informationen zu ermitteln, zu bewerten und effektiv zu nutzen.<sup>14</sup> Daraus leitet er drei Perspektiven als die zentralen Merkmale von Informationskompetenz ab: die subjektive Perspektive des Informationssuchenden, die prozessorientierte Perspektive (Prozess der Informationsrecherche) und die informationsökonomische Perspektive (effektive Nutzung der Information).<sup>15</sup> Diese Darstellung von „Prozessen und Strukturen der individuellen Informationssuche und -verarbeitung“<sup>16</sup> lässt sich auch mit Hilfe von Modellen strukturieren und visualisieren.<sup>17</sup>

Spielen in der US-amerikanischen Begriffs-Diskussion die Fähigkeit zum kritischen Denken und das lebenslange Lernen eine große Rolle, so ist die deutsche Diskussion bislang weniger theoretisch und eher pragmatisch orientiert.<sup>18</sup> Einigkeit besteht zumindest in der bibliothekarischen Fachwelt darüber, dass Informationskompetenz als handlungsorientierte Kompetenz nicht einfach vorhanden ist, sondern so wie andere Fertigkeiten vermittelt und erworben werden muss.<sup>19</sup> Dazu gehört, Transferfähigkeiten zu entwickeln, um in einer Vielzahl von unterschiedlichen Situationen mit Informationen effektiv interagieren zu können und unterschiedlichste Informationsbedürfnisse befriedigen zu können. So müssen Strate-

---

<sup>13</sup> Vgl. ALA 2000, S. 2. Homann (2002c) hat eine deutsche Übersetzung der Standards veröffentlicht.

<sup>14</sup> Vgl. Homann 2002b, Kap. 8/3.1, S. 1. Für die US-amerikanische Diskussion s. Grassian/Kaplowitz 2001; Breivik 1998.

<sup>15</sup> Vgl. Homann 2002b, Kap. 8/3.1, S. 2.

<sup>16</sup> Homann 2000, S. 970.

<sup>17</sup> Auf eine Darstellung der Diskussion um die aus den USA stammenden Modelle Big6Skills (Eisenberg u.a.) und das ISP (Kuhltau) sowie der beiden in Deutschland wichtigen Modelle DYMIK (Homann) und LIK (Dannenberg) kann hier nicht weiter eingegangen werden. Siehe dazu z.B. Homann 2000, S. 970ff.; Eisenberg/Lowe/Spitzer 2004, S. 40ff.; Dannenberg 2005, S. 19ff.; sowie auch Elmborg 2006, S. 194.

<sup>18</sup> Auch hier gibt es Diskussionen um die Abgrenzung des Informationskompetenz-Begriffs zu anderen Kompetenzen wie beispielsweise der Kompetenz, mit Informationstechnologien umgehen zu können. Vgl. dazu Schaeper/Briedis 2004; Dannenberg 2005. Zur weitergehenden Diskussion um die Begriffe Bibliothekspädagogik vs. Informationskompetenz s. z.B. Schultka 2005a, S. 1477. Zur US-amerikanischen Diskussion um Information Literacy, Computer Literacy und Information Technology Literacy s. z.B. Eisenberg/Lowe/Spitzer 2004, S. 11.

<sup>19</sup> Vgl. Breivik 1998, S. 23; Lankenau 2002, S. 429f.

gien zur Informationsrecherche und zur Integration von Informationen in das eigene bereits vorhandene Wissen entwickelt werden.<sup>20</sup>

Versteht man Informationskompetenz in diesem Sinne als eine übergreifende Kompetenz, dann wird es umso wichtiger, den Schwerpunkt bei der Vermittlung von Informationskompetenz auf die Entwicklung von Konzepten und Strategien zu legen – was nicht ausschließt, auch konkrete Fertigkeiten wie beispielsweise die Handhabung von OPAC's zu vermitteln.<sup>21</sup> Informationskompetenz ist somit mehr als eine bloße Aneinanderreihung einzelner Fertigkeiten, sondern vielmehr ein komplexer und intellektuell anspruchsvoller Lern- und Bildungsprozess, der es dem Einzelnen ermöglicht, sich in der Informationsgesellschaft effektiv zu verhalten und der damit erst die Basis für lebenslanges Lernen schafft.<sup>22</sup>

### 2.2 Bibliotheken und Informationskompetenz

In den letzten Jahren wurde in Deutschland in bibliothekarischer Hinsicht viel auf dem Gebiet der Informationskompetenz erreicht. Wurde noch im Jahr 2000 in dem von einer Arbeitsgruppe der BDB ausgearbeiteten Berufsbild lediglich die Bestands- und Informationsvermittlung, nicht aber die Vermittlung von Informationskompetenz als Tätigkeitsfeld von Bibliotheken erwähnt<sup>23</sup>, so enthält beispielsweise der Entwurf für das Thüringer Bibliotheksgesetz von 2006 unter anderem den Passus, dass Bibliotheken an Hochschulen Informationskompetenz fördern sollen.<sup>24</sup> Leitungsebenen in Bibliotheken und bibliothekarische Fort- und Ausbildungen widmen sich dem Thema. Mit viel Engagement konzipieren einzelne Bibliotheken Schulungskonzepte und setzen diese um. Auch die Kontakte zu anderen Hochschuleinrichtungen, wie beispielsweise Fachbereichen, Hochschulleitungen und Rechen- und Medienzentren wurden intensiviert.<sup>25</sup> Der Deutsche Hochschulverband und der VDB haben im Jahr 2003 einen Vertrag zur Vermittlung von Informationskompetenz an Hochschulen unterzeichnet mit dem Ziel, „im Interesse der Studierenden lokale Initiativen ihrer Mitglieder zur Stärkung der Informationskompetenz zu fördern.“<sup>26</sup>

---

<sup>20</sup> Vgl. Umlauf 2004, S. 5ff.; Homann 2002b, Kap. 8/3.1, S. 3.

<sup>21</sup> Vgl. Grassian/Kaplowitz 2001, S. 9.

<sup>22</sup> Vgl. Bruce 1999, S. 46; Lloyd 2003, S. 89; ALA 2000, S. 3f.; Hapke 2005, S. 2.

<sup>23</sup> Zum 'Berufsbild 2000' s. Krauß-Leichert 2000, S. 20ff.

<sup>24</sup> Vgl. Simon-Ritz/Schultka 2006, o.S. Der Entwurf wurde der Öffentlichkeit am 14.03.06 vom DBV-Landesverband Thüringen vorgestellt.

<sup>25</sup> Vgl. Vogt 2005, S. 7ff.

<sup>26</sup> VDB 2003, S. 10.

Bibliotheken können, wollen und sollen sich noch weit mehr als heute als 'teaching library', als Lehr- und Lernzentren von Informations- und Medienkompetenz entwickeln und dadurch eine wichtige Aufgabe in der Informationsgesellschaft übernehmen:<sup>27</sup>

"This is not the time for academic librarians to be timid or to wait patiently for new developments. On the contrary, it is time for them to become aggressive and dynamic participants in the campus community's teaching, learning and research agendas. They must share their enormous information expertise with their campus community and build productive partnerships with other campus groups (...)."<sup>28</sup>

Auch wissenschafts- und hochschulpolitische Institutionen fordern die Entwicklung von Bibliotheken hin zu „Zentren des Wissensmanagements“<sup>29</sup> und stellen fest, dass solche Schulungen zukünftig noch erheblich mehr Bedeutung gewinnen werden und zu den Kernaufgaben von Hochschulbibliotheken gehören werden.<sup>30</sup>

Stark beeinflusst wurde diese Entwicklung durch die Ergebnisse der im Jahr 2000 vom BMBF in Auftrag gegebenen SteFi-Studie.<sup>31</sup> Die Bestandsaufnahme der Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Information in der Hochschulausbildung ergab, dass die Informationskompetenz der meisten Studierenden – und teilweise auch der Lehrenden – unzureichend ist und HochschulabsolventInnen den Anforderungen der Wirtschaft diesbezüglich nicht gerecht werden. Die Kooperation zwischen den Hochschulbibliotheken und den Fakultäten bezüglich der Durchführung von Schulungsveranstaltungen wurde ebenso als unzureichend bewertet: Informationskompetenz sei nur unzureichend in Studienordnungen integriert.<sup>32</sup> Aus den Untersuchungsergebnissen werden unter anderem folgende Forderungen abgeleitet: Die Vermittlung von Informationskompetenz sollte integraler Bestandteil der Lehre werden, der Wissensaustausch unter Studierenden sollte durch Tutorienprogramme gefördert werden, Hochschulen und Unternehmen sollten in der Bestimmung der Anforderungen an Informationskompetenz stärker zusammenarbeiten und Lehrveranstaltungen und Lehr-Lern-Module zur Vermittlung von

---

<sup>27</sup> Lux/Sühl-Strohmer 2004, S. 22; Homann 2001, S. 1. Siehe dazu auch WR 2001, S. 29ff.

<sup>28</sup> Rader 2005, S. 23.

<sup>29</sup> WR 2000b, S. 41.

<sup>30</sup> Vgl. Vogel/Cordes 2005, S. 47f.

<sup>31</sup> 'Studieren mit elektronischen Fachinformationen'. Zur ausführlichen Diskussion dieser Studie s. Klatt u.a. 2001a; BMBF 2002; Kundmüller-Bianchini 2004.

<sup>32</sup> Vgl. Klatt u.a. 2001b, S. 28ff.

Informationskompetenz sollten hochschulübergreifend konzipiert werden.<sup>33</sup> Die Vermittlung von Informationskompetenz soll fester Bestandteil aller Ebenen der Aus- und Weiterbildung werden.<sup>34</sup> Das 'Best-Case-Szenario' an Hochschulen wird wie folgt beschrieben:

„Lehrende vermitteln Informationskompetenz studiumsnah in ihren Lehrveranstaltungen. Studierende tauschen ihr Wissen über relevante elektronische Quellen aus. Fachbereiche sorgen für die Bereitstellung eines bewerteten, kostenfreien Angebotes für Studierende. Bibliotheken, Fachbereiche (und Anbieter) entwickeln gemeinsam Schulungsangebote und Onlinetools zur Informationskompetenzförderung. Einführung und Weiterbildung zur Informationskompetenz sind integraler, zertifizierter Bestandteil des Studiums und allgemein – auch von den Unternehmen – anerkanntes Qualifikationsmerkmal von Hochschulabsolvent/-innen.“<sup>35</sup>

Die Studie bewirkte, dass sich Hochschulbibliotheken nun intensiver als zuvor mit der Vermittlung von Informationskompetenz auseinandersetzen. So wurde beispielsweise im Jahr 2002 die Arbeitsgemeinschaft Informationskompetenz von nordrhein-westfälischen Hochschulbibliotheken gegründet, um einerseits Konzepte und Strategien zur Vermittlung von Informationskompetenz zu erarbeiten und andererseits Hochschulbibliotheken vor Ort zu unterstützen.<sup>36</sup> Die Ursachen für die bestürzenden Ergebnisse der SteFi-Studie wurden aus bibliothekarischer Perspektive unter anderem darin gesehen, dass die herkömmlichen Schulungsmodelle weder gute Resonanz noch gute Erfolge bei den BenutzerInnen hatten.<sup>37</sup>

Die bereits im Jahr 1999 durch den Bologna-Prozess eingeleitete Hochschulreform bot darüber hinaus neue Perspektiven, um die Vermittlung von Informationskompetenz in Hochschulen zu verstärken.

---

<sup>33</sup> Vgl. Klatt u.a. 2001a, S. 210ff.

<sup>34</sup> Vgl. BMBF 2002, S. 8.

<sup>35</sup> Klatt u.a. 2001a, S. 222.

<sup>36</sup> Vgl. Nilges/Thiel 2003, S. 520f.; zur AG s.u. Kap. 4.2.3.

<sup>37</sup> Vgl. Vogt 2004, S. 117; Homann 2002c, S. 625.



#### **3. Der Bologna-Prozess und die Einführung der gestuften Studiengänge**

Im Juni 1999 vereinbarten 30 europäische Bildungsminister, von denen 15 aus nicht zur Europäischen Union gehörenden Ländern kamen, übergreifende Ziele für einen gemeinsamen europäischen Hochschulraum. In dieser so genannten 'Bologna-Erklärung' wurden als die beiden Hauptziele die Förderung von Mobilität im europäischen Bildungsraum sowie der Ausbau eines europäischen Bildungsraumes für den Hochschulbereich vereinbart.<sup>38</sup> Dazu soll bis zum Jahr 2010 ein zweistufiges System vergleichbarer Abschlüsse – Bachelor (BA) und Master (MA) – geschaffen werden, deren Studienleistungen mit einem einheitlichen Leistungspunktesystem bewertet werden sollen.<sup>39</sup> Der Bologna-Prozess geht einher mit einem Perspektivenwechsel: Lernen wird nicht mehr nur verbunden mit den für den jeweiligen Lebensabschnitt zuständigen Institutionen (u.a. Schule, Hochschule) gesehen. Stattdessen steht der Mensch als Subjekt lebenslangen Lernens im Mittelpunkt. Erreicht werden soll dies durch durchlässige und bewegliche Bildungswege.<sup>40</sup>

Die aus der Bologna-Erklärung abgeleiteten Maßnahmen „konnten in den meisten Signatur-Staaten des Bologna-Prozesses nicht ohne grundlegende Veränderungen der Studienstruktur verwirklicht werden.“<sup>41</sup> Auch in Deutschland hat dieser Umstrukturierungsprozess längst begonnen. Im Folgenden werden die Kernelemente dieser Studienreform dargestellt.

#### **3.1 Zweistufiges Studiengangsystem**

Ein zentraler Bestandteil des Bologna-Prozesses ist die Einführung des zweistufigen Systems der Bachelor- und Masterstudiengänge und die Umstellung der in den Unterzeichnerstaaten bestehenden herkömmlichen Studiengänge auf dieses neue System. In Deutschland enthält das Hochschulrahmengesetz die allgemeinen Vorgaben für diese neuen Studiengänge. Danach wird der Bachelor als erster berufsqualifizierender Abschluss vorgegeben mit einer Regelstudiendauer von mindestens drei und höchstens vier Jahren. Anschließend besteht die Möglichkeit, mit dem Masterabschluss einen weiteren berufsqualifizierenden Abschluss mit einer Regelstudienzeit von mindestens einem und höchstens zwei Jahren zu er-

---

<sup>38</sup> Inzwischen ist der Kreis der teilnehmenden Länder auf 45 gestiegen, vgl. HRK 2005a.

<sup>39</sup> Vgl. Europäische Bildungsminister 1999, S. 1 ff.

<sup>40</sup> Vgl. Wolter 2005, S. 51.

<sup>41</sup> Schnitzer 2005, S. 5.

werben.<sup>42</sup> Damit wird der Bachelorabschluss zum Regelabschluss des Hochschulstudiums und soll für die meisten Studierenden zu einer ersten Berufstätigkeit führen. Der Zugang zu den Masterstudiengängen (entspricht dem herkömmlichen Magister, Diplom oder Ersten Staatsexamen) ist besonders reguliert, da neben einem ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluss (oder einem äquivalenten Abschluss) weitere Erfordernisse verlangt werden können. Nur ein geringer Teil der Studierenden wird voraussichtlich einen Masterabschluss anschließen.<sup>43</sup>

Der bildungspolitische Kontext und die aus der Umstellung abgeleiteten Maßnahmen weisen weit über eine Mobilitätsförderung hinaus. So steht die Einführung des gestuften Studiengangsystems

„(...) im Zusammenhang mit **veränderten Anforderungen an die Hochschulen**, die sich insbesondere aus der Expansion des tertiären Bereichs, den Veränderungen in der Berufswelt sowie der zunehmenden internationalen Verflechtung im Hochschulbereich ergeben.“<sup>44</sup>

Insbesondere der Bachelor soll die Studienzeitdauer und die Abbrecherquoten durch ein intensiviertes Studium verringern und schnell zu einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss führen. Zentrale neue Perspektive, insbesondere für das deutsche Hochschulwesen, ist die Fokussierung auf von hochschulexterner Seite – der Wirtschaft – genannte Anforderungen, die in der Vermittlung von so genannten Schlüsselkompetenzen münden. Demzufolge gibt es eine Unterscheidung zwischen den Lehrinhalten des Bachelorstudiums, das vornehmlich für einen nicht-wissenschaftlichen Beruf qualifizieren soll und denen des auch eine wissenschaftliche Karriere ermöglichenden Masterstudiums.<sup>45</sup>

Die Hochschulrektorenkonferenz hat 2005 herausgehoben, dass die Einführung der gestuften Studiengänge immense Auswirkungen auf die Lehre und die Organisation der Studiengänge und der Hochschulen hat.<sup>46</sup> So müssen die bisherigen Studieninhalte umfassend überarbeitet werden, um eine bessere Vermittlung der HochschulabsolventInnen auf dem Arbeitsmarkt zu gewährleisten, denn die Fo-

---

<sup>42</sup> Vgl. KMK 1998, Anlage S. 1-2, vgl. dort auch die näheren Angaben zu den einzelnen Bundesländern.

<sup>43</sup> Vgl. KMK 2003, S. 2.

<sup>44</sup> KMK 1998, S. 2, Hervorhebung im Original.

<sup>45</sup> Vgl. WR 2000b, S. 47.

<sup>46</sup> Vgl. HRK 2005b, S. 3ff.

kussierung der Berufsqualifizierung erfordert eine stärkere Einbindung von fächerübergreifenden und berufsfeldbezogenen Qualifikationen in das Curriculum.

Bereits durch die Bologna-Erklärung vorgegeben ist die Neustrukturierung der Studiengänge: das Lehrangebot soll in modularer Form (Verbund von Lehrveranstaltungen eines thematischen Schwerpunktes) angeboten werden. Die Arbeitsleistungen der Studierenden werden mit einem einheitlichen Leistungspunktsystem<sup>47</sup> bewertet, wodurch die althergebrachten Formen der Leistungsnachweise und Benotungen hinfällig werden.

Dabei besteht für die Hochschulen die große Herausforderung, einerseits mit dem Studienangebot eigene Profile gemäß ihrer Stärken in Lehre und Forschung zu entwickeln und umzusetzen und andererseits mit ihrem Angebot der zu erwartenden sehr hohen Studierendenzahl insbesondere in den Bachelorstudiengängen gerecht zu werden.<sup>48</sup> Denn auch künftig fällt die inhaltliche Ausgestaltung der Studiengänge in die Zuständigkeit der Hochschulen. Diese müssen konkretisieren, in welchem Verhältnis Fach- und Grundlagenwissenschaften zu fachübergreifenden Qualifikationen stehen.<sup>49</sup> Eine von der Hochschulrektorenkonferenz an Hochschulen durchgeführte Umfrage brachte zu Tage, dass die Hochschulen mit der Reform der Studiengänge die Studierenden aktiv einbinden wollen – durch die Nutzung neuer Lehrformen, die Ausweitung von Tutorenprogrammen, die Einbeziehung von arbeitsmarktbezogenen Qualifikationen und die Intensivierung selbständigen Lernens. Das bedeutet, dass die Hochschulen mehr Lehrveranstaltungen anbieten müssten, um ein intensiveres Studium in kleineren Gruppen zu ermöglichen. Gleichzeitig erzeugen die durch die Modularisierung und die Einführung des Leistungspunktsystems vorgegebenen studienbegleitenden statt studienabschließenden Prüfungen einen erheblichen Mehraufwand für die Hochschulen.<sup>50</sup>

Die grundlegende Entscheidung, ob Bachelor- und Masterstudiengänge eingerichtet werden, liegt bei den Bundesländern. Im Jahr 2005 waren die neuen Studiengänge noch nicht in allen Ländergesetzen verbindlich verankert.<sup>51</sup> Dennoch

---

<sup>47</sup> Das so genannte 'ECTS'-System, s.u. Kap. 3.4; zur Berufsqualifizierung s.u. Kap. 3.5.

<sup>48</sup> Vgl. HRK 2005b, S. 3f.

<sup>49</sup> Vgl. HRK 2003, o.S.

<sup>50</sup> Vgl. HRK 2005b, S. 4f.

<sup>51</sup> Vgl. Schnitzer 2005, S. 7.

vollzieht sich die Studienreform in rascher Geschwindigkeit. Im Wintersemester 2004/2005 begannen ca. 23.800 Studierende ein Bachelorstudium an Universitäten und ca. 3.000 ein Masterstudium. Insgesamt waren ca. 74.600 Studierende für ein Bachelorstudium und 21.100 für ein Masterstudium eingeschrieben (zum Vergleich: die Anzahl aller an Universitäten eingeschriebenen Studierenden betrug im Wintersemester 2004/2005 ca. 1.372.000 Studierende).<sup>52</sup> Des Weiteren stieg die Zahl der angebotenen Bachelor- und Masterstudiengänge an deutschen Hochschulen allein vom Sommersemester 2005 zum Wintersemester 2005/2006 um 29 Prozent an. Vor allem Universitäten bieten inzwischen 30 Prozent ihres gesamten Studienangebotes in der neuen Studienform an.<sup>53</sup>

Obwohl alle Bundesländer beabsichtigen, die Umstellung bis 2010 abzuschließen, verläuft die Entwicklung in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich schnell. In absoluten Zahlen ist die Zunahme der gestuften Studiengänge in Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen und Baden-Württemberg im Vergleich zu Vorsemestern besonders groß; gemessen an ihrem gesamten Studienangebot bieten dagegen Berlin, Bremen, Brandenburg und Niedersachsen prozentual den größten Anteil ihres Studienangebotes bereits in der neuen gestuften Form an.<sup>54</sup>

Noch nicht abschließend geklärt ist trotz der Verpflichtung zur Umstellung in der Bologna-Erklärung die Frage, ob die neuen Studiengänge die bisherigen komplett ablösen, oder ob diese noch teilweise erhalten bleiben.<sup>55</sup>

### **3.2 Akkreditierung der Studiengänge**

Verantwortlich für die konkrete Einrichtung der Studiengänge in den verschiedenen Fächern und deren konkrete Ausgestaltung sind die einzelnen Hochschulen. Um zu gewährleisten, dass die Studienabschlüsse auch tatsächlich vergleichbar sind und gemeinsame Standards erfüllen, müssen die neuen Studiengänge akkreditiert werden. Diese Akkreditierung wird als Instrument der Qualitätssicherung verstanden und soll Transparenz schaffen und Vielfalt ermöglichen. Dazu

---

<sup>52</sup> Vgl. Zahlen des Statistischen Bundesamtes, verfügbar unter <http://www.destatis.de/genesis>, Stand: 06.04.2006.

<sup>53</sup> Vgl. HRK 2005c, S. 5ff.

<sup>54</sup> Vgl. HRK 2005c, S. 11.

<sup>55</sup> Vgl. KMK 1998, Anlage S. 1.

wurde bereits 1998 ein Akkreditierungsrat eingeführt.<sup>56</sup> Um ein dezentrales Akkreditierungssystem zu gewährleisten, ist der Akkreditierungsrat für die Qualitätskontrolle von dezentralen Agenturen, die die eigentliche Studiengang-Akkreditierung vornehmen, verantwortlich.<sup>57</sup> Um zunächst eine rasche Einführung der neuen gestuften Studiengänge zu ermöglichen und eine Art 'Praxistest' durchführen zu können, muss die Akkreditierung der Studiengänge erst ein bis zwei Jahre nach der Einrichtung erfolgen. Eine regelmäßige Evaluierung wird als sinnvoll angesehen.<sup>58</sup>

Durch dieses neue Akkreditierungssystem sind die Hochschulen nunmehr in die Lage versetzt, Studien- und Prüfungsordnungen rascher als zuvor an veränderte Anforderungen anzupassen. Gleichzeitig erhalten sie so die Möglichkeit, die Studiengänge stärker als bisher an ihren jeweiligen universitären Fachprofilen auszurichten.

### 3.3 Modularisierung der Studiengänge

Besonderes Kennzeichen der neuen gestuften Studiengänge ist ihre Modularisierung:

„Module bezeichnen ein Cluster bzw. einen Verbund von Lehrveranstaltungen, die sich einem bestimmten thematischen oder inhaltlichen Schwerpunkt widmen. Ein Modul ist damit eine inhaltlich und zeitlich abgeschlossene Lehr- und Lerneinheit, die sich aus verschiedenen Lehrveranstaltungen zusammensetzen kann. Es ist qualitativ (Inhalte) und quantitativ (Anrechnungspunkte) beschreibbar und muss bewertbar (Prüfung) sein. Ein Modul stellt damit eine Einheit bzw. ein Bauelement dar, welches Bestandteil eines größeren Ganzen ist, innerhalb dessen jedes Modul eine definierte Funktion hat. Einzelne Module können durch andere ersetzt werden. So ergeben sich eine Vielzahl möglicher Kombinationen.“<sup>59</sup>

Dieses modulare System ist durch eine große Flexibilität gekennzeichnet. Sie erfordert eine völlig neue Strukturierung der Curricula und Organisation des Studienverlaufs. Formal sehr unterschiedliche Lehrveranstaltungen (u.a. Vorlesungen, Seminare, Übungen) werden in thematischen, in sich abgeschlossenen Modulen zusammengefasst, um die übergreifenden Lernziele des Moduls erreichen zu können. Dies bedeutet zum Beispiel auch, dass an einem Modul mehrere

---

<sup>56</sup> Dieser wurde 2005 in die 'Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland' überführt.

<sup>57</sup> Vgl. AR 2006, o.S.

<sup>58</sup> Vgl. BLK 2002, S. 78.

<sup>59</sup> BLK 2002, S. 4.

DozentInnen mitwirken, die dann für eine inhaltliche Abstimmung und Koordination Sorge tragen müssen. Dabei geht es weniger um die Frage, welche Lehrinhalte vermittelt werden sollen. Stattdessen stehen die erwünschten Ergebnisse – die Teilqualifikationen – der einzelnen Module im Mittelpunkt. Diese Teilqualifikationen ergeben sich aus der Definition der Gesamtqualifikation und den zu erwerbenden Kompetenzen eines Studienganges und werden anhand einzelner Module erworben. Die Inhaltsbestimmung eines Moduls erfolgt insofern in Abhängigkeit von seiner Funktion für die im Rahmen eines Studienganges zu erwerbende Gesamtqualifikation.

Die Erfahrungen zeigen, dass es bislang gar nicht so einfach ist, diese Funktion klar zu benennen und die zu erwerbenden Kompetenzen präzise zu definieren. Zusätzlich erschwert wird dies dadurch, dass ein einzelnes Modul zur Vermittlung sehr verschiedener Kompetenzen (z.B. fachwissenschaftliche und methodische Kompetenzen) vorgesehen werden kann.<sup>60</sup>

Entgegen der herkömmlichen Struktur (fächerorientiertes Studium mit jeweils mehreren Lehrveranstaltungen, Nachweis von SWS in jedem der Studienfächer, Fachprüfungen zum Abschluss des Grund- und Hauptstudiums) bestehen die neuen Studiengänge aus vielen Modulen, die jeweils nur wenige Lehrveranstaltungen umfassen. Prüfungen erfolgen modulbegleitend, das bedeutet, dass jedes Modul direkt nach dem Abschluss der dazugehörenden Lehrveranstaltungen geprüft wird und der Erfolg in Leistungspunkten bemessen wird. Dabei sollen sich die einzelnen Lehrveranstaltungen eines Moduls nicht über zwei Semester hinaus erstrecken, um keine erneuten Mobilitätshindernisse für die Studierenden aufzubauen. Auch hier müssen im Sinne der Vergleichbarkeit von Modulen und der gegenseitigen (inter-)nationalen Anerkennung gleichwertige inhaltliche und formale Kriterien festgelegt werden. Gleichwertigkeit von Modulen soll dann gegeben sein, wenn diese „einander in Inhalt, Umfang und Anforderungen im Wesentlichen entsprechen“.<sup>61</sup>

---

<sup>60</sup> Vgl. ebd., S. 7ff.

<sup>61</sup> KMK 2004, S. 2.

Sowohl Bachelor- als auch Masterstudiengänge ermöglichen in der Regel den Studierenden eine thematische Schwerpunktbildung. Die Module können vier unterschiedlichen Kategorien zugeordnet werden:<sup>62</sup>

- in den gemeinsamen Pflichtmodulen werden die notwendigen fachwissenschaftlichen und fachmethodischen Grundlagen vermittelt;
- in den Pflichtmodulen eines Schwerpunktes werden die dafür notwendigen Inhalte vermittelt;
- ergänzt werden die verpflichtenden Schwerpunktmodule durch die so genannten Wahlmodule eines Schwerpunktes. Hier werden zusätzliche Inhalte zu den Schwerpunkten angeboten, die Studierenden haben dadurch die Möglichkeit zur eigenständigen Profilbildung;
- die schwerpunktübergreifenden Wahlmodule (auch z.B. Optionalbereich oder Allgemeine Berufsvorbereitung genannt) vermitteln solche Inhalte, die keinem speziellen Schwerpunkt zuzuordnen sind. Sie stellen ein Wahlangebot zur Vertiefung individueller Interessen dar (z.B. Fremdsprachenkenntnisse oder Vermittlung von Informationskompetenz).

Die Zuordnung der Module zum Pflicht- oder Wahlbereich erfolgt für jeden einzelnen Studiengang. So kann ein in einem Studiengang verpflichtendes Modul für einen anderen ein Wahlmodul darstellen. Des Weiteren können Module auch nach ihrem jeweiligen inhaltlichen Anspruch in unterschiedliche Niveaustufen kategorisiert werden:

- Die Basis- oder Grundlagenmodule vermitteln Grundlagenkenntnisse in den ersten Studiensemestern der Bachelorstudiengänge; in der Regel erfordern sie keine oder wenig Vorkenntnisse;
- daran schließen sich die so genannten Vertiefungsmodule mit der Vermittlung weiterführender inhaltlicher Kenntnisse an;
- die Aufbaumodule sind Bestandteile der Masterstudiengänge und setzen in der Regel Vorkenntnisse des Bachelorstudiums voraus.

Zur Modularisierung gehört eine detaillierte Beschreibung der Module als Orientierungshilfe für die Studierenden. Diese Beschreibung sollte den sich für die Studierenden ergebenden Arbeitsaufwand einschließlich der zu vergebenden Leistungspunkte enthalten. Konkrete Inhalte sind unter anderem die Zielsetzung und Zu-

---

<sup>62</sup> Vgl. zu den folgenden Ausführungen BLK 2002, S. 13ff.

sammensetzung des Moduls, die zu vermittelnden Inhalte einschließlich der vorausgesetzten Vorkenntnisse, die zum Einsatz kommenden Lehr- und Lernmethoden sowie die Art der Leistungsprüfung. Weitere wichtige aufzunehmende Anhaltspunkte sind die Häufigkeit des Angebots des Moduls sowie die Dauer.<sup>63</sup>

In der Praxis führen insbesondere die neuen studienbegleitenden Prüfungen zu einem großen organisatorischen Mehraufwand der Hochschulen.<sup>64</sup>

#### **3.4 Leistungspunktsystem ECTS**

Mit der Umstellung auf die Modularisierung in den neuen gestuften Studiengängen erfolgt auch eine völlig neue Bewertung und Benotung der zu erbringenden Studienleistungen. Das Leistungspunktsystem 'European Credit Transfer and Accumulation System' (ECTS) soll die Anrechnung, Übertragung und Anhäufung von Studienleistungen ermöglichen, indem es die Gesamt-Arbeitsbelastung quantitativ darstellt. Zur Arbeitsbelastung zählen nicht nur die Lehrveranstaltungen selbst, sondern auch die Vor- und Nachbereitung (Präsenz- und Selbststudium), Aufwand und Vorbereitungen für Prüfungen sowie die Erstellung von Studien- und Abschlussarbeiten und das Ableisten von außeruniversitären Praktika. Während eines akademischen Jahres (umfasst zwei Hochschulsesemester und die vorlesungsfreien Zeiten) sollen in der Regel 60 Leistungspunkte ('Credit Points') erreichbar sein. Das bedeutet, dass in einem Bachelorstudium 180 Leistungspunkte erreicht werden sollen, in einem Masterstudium 120 Leistungspunkte.<sup>65</sup> Das zu bewältigende Arbeitspensum von Vollzeitstudierenden wird auf 1500-1800 Stunden pro akademischen Jahres gesetzt (45 Wochen à 40 Stunden). Damit wird die Arbeitsbelastung von Studierenden (auch 'work load' genannt) von 25-30 Arbeitsstunden mit 1 Leistungspunkt bewertet.<sup>66</sup> Alle Bestandteile eines Studienganges erhalten diese Leistungspunkte (alle Teilleistungen eines Moduls, Praktika, Abschlussarbeiten etc.). Das Leistungspunktsystem ist damit ein relationales Bewertungssystem, da es die Arbeitsbelastung einzelner Komponenten ins Verhältnis zum Gesamtpensum setzt. Nur die erfolgreiche Absolvierung aller Teilleistungen eines Moduls führt zur Anrechenbarkeit des gesamten Moduls. Die Ermittlung des vor-

---

<sup>63</sup> Vgl. BLK 2002, S. 16f.; KMK 2004, S. 2f.

<sup>64</sup> Vgl. hierzu die von der Bund-Länder-Kommission formulierte Checkliste, BLK 2002, S. 56ff.

<sup>65</sup> Vgl. Schwill/Vogt 2005, S. 6.

<sup>66</sup> Vgl. HRK 2004a, S. 1ff; HRK 2004b; KMK 2004, S. 3ff.



aussichtlichen Arbeitsaufwandes für eine Teilleistung ist in der Praxis mitunter recht schwierig.<sup>67</sup>

Damit entfällt die bisherige Praxis der Zuordnung von Semesterwochenstunden, die im Gegensatz zum neuen ECTS-Modell lediglich die reinen Lehrveranstaltungen selbst berücksichtigte und nicht Vor- und Nachbereitung sowie andere Studienleistungen. Auch das Benotungssystem ändert sich mit der Einführung der neuen gestuften Studiengänge. Zwar können die herkömmlichen Noten bislang noch vergeben werden, doch sollten ergänzend ECTS-Noten hinzugefügt werden. Das neue Benotungssystem sieht eine statistische Bewertung der Studienleistungen vor.<sup>68</sup> Damit sind statistische Daten über die Leistung der Studierenden unabdingbare Voraussetzung für die Benotung.<sup>69</sup>

#### **3.5 Berufsqualifizierung in den Bachelor- und Masterstudiengängen**

Der Bachelor hat

„(...) ein gegenüber dem Diplom und Magisterabschluss eigenständiges berufsqualifizierendes Profil, das durch die innerhalb der vorgegebenen Regelstudienzeit zu vermittelnden Inhalte deutlich werden muss. Als Studiengänge, die zu berufsqualifizierenden Abschlüssen führen, müssen die Bachelorstudiengänge wissenschaftliche Grundlagen, Methodenkompetenz und berufsfeldbezogene Qualifikationen vermitteln.“<sup>70</sup>

Neu im Vergleich zu den herkömmlichen Studiengängen ist die Erweiterung der Lehrinhalte um transferfähiges Grundlagenwissen und um die Vermittlung so genannter fachübergreifender Schlüsselqualifikationen, die sich an einer späteren Berufstätigkeit orientieren. Dies soll durch eine Verkürzung der Regelstudienzeit zu einer Beschleunigung der Studiendauer führen und den Einstieg der AbsolventInnen in ein berufliches Arbeitsfeld erleichtern.<sup>71</sup> Diese berufsqualifizierenden Kompetenzen sollen besser als bisher ermöglichen, auch außerhalb des Wissenschaftssystems die durch das Studium gewonnenen Kenntnisse umzusetzen. Es sei ein Charakteristikum des derzeitigen Arbeitsmarktes, dass dieser auf vielfältigen Ebenen einem permanenten Wandel bezüglich der erforderlichen Fertigkeiten

---

<sup>67</sup> Vgl. BLK 2002, S. 40f.

<sup>68</sup> So erhalten die besten 10 Prozent der Studierenden die Note A, die nächsten 25 Prozent erhalten die Note B bis hin zu den schlechtesten 10 Prozent, die die Note E erhalten. Bei Nichtbestehen wird die Note F vergeben.

<sup>69</sup> Vgl. HRK 2004a, S. 2.

<sup>70</sup> KMK 2005, S. 3.

<sup>71</sup> Vgl. WR 2000a, S. 22f.; BLK 2002, S. 27.

und Kenntnisse unterliege; die Universitäten müssten die Erwartung der Studierenden auf eine gute Vorbereitung auf ein nicht-wissenschaftliches Arbeitsgebiet erfüllen.<sup>72</sup> Dass Universitäten angesichts der veränderten Anforderungen an berufliche Tätigkeitsfelder nicht mehr nur hauptsächlich fachwissenschaftliche Erkenntnisse und Methoden vermitteln sollen, findet momentan eine breite Zustimmung in der bildungspolitischen Diskussion.<sup>73</sup>

Das bedeutet, dass die im Rahmen der Studienreform erfolgenden Veränderungen des Lehrplanes einen tiefgreifenden Paradigmenwechsel mit sich bringen. Standen in den herkömmlichen Lehrplänen – vor allem der Universitäten – bislang die jeweiligen fachwissenschaftlichen Inhalte im Vordergrund, so orientieren sich die Curricula der Bachelorstudiengänge an den gewünschten berufsqualifizierenden Ausbildungsergebnissen und werden damit zu 'Ausbildungsprofilen'. Die Angebotsorientierung wird zu einer „Output-Orientierung“<sup>74</sup>. Die Hochschulen sehen sich dadurch mit der Herausforderung konfrontiert, bei der Gestaltung der Bachelorstudiengänge einerseits die Erfordernisse des nicht-wissenschaftlichen Arbeitsmarktes zu berücksichtigen und andererseits die wissenschaftlichen Voraussetzungen für ein Master- oder Promotionsstudium oder weitere spätere Ausbildungsabschnitte zu garantieren.<sup>75</sup>

Der Masterstudiengang spielt in dieser Debatte um Berufsqualifizierung nur eine geringe Rolle. Mit einem Masterstudium sollen die Studierenden die vorangegangene (Bachelor-)Ausbildung vertiefen und zusätzlich neue Befähigungen erwerben. Die Studiengänge müssen einem von zwei unterschiedlichen Profilen zugeordnet werden: zum einen einem eher forschungsorientierten, zum anderen einem stärker anwendungsorientierten Profil. Diese Profiltypenbildung ist international auch für den Bachelorstudiengang recht verbreitet. Die Kultusministerkonferenz hat sich jedoch dafür entschieden, nur bei den Masterstudiengängen diese Unterteilung zu treffen.<sup>76</sup> Für beide Profile gelten dieselben Zugangsvoraussetzungen, Studienzeiten und die Gleichwertigkeit der Abschlüsse. Die Differenzen der Profile

---

<sup>72</sup> Vgl. WR 2006, S. 60ff. Für eine vertiefte Diskussion um den Begriff der Schlüsselqualifikationen und -kompetenzen sei hier verwiesen auf Mugabushaka 2005; Schaeper/Briedis 2004.

<sup>73</sup> Vgl. zu diesem Diskurs z.B. Schaeper/Briedis 2004, S. 2.

<sup>74</sup> Nägeli 2004, S. 1.

<sup>75</sup> Vgl. BLK 2002, S. 27; WR 2000a, S. 23.

<sup>76</sup> Vgl. KMK 2005, S. 6.

manifestieren sich vor allem in unterschiedlichen Schwerpunkten und sind damit sehr relativ. So vereint beide Profiltypen ein wissenschaftliches Studium, das

„zur wissenschaftlichen Arbeit und Methodik befähigt, theoretisch-analytische Fähigkeiten vermittelt und die Absolventinnen und Absolventen in die Lage versetzt, sich offen und kreativ auf neue Bedingungen einzustellen (...). [Es hat den Auftrag,] auf berufliche Aufgaben mit ihrem Focus auf der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, wie kommunikativen und sozialen Kompetenzen oder die Fähigkeit zu eigenverantwortlichem Handeln [vorzubereiten].“<sup>77</sup>

Masterstudiengänge des stärker anwendungsorientierten Profils sollen aktuell vorhandenes Fachwissen lehren und dazu befähigen, dieses auch auf neue Problemstellungen anwenden zu können und damit garantieren, dass die AbsolventInnen in der Lage sind, sich neues Wissen und Fertigkeiten anzueignen. Die Schwerpunkte liegen somit neben Fachwissen und -methodik auf berufsfeldbezogenen Schlüsselqualifikationen. Masterstudiengänge, die dem eher forschungsorientierten Profil zugeordnet werden, sollen dagegen die Studierenden zu selbständiger Forschungsarbeit anregen. Forschungsmethoden und -strategien haben neben vor allem solchen berufsrelevanten Schlüsselqualifikationen, die interdisziplinäre Kooperation ermöglichen, einen besonderen Schwerpunkt.<sup>78</sup>

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die eher anwendungsorientierten Masterstudiengangsprofile in Bezug auf die Vermittlung von berufsfeldbezogenen Schlüsselqualifikationen stärker den Bachelorstudiengängen ähneln als die forschungsorientierten Masterstudiengänge.

#### **3.6 Vermittlung von Schlüsselqualifikationen in Hochschulen**

Zu den im Rahmen der Berufsorientierung zu vermittelnden Schlüsselqualifikationen und Methodenkompetenzen werden beispielsweise Kommunikations- und Präsentationskompetenzen, Fremdsprachenkenntnisse, Nutzung moderner Informationstechnologien oder Informationskompetenz gezählt. Je nach Profilbildung der einzelnen Hochschule entfallen von den 180 für ein Bachelorstudium zu erbringenden Leistungspunkten 20 bis 50 auf die schwerpunktübergreifenden Wahlmodule.<sup>79</sup> Der Gestaltungsspielraum für Veränderungen in den Studieninhalten und Konzepten ist dabei sehr groß: auch wenn es sicherlich nicht gelingen

---

<sup>77</sup> AR 2005a, S. 37.

<sup>78</sup> Vgl. AR 2005a, S. 38ff.

<sup>79</sup> Vgl. Vogt 2004, S. 117.

kann, „alle Studierenden in allen Qualifikationsbereichen mit den gleichen Kompetenzen auszustatten“<sup>80</sup>, können Hochschulen dennoch in vielfältiger Weise dazu beitragen, Kompetenzen zu fördern. So haben einzelne Hochschulen bereits spezielle Einrichtungen gegründet.<sup>81</sup> Zugrunde liegt folgende Erkenntnis:

„Moderne Hochschulen sind Stätten sowohl der wissenschaftlichen Bildung als auch der Berufsqualifizierung. (...) Die Hochschulen vermitteln die entscheidenden Schlüsselqualifikationen für die sich entwickelnde Wissensgesellschaft: Die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen, Kommunikationskompetenz, kritisches Denken, Abstraktionsvermögen, Dialogfähigkeit und Kooperationsbereitschaft.“<sup>82</sup>

Diese außerfachlichen Schlüsselqualifikationen sollen – damit wäre auch eine Forderung der SteFi-Studie erfüllt – in die Curricula in Form regulärer Lehrveranstaltungen integriert werden.<sup>83</sup> Auch wenn die Wirkung beispielsweise von der Vermittlung von Informationskompetenz bislang nur schwer messbar ist<sup>84</sup>, so wird doch allgemein davon ausgegangen, dass Hochschulen durch eine kompetenzorientierte Lehre mit hohen fachlichen Standards und neuen Lehr- und Lernformen einiges zur Förderung von Kompetenzen tun können, wobei den unterschiedlichen Kompetenzvoraussetzungen der Studierenden und ihrer Präferenzen Rechnung getragen werden soll.<sup>85</sup> Bislang noch nicht ausreichend geklärt ist, welche Schlüsselkompetenzen für ein Bachelor- oder Masterstudium erforderlich sind und wie diese inhaltlich konkretisiert werden können. Meistens werden die erforderlichen Kompetenzen durch Befragungen von z.B. Hochschullehrenden empirisch hergeleitet.<sup>86</sup> Die Hochschulen genießen bislang bei der Ausgestaltung und Konzipierung von Studienprogrammen eine sehr große Gestaltungsfreiheit. Dies betrifft auch die Frage, ob Schlüsselkompetenzen integriert in die fachlichen Pflichtmodule oder additiv in Form der fachübergreifenden Wahlpflichtmodule angeboten werden sollen.<sup>87</sup>

---

<sup>80</sup> Schaeper/Briedis 2004, S. 59.

<sup>81</sup> Z.B. das Zentrum für Schlüsselqualifikationen an der Universität Freiburg, vgl. Schaeper/Briedis 2004, S. 1.

<sup>82</sup> KMK 2002, S. 3.

<sup>83</sup> Vgl. WR 2006, S. 61.

<sup>84</sup> Vgl. Poll 2003, S. 367; s. auch u. Kap. 4.3.

<sup>85</sup> Vgl. Schaeper/Briedis 2004, S. 29ff.

<sup>86</sup> Daneben gibt es bislang eine große europaweite sozialwissenschaftlich fundierte Studie, vgl. hierzu die Erörterungen bei Nägeli 2004, S. 7 u. S. 15ff. zum sog. Tuning-Projekt und zur OECD-Studie.

<sup>87</sup> Vgl. AR 2005b; Schwill/Vogt 2005, S. 10.

In dem hochschulpolitischen Diskurs wird Informationskompetenz häufig unter der Rubrik 'Methodenkompetenzen' subsumiert und nicht weiter ausdrücklich erwähnt.<sup>88</sup> Nicht nur die SteFi-Studie hat jedoch ergeben, dass auch HochschullehrerInnen der Vermittlung von Informationskompetenz innerhalb der Hochschulausbildung eine große Bedeutung beimessen.<sup>89</sup> In Kooperation mit der Hochschule tragen Bibliotheken dem Rechnung und ergreifen die Chance, als Experten für Informationskompetenz ein stärkeres Profil in ihrer Hochschule zu entwickeln, auch wenn es einen wirklich gesellschaftsübergreifenden Konsens bezüglich des Stellenwertes von Informationskompetenz in der Hochschulausbildung noch nicht gibt.<sup>90</sup>

---

<sup>88</sup> So auch in der Publikation von Schaeper/Briedis 2004.

<sup>89</sup> Vgl. Vogt 2004, S. 120ff.

<sup>90</sup> Vgl. Nilges/Thiel 2003, S. 514; Lankenau 2002, S. 429; Lux/Sühl-Strohmer 2004, S. 168ff.

#### 4. Vermittlung von Informationskompetenz in den neuen Studiengängen

Die Verankerung von Informationskompetenz in den neuen Curricula der gestuften Studiengänge ist nur eine Form der Förderung von Informationskompetenz – nutzerfreundliche Internetseiten, ein gut geschultes Auskunftspersonal, ein gutes Leitsystem in der Bibliothek und eine Atmosphäre, die zu einem häufigen Besuch in der Bibliothek einlädt, sind ebenso wichtig, auch wenn dies hier nicht weiter diskutiert wird. Inzwischen liegen zahlreiche Berichte deutscher Universitätsbibliotheken vor, die – ausgehend von ihren Erfahrungen in der Verankerung von Informationskompetenz – Hinweise zu den Voraussetzungen für eine gelungene Verankerung, positive Konsequenzen und Problembereiche der Implementierung und Erfolgsfaktoren für die Verankerung nennen. Im weiteren Verlauf werden nach der konkreten Darstellung der Situation an drei verschiedenen Universitätsbibliotheken einige dieser Hinweise vorgestellt und analysiert.

In den USA wird die curriculare Verankerung von Informationskompetenz bereits seit längerem praktiziert; dort forderte KNAPP schon 1956 die curriculare Einbindung von 'library instruction'.<sup>91</sup> So liegen aus den USA inzwischen eine Vielzahl an theoretischen Erörterungen und praktischen Erfahrungsberichten vor. Diese können für die hiesige Entwicklung wertvolle Anregungen geben, lassen sich jedoch nicht gänzlich einfach übertragen: Lehre und Forschung liegen in Deutschland sehr viel stärker in der Verantwortung der einzelnen HochschullehrerInnen als in den USA. Auch die Rahmenbedingungen wie beispielsweise Finanzierung und die Entwicklung von Studien- und Prüfungsordnungen sind sehr unterschiedlich.<sup>92</sup>

In Deutschland war Informationskompetenz herkömmlich kaum curricular verankert, was entsprechende Konsequenzen nach sich zog. So wies HOMANN bereits im Jahr 2000 darauf hin:

„Die institutionellen Bedingungen lassen derzeit die angestrebte Integration der Vermittlung von Informationskompetenzen in Lehrveranstaltungen kaum zu. Mehrstündige Veranstaltungskomplexe und Lernprogramme würden ohne die obligatorischen Leistungsnachweise sicherlich nicht besucht, obgleich dies pädagogisch effizientere Veranstaltungen ermöglichte.“<sup>93</sup>

---

<sup>91</sup> Vgl. Grafstein 2002, S. 198.

<sup>92</sup> Vgl. WR 2000b, S. 65.

<sup>93</sup> Homann 2000, S. 974.

Die Ergebnisse der SteFi-Studie zeigen, dass die Mehrheit der HochschullehrerInnen (noch) nicht bereit ist, Informationskompetenz in die reguläre fachlich ausgerichtete Lehre zu integrieren. Ein möglicher Grund hierfür ist die Befürchtung, dass die Fachwissenschaft selbst dann zu kurz käme. Die VerfasserInnen der Studie leiten aus den Ergebnissen jedoch als eine wichtige Forderung ab, dass Informationskompetenz regulär in den Lehrveranstaltungen integriert werden sollte.<sup>94</sup> Zum einen verfügten die HochschullehrerInnen über die genauesten Kenntnisse bezüglich des Informationsbedarfs ihrer Studierenden. Zum anderen würden Studierende das Angebot elektronischer wissenschaftlicher Information als unübersichtlich wahrnehmen; eine Integration in die Lehre würde dem entgegen wirken. Die fachliche Anbindung würde außerdem den Reiz erhöhen, sich mit der Nutzung der Informationen auseinander zu setzen. Zudem wünschten die Studierenden mehrheitlich eine stärkere Einbindung ihrer Bibliotheken in den Lehrbetrieb. Bezieht man die Universitätsbibliotheken bei der Neugestaltung der Curricula als Experten für Informationskompetenz mit ein, so wird damit „Lehren als Aufgabe der Bibliothek“ anerkannt.<sup>95</sup>

Dies geht einerseits weit über die derzeitigen gesetzlichen Regelungen des Hochschulbibliothekswesens hinaus, finden sich doch in den meisten Hochschulgesetzen der Bundesländer (noch) keine Hinweise darauf, erfüllt jedoch andererseits die aktuellen wissenschaftspolitischen Anforderungen an Hochschulbibliotheken.<sup>96</sup> So formulierte der Wissenschaftsrat bereits 2001 als zukünftige Aufgaben von Bibliotheken:

„Als „Zentrum des Informationsmanagements“ muss sie neben der Aufgabe der Speicherung vorhandenen Wissens auch und vor allem wissensorganisierende und damit inhaltlich orientierende Funktionen übernehmen. (...) Die lokale Hochschulbibliothek wird künftig – integriert in ein verteiltes System vernetzter und kooperierender Bibliotheken – eine breitere Palette an Nutzungsformen und Dienstleistungen zu erbringen haben. Dazu zählen: (...) Vermittlung von Informationskompetenz (information literacy) als Schlüsselqualifikation an alle Studierende und Weiterbildung der Lehrenden.“<sup>97</sup>

In der bibliothekarischen Diskussion wird deutlich gesehen, dass die Verstärkung der Aktivitäten auf dem Gebiet der Informationskompetenz, insbesondere im Zu-

---

<sup>94</sup> Vgl. Klatt u.a. 2001a, S. 210ff.

<sup>95</sup> Vgl. Sühl-Strohmenger 2006, o.S.

<sup>96</sup> Vgl. z.B. das Berliner Hochschulgesetz (BerlHG), § 86 (Land Berlin 2005).

<sup>97</sup> WR 2001, S.41/42.

sammenhang mit einer curricularen Verankerung, eine zusätzliche Aufgabe ist, „deren Aufwand sicherlich nicht unterschätzt werden darf“<sup>98</sup> und die angesichts der aktuellen schwierigen Rahmenbedingungen (u.a. sinkende Literaturretats, starke Preissteigerungen insbesondere elektronischer Zeitschriften, Stellenreduzierungen) eine Herausforderung darstellt. Dennoch wird insbesondere von den Universitätsbibliotheken, die bereits weit vorangeschritten sind mit der Verankerung von Informationskompetenz, betont, dass

„die Vermittlung von Informationskompetenz (...) schon immer ein derart wichtiges Ziel von Bibliothekaren gewesen [ist], dass die Bibliotheken in der sich jetzt bietenden Situation nicht zögern sollten, diese Chance zu ergreifen. Die gestuften Studiengänge mit ihrer so genannten Berufsfeldorientierung inklusive der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen werden vermutlich nur einmal grundlegend konzipiert werden. In diesem Entwicklungsprozess bietet sich den Hochschulbibliotheken die vielleicht einmalige Möglichkeit, in die neu entwickelten Studienpläne und -ordnungen Eingang zu finden.“<sup>99</sup>

Voraussetzung dafür ist allerdings, dass die Bibliotheken die Vermittlung von Informationskompetenz als Kernaufgabe begreifen und den Einstieg in die Hochschullehre auch tatsächlich wollen. Wenn man als wichtiges Ziel von Universitätsbibliotheken die Einbindung ihrer Dienstleistungen in Lehre und Forschung ihrer Trägerinstitutionen begreift – was die Profilierung der Bibliothek als „unverzichtbare Service-Einrichtung“<sup>100</sup> erheblich fördert – und gleichzeitig in der Förderung von Informationskompetenz langfristig eine verbesserte Nutzung der eigenen Bestände sieht, dann scheint es so zu sein, dass an einem Engagement der Bibliotheken in der Verankerung von Informationskompetenz kein Weg mehr vorbei führt.<sup>101</sup>

### 4.1 Konkrete Praxisbeispiele

Im Folgenden sollen anhand dreier Beispiele konkrete Vorgehensweisen bei der Einbindung der Vermittlung von Informationskompetenz in die Curricula dargestellt werden.

---

<sup>98</sup> Kohl-Frey 2005a, S. 2.

<sup>99</sup> Kohl-Frey 2005a, S. 2.

<sup>100</sup> Franke/Sticht 2004, S. 504.

<sup>101</sup> Vgl. Franke 2005, S. 3; Hapke 2000, S. 819.



### 4.1.1 Die Universitäts- und Landesbibliothek Bonn

Die prinzipiell zweischichtig organisierte Universitäts- und Landesbibliothek Bonn (ULB Bonn) hat frühzeitig damit begonnen, ihr Schulungsprogramm auf die zu erfolgende Modularisierung umzustellen. Die Rahmenbedingungen dafür waren gut, da die Universität Bonn und das Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen eine gemeinsame Zielvereinbarung zur Studienreform abgeschlossen haben. In dieser wurde unter anderem festgehalten, dass in der Hochschulausbildung verstärkt Schlüsselqualifikationen vermittelt werden sollen. In Ziel 2 der Vereinbarung, das eine Verbesserung der Studienbedingungen und Studienorganisation vorsieht, wurde die Vermittlung von Informationskompetenz im Optionalbereich (Wahlpflichtfach) berücksichtigt.<sup>102</sup> Zur Umsetzung des sechsten Ziels der Vereinbarung, das die Förderung von Medienkompetenz der Studierenden anstrebt, wurde eine Projektgruppe gebildet, an der die ULB Bonn beteiligt war, um dazu Themenbereiche auszuarbeiten. Die Projektgruppe legte neben IT- und Präsentations-Kompetenz die Informationskompetenz als zu fördernden Bereich fest.<sup>103</sup>

Diese grundsätzlichen Überlegungen führten dann zur Planung von Lehrveranstaltungen, die ab dem WS 2003/2004 angeboten wurden. Zu diesem Zeitpunkt gab es die neuen Studiengänge noch nicht an der Universität Bonn – der BA-Studiengang Asienwissenschaften wurde erst zum WS 2004/2005 als erster Bachelorstudiengang eingeführt. Die Lehrveranstaltungen wurden jedoch bereits so konzipiert, dass sie zu einem späteren Zeitpunkt für den Optionalbereich anerkannt werden könnten. Vorgesehen wurde und wird ein Pflichtmodul 'Medienkompetenz' im ersten Studienjahr, das aus einer Vorlesung und begleitenden Tutorien besteht (insgesamt 4 SWS, 6 Leistungspunkte), sich über zwei Semester erstreckt und in Kooperation von der ULB Bonn, dem Hochschulrechenzentrum und dem Institut für Kommunikationsforschung und Phonetik der Universität Bonn angeboten wird. Schwerpunkte dieses Moduls sind Grundlagen der Informationstechnik, Information und Recherche sowie Präsentation und Publikation. Ein unbenoteter Teilnahmechein kann durch regelmäßige Anwesenheit und die Erledigung von Übungsaufgaben erworben werden; Studierende des bereits eingeführten BA-

---

<sup>102</sup> Vgl. Vogt 2004, S. 120.

<sup>103</sup> Die Projektgruppe erarbeitete hierzu auch eine Definition von Informationskompetenz, s. Vogt 2004, S. 123ff.

Studiengangs Asienwissenschaften schreiben eine Abschlussklausur.<sup>104</sup> Im zweiten Semester besteht das Modul für die BA-Studiengänge verpflichtend aus zwei Vorlesungen, einer fachspezifischen und einer allgemeinen Methodenlehre.

Zum WS 2006/2007 werden an der Universität Bonn viele weitere Studiengänge auf Bachelor- und Masterabschlüsse umgestellt. Geplant ist dann, im Optionalbereich für die Bachelorstudiengänge die Vorlesung einsemestrig mit begleitendem Tutorium abzuhalten. Den VeranstalterInnen ist bewusst, dass die Durchführungsform einer für sehr viele Studierende offenen Vorlesung mit folgenden Nachteilen verbunden ist: entgegen der Empfehlungen der Arbeitsgemeinschaft Informationskompetenz NRW<sup>105</sup> handelt es sich nicht um eine zielgruppenorientierte fachspezifische Schulung. Weiterhin wird kritisch reflektiert, dass erst im Verlauf des Studiums auftauchende Fragen der Studierenden zur Informationskompetenz damit nicht abgedeckt werden, da die Veranstaltung im ersten Studienjahr belegt werden muss.<sup>106</sup>

Langfristig wird eine fachliche Differenzierung der Veranstaltungen zur Informationskompetenz angestrebt. Eine solche fachgebundene Lehrveranstaltung gibt es an der Universität Bonn bereits im Rahmen des Diplomstudiums der Volkswirtschaftslehre (die Umstellung auf Bachelorabschluss soll hier zum WS 2006/2007 erfolgen).<sup>107</sup> So ist eine Einführung in die Literaturrecherche und die Informationsbeschaffung bereits jetzt in das Curriculum integriert, und zwar formal in die Einheit 'Betriebswirtschaftslehre', zu der alle StudienanfängerInnen im ersten Semester eine Pflichtvorlesung mit begleitendem Tutorium (insgesamt 4 SWS) absolvieren müssen. Um die großen Studienanfängerzahlen zu bewältigen (ca. 300!), wurde ein zweistufiges Vermittlungskonzept unter Einbezug von TutorInnen konzipiert. In den ersten zwei Veranstaltungswochen werden in zwei Tutoriumseinheiten zu je 90 Minuten erste Grundlagen von Informationskompetenz vermittelt. Die TutorInnen werden von der ULB Bonn geschult, diese erstellt auch die Skripte und Übungsaufgaben.

---

<sup>104</sup> Vgl. Schwill/Vogt 2005, S. 25. Zum genauen Vorlesungsprogramm s. <http://www.rhrz-intern.uni-bonn.de/abt5/mitarbeiter/beutgen/hrz-lv/2005ws/0164-lv-eitnm/out/index.html>, zuletzt geprüft am 10.05.2006.

<sup>105</sup> Zur Arbeitsgemeinschaft Informationskompetenz NRW s.u. Kap. 4.2.3.

<sup>106</sup> Vgl. Vogt 2004, S. 125f.

<sup>107</sup> Vgl. zu den folgenden Ausführungen Sandmann 2006, S. 331ff.

Für die geplante Umstellung auf die neuen Studienabschlüsse steht bereits fest, dass eine Ausweitung des Angebots aus Kapazitätsgründen nicht möglich ist. Konkret geplant wird, Informationskompetenz als Schlüsselkompetenz eines Pflichtmoduls zu verankern, wobei die Vermittlung auch dann in den begleitenden Tutorien erfolgen soll. Mit dem Einsatz von TutorInnen hat die ULB Bonn gute Erfahrungen gemacht, auch wenn teilweise von den Studierenden die Forderung nach einem Kontakt mit bibliothekarischen Fachkräften erhoben wird. Gute Resonanz findet die fachliche Integration in das Studium. Für das Hauptstudium sind fachliche Schulungen in Verbindung mit Seminaren des Fachbereichs sowie Crashkurse zur Informationskompetenz für Studierende, die ihre BA-Abschlussarbeit schreiben, geplant. Vorteilhaft ist hier, dass aufgrund der hohen Anzahl von Studierenden, die nach dem Grundstudium die Universität Bonn verlassen (da man dort im Hauptstudium nicht Betriebswirtschaftslehre studieren kann), die Anzahl der zu schulenden Studierenden gegenüber dem Grundstudium stark abnimmt.

In weiteren Studienfächern sind wenige Stunden umfassende Einheiten zur Vermittlung von Informationskompetenz bereits im Fachcurriculum integriert, so auch das einzige Angebot, dass sich an Studierende eines Masterstudiengangs richtet.<sup>108</sup>

### **4.1.2 Die Universitäts- und Landesbibliothek Düsseldorf**

Die einschichtig organisierte Universitäts- und Landesbibliothek Düsseldorf (ULBD) hat die geplante Einführung der neuen Studiengänge an der Universität Düsseldorf zum Anlass genommen, ein Gesamtkonzept der studienbegleitenden Vermittlung von Informationskompetenz zu erstellen. Auch an dieser Bibliothek wurden Veranstaltungen als Vorgriff auf die zu einem späteren Zeitpunkt zu erfolgende Umstellung der Studiengänge konzipiert, um auf die aktuelle Umbruchsituation, die von einem Nebeneinander der herkömmlichen und der neuen Studiengänge gekennzeichnet ist, zu reagieren.<sup>109</sup>

---

<sup>108</sup> Zum Stand WS 2005/2006 s. <http://www.informationskompetenz.de/studiengaenge/ulb-bonn-schulungen-curricular-ws05-06.pdf> (zuletzt geprüft am 12.05.2006).

<sup>109</sup> Vgl. Nilges/Siebert 2005, S. 488ff.

Ausgangssituation war, dass die ULBD ein differenziertes und breit gefächertes Schulungsangebot hatte, dass sich von der objektorientierten Nutzerschulung bereits zu problemorientierten, aufeinander abgestimmten Veranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz gewandelt hatte. Daneben standen die FachreferentInnen für die Übernahme einzelner Sitzungen in Veranstaltungen der Fachbereiche zur Verfügung. Dieses Angebot wurde nur von wenigen Hochschul-lehrerInnen genutzt, so dass ein großer Teil der Studierenden nicht erreicht wurde. Auch die fächerspezifischen Informationsveranstaltungen fanden keinen zufriedenstellenden Zuspruch. Das Verhältnis von Aufwand und Nutzen wurde als höchst unbefriedigend seitens der ULBD wahrgenommen, was zur Initiierung eines Gesamtkonzepts zur Vermittlung von Informationskompetenz führte.

Ziel war, alle Studierenden mit fachspezifisch vermittelten Inhalten zu erreichen, die Veranstaltungen curricular – unter Beachtung der jeweiligen Gegebenheiten der Fächer – zu verankern und alle bereits bestehenden Schulungsangebote und das gesamte Schulungspersonal einzubinden. Die Umsetzung dieses 'studienbegleitenden Ausbildungskonzeptes' wurde als vorrangig vor Schulungsveranstaltungen für andere Zielgruppen priorisiert.<sup>110</sup> Im Rahmen dieses Konzeptes prüfte die ULBD die personellen, technischen und räumlichen Voraussetzungen, legte den zu vermittelnden Inhalt fest und erarbeitete zwei Modelle: das Basismodell sieht vor, zwei bis vier „aufeinander abgestimmte Sitzungen in einem Pflichtmodul oder einer Pflichtveranstaltung eines Faches oder Fächerkanons zu gestalten.“<sup>111</sup> Das Alternativ-Modell besteht in einem eigenen Modul im Optionalbereich (differenziert nach Fächerclustern) mit wechselnden Themenschwerpunkten. Deutlich favorisiert wird von der ULBD das Basismodell, da es weniger zeitaufwändig ist und die ULBD nur die Verantwortung für die eigenen Sitzungen übernehmen muss.<sup>112</sup>

Dieses Gesamtkonzept wurde innerhalb der Hochschule vorgestellt und hat die prinzipielle Zustimmung – in einzelnen Fachbereichen unterschiedlich groß – gefunden. Bereits zum WS 2004/2005 wurden alle Schulungsveranstaltungen als Teil des neuen Ausbildungskonzeptes präsentiert, das seitdem schrittweise umgesetzt wird. Ziel ist die Verankerung der Vermittlung von Informationskompetenz in-

---

<sup>110</sup> Vgl. ebd., S. 490.

<sup>111</sup> Ebd., S. 492.

<sup>112</sup> Vgl. ebd., S. 493.

nerhalb der Pflichtbereiche der einzelnen Bachelor-Studiengänge.<sup>113</sup> In einzelnen Studienfächern ist bereits die Integration des Basismodells erfolgt, im Vorgriff auf die noch nicht eingebundenen Fächer wird zudem eine fachübergreifende Veranstaltung angeboten.<sup>114</sup> Alle Veranstaltungen finden in Kooperation von FachreferentInnen und MitarbeiterInnen des gehobenen Dienstes statt.

Als Resultat der bislang erfolgten Umsetzung wird hervorgehoben, dass die Akzeptanz des neuen Ausbildungskonzeptes insbesondere in den Studienfächern hoch ist, in denen die FachreferentInnen bereits vorher fachspezifische Schulungen angeboten haben und über einen guten Kontakt zu den Fachbereichen verfügten. Eine Folge des neuen Konzeptes ist allerdings, dass das noch bestehende offene Angebot (z.B. Einführung in die OPAC-Recherche, Bibliotheksführungen) aus Kapazitätsgründen langfristig gekürzt werden muss.<sup>115</sup>

Der ULBD war bereits zum Zeitpunkt der Erstellung des Konzeptes bewusst, dass das Ziel, tatsächlich alle Studierenden zu erreichen, nur in Form von Veranstaltungen mit sehr großen Teilnehmerzahlen zu erreichen ist. Da dies eigenständiges und individuelles Lernen, wie es zur Aneignung von Informationskompetenz erforderlich ist, kaum ermöglicht, war von vorneherein die Ergänzung durch Online-Tutorials mit angedacht. So entwickelt die ULBD derzeit in Kooperation mit der Arbeitsgemeinschaft Informationskompetenz NRW das Düsseldorfer Online-Tutorial Informationskompetenz (DOT), um im Rahmen von Blended-Learning (Kombination von Präsenzlehre und E-Learning) die Schulungsveranstaltungen zu unterstützen.<sup>116</sup>

---

<sup>113</sup> Vgl. Nilges/Specht 2004, S. 2.

<sup>114</sup> Zum Stand der Umsetzung vgl. Nilges/Siebert 2005, S. 494.

<sup>115</sup> Vgl. Nilges 2004, o.S.

<sup>116</sup> Zu weiteren Einzelheiten s. Ullmann/Hauschke 2006, S. 467ff.

### 4.1.3 Die Bibliothek der Universität Konstanz

Die einschichtig organisierte Bibliothek der Universität Konstanz befand sich in einer ähnlichen Ausgangssituation wie die ULBD: das im Jahr 2002 bestehende Schulungsangebot, das vor allem aus Erstsemestereinführungen und Einführungen in den OPAC und Datenbanken bestand, stieß auf nur ungenügende Resonanz bei den Studierenden; gleichzeitig beurteilte die Bibliothek die zu vermittelnden Inhalte aufgrund des sehr beschränkten zeitlichen Umfangs der Schulungen als zu gering. Im Zuge der Studienreform wollte die Bibliothek das Schulungsangebot erweitern und inhaltlich in den Fachcurricula verankern, weshalb sie das Projekt 'Informationskompetenz I' ins Leben rief.

Dieses Projekt lief in den Jahren 2003 bis 2005 und wurde finanziert vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg und der Universität Konstanz. Die Bibliothek verfolgte zwei Ziele mit diesem Projekt: zum einen die Entwicklung eines Moduls zur Vermittlung von Informationskompetenz für Bachelorstudiengänge, das in unterschiedlichen Fächern und auch an anderen Hochschulen Baden-Württembergs eingesetzt werden kann, zum anderen die Entwicklung von E-Learning-Modulen zur Unterstützung der Präsenzkurse im Sinne von Blended-Learning. Die Evaluierung und Überarbeitung der zu entwerfenden Materialien war ebenfalls Bestandteil des Projektes.<sup>117</sup> Als Zielgruppe für die Präsenzkurse wurden die ersten bis dritten Fachsemester (Geistes- und Sozialwissenschaften) beziehungsweise vierten bis fünften Fachsemester (Naturwissenschaften) der Bachelorstudiengänge anvisiert. Der unterschiedliche Zeitpunkt je nach Fächergruppe liegt darin begründet, dass die naturwissenschaftlichen Studiengänge im Allgemeinen erst zu einem späteren Studienabschnitt auf unterschiedliche Informationsquellen zurückgreifen müssen und somit das Interesse an Informationskompetenz in den ersten Fachsemestern als äußerst gering angenommen wurde.<sup>118</sup> Die an sich wünschenswerte Überlegung, auch für höhere Fachsemester oder Masterstudiengänge Veranstaltungen anzubieten, musste aufgrund der begrenzten Ressourcen des Projektes zurückgestellt werden.<sup>119</sup>

---

<sup>117</sup> Vgl. Dammeier 2006, S. 315.

<sup>118</sup> Vgl. ebd., S. 316.

<sup>119</sup> Vgl. Kohl-Frey 2005b, S. 45.

Die im Zuge intensiver Diskussionen ermittelten Inhalte der Kurse wurden in sieben Teilmodulen zusammengefasst, die während eines Semesters vermittelt werden sollen (1 SWS, 7 Doppelstunden). Für jedes Teilmodul wurden umfangreiche Materialien wie Ablaufpläne, Präsentationen und Lehrmaterialien erstellt, um den Lehrenden die Vorbereitung und Durchführung der Modulteile zu erleichtern. Die Vorgehensweise war insofern sehr praxisorientiert, als die bereits vorhandenen Erfahrungen aus Lehr- und Schulungsveranstaltungen in die Diskussion mit einfließen. Zur Qualifizierung der MitarbeiterInnen nahmen die FachreferentInnen und SchulungsbibliothekarInnen an einer Schulung des Hochschuldidaktik-Zentrums Baden-Württemberg teil. Nach einer Erprobungs- und Evaluierungsphase werden aktuell mit Hilfe der erstellten Teilmodule Veranstaltungen in Informationskompetenz für einzelne Fachbereiche von den FachreferentInnen durchgeführt.<sup>120</sup> Inzwischen sind außerdem bereits mehrere E-Learning-Module entwickelt worden, die in der Lernumgebung der Informationskompetenzveranstaltungen unterstützend hinzugezogen werden können.<sup>121</sup>

Zeitgleich zur Durchführung dieses Projektes hat sich die Bibliothek der Universität Konstanz offensiv in den einzelnen Fachbereichen dafür eingesetzt, Informationskompetenz auch in den einzelnen Studienordnungen der neuen Studiengänge zu verankern. Aufgrund der bestehenden guten Kontakte der FachreferentInnen zu den Fachbereichen ist ihr dies gelungen, so wird in einigen geisteswissenschaftlichen Studiengängen Informationskompetenz ausdrücklich genannt (als Wahlpflichtkurs). In den Sozial- und Naturwissenschaften konnten bislang einzelne Veranstaltungen auch ohne formelle Verankerung in den Studien- oder Prüfungsordnungen angeboten werden.<sup>122</sup> Alle von der Bibliothek angebotenen Kurse in den neuen Studiengängen werden mit ECTS-Leistungspunkten bewertet. Aufgrund der räumlichen Situation ist die Teilnehmerzahl auf maximal 25 TeilnehmerInnen beschränkt. Neben den eigenständigen Modulen sind FachreferentInnen auch in einzelnen Veranstaltungen der Fachbereiche integriert. Dort werden ihnen ein bis zwei Doppelstunden zur Verfügung gestellt. Damit die FachreferentInnen diese neuen zeitlichen Verpflichtungen neben ihren herkömmlichen Aufgabenge-

---

<sup>120</sup> Vgl. zum aktuellen Angebot [http://www.ub.uni-konstanz.de/ik/kurse\\_aktuell.htm](http://www.ub.uni-konstanz.de/ik/kurse_aktuell.htm) (zuletzt geprüft am 12.05.2006).

<sup>121</sup> Vgl. Dammeier 2006, S. 321ff.

<sup>122</sup> Vgl. Kohl-Frey 2005b, S. 43.

bieten erfüllen können, werden sie unter anderem durch studentische Hilfskräfte unterstützt.<sup>123</sup>

### **4.1.4 Erstes Fazit**

So unterschiedlich die Vorgehensweisen in den drei vorgestellten Bibliotheken auch sind, so gibt es doch mehrere Gemeinsamkeiten: die Umstellung auf die neuen Studiengänge in den Universitäten wurde frühzeitig als die Chance gesehen, Informationskompetenz in den neu zu konzipierenden Curricula zu verankern. Die Bibliotheken haben hohe Eigeninitiative bewiesen und sind auf die jeweiligen Einrichtungen innerhalb ihrer Universitäten mit einem konkreten Angebot zugegangen. Konzentriert haben sich alle drei Bibliotheken jeweils auf die Bachelorstudiengänge, und dort vor allem auf die ersten Studiensemester. Für die Einbindung in die Fachcurricula wird mehrheitlich erwähnt, dass bereits vorhandene gute Kontakte der FachreferentInnen zu den jeweiligen Fachbereichen außerordentlich vorteilhaft sind. Dadurch lässt sich unter anderem auch der unterschiedliche Stand des Angebotes in den Studienfächern erklären. Nicht nur diese drei Universitätsbibliotheken haben ihre Erfahrungen veröffentlicht, sondern auch noch eine Vielzahl weiterer Bibliotheken.

## **4.2 Analyse der Erfahrungsberichte weiterer Universitätsbibliotheken**

Im Folgenden werden die Erfahrungen unterschiedlicher Universitätsbibliotheken in konzentrierter und kategorisierter Form dargestellt.

### **4.2.1 Voraussetzungen für die curriculare Verankerung**

Folgende Voraussetzungen für eine gelungene Einbindung von Informationskompetenz in den neuen Studiengängen werden in den Erfahrungsberichten genannt:

#### **4.2.1.1 Innerhalb der Bibliotheken**

Die Tatsache, dass die curriculare Verankerung von Informationskompetenz eine zumeist neue und herausfordernde Aufgabe ist, bedeutet, dass die Bibliotheken sich umfassend darauf einstellen und einrichten müssen. So wird vorgeschlagen, die Vermittlung von Informationskompetenz ebenso wie Erwerbung und Erschließung zu einer Kernaufgabe von Universitätsbibliotheken zu machen. Dies bedeu-

---

<sup>123</sup> Vgl. Jochum 2003, S. 1458.



tet dann, dass der Aufgabenbereich 'Vermittlung von Informationskompetenz' in die Ablauf- und Aufbauorganisation der Bibliotheken integriert wird und alle Abteilungen mit ihren jeweiligen Kenntnissen mit einbezieht.<sup>124</sup> Auch in der Prioritätensetzung der Bibliotheken sollte sich diese neue Aufgabe angesichts begrenzter Ressourcen niederschlagen.<sup>125</sup>

Als Voraussetzung für die Initiierung und Entwicklung von curricularen Schulungskonzepten wird eine grundlegende Diskussion in der Bibliothek über die Bedeutung von Informationskompetenz, über die zu vermittelnden Inhalte und Lernziele und über die Zielgruppe gefordert. Die Erfahrungen zeigen, dass die Einrichtung einer eigenen Arbeitsgruppe, die mit MitarbeiterInnen verschiedener Abteilungen besetzt ist, hierfür besonders förderlich ist.<sup>126</sup>

Eine solche Arbeitsgruppe kann dann, wie das obige Beispiel der ULBD gezeigt hat, ein Konzept erarbeiten, das alle Schulungsangebote integriert umfasst, aufeinander abstimmt und damit Vielfalt sichert, ohne Unübersichtlichkeit zu erzeugen.<sup>127</sup> Dazu sollte es die Zielgruppe des Angebotes benennen und die jeweiligen Inhalte der Schulungen sowie den personellen, finanziellen und räumlichen Aufwand mit berücksichtigen. Ein solches Gesamtkonzept ist besonders förderlich in qualitativer Hinsicht: verhindert es doch ungenügend vorbereitete und wenig durchdachte Angebote, die zu dem gewünschten Erfolg wenig beitragen. Optimalerweise berücksichtigt das Konzept darüber hinaus auch Fragen von Marketing (Werbung für das Schulungsangebot etc.), Qualifikation der MitarbeiterInnen sowie Methoden und Präsentationsformen. Auch das Verhältnis der neuen Angebote zu den weiter bestehenden offenen bibliothekarischen Schulungsangeboten (z.B. Bibliotheksführungen, OPAC-Recherchen) sollte durch dieses Gesamtkonzept geklärt werden.<sup>128</sup> Die Umsetzung des Konzepts sollte dabei pragmatisch auf die jeweiligen Bedingungen und Bedürfnisse der einzelnen Fachbereiche angepasst werden.<sup>129</sup>

---

<sup>124</sup> Vgl. Franke 2005, S. 3; Nilges u.a. 2004, S. 360f.; Hapke 2000, S. 835.

<sup>125</sup> Vgl. Kohl-Frey 2005a, S. 2.

<sup>126</sup> Vgl. Scholle 2005, S. 45; Franke 2005, S. 17; Oechtering 2005, S. 38.

<sup>127</sup> Vgl. Schwill/Vogt 2005, S. 35.

<sup>128</sup> Vgl. Franke/Sticht 2004, S. 505f.; Scholle 2005, S. 45.

<sup>129</sup> Vgl. Nilges/Siebert 2005, S. 494ff.

Für eine tatsächlich funktionierende Umsetzung scheint das klare Bekenntnis der Bibliotheksleitung zur 'teaching library' unerlässlich zu sein. Empfehlenswert ist es, wie das Beispiel der ULBD gezeigt hat, sich als Bibliothek an den Planungen der neuen Studiengänge so frühzeitig wie möglich zu beteiligen und bei der Erarbeitung und Verabschiedung des Gesamtkonzepts die Hochschule mit einzubeziehen.

### **4.2.1.2 Kontakte innerhalb der Universität**

Die Einbindung der Vermittlung von Informationskompetenz in den neuen Studien- und Prüfungsordnungen kann nur gelingen, wenn die Bibliotheken von den Fakultäten und der Hochschulleitung als kompetente und ernstzunehmende Partner angesehen werden. Das erfordert unter anderem, dass der Kontakt zu den jeweiligen Ansprechpersonen in der Hochschule gepflegt wird. Die Erfahrungen zeigen, dass dieser Kontakt häufig von den jeweils beteiligten Personen abhängt, weshalb es dann nur zu punktuellen und keinen fachbereichsübergreifenden Lösungen kommt.<sup>130</sup> Gleichzeitig ist zu berücksichtigen, dass das von der Bibliothek zu erstellende Schulungsangebot in das inhaltliche und didaktische Konzept der Lehre passt, denn Universitätsbibliotheken müssen sich zwingend im Rahmen der übergeordneten Trägerinstitution bewegen.<sup>131</sup>

Die Kooperation mit anderen hochschulinternen Einrichtungen kann dazu beitragen, die durch die hohen Teilnehmerzahlen, durch die didaktischen und pädagogischen Anforderungen und durch die neue Rolle als HochschullehrerInnen entstehenden Herausforderungen leichter zu bewältigen. So gibt es an einigen Universitäten bereits hochschuldidaktische Zentren, die Ansprechpartner für BibliotheksmitarbeiterInnen sind.<sup>132</sup> Auch Rechen- oder Medienzentren bieten sich als Kooperationspartner beispielsweise bei der Erstellung von Online-Tutorials an. Ein weiterer Vorteil kann aus der hochschulinternen Kooperation erwachsen: gelingt es der Bibliothek, die Fachbereiche für die Vermittlung von Informationskompetenz innerhalb der Lehre zu begeistern, so kann dies dazu führen, dass sich HochschullehrerInnen mittels eines 'teach-the-teachers' Konzepts selbst in Sachen Informationskompetenz weiterbilden lassen und bei der Vermittlung von Informati-

---

<sup>130</sup> Vgl. Nilges u.a. 2004, S. 360f.; Vogt 2005, S. 12ff.

<sup>131</sup> Vgl. Kreische/Ullmann 2006, o.S.; für die USA s. Grassian/Kaplowitz 2001, S. 354.

<sup>132</sup> Vgl. Vogt 2005, S. 12ff.; Diez 2006, o.S.

onskompetenz in ihren Lehrveranstaltungen mit der Bibliothek zusammenarbeiten oder ihren Studierenden das Angebot der Bibliothek weiterempfehlen.<sup>133</sup>

### 4.2.1.3 Qualifikation der MitarbeiterInnen

Mit der Übernahme von regulären Lehrveranstaltungen sind die MitarbeiterInnen der Universitätsbibliotheken mit der Situation konfrontiert, eine zum Teil völlig neue Rolle als HochschullehrerInnen übernehmen zu müssen, was erhebliche inhaltliche, didaktische und pädagogische Fragen aufwirft.<sup>134</sup> So stellt LANKENAU fest:

„Bevor nun Bibliothekare zu teaching librarians werden, müssen sie zu learning librarians werden, denn wir alle haben einen großen Fortbildungsbedarf in didaktischer und informationstechnischer Hinsicht.“<sup>135</sup>

Der Wissenschaftsrat erkannte bereits 2001, dass MitarbeiterInnen von Bibliotheken weiterqualifiziert werden müssen, um erfolgreich Informationskompetenz vermitteln zu können.<sup>136</sup> Dazu gehören unter anderem gute, auch technische, Kenntnisse der Informationsmittel und -recherche und deren inhaltliche Bewertung sowie Kommunikations- und Sozialkompetenzen. Auch pädagogische und didaktische Fertigkeiten wie die Fähigkeit, mittels einer Inhaltsanalyse und didaktischen Reduktion Lerninhalte für Veranstaltungen aufbereiten zu können, gehören dazu. Außerdem Kenntnisse über Lehr- und Lernformen und deren praktische Umsetzung und die Fähigkeit, sich auf die Bedürfnisse der Studierenden einstellen zu können.<sup>137</sup> Auch die zur konkreten Umsetzung von Schulungsangeboten erforderlichen Prozessschritte wie Planung der Einheiten, Erstellung eines detaillierten Ablaufplans der einzelnen Sitzungen, Klärung der Rahmenbedingungen, Berücksichtigung von Barrierefreiheit und kontinuierliche Evaluierung und Überarbeitung der Lehreinheiten erfordern umfassende Kenntnisse und Fertigkeiten der dafür verantwortlichen MitarbeiterInnen.<sup>138</sup>

---

<sup>133</sup> Vgl. Putz 2004, S. 72; Richter 2005, S. 38ff.

<sup>134</sup> Dies gilt trotz langjähriger Praxis immer noch für die USA, vgl. Johnston/Webber 2003, S. 342ff.; Elmborg 2006, S. 192.

<sup>135</sup> Lankenau 2002, S. 429.

<sup>136</sup> Vgl. WR 2001, S. 30/52.

<sup>137</sup> Vgl. Dannenberg 2005, S. 20; Nilges/Reessing-Fidorra/Vogt 2003, S. 463ff.

<sup>138</sup> Auf die weiteren Einzelheiten der mit der konkreten Planung, Durchführung und Evaluation verbundenen Schulungsdetails kann hier aus Platzgründen nicht weiter eingegangen werden, s. dazu das umfassende Werk von Grassian/Kaplowitz 2001 oder Homann 2002b, Kap. 8/3.2.

Um die BibliotheksmitarbeiterInnen zumindest in methodischer Hinsicht zu unterstützen und zu qualifizieren, hat beispielsweise das Hochschulbibliothekszentrum (HBZ) NRW bereits Fortbildungen für MultiplikatorInnen nordrhein-westfälischer Hochschulbibliotheken durchgeführt. Damit sollte erreicht werden, dass das mit Schulungen betraute Personal über ein einheitliches Grundlagenwissen im Bereich der Hochschuldidaktik verfügt.<sup>139</sup> Weiterhin hat seit 2001 jede Universität in Baden-Württemberg eine/n Verantwortliche/n für Hochschuldidaktik, die bereits hochschuldidaktische Schulungen für MitarbeiterInnen von Bibliotheken durchgeführt haben.<sup>140</sup> So haben FachreferentInnen in Baden-Württemberg auf ihre guten Erfahrungen mit einem umfangreichen Weiterbildungsprogramm zu hochschuldidaktischen Kompetenzen hingewiesen.<sup>141</sup>

Eine weitere Möglichkeit, Bibliothekspersonal optimal weiterzubilden, ist die Qualifizierung einzelner MitarbeiterInnen zu internen SpezialistInnen bestimmter Modulanteile (z.B. Datenbankrecherche).<sup>142</sup>

### 4.2.1.4 Modularisierung der Lehrveranstaltungen

Curriculare Verankerung in den neuen Studiengängen bedeutet zwangsläufig, dass entsprechende Module erarbeitet werden müssen. Dazu müssen neben den angestrebten Lernzielen und den zu vermittelnden Inhalten auch Niveau und Umfang festgelegt werden. Zur genauen Erstellung der Modulinhalte gibt es drei mögliche Vorgehensweisen: die Orientierung an den Lernobjekten und Wissensgebieten selbst (z.B. OPAC, Datenbanken), die Orientierung an den Prozessen der Informationssuche und -evaluation, also an den zu erlernenden Kompetenzen, und als dritte Möglichkeit eine Mischung der beiden vorangegangenen Vorgehensweisen, die zu einer nach Schwierigkeits- und Spezifizierungsgrad geordneten Zusammenstellung von Fertigkeiten und Lernobjekten führt.<sup>143</sup> In den herkömmlichen Schulungsangeboten wurde meist nach der ersten Vorgehensweise verfahren, weshalb es häufig zu einem Angebot kam, das untereinander kaum verbunden war und nicht aufeinander aufbaute.

---

<sup>139</sup> Vgl. Nilges/Thiel 2003, S. 522.

<sup>140</sup> Vgl. Diez 2006, o.S.

<sup>141</sup> Das Programm 'Baden-Württemberg-Zertifikat für den Erwerb hochschuldidaktischer Kompetenzen' umfasst drei Module mit insgesamt 200 Unterrichtseinheiten, vgl. dazu Reimers 2006, S. 187ff.

<sup>142</sup> Vgl. Jochum 2003, S. 1460f.

<sup>143</sup> Vgl. Oechtering 2005, S. 36ff.

Die ULBD ist in Kooperation mit den beteiligten Universitäten bei der Konzipierung der einzelnen Teilmodule des dem Online-Tutorials (DOT) zugrundeliegenden Lerninformationssystems (LIS) einen interessanten Weg gegangen: Der zu vermittelnde Lernstoff wird auf einzelne Module verteilt. Jedes Modul besteht immer aus drei Teilen: Vorbedingung, Hauptteil und Nachbedingung. Der Hauptteil enthält den durch das einzelne Modul zu vermittelnden Inhalt. Die Vorbedingung präzisiert das Vorwissen, das erforderlich ist, um den Hauptteil effektiv bearbeiten zu können. Die Nachbedingung fasst zusammen, welcher Wissenszuwachs durch den im Hauptteil vermittelten Lernstoff erreicht werden sollte. Mit Hilfe dieser Vor- und Nachbedingungen ist eine effektive Verzahnung der einzelnen Module leicht möglich: zwei Module können dann aufeinander aufbauend angeboten werden, wenn die Nachbedingung des ersten Moduls die Vorbedingung des zweiten Moduls erfüllt. Somit wird sichergestellt, dass der zu vermittelnde Inhalt und die beabsichtigten Lernziele auch tatsächlich mit den konzipierten Modulen vermittelt werden können.<sup>144</sup>

Auch die formale Erstellung eines Moduls zieht weitreichende Konsequenzen nach sich. Wie oben dargestellt wurde, sind die neuen Regelungen für die Bachelor- und Masterstudiengänge nicht ganz unkompliziert in der Handhabung. Modulbeschreibungen müssen erstellt und klare Verantwortlichkeiten festgelegt werden, so dass zahlreiche personelle, inhaltliche, didaktisch-methodische und räumliche Fragen zu klären sind. Die von der jeweiligen Universität vorgegebenen Rahmenbedingungen, beispielsweise bezüglich des Umfangs der zu vergebenden Leistungspunkte, müssen beachtet und eingehalten werden. Leistungsanforderungen und Leistungskontrolle müssen realisierbar festgelegt werden, Entscheidungen über den zeitlichen Umfang und die genaue Zielgruppe – Festlegung der teilnehmenden Fachsemester – müssen in Abwägung zu Aufwand und eigenen Ressourcen getroffen werden. Lehre zu übernehmen bedeutet auch, den Studierenden beratend zur Seite zu stehen und sich auf eine intensivere und direktere Art und Weise als herkömmlich mit ihnen auseinander zu setzen. Außerdem erfordert sie eine nicht unproblematische Verpflichtung der Bibliotheken über einen längeren Zeitraum: was heute in den Studien- und Prüfungsordnungen verankert wird,

---

<sup>144</sup> Vgl. Ullmann/Hauschke 2006, S. 468.

muss dann auch tatsächlich in den folgenden Semestern angeboten werden.<sup>145</sup> Für eine langfristige effiziente und effektive Organisation der Kurse sollte Informationskompetenz deshalb als bibliothekarische Managementaufgabe begriffen werden.<sup>146</sup>

### 4.2.1.5 Integrative und additive curriculare Einbindung

Im Rahmen der curricularen Verankerung von Informationskompetenz sind zwei grundsätzlich voneinander zu unterscheidende Wege möglich: Zum einen die Verankerung von Informationskompetenz in den regulären Pflichtmodulen der einzelnen Fachbereiche (integrativer Ansatz), zum anderen die Aufnahme von Modulen zur Informationskompetenz in den fachübergreifenden Wahlpflichtbereich (additiver Ansatz). Beide Möglichkeiten werden intensiv diskutiert.

Im integrativen Ansatz wird die Vermittlung von Informationskompetenz mit dem Erwerb von Fachwissen entsprechend des jeweiligen Studiengangs verknüpft und innerhalb eines von den Fächern durchgeführten Moduls angeboten. Erforderlich dafür ist die Abwendung von einer in herkömmlichen Studiengängen noch weit verbreiteten Lehre in Form von Frontalunterricht, in dem die Studierenden selbst wenig aktive Einbringungsmöglichkeiten haben. Lehr- und Lernformen müssen, um den Anforderungen der Vermittlung von handlungsorientierten Methodenkompetenzen gerecht zu werden, selbstorganisiertes, problemorientiertes und problemlösendes Lernen ermöglichen. Erforderlich ist damit ein tiefgreifender lernkultureller Wandel hin zu aktiv und selbständig lernenden Studierenden.<sup>147</sup>

Für die Umsetzung des integrierten Ansatzes gibt es mehrere Möglichkeiten. So können die Kurseinheiten zur Informationskompetenz von den fachwissenschaftlichen Lehrverantwortlichen selbst durchgeführt werden. Dies erfordert, zieht man die Ergebnisse der SteFi-Studie heran, ein 'teach-the-teachers' Konzept, um die HochschullehrerInnen auf die inhaltliche Aufgabe adäquat vorzubereiten.<sup>148</sup> Eine andere Vorgehensweise ist die, dass MitarbeiterInnen der Bibliothek, wie beispielsweise FachreferentInnen und Schulungspersonal, in den Veranstaltungsablauf mit einbezogen werden und die Gestaltung einzelner Sitzungen übernehmen. Eine dritte Alternative besteht darin, fachwissenschaftliche Kurse mit Kursen oder

---

<sup>145</sup> Vgl. Schwill/Vogt 2005, S. 35f.; Kohl-Frey 2005a, S. 5.

<sup>146</sup> Vgl. Schüller-Zwierlein 2005a, S. 1636.

<sup>147</sup> Vgl. Andretta 2005, S. 3.

<sup>148</sup> Vgl. Putz 2004, S. 72.

Tutorien zur Informationskompetenz zu verbinden, in denen dann die fachwissenschaftlichen Inhalte mit methodischem Handlungswissen verbunden werden. Solche Tutorien können von – durch die Hochschulbibliotheken – besonders geschulten Studierenden angeleitet oder von MitarbeiterInnen der Bibliothek selbst durchgeführt werden. Lehrveranstaltungsintegrierte Kurse müssen dabei drei der vier folgenden Kriterien erfüllen: Lehrende der Fachbereiche müssen bei der Planung, Durchführung und Bewertung mit beteiligt sein, der zu vermittelnde Inhalt muss auf das fachliche Ziel der Lehrveranstaltungen bezogen sein, die Studierenden müssen an der Veranstaltung teilnehmen und ihre Teilnahme muss bewertet werden (in Form von Leistungspunkten oder Leistungsnachweisen).<sup>149</sup>

Im additiven Ansatz werden die Kurse ohne Anbindung an fachwissenschaftliche Inhalte im Rahmen eines eigenständigen Moduls – möglicherweise zusammen mit anderen Methodenkompetenzen – durchgeführt. Möglich ist dabei, wie das Beispiel der Bibliothek der Universität Konstanz gezeigt hat, eine unterschiedliche Konzeption der Veranstaltungen für beispielsweise natur- oder geisteswissenschaftliche Studierende. Verantwortlich sind dafür dann zumeist MitarbeiterInnen der Bibliothek. Auch eine Kombination von Lehrveranstaltungen und Tutorien zur Vertiefung der Lehrinhalte in praktischen Übungen ist möglich.

Der Vorteil des additiven Ansatzes wird darin gesehen, dass eine spezielle Abstimmung mit den FachwissenschaftlerInnen oder eine Weiterbildung dieser nicht erforderlich ist. Auch kann es im Einzelfall einfacher sein, diese Module in die Curricula mit aufzunehmen, denkt man an die durch die SteFi-Studie zu Tage getretenen Vorbehalte der FachwissenschaftlerInnen zur Integration von Informationskompetenz in den eigenen Fachcurricula. Die Bibliothek hat zudem einen hohen Gestaltungsspielraum in der Konzeption der Module. Die Erfahrungsberichte zeigen, dass teilweise an den Universitäten noch ein Mangel an anderen Anbietern im Bereich der Schlüsselkompetenzen besteht, so dass die Angebote der Bibliothek für den Wahlpflichtbereich gerne und dankbar von den Universitäten angenommen werden. Durch die Konzipierung eigener Module ist die Bibliothek zudem sichtbar und präsent in der Lehre, was ein wichtiger Marketing- und Management-Aspekt sein kann.<sup>150</sup>

---

<sup>149</sup> Vgl. Hapke 2000, S. 827.

<sup>150</sup> Vgl. Sander 2004, S. 12.

Aus bibliothekarischer Sicht mehren sich allerdings die Stimmen, die den integrativen Ansatz für den besseren Lösungsweg halten. Dieser erhöhe die Effektivität der Kurse, denn ohne eine inhaltliche Verbindung würde der Informationskompetenz das Substrat fehlen.<sup>151</sup> So sichere die Verknüpfung mit Fachinhalten eine bessere Anwendungsmöglichkeit in der späteren beruflichen Fachpraxis, die bessere Akzeptanz der Angebote bei den Studierenden sowie nachhaltige Lerneffekte.<sup>152</sup> Sofern der/die FachdozentIn anwesend ist, werde er/sie auch gleich mitgeschult. Curriculare Verankerung bedeute eben nicht nur eine institutionelle Anbindung an die Hochschullehre durch die Aufnahme in Studien- und Prüfungsordnungen, sondern vor allem auch eine inhaltliche. Will die Bibliothek mehr als nur methodische Handlungskompetenz vermitteln, so muss sie die Bedürfnisse der Studierenden befriedigen, die sich in ihren Studienfächern ohnehin bereits mit dem engen Zusammenhang von Fachinhalt und Methodik auseinandersetzen müssen.<sup>153</sup> So wird gefordert:

„Zeit und Ort der Vermittlung von Informationskompetenz müssen so in das Curriculum integriert werden, dass die Studierenden aus ihrer Eigenverantwortung und aus ihrer Studienaufgabe heraus die Kompetenz des Umganges mit elektronischer Fachinformation selbstgesteuert lernen.“<sup>154</sup>

Da die Integration in die Fachcurricula noch sehr von den persönlichen Kontakten zwischen FachreferentInnen und Fakultätsmitgliedern abhängt, werden als erster Schritt hin zu einer curricularen Verankerung fachkursbegleitende Veranstaltungen empfohlen.<sup>155</sup> Zudem wird als Nachteil des additiven Ansatzes genannt, dass die Bibliotheken die alleinige Verantwortung für die Kurse tragen müssen. Dies bedeutet neben der Beratung der Studierenden auch die Beachtung sämtlicher Rahmenvorgaben und die komplette Organisation wie beispielsweise Erstellung der Modulbeschreibung, räumliche und zeitliche Vorgaben zu konzipieren, Prüfungsmodalitäten zu klären und Prüfungen abzunehmen.

Da bereits die Übernahme der neuen Rolle als HochschullehrerInnen eine große Herausforderung für die BibliotheksmitarbeiterInnen bedeuten kann, ist das bestehende höhere Fehlplanungsrisiko nicht zu unterschätzen.<sup>156</sup> Bei einer Einbindung

---

<sup>151</sup> Vgl. Umlauf 2004, S. 8; Gruber 2003, S. 72; Jochum 2003, S. 1453ff.; Nilges/Thiel 2003, S. 517.

<sup>152</sup> Vgl. Schaeper/Briedis 2004, S. 54f.

<sup>153</sup> Vgl. Jochum 2003, S. 1453ff.

<sup>154</sup> Bieler/Hapke/Marahrens 2005, S. 5.

<sup>155</sup> Vgl. hierzu Lankenau 2002, S. 432.

<sup>156</sup> Vgl. Schwill/Vogt 2005, S. 16ff.



in Pflichtmodule können dagegen im Optimalfall alle Studierenden „redundanzfrei erreicht“ werden.<sup>157</sup> Eine Beteiligung der Bibliothek an einem Fachmodul lässt der Bibliothek zwar weniger Gestaltungsmöglichkeiten und wohl auch einen quantitativ geringeren Umfang. Auch die Übernahme von nur einzelnen Modulbereichen ist mit einem Arbeitsaufwand für die Bibliothek verbunden. So müssen auch hier die Lernziele entwickelt und die Modulanteile konzipiert werden, und es fallen weitere organisatorische und personell verbundene Aufgaben wie die Absprache mit den FachdozentInnen und Koordination an.<sup>158</sup>

Ein großer organisatorischer Vorteil des integrativen Ansatzes ist allerdings, dass die Hauptverantwortung nicht bei den Bibliotheken selbst liegt. Ein weiterer großer inhaltlicher Vorteil liegt in der Verbindung von Informationskompetenz mit grundlegenden fachwissenschaftlichen und -methodischen Kenntnissen, da zumindest im geisteswissenschaftlichen Bereich davon auszugehen ist, dass zur Förderung der Informationskompetenz Grundlagen des Textverständnisses und (fach-)wissenschaftlichen Arbeitens vorhanden sein müssen:

„[W]enn man nicht in der Lage ist, die These und Struktur eines Textes zu erkennen, wird man auch nicht in der Lage sein, Fragen an ihn zu stellen und davon ausgehend neue, spezielle Suchstrategien zu entwickeln.“<sup>159</sup>

Auch wenn der integrative Ansatz befürwortet wird, beginnen viele Universitätsbibliotheken zunächst mit der Konzeption eigenständiger Module, da diese – insbesondere wenn die Kontakte zu den einzelnen Fachbereichen nicht so gut sind – teilweise schneller umgesetzt werden können. So solle der additive Ansatz auch nicht unbedingt aufgegeben werden, wichtig sei jedoch, langfristig den integrativen Ansatz zu verfolgen und den additiven Ansatz, den Erfolgsgefühlen über die erfolgreiche curriculare Verankerung zum Trotz, nicht überzubewerten.<sup>160</sup>

Einigkeit besteht darüber, dass völlig separate Kurse, deren Teilnahme nicht mittels Leistungspunkten honoriert wird, sich für die Studierenden nicht lohnen und den hohen personellen Einsatz der BibliotheksmitarbeiterInnen nicht rechtfertigen, da – wie schon die herkömmlichen Schulungsangebote zeigten – nur wenige sehr motivierte Studierende erreicht werden würden.<sup>161</sup>

---

<sup>157</sup> Ebd., S. 27.

<sup>158</sup> Vgl. ebd., S. 27.

<sup>159</sup> Simon 2003, S. 31.

<sup>160</sup> Vgl. Bieler/Hapke/Marahrens 2005, S. 5.

<sup>161</sup> Vgl. Lankenau 2002, S. 430ff.; Schwill/Vogt 2005, S. 23; für die US-amerikanische Diskussion Johnston/Webber 2003, S. 340ff.

Diese Diskussion ist keine originär deutsche Diskussion. Auch in den USA ist der Diskurs um die 'bessere' Einbindung noch nicht beendet, wenn auch der Verankerung in den Fachcurricula momentan deutlich der Vorrang eingeräumt wird. Ein – neben der besseren Nachhaltigkeit der Lerninhalte – hier angeführtes Argument ist, dass auf Dauer die Bibliotheken mit der Entwicklung, Durchführung und Verantwortung von eigenen Modulen sowohl personell, didaktisch, als auch räumlich an ihre Kapazitätsgrenzen stoßen.<sup>162</sup> Konsequenz einer von der ALA durchgeführten Studie zur erfolgreichen Umsetzung von Informationskompetenz an Hochschulen ist, dass diese fordert, Informationskompetenzinhalte in Fachkurse zu integrieren und im Hinblick auf diese zu entwickeln und damit das so genannte 'resource related learning' zu ermöglichen.<sup>163</sup>

HOMANN folgert daraus bereits 2002 für die deutschen Bibliotheken, dass

„die Bibliotheken mit einem Schulungsangebot nur dann erfolgreich sein werden, wenn sie es schaffen, ihre Schulungskonzepte auf die Fachcurricula auszurichten und in diese zu integrieren. Ein guter Ansatzpunkt ist hier die Institution der Fachreferenten an Universitätsbibliotheken. Allerdings bedarf es umfassender pädagogischer und organisatorischer Begleitmaßnahmen für eine erfolgreiche Entwicklung (...).“<sup>164</sup>

Möglicherweise sind diese Begleitmaßnahmen bislang noch nicht erfolgreich genug entwickelt, wenn nach wie vor für viele Bibliotheken die Wahlpflichtbereiche die zunächst erste Wahl darstellen.

### **4.2.2 Resultate aus der Verankerung im Curriculum**

Bereits zu dem heutigen Zeitpunkt, zu dem die meisten Universitätsbibliotheken noch gar nicht lange ihr Engagement für die Vermittlung von Informationskompetenz verstärkt haben, zeigen sich erste positive Resultate ebenso wie auftretende Problembereiche. Diese sollen im Folgenden dargestellt werden.

#### **4.2.2.1 Positive Resultate**

Die neue Rolle der FachreferentInnen als HochschullehrerInnen wird teilweise sehr positiv wahrgenommen: So wird von einem intensivierten und verbesserten Kontakt der FachreferentInnen mit den Fachbereichen und Instituten berichtet. Daraus folgt dann eine bessere Positionierung der Bibliothek in einigen Fach-

---

<sup>162</sup> Vgl. Grafstein 2002, S. 198ff.; Eisenberg/Lowe/Spitzer 2004, S. 151.

<sup>163</sup> Vgl. Homann 2002a, S. 1685.

<sup>164</sup> Ebd., S. 1685.

bereichen. Gleichzeitig bewirkt die Übernahme der neuen Rolle als Lehrende, dass der wissenschaftliche Hintergrund der FachreferentInnen von den Fachbereichen verstärkt wahrgenommen wird. Die für die Konzipierung und Durchführung der Module erforderliche systematische inhaltliche Aufbereitung der jeweiligen relevanten Fachinformationsquellen wird von den FachreferentInnen teilweise als sehr positiv wahrgenommen, erleichtert es doch gleichzeitig die Ausübung anderer Aufgabengebiete wie Erwerbungs- oder Auskunftsdienste.<sup>165</sup>

Auch wird das Angebot der Bibliotheken an einigen Universitäten sehr dankbar angenommen, sowohl von den für die Wahlpflichtbereiche Verantwortlichen als auch von den HochschullehrerInnen selbst, die in der Übernahme von Lehrveranstaltungen durch die Bibliothek eine Entlastung für ihre eigenen Tätigkeiten sieht.<sup>166</sup>

Insgesamt kann sich durch die Einbindung der Angebote in die Studieninhalte eine verbesserte Positionierung der Bibliothek innerhalb der Universität ergeben, insbesondere dann, wenn die Bibliothek dadurch als Experte auf dem Gebiet der Informationskompetenz wahrgenommen wird. Langfristig wird damit die Hoffnung verbunden, dass diese Profilierung zukünftige Auseinandersetzungen um Strukturen und Ressourcen erleichtert, und dass – ganz pragmatisch gesehen – das Angebot der Universitätsbibliotheken besser genutzt wird.<sup>167</sup>

### **4.2.2.2 Problembereiche**

#### **4.2.2.2.1 Hohe Studierendenzahlen**

Wurden die herkömmlichen Schulungen zumeist von wenigen freiwilligen und sehr motivierten Studierenden besucht, so wird mit der Verankerung von Informationskompetenz in den Curricula versucht, möglichst viele Studierende zumindest mit den Grundzügen von Informationskompetenz vertraut zu machen. Dies führt angesichts der oben dargelegten Studierendenzahlen unweigerlich zu einem Kapazitätsproblem. Einerseits nimmt die zu behandelnde Stofffülle aufgrund des steigenden Informationsangebotes zu, andererseits steigen die Teilnehmerzahlen insbesondere bei einer für die Studierenden verpflichtenden Verankerung von Informationskompetenz in den Studien- und Prüfungsordnungen. Erfahrungen

---

<sup>165</sup> Vgl. Kohl-Frey 2005b, S. 46.

<sup>166</sup> Vgl. Schüller-Zwierlein 2005b, o.S.; Sander 2004, S. 12; Dammeier 2006, S. 324.

<sup>167</sup> Vgl. Kohl-Frey 2005a, S. 4; Sander 2004, S. 12; Scholle 2005, S. 45.

zeigen, dass zum Teil mit mehr als 100 TeilnehmerInnen gerechnet werden muss.<sup>168</sup>

Gleichzeitig führen räumlich, technisch und personell begrenzte Ressourcen dazu, dass Lehrveranstaltungen häufig nur für eine sehr geringe Anzahl von Studierenden angeboten werden können und damit bei weitem nicht alle Studierenden erreicht werden. Werden allerdings teilnehmerunbeschränkte Vorlesungen angeboten, so bedeutet dies, dass in dieser meist mit frontalen Lehrsituationen verbundenen Lernumgebung eine praxis- und handlungsorientierte Vermittlung von Informationskompetenz kaum möglich ist.<sup>169</sup>

Angesichts dessen mehren sich inzwischen die Stimmen, siehe das Beispiel der ULBD, die Online-Tutorials als E-Learning-Komponenten zur Begleitung der Präsenzveranstaltungen für notwendig erachten, da ansonsten die angestrebte Verankerung von Informationskompetenz weder in der gewünschten Breite noch Tiefe verwirklicht sei.<sup>170</sup>

„Alle Hochschulbibliotheken, deren Schulungskonzepte die Vermittlung von Informationskompetenz für möglichst viele Studierende zum Ziel haben und die sich nicht nur auf eine einzige Veranstaltung im Optionalbereich der B.A./M.A.-Studiengänge beschränken wollen, stehen früher oder später im Hörsaal vor sehr großen Studierendengruppen. Hier ist die Möglichkeit, auf Online-Tutorials für das individuelle Studium verweisen zu können, nicht nur ein didaktisch-methodisches, sondern vor allem ein personelles Muss.“<sup>171</sup>

So bieten unter anderem die Bibliothek der Technischen Universität Hamburg-Harburg und die Universitätsbibliothek Heidelberg bereits seit längerer Zeit Online-Tutorials zur Ergänzung von Lehrveranstaltungen und zum Selbststudium für Studierende an.<sup>172</sup> In Nordrhein-Westfalen werden derzeit, wie bereits oben erwähnt, Basis-Bausteine für Online-Tutorials zur Nutzung durch möglichst viele Hochschulbibliotheken erstellt.<sup>173</sup> Das Beispiel der Bibliotheken der Universitäten Konstanz und Mannheim zeigt, dass sich Bibliotheken dabei gegenseitig un-

---

<sup>168</sup> Vgl. Nilges/Siebert 2005, S. 490ff.; Homann 2006, o.S.

<sup>169</sup> Vgl. Scholle 2005, S. 45; Schüller-Zwierlein 2005a, S. 1632; Vogt 2005, S. 12ff.

<sup>170</sup> Vgl. Nilges/Siebert 2005, S. 490ff.; Nilges/Reessing-Fidorra 2006, S. 202–203; Ullmann/Hauschke 2006, S. 467

<sup>171</sup> Nilges/Reessing-Fidorra 2006, S. 202, Hervorhebung im Original.

<sup>172</sup> Vgl. zum Hamburger Online-Tutorial DISCUS Hapke/Marahrens 2004 sowie zum Heidelberger Online-Tutorial FIT Homann 2005a.

<sup>173</sup> S. dazu Ullmann/Hauschke 2006, S. 475.

terstützen können: die beiden Bibliotheken haben gegenseitig Module von Online-Tutorials zur Nachnutzung ausgetauscht.<sup>174</sup>

Aufgrund des 'Massenproblems' auf Kurse zu verzichten, wird angesichts der Bedeutung von Informationskompetenz und der darin liegenden Chance, sich verstärkt an Hochschulen zu profilieren, als keine Lösung gesehen.<sup>175</sup> Stattdessen werden eine effiziente Personalbedarfsplanung, wirtschaftliche Organisation und vor allem Kooperation mit hochschulinternen und -externen Einrichtungen für notwendig erachtet. Um mit den hohen Studierendenzahlen umgehen zu können, sollten Nachhaltigkeit und Qualitätssicherung in der Konzipierung, Durchführung und Bewertung der Kurse garantiert werden.<sup>176</sup>

### 4.2.2.2 Personelle Ressourcen

Die sich durch die curriculare Verankerung ergebende Vielzahl von Kursangeboten bedeutet eine große personelle Belastung der daran beteiligten MitarbeiterInnen. Insbesondere die zeitliche Belastung der FachreferentInnen wird in den Berichten der Universitätsbibliotheken hervorgehoben.<sup>177</sup> Diese ergibt sich aus der Durchführung der Lehrveranstaltungen selbst sowie aus dem hohen Verwaltungs- und Organisationsaufwand in der Vorbereitung und Durchführung der Lehrveranstaltungen. Allein die Beachtung der durch die Universitäten vorgegebenen Rahmenbedingungen (u.a. Vergabe von Leistungspunkten, Entwicklung modulbegleitender Prüfungsformen) erfordert zum einen eine genaue Kenntnis der neuen Studienstrukturen und zum anderen einen erheblichen Aufwand. Auch die erforderlichen Absprachen sowohl zwischen den mit den Schulungen betrauten BibliotheksmitarbeiterInnen als auch mit den kooperierenden Fachbereichen selbst führen zu einem erheblichen Kommunikations- und Abstimmungsbedarf.<sup>178</sup>

Die sich aus der curricularen Verankerung ergebende – zumindest mittelfristige – Verpflichtung, die angebotenen Kurse auch durchzuführen, zieht eine kontinuierliche Qualitätskontrolle im Sinne der Evaluation und Verbesserung der Module

---

<sup>174</sup> Vgl. Haberer 2006, o.S. Für eine vertiefte Analyse von Online-Tutorials sei an dieser Stelle auf die umfangreiche Arbeit von Hühne (2005) verwiesen.

<sup>175</sup> Vgl. Homann 2006, o.S.

<sup>176</sup> Vgl. Schüller-Zwierlein 2005b, o.S.

<sup>177</sup> Vgl. Dammeier 2006, S. 324.

<sup>178</sup> Vgl. Schoenbeck/Gläser 2006, o.S.

nach sich, was wiederum zeitliche Ressourcen erfordert. Erschwerend kommt hinzu, dass das curriculare Kursangebot nur ein Teil der angebotenen Benutzer-  
schulungen darstellt. So müssen sowohl FachreferentInnen als auch das  
Auskunfts- und Schulungspersonal daneben noch andere Zielgruppen (z.B.  
SchülerInnen, externe BenutzerInnen) bedienen. Das Beispiel der ULBD hat ge-  
zeigt, dass das so genannte offene Angebot – im Zuge der curricularen Einbin-  
dung von Veranstaltungen für die Bachelorstudiengänge – zurückgefahren werden  
muss. Weiterhin wurde berichtet, dass der Einsatz für die Vermittlung von Infor-  
mationskompetenz zu Lasten anderer bibliothekarischer Aufgabengebiete gehen  
kann.<sup>179</sup>

Auch die anderen Tätigkeiten der FachreferentInnen bestehen nach wie fort. Dar-  
aus wird gefolgert, dass die Tätigkeit der FachreferentInnen neu bewertet werden  
muss und dass versucht werden muss, eine Entlastung auf anderen Gebieten zu  
erreichen.<sup>180</sup> Angesichts der in vielen Universitätsbibliotheken bereits bestehenden  
desolaten Personalsituation stellt der Umgang mit dieser zusätzlichen Arbeitsbe-  
lastung die Bibliotheken vor eine große Herausforderung. Reagiert wird darauf  
indirekt, indem man sich zumeist vorrangig mit der Integrierung von Informations-  
kompetenz in die Bachelorstudiengänge befasst und die Masterstudiengänge zu-  
nächst außen vor lässt.<sup>181</sup> Zur Linderung der Personalbelastung werden in einigen  
Universitätsbibliotheken studentische Hilfskräfte direkt in die Fachreferatsarbeit  
oder in die Lehrveranstaltungen selbst als TutorInnen mit eingebunden.<sup>182</sup> Auch  
der oben bereits erwähnte Einsatz von E-Learning-Modulen kann entlastend wir-  
ken, ebenso wie eine größtmögliche Kooperation sowohl innerhalb der Bibliothek  
als auch von Bibliotheken untereinander, um gegenseitig von bereits erarbeiteten  
– und optimalerweise standardisierten – Modulen und Materialien zu profitieren.<sup>183</sup>  
Langfristig ist die Schulung von TutorInnen und HochschullehrerInnen selbst, ganz  
im engen Sinne einer 'teaching library', sicherlich eine gute Möglichkeit, die sich  
aus der Lehrverantwortung ergebenden personellen Ressourcenanforderungen zu  
verringern.

---

<sup>179</sup> Vgl. Vogt 2005, S. 15f. Für die US-amerikanische Situation vgl. Grassian/Kaplowitz 2001, S. xxix.

<sup>180</sup> Vgl. Sobottka 2005, S. 497.

<sup>181</sup> Vgl. Dammeier 2006, S. 329.

<sup>182</sup> Vgl. Kohl-Frey 2005a, S. 2.

<sup>183</sup> Vgl. Richter 2005, S. 38ff.; Homann 2005b, S. 23ff.

Als weiteres Problem neben der zeitlichen Belastung kommt hinzu, dass FachreferentInnen nicht unbedingt von vorneherein über die für die Durchführung von Lehrveranstaltungen erforderlichen didaktischen, pädagogischen und auch inhaltlichen Kompetenzen verfügen. Weiterhin wurde das Problem beschrieben, dass nicht alle FachreferentInnen lehren wollen.<sup>184</sup> In Baden-Württemberg und in Nordrhein-Westfalen wird darauf reagiert, indem, wie bereits oben dargestellt, in Kooperation mit hochschuldidaktischen und bibliothekarischen Weiterbildungs-Zentren Schulungen für die beteiligten FachreferentInnen und DiplombibliothekarinInnen durchgeführt werden.<sup>185</sup>

### 4.2.2.3 Zusammenarbeit mit den Universitäten

Die für eine Integration in die Curricula erforderliche Zusammenarbeit mit anderen Hochschuleinrichtungen – der Hochschulleitung, den Dekanaten und Fachbereichen, den Rechen- und Medienzentren – wird teilweise als nicht unproblematisch beschrieben. Nicht alle HochschullehrerInnen sind bereit, BibliotheksmitarbeiterInnen in ihrer neuen Rolle als Lehrende und damit auch als 'KollegInnen' anzuerkennen. In diesem Zusammenhang wurde von Seiten des Lehrkörpers auch geäußert, dass anscheinend die personelle Besetzung der Bibliothek zu gut sei, wenn diese noch Kapazitäten für die neue Aufgabe hätte.<sup>186</sup>

Selbst wenn, wie viele Erfahrungsberichte zeigen, die Kursangebote der Bibliothek auf Akzeptanz in der Universität stoßen, so wird doch die konkrete Umsetzung bisweilen „durch unklare Zuständigkeiten, unübersichtliche Prozesse und fehlende Ansprechpartner in der Hochschule“<sup>187</sup> erschwert. Nicht überall werden Bibliotheken überhaupt an der Gestaltung der neuen Studien- und Prüfungsordnungen beteiligt, und oft ist die Integration nur aufgrund bestehender guter persönlicher Beziehungen der einzelnen FachreferentInnen zu den Fachbereichen möglich.<sup>188</sup> Darüber hinaus ist die Infrastruktur an den Universitäten sehr unterschiedlich: so gibt es nicht überall hochschuldidaktische Zentren oder unterstützende Multimedia-Einrichtungen zur Erstellung der Materialien.<sup>189</sup>

---

<sup>184</sup> Vgl. Dammeier 2006, S. 324.

<sup>185</sup> Vgl. Reimers 2006, S. 187; Nilges/Thiel 2003, S. 522.

<sup>186</sup> Vgl. Dammeier 2006, S. 329.

<sup>187</sup> Schüller-Zwierlein 2005a, S. 1632.

<sup>188</sup> Vgl. Nilges/Specht 2004, S. 2f.

<sup>189</sup> Vgl. Vogt 2005, S. 12ff.

### 4.2.2.2.4 Festlegung der Lernziele und Ergebnisbewertung

Zu den weiteren Problemen, die genannt werden, gehört beispielsweise, dass es BibliothekarInnen offensichtlich noch zum Teil schwer fällt, ihre gewohnte bibliothekarische Sicht zu verlassen und sich tatsächlich an den Bedürfnissen und Perspektiven der Studierenden zu orientieren. So sind die angebotenen Modulinhalte (noch) durch eine übergroße Stofffülle von Detailkenntnissen und durch qualitativ sehr unterschiedliche Lernniveauebenen gekennzeichnet.<sup>190</sup> Auch ist das Verhältnis zwischen der Vorbereitung und den angestrebten Lernzielen teilweise noch zu unausgewogen. Erschwerend kommt hier hinzu, dass die Vorkenntnisse der Studierenden nicht immer bereits vor Beginn der eigentlichen Veranstaltungen erfasst werden können, so dass erst im Moment der Durchführung auf eine möglicherweise sehr heterogene Teilnehmergruppe reagiert werden kann.

Unklar ist bislang auch noch, welche Wirkung die Durchführung von Lehrveranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz eigentlich hat. Zwar wird empfohlen, Möglichkeiten der Lernkontrolle, entweder durch die Studierenden selbst in Form von selbständig zu lösenden Übungsaufgaben oder durch den/die DozentIn, in den Ablaufplan der Kurse zu integrieren. Solche Assessment-Anteile können allerdings nur einen kurzfristigen Lernerfolg anzeigen – ob die durch die Kurse angestrebten Lernziele tatsächlich auch in langfristiger Hinsicht die Informationskompetenz der Studierenden verbessern, kann bislang noch kaum evaluiert werden.<sup>191</sup> So kann auch eine Kosten-Nutzen-Relation bislang noch kaum präzise erfolgen. Insbesondere die Lehrveranstaltungen, die nur für eine kleine Studierenden-Gruppe angeboten werden – sei es aus didaktisch-methodischen, räumlichen oder technischen Gründen – und im Grunde genommen als sehr erfolgreich geschildert werden, bedeuten, dass eine Breitenwirkung damit nicht erzielt werden kann. In diesem Zusammenhang wird sehr kritisch reflektiert, ob der dafür erforderliche Aufwand dann tatsächlich in einem angemessenen Verhältnis zum Nutzen steht.<sup>192</sup>

---

<sup>190</sup> Vgl. Homann 2005b, S. 23ff.; Schüller-Zwierlein 2005a, S. 1632; Vogt 2005, S. 15f.

<sup>191</sup> Vgl. Poll 2003, S. 367; Kohl-Frey 2005a, S. 4.; Homann 2002a, S. 1681f.

<sup>192</sup> Vgl. Vogt 2005, S. 15f.; Sühl-Strohmeier 2004, o.S.



### 4.2.3 Erfolgsfaktoren für eine gelungene Verankerung

Aus den Erfahrungen der Bibliotheken, die sich bereits um eine curriculare Verankerung in den neuen Studienordnungen bemüht haben, lassen sich einige Faktoren ableiten, die das Gelingen der Verankerung möglicherweise erleichtern.

So wird es beispielsweise als sehr vorteilhaft gesehen, wenn die Universitätsbibliothek bereits vor der Einführung der neuen Studiengänge einer zielgruppendifferenzierten Benutzerschulung hohe Priorität beigemessen hat. Unter anderem führt dies dazu, dass die MitarbeiterInnen – sowohl FachreferentInnen als auch das Schulungspersonal – auf umfangreiche didaktische, pädagogische und inhaltliche Erfahrungen mit Schulungen zurückgreifen können.<sup>193</sup>

Weiterhin werden die frühzeitige Entscheidung der Bibliothek für die Einbindung in die Curricula, die Bereitschaft der FachreferentInnen für ein aktives Engagement und Zugehen auf die Fachbereiche und ein bereits vorhandener guter Kontakt zu hochschulinternen (Fach-)Einrichtungen als sehr förderlich erwähnt.<sup>194</sup> So zeigt nicht nur das Beispiel der ULBD, dass die Resonanz auf das Bibliotheksangebot sowohl von den HochschullehrerInnen als auch von den Studierenden in denjenigen Fachbereichen am größten ist, mit denen die Bibliothek die engste Kooperation eingegangen ist.<sup>195</sup>

Auch das Engagement der Bibliotheksleitung spielt dabei eine große Rolle: einerseits kann dadurch dem Projekt der Vermittlung von Informationskompetenz innerhalb der Bibliothek eine angemessene Priorität zugeteilt werden. Andererseits kann so auch innerhalb der Hochschule das neue Kursangebot entsprechend publik gemacht werden und um Unterstützung durch die Hochschulleitung geworben werden.<sup>196</sup>

Als besonders vorteilhaft für die weitere Entwicklung der curricularen Verankerung werden die Kooperation von Bibliotheken untereinander zur Vermeidung von Doppelarbeit – durch die Nachnutzung vorhandener Modelle, gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen und ähnliches – genannt. Zur Ermöglichung und Förderung einer solchen Kooperation haben sich bislang in drei Bundesländern Arbeits-

---

<sup>193</sup> Vgl. Nilges/Siebert 2005, S. 493ff.; Sühl-Strohmenger u.a. 2002, S. 152ff.

<sup>194</sup> Vgl. Sühl-Strohmenger u.a. 2002, S. 152ff.; Kohl-Frey 2005b, S. 46.

<sup>195</sup> Vgl. Gruber 2003, S. 72.

<sup>196</sup> Vgl. Rockenbach 2003, S. 36.

gemeinschaften von Hochschulbibliotheken gegründet, die sich intensiv mit der curricularen Verankerung von Informationskompetenz beschäftigen.<sup>197</sup>

Die Arbeitsgemeinschaft Informationskompetenz Nordrhein-Westfalen (AGIK NRW) wurde 2002 von Universitäts- und Fachhochschulbibliotheken des Landes Nordrhein-Westfalen gegründet.<sup>198</sup> Zugrundeliegender Konsens war, dass „die Vermittlung von Informationskompetenz als eine der Kernaufgaben wissenschaftlicher Bibliotheken anzusehen ist.“<sup>199</sup> Die Arbeitsgemeinschaft hat von Beginn an ihre grundsätzliche Aufgabe darin gesehen, einerseits allgemeine Vorgaben und Leitlinien zu konzipieren und andererseits die einzelnen Hochschulbibliotheken in der konkreten Planung und Umsetzung ganz praktisch zu unterstützen. Neben regelmäßigen Arbeitstreffen und Workshops, Austausch von Materialien und der bereits erwähnten Durchführung von Weiterbildungsveranstaltungen hat die AG im Jahr 2003 Standards für die Vermittlung von Informationskompetenz erarbeitet und publiziert. Diese Standards enthalten – im Unterschied zu den Standards der US-amerikanischen ALA – ganz konkrete Anforderungen an die Durchführung von Schulungsangeboten, wie beispielsweise Anforderungen an das Schulungskonzept, die/den DozentIn, die Schulungsräume und die Ausstattung.<sup>200</sup> Diese Standards sollen die einzelnen Hochschulbibliotheken entlasten und gleichzeitig eine Professionalisierung des bibliothekarischen Schulungsangebotes bewirken.

Im Netzwerk Informationskompetenz Baden-Württemberg (NIK-BW) haben sich, anders als in der AGIK NRW, nur Universitätsbibliotheken des Landes Baden-Württemberg zusammengeschlossen. Es wurde 2005 gegründet, die AGIK NRW war dabei ausdrückliches Vorbild. Zentrale Anliegen des Netzwerkes sind unter anderem die Formulierung von Lernzielen, Förderung der Weiterbildung der MitarbeiterInnen sowie Evaluation und Qualitätskontrolle.<sup>201</sup> Auch dieses Netzwerk hat bereits gemeinsame Standards veröffentlicht, um eine Transparenz der zu vermittelten Inhalte von Informationskompetenz, Qualitätssicherung und Struk-

---

<sup>197</sup> Auf die 'Arbeitsgemeinschaft Benutzerschulung', die beim LV Thüringen im DBV angesiedelt ist, wird hier nicht weiter eingegangen, da deren Schwerpunkte bislang nicht in der curricularen Verankerung von Informationskompetenz liegen. Siehe dazu auch Schultka 2005b.

<sup>198</sup> Beteiligt waren die 'Arbeitsgemeinschaft für Universitätsbibliotheken im Verband der Bibliotheken des Landes Nordrhein-Westfalen e.V.' sowie das entsprechende Gremium der Fachhochschulbibliotheken.

<sup>199</sup> Nilges/Thiel 2003, S. 520.

<sup>200</sup> Vgl. Nilges/Reessing-Fidorra/Vogt 2003, S. 463ff.

<sup>201</sup> Vgl. Sühl-Strohmer 2006, o.S.

turierung zu sichern. So beschreiben diese Standards, ähnlich wie die US-amerikanischen ALA Standards (jedoch in Anpassung an den deutschen Kontext) und im Unterschied zu den Standards der AGIK NRW,

„Qualifikationen, über die Studierende nach der Teilnahme an entsprechenden Schulungs- und Lehrveranstaltungen verfügen sollen. Die Standards werden durch Indikatoren präzisiert und durch Beispiele veranschaulicht.“<sup>202</sup>

Dabei können und sollen die Standards an die jeweiligen lokalen Bedingungen der Universitäten angepasst werden. Nicht direkt erwähnt, aus den inhaltlichen Beschreibungen der Standards jedoch hervorgehend, ist, dass sie auf den Erwerb grundlegender Informationskompetenz-Fertigkeiten abzielen und sich deshalb wohl eher an Bachelorstudiengänge als an Masterstudiengänge richten.

Die jüngste der regionalen Arbeitsgemeinschaften ist die Arbeitsgemeinschaft Informationskompetenz Bayern (AG IK Bayern). Diese ist im Bibliotheksverbund Bayern organisiert und hat sich im Februar diesen Jahres zu ihrer ersten Sitzung zusammengefunden. Sie will Bibliotheken vor Ort unterstützen, Informationskompetenz an Universitäten und in Zusammenarbeit mit Schulen vermitteln. Dazu ist zunächst eine Bestandsaufnahme der derzeitigen Situation geplant. Die Entwicklung von Modellen und Konzepten soll sich daran anschließen. Einbezogen werden sollen dabei so genannte Best-Practice Vergleiche, Leistungsmessung und Ressourcen-Berechnungen. Angestrebt ist auch hier eine Standardisierung und Professionalisierung der Vermittlung von Informationskompetenz.<sup>203</sup>

Ein wichtiger Schwerpunkt aller Arbeitsgemeinschaften ist die überregionale Zusammenarbeit. So wird beispielsweise ein gemeinsames Internetportal betrieben.<sup>204</sup>

Vernetzung gibt es auch durch den oben bereits erwähnten Austausch von E-Learning-Modulen und der gemeinsamen Entwicklung von Online-Tutorials.<sup>205</sup> Auch der Bibliothekartag wird als überregionales Forum zur Weiterbildung und gemeinsamen Diskussion intensiv genutzt. Dieser Zusammenarbeit liegt jedoch ein Konsens zu Grunde: einheitliche Modelle bezüglich der Verankerung in Studien- oder Prüfungsordnungen oder der inhaltlichen Gestaltung von Lehrver-

---

<sup>202</sup> NIK-BW 2006, S. 1.

<sup>203</sup> Vgl. Schüller-Zwierlein 2006, o.S.

<sup>204</sup> <http://www.informationskompetenz.de>

<sup>205</sup> Vgl. dazu Haberer/Klein 2006, o.S.

staltungen, die für alle Universitätsbibliotheken übergreifend gelten könnten, gibt es nicht. Jede Bibliothek muss in Abhängigkeit ihrer individuellen Rahmenbedingungen ihren eigenen Weg finden.<sup>206</sup>

### 4.3 Fazit

Aus der Analyse der drei ausführlicher vorgestellten Vorgehensweisen und der zusammenfassenden Darstellung der Erfahrungen einiger weiterer Universitätsbibliotheken lassen sich folgende Schlüsse ziehen: Das Engagement zur Verankerung der Vermittlung von Informationskompetenz in den Studien- und Prüfungsordnungen der neuen Studiengänge bedeutet einen enormen Arbeits- und Organisationsaufwand der jeweiligen Universitätsbibliotheken. Allein die Erarbeitung und Festlegung der zu vermittelnden Inhalte, die Modularisierung von Lehrveranstaltungen mit allen dazugehörigen Rahmenbedingungen und das aktive Zugehen auf die Fachbereiche und die jeweiligen internen Hochschuleinrichtungen scheinen angesichts der bereits bestehenden personellen Kapazitätsprobleme ein beinahe unüberwindbares Hindernis darzustellen.

Die Kooperation mit anderen Bibliotheken und den jeweiligen Hochschuleinrichtungen ist in dieser Hinsicht ein beinahe zwingend notwendiger Schritt. So können, wie das Beispiel der Bibliothek der Universität Konstanz gezeigt hat, Modelle und Schulungskonzepte erarbeitet werden, die gleichzeitig auch von anderen Universitätsbibliotheken verwendet werden können. Diese Kooperation kann dennoch drei Problembereiche nicht lösen: selbst modellhafte Schulungskonzepte müssen auf die jeweiligen Bedingungen nicht nur der einzelnen Universitäten, sondern auch der jeweiligen Fachgebiete angepasst und überarbeitet werden. Zudem ist die Umsetzung der Schulungskonzepte noch sehr abhängig von den jeweiligen Kontakten zwischen FachreferentInnen und Fachbereichen. FachreferentInnen werden also hier in zweierlei Hinsicht in die Verantwortung genommen: die Anpassung der Schulungskonzepte an die Fachbereiche und das aktive Zugehen auf diese. Als drittes kommt hinzu, dass, wie in Kapitel 3 ausführlich dargestellt wurde, ein sehr umfangreiches Detailwissen der mit dem Bologna-Prozess verbundenen Umstrukturierungen erforderlich ist.

---

<sup>206</sup> Vgl. Vogt 2005, S. 18.

Es scheint nicht sinnvoll zu sein, alle FachreferentInnen einer Universitätsbibliothek gleichermaßen zu solchen ExpertInnen weiterzubilden zu wollen. Stattdessen könnte es zur Bewältigung der Arbeitsbelastung vielversprechender sein, eine Querschnittsstelle in den Bibliotheken mit der Gesamtaufgabe der Verankerung der Vermittlung von Informationskompetenz in den Studien- und Prüfungsordnungen zu betrauen. Damit wäre auch das erwähnte Erfordernis einer angemessenen Berücksichtigung dieses neuen Aufgabenbereiches in der Prioritäten-Planung der Universitätsbibliotheken erfüllt. Eine solche übergreifende Position wäre dann mit der entsprechenden erforderlichen Expertise auszustatten und würde in Zusammenarbeit mit den jeweiligen FachreferentInnen die Verankerung in den Fachbereichen vorantreiben.

Realistischerweise ist jedoch nicht davon auszugehen, dass alle Universitätsbibliotheken, die ihr Engagement in der Vermittlung von Informationskompetenz verstärken wollen, in der Lage sein werden, eine solche (zusätzliche) neue Stelle schaffen zu können. Den Bibliotheken sollte jedoch bewusst sein, dass angesichts der enormen Arbeitsbelastung die Vermittlung von Informationskompetenz nicht 'nebenbei' erledigt werden kann. Im Gegenteil: aus den Berichten der Universitätsbibliotheken, die bereits erfolgreich die Einbindung der Vermittlung von Informationskompetenz in zumindest einigen Studien- und Prüfungsordnungen erreicht haben, geht hervor, dass hierfür eine bibliotheksinterne Arbeitsgruppe gebildet wurde, um wenigstens die Arbeitsbelastung in der Phase der Entwicklung und Erstellung von Schulungskonzepten auf mehrere Personen zu verteilen. Um die kontinuierliche Durchführung und Evaluierung der neuen Schulungsangebote auch tatsächlich gewährleisten zu können, muss sich dieses Aufgabenfeld unbedingt in den Aufgabenbeschreibungen der beteiligten MitarbeiterInnen entsprechend mit einer zeitlichen Ressourcenberechnung niederschlagen.

Zur Entlastung sind viele Wege möglich: der Einsatz von E-Learning-Modulen, die Weiterbildung von HochschullehrerInnen mittels eines 'teach-the-teachers' Konzeptes, der Einsatz von studentischen Hilfskräften direkt in der Fachreferatsarbeit oder in den Veranstaltungen selbst als TutorInnen. Auch die verstärkte Kooperation mit hochschulinternen Einrichtungen erscheint zwingend notwendig. Neue Wege der Kooperation sind jedoch auch mit hochschulexternen Einrichtungen, wie beispielsweise Unternehmen der freien Wirtschaft, möglich.

Der aktuelle Diskurs zur Zusammenlegung von Universitätsbibliotheken, Rechenzentren und Multimediazentren hin zur integrierten Informationsversorgung kann hervorragend dafür verwendet werden, um seitens der Universitätsbibliotheken verstärkte Kooperationen mit diesen Hochschuleinrichtungen zur Entwicklung und Erstellung von Materialien für die Vermittlung von Informationskompetenz einzugehen.

Ungelöst ist bisher noch das Problem der Entscheidung zwischen dem additiven und dem integrativen Ansatz. Ein Vergleich der bereits vorhandenen Module, die den jeweiligen Ansätzen zugeordnet werden können, hat gezeigt, dass der quantitative Umfang der Vermittlung von Informationskompetenz bei additiven Modulen bei weitem größer ist als bei den in die fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen integrierten einzelnen Schulungsterminen. Gleichzeitig wird jedoch aus inhaltlicher und personeller Perspektive der integrative Ansatz befürwortet. Hier ist also noch stärker als bislang zu überlegen, wie auch mit diesem geringeren Veranstaltungsumfang die für notwendig erachteten Inhalte zur Informationskompetenz vermittelt werden können. Der Versuch, Informationskompetenz in möglichst vielen fachwissenschaftlichen Veranstaltungen und möglichst über die gesamte Studiendauer hinweg zu verankern, könnte hier eine Lösung darstellen. Dazu muss dann allerdings die Bereitschaft der HochschullehrerInnen steigen, Informationskompetenz auch als tatsächlich unabdingbare Schlüsselqualifikation anzuerkennen und dieser somit einen entsprechenden Raum in den Studien- und Prüfungsordnungen zuzugestehen.

Eine verstärkte bibliothekswissenschaftliche Forschung zur Vermittlung von Informationskompetenz könnte zu dieser Überzeugungsarbeit einiges beitragen. Diese sollte der Frage nachgehen, wie das Lehrangebot zur Vermittlung von Informationskompetenz bedarfsorientiert und angepasst auf eine sehr große und heterogene Studierendenschaft gestaltet werden kann. In diesem Zusammenhang sollte auch geklärt werden, welche Inhalte und Lernziele in welchen Studienabschnitten sinnvoll sind und wie dazu angemessene Leistungs- und Prüfungsanforderungen entwickelt werden können. Auch die bislang noch unklare Kosten-Nutzen-Relation wäre ein wichtiger Bestandteil einer solchen bibliothekswissenschaftlichen Forschung.

Ein guter Ansatz scheint in dieser Hinsicht die Aufgabenformulierung der bayerischen Arbeitsgemeinschaft zu sein, die ausdrücklich auch Ressourcenberechnungen mit berücksichtigen will. Weiterhin ist die Entwicklung von E-Learning-Modulen unverzichtbar angesichts der hohen Studierendenzahlen, die mit der weiteren Umsetzung des Bologna-Prozesses und der Einführung vieler neuen Bachelor- und Masterstudiengänge noch einmal stark zunehmen werden. Der bibliothekarischen regionalen und überregionalen Kooperation ist insofern ein sehr hoher Stellenwert beizumessen. Auch wenn die unterschiedlichen Rahmenbedingungen nicht nur hochschulübergreifend, sondern bereits auch in den einzelnen Studienfächern der jeweiligen Universitäten sehr unterschiedlich sind, so erscheint es doch sinnvoll, in denjenigen Bereichen verstärkt miteinander zu kooperieren, in denen man tatsächlich bloße Doppelarbeit vermeiden kann. Die Formulierung von Standards erscheint in dieser Hinsicht besonders sinnvoll.

Die Auswertung der Erfahrungsberichte hat weiterhin gezeigt, dass bislang der Bereich der Masterstudiengänge noch kaum berücksichtigt werden konnte. Hierbei scheint neben personellen Ressourcen und der zur Zeit verstärkten Einführung von Bachelorstudiengängen an Universitäten auch eine Rolle zu spielen, dass noch unklar ist, welchen Bedarf an Informationskompetenz die Studierenden in einem solch späten Studienabschnitt haben. Auch dies sollte entsprechend in den zukünftigen Untersuchungen berücksichtigt werden. Erschwerend mag hier noch hinzukommen, dass die Masterstudiengänge zeitlich noch komprimierter und kürzer als die Bachelorstudiengänge konzipiert werden und entsprechend komprimierte Lehrformen zur Lösung gefunden werden müssen.

Verstärktes Augenmerk ist sicherlich in Zukunft noch auf die Möglichkeit zu richten, den bibliothekarischen Einsatz zur Vermittlung von Informationskompetenz als Marketing- und Management-Instrument zu verwenden und als eine ausgezeichnete Gelegenheit zu nutzen, sich innerhalb und außerhalb der eigenen Universitäten damit zu profilieren.

## 5. Zusammenfassung und Ausblick

Die Analyse der Berichte unterschiedlichster Universitätsbibliotheken hat gezeigt, dass die Verankerung von Lehrveranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz sich nicht 'von heute auf morgen' realisieren lässt.

So wie der Bologna-Prozess nur erst langsam in den Universitäten zum Tragen kommt, so ist die aktuelle Situation noch sehr von einem Umbruch gekennzeichnet. Herkömmliche und neue Studiengänge existieren parallel nebeneinander, mit allen sich daraus ergebenden Konsequenzen. Die Universitätsbibliotheken bewegen sich insofern mit dem Einsatz für die Verankerung von Informationskompetenz in den neuen Studien- und Prüfungsordnungen auf schwierigem Terrain.

Wie in Kapitel 2 dargestellt wurde, bringt der Bologna-Prozess erhebliche Anforderungen in der Neugestaltung der Studiengänge mit sich. Außerdem ist die Neugestaltung noch längst nicht abgeschlossen. Universitätsbibliotheken befinden sich also momentan in der äußerst herausfordernden Situation, dass sie – ohne auf eine entsprechende Praxis und Kenntnisse bezüglich der Verankerung von Informationskompetenz in den Curricula zurückgreifen zu können – jetzt Modelle erarbeiten müssen, die dann auch tatsächlich in den kommenden Jahren realisierbar sind. Die Erfahrungen zeigen jedoch auch, dass sich das frühe und energische Einbringen der Universitätsbibliotheken in diesen Umstrukturierungsprozess lohnt.

Auch wenn es so scheint, als ob die Problembereiche die positiven Resultate noch überwiegen, so sollte dies nicht dazu führen, dass Bibliotheken kein Engagement zur Verbesserung der Informationskompetenz ihrer Studierenden mehr zeigen. Es ist wichtig festzuhalten, dass die positiven Resultate sich momentan noch nicht direkt sichtbar einstellen mögen. Nur in einer langfristig geplanten und innerhalb der Bibliotheken auch entsprechend in der Prioritätensetzung der nächsten Jahre zu verankernden verstärkten Vermittlung von Informationskompetenz lässt sich dann rückblickend feststellen, ob sich der Aufwand gelohnt hat. Und der Enthusiasmus, der sich in den meisten Berichten der Universitätsbibliotheken zeigt, die sich trotz der großen Herausforderung nicht davon abhalten lassen, aktiv auf ihre Universitäten zuzugehen und die Vermittlung von Informationskompetenz in den Curricula festzuschreiben, spricht dafür, dass sich dieser Aufwand lohnen könnte. Unterstützung und Anerkennung seitens der Hochschulleitungen, zufriedenerer BibliotheksmitarbeiterInnen und das Bewusstsein, qualitativ hochwertige und kun-



denorientierte Dienstleistungen zu erbringen, sind nur einige der Punkte, die bislang sehr für den bibliothekarischen Einsatz sprechen.

Der engagierte und aktive Einsatz der Universitätsbibliotheken zur Verankerung von Informationskompetenz in den neuen Studien- und Prüfungsordnungen ist dazu vor folgendem Hintergrund zu bewerten: In der ausgewerteten Literatur sowohl zum Bologna-Prozess als auch zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen im Rahmen der Berufsorientierung wird an keiner Stelle erwähnt, dass auf Universitätsbibliotheken mit der Einführung der neuen Studiengänge eine besondere Verpflichtung zur Verankerung von Informationskompetenz zukommen würde. Selbst in der SteFi-Studie, die zeitlich nach der Bologna-Erklärung erstellt wurde und in der die Integrierung der Vermittlung von Informationskompetenz in die Lehre gefordert wurde, wird noch im Jahr 2001 erwähnt, dass die Verankerung von Informationskompetenz in den Studien- und Prüfungsordnungen nicht abzu-sehen sei. Auch wird nicht hervorgehoben, dass dafür Universitätsbibliotheken die geeigneten Experten seien. Weiterhin war beispielsweise den AutorInnen einer im Jahr 2004 veröffentlichten Publikation<sup>207</sup> zu Kompetenzen von HochschulabsolventInnen nicht bekannt, wie eine Nachfrage ergeben hat, dass Universitätsbibliotheken sich um die Verankerung von Informationskompetenz in den Studien- und Prüfungsordnungen der neuen Studiengänge bemühen.

Daraus lässt sich meiner Meinung nach ein wichtiger Schluss ziehen: Bibliotheken werden noch nicht zwangsläufig als die Experten für Informationskompetenz angesehen. Die verstärkten Aktivitäten zur Vermittlung von Informationskompetenz erhalten noch ungenügende Aufmerksamkeit außerhalb der eigenen bibliothekarischen Perspektive. Die Vermittlung von Informationskompetenz als Managementaufgabe zu begreifen, sie damit verstärkt für Marketingaufgaben und zur eigenen Profilierung zu verwenden, sich dazu KooperationspartnerInnen innerhalb und außerhalb der eigenen Universität zu suchen, wäre ein wichtiger Schritt in die Zukunft: nur so kann das überaus ehrgeizige Ziel, die Informationskompetenz möglichst vieler Studierender zu verbessern, erreicht werden. Der lange Atem, den Universitätsbibliotheken dabei bislang bewiesen haben, möge ihnen noch lange erhalten bleiben.

---

<sup>207</sup> Schaeper/Briedis 2004.

## 6. Literaturverzeichnis

- AKKREDITIERUNGSRAT (AR) (2005a): Deskriptoren für die Zuordnung der Profile "forschungsorientiert" und "anwendungsorientiert" für Masterstudiengänge gem. den Strukturvorgaben der KMK vom 10.10.2003. Beschlossen vom Akkreditierungsrat im Rahmen seiner 37. Sitzung am 1./2. April 2004. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Bonn, 4. Aufl., S. 37-41. (Beiträge zur Hochschulpolitik, 8/2004)
- DERS. (2005b): Mindestanforderungen an Schlüsselkompetenzen. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 20.06.2005. (<http://www.akkreditierungsrat.de>)<sup>208</sup>
- DERS. (2006): Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland. (<http://www.akkreditierungsrat.de>)
- AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION (ALA) (2000): Information Literacy Competency Standards for Higher Education. Approved by the Board of Directors of the Association of College and Research Libraries on January 18, 2000. Endorsed by the American Association for Higher Education (October 1999) and the Council of Independent Colleges (February 2004). (<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetency.htm>)
- ANDRETTA, SUSIE (2005): Information Literacy. A Practitioner's Guide. Oxford/New Hampshire.
- ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES (ACRL) (1989): Presidential Committee on Information Literacy: Final Report. Washington D.C. ([http://www.ala.org/ala/acrl/acrl\\_pubs/whitepapers/presidential.htm](http://www.ala.org/ala/acrl/acrl_pubs/whitepapers/presidential.htm))
- BIELER, DETLEV; HAPKE, THOMAS; MARAHRENS, OLIVER (2005): Lernen, Informationskompetenz und Visualisierung - das Online-Tutorial DISCUS (Developing Informations Skills & Competence for University Students) der Universitätsbibliothek der TU Hamburg-Harburg. (<http://doku.b.tu-harburg.de/volltexte/2005/96/>)
- BREIVIK, PATRICIA SENN (1998): Student learning in the information age. Phoenix, Arizona. (American Council on Education/Oryx Press series on higher education)
- BRUCE, CHRISTINE SUSAN (1999): Workplace experiences of information literacy. In: International Journal of Information Management, Jg. 19, Nr. 1, S. 33-47.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (2002): Informationen vernetzen - Wissen aktivieren. Strategisches Positionspapier des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zur Zukunft der wissenschaftlichen Information in Deutschland. Bonn. ([http://www.bmbf.de/pub/information\\_vernetzen-wissen\\_aktivieren.pdf](http://www.bmbf.de/pub/information_vernetzen-wissen_aktivieren.pdf))
- BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG (BLK) (Hg.) (2002): Modularisierung in Hochschulen. Handreichung zur Modularisierung und Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Erste Erfahrungen und Empfehlungen aus dem BLK-Programm "Modularisierung". (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 101) (<http://www.blk->

<sup>208</sup> Alle Links wurden zuletzt am 15.05.2006 überprüft.

bonn.de/papers/heft101.pdf)

- CHERNY, ARCHADY I.; GILYAREVSKY, RUGGERO S. (2005): An der Schwelle zur Informationsgesellschaft. 50 Jahre Erfahrung im VINITI. Deutsche Fassung auf der Basis eines englischen Manuskripts von Daniel Ockenfeld. In: Information - Wissenschaft und Praxis, Jg. 56, Nr. 4, S. 221-224.
- DAMMEIER, JOHANNA (2006): Informationskompetenzerwerb mit Blended Learning: Ergebnisse des Projekts Informationskompetenz I der Bibliothek der Universität Konstanz. In: Bibliotheksdienst, Jg. 40, Nr. 3, S. 314-330.
- DANNENBERG, DETLEV (2005): Zur Förderung von Informationskompetenz in Deutschland. In: Arbido, Nr. 3, S. 19-21.
- DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT (DFG) (2004): Aktuelle Anforderungen der wissenschaftlichen Informationsversorgung. Empfehlungen des Ausschusses für Wissenschaftliche Bibliotheken und Informationssysteme und des Unterausschusses für Informationsmanagement vom 11./12. März 2004. Bonn. ([http://www.dfg.de/forschungsfoerderung/wissenschaftliche\\_infrastruktur/lis/download/strategiepapier\\_wiss\\_informationsvers.pdf](http://www.dfg.de/forschungsfoerderung/wissenschaftliche_infrastruktur/lis/download/strategiepapier_wiss_informationsvers.pdf))
- DIEZ, ANKE (2006): Hochschuldidaktische Qualifizierung von Diplombibliothekaren/innen und Fachreferenten/innen für die Durchführung didaktisch fundierter Bibliotheksveranstaltungen für Studierende. Vortrag im Rahmen des 95. Deutschen Bibliothekartages. Veranstaltung vom 21.-24.03.06. Dresden.
- EISENBERG, MICHAEL B.; LOWE, CARRIE A.; SPITZER, KATHLEEN L. (2004): Information Literacy. Essential Skills for the Information Age. Westport, Connecticut; London, 2. Aufl.
- ELMBORG, JAMES (2006): Critical Information Literacy: Implications for instructional Practice. In: The Journal of Academic Librarianship, Jg. 32, Nr. 2, S. 192-199.
- EUROPÄISCHE BILDUNGSMINISTER (1999): Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister vom 19. Juni 1999. Bologna. ([http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna\\_deu.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_deu.pdf))
- FRANKE, FABIAN (2005): Die Vermittlung von Informationskompetenz als Kernaufgabe. Konzeption und Organisation. Vortrag im Rahmen der Fortbildungsveranstaltung 'Informationskompetenz stärken - Schlüsselqualifikationen lernen'. Veranstaltung vom 20.09.2005. Würzburg. Veranstalter: LV Bayern im VDB. (<http://www.informationskompetenz.de>)
- FRANKE, FABIAN; STICHT, OLIVER (2004): Integration von Kursen der Universitätsbibliothek in die Studiengänge der Universität Würzburg. In: Bibliotheksdienst, Jg. 38, Nr. 4, S. 504-516.
- GRAFSTEIN, ANN (2002): A Discipline-Based Approach to Information Literacy. In: The Journal of Academic Librarianship, Jg. 28, Nr. 4, S. 197-204.
- GRASSIAN, ESTHER S.; KAPLOWITZ, JOAN R. (2001): Information literacy instruction. New York.
- GRUBER, SABINE (2003): Vermittlung von Informationskompetenz an wissenschaftlichen Bibliotheken. Diplomarbeit. Fachhochschule Köln, Fakultät für Informations- und Kommunikationswissenschaften.
- HABERER, MONIKA; KLEIN, ANNETTE (2006): Lernen ohne Grenzen? Zur Vernetzung von

- E-Learning-Angeboten am Beispiel der UB Mannheim. Vortrag im Rahmen des 95. Deutschen Bibliothekartages. Veranstaltung vom 21.-24.03.06. Dresden.
- HAPKE, THOMAS (2000): Vermittlung von Informationskompetenz. Erfahrungen bei der Integration in das Curriculum an der TU Hamburg-Harburg. In: Bibliotheksdienst, Jg. 34, Nr. 5, S. 819-834.
- DERS. (2005): ‚In-formation‘ - Informationskompetenz und Lernen im Zeitalter digitaler Bibliotheken. In: Hauke, Petra (Hg.): Bibliothekswissenschaft - quo vadis? Eine Disziplin zwischen Traditionen und Visionen: Programme - Modelle - Forschungsaufgaben. München, S. 115-130.
- HAPKE, THOMAS; MARAHRENS, OLIVER (2004): Förderung von Informationskompetenz mit einem E-Learning-Projekt der Universitätsbibliothek der TU Hamburg-Harburg. In: Ockenfels, Marlies (Hg.): Information Professional 2011. Strategien - Allianzen - Netzwerke. 26. Online-Tagung der DGI, Frankfurt a.M., 15-17.06.2004. Proceedings. Wiesbaden, S. 203-217. (DGI-Tagungen)
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (HRK) (2003): Im europäischen Hochschulraum - Sachstand und Strategien der deutschen Hochschulen in Vorbereitung der Berlin-Konferenz am 18./19. September 2003. EntschlieÙung des 200. Plenums der HRK vom 08. Juli 2003.  
(<http://www.hrk.de/de/beschluesse>)
- DIES. (2004a): European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS). Das Europäische System zur Anrechnung, Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen (ECTS). Kernpunkte. ([http://www.hrk.de/de/download/dateien/Key\\_Features\\_deutsch.pdf](http://www.hrk.de/de/download/dateien/Key_Features_deutsch.pdf))
- DIES. (2004b): HRK-Senat verabschiedet neue Empfehlungen zu ECTS. ([http://www.hrk.de/de/service\\_fuer\\_hochschulmitglieder/154.php](http://www.hrk.de/de/service_fuer_hochschulmitglieder/154.php))
- DIES. (2005a): Alphabetische Liste der Unterzeichnerstaaten/Mitgliedsstaaten des Bologna Prozesses. ([http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/Mitgliedslaender\\_2005.pdf](http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/Mitgliedslaender_2005.pdf))
- DIES. (2005b): EntschlieÙung des 204. Plenums der HRK vom 14.06.2005. Empfehlung zur Sicherung der Qualität von Studium und Lehre in Bachelor- und Masterstudiengängen. (<http://www.hrk.de/de/beschluesse>)
- DIES. (2005c): Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Wintersemester 2005/2006. Bonn. (Statistiken zur Hochschulpolitik, 2/2005)
- HOMANN, BENNO (2000): Informationskompetenz als Grundlage für bibliothekarische Schulungskonzepte. In: Bibliotheksdienst, Jg. 34, Nr. 6, S. 968-978.
- DERS. (2001): Schwierigkeiten und neue Ansätze der Benutzerschulung in Deutschland. In: International Federation of Library Associations (Hg.): 67th IFLA Council and General Conference. August 16-25, 2001. Proceedings. Den Haag. (<http://www.ifla.org/IV/ifla67/papers/072-126g.pdf>)
- DERS. (2002a): Information Literacy: ein Beitrag der Bibliotheken für eine demokratische Informationsgesellschaft. Bericht über einen Themenschwerpunkt des IFLA-Kongresses in Glasgow. In: Bibliotheksdienst, Jg. 36, Nr. 12, S. 1681-1688.
- DERS. (2002b): Management von Bildungsdienstleistungen. In: Hobohm, Hans-Christoph; Umlauf, Konrad (Hg.): Erfolgreiches Management von Bibliotheken und In-

formationseinrichtungen. Fachratgeber für die Bibliotheksleitung und Bibliothekare. Hamburg, Kapitel 8.3.

DERS. (2002c): Standards der Informationskompetenz. Eine Übersetzung der amerikanischen Standards der ACRL als argumentative Hilfe zur Realisierung der "Teaching Library". In: Bibliotheksdienst, Jg. 36, Nr. 5, S. 625-638.

DERS. (2005a): Fachbezogene Informationskompetenz Training. FIT an der UB Heidelberg. Vortrag im Rahmen des Workshops 'Vermittlung von Informationskompetenz. Erfahrungen - Konzepte - Regelungen'. Veranstaltung vom 24./25.02.2005. Berlin. Veranstalter: Weiterbildungszentrum Freie Universität Berlin.

DERS. (2005b): Was ist, wozu braucht man und wie vermittelt man Informationskompetenz? Vortrag im Rahmen des Workshops 'Vermittlung von Informationskompetenz. Erfahrungen - Konzepte - Regelungen'. Veranstaltung vom 24./25.02.2005. Berlin. Veranstalter: Weiterbildungszentrum Freie Universität Berlin.

DERS. (2006): Internationale und nationale Standards der Informationskompetenz als Bezugsrahmen für regionale IK-Kooperationen: Reichweite, Nutzen, Grenzen. Vortrag im Rahmen des 95. Deutschen Bibliothekartags. Veranstaltung vom 21.-24.03.06. Dresden.

HÜHNE, BIRGIT (2005): Online-Tutorials im internationalen Vergleich - ausgewählte Beispiele aus Deutschland, Skandinavien und dem englischsprachigem Raum. Masterarbeit. Fachhochschule Köln, Fakultät für Informations- und Kommunikationswissenschaften.

INGOLD, MARIANNE (2005): Das bibliothekarische Konzept der Informationskompetenz: ein Überblick. (Berliner Handreichungen zur Bibliothekswissenschaft, Heft 128)

JOCHUM, UWE (2003): Informationskompetenz, Bibliothekspädagogik und Fachreferate. In: Bibliotheksdienst, Jg. 37, Nr. 11, S. 1450-1462.

JOHNSTON, BILL; WEBBER, SHEILA (2003): Information Literacy in Higher Education. A review and case study. In: Studies in Higher Education, Jg. 28, Nr. 3, S. 335-352.

KLATT, RÜDIGER U.A. (2001a): Elektronische Information in der Hochschulausbildung. Innovative Mediennutzung im Lernalltag der Hochschulen. Opladen.

DIES. (2001b): Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Information in der Hochschulausbildung. Barrieren und Potenziale der innovativen Mediennutzung im Lernalltag der Hochschulen. Kurzfassung. Dortmund. (<http://www.stefi.de/download/kurzfas.pdf>)

KOHL-FREY, OLIVER (2005a): Modularisierung und E-Learning: das Projekt Informationskompetenz in Baden-Württemberg. Vortrag im Rahmen des 94. Deutschen Bibliothekartags. Veranstaltung vom 15.-18.03.2005. Düsseldorf. (<http://www.ub.uni-konstanz.de/kops/volltexte/2005/1492/>)

DERS. (2005b): Modularisierung, E-Learning und die Einbindung in Studienpläne. Zur Vermittlung von Informationskompetenz an der Universität Konstanz. In: Bibliothek - Forschung und Praxis, Jg. 29, Nr. 1, S. 42-48.

KRAUß-LEICHERT, UTE (2000): Berufsbild 2000. Bibliotheken und Bibliothekare im Wandel. Erarbeitet von der Arbeitsgruppe Gemeinsames Berufsbild der BDB e.V: unter Leitung von Ute Krauß-Leichert. Wiesbaden, 2. unveränderter Nachdruck der deutschen Fassung, ergänzt um die englische Version.

- KREISCHE, JOACHIM; ULLMANN, NADINE (2006): Integrierter Einsatz eines Lerninformationssystems an der ULB Düsseldorf. Vortrag im Rahmen des 95. Deutschen Bibliothekartages. Veranstaltung vom 21.-24.03.06. Dresden.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (1998): Einführung eines Akkreditierungsverfahrens für Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengänge. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03.12.1998. (<http://www.kmk.org/hschule/home1.htm>)
- DIES. (2002): KMK-Positionspapier. Hochschule und Gesellschaft. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2002. (<http://www.kmk.org/hschule/home1.htm>)
- DIES. (2003): 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2003. (<http://www.kmk.org/hschule/home1.htm>)
- DIES. (2004): Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.09.2000 i.d.F. vom 22.10.2004. (<http://www.kmk.org/hschule/home1.htm>)
- DIES. (2005): Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 21.04.2005. (<http://www.kmk.org/hschule/home1.htm>)
- KUNDMÜLLER-BIANCHINI, SUSANNE (2004): Vermittlung von Informationskompetenz an wissenschaftlichen Bibliotheken. Masterarbeit. Fachhochschule Köln, Fakultät für Informations- und Kommunikationswissenschaften.
- LAND BERLIN (SENATOR FÜR WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND KULTUR) (2005): Gesetz über die Hochschulen im Land Berlin. Berliner Hochschulgesetz (BerlHG) vom 21.04.05. ([http://senwisskult.berlin.de/2\\_hochschulen/inhalt/3\\_recht/3\\_berlhg/BerlHG\\_050421.pdf](http://senwisskult.berlin.de/2_hochschulen/inhalt/3_recht/3_berlhg/BerlHG_050421.pdf))
- LANKENAU, IRMGARD (2002): Vermittlung von Informationskompetenz an Universitäten: Chance und Herausforderung. In: Information - Wissenschaft und Praxis, Jg. 53, S. 428-433.
- LLOYD, ANNEMAREE (2003): Information literacy: the meta-competency of the knowledge economy? An exploratory paper. In: Journal of Librarianship and Information Science, Jg. 35, Nr. 2, S. 87-92.
- LUX, CLAUDIA; SÜHL-STROHMENGER, WILFRIED (2004): Teaching Library in Deutschland. Vermittlung von Informations- und Medienkompetenz als Kernaufgabe für Öffentliche und Wissenschaftliche Bibliotheken. Wiesbaden. (B.I.T. online - Innovativ, Band 9)
- MUGABUSHAKA, ALEXIS-MICHEL (2005): Schlüsselqualifikationen im Hochschulbereich. Eine diskursanalytische Untersuchung der Modelle, Kontexte und Dimensionen in Deutschland und Großbritannien. Dissertation. Universität Kassel.
- NÄGELI, RUDOLF ANDREAS (2004): Europäische Kompetenzen-Konzepte im Bildungsbereich. Bedeutung und Nutzen für die Curriculum-Entwicklung. In: Benz, Winfried; Kohler, Jürgen; Landfried, Klaus (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern - Profil schärfen. Stuttgart, Kapitel D 1.3.
- NETZWERK INFORMATIONSKOMPETENZ BADEN-WÜRTTEMBERG (NIK-BW) (2006): Standards der Informationskompetenz für Studierende. (<http://www.informationskompetenz.de>)
- NILGES, ANNEMARIE (2004): Stand Vermittlung von Informationskompetenz. Winterse-

mester 2004/05. (<http://www.informationskompetenz.de>)

- NILGES, ANNEMARIE; REESSING-FIDORRA, MARIANNE; VOGT, RENATE (2003): Standards für die Vermittlung von Informationskompetenz an der Hochschule. In: Bibliotheksdienst, Jg. 37, Nr. 4, S. 463-465.
- NILGES, ANNEMARIE; THIEL, ANNEKE (2003): Informationskompetenz im Wandel: Theorie und Praxis. Informationskompetenz: Tradition, Theorie, Terminologie. In: Labisch, Alfons (Hg.): Jahrbuch 2003 der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Düsseldorf, S. 513-529.
- NILGES, ANNEMARIE; SPECHT, ANNETTE (2004): Protokoll des Workshops 'Informationskompetenz als Schlüsselqualifikation in den Bachelor-Studiengängen' der Arbeitsgemeinschaft Informationskompetenz. Veranstaltung vom 11.03.2004. Bonn. (<http://www.informationskompetenz.de>)
- NILGES, ANNEMARIE U.A. (2004): Vermittlung von Informationskompetenz. 2. Workshop der nordrhein-westfälischen Bibliotheken. In: Bibliotheksdienst, Jg. 38, Nr. 3, S. 358-365.
- NILGES, ANNEMARIE; SIEBERT, IRMGARD (2005): Informationskompetenz im Curriculum. Das Studienbegleitende Ausbildungskonzept zur Vermittlung von Informationskompetenz der Universitäts- und Landesbibliothek Düsseldorf. In: Bibliotheksdienst, Jg. 39, Nr. 4, S. 487-495.
- NILGES, ANNEMARIE; REESSING-FIDORRA, MARIANNE (2006): Informationskompetenz als Gemeinschaftsaufgabe der Hochschulbibliotheken in NRW - eine Bilanz. In: Lüfling, Daniela; Siebert, Irmgard (Hg.): "Geld ist rund und rollt weg, aber Bildung bleibt". 94. Deutscher Bibliothekartag in Düsseldorf 2005. Frankfurt a.M., S. 193-204. (Zeitschrift für Bibliothekswesen und Bibliographie, Sonderheft Nr. 89)
- OECHTERING, ANNE (2005): Informationskompetenz häppchenweise. Zur Modularisierung von Schulungsangeboten an der Bibliothek der Universität Konstanz. In: Buch und Bibliothek, Jg. 57, Nr. 1, S. 34-40.
- POLL, ROSWITHA (2003): Kann man die "Wirkung" von Bibliotheken messen? Internationale Projekte zu "impact" und "outcome" in öffentlichen und wissenschaftlichen Bibliotheken. In: Benkert, Hannelore; Rosenberger, Burkard; Dittrich, Wolfgang (Hg.): Die Bibliothek zwischen Autor und Leser. 92. Deutscher Bibliothekartag in Augsburg 2002. Frankfurt a.M., S. 357-369. (Zeitschrift für Bibliothekswesen und Bibliographie, Sonderheft Nr. 84)
- PUTZ, MICHAELA (2004): Wandel der Informationsvermittlung in wissenschaftlichen Bibliotheken. Möglichkeiten neuer Produkte und Dienstleistungen. In: Bibliothek - Forschung und Praxis, Jg. 28, Nr. 1, S. 59-84.
- RADER, HANNELORE B. (2005): Preparing Library Users for Productive Use of Information. The United States Experience. In: Bibliothek - Forschung und Praxis, Jg. 29, Nr. 1, S. 18-24.
- REIMERS, FRANK (2006): Die hochschuldidaktische Weiterbildung an der UB Freiburg. In: Bibliotheksdienst, Jg. 40, Nr. 2, S. 186-196.
- RICHTER, KATRIN (2005): Das Bibliotheks-Benutzertraining ..lock in.. an der Universitätsbibliothek Weimar. Ein Konzept zur Entwicklung von Informationskompetenz bei Studierenden. In: Bibliothek - Forschung und Praxis, Jg. 29, Nr. 1, S. 38-41.
- ROCKENBACH, SUSANNE (2003): Teaching library in der Praxis - Bedingungen und

- Chancen. In: Bibliotheksdienst, Jg. 37, Nr. 1, S. 33-40.
- SANDER, GEORG (2004): Einbindung der Vermittlung von Informationskompetenz in Form einer Lehrveranstaltung der UB Bochum in das Angebot des Optionalbereichs für die gestuften Studiengänge an der Ruhr-Universität Bochum. Vortrag im Rahmen des Workshops 'Informationskompetenz als Schlüsselqualifikation in den Bachelor-Studiengängen'. Veranstaltung vom 11.03.2004. Bonn. Veranstalter: Arbeitsgemeinschaft Informationskompetenz. (<http://www.informationskompetenz.de>)
- SANDMANN, BEATE (2006): Informationskompetenz im integrierten Tutorenmodell. Ein Praxisbericht aus den Wirtschaftswissenschaften. In: Bibliotheksdienst, Jg. 40, Nr. 3, S. 331-339.
- SCHAEPER, HILDEGARD; BRIEDIS, KOLJA (2004): Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform. Hannover. (Kurz-Information HIS, A6/2004)
- SCHNITZER, KLAUS (2005): Von Bologna nach Bergen. In: Leszczensky, Michael; Wolter, Andrä (Hg.): Der Bologna-Prozess im Spiegel der HIS-Hochschulforschung. Hannover, S. 1-9. (Kurz-Information HIS, A6/2005)
- SCHOENBECK, OLIVER; GLÄSER, CHRISTINE (2006): Der Medienkompetenz Form geben - Der Weg zu integrierten Vermittlungsangeboten an der Universität Oldenburg. Vortrag im Rahmen des 95. Deutschen Bibliothekartages. Veranstaltung vom 21.-24.03.06. Dresden.
- SCHOLLE, ULRIKE (2005): Auf dem langen Weg von Schulungen zu Lehrangeboten. Das modulare Schulungskonzept der Universitäts- und Landesbibliothek Münster. In: Buch und Bibliothek, Jg. 57, Nr. 1, S. 41-45.
- SCHÜLLER-ZWIERLEIN, ANDRÉ (2005a): "Informationskompetenz stärken - Schlüsselqualifikation lehren". Bericht über die Fortbildungsveranstaltung des Landesverbands Bayern des VDB am 20. September 2005 in Würzburg. In: Bibliotheksdienst, Jg. 29, Nr. 12, S. 1631-1636.
- DERS. (2005b): Informationskompetenz-Lehre in der Praxis: Vom Bachelor-Kurs bis zur Einzelbetreuung. Vortrag im Rahmen der Fortbildungsveranstaltung 'Informationskompetenz stärken - Schlüsselqualifikationen lernen'. Veranstaltung vom 20.09.2005. Würzburg. Veranstalter: LV Bayern im VDB. (<http://www.informationskompetenz.de>)
- DERS. (2006): Protokoll der 1. Sitzung der Arbeitsgruppe Informationskompetenz (AGIK) am 24.02.2006 in der BSB München. ([http://www.bib-bvb.de/protokolle/AGIK\\_prot1.pdf](http://www.bib-bvb.de/protokolle/AGIK_prot1.pdf))
- SCHULTKA, HOLGER (2005a): Bibliothekspädagogik. In: Bibliotheksdienst, Jg. 39, Nr. 11, S. 1462-1488.
- DERS. (2005b): Bibliothekspädagogik und die Arbeit der AG Benutzerschulung des Landesverbandes Thüringen im DBV. Vortrag im Rahmen der Fortbildungsveranstaltung 'Informationskompetenz stärken - Schlüsselqualifikationen lernen'. Veranstaltung vom 20.09.2005. Würzburg. Veranstalter: LV Bayern im VDB. (<http://www.informationskompetenz.de>)
- SCHWILL, DANIELA; VOGT, RENATE (2005): Die Studienreform als Chance für die Hochschulbibliotheken. Vortrag im Rahmen des 94. Deutschen Bibliothekartags. Veranstaltung vom 15.-18.03.2005. Düsseldorf. (<http://www.informationskompetenz.de>)



- SIMON, RUTH (2003): "Na klar kann ich Internet - aber wieso steht denn da nicht gleich die richtige Signatur dabei?". Erfahrungen während einiger Einführungen in die Internetrecherche im Rahmen von Tutorien für Studenten an der Humboldt-Universität zu Berlin. In: Simon, Elisabeth (Hg.): Medienkompetenz. Wie lehrt und lernt man Medienkompetenz? Information Literacy. How to learn and to teach Information Literacy? Berlin, S. 28-33.
- SIMON-RITZ, FRANK; SCHULTKA, HOLGER (2006): Die Vermittlung von Informationskompetenz an Thüringer Bibliotheken: eine Initiative des DBV-Landesverbandes. Vortrag im Rahmen des 95. Deutschen Bibliothekartages. Veranstaltung vom 21.-24.03.06. Dresden.
- SOBOTTKA, GABRIELE (2005): Vermittlung von Informationskompetenz für die RomanistInnen der Universität Freiburg - eine Projektstudie. In: Bibliotheksdienst, Jg. 39, Nr. 4, S. 496-508.
- SÜHL-STROHMENGER, WILFRIED (2004): Der Optionalbereich in den Bachelor-Studiengängen der Universität Freiburg - Angebote der UB Freiburg zu „Berufsfeldorientierten Kompetenzen“ (BOK-Bereich). Vortrag im Rahmen des Workshops 'Informationskompetenz als Schlüsselqualifikation in den Bachelor-Studiengängen'. Veranstaltung vom 11.03.2004. Bonn. Veranstalter: AG Informationskompetenz. (<http://www.informationskompetenz.de>)
- DERS. (2006): Das Netzwerk Informationskompetenz der baden-württembergischen Hochschul- und Landesbibliotheken. Vortrag im Rahmen des 95. Deutschen Bibliothekartages. Veranstaltung vom 21.-24.03.06. Dresden.
- SÜHL-STROHMENGER U.A. (2002): „Informations- und Medienkompetenz“ in den neuen Bachelor-Studiengängen an der Universität Freiburg. In: Bibliotheksdienst, Jg. 36, Nr. 2, S. 150-159.
- ULLMANN, NADINE; HAUSCHKE, CHRISTIAN (2006): Personalisiertes Lernen in der Bibliothek: das Düsseldorfer Online-Tutorial (DOT) Informationskompetenz. In: Bibliotheksdienst, Jg. 40, Nr. 4, S. 466-475.
- UMLAUF, KONRAD (2004): Lernen in und mit Bibliotheken. Berlin. (Berliner Handreichungen zur Bibliothekswissenschaft, Heft 117)
- VEREIN DEUTSCHER BIBLIOTHEKARE E.V. (VDB) (2003): Vertrag zwischen dem Verein Deutscher Bibliothekare und dem Deutschen Hochschulverband über eine Initiative zur Erlangung von Informationskompetenz an deutschen Universitäten. In: VDB-Mitteilungen, Nr. 2, S. 10.
- VOGEL, BERND; CORDES, SILKE (2005): Bibliotheken an Universitäten und Fachhochschulen. Organisation und Ressourcenplanung. Hannover. (HIS Hochschulplanung, Nr. 179)
- VOGT, RENATE (2004): Vermittlung von Informationskompetenz im Rahmen der Hochschullehre. In: Hilgemann, Klaus; Boekhorst, Peter te (Hg.): Die effektive Bibliothek. Roswitha Poll zum 65. Geburtstag. München, S. 117-128.
- DIES. (2005): Informationskompetenz im Studium - wo stehen die Bibliotheken? Vortrag im Rahmen der Fortbildungsveranstaltung 'Informationskompetenz stärken - Schlüsselqualifikationen lernen'. Veranstaltung vom 20.09.2005. Würzburg. Veranstalter: LV Bayern im VDB. (<http://www.informationskompetenz.de>)
- WEBBER, SHEILA; JOHNSTON, BILL (2000): Conceptions of information literacy. New per-

spectives and implications. In: Journal of Information Science, Jg. 26, Nr. 6, S. 381-397.

WISSENSCHAFTSRAT (WR) (2000a): Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor - Magister/Master) in Deutschland. Berlin. (Drs. 4418/00)

(<http://www.wissenschaftsrat.de/Veroeffentlichungen/veroeffentlich.htm>)

DERS. (2000b): Thesen zur künftigen Entwicklung des Wissenschaftssystems in Deutschland. Berlin. (Drs. 4594/00)

(<http://www.wissenschaftsrat.de/Veroeffentlichungen/veroeffentlich.htm>)

DERS. (2001): Empfehlungen zur digitalen Informationsversorgung durch Hochschulbibliotheken. Köln.

DERS. (2006): Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem. Berlin. (Drs. 7067/06)

(<http://www.wissenschaftsrat.de/Veroeffentlichungen/veroeffentlich.htm>)

WOLTER, ANDRÄ (2005): Lebenslanges Lernen im Bologna-Prozess. In: Leszczensky, Michael; Wolter, Andrä (Hg.): Der Bologna-Prozess im Spiegel der HIS-Hochschulforschung. Hannover, S. 49-60. (Kurz-Information HIS, A6/2005)

## 7. Abkürzungsverzeichnis

ACRL	Association of College and Research Libraries
AGIK NRW	Arbeitsgemeinschaft Informationskompetenz Nordrhein-Westfalen
ALA	American Library Association
AR	Akkreditierungsrat
BA	Bachelor
BDB	Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände e.V.
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
DBV	Deutscher Bibliotheksverband e.V.
DFG	Deutsche Forschungsgemeinschaft
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
IFLA	International Federation of Library Associations and Institutions
IT	Informationstechnik
KMK	Kultusministerkonferenz
MA	Master
OPAC	Online Public Access Catalogue
SteFi-Studie	Studieren mit elektronischen Fachinformationen
SWS	Semesterwochenstunden
ULB Bonn	Universitäts- und Landesbibliothek Bonn
ULBD	Universitäts- und Landesbibliothek Düsseldorf
VDB	Verein Deutscher Bibliothekare e.V.
WR	Wissenschaftsrat
WS	Wintersemester