

Gudrun Marci-Boehncke

Media Literacy und Librarians Beliefs

Wie Einstellungen auf das Professionalitätsverständnis wirken

in

Hauke, Petra (Hg.): Öffentliche Bibliothek 2030.

Herausforderungen – Konzepte – Visionen, Bad Honnef : Bock + Herchen Verlag, 2019, S. 311-322



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Weitergabe unter gleichen Bedingungen

4.0 International Lizenz (CC BY-NC-SA 4.0)

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

DOI (Aufsatz) auf dem edoc-Server: <https://doi.org/10.18452/20168>

DOI (Gesamtband) auf dem edoc-Server: <https://doi.org/10.18452/19927>

Gefördert aus dem Open-Access-Publikationsfonds
der Humboldt-Universität zu Berlin

Media Literacy und Librarians Beliefs

Wie Einstellungen auf das Professionalitätsverständnis wirken

GUDRUN MARCI-BOEHNCKE

In der Professionalitätsforschung im Kontext der Erziehungswissenschaften spielen die Einstellungen und Haltungen von pädagogischem Personal inzwischen eine entscheidende Rolle. Vor allem in Zusammenhang mit dem Einsatz digitaler Medien wird ihre Rolle aktuell international untersucht (u. a. Blackwell, Lauricella & Wartella, 2014). Dabei bestätigt sich, dass zum einen diese Einstellungen, die gesellschaftlich sehr unterschiedlich aussehen, die Bereitschaft bedingen, digitale Medientechnik überhaupt einzusetzen. Zum anderen wirkt die eigene Selbstwirksamkeitserwartung auf die Haltung, also die Einschätzung, inwiefern es einem gelingen wird, die Medien erfolgreich zu nutzen. Darüber hinaus entwickelt vorhandene Arbeitsroutine einen negativen Einfluss. Dieser Artikel stellt zunächst die Beliefs-Forschung vor, die vor allem auf die Voreinstellungen von Lehrkräften abhebt, und wendet diese dann auf Librarians Beliefs und ihre Beliefs in Bezug auf digitalen Medieneinsatz an.

Keywords: Öffentliche Bibliothek; Professionalität; Medienkompetenz; Neue Medien; Bibliothekar; Zukunft

Einleitung: Beliefs und Bibliotheken

In der Professionalisierung von Bildungsverantwortlichen – vor allem Lehrkräften – ist gerade jüngst im Kontext der vielfältigen auch politischen Bemühungen um die Etablierung von Medienkompetenz zur verantwortlichen Orientierung in der digitalen Welt ein Gedanke wieder aufgegriffen worden, der bereits in den 1970er Jahren diskutiert worden ist: der Einfluss von grundlegenden Haltungen und Überzeugungen auf die Bemühungen und Selbstwirksamkeitserwartungen von Bildungspersonal. Fenstermacher (1979) hatte diese unter dem Begriff der *Beliefs* diskutierten Einstellungsvariablen als den wichtigsten Faktor in der Bildungsforschung eingeschätzt. Dieser Beitrag behält die Bezeichnung Beliefs aus dem anglo-amerikanischen Bereich bewusst bei, um den heterogenen Charakter

dieses Begriffs nicht zu verfälschen, der nicht uneindeutig mit Einstellungen, Überzeugungen oder Haltungen zu übersetzen ist, da diese in je unterschiedlicher Weise Gedanken, Handlungsbereitschaften und Ideologeme akzentuieren würden.

Beliefs beziehen sich grundsätzlich auf unterschiedliche Kontexte und Objekte: ob Personen, soziale Gruppen oder Situationen, Sachverhalte oder Objekte (Rosenberg/Hovland, 1960). Sie sind auch kein Makel oder Defizit, sondern schlicht Merkmale der je individuellen Persönlichkeit und Folge der Sozialisation, Enkulturation und Personalisation (Wurzbacher, 1968). Da sie eine rational-kognitive Komponente besitzen, sind sie auch bildungsabhängig. Daneben besitzen sie aber eine affektive Komponente und beeinflussen auch das Verhalten. Damit haben sie viele Merkmale, die sie vergleichbar machen mit Vorurteilen (Allport, 1954). Wir brauchen solche Beliefs, um in neuen Situationen schnell und für uns individuell stimmig reagieren und handeln zu können – und zwar ohne dass wir dazu längere Abwägungsphasen benötigen. Evolutionär helfen sie uns bei der schnellen Anpassung an unsere sich ebenso schnell verändernde Umwelt. Beliefs sind ein Produkt aus eigenen Erfahrungen, erworbenem Wissen, anerzogenen und modifizierten Werten und Gefühlen. In dieser Mischung sind sie außerordentlich stabil. Pajares hat 1992 die Forschung zu diesen Beliefs zusammengetragen und die wesentlichen Merkmale erfasst.

Besonders relevant für Bildungskontexte ist der Befund, dass Beliefs eine Filterfunktion ausüben und neues Wissen je nach Passung zu bisherigen Beliefs selektieren. Man sucht in selektiver Wahrnehmung unwillkürlich nach bestätigenden Befunden und Erkenntnissen (Bestätigungsbias). Wird man mit gegenteiligen Befunden konfrontiert, führen die Beliefs eher zur Ausblendung. Sie gelten als so stabil, dass sie nur durch besonders wirkmächtige Autoritäten und nachhaltige plötzliche Erfahrungen veränderbar scheinen. Die Forschung spricht hier von der Möglichkeit eines „gestalt shift“ (Pajares, 1992, S. 329), bei dem – ähnlich wie bei der Betrachtung eines Vexierbildes – durch ein plötzliches Ereignis, eine besondere Erfahrung die Perspektive gewechselt werden kann.

Nachdem im Folgenden zunächst genauer auf die Qualität der *Teachers Beliefs* vor allem zum Bereich der digitalen Medienbildung eingegangen wird, muss gefragt werden, welche Relevanz diese Ergebnisse überhaupt noch für die Bibliotheken haben. Denn dort – und dies gilt vornehmlich für die Wissenschaftlichen Bibliotheken – ist die Digitalisierung bereits sehr weit fortgeschritten, Bestände sind und werden kontinuierlich digitalisiert; auch die Archive ziehen hier mit, zahlreiche Förderprogramme unterstützen den digitalen Wandel. In der Publikumsorientierung scheint es zunächst sehr gut auszusehen: Die Wahrnehmbarkeit der Bibliotheken hat sich verändert, die Erreichbarkeit und Unterstützung bei der Literatursuche ist technisch sehr elaboriert.

Digital Media Literacy in Deutschland

Gerade weil sie eine so hohe Relevanz für Handlungskontexte besitzen, scheint es sinnvoll, Beliefs auch für den Bereich der Lese- und Medienkompetenz in den Blick zu nehmen. Denn Medien, heute vor allem die digitalen Medien, sind ein gesellschaftlich kontrovers diskutierter Bereich und die Diskurse um digitale Medien sind stark emotionalisiert. Ängste und Gefahren auf der einen Seite, Euphorie auf der anderen Seite polarisieren das Spektrum der öffentlichen Diskussion.

Politisch gibt es die Forderung nach einem Anschluss an internationale Entwicklungen, vor allem im Bildungswesen. Zählt Deutschland neben den USA und China – hier zwar mit gewissem Abstand, aber immer noch – in der Entwicklung zu den führenden Nationen im Bereich der Computerindustrie und künstlichen Intelligenz (KI), hinken wir im Bildungswesen eklatant hinterher. Das zeigen die jährlichen Länderindikatoren als nationale Nachfolgestudien zur ICILS 2013-Erhebung über die Computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe (Bos et al., 2014). Hier wurden neben den Computerkenntnissen der Lernenden auch die Ausstattung der Schulen, die Nutzung und die Kompetenzeinschätzung der Lehrkräfte untersucht. So nutzen immer noch erst 19 % der Lehrkräfte nach eigenen Angaben digitale Medien täglich im Unterricht. 50 % nutzen sie weniger als einmal wöchentlich. In Kanada waren es 2013 über 70 %, die digitale Medien täglich im Unterricht einsetzten (Eickelmann, Schaumburg, Drossel & Lorenz, 2014, S. 204).

Noch dramatischer ist das Ergebnis, dass die Computernutzung in Deutschland eher einen negativen Effekt auf die Leistungen der Lernenden ausübt – in anderen Ländern hingegen einen positiven (Eickelmann, Schaumburg, Drossel & Lorenz, 2014, S. 222 f.). Andererseits ist auch dies nicht unerklärlich, wenn man die Kompetenzen (Eickelmann, Schaumburg, Drossel & Lorenz, 2014, S. 208) und eben die Überzeugungen der Lehrkräfte (Gerick, Schaumburg, Kahnert & Eickelmann, 2014, S. 177) in den Blick nimmt. Deutsche Lehrkräfte sehen eher die Gefahren als die Chancen. Vor allem solche Aspekte wie Nachhaltigkeit, individuelle Förderung, Partizipation und Motivation schneiden vergleichsweise schlecht ab in der Einschätzung deutscher Lehrkräfte.

Dabei sind es gerade die partizipativen Potenziale, die in der pädagogischen und fach-didaktischen Diskussion immer wieder betont werden (Jenkins, Purus-hotma, Weigel, Clinton & Robinson, 2009; Jenkins & Kelly, 2013; Marci-Boehncke, 2014; dies., 2018). Aber dies ist ein Thema, dem Lehrkräfte in Deutschland nicht so aufgeschlossen gegenüberstehen wie möglicherweise ihre Kolleginnen und Kollegen in anderen Ländern. So zeigt die Studie von Richter und Pant (2016), dass vor allem an den höheren Schulen immer weniger schon auf Seiten der Lehrenden kooperiert wird. Team-Teaching oder Peer-Monitoring sind eher die Ausnahme und kommen auch eher an Grund- und Förderschulen oder Gesamtschulen vor. Gymnasien nutzen diese Möglichkeiten weniger.

Forderungen nach einer verstärkten Berücksichtigung digitaler Medien in der Schule steht immer auch noch die kritische Frage entgegen – von Lehrkräften übrigens ebenso wie von Eltern –, was denn die Arbeit mit digitalen Medien konkret verbessern würde an den Kompetenzen der Heranwachsenden. Man setzt gern auf traditionelle Lehr-/Lernformen, kritisiert die Virtualität als Entfremdung und setzt auf das Pestalozzi'sche Prinzip des Lernens mit „Kopf, Herz und Hand“. Für das Fach Deutsch etwa wird angemahnt, dass man schließlich evidenzbasiert beweisen müsse, inwiefern etwa die Digitalität das Lesen oder Schreiben wirklich verbessere. Dabei muss doch gefragt werden, ob diese Forderung gerechtfertigt ist: Wenn ich für die Digitalität ausbilde, ist es uninteressant, ob jemand, der ohne digitale Medien ausgebildet wird, analog weniger Fehler macht als jemand, dessen Fehler im digitalen Setting geprüft werden. Denn es geht nicht um die Orientierung in einer digitalitätsfreien Welt, sondern um die Kompetenzen in unserer digital-mediatisierten Umwelt. Insofern ist analoges „Trockenschwimmen“ eben nicht die Kompetenz, die gebraucht wird, um sich im digitalen Meer der Information zu orientieren.

Natürlich heißt das nicht, Kindern Erfahrungen in der Natur und ihrer sozialen analogen Umwelt vorzuenthalten. Aber für sie ist die Welt, die sie erfahren, von Anfang an analog *und* digital. Und beides wird als die Wirklichkeit wahrgenommen. Die Kommunikationen via Messenger-App mit Bild, Ton und/oder Text sind so real wie per Telefon. Und: Ja, dort spricht und schreibt man anders als in formalen Kontexten. Sprache verändert sich auch durch die Medien, in denen sie genutzt wird (Beisswenger, 2017). Die Nutzung von Lernplattformen, die eine Vielzahl weiterer Applikationen einschließen – Chat, Blogs, Wikis, Mail, Audio und Video, Quizze und anderes mehr – gehört heute zur *Media Literacy*. Die Bewertung von Quellen ist selbstverständlich ebenfalls eine zentrale Kompetenz – nur variieren die Kriterien der Bewertung zwischen den *early adopters* und den Bildungsprofis teilweise.

Richtig ist: Grundsätzlich ist die Frage nach den Interessen hinter verschiedenen Angeboten und den dafür gesetzten Standards wichtig und muss eingeübt werden. Diese Reflexion ist jedoch komplexer und auf anderer Ebene als nur der Rückzug auf traditionell professionelle Produktionskontexte. *Digital Media Literacy* setzt voraus, dass sich Menschen Gedanken machen über die kommunikativen Zusammenhänge in der konvergenten und international mediatisierten Welt (Marci-Boehncke & Rath, 2011). Es ist keine rein technische Kompetenz, sondern eine Orientierung in der Welt – erfordert ökonomisches, politisches und soziales Denken, Abwägen und Handeln (Jenkins & Kelly, 2013, S. 11). Sie betrifft das gesamte kommunikative Handeln eines Menschen. Und da der Mensch nicht anders kann, als symbolisch zu kommunizieren, wenn er sozial überleben will (Rath, 2014), ist *Media Literacy* die Voraussetzung zur Identitätsentwicklung. Sie war dies schon immer – aber heute sind die Medien eben *digital*. Bildungsinstitutionen – und auch Bibliotheken – müssen sich auf diese neue Schlüsselkompetenz einstellen (Deeg, 2013, S. 5) – und dies zum Teil auch gegen traditionelle

Beliefs. Beliefs werden nämlich nicht als reine Privatsache behandelt. Sie prädisponieren unreflektiert auch das professionelle Handeln, beeinflussen unseren „Habitus“. Hier wirken Einstellung, Überzeugung, Gewohnheit und Handlungspräferenz zusammen.

Konkret für den Umgang mit Medien haben Biermann und Kommer (2012, S. 91) drei zentrale Medientypen unterschieden:

- (a) die ambivalenten Bürgerlichen/die überforderten Bürgerlichen,
- (b) die hedonistischen Pragmatiker und
- (c) die kompetenten Medienaffinen.

Die Bürgerlichen sind erwartungsgemäß eher buchorientiert und gleichzeitig in Distanz – auch praktisch-technischer – zu digitalen Medien. Sie lehnen insgesamt nach außen Medien mit vorrangiger Unterhaltungsfunktion eher ab, erziehen eher „behütet“ (Biermann & Kommer, 2012, S. 92). Die hedonistischen Pragmatiker wirken unaufgeregt, sie nutzen auch digitale Medien und eher keine Bücher. Die inhaltlichen Vorlieben zielen stärker auf Unterhaltung. Die letzte Gruppe versteht sich als eine, die mediale Selbstverantwortung fördern will und aktuellen Medien gegenüber sehr aufgeschlossen ist und hohe Medienkompetenz auch in praktisch-produktiven Bereichen forciert.

Unter Studierenden heute – vor allem in den Lehramtsstudiengängen (Schmid, Goertz, Radomski, Thom & Behrens, 2017) – überwiegt nach außen hin ein eher bürgerlicher Typus, wobei die eigene Mediendistanz oft bis weit ins Studium hinein gar nicht problematisch gesehen wird. Zum einen wird immer noch recht wenig praktische Medienkompetenz im Studium erwartet und zum anderen sind viele Lehrende an den Universitäten auch eher dem Bürgerlichen Typus der Vorgängergeneration angehörig, sodass diese Haltung bestätigt wird und sich so auch weiter in die Schule transportiert.

Allein unter den 16- bis 25-Jährigen finden sich 52 %, die der Meinung sind, dass eigentlich auch früher alles besser gewesen ist (de Vries & Hoffmann, 2018, S. 19). Kurz: Im Rahmen unserer schulischen und universitären Ausbildung gibt es momentan wenig Anlass, davon auszugehen, dass die bildungspolitische Notwendigkeit einer stärkeren Förderung der kompetent Medienaffinen für die Generation der künftigen schulischen Lehrpersonen umgesetzt wird. Viele Lehrende und viele Studierende bestätigen sich eigentlich in ihrer bürgerlichen und medienkritischen und inhaltlich wie technisch wenig kompetenten Haltung.

„Librarians Beliefs“ zu den Herausforderungen digitaler Leseförderpraxis

Die Anforderungen der Gesellschaft geben den Rahmen ab, in dem Bibliotheken von jeher ihr Angebot gestalten. Sie richteten sich früher immer auch angesichts endlicher Raumangebote danach, was in den jeweiligen Stadtteilen nachgefragt war. Natürlich gehörte ein Bestand an Allgemeinbildung in jede Bibliothek. Aber

wenn eine Bibliothek genutzt werden will, dann muss auch sie eine *Passung* zu ihrer lokalen Klientel anstreben. Dies gilt für den Bestand ebenso wie für die Räumlichkeiten und sonstigen Angebote der Bibliothek als öffentlicher Raum (Umlauf, 2001).

Passung bezeichnet in der angloamerikanischen Unterrichtsforschung das Wechselspiel zwischen den Merkmalen der Lernenden und Vermittlungsmethoden. Heute würde an dieser Stelle vielleicht auch – unter Bezug auf Hartmut Rosa (2016) – der Begriff der *Resonanz* genannt werden. Denn Resonanz bedeutet mehr als eine abstrakte und verallgemeinerte Eignung bestimmter Methoden zur Erschließung bestimmter Aufgaben. Resonanz meint, eine individualisierte Beziehung zwischen den Beteiligten herzustellen, deren Ziel es ist, sich für einen Bereich zu interessieren und sich mit ihm auseinanderzusetzen (Rosa, 2016, S. 403 f.) – auch mit der Literatur.

Dabei ist der Lehrplan an sich nicht entscheidend, sondern es sind die Anerkennungs- und Distinktionsprozesse, Wertungen und praktische Erfahrungen (Rosa, 2016). Nur wenn sich beide – Lehrende und Lernende – wirklich aufeinander einlassen und respektvoll Anteil aneinander nehmen, kann diese Resonanz hergestellt werden, die dann erkennen lässt, ob Passung da ist oder was ggf. dazu nötig wäre. Empathie und wechselseitige Anerkennung spielen dabei wohl entscheidende Rollen (vgl. Honneth, 1994; Rath, 2018, S. 53–55). Dabei geht es darum, den Anderen in seiner Individualität anzuerkennen, um in die Lage zu kommen, selbst auch erst anerkennungswürdig zu sein – und zwar unabhängig von familiären und freundschaftlichen Beziehungen, sondern als Grundvoraussetzung menschlicher Würde.

Was haben nun diese doch eher abstrakten philosophischen Überlegungen mit den Beliefs von Bibliotheksbeschäftigten zu tun? Nun: Sie definieren gewissermaßen einen gesellschaftlichen und sittlichen Rahmen für soziale Handlungen. Zusammen mit der Resonanztheorie und vor allem im Kontext der Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen kommt damit allen, die diese Gruppe bei der Welterschließung begleiten und damit Bildungsaufgaben übernehmen, eine Gratwanderung zu. Einerseits wollen und sollen sie Relevantes und Gutes anbieten – andererseits müssen sie den normativen Kontext und die bisherigen Orientierungen von Kindern und Jugendlichen berücksichtigen. Und dies nicht nur *volens volens* – sondern auch noch mit Überzeugung!

Wenn für Lehrkräfte gilt, dass ihre Passung zur lernenden Person relevant ist (Christmann & Rosebrock, 2006, S. 155), dann gilt dies auch für das Personal in – vor allem Öffentlichen – Bibliotheken, das explizite Angebote zur Leseförderung vornimmt und Kinder und Jugendliche an Texte und Medien heranführt. Lange schon sind Bibliotheken Orte mit pädagogischem Anspruch. Hier sitzen nicht nur Menschen, die Bücher verleihen, sondern Menschen mit Expertise für das Lesen allgemein: Sie führen zur Welterschließung unter Hinzunahme von Medien. Denn dort ist Weltwissen gespeichert.

Dabei spielt es nun eben eine Rolle, welche Beziehung das Bibliothekspersonal zu seinen Kunden aufbaut und zu den Texten und Medien, die es vermittelt.

Rosa (2016, S. 409) nutzt das „Didaktische Dreieck“ – ein Beziehungsdiagramm zur Darstellung der Abhängigkeit von Lernenden, Lehrenden und dem Stoff –, um es zu einem „Entfremdungsdreieck“ zu verkehren: die Folge, wenn Lehrkräfte Schüler etwa als Bedrohung oder desinteressiert empfinden, sie nicht erreichen und auch keine Bezüge und kein Interesse zum Stoff entwickeln können. Oder Lernende, die vom Thema gelangweilt oder überfordert sind, den Lehrenden unsympathisch finden oder sogar missachten. Dann kann Resonanz und damit auch erfolgreiches Lernen nicht stattfinden. Oft sind es unaussprechbare Einstellungen, die gelingende Kommunikation bestimmen. Was erwartet man voneinander? Wie schätzt man sich ein? Wie authentisch erlebt man bestimmte Umgangsformen, wie wohl fühlt man sich in bestimmten Umgebungen?

Für Öffentliche Bibliotheken hat Keller-Loibl (2012) gerade mit Blick auf die Jugendlichen hier einen wichtigen Faktor – den des Raumes und des Angebots – mit großer Aufmerksamkeit in der Fachcommunity erforscht und Entwicklungsbedarf festgestellt. Die Belief-Forschung zielt in eine ähnliche Richtung – nur setzt sie nicht an den Rahmenbedingungen, sondern unmittelbar bei den Einstellungen der Lehrenden an.

Rose (2014) und Hellenschmidt (2015) hatten dazu bereits wichtige Vorarbeiten geleistet. Sie haben jedoch zunächst noch vor dem Hintergrund der Kapitalsorten- und Habitustheorie Pierre Bourdieus (1982) argumentiert und nach aktuellen Kompetenzen als kulturellem Kapital gesucht. Und Rose hat auch darauf geschaut, wie Lehrkräfte und Erzieherinnen die Bibliotheksbeschäftigten wahrnehmen. Trotzdem spielte vor allem deren Selbstverständnis eine Rolle.

Wie sieht es nun mit den Beliefs zu digitalen Medien aus? Zwar waren in der Studie von Stefanie Rose (2014) digitale Medien kein explizites Thema, doch konnte sie feststellen, dass nur etwa ein Zehntel aller Angebote der befragten Bibliotheken damals digitale Medien berücksichtigten. Die Interviews zeigen insgesamt ein sehr breites Spektrum der Einstellungen, die ähnlich denen bei Lehrkräften beschriebenen Kategorien sind: Es finden sich diejenigen, die digitale Medien gar nicht auf Augenhöhe betrachten – sie dienen nur der Ablenkung und sind qualitativ nicht mit Büchern vergleichbar. Dann gibt es aber auch diejenigen, die das pragmatischer sehen und auch digitalen Medien ihren Wert beimessen. Dennoch zeigen die Interviews von Rose keine Person, die zu den kompetenten Medienaffinen zu rechnen wäre. Die überwiegende Mehrheit gehörte zu den – meist sogar überforderten – Bürgerlichen.

Bei Hellenschmidt (2015) nur zwei Jahre später – aber auf der Basis einer anderen Studie, deren Probanden freiwillig an einer Fortbildungseinheit teilgenommen haben, in der es darum ging, Bibliotheksbeschäftigte berufsbegleitend über ein Jahr in moderner Leseförderung und Medienarbeit zu profilieren (Höft & Marci-Boehncke, 2016; Marci-Boehncke, 2016) – sah das Bild zwar etwas anders aus. Hier wurde insbesondere auf die Entwicklung des medialen Selbstbildes und der Selbstwirksamkeit fokussiert. Dennoch blieb insgesamt eine „chronische Unterbewertung der eigenen medialen Fähigkeiten“ bestehen. Dies führt – trotz Anstieg der objektiven medienpraktischen Fertigkeiten – zu einer „habituellen

Ablehnungs- und Vermeidungshaltung im Hinblick auf die Verwendung digitaler Medien in der Leseförderpraxis“ (Hellenschmidt, 2015, S. 335). Mit Bezug auf Bandura (1994, S. 71) erklärt Hellenschmidt diesen Zusammenhang damit, dass Personen mit niedriger Selbstwirksamkeitserwartung schwierige Aufgaben nicht als Herausforderung, sondern als Bedrohung empfinden, vor der sie lieber zurückschrecken, statt sich mit ihnen mutig zu konfrontieren.

Fazit

Welche Konsequenzen ergeben sich aus diesen ersten Überlegungen und Übertragungen der Belief-Forschung auf die Bibliotheksbeschäftigten v. a. Öffentlicher Bibliotheken? Zum einen wird deutlich, dass verordnete Maßnahmen und auch Änderungen im Charakter der materiellen Arbeitsgrundlagen im bekannten Feld der Bibliothek nicht automatisch ein verändertes Bewusstsein des Personals zur Folge haben. Nicht die Digitalisierung allein, sondern vor allem der theoretische Bewusstseins hintergrund der Mediatisierungsthese, wie sie neben Krotz (2001; ders., 2007) auch Jenkins (2006; Jenkins, Purushotma, Weigel, Clinton & Robinson, 2009) in sein Konzept zur *Participatory Culture* mit einschließt, ist berufsbiographisch zu reflektieren.

Die Mediatisierungsthese als Metatheorie macht darauf aufmerksam, dass nicht die Technik allein, sondern die Reflektion darüber, dass diese Technik die kommunikativen Bedingungen der gesamten Gesellschaft beeinflusst und es sich hier um eine *disruptive* Technologie (Christensen, 2011) handelt, die Handlungspraxen verändert und damit auch und gerade für die pädagogische Praxis nicht ignoriert werden kann.

Die bibliothekarische Aus- und Weiterbildung hat an dieser Stelle immer noch wichtige Arbeit zu leisten, die nicht nur durch praktische Medienkompetenzerhöhung, sondern in der Reflexion eigener Ängste und Überzeugungen der Beschäftigten in Bibliotheken geprägt sein sollte. Metakognitive Reflexionen über eigenes Handeln, die realistische Einschätzung realer und potenzieller Zielgruppen (vgl. Marci-Boehncke & Vogel, 2017) und kontinuierliche Steigerungen tatsächlicher eigener (auch technischer digitaler) Medienkompetenz gemeinsam können – so die Hoffnung – mittelfristig zu einem anderen „beruflichen Habitus“ (Umlauf, 2015) führen. Nicht mehr die Konkurrenz der Digitalität zur Buchkultur sollte hier als konstituierend betrachtet werden (vgl. Lüdtkke, 2002; Geis & Koelges, 2007). Dieser modifizierte Habitus ist im Bereich der Lese- und Medienförderpraxis an Öffentlichen Bibliotheken ebenso notwendig wie in den anderen Institutionen der Bildungskette, um den immer noch bestehenden und sich sozial vergrößernden *Digital Divide* mittelfristig wieder zu stoppen (Eigenbrodt, 2007, S. 143 ff.).

Literatur und Internetquellen

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Hrsg.), *Encyclopedia of human behavior* (vol. 4, S. 71–81). New York, NY: Academic Press.
- Beisswenger, M. (Hrsg.). (2017). *Empirische Erforschung internetbasierter Kommunikation*. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Biermann, R. & Kommer, S. (2012). Der mediale Habitus von (angehenden) LehrerInnen: Medienbezogene Dispositionen und Medienhandeln von Lehramtsstudierenden. In R. Schulz-Zander, B. Eickelmann, H. Moser, H. Niesyto & P. Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik*, 9, 81–108.
- Blackwell, C. K., Lauricella, A. R. & Wartella, E. (2014). Factors influencing digital technology use in early childhood education. *Computers & Education*, 77, 82–90. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.04.013>
- Bos, W., Eickelmann, B., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, ... Wendt, H. (Hrsg.). (2014). *ICILS 2013: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Christensen, C. (2011). *The innovator's dilemma: Warum etablierte Unternehmen den Wettbewerb um bahnbrechende Innovationen verlieren*. München: Vahlen.
- Christmann, U. & Rosebrock, C. (2006). Differenzielle Psychologie: Die Passung von Leserfaktor und Didaktik/Methodik. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik: Ein Weiterbildungsprogramm* (S. 155–176). Weinheim/München: Juventa-Verlag.
- de Vries, C. E. & Hoffmann, I. (2018). *Die Macht der Vergangenheit: Wie Nostalgie die öffentliche Meinung in Europa beeinflusst*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Deeg, C. (2013). Kommentar: Apps downloaden ist wichtiger als RAK; Bibliotheken müssen sich endlich auf die mobile digitale Herausforderung einstellen; Serviceangebote statt Bestand erweitern. *BuB, Forum Bibliothek und Information*, 65 (5), 359. https://www.b-u-b.de/pdfarchiv/Heft-BuB_05_2013.pdf
- Eickelmann, B., Schaumburg, H., Drossel, K. & Lorenz, R. (2014). Schulische Nutzung von neuen Technologien in Deutschland im internationalen Vergleich. In J. Gerick, M. Vennemann, B. Eickelmann, W. Bos & S. Mews (Hrsg.), *ICILS 2013: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 197–229). Münster: Waxmann.
- Eigenbrodt, O. (2007). Anschluss oder Zugang?: Wissensgesellschaft, „Digital Divide“ und die Rolle der Bibliothek. In B. Lison (Hrsg.), *Information und Ethik: Dritter Leipziger Kongress für Information und Bibliothek* (S. 138–146). Wiesbaden: Dinges & Frick.
- Fenstermacher, G. D. (1979). A philosophical consideration of recent research on teacher effectiveness. *Review of Research in Education*, 6 (1), 157–185. <https://doi.org/10.3102/0091732X006001157> (lizenzpflichtig)

- Geis, M. & Koelges, B. (2007). „Bibliotheken müssen auch in Zukunft nach Büchern riechen“: Kulturelles Erbe bewahren und erhalten. *Bibliotheken heute*, 3 (1), 20. https://lbz.rlp.de/fileadmin/lbz/Ueber_uns/Publicationen/bibliotheken_heute/bibliotheken_heute07-1.pdf
- Gerick, J., Schaumburg, H., Kahnert, J. & Eickelmann, B. (2014). Lehr- und Lernbedingungen des Erwerbs computer- und informationsbezogener Kompetenzen in den ICILS-2013-Teilnehmerländern. In W. Bos, B. Eickelmann, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, ... H. Wendt (Hrsg.), *ICILS 2013: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 147–196). Münster: Waxmann.
- Hellenschmidt, A. (2015). *Bildungspartner Bibliothek: Innovationsbedarf und Selbstwirksamkeit im Berufsfeld der BibliothekarInnen; Akzeptanz und Nachhaltigkeit eines Blended-Learning-Angebots zur Förderung der Leseförderkompetenz* [Dissertation]. Technische Universität Dortmund. <http://dx.doi.org/10.17877/DE290R-16945>
- Höft, R. & Marci-Boehncke, G. (2016). Experten für das Lesen: Leseförderung in Öffentlichen Bibliotheken weiterentwickeln; Ein Blick zurück und nach vorn. *BuB, Forum Bibliothek und Information*, 69 (1), 51–55. https://opus4.kobv.de/opus4-bib-info/files/14052/2017-01_051_055.pdf
- Honneth, A. (2014). *Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt/Main: Suhrkamp (Erstveröffentlichung 1994).
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York, NY/London: New York University Press.
- Jenkins, H. & Kelly, W. (2013). *Reading in a participatory culture: Remixing Moby-Dick in the English classroom*. New York, NY, London: Teachers College Press.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K. & Robinson, A. J. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture; Media education for the 21st century*. Cambridge, London: MIT Press.
- Keller-Loibl, K. (2012). *Das Image von Bibliotheken bei Jugendlichen*. Bad-Honnef: Bock + Herchen.
- Krotz, F. (2001). *Die Mediatisierung kommunikativen Handelns: Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Krotz, F. (2007). *Mediatisierung: Fallstudien zum Wandel von Kommunikation*. Wiesbaden: VS.
- Lüdtke, H. (2002). Bibliothekare: Zerstörer oder Bewahrer von Kultur?: Zur Debatte um das Buchmassaker im elektronischen Zeitalter. *BuB, Forum Bibliothek und Information*, 54 (3), 149–154. <https://b-u-b.de/archiv/>
- Marci-Boehncke, G. (2014). Grundbildung Medien mitdenken: Überlegungen zur Medienbildung im Fach Deutsch in Lehramtsausbildung und Schule. In P. Imort & H. Niesyto (Hrsg.), *Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen* (S. 195–209). München: Kopäd.
- Marci-Boehncke, G. (2016). Leseförderung 3.0: Eine Bilanz zum veränderten Bewusstsein der „Experten für das Lesen“. *ProLibris*, (2), 79–81.

- Marci-Boehncke, G. (2018). Mediatisierung und Schule: Von digitalem Lesen als „neuer“ Kompetenz und anderen notwendigen Lehr-/Lernbedingungen. In A. Kalina, F. Krotz, M. Rath & C. Roth-Ebner (Hrsg.), *Mediatisierte Gesellschaften: Medienkommunikation und Sozialwelten im Wandel* (S. 225-250). Baden-Baden: Nomos.
- Marci-Boehncke, G. & Rath, M. (Hrsg.). (2011). *Medienkonvergenz im Deutschunterricht*. München: Kopäd.
- Marci-Boehncke, G. & Vogel, T. (2017). Experts of reading: Teachers and librarians as partners for digital readership; An evaluated teaching-model in cooperation of TU Dortmund, the BMBF/Mercator-Initiative BiSS (Education in language and writing) and the Technical University of Cologne. In *ICERI 2017 Proceedings* (S. 8572–8578). Sevilla: IATED Academy. <http://doi.org/10.21125/iceri.2017.2331>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307> (lizenzpflichtig)
- Rath, M. (2014). *Ethik der mediatisierten Welt: Grundlagen und Perspektiven*. Wiesbaden: VS.
- Rath, M. (2018). Hybridität als normatives Konstrukt: Anmerkungen zur literarischen Synthesis von Identität und Andersheit. In H. Meise, T. Nicklas & C. E. Roques (Hrsg.), *Hybridisierungen, hybridisations* (S. 51–60). Reims: Editions et Presses Universitaires de Reims.
- Richter, D. & Pant, H. A. (2016). *Lehrerkooperationen in Deutschland: Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. https://www.telekomstiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/studie_lehrerkooperation_in_deutschland_1.pdf
- Rosa, H. (2016). *Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Rose, S. (2014). *Bibliothek – Medien – Lesen: Von der Buchausleihe zur Leseförderung; Lesedidaktische Kompetenzen von Bibliotheken im Selbst- und Fremdbild; Eine empirische Studie zu Angebot und Nachfrage außerschulischer Leseförderung in öffentlichen Bibliotheken unter lesedidaktischer Perspektive* [Dissertation]. Technische Universität Dortmund. <http://dx.doi.org/10.17877/DE290R-11530>
- Rosenberg, M. J. & Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. In M. J. Rosenberg & C. I. Hovland (Hrsg.), *Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components* (S. 1–14). New Haven: Yale University Press.
- Schmid, U., Goertz, L., Radomski, S., Thom, S. & Behrens, J. (2017). *Monitor Digitale Bildung: Die Hochschulen im digitalen Zeitalter*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/Graue-Publikationen/DigiMonitor_Hochschulen_final.pdf
- Umlauf, K. (2001). *Die Öffentliche Bibliothek als Lernort: Bestandsaufnahme und Perspektiven* (Berliner Handreichungen zur Bibliothekswissenschaft, 76). Berlin: Institut für Bibliothekswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin. <http://www.ib.hu-berlin.de/~kumlau/handreichungen/h76>
- Umlauf, K. (2015). Trends bei Bibliotheksfilialen. *Bibliothek. Forschung und Praxis*, 39 (2), 163–174. <https://doi.org/10.1515/bfp-2015-0020>

Wurzbacher, G. (1968). Sozialisierung, Enkulturation, Personalisation. In G. Wurzbacher (Hrsg.), *Sozialisierung und Personalisation: Beiträge zu Begriff und Theorie der Sozialisierung* (3., erw. Aufl.; S. 1–36). Stuttgart: Enke.

Die zitierten Internetquellen wurden zuletzt am 29.01.2019 aufgerufen.