

Masterarbeit

**„IKOS“ - Ein integriertes multimediales Lehrprogramm zur
Vermittlung von Informationskompetenz an der Universität
Osnabrück: Bildungspolitischer Kontext und Vorstellung des
Projektes mit Ausblick auf den Transfer für die Bibliothek des
Interdisziplinären Instituts für die Kulturgeschichte in der
Frühen Neuzeit**

2005

Beate Mrohs
Katharinenstraße 67
49078 Osnabrück

Institut für Bibliothekswissenschaft
Humboldt-Universität zu Berlin
Dorotheenstraße 26
10099 Berlin

Gutachter: Dr. Hans-Ulrich Kamke
Zweitgutachter: Professor Dr. Klaus-Peter Mieth

Inhaltsverzeichnis

0 Einleitung	4
1 Bildungspolitischer Kontext	6
1.1 Informationsgesellschaft und Neues Selbstverständnis von Bibliothekaren und Bibliotheken	6
1.1.1 Wohin des Weges, Bibliothekar?	6
1.1.2 <i>Information-overload</i> oder SteFI	7
1.1.3 <i>Teaching Library</i> in veränderter Informationsinfrastruktur?	10
1.2 Bologna und die Folgen	13
1.2.1 Die neuen Studiengänge	13
1.2.2 Schlüsselqualifikationen und lebenslanges Lernen	13
1.2.3 Curriculare Integration der Informationskompetenzen	14
1.3 Informationskompetenz: Definition und Standards	16
1.4 Die Bibliothek als <i>Teaching Library</i>	19
1.4.1. Informationskompetenzvermittlung versus Benutzerschulung	19
1.4.2 Lernformen	20
1.4.3 Bibliotheksdidaktik	21
1.4.4 Präsentationsformen	22
1.4.4.1 E-Learning	22
1.4.4.2 Blended Learning	24
2 IKOS – ein multimediales Projekt zur Informationskompetenz an der Universität Osnabrück	
2.1 Universitäre Rahmenbedingungen	25
2.1.1 Zwei-Fach-Bachelor und die Vermittlung von Informationskompetenz: Ein Osnabrücker Verwirrspiel	25
2.1.2 Informationsinfrastruktur	27
2.2 Entstehung und Entwicklung des Projekts	28
2.3 Projektträger und ihre Kompetenzen	30
2.3.1 Universitätsbibliothek	30
2.3.2 Rechenzentrum	31
2.3.3 Zentrum virtUOS	31
2.4 Standards und Zielgruppen von IKOS	32
2.5 Didaktische Grundlagen	33
2.6 Medieneinsatz und Tools	34

3 IKOS – ein Werkstattbericht	35
3.1 Mind Map: Struktur und Design	35
3.2 Inhaltliche Signifikanzen ausgewählter Lehrmodule	38
3.2.1 „Benutzung des OPAC“ in fünf Lernabschnitten	38
3.2.2 „Recherchestrategien – Welche Suche ist die richtige für mich?“	40
3.2.3 „Einführung in die Universitätsbibliothek“	41
3.2.4 „Datenbankrecherche (DBIS)“	42
3.2.5 „Internetrecherche“	44
3.3 Fazit	46
4. Vermittlung von Informationskompetenz zur Kulturgeschichte	
der Frühen Neuzeit –Ein inhaltlicher Ausblick	48
4.1 Das IKFN – Profil und Infrastruktur	48
4.2 Institutsbibliothek als Lernort?	48
4.3 Ausgewählte Lehrmodule für die „Frühe Neuzeit“? Einige Überlegungen	49
4.3.1 „Einführung in die Bibliothek des Instituts für Kulturgeschichte der Frühen Neuzeit“	50
4.3.2 „Die Internet-Recherche“	51
4.4 „Datenbankrecherche“	51
4.4.1 <i>Datenbank-Infosystem</i>	51
4.4.2 Didaktische Überlegungen	54
4.5 <i>Server Frühe Neuzeit</i>	54
4.5.1 Lernziele	54
4.5.2 Inhalt – Retrieval – didaktische Hinweise	54
4.6 <i>Verzeichnis der deutschen Drucke des 17. Jahrhunderts (VD17)</i>	56
4.6.1 Lernziele	56
4.6.2 Inhalt – Retrieval – didaktische Hinweise	56
4.7 <i>Early English Books Online</i>	59
4.7.1 Lernziele	59
4.7.2 Inhalt-Retrieval-didaktische Hinweise	59
5 Schlussbemerkung	62
Literaturverzeichnis	64

0 Einleitung

Die digitale Revolution auf dem Medien- und Informationssektor hat unser Fassungsvermögen längst eingeholt. Schon länger erleben wir eine regelrechte Informationsüberflutung. Das stellt den einzelnen Menschen vor erhebliche Herausforderungen hinsichtlich Orientierung und kompetenter Nutzung der neuen Medien sowie der effizienten Verarbeitung der Informationsressourcen.

Bislang setzten die deutschen Bibliotheken ihre Prioritäten eindeutig auf den Ausbau des digitalen Informationsangebots und waren bestrebt, Erschließung und Zugang zu den neuen Medien stetig zu verbessern. Die klassischen bibliothekarischen Serviceleistungen in Form von sachgerechter Erschließung, Bereitstellung und Benutzerschulungen erweiterten sich proportional zum Ausbau der digitalen Informationsversorgung. Die Benutzerschulungen vermitteln die instrumentellen Fertigkeiten für den technisch-praktischen Umgang mit den Katalogen, Datenbanken oder dem Internet. Für eine effiziente Nutzung der neuen Medien ist das längst nicht mehr ausreichend. Hier sind grundlegende Strategien der Informationssuche und –aneignung gefordert. Selektionsfähigkeit ist gefragt und die Integration von Information in vorhandene Strukturen, damit aus Informationen Wissen erzeugt werden kann. In nicht wenigen Bibliotheken gehört die Vermittlung dieser Informationskompetenzen bereits zu den Kernaufgaben. In diesen Bibliotheken ist eine *Teaching Library* schon Realität. An kleinen oder mittelgroßen Hochschulen jedoch gestaltet sich eine Implementierung der *Teaching Library* in den Aufgabenkanon der Bibliothek schwieriger und kollidiert meistens mit engen finanziellen Ressourcen.

Diese Arbeit möchte am Beispiel von IKOS¹, einem Projekt zur Entwicklung eines integrierten multimedialen Lehrprogramms zur Vermittlung von Informationskompetenz an der Universität Osnabrück, die Möglichkeiten und die Grenzen aufzeigen, die effiziente innovative Formen einer *Teaching Library* an einer mittelgroßen Universität mit eher bescheidener finanzieller Ausstattung haben können. Um das einordnen zu können, wird sie den bildungspolitischen Diskurs, in dem die *Teaching Library* und mit ihr die Vermittlung von Informationskompetenz in deutschen Hochschulbibliotheken eingebettet ist, eingehend erläutern.

Im zweiten Teil setzt sie sich mit den universitären Rahmenbedingungen von IKOS auseinander und stellt seine theoretischen Grundlagen vor.

¹ Informationskompetenzvermittlung an der Universität Osnabrück

Der dritte Teil ist ein Werkstattbericht, in dem ausgewählte Module des Projekts vorgestellt und Schlussfolgerungen gezogen werden.

Im vierten Teil werden Überlegungen angestellt für einen späteren Transfer einiger Lehrmodule auf die Kulturgeschichte der Frühen Neuzeit. Dabei soll das Modul „Datenbankrecherche“ mit dem Datenbank-Infosystem besonders berücksichtigt werden und aus einer dort eigens für die Kulturgeschichte der Frühen Neuzeit angelegten Sammlung ausgewählte Datenbanken für eine mögliche Vermittlung von Informationskompetenz unter Bezugnahme didaktischer Aspekte vorgestellt werden.

1 Bildungspolitischer Kontext

1.1 Informationsgesellschaft und Neues Selbstverständnis von Bibliothekar und Bibliotheken

1.1.1 Wohin des Weges, Bibliothekar?

„Wissenschaftlicher Bibliothekar 2000 - quo vadis?“² hat Helmut Oehling 1998 seinen richtungsweisenden Beitrag über Status und Erfordernisse der zukünftigen Arbeitsfelder des Fachreferenten betitelt. Hier ermahnt er seine Kollegen, sich auf ihre wissenschaftlichen und vermittelnden Aufgaben zurückzubedenken und mit aktiver Fachinformation aus dem dunklen Kämmerlein der Medienbearbeitung in das Licht der Öffentlichkeit hinüberzuwechseln. Oehlings „12 Thesen zur Zukunft des Fachreferenten“ – so der Untertitel – , die vor dem Hintergrund einer damals schon mehrere Jahre andauernden Diskussion der VDB-Kommission für Fachreferatsarbeit über das Selbstverständnis des wissenschaftlichen Bibliothekars entstanden sind, setzten eine hitzige Debatte in Gang³. Diese mündete in einen längst überfälligen Paradigmenwechsel von einer bis dahin zunehmenden „Binnenorientierung“⁴ des Fachreferenten (neue Geschäftsgänge, EDV) zum Blick nach außen, von einer Fixiertheit auf die Medien zu einer bis dahin eher vernachlässigten Größe, nämlich die Benutzer selbst. Die Forderung nach „aktiver Fachinformation als Herausforderung und Chance für den wissenschaftlichen Bibliothekar“, die eine Umfrage zur Benutzerzufriedenheit in der ULB Münster zu bestätigen schien, nach der 84% der Nutzer der Fachreferent unbekannt war⁵, bekam von nun an programmatischen Charakter. Sie wurde vor dem Hintergrund der mit Beginn der 90er Jahre einsetzenden Informationsüberflutung durch die neuen Medien zielstrebig weiterverfolgt und erweitert.

Die Frage der Wissenschaftlichkeit des Bibliothekarberufs wurde im Zuge der jüngeren Diskussion nun nicht mehr ausschließlich im Sinne fachwissenschaftlicher Forschung und Publikationstätigkeit verstanden, sondern prononciert auch im Sinne von Lehrtätigkeit bzw. von didaktisch fundierter Fachinformationsvermittlung.⁶

² Oehling, Helmut (1998).

³ An Beiträgen von Helmut Oehling und Uwe Jochum, die „Wissenschaftlichkeit“ in die Bibliothek zurückholen wollen, entzündete sich eine heftige Kontroverse mit den Vertretern des Managements, die von Claus Ceynowa, Harald Buch und Peter TeBoekhorst angeführt wurde; vgl. TeBoekhorst, Peter (1998) und Jochum, Uwe (1998).

⁴ Oehling, Helmut (1998a), S. 1728.

⁵ Oehling, Helmut (1998a), S. 1728.

Oehling bezieht sich auf eine Benutzerzufriedenheitsstudie von Harald Buch im *Bibliotheksdienst* 31. Jg., S. 23-31.

⁶ Sühl-Strohmenger, Wilfried (2002), S. 220.

1.1.2 *Information-Overload* oder SteFI und die Folgen

Angesichts des *Information-Overload* im Internet, der weder Studierenden noch Wissenschaftlern die Handhabung und die Selektion der Datenflut ohne profunde Vorkenntnisse möglich macht, scheinen die Ambitionen wissenschaftlicher Bibliothekare, hier vermittelnd einzugreifen, eher selbstverständlich, zumal die teuren elektronischen Medien, die eine gut ausgestattete wissenschaftliche Bibliothek ihren Nutzern zur Verfügung stellt, sich rentieren müssen.

Dass die Mehrheit der Studierenden unsystematisch durch das Internet browsst und es den meisten an erforderlichem Wissen über relevante Suchwege und Quellen ganz offensichtlich fehlt, bestätigt eine Studie, die das Bundesministerium für Bildung und Forschung im Jahr 2000 der Sozialforschungsstelle Dortmund in Auftrag gegeben hat, um die Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Information zu erforschen⁷.

Zielsetzung war es, die Informationskompetenz der Studierenden und Hochschullehrenden zu ermitteln, die damit verbundenen zukünftigen Potenziale auszuloten und darauf aufbauend Maßnahmen vorzuschlagen, die zu einer Verbesserung der Nutzung elektronischer und wissenschaftlicher Information beitragen können.⁸

Im Kontext dieser Studie, die als SteFI-Studie (Studie zur elektronischen Fachinformation) bekannt wurde, wurden Befragungen von Studierenden und Hochschullehrenden besonders in den naturwissenschaftlichen, mathematischen und technischen Studienbereichen, aber auch in den Erziehungswissenschaften/Pädagogik, Psychologie und Soziologie/Sozialwissenschaften durchgeführt und anschließend Maßnahmevorschläge erarbeitet.⁹

Die schlechten Referenzen, welche die PISA-Studie der bundesdeutschen Bildungslandschaft mit Blick auf die Schulen ausstellte, wiederholten sich nach der SteFI-Studie auf dem Gebiet der Informationskompetenz für die Universitäten. Danach bevorzugen beispielsweise 64,1 % der Studierenden die freie Suche im Internet, anstatt „elaboriertere, systematischere Quellen zur Suche nach elektronischer wissenschaftlicher Information“¹⁰ ausfindig zu machen.

Die SteFI-Studie fragt Kenntnisse der Probanden nach wissenschaftlich relevanten Informationsquellen im Internet ab und misst daran den Status quo der Informationskompetenz. Was die Information-Retrieval-Kompetenz, d. h. den kompetenten Umgang mit den verschiedenen elektronischen Medien angeht, so kam die Stefi-Studie zu dem nicht überraschenden Ergebnis, dass Studierende „eher den Weg des geringsten (kognitiven)

⁷ Vgl. Klatt, Rüdiger et al. (2001).

⁸ Ebd., S. 15.

⁹ Vgl. Klatt, Rüdiger (2003), S. 155.

¹⁰ Ebd., S. 156.

Aufwands“¹¹ gehen, anstatt mit Hilfe von Operatoren beispielsweise komplexere und somit Gewinn versprechendere Recherchen in den Suchmaschinen durchzuführen.

Im Gegensatz zur Selbsteinschätzung der Hochschullehrenden bescheinigt die SteFI-Studie auch ihnen Defizite in der Informationskompetenz. Denn hier dominiert bei den Online-Recherchen im Internet mit 66,4 % ebenfalls ganz eindeutig die simplere, ungesichertere freie Suche nach fachspezifischen Informationen mit kommerziellen Suchmaschinen, allerdings dicht gefolgt von anspruchsvolleren Recherchen in den Online-Bibliothekskatalogen, die immerhin 40,8% des Lehrpersonals benutzt.¹² Dieses Ergebnis korreliert mit der verhältnismäßig geringen Bereitschaft der Lehrenden, die Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Informationen in ihre Lehrveranstaltungen zu integrieren. Nur 34,2% sind laut SteFI-Studie dazu bereit,¹³ und das, obwohl immerhin 90% aller befragten Dozenten es für notwendig halten, die Studierenden mit der Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Information vertraut zu machen.¹⁴ Überhaupt hält nur eine Minderheit der Hochschullehrer es für nötig, Informationskompetenzaneignung – sei es für Studierende, sei es für sie selbst - obligatorisch zu machen. Die meisten von ihnen (57%) wünschen sich, dass diese über Einführungsveranstaltungen der Universitätsbibliothek vermittelt wird, nur ein Fünftel allerdings weist in den Seminaren die Studenten auf solche Veranstaltungen hin.¹⁵ Nicht einmal die Hälfte der Lehrenden schließt sich der Forderung nach Integration der Einführungsveranstaltungen der Universitätsbibliothek in das Studium an.

Die Tatsache, dass sich 80% der Studierenden ihre Informationskompetenz über die Strategie *Trial and Error* aneignen – ein autodidaktischer Kompetenzerwerb, der zeitraubend und unsystematisch ist –, bestätigt, dass „eine schlechte Qualifizierungssituation für die Informationskompetenzdefizite der Studierenden verantwortlich ist.“¹⁶

Den Umfragen nach entsteht die paradoxe Situation, dass allem Anschein nach viele Lehrende nicht fähig oder bereit sind, Informationskompetenzvermittlung in ihre Veranstaltungen zu integrieren, es andererseits aber den Bibliotheken auch nicht zutrauen, die Lücke zu füllen.

Für die Bibliotheken liegen die Konsequenzen daraus auf zwei Ebenen auf der Hand: Es kommt in Zukunft darauf an, die Qualität des Veranstaltungsangebotes in puncto Medienkritik und Praxisnähe zu steigern. Dabei sollten Studiumsnähe und curriculare Verankerung angestrebt werden.¹⁷

¹¹ Vgl. ebd.

¹² Vgl. Klatt (2001), S. 162.

¹³ Vgl. Klatt (2003), S. 161.

¹⁴ Ebd.

¹⁵ Vgl. ebd., S. 162-167.

¹⁶ Vgl. ebd., S. 163.

¹⁷ Ebd., S. 164.

Ins Zentrum der Maßnahmen zur massiven Förderung der Informationskompetenz im Studium soll nun durch eine verstärkte Dienstleistungs- und Kundenorientierung und durch den verstärkten Einsatz von Informationskompetenzvermittlung der Nutzer rücken. Darüber hinaus empfiehlt Klatt eine intensive Kooperation mit den Fachbereichen.¹⁸

Die SteFI-Studie löste eine Welle von bundesdeutschen Initiativen zur Optimierung der Benutzerschulungen und Förderung der Informationskompetenzvermittlung in Anknüpfung an internationale Standards in den Hochschulbibliotheken aus.

Die zentralen Aussagen der Untersuchung wurden in die *Empfehlungen des Wissenschaftsrats zur digitalen Informationsversorgung durch Hochschulbibliotheken* aufgenommen. Eine der wichtigsten Aufgaben einer hybriden Bibliothek, die Wissen speichern und organisieren soll, so die Empfehlungen des Wissenschaftsrats, sei eine ausgeprägte Benutzerorientierung.¹⁹ Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hebt explizit die Bedeutung der Informationskompetenzvermittlung hervor und sichert zu, sich verstärkt dafür einzusetzen.²⁰

Vor dem Hintergrund des immer noch anhaltenden PISA-Schocks attestiert das Strategiekonzept *Bibliothek 2007*²¹ dem deutschen Bibliothekssystem insgesamt einen dringenden Reformbedarf. Es empfiehlt vor allem den politischen Entscheidungsträgern, die Bibliotheken stärker als bisher in das deutsche Bildungssystem zu integrieren. Für die internationale Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands spiele „die Informationsvermittlung und die optimale Nutzung der Ressource Wissen“²² eine entscheidende Rolle und wirke „einer digitalen Spaltung der Gesellschaft in Informierte und Nichtinformierte“²³ entgegen.

Erste lokale Aktivitäten zur Förderung der Informationskompetenz entstanden Ende der neunziger Jahre. Allen voran die Universitätsbibliothek Heidelberg mit Benno Homann, der sich außerdem mit der Gründung der Arbeitsgemeinschaft Informationskompetenz (AGIK) schon frühzeitig um eine Vernetzung der einzelnen Initiativen bemühte. Die AGIK wurde 2002 als eine Arbeitsgemeinschaft des Verbandes der Bibliotheken des Landes Nordrhein-Westfalen gegründet. Die Kooperation beabsichtigt, durch Bündelung von Erfahrungen, durch gemeinsame Erarbeitung von Verfahren und Materialien, durch Orientierung an Standards und durch Fortbildungen eine Steigerung von Effektivität und Qualität der Informationskompetenzförderung zu erzielen.²⁴

¹⁸ Ebd., S. 171.

¹⁹ Vgl. Wissenschaftsrat (2001), S. 18.

²⁰ Vgl. BMBF (2002), S. 8.

²¹ Vgl. Bertelsmann Stiftung (2004).

²² Ebd., S. 34.

²³ Ebd., S. 11.

²⁴ URL: <http://www.ulb.uni-bonn.de/informationskompetenz/>

Claudia Lux und Wilfried Sühl-Strohmeyer konstatieren in ihrer gemeinsamen Studie zur *Teaching Library* eine „erstaunliche Vielfalt an Aktivitäten und Modelle“²⁵, wodurch sich viele Anregungen hinsichtlich der Zielgruppen, der Integration in das Studium, der Didaktik und Methodik, aber auch hinsichtlich der inhaltlichen Ausrichtung ergeben. Sie widmen sich sehr ausführlich den zahlreichen Praxismodellen in der UB Heidelberg, in der UB Freiburg, in der TU Hamburg-Harburg, in der UB Münster, in UB Konstanz und der UB/FB Erfurt/Gotha und vielen mehr. Im Rahmen dieser Abschlussarbeit verzichte ich auf eine Darstellung dieser Praxismodelle und Initiativen und verweise auf diese jüngst erschienene Studie, die alle wichtigen Praxismodelle erfasst und Initiativen sehr ausführlich, strukturiert und anregend darstellt.

1.1.3 *Teaching Library* in veränderter Informationsinfrastruktur?

Als eine unter mehreren Strukturveränderungen im Hochschulbereich visieren Unterhaltsträger die Zusammenlegung von Bibliotheken, Rechen- und Medienzentren unter einer Leitung an.²⁶ Informationswissenschaftler sehen diesen Absichten durchaus optimistisch entgegen. Bibliothekare beurteilen dieses eher skeptisch, vermuten sie doch aus berechtigten Gründen eine Dominanz der Interessen der Informatiker zu Ungunsten der bibliothekarischen.²⁷ Aus informationswissenschaftlicher Perspektive gilt die Bibliothek als Institution schon jetzt überholt, weil sie die Informationsversorgung mit überwiegend digitalen Objekten nicht mehr erfüllen könne. Kritiker dieser Sichtweise werfen diesen Informatikern vor, das Problem lediglich aus der einseitigen Perspektive der STM-Bereiche (Science, Technology, Medicine) anzugehen, die die Bibliothek eher digital nutzen, und die Geistes- und Sozialwissenschaften vollkommen außer Acht zu lassen.²⁸

Der Wissenschaftsrat betrachtet in seinen *Empfehlungen zur digitalen Informationsversorgung durch Hochschulbibliotheken* von 2001 das Problem differenzierter, wenn er hinsichtlich der neuen Medien feststellt:

Die Nutzung gestaltet sich in den einzelnen Fachdisziplinen (...) unterschiedlich: In den Geisteswissenschaften ist das gedruckte Buch nach wie vor unverzichtbarer Bestandteil für Lektüre, Quellenforschung und Arbeit am Text; Internet oder CD-ROM werden jedoch vielfach für Recherche und wissenschaftliches Arbeiten in

²⁵ Lux, Claudia/ Sühl-Strohmeyer, Wilfried (2004), S. 114.

²⁶ So z. B. §28 im Entwurf des Landeshochschulgesetzes von Baden-Württemberg; vgl. Lux, Claudia/ Sühl-Strohmeyer, Wilfried (2004), S. 62.

²⁷ Vgl. Raffelt, Albert / Sühl-Strohmeyer, Wilfried (2002); auf der Seite der Informatiker vgl. auch Ball, Rafael (2002) und IuK-Initiative (2001).

²⁸ Vgl. Raffelt, Albert / Sühl-Strohmeyer, Wilfried (2002), S. 4.

Anspruch genommen. In den Natur- oder Ingenieurwissenschaften hingegen löst die digitale Publikation von Artikeln zunehmend die konventionelle Druckform ab.²⁹

Eindeutig erklärt der Wissenschaftsrat in seinen weiteren Ausführungen die „Hybridbibliothek“ zur zukünftigen Form der Bibliothek. Er stellt aber ebenso fest, dass die Hochschulbibliotheken den neuen Herausforderungen durch die digitalen Informationsressourcen besonders auf dem Dienstleistungs- und Schulungssektor noch nicht gerecht geworden sind.

Eine ausgeprägte individuelle Benutzerorientierung bei der digitalen Informationsversorgung wird nach Überzeugung des Wissenschaftsrates in Zukunft verbindlicher Maßstab für die Beurteilung der Leistungsfähigkeit der Hochschulbibliothek sein. Als „Zentrum des Informationsmanagements“ muss sie neben der Aufgabe der Speicherung vorhandenen Wissens auch und vor allem wissensorganisierende und damit inhaltlich orientierende Funktionen übernehmen. Gegenüber der ehemals stark betonten Bestandsorientierung gewinnt die Beschaffung von Information und die Vermittlung von Informationszugängen und –nachweisen an Bedeutung.³⁰

Nicht zuletzt empfiehlt der Wissenschaftsrat ausdrücklich,

die künftige Struktur der Informationsversorgung mit digitalen Publikationen auf den vorhandenen Strukturen der Literatur- und Informationsbereitstellung aufzubauen. Für eine breite Informationsversorgung mit vielfältigen Quellen und Dokumentformen dient die Hochschulbibliothek als lokaler Knotenpunkt und gewährleistet die Grundversorgung der Hochschulangehörigen. Der Wissenschaftsrat hält es für erforderlich, dass jede Hochschulbibliothek den Zugriff auf die weltweit verfügbaren Informationsquellen in den entsprechenden Fachdisziplinen gewährleisten kann.³¹

Damit ist deutlich, was Albert Raffelt und Wilfried Sühl-Strohmenger in ihrem kritischen Beitrag aus bibliothekarischer Sicht zu vermitteln versuchen: Nicht der Berufsstand des Bibliothekars sei längst überholt, sondern die Mythen, die sich um sein Berufsbild ranken und immer noch fein säuberlich konserviert würden. Der Bibliothekar von heute könne es sich längst nicht mehr leisten, sich über Tugenden wie Korrektheit, Genauigkeit, Gewissenhaftigkeit etc. zu definieren. Er sei nämlich mehr denn je Wissensmanager, der aus einer Fülle von Wissensobjekten bei der inhaltlichen Orientierung, bei der Objektwahl und bei ihrer Bewertung und Einbindung in die individuelle Wissensstruktur behilflich sei. Ein solches Wissensmanagement mache den Bibliothekar zum fachkundigen „Lotsen für Studierende und Wissenschaftler“ und orientiere sich zunehmend an Inhalten, die sich der Bibliothekar des höheren Dienstes durch sein fachwissenschaftliches Studium angeeignet habe. Der

²⁹ Wissenschaftsrat (2001), S. 52.

³⁰ Wissenschaftsrat (2001), S. 51.

³¹ Vgl. ebd. S.53.

Informatiker hingegen widme sich den technischen Problemfeldern, die durch die Datenverarbeitung hervorrufen werden.³²

Grundlegende Veränderungen der Informationsinfrastruktur sind in den USA, in Australien und vor allem in Großbritannien und Skandinavien schon weitgehend erfolgt. Hochschulbibliotheken, Rechenzentren und andere Dienstleistungsinstitutionen haben sich längst zu so genannten *Learning-Centres* unter einer Leitung zusammengeschlossen. Die strukturelle Integration lief meistens parallel mit einer räumlichen Zusammenführung.

Jens Lazarus schreibt dazu:

Das Konzept der Learning Centres scheint die vorweggenommene Antwort auf die Frage nach der Berechtigung physischer Existenz von Hochschulbibliotheken im digitalen Zeitalter (...) Das strukturelle Zusammengehen von Hochschulbibliothek, Rechenzentrum und anderen in die Lernumgebung der Hochschulen eingebundenen Einrichtungen erlaubt die Nutzung verschiedener Ressourcen an einem Ort (One-Stop-Shopping). Längere Öffnungszeiten ermöglichen die bessere Ausnutzung von Technik und Arbeitsplätzen.³³

Längere Öffnungszeiten und verbesserter Service hängen sicherlich nicht notwendig mit einer Fusionierung von Rechenzentrum, Hochschulbibliothek und anderen korrespondierenden Einrichtungen ab, sondern eher von der Prioritätensetzung in der Bibliotheks- bzw. Informationspolitik. Eine enge Verzahnung der Bibliotheken, Rechen- und Medienzentren zur Bündelung der Ressourcen und zur Erzeugung möglicher Synergieeffekte wird es in Zukunft aber auch in Deutschland geben müssen, wengleich auch nicht unbedingt in Form einer Fusionierung wie es an der Universität Tübingen, an der Universität Ulm und an der Technischen Universität Cottbus der Fall ist.

Wilfried Sühl-Strohmenger und Albert Raffelt sind zuversichtlich, was den kritischen Umgang mit derartigen Zentralisierungsbestrebungen angeht:

Inzwischen werden zentralistische Lösungen von kompetenten Beurteilern – auch vom Trendsetter USA aus gesehen- nicht mehr als Allheilmittel angesehen, da sie das subsidiär aufgebaute Knowhow nicht ersetzen können und in Gefahr stehen, Strukturen überzustülpen, die flexibler auf verteilten Ebenen gestaltet werden können.³⁴

³² Vgl. ebd., S. 11.

³³ Lazarus, Jens (2002), S. 15.

³⁴ Raffelt, Albert / Sühl-Strohmenger, Wilfried (2002), S. 10.

1.2 Bologna und die Folgen

1.2.1 Die neuen Studiengänge

Ziel der gemeinschaftlichen Erklärung von Bildungsministern aus 29 Ländern 1999 in Bologna war es, das europäische Hochschulwesen zu harmonisieren und die Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums zu betreiben. Bis 2010 soll flächendeckend in all diesen Staaten ein zweistufiges System von Studienabschlüssen, die Bachelor- und Masterstudiengänge, die alten Diplom- und Magisterstudiengänge abgelöst haben. Besondere Kennzeichen dieser neuen Studiengänge sind die Einführung eines Leistungspunktesystem, dem European Credit Points Transfer System (ECTS), und die Modularisierung des Studiums. Der erste akademische Abschluss ist der praxisbezogene Bachelor-Abschluss, an den sich das vertiefende Masterstudium anschließt.

Die Bachelor-Studiengänge sind von relativ kurzer Dauer, stark verschult und sehr praxisorientiert. Durch die im Verhältnis kurzen Studienzeiten sind sie deshalb prädestiniert für eine gezielte Vermittlung von Informations- und Medienkompetenz, die nun nicht mehr wie in den Langzeitstudiengängen beiläufig erworben werden kann. In dem dreijährigen Bachelor-Studium, das durch ein vertiefendes Masterstudium ergänzt werden kann oder mit einem berufsqualifizierenden Abschluss endet, soll der Studierende sich das effiziente Lernen aneignen.

Im Verhältnis zu den vertiefenden Masterstudiengängen kann die Informationskompetenz in den Bachelor-Studiengängen abgestuft vermittelt werden. Grundlegende Fähigkeiten in der Literaturrecherche, Literatursauswahl und Literaturbeschaffung über die lokalen Kataloge und Dienstleistungen würden dann schon ab dem ersten Semester, Fachinformationsrecherchen über speziellere elektronische Ressourcen (Fachdatenbanken, Fachportale, elektronische Zeitschriften, Volltextsammlungen) frühestens ab dem vierten Semester oder in den Masterstudiengängen erlernt werden.³⁵

1.2.2 Schlüsselqualifikationen und lebenslanges Lernen

In den Curricula der Bachelor-Studiengänge sind neben den Fächern Ergänzungsbereiche vorgesehen, die einen stark praxisbezogenen Anteil in die Studienordnungen verankern sollen. In diesen Bereichen sollen Schlüsselqualifikationen vermittelt werden, die weit über das Studium hinausgehen und einem „lebenslangen Lernen“³⁶ zuträglich sind.

³⁵ Vgl. ebd., S. 66.

³⁶ Vgl. Lux, Claudia/ Sühl-Strohmenger, Wilfried (2004), S. 42.

Schlüsselqualifikationen haben für dieses lebenslange Lernen eine zentrale Bedeutung. Ex negativo kann man sagen, dass Schlüsselqualifikationen sich nicht auf Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten beziehen, die einen Bezug zu spezifischen Tätigkeiten haben, sondern sich auf solche Qualifikationen beziehen, die dazu befähigen, zu verschiedenen Zeiten auf veränderte Anforderungen flexibel reagieren zu können. Schlüsselqualifikationen sind so genannte weiche Faktoren (*soft skills*), die sich auf Intellekt, Charakter, Motivation, Führungsstil, effizientes Handeln, Kommunikation und Kooperation beziehen. Fähigkeiten, die einigen dieser Faktoren zugehörig sind, wie z. B. die Problemlösungsfähigkeit, das Denken in Zusammenhängen, Lernpotential und Lernbereitschaft, können über die Förderung der Medien- und Informationskompetenz gezielt verbessert werden.³⁷

Für unseren Kontext interessant sind Schlüsselqualifikationen wie „das Wissen über das Wissen von Informationen, die Gewinnung von Informationen, das Verstehen von Informationen, das Verarbeiten von Informationen.“³⁸

Ein wesentliches Verdienst der PISA-Studie ist, dass sie Basiskompetenzen entwickelt hat, die an diese Schlüsselqualifikationen anknüpfen und die „für eine befriedigende Lebensführung (...) und für eine aktive Teilnahme am gesellschaftliche Leben notwendig sind.“³⁹ Für diese Basiskompetenzen spielt auch der Ansatz des selbstregulierenden Lernens, der Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit eine große Rolle.⁴⁰

1.2.3 Curriculare Integration der Informationskompetenzen

In seinen *Thesen zur zukünftigen Entwicklung des Wissenschaftssystems* stellte der Wissenschaftsrat schon 2000 fest:

Die Vermittlung von Techniken der methodischen Informationsgewinnung und -bewertung wird (...) eine entscheidende Schlüsselqualifikation auf dem Arbeitsmarkt darstellen. Dem muss die Hochschullehre durch die Entwicklung geeigneter Ausbildungsmodule mehr als bisher Rechnung tragen. Angesichts der raschen Alterung von Wissensbeständen wird dies auch eine der zentralen Aufgaben im Bereich der Weiterbildung darstellen, die die Hochschulen in Zusammenarbeit mit der Wirtschaft in Angriff nehmen sollen⁴¹

Auch die SteFI-Studie kommt zu dem eindeutigen Ergebnis, dass die Förderung von Informationskompetenz zentrale Aufgabe der Universitätsbibliotheken werden sollte und in die Prüfungsordnungen zu integrieren ist.⁴²

³⁷ Vgl. ebd.

³⁸ Ebd. S. 25.

³⁹ Ebd., S. 27.

⁴⁰ Ebd.

⁴¹ Wissenschaftsrat (2000), S. 42.

⁴² Vgl. Klatt, Rüdiger (2003), S. 170.

Dass die Bibliothek als Lernort, der Bibliothekar als Lehrer in der Hochschulausbildung zu verstehen ist, scheint der Wissenschaftsrat in seinen *Empfehlungen zur digitalen Informationsversorgung durch Hochschulbibliotheken* vom 13. Juli 2001 zu bestätigen, wenn es dort heißt:

Die Vermittlung von Techniken der Informationsgewinnung war und ist Teil jeder allgemeinen wissenschaftlichen Ausbildung und fachbezogenen Lehre. Die Vermittlung von Medien- und Informationskompetenz als Schlüsselqualifikation kann aber angesichts der Vielfalt und Dynamik nicht allein von den Fachwissenschaftlern geleitet werden. Die Verbesserung der Nutzerkompetenz (information literacy) muss die Bibliothek mit anderen Einrichtungen der Hochschule durch das aktive Angebot geeigneter Benutzerschulungen Rechnung tragen.⁴³

Zur effizienten Umsetzung dieser Empfehlungen und auch der Dortmunder SteFI-Studie ist eine feste Verankerung von Kursen zur Gewinnung von Informationskompetenz in die Studienordnungen unerlässlich, von einer Förderung der Nachhaltigkeit ganz zu schweigen. Eine Teilnahme an diesen Kursen wäre dann verpflichtend und mit der Vergabe von ECTS-Punkten verbunden. Für Bibliothekare bedeutet dies eine doppelte Herausforderung: Einerseits müssen sich die Angehörigen des höheren Dienstes wieder auf ihre fachwissenschaftliche Qualifikation besinnen, andererseits sind sie plötzlich pädagogisch und didaktisch gefordert. Beides erfordert eine beständige Fort- und Weiterbildung und eine starke Vernetzung und Kooperationsbereitschaft mit Fachwissenschaftlern und Didaktikern.

Wenn zukünftig auch in Deutschland flächendeckend Bibliothekare tatsächlich die Aufgabe übernehmen, Informationskompetenz als Pflichtveranstaltung für Studierende zu vermitteln, würde sich die grundsätzliche Frage nach dem Modus der Vermittlung stellen. Sollen diese Kurse als additive, d. h. als eigenständige, von den Fachreferenten verantwortete Kurse in die Studien- und Prüfungsordnungen verankert oder eher als integratives Angebot mit in Veranstaltungen von Hochschullehrenden eingebracht werden?

Zu den wenigen Universitäten, in denen eine Einbindung der Vermittlung von Informationskompetenz in die Studien- und Prüfungsordnungen umgesetzt ist, gehören die Universitäten in Bonn, in Freiburg und in Bochum. Die Universitätsbibliothek in Bonn hat sich für integrierte Veranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz entschieden. Die Universitätsbibliothek Freiburg bietet schon seit 2001 für die Bereiche der neuen B.A.-Studiengänge, in denen die so genannten „Berufsfeldorientierten Kompetenzen“ vermittelt werden, additive, modular strukturierte Veranstaltung an.⁴⁴ Für die UB Bochum werden ebenfalls fächer-

⁴³ Wissenschaftsrat (2001), S. 36.

⁴⁴ Vgl. Sühl-Strohmeier, Wilfried (2002), S. 152 (BD).

übergreifende Kurse im so genannten „Optionalbereich“ – in NRW wird der Ergänzungsbereich so bezeichnet – angeboten.

Der Weg zu einer verbindlichen Integration der Informationskompetenz in die Studien- und Prüfungsordnungen der Bachelor- und Masterstudiengänge aller deutschen Hochschulen ist allein schon durch das föderative System der Bundesrepublik erschwert. Es können organisatorische oder administrative Hürden hinzukommen, wie am Beispiel Osnabrück zu erkennen sein wird. Außerdem ist noch offen, ob das Lehrpersonal der Universitäten sich nicht durch die fachwissenschaftlichen Aktivitäten der Fachreferenten „übrumpelt“ fühlt und gleichsam seine Domäne in Gefahr sieht.⁴⁵

1.3 Informationskompetenz: Definition und Standards

Das angloamerikanische Konzept der *information literacy* beschäftigt seit Mitte der neunziger Jahre den Bildungsdiskurs auch im deutschen Bibliothekswesen. Der deutsche Terminus „Informationskompetenz“ übersetzt jedoch den englischen Begriff nicht wortwörtlich. *Literacy* bedeutet übersetzt die Lese- und Schreibfähigkeit oder Bildung und Belesenheit. Eine wortwörtliche Übersetzung ins Deutsche gibt also wenig Sinn, und so belässt man es hier beim *terminus technicus* „Informationskompetenz“, der jedoch, so die Kritik, der Grundsätzlichkeit des englischen Begriffs nicht gerecht würde und folglich diesem gegenüber zu abgeschwächt sei.⁴⁶

Es gibt auch andere Wahrnehmungen: Claudia Lux und Wilfried Sühl-Strohmer zerlegen den Begriff in seine beiden Komposita und setzen „Information“ in Beziehung zu „Wissen“ und „Kompetenz“ in Beziehung zu „Qualifikation“. Das Resultat ist vielversprechend: Existieren Informationen zunächst vereinzelt ohne Zusammenhang, bekommen sie ihn „erst im Kontext einer Wissensstruktur, in die der Einzelne sie integrieren muss“⁴⁷. Kompetenzen hingegen werden als „Selbstorganisationsdispositionen“⁴⁸ bezeichnet.

Demgegenüber werden Qualifikationen eher als „Wissens- und Fertigungsdispositionen“ gesehen und korrespondieren mit den Anforderungen einer Informationsgesellschaft. Analog dazu ist die „Wissensgesellschaft eine Kompetenzgesellschaft“, die sich durch eine neue Lernkultur auszeichnet und dem Orientierungswissen einen hohen Stellenwert einräumt. Sie ist eine Kultur des (...) selbstorganisierten (...) Lernens.⁴⁹

⁴⁵ Vgl. Lazarus, Jens (2002), S. 36.

⁴⁶ Vgl. Nilges, Annemarie und Thiel, Anneke (2004), S. 519.

⁴⁷ Lux, Claudia/ Sühl-Strohmer, Wilfried (2004), S. 39.

⁴⁸ Ebd., S. 28, zit. nach Erpenbeck/Rosenstiel 2003, S. XI.

⁴⁹ Ebd., S. 28.

Informationskompetenzen gehören also zunächst einmal zu den für unsere Informationsgesellschaft unverzichtbaren Basis- und Schlüsselqualifikationen, denn sie erfordern neue Fähigkeiten und Techniken zur wirksamen Bewältigung der beruflichen und gesellschaftlichen Anforderungen.

Informationskompetenz wird definiert als Fähigkeit, Informationsbedarf zu erkennen, zu ermitteln, zu bewerten und effektiv zu nutzen. Oder etwas differenzierter, bei der Informationskompetenz geht es um

Orientierung in der exponentiell wachsenden Informationsvielfalt, um einfache oder komplexe Strategien der gezielten Suche nach Information, der Identifikation von Informationsquellen, der Selektion und Bewertung relevanter Informationen sowie ihrer Integration in die Bildungs- und Wissensstruktur des Individuums.⁵⁰

Diese Komponenten finden sich in vielen Modellen von Informationskompetenz wieder, so in dem bekannten angloamerikanischen *6Big Skills*-Modell von Eisenberg und Berkowitz⁵¹, ein linear strukturiertes, weitgehend auf kognitiven Komponenten basierendes Modell und in dem darauf aufbauenden, modularen Dynamischen Modell der Informationskompetenz (DYMIK), das unter der Federführung von Benno Homann in Heidelberg entwickelt wurde und erfolgreich eingesetzt wird. Hier ist die Informationskompetenz individuell, handlungsorientiert und dynamisch fortschreibend konzipiert⁵².

Bezug nehmen die Modelle in der Regel auf die amerikanischen Standards der *Assosiation of College and Research Libraries*, die im Jahre 2000 publiziert wurden. Schon 1989 legte die American Library Association einen Bericht vor, der empfahl, *information literacy* in die Curricula und Lehrprogramme zu verankern, die Kooperation von Schulen, Bibliotheken und Universitäten voranzutreiben und „exemplarische Lernprogramme für alle Ausbildungsstufen“ zu konzipieren.⁵³ Schon damals wurde eine Definition von *information literacy* entworfen, die für nachfolgende Initiativen maßgeblich war: „A person must be able to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information.“⁵⁴

Die dann elf Jahre später publizierten *Standards for Higher Education Information Literacy Competency* der *Association of College and Research Libraries* und der *American Association*

⁵⁰ Lux, Claudia/ Sühl-Strohmenger, Wilfried (2004), S. 38.

⁵¹ Vgl. Eisenberg, Michael B. et al. URL:<http://big6.com/>. Die sechs Faktoren sind hier folgende: 1.) Task Definition, 2.) Information Seeking Strategies, 3.) Location and Access, 4.) Use of Information, 5.) Synthesis, 6.) Evaluation.

⁵² Vgl. Homann, Benno (2000)

⁵³ Vgl. Lanckau, Irmgard (2001), S. [2]

⁵⁴ American Library Association (1989); siehe unter:

<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/presidential.htm#age>

of Higher Education⁵⁵ waren bereits die Folge von zahlreichen erfolgreichen Aktivitäten im Umkreis der *information literacy* amerikanischer Bibliotheken.⁵⁶

Die *Information Literacy-Standards* der ACRL sind für alle Disziplinen und für alle Bildungsstufen gleichermaßen konzipiert und haben pädagogische, gesellschaftliche und bildungspolitische Ziele, die weit über informationstechnische Fertigkeiten hinausgehen.⁵⁷

Zu fünf Standards sind insgesamt 22 Ausführungsindikatoren mit jeweiligen Erfolgskriterien gehörig. Die reinen Standards sind folgendermaßen definiert:

Standard One: The information literate student determines the nature and extent of the information needed. (...)

Standard Two: The information literate student accesses needed information effectively and efficiently. (...)

Standard Three: The information literate student evaluates information and its sources critically and incorporates selected information into his or her knowledge base and value system. (...)

Standard Four: The information literate student, individually or as a member of a group, uses information effectively to accomplish a specific purpose. (...)

Standard Five: The information literate student understands many of the economic, legal and social issues surrounding the use of information and access and uses information ethically and legally.⁵⁸

Die amerikanischen Standards sind ausdrücklich Empfehlungen, keine Normierungen. Es wird angeregt, die Standards den jeweiligen Fachanforderungen und Rahmenbedingungen anzupassen.⁵⁹

Claudia Lux und Wilfried Sühl-Strohmenger haben Zweifel daran, dass diese Standards – zumal in Verbindung mit den in dem Kontext hier nicht näher erläuterten Indikatoren – von deutschen Hochschulen ohne weiteres übernommen werden können, da sie ihrer Meinung nach zu weit von dem Einflussbereich und der Rolle einer Hochschulbibliothek abweichen. Sie schlagen vor, die *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* locker als „einen übergreifenden Bezugsrahmen, einen Horizont von Information Literacy in einer wissensbasierten demokratischen Gesellschaft“⁶⁰ zu verstehen. Statt dessen entwerfen sie neue, angepasste „Standards und Inhaltsfelder für die Vermittlung von Informationskompetenz an deutschen Hochschulen“⁶¹. In Anbetracht der Internationalisierung der neuen Bachelor- und Masterstudiengänge sind das jedoch ausdrücklich keine „deutschen Standards“

⁵⁵ Vgl. ACRL (2000).

⁵⁶ Vgl. Lankenau (2001), S. [2].

⁵⁷ Vgl. ACRL (2000), p. 2

⁵⁸ ACRL (2000), pp. 8-15

⁵⁹ Vgl. ebd.

⁶⁰ Lux, Claudia/ Sühl-Strohmenger, Wilfried (2004), S.168

⁶¹ Ebd., S.169.

für die Informationskompetenz, so wie Benno Homann es noch vorschlägt⁶², sondern eher solche, die auf den EU-Raum bezogen sind und die, so ist das Ziel, von Bibliotheks- und Informationsverbänden verabschiedet werden sollen, um dann in die Studien- und Prüfungsordnungen mit einzufließen. In diesem Konzept sind vier Niveau-Stufen „jeweils bestimmte Standards/Lernziele, Indikatoren, Inhaltsfelder und didaktisch-methodische Empfehlungen zugeordnet.“⁶³ Für den Diskurs der Informationskompetenz-Vermittlung ist das sicherlich ein interessanter und produktiver Ansatz, der nennenswert ist, dessen nähere Erläuterung aber den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Die amerikanischen Standards liegen, so viel betonen auch Lux und Sühl-Strohmenger, trotz der o. g. Einschränkungen als Leitfaden auch ihrem Entwurf von Standards für deutsche Hochschulen zugrunde.⁶⁴

1.4 Die Bibliothek als „Teaching Library“

1.4. 1 Informationskompetenzvermittlung versus Benutzerschulung

Schulungsaktivitäten in deutschen Bibliotheken gab es schon in den siebziger Jahren. Sie beschränkten sich fast immer auf eine einzelne Veranstaltung, die Fähigkeiten zur Nutzung der bibliothekarischen Informationsangebote vor Ort vermitteln sollten. Meistens waren sie mit Führungen durch die Bibliotheksräumlichkeiten gekoppelt und fanden fast ausnahmslos in frontaler Form statt. Immer waren sie auf Präsentation des Services, Erklärung der Örtlichkeiten, des OPACs und seiner Recherchestrategien, sonstiger Kataloge und des Buchbestands einer konkreten Bibliothek beschränkt. Vermittelt wurden technische Fertigkeiten, um die Ressourcen dieser einen Bibliothek optimal benutzbar zu machen. Insofern es um die Bedienung eines konkreten Gegenstands geht, arbeitet die Benutzerschulung objektorientiert. Hier geht es weniger um Methodenwissen, Zusammenhänge und Transfer.⁶⁵ Die Informationskompetenzförderung vermittelt zwar auch den Service vor Ort. In erster Linie aber geht sie weit darüber hinaus, wenn sie den Anspruch erhebt, dem Benutzer übergreifende Methoden zu vermitteln, mit welchen er über die einzelne Bibliothek hinaus an Informationen gelangen kann, wenn sie ihn befähigt, Informationen kritisch zu bewerten und effizient zu verarbeiten und wenn sie ihn schließlich für rechtliche und ethische Aspekte bei der Verwendung von Informationen sensibilisiert.

⁶² Homann, Benno (2002a), S. 628.

⁶³ Lux, Claudia/ Sühl-Strohmenger, Wilfried (2004), S.170.

⁶⁴ Vgl. ebd., S. 171.

⁶⁵ Vgl. Schultka, Holger (2002), S. 1492.

Informationskompetenzvermittlung arbeitet subjekt- und zielgruppenorientiert, sie setzt an den konkreten Interessen der Benutzer an und benutzt neben dem Rundgang die verschiedensten Organisationsformen der pädagogischen Arbeit, wie z. B. das Seminar, (für Schulen) die Unterrichtsstunde, den Workshop, die Talkrunde, das Selbstlernen via *E-Learning* und das *Blended Learning*, das elektronisches Lernen und Präsenzveranstaltungen kombiniert.

1.4.2 Lernformen

Da Studenten heute für keine Berufsgesellschaft mehr ausgebildet werden, sondern für eine Tätigkeitsgesellschaft, ist die Vorbereitung auf das lebenslange Lernen, die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen neben der wissenschaftlichen Ausbildung eminent wichtig.⁶⁶ „Lebenslanges Lernen“ bedeutet dann auch, selbstbestimmt zu lernen und entsprechende Lernformen zur Verfügung zu haben. Das Lernen wird heute mehr denn je aus der Perspektive des Lernenden gesehen und weniger aus der des Lehrenden. An diese allerdings wird appelliert, wenn die Schaffung von „realitätsnahen Lernanlässen“⁶⁷ gefordert wird, die idealiter im Sinne eines konstruktivistischen Verständnisses, ein aktives, zielgerichtetes und weitgehend selbstreguliertes Lernen evozieren, das an bereits verfügbares Wissen anknüpft beziehungsweise es erweitert.⁶⁸

Auf eine „lernanregende und lernunterstützende Umgebung“⁶⁹ ist das so genannte informelle Lernen bezogen, das sich vor allen Dingen dadurch auszeichnet, dass es „sich aus natürlichen Lebenssituationen außerhalb von künstlichen pädagogischen Lernarrangements entwickelt hat und für das sich durch die neuen Technologien und durch den Druck einer mehr auf selbständiges Denken, Lernen und Problemlösen angewiesenen globalen Wirtschaft neue Möglichkeiten und neue Aktualität und Bedeutung ergeben hat.“⁷⁰

Der Bezug des informellen Lernens zur Lernumgebung ist für Konrad Umlauf „Chance und Herausforderung für Bibliotheken. Der Erfolg des informellen Lernens hängt zu einem erheblichen Teil vom Anregungs- und Unterstützungspotential der Umwelt ab.“⁷¹ Das

⁶⁶ Vgl. Lankenau, Irmgard (2001), S. [3].

⁶⁷ Lux, Claudia/ Sühl-Strohmeier, Wilfried (2004), S. 44.

⁶⁸ Einige Beiträge über die Informationskompetenzvermittlung idealisieren in ihren Modellen eine aus der Reformpädagogik stammende konstruktivistische Didaktik, allerdings ohne konkrete Vorschläge zu ihrer Umsetzung zu machen oder gar Erfahrungen zu berichten. Allein das bibliothekspädagogische Modell von Holger Schultka aus der Universitäts- und Forschungsbibliothek Erfurt/Gotha scheint diesem Ansatz nahe zu kommen; siehe Schultka (2002).

⁶⁹ Umlauf, Konrad (2004), S. 6.

⁷⁰ Dohmen, Günther (2001), S. 18.

⁷¹ Umlauf, Konrad (2004), S. 6.

informelle Lernen wird besonders gut durch die indirekten Lernmöglichkeiten in Bibliotheken angesprochen.

1.4.3 Bibliotheksdidaktik

Darüber hinaus entwickeln sich Bibliotheken aber auch zu Lernorten, die mit der Vermittlung von Informationskompetenz eine bewusste Modellierung von Lehr-Lern-Prozessen erforderlich machen.

Lux und Sühl-Strohmeyer empfehlen drei Maximen für das adäquate Lernen in Bibliotheken:

- Lernen und Lehren müssen sich an Zielen orientieren.
- Lernen und Lehren müssen in optimalen Konstellationen stattfinden.
- Lernen und Lehren müssen die entwicklungspezifischen Bedingungen der Individuen berücksichtigen.⁷²

Wollen Bibliothekare tatsächlich Lernangebote in den Curricula der Hochschulen verankert wissen, verstehen sie sich – wie in den USA, Australien, Großbritannien längst üblich – als Lehrende, so müssen sie pädagogisch-didaktische Voraussetzungen mitbringen, die in der klassischen Bibliothekarsausbildung noch gar nicht oder kaum vorkommen. Im Kontext der Informationskompetenzvermittlung kursieren Schlagworte wie *Bibliothekspädagogik*, *Bibliotheksdidaktik* oder *Teaching Library* neben *Informationsdidaktik* oder noch übergreifender *Hochschuldidaktik*.⁷³

Unter allen Bibliotheken, die sich auch praktisch intensiv mit der Informationskompetenzvermittlung oder der *Teaching Library* auseinandergesetzt haben, besteht weitgehend Einigkeit, dass Komponenten pädagogisch-didaktischer Qualifikation wie die Grundlagen des Lehren und Lernens, die Planung und Analyse des Unterrichts, aktivierende Lehr-Lern-Methoden, der Medieneinsatz bei der Lehre, die Grundlagen der Kommunikation sowie eine kollegiale Beratung bzw. eine Evaluation erforderlich sind.⁷⁴

Einige didaktische Prinzipien erscheinen für Bibliothekskurse besonders nützlich: Angeknüpft werden sollte an Erfahrungen und Erwartungen der Lernenden.

- Die Lernaufgaben sollten Praxis- und Studienbezug aufweisen.
- Die Lehrkräfte sollten sich um einen Wechsel zwischen aktiven und reflexiven Phasen bei ihrem Unterricht bemühen.
- Lernen sollte sowohl individuell als auch in Gruppen stattfinden.⁷⁵

⁷² Lux, Claudia/ Sühl-Strohmeyer, Wilfried (2004), S. 44.

⁷³ Die Mitarbeiter der UB Freiburg und der UB-Konstanz nehmen an Kursen zur Regionalen Hochschuldidaktik teil, um sich pädagogisch-didaktisch fortzubilden; vgl. ebd.

⁷⁴ Vgl. ebd., S. 46.

⁷⁵ Ebd.

Mit der Vermittlung von Informationskompetenz reagieren die Hochschulbibliotheken auf die veränderten Rahmenbedingungen, indem sie sich zu Lernorten im Kontext ihrer sonstigen Aufgaben entwickeln. Informationskompetenzvermittlung in Bibliotheken wird somit ausdrücklich als integraler Bestandteil ihrer Kernfunktionen aufgefasst.⁷⁶

1.4.4 Präsentationsformen

Die Vermittlung von Informationskompetenz in Hochschulbibliotheken geschieht noch weitgehend als Schulung in reinen Präsenzveranstaltungen. Es etabliert sich aber mehr und mehr der Einsatz von Online-Tutorials oder E-Learning-Plattformen auch für die gezielte Förderung von Informationskompetenz. Eine dritte Form der Vermittlung ist das *Blended Learning*, die schon erwähnte Kombination von E-Learning und Präsenzveranstaltung.

1.4.4.1 E-Learning

Computergestütztes bzw. netzbasiertes Lernen und Lernen kursiert unter den vielfältigsten Begrifflichkeiten von *Computer Based Instruction* und *Computer Based Training* über *Computer Aided Learning* bis *Web Based Training* und *Online-Tutorial*. Das alles fasst man unter *E-Learning*, genauer *Electronic Learning* zusammen.

Bernd Kleimann und Klaus Wannemacher geben in ihrer 2004 erschienen Publikation *E-Learning an deutschen Hochschule* folgende Definition:

Electronic-Learning ist eine Form des Lernen und Lehrens, die durch Informations- und Kommunikationstechnologien zur Aufzeichnung, Speicherung, Be- und Verarbeitung, Anwendung und Präsentation von Informationen unterstützt oder ermöglicht wird. In digitalen Lernumgebungen sind Lerninhalte interaktiv und multimedial gestaltet.⁷⁷

Interaktivität und Multimedialität beim *E-Learning* werden durch Kombinationen von Text, Grafik, Audio- und Videosequenzen, Animationen, Simulationen und interaktiven Elementen erzeugt. Interaktive Elemente sind entweder sequentiell auf *Trial- and Error-Basis* in das Lernprogramm mit eingebaut oder dienen als Tests der Lernkontrolle. Synchrone und asynchrone netzbasierte Kommunikationsformen wie Chat, FAQ oder Mail und Foren können idealerweise hinzukommen.

Einen großen didaktischen Mehrwert gegenüber analogen Lernformen hat das E-Learning in seiner Unabhängigkeit von Ort und Zeit. Der Lernende kann die Nutzung des Lernangebots räumlich und zeitlich flexibel bestimmen. Ein weiteres Merkmal des E-Learning ist die unter lernpsychologischen und didaktischen Aspekten erzeugte Modularisierung von Inhalten. Alles

⁷⁶ Vgl. ebd.

⁷⁷ Kleimann, Bernd/Wannemacher, Klaus (2004), S. 3.

in allem kommt das E-Learning der an Schulen und Hochschulen immer stärker favorisierten Methode des selbstgesteuerten, problembasierten Lernens sehr entgegen, deren grundlegendes Merkmal die nach individuellen Präferenzen gefällte Wahl zwischen den Lern- und Informationsangeboten ist. Im Kontext der neuen Bachelorstudiengänge bedeutet das, dass die Studierenden sich unabhängig oder ergänzend zu den Lehrveranstaltungen Informationskompetenz als Schlüsselqualifikationen aneignen können. Die orts- und zeitunabhängige Nutzung von Informationsdienstleistungen einer Universitätsbibliothek bedeutet für diese langfristig eine Entlastung des Personals. Am Anfang ist das Erarbeiten und die Bereitstellung von E-Learningmodulen für die Informationskompetenzvermittlung kostenintensiv. Langfristig jedoch ist der Einsatz von E-Learning wesentlich kostengünstiger als die personalintensiven Präsenzveranstaltungen. Man kann davon ausgehen, dass sich die Nutzer wissenschaftlicher Bibliotheken zukünftig mit einer stetig steigenden Zahl wissenschaftlicher Informationsdienstleistungen konfrontiert sehen werden und so der Bedarf an multimedialen Hilfesystemen in Bibliotheken notwendig steigen wird.

Erich Senst prognostiziert in seinem Beitrag über *Online-Tutorials* der Universität Bielefeld, dass für die Angebotsseite, also für die Bibliotheken, Online-Hilfesysteme immer kostengünstiger werden, ja selbst „komplexe Inhalte und Ideen qualitativ hochwertig mit entsprechenden Softwaretools umzusetzen sind.“⁷⁸ Senst weist auf die Bedeutung von *Design-, Accessibility-* und *Usabilitystandards* hin und betont ganz besonders den Aspekt der Flexibilität in der E-Learning-Technik, denn Inhalte und visuelle Erscheinungsformen ändern sich gerade im Online-Bereich sehr schnell, so dass die *Tutorials* immer wieder angepasst werden müssen. Schon in der Entwicklungsphase sollte darauf geachtet werden, dass ein Austausch der multimedialen Sequenzen wie Screenshots, Videofilm, Ton, Grafik etc. unkompliziert möglich ist.⁷⁹

Benno Homann listet fünf Besonderheiten des E-Learnings auf:

- Lehr-/lernbezogene Präsentation von Inhalten
- Multimedialität bzw. Integration von unterschiedlich codierten Inhalten (Bild, Ton, Text, Film.)
- Räumlich und zeitlich flexible Nutzung incl. Selbstbestimmung des Lerntempos
- Interaktive Lernelemente
- Kollaborative Lernpotentiale.⁸⁰

⁷⁸ Senst, Erik (2004), S. 329.

⁷⁹ Ebd.

⁸⁰ Vgl. Homann, Benno (2002b), Kap. 8/3.4.

1.4.4.2 Blended Learning

Das *Blended Learning* ist ein hybrides Lernarrangement und meint „die Kombination von Präsenzlehre mit multimedialen Lehrangeboten, die eine komplette methodisch-didaktische Neuorganisation der Inhalte, neue Qualifikationen des Dozenten und einschlägige technologische Grundlagen zur Voraussetzung hat.“⁸¹ Das *Blended Learning* kombiniert Präsenzveranstaltungen und virtuelle Elemente des Lernens, synchrone und asynchrone Formen, kooperatives und individuelles Lernen in vielfältiger Weise. So können digitale Elemente in Präsenzveranstaltungen eingebettet werden. Die Präsenzveranstaltung kann auch im Wechsel mit E-Learning-Selbstlernphasen eingesetzt werden oder zur Lernkontrolle. Die sequentielle Kombination von Präsenz- und Onlinephasen erleichtert die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden, fördert den Gruppenbildungsprozess und wirkt motivationsfördernd.⁸²

⁸¹ Kleimann, Bernd/Wannemacher, Klaus (2004), S. 5.

⁸² Vgl. ebd.

2 IKOS – ein multimediales Projekt zur Informationskompetenz an der Universität Osnabrück

2.1 Universitäre Rahmenbedingungen

Die Universität Osnabrück ist eine Neugründung aus dem Jahr 1973 und nahm mit 2.700 Studierenden und 7 Fachbereichen im Sommersemester 1974 das erste Mal den Lehrbetrieb auf. Ihre grundsätzlichen Belange sind durch das Niedersächsische Hochschulgesetz (NHG) geregelt. Heute sind rund 10.000 Studierende an der Universität Osnabrück in zehn Fachbereichen immatrikuliert. Die Universität Osnabrück ist eine Hochschule mittlerer Größe.

2.1.1 Zwei-Fächer-Bachelor und die Vermittlung von Informationskompetenz –

Ein Osnabrücker Verwirrspiel

Ab dem Wintersemester 2004/2005 ist das neue hier so genannten Zwei-Fächer-Bachelor-Modell eingeführt worden, das es den Studierenden ermöglichen soll, innerhalb von sechs Semestern den berufsqualifizierenden Bachelor-Abschluss zu erlangen. Darauf aufbauend kann zusätzlich innerhalb von weiteren vier Semestern entweder der Lehrer-Master für das Lehramt an Gymnasien oder der fachwissenschaftliche Master erworben werden.

Zum Wintersemester 2004/2005 haben sich 380 Studierende für die neuen Studiengänge eingeschrieben. Studien- und Prüfungsordnungen liegen allerdings bis zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht vor. Die „schwierigen Diskussionsprozesse“,⁸³ welche die Arbeit an der Studienreform hervorgerufen hat, scheinen sich fortzuschreiben. Vor dem Hintergrund organisatorischer Zwänge bahnt sich hinsichtlich einer flächendeckenden curricularen Einbindung von Informationskompetenzvermittlung ein lästiges Verwirrspiel an, das in diesem Zusammenhang nicht unerwähnt bleiben sollte.

Grundsätzlich werden Bachelor- und Masterstudiengänge in Veröffentlichungen der Hochschulplanung folgendermaßen charakterisiert: „Der Bachelor ist ein allgemeiner Abschluss, der auf Berufsfelder hin orientiert ist, aber nicht konkret auf ein Berufsfeld vorbereitet. Er ist berufsqualifizierend im allgemeinen Sinne der Berufsbefähigung, noch nicht im Sinne einer vertiefenden Professionalisierung.“⁸⁴

Letzteres wird durch neueste Veränderungen am Konzept der Studienreform schlicht unterlaufen. Der Bachelor-Studiengang ist ursprünglich über drei Qualifikationsprofile

⁸³ So der ehemalige Vizepräsident für Studium und Lehre; Nakamura, Yoshiro/ Kronisch, Andrea/Scheideler, Britta (2003), S. 2.

⁸⁴Ebd., S. 12

polyvalent ausgerichtet. Er kombiniert fachwissenschaftliche Studieninhalte mit einem hier so genannten Professionalisierungsbereich, in dessen erstem Block für alle Studierende ursprünglich der Erwerb von allgemeinen Schlüsselqualifikationen auch in Form von additiven Veranstaltungen zur Medienfertigkeit, Informationsgewinnung und IT-Kompetenzen vorgesehen war. Der zweite Block ist auf spezielle Kompetenzen der jeweiligen Qualifikationsprofile ausgerichtet. Die Verantwortlichen haben jüngst entschieden, auch den ersten Block des Professionalisierungsbereiches für die Lehramtstudierenden statt mit Kursen zu allgemeinen Schlüsselqualifikationen ausschließlich mit lehramtsprofessionalisierenden Modulen zu belegen, innerhalb derer dann auch allgemeine Schlüsselqualifikationen vermittelt werden können.⁸⁵ Hinter diesen Neuerungen steckt die Angst, ohne die Einhaltung bestimmter Rahmenbedingungen für die Lehramts-Bachelor-Curricula vor der staatlichen Aufsichtsbehörde, dem Prüfungsamt, nicht bestehen zu können. Die so genannte Polyvalenz der Bachelor-Studiengänge ist damit allerdings in Frage gestellt. Das Angebot an verpflichtenden additiven Veranstaltungen zur Erlangung allgemeiner Schlüsselqualifikationen im Bereich der Informations- oder Medienkompetenz würde dann für einen Großteil der Bachelorstudenten keine Geltung haben.

Bestätigt wird diese Vermutung durch Umfragen bei Studierenden, die Anfang des Wintersemesters 2004/2005 an der Universität Osnabrück durchgeführt wurden. Danach gehen 50% aller Bachelor-Studenten mit der Absicht in das erste Semester, einen Lehramtsabschluss zu erlangen, 20% streben einen fachwissenschaftlichen Abschluss an, nur 5% einen berufsqualifizierenden und weitere 20% halten sich den Abschluss offen.

Die von den Serviceeinrichtungen Rechenzentrum, Zentrum für die virtuelle Lehre (virtUOS), Universitätsbibliothek und ursprünglich auch der Universitätsleitung angestrebte Einbindung der Informationskompetenzvermittlung in die Curricula und Studienordnungen der neuen Studiengänge ist durch die angekündigte Entwicklung stark gefährdet oder aber nur eingeschränkt möglich. Übrig bleibt die Informationskompetenzvermittlung als integrierte Veranstaltung in den vertiefenden fachwissenschaftlich Blöcken des Bachelor-Studiums, was eine enge Kooperation mit den Lehrenden und Fachbereichen voraussetzt und viel stärker fremdbestimmt ist als in additiven Veranstaltungen.

⁸⁵ Hier beziehe ich mich auf ein Gespräch am 25.4.2005 mit Herrn Yoshiro Nakamura, Leiter der Koordinationsstelle für das Lehramt an der Universität Osnabrück

2.1.2 Informationsinfrastruktur

Das Rechenzentrum gehört neben der Universitätsbibliothek mit zu den zentralen Einrichtungen der Universität Osnabrück. Beide Institutionen stehen gleichrangig nebeneinander unter gesonderter Leitung, betreiben aber eine eng verzahnte Kooperation vor dem Hintergrund der zunehmenden Elektronisierung von Arbeitsabläufen und der sich verstärkenden Digitalisierung von Bibliotheksbeständen.

Die Hochschulen sichern durch ihre Hochschulbibliotheken die Versorgung mit Literatur und Medien sowie Informations- und Kommunikationstechnik im Rahmen eines integrierten Bibliotheks- und Informationsmanagements

heißt es im NHG §3 (2). Indirekt auf diesen Passus, aber explizit auf Empfehlungen der Deutschen Forschungsgemeinschaft⁸⁶ zur Informationsverarbeitung an Hochschulen, reagiert die Medienkommission der Universität Osnabrück mit ihrem IT-Konzept. Um eine umfassende Informationsversorgung gewährleisten zu können, sei es notwendig, dass das Zusammenwirken zwischen dem Rechenzentrum, der Universitätsbibliothek, dem Zentrum zur Unterstützung für Virtuelle Lehre (virtUOS) und den Fachbereichen sich nicht an traditionellen Zuständigkeiten, sondern an tatsächlich anfallenden Aufgaben orientiere.⁸⁷ Diesem Vorschlag folgte konkret die Auflösung der herkömmlichen Bibliotheks- und Medienkommission und die Neubildung einer Kommission für Information und Kommunikation (KIK). Diese berät heute als ständige gemeinsame Kommission den Senat und das Präsidium in Fragen der Beschaffung, Verwaltung, Verarbeitung und Verbreitung von gedruckter Information und von elektronischer Information sowie der netzgestützten Kommunikation. Sie ist zuständig für die Bibliothek, die Verwaltungsdatenverarbeitung, das Rechenzentrum, für die multimediale Lehre, den Internetauftritt der Universität Osnabrück und für die dezentrale EDV.⁸⁸

Was grundlegendere Veränderungen in der Informationsinfrastruktur der Universität Osnabrück angehen, so ist das IT-Konzept durchaus zweideutig. Zum einen scheint es den *Status Quo* des gleichberechtigten Nebeneinanders von Bibliothek und Rechenzentrum zu bestätigen, wenn es die Bibliothek auffordert, sich auf noch mehr elektronische Dienste ganzheitlichen Informationsbeschaffungs- und Verteilungssystem auszuweiten. Zum anderen erlaubt sich das Konzept auch fundamentalere Veränderungen in der Informationsinfrastruktur zumindest anzudenken, wenn es heißt:

Verwaltung, Bibliothek, Rechenzentrum und Fachbereiche müssen in manchen Bereichen traditionelle Zuständigkeiten abgeben und neue, am eigentlichen Zweck

⁸⁶ Deutsche Forschungsgemeinschaft / Kommission für Rechenanlagen (2000)

⁸⁷ Universität Osnabrück / Medienkommission (2002), S. 22

⁸⁸ Vgl. ebd., S. 23

orientierte Aufgaben übernehmen. Das kann zu Veränderungen bei der Zuordnung personeller und finanzieller Ressourcen führen. Der Wunsch nach Autarkie und die Verteidigung von Besitzständen müssen dem Grundsatz des optimalen Einsatzes von Ressourcen untergeordnet werden.⁸⁹

Ein gleichwertiges Nebeneinander von universitären Einrichtungen, das wird hier angedeutet, hat da seine Grenze, wo es der Sache nicht mehr zuträglich ist. Aber noch wird der Ausbau der Kooperation zwischen der Universitätsbibliothek und Rechenzentrum betont. Zu diesem Zwecke beschreibt es die Leistungen und Aufgaben der Universitätsbibliothek im Zusammenhang mit der Informationstechnologie. Ausdrücklich wird auf die Aufgabe der Bibliothek hingewiesen, Informationskompetenz zu vermitteln und ihre Dienstleistungsangebote regelmäßig und wirksam vorzustellen. Ihr wird eine wichtige Rolle im IT-Bildungskonzept der Universität zugeteilt.

Entsprechend dieses Entwurfs beabsichtigt die Universität Osnabrück zunächst einmal, die institutionelle Trennung zwischen Rechenzentrum, Bibliothek und Multimedia-Zentrum zu erhalten. Hingegen ist beabsichtigt, die Dienstleistungen dieser Einrichtungen zu bündeln. Die Bibliothek definiert sich entsprechend als hybride Bibliothek mit konventionellem Buch- und Zeitschriftenbestand und mit einer anwachsenden Menge digitaler Medien.⁹⁰

Ein gutes Beispiel für die zielgerichtete Zusammenarbeit zwischen den informationsvermittelnden Einrichtungen ist das Projekt IKOS, in dem es um den Aufbau eines integrierten multimedialen Lehrprogramms zur Förderung der Informationskompetenz an der Universität Osnabrück geht.

2.2 Entstehung und Entwicklung des Projekts

Fortschreitende Digitalisierung der Bibliothek und Informationsflut auf der einen Seite und die modularisierten neuen Studiengänge auf der anderen Seite gaben der Universitätsbibliothek Osnabrück vor knapp zwei Jahren den Anstoß, sich über die Benutzerschulung hinaus mit der gezielten Planung von Informationskompetenzvermittlung zu beschäftigen.

Durch die neuen Studiengänge wurde ein großer Bedarf an fächerunspezifischen Lehrveranstaltungen zur Informationskompetenz erwartet, da die Masse der Studierenden zukünftig die Bachelorstudiengänge zu durchlaufen hat. Dieser steigende Bedarf wäre durch die klassischen Präsenzveranstaltungen aufgrund der beschränkten Personalkapazität nicht

⁸⁹ Ebd., S. 22

⁹⁰ Hertel, Peter et al. (2003), S. 4

abzudecken. An zusätzlicher Stellenausstattung ist angesichts der knappen finanziellen Ressourcen der Universitätsbibliothek nicht zu denken.

Um die geringe Personalausstattung auszugleichen, hat man sich für ein web-basiertes *E-Learning*-Modell entschieden, denn dieses ist langfristig die kostengünstigste Variante der Informationskompetenzvermittlung. Gleichzeitig verspricht man sich von ihr einen hohen Nachhaltigkeitswert.

Im Herbst 2003 lag dem Präsidium der Universität Osnabrück ein Antrag zur Förderung der Entwicklung eines integrierten multimedialen Lehrprogramms zur Vermittlung von Informationskompetenz vor, das von der Universitätsbibliothek, dem Zentrum zur Unterstützung virtueller Lehre (virtUOS) und dem Rechenzentrum unter Federführung des damaligen Vizepräsidenten für Forschung und Lehre entworfen wurde. Das Präsidium billigte das Projekt. Die anvisierte Förderung durch das Niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kultur aber kam trotz einer überaus positiven Einschätzung des Vorhabens aufgrund der engen Haushaltslage nicht zustande, so dass die Entwicklung von IKOS aus Mitteln der Universität selbst getragen werden musste. Das hatte zur Folge, dass die Zuwendungen um zwei Drittel unter der beantragten Summe lagen. Das Konzept von IKOS musste entsprechend zurechtgestutzt werden. Mit der Umsetzung des Projektes konnte schließlich im Juli 2004 begonnen werden.

Die Laufzeit war von Ende Juli 2004 bis Ende Februar 2005 geplant. Gegenstand sollte die Entwicklung eines Konzeptes zur Schulung der Informationskompetenz als Teil der Schlüsselqualifikation der Bachelor-Studierenden sein. In dem festgelegten Zeitraum haben das Rechenzentrum, die Universitätsbibliothek und VirtUOS eine Folge von webbasierten Lehr- und Lerneinheiten über eine E-Learning-Plattform entwickelt, die Kompetenzen zur systematischen Suche nach wissenschaftlichen Informationen vermitteln soll. Das Endziel ist die Entwicklung eines Curriculums aus den Lerneinheiten, für das ca. 7 ECTS-Punkte vergeben werden sollten. Zielgruppe sind Studierende, insbesondere Bachelor- und Masterstudierende aller Fächer.

Für den im Folgenden dargestellten Prototyp sind die fachspezifischen Teile der Einzelmodule exemplarisch für Bachelor-Studierende der Biologie generiert. Zu einem späteren Zeitpunkt sollen in den fachspezifischen Anteilen der einzelnen Lerneinheiten auch andere Fächer oder Fachbereiche der Universität Osnabrück berücksichtigt werden.

2.3 Projektträger und ihre Kompetenzen

An der Realisierung der E-Learning-Module als elektronische Lernhilfen sind drei Institutionen beteiligt, deren Funktionen kurz dargestellt werden sollen.

2.3.1 Universitätsbibliothek

Die Universitätsbibliothek Osnabrück, die mit der Neugründung der Universität 1973 ihren Betrieb aufnahm, besitzt ein einschichtiges Bibliothekssystem, das dezentral konzipiert ist. Heute besteht es aus einer Bibliothekszentrale, vier Bereichsbibliotheken und mehreren Sonderstandorten, die von größeren Institutsbibliotheken bis zu kleinen Handapparaten reichen. Mit insgesamt 81 Planstellen und 1,35 Mio Bänden ist wie die Universität auch ihre Bibliothek im Verhältnis zu anderen Hochschulbibliotheken eine Einrichtung mittlerer Größe. Das IT-Konzept der Universität Osnabrück begreift die Universitätsbibliothek als Einrichtung, die wissenschaftliche Informationen erwirbt, speichert, erschließt und sie bereit stellt, unabhängig von der Erscheinungsform. „Sie vermittelt die für die Nutzung dieser Information erforderliche Kompetenz und bietet eine Plattform für Publikationen der Universität.“⁹¹

Seit Jahren erwirbt die Universitätsbibliothek Lizenzen für Neue Medien, auch über verschiedene Konsortien, und bietet als Serviceleistungen Datenbanken, E-Journals, E-Books und andere Online-Ressourcen an. Gebündelt sind all diese Ressourcen in der „Elektronischen Zeitschriftenbibliothek“ (EZB) oder im „Datenbankinfosystem“ (DBIS), welche die Universitätsbibliothek ihren Nutzern seit geraumer Zeit anbietet. Eine eigens eingerichtete Stabstelle für Elektronische Informationsdienste kümmert sich um den Erwerb, fachgerechte Implementierung und Pflege der elektronischen Ressourcen sowie um das *electronic publishing*.

An die Kompetenz zur Nutzung der Informationen knüpft die Universitätsbibliothek bereits seit langem zumindest in Form von Schulungsveranstaltungen an, die an den klassischen Benutzerschulungen ausgerichtet sind. Sie veranstaltet regelmäßige Schulungen für Studierende, Tutoren und Wissenschaftler, aber auch für Schüler und Lehrer. Die Bandbreite reicht von Führungen zum Kennenlernen der Räumlichkeiten über Katalogrecherchen, Unterweisungen für die Fernleihnutzung, Recherche in Datenbanken bis Einführungen ins Internet. Bei den Schulungen von Gymnasiallehrern, die in der Universitätsbibliothek ab Dezember 2001 als Folge effizienter Marketingstrategien sehr erfolgreich durchgeführt wurden, baute man zu Recht auf den Multiplikatoreffekt, den diese Gruppe auslöst. Bis dahin wurden scharenweise Oberstufenschüler der Klasse 12, die ihre Facharbeiten vorbereiten müssen, vom Bibliothekspersonal in die Bibliotheksbenutzung eingeführt.

⁹¹ Universität Osnabrück / Medienkommission (2002), S. 20

Angesichts der personellen Ausstattung der Bibliothek war dieser Service nicht mehr tragbar, so dass man auf die Idee kam, die Lehrer in die Lage zu versetzen, ihre Schüler selbst in die Bibliotheksbenutzung einzuführen.⁹²

Obwohl die Einschichtigkeit eine Zusammenarbeit der Bibliothek mit den Fachbereichen fast zwangsweise evoziert, schöpfen diese als unmittelbare Träger von Lehre und Forschung, das Potenzial der Bibliothek als Partner bei der Vermittlung von Informationskompetenz nicht ausreichend aus.⁹³

Für das Projekt IKOS sind die Beiträge der Bibliothek im Wesentlichen inhaltlicher Art. Das Aufgabenfeld der mit dem Projekt betreuten Fachreferentin erstreckt sich von der Projektkoordination, über die Sichtung und Bewertung vorhandener Materialien, Erstellung der Modulkonzepte und -strukturen und Koordinierung der bibliotheksfachlichen Inhalte bis zur Evaluation und dem Qualitätsmanagement. Eine diplombibliothekarische Fachkraft beschäftigt sich mit der Erstellung der bibliotheksfachlichen sowie der fachwissenschaftlichen Inhalte in Absprache mit den Fachwissenschaftlern, mit der Erstellung der Beispielsammlungen, Testaufgaben und Downloadmaterialien und der Konvertierung der Inhalte.

2.3.2 Rechenzentrum

Das Rechenzentrum betreut die technische Informations- und Kommunikationsinfrastruktur der Universität Osnabrück. Darüber hinaus verwaltet und pflegt es mit dem ihm zugehörigen Audiovisuellen Multimedia Zentrum (AVMZ) die zentrale Mediene Ausstattung. Das Rechenzentrum ist zuständig für die Einrichtung und den Betrieb von zentralen Servern im Rahmen des Konzeptes zur computerunterstützten netzbasierten Lehre an der Universität Osnabrück. Am Projekt IKOS beteiligt es sich durch die Bereitstellung von Gerätetechnik und Servern für die Lehr- und Lernplattformen.

2.3.3 Zentrum virtUOS

Das Zentrum VirtUOS für die virtuelle Lehre an der Universität Osnabrück ist 2002 gegründet worden und finanziert sich derzeit vorrangig aus Drittmitteln des ELAN (*E-Learning Academic Network*)-Projektes⁹⁴ in Niedersachsen. ELAN unterstützt die Hochschulen des Landes Niedersachsen bei der Entwicklung, dem Einsatz und der Bewertung von

⁹² Über den Erfolg dieses Projektes vgl. Dauer, Friederike (2002).

⁹³ Hertel, Peter et. al., (2003), S. 8.

⁹⁴ ELAN wird im Zeitraum 2002-2006 mit bis zu 25 Mio. Euro aus Landesmitteln gefördert. Das ELAN-Konzept wurde vom Strategischen Beraterkreis Multimedia (SBMM) in Abstimmung mit dem Ministerium für Wissenschaft und Kultur sowie der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen erarbeitet; siehe unter URL: <http://www.virtuos.uni-osnabrueck.de/Content/ElanEpolos>.

Angeboten des elektronischen Lehrens und Lernens. Im Rahmen dieses Projektes übernimmt die Universität Osnabrück zusammen mit der Universität Oldenburg eine strategisch wichtige Rolle. Sie sind zwei von drei landesweiten ELAN-Piloten, die gemeinsam am Aufbau des ELAN-Netzwerkes beteiligt sind. Ab Sommersemester 2003 stellt virtUOS allen Studierenden und Lehrenden Universität Osnabrück mit „StudIP“ eine Lern- und Lehrplattform zur Verfügung. Es handelt sich hierbei um eine webbasierte Anwendung, die über einen Internetbrowser genutzt wird, Informationen und Materialien zu den Veranstaltungen bereitstellt und Möglichkeiten bietet, Übungen und Prüfungen über „StudIP“ durchzuführen. Des Weiteren können Lehrende und Studierende über Chat, Mail und Forum kommunizieren. Im Kontext von IKOS leitet ein Mediendidaktiker den Entwicklungsprozess für die Lernsoftware, legt die Lernziele und die Medienauswahl fest, plant den didaktischen Baukasten, beaufsichtigt die Evaluation und das Qualitätsmanagement und kümmert sich um die Autoren- und Anwenderschulung. Eine studentische Hilfskraft wirkt bei der Verbesserung des medientechnischen Designs mit und ist zuständig für die Erstellung von Inhalt (content) und die Einbindung in eine Lernplattform. Stud.IP ist für die Selbstevaluierung der Studierenden oder für etwaige Klausuren vorgesehen.

2.4 Standards und Zielgruppen von IKOS

Die entwickelten Lehrmodule basieren auf den an anderer Stelle schon genannten *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* der *Association of College and Research Libraries* (ACRL).⁹⁵ Die ins Deutsche übertragenen Standards im Projektantrag⁹⁶ beziehen sich auf die Übersetzung von Benno Homann, die er 2002 in einer ausführlichen Darstellung der ACRL-Standards im Bibliotheksdienst veröffentlichte:

Der informationskompetente Student

- bestimmt Art und Umfang der benötigten Information,
- verschafft sich effizienten und effektiven Zugang zu den benötigten Informationen,
- evaluiert Informationen und ihre Quellen kritisch und integriert die ausgewählten Informationen in sein Wissen- und Wertesystem,
- nützt Informationen effektiv sowohl als Individuum als auch als Gruppenmitglied, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen, und
- versteht die wichtigsten ökonomischen, rechtlichen und sozialen Fragen, die mit der Nutzung von Information zusammenhängen.⁹⁷

Es sind verschiedene Zielgruppen bei der Entwicklung von Lehrmodulen zu unterscheiden:

⁹⁵ Vgl. ACRL (2000)

⁹⁶ Vgl. Hertel, Peter et al. (2003), S. 7

⁹⁷ Ebd., S. 7

- Studienanfänger aller Fachbereiche (Einführung in die Universitätsbibliothek, Benutzung des OPAC, je nach Fachgebiet auch bereits die Recherche in einzelnen Datenbanken),
- Studierende im Verlauf oder gegen Ende des Bachelorstudiums (Recherchestrategien, Themenrecherche, Themensuche Zeitschriftenaufsätze, Datenbankinfosystem, EZB, Fernleihe),
- Studierende kurz vor Abschluss einer Master- und Diplomarbeit (Literatur- und Faktendatenbanken in fachspezifischen Datenbanken im Datenbankinfosystem, fachwissenschaftlich ergiebige Internetressourcen),
- Lehrerfortbildung.⁹⁸

2.5 Didaktische Grundlagen

Die einzelnen Lehr- und Lerneinheiten sind multimedial angelegt. Sie dienen dem Selbststudium ebenso wie sie in einem *Blended-Learning* Szenario als Vertiefungsübungen für vorausgegangene Lehrveranstaltungen eingesetzt werden können.

Jedes Modul beginnt mit der direkten oder auch indirekten Artikulation der zugehörigen Lernziele. Der Studierende wird informiert, welche Fähigkeiten ihm nach der Bearbeitung eines Moduls vermittelt wurden und welchen Nutzen er davon hat.

Das didaktische Konzept ist problemorientiert, denn die Präsentation der Inhalte orientiert sich an konkreten Fragestellungen der Studierenden. Weiterhin weckt es durch abwechslungsreiche Präsentationen, aber auch durch Destruktionen voreiliger Lösungen die Lernbereitschaft der Teilnehmer. Das Endziel ist die Integration des Lerninhalts in die kognitive Struktur der Lernenden. Das geschieht auch über die Demonstration des richtigen Lösungsweges, weil hier neue Informationen strukturiert aufgenommen werden können. Durch Wiederholungen und Hervorhebung von Zusammenhängen werden neue Inhalte mit vorhandenen Kenntnissen verknüpft. Abbildungen, Schemata und Videos veranschaulichen abstrakte Informationen. Ausblicke und Hinweise auf Querverbindungen vernetzen Lerninhalte.

In den Online-Phasen werden die Studierenden von einem Online-Tutor begleitet, der asynchron über E-Mail erreichbar ist.

In den Nachbereitungsphasen soll das Erlernte in Form von Lernkontrollen gegen das Vergessen abgesichert werden. Es ist geplant, diese Lernkontrollen als Selbstkontrollen oder

⁹⁸ Vgl. Hertel, Peter et al. (2003), S. 7. Da sich Ansprüche im Projektantrag mit der Umsetzung aus Kostengründen nicht unbedingt decken, seien nur die Zielgruppen und Lernmodule aufgeführt, die für das tatsächliche Projekt eine Relevanz haben.

benotete Multiple-Choice-Tests den Studierenden separat über Stud.IP zugänglich zu machen. Es ist vorgesehen, die Entwicklung der Lernmodule von einer kleinen Gruppe von Studierenden evaluieren zu lassen.⁹⁹

2.6 Medieneinsatz und Tools

IKOS ist, wie schon mehrfach erwähnt, ein integriertes multimediales Lehrprogramm zur Informationskompetenz. Ein typisches Kennzeichen von Multimedia-Systemen ist die Kombination von mindestens einem diskreten Medium (Text, Bild) mit mindestens einem kontinuierlichen Medium (Video, Audio). Genauer gesagt: Ein Multimedia-System zeichnet sich aus

durch die rechnergesteuerte, integrierte Erzeugung, Manipulation, Darstellung, Speicherung und Kommunikation von unabhängigen Informationen, die jeweils in mindestens einem kontinuierlichen, also zeitabhängigen und einem diskreten Medium kodiert sind, gekennzeichnet ist.¹⁰⁰

Für die Erstellung der Lehr-/Lernmodule wird das bei IKOS entwickelte Autorenwerkzeug *media2mult*, ein *Cross-Media-Publishing-Tool* eingesetzt und in verschiedene Zielformate – HTML und PDF – exportiert.

Mit der Multimedia-Software Camtasia-Studio der Firma Techsmith werden Bildschirmaktivitäten in einem Film aufgezeichnet und parallel dazu die Kommentare einer Sprecherin per Mikrofon aufgenommen. Diese Kombination vermittelt recht authentisch eine Schulungsatmosphäre. In diesen Aufzeichnungen kann navigiert werden. Sie können vorzeitig beendet oder auch mit einer Pause-Taste unterbrochen werden. Die Multimedia-Module des Tutorials lassen sich mit Hilfe eines Reglers steuern, so dass Passagen nach Belieben wiederholt werden können. Camtasia-Studio wird in einem proprietären Format bearbeitet und später in ein Flash-Format als Endformat konvertiert, damit es auf eine kleine Dateigröße komprimiert im Internet publiziert und konsumiert werden kann.

Technisch sind die Aufzeichnungen mit der Multimedia-Software Camtasia nicht besonders aufwändig nachzubessern. Es ist eher ein organisatorisches Problem, so dass darauf geachtet werden muss, dass die Audio-Sequenzen nicht allzu oft ausgetauscht werden und der gesprochene Text sich nicht in Details verliert, die keine dauerhafte Gültigkeit haben.

⁹⁹ Vgl. <http://www.virtuos.uni-osnabrueck.de/Content/Ikos>

¹⁰⁰ URL: <http://www.virtuos.uni-osnabrueck.de/Content/LexikonMultimedia>

3 IKOS –Ein Werkstattbericht

– Vorbemerkung –

Das integrierte multimediale Lehrprogramm IKOS ist momentan ein *work in progress*. Noch hat es Vorläufigkeitsstatus. Die Entwicklung eines Prototyps des Projektes steht zwar kurz vor seinem Abschluss, so dass man schon zu Bewertungen kommen kann, es können sich theoretisch abschließend dennoch Veränderungen ergeben, die hier nicht berücksichtigt werden können. Die Module „Datenbankrecherche“ und „Internetrecherche“ sind noch nicht per Camtasia-Studio internetbasiert installiert. Es liegen mir inhaltlich komplette, aber technisch noch nicht umgesetzte Vorversionen als Power-Point-Präsentationen vor, die ich für die *Screen-Shots* und ihre Vorstellung verwendet habe.

3.1 Das Mind-Map-Modell: Struktur und Design

Das IKOS-Modell wird auf einer Überblicksseite¹⁰¹ über eine Mind-Map verdeutlicht, eine grafische Darstellung, die Beziehungen einzelner Begriffe aufzeigt und gleichzeitig ihre nicht-lineare Struktur betont. Diese Darstellungsweise visualisiert den modularen Charakter von IKOS, das aus acht miteinander korrespondierenden Modulen mit größtenteils fachspezifischen Inhalten zur Informationskompetenz besteht. Das sehr umfangreiche Modul „Benutzung des OPAC“ enthält wiederum fünf Lernabschnitte. Durch die vielen Module und Teilmodule wird dem Lernenden ein flexibler Umgang mit der Lernplattform gestattet. Der Nutzer kann je nach Kenntnisstand eine beliebige Reihenfolge wählen.

Es stehen folgende Module zur Verfügung:

- Benutzung des OPAC
- Recherchestrategien
- Einführung in die Universitätsbibliothek
- Elektronische Zeitschriftenbibliothek (EZB)
- Fernleihe (GVK)
- Datenbankrecherche
- Internetrecherche
- Themensuche Zeitschriftenaufsätze (IBZ, OLC)

¹⁰¹ <http://www.virtuos.uni-osnabrueck.de/ikos/ikos-module.html>. IKOS liegt hier als Testinstallation vor.

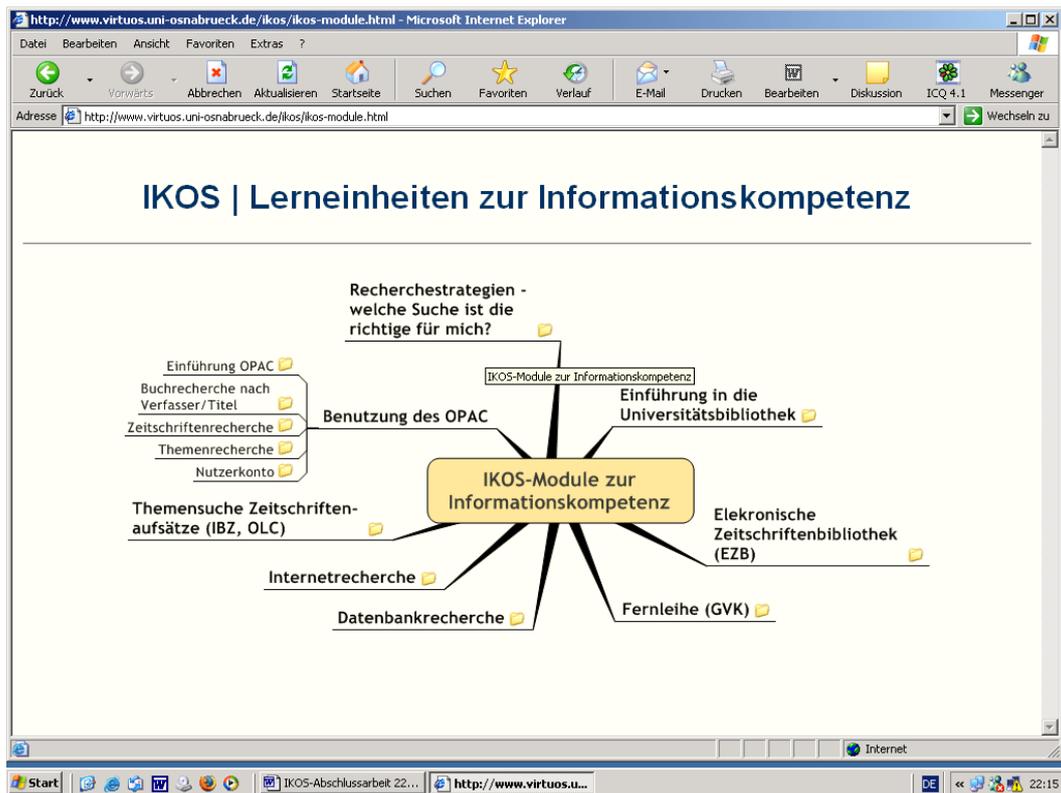


Abbildung 1: Das Mind-Map-Modell von IKOS.

<http://www.virtuos.uni-osnabrueck.de/ikos/ikos-module.html>

Die Plattform der Lehrmodule bietet vielgestaltige Vermittlungsmöglichkeiten. Wie schon erwähnt, sind die meisten Module multimedial entwickelt. Sechs von acht Lehr-/Lerneinheiten kombinieren rechnerbasiert Audio- mit Videosequenzen via *Screenaming* oder Audio- mit Grafiksequenzen. Durch die Navigationsmöglichkeit mit einem Reglersystem bei den Audioaufzeichnungen kann der Nutzer das Lerntempo bestimmen, indem es ihm ermöglicht wird, Sequenzen zu wiederholen, zu überspringen, die Einheit abzubrechen oder eine Pause einzulegen.

Zur Präsentation der Module gehört auch eine ausgefeilte Performance, in diesem Fall die Stimme und Artikulation des gesprochenen Kommentars durch die Sprecherin. Parallel dazu wird mit geschriebenen Texten gearbeitet: Während des Sprechens werden kurze Textpassagen eingeblendet, die aus einzelnen Stichworten, aber auch aus kurzen, prägnanten Sätzen bestehen. Inhaltlich korrespondiert der Text mit dem Kommentar der Sprecherin. Die Formulierungen und die Rhetorik sind auf das jeweilige Medium gut abgestimmt (gesprochene Sprache, Schriftsprache). Der geschriebene Text hat die Funktion der visuellen Unterstützung der gesprochenen Kommentare.

Die graphische Vermittlung arbeitet mit besonders ausgewählt eingesetzten Mitteln. Große, gut sichtbare weiß-rote Pfeile blendet der Film dann ein, wenn auf markante Stellen der

verfilmten Web-Seite hingewiesen werden soll, mögen es Links, Menüs oder Buchtitel sein (Abb.2). Sie unterscheiden sich in Größe und Form ganz eindeutig von den konventionellen Mausfeilen, die wie üblich zum Einsatz kommen, um eine Verlinkung zu starten. Die Aktivität bei der Verlinkung wird durch einen kurz auftretenden roten Kreis sichtbar gemacht. Eine andere Form der graphischen Markierung beispielsweise von ausgewählten Textpassagen ist eine rote, gut sichtbare Umrandung. Verdeutlichungen und Hervorhebungen werden ebenfalls durch farbige Kästchen und Verbindungsstriche angedeutet. Alles in allem sind die graphischen Hervorhebungen und Markierungen so deutlich und so gezielt eingesetzt, dass sie erheblich zum Lernerfolg beitragen können.

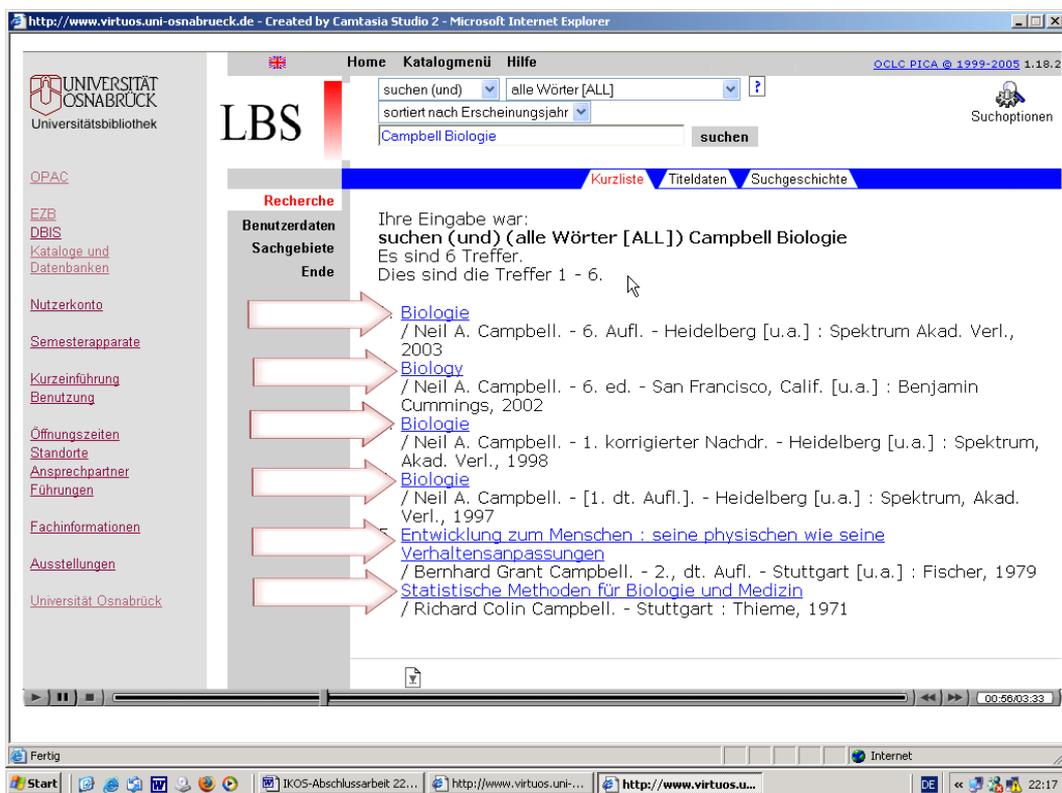


Abbildung 2: Der Film blendet gut sichtbare Pfeile ein, um auf markante Stellen aufmerksam zu machen.

[http: www.virtuos.uni-osnabrueck.de/ikos/ikos-module.html](http://www.virtuos.uni-osnabrueck.de/ikos/ikos-module.html)

3.2 Inhaltliche Signifikanzen ausgewählter Lehrmodule

3.2.1 „Benutzung des OPAC“ in fünf Lernabschnitten¹⁰²

Lernziel: Die Teilnehmer sollen auf methodische Weise im Bibliothekskatalog die Literatur, die sie benötigen, finden, bewerten und beschaffen können. Darüber hinaus sollen die Teilnehmer die Grundstrukturen eines Kataloges erkennen können, einen Transfer zu anderen Bibliothekskatalogen schaffen und dieses Medium im Vergleich zum Internet zu schätzen wissen.

Im ersten Teilmodul „Einführung OPAC“ lernen die Teilnehmer, was einen guten Katalog ausmacht, wozu er bei der Literatursuche dienen kann, welche Bestände und welche Art von Literatur sich mit ihm erschließen lässt, und was sie dort nicht finden. Ein weiterer Lernabschnitt „Nutzerkonto“ beschäftigt sich mit technisch-organisatorischen Nutzungsmöglichkeiten des Katalogs wie beispielsweise Vorbestellungen und Verlängerungen. Weitere Teilmodule präsentieren Standardsituationen bei der Literatursuche: Problemorientiert und fachspezifisch (Prototyp=Biologie) wird nach einem Zitat aus einem Literaturverzeichnis gesucht (*known item search*), wobei in diesem Kontext auch die Struktur einer Titelaufnahme erläutert wird und verschiedene Suchstrategien über diverse Suchschlüssel und das Trunkieren eingeführt werden. In einem anderen Lernabschnitt, in dem es um die Zeitschriftenrecherche geht, werden Strategien entwickelt, die die Suche der doch meistens recht unspezifischen Zeitschriftentitel einschränken.

In einem weiteren Teilmodul werden zielführende Strategien einer Themenrecherche erläutert. Auch hier sind alle Recherchebeispiele fachspezifisch gebunden und haben einen Wiedererkennungswert. Die Trefferquoten bei den verschiedenen Suchstrategien sind zur Veranschaulichung graphisch dargestellt. Eine Relevanzprüfung der gefundenen Literaturverweise bestimmt die weitere Suchstrategie. Ausgehend von einer Literatursuche zum Thema „Anatomie der Landpflanzen“ wird dem Teilnehmer zunächst die gängigste, aber auch am wenigsten erfolgreiche Suchstrategie präsentiert, die nur zwei Treffer erzielt (Abb.3). Dem Teilnehmer wird daraufhin nahe gelegt, das Thema in seine Kernbegriffe zu zerlegen. Dann wird Schritt für Schritt demonstriert, wie man mit der Bildung und Verknüpfung von Suchbegriffsketten (Abb.4), mit Hilfe des Trunkierens, dem gezielten Einsatz Boolescher Operatoren und den richtigen Suchschlüsseln das Ergebnis verbessern kann.

¹⁰² Zu diesem Kapitel vgl. Hertel, Peter et al. (2003), S. 11-12.

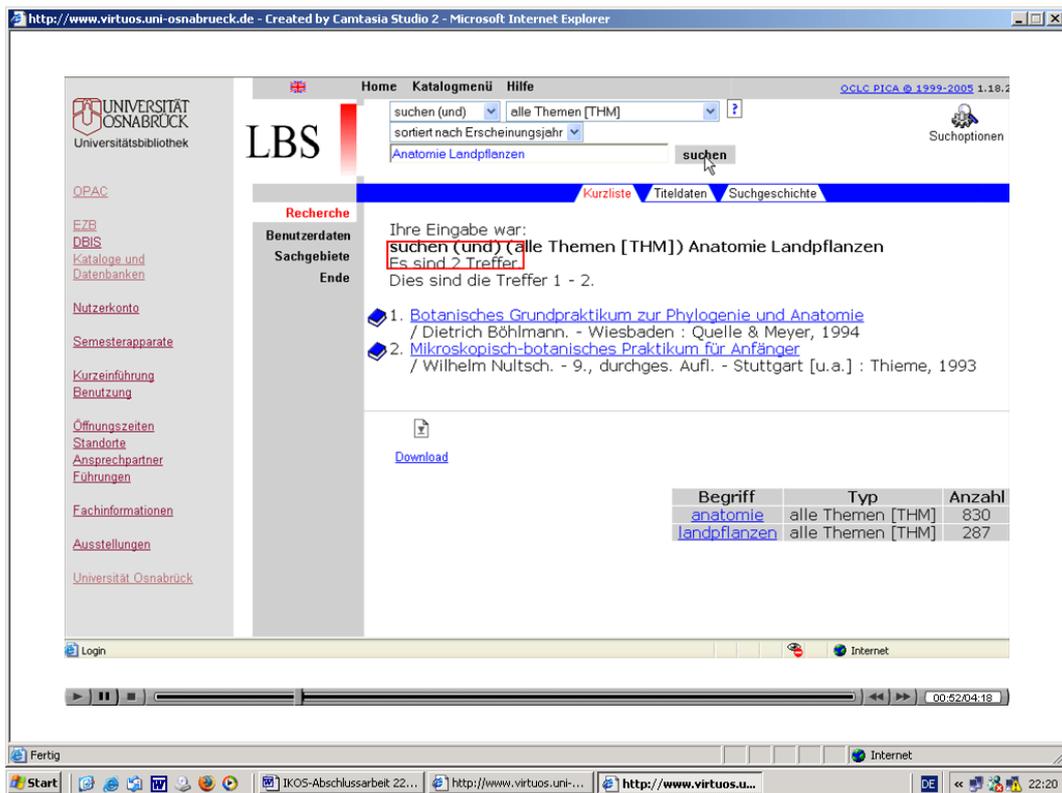


Abb. 3: Eine wenig erfolgreiche Recherche.

<http://www.virtuos.uni-osnabrueck.de/ikos/ikos-module.html>

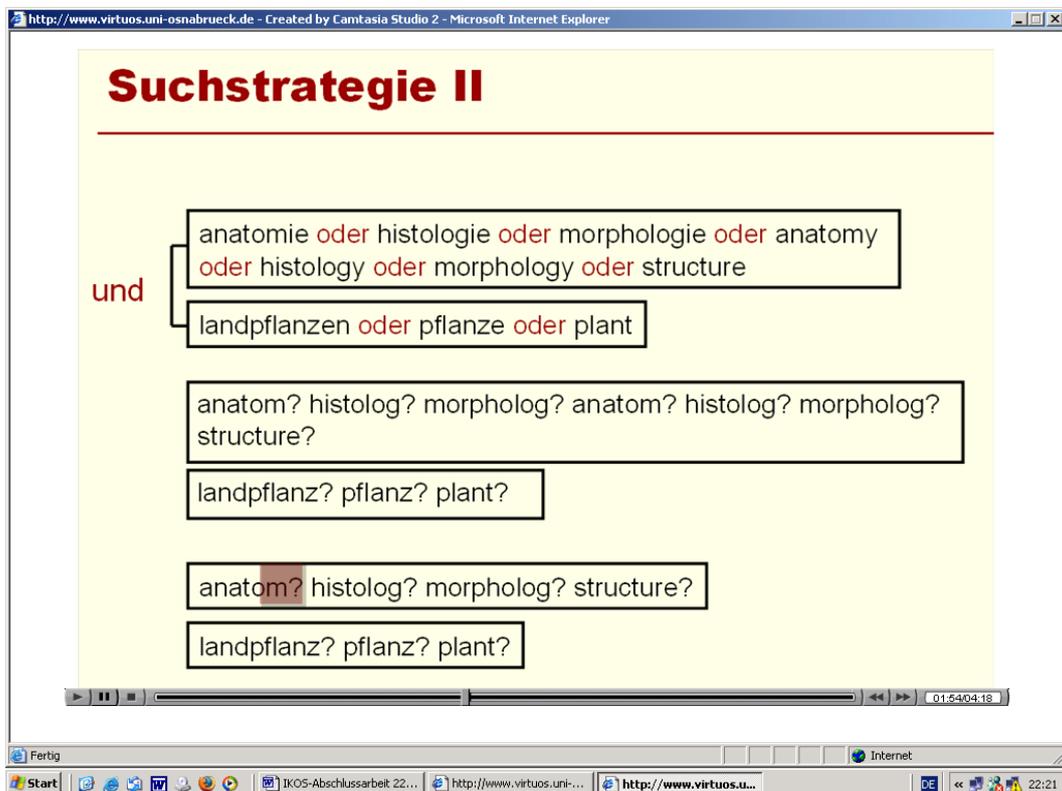


Abb. 4: Bildung von Begriffsketten.

<http://www.virtuos.uni-osnabrueck.de/ikos/ikos-module.html>

3.2.2. „Recherchestrategien – Welche Suche ist die richtige für mich?“

Dieses Modul ist eine Adaption aus der UB Bielefeld. Es wird im Moment den Bedürfnissen der UB Osnabrück angepasst und ist noch in Arbeit. Es ist die einzige Lehr-/Lerneinheit, die personalisiert und interaktiv ausgerichtet ist.

Dieses *E-Tutorial* unterstützt die Nutzer im Vorfeld einer Recherche, indem er ihnen zeigt, welche Informationssysteme für welche Bedürfnisse in Frage kommen (Abb.5).

Genauer gesagt, kann der Nutzer in diesem Modul mit Hilfe eines dreiteiligen Reglersystems den Grad des Umfangs, der zeitlichen Dringlichkeit und der Aktualität einer Recherche bestimmen. Je nach Einstellung dieses Reglersystems wird für fünf verschiedene Informationsquellen – Bibliothekskatalog, Aufsatzdatenbank, Fernleihe, Fachdatenbanken, Internet – der jeweilige Relevanzgrad in Form eines sich verlängernden oder verkürzenden Balkens angegeben. Dem Nutzer wird die für seine individuellen Informationsbedürfnisse interessanteste Informationsquelle in dieser Form angezeigt. Aktiviert er die Links der Informationsquellen, werden ihm in einem weiteren Fenster Empfehlungen gegeben und er wird ggf. zu dem entsprechenden Lernmodul oder zu der für ihn in Frage kommenden Informationsquelle weitergeleitet.

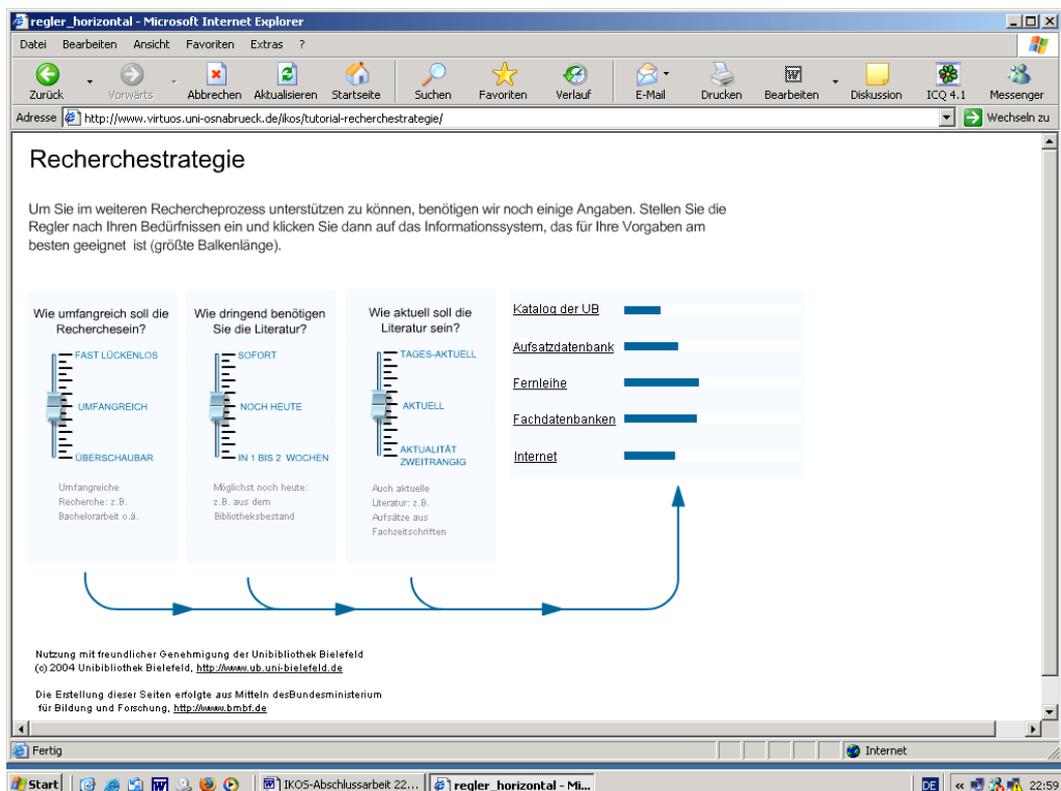


Abbildung 5: *E-Tutorial* mit Reglersystem.

<http://www.virtuos.uni-osnabrueck.de/ikos/ikos-module.html>

3.2.3 „Einführung in die Universitätsbibliothek“

Ein weiteres Modul gibt eine „Einführung in die Universitätsbibliothek“. Über die Mind-Map kann der Nutzer auch hier gezielt einsteigen und die Einführung seinen Bedürfnissen anpassen. Hier werden beispielsweise die Nutzergruppen der Universitätsbibliothek definiert, die verschiedenen Medienformen im Bestand beschrieben, die Modalitäten skizziert, um einen Bibliotheksausweis zu beantragen, der Weg vom Katalognachweis zum Buch im Regal nachgezeichnet, Sachgruppen und Notationen in Text und Bild erklärt. Kurzum, dieses Modul ist eine virtuelle Präsentation dessen, was sonst in klassischen Bibliotheksführungen und Benutzerschulungen geboten wird: Es geht hier um Techniken und Orientierungshilfen in der Bibliotheksbenutzung.

In den Lernzielen spiegeln sich diese Faktoren wider, wenn es heißt:

- Sie lernen die Bereichsbibliothek Naturwissenschaft/Mathematik kennen.
- Sie bekommen einen Überblick über das Angebot, das die Bibliothek für Sie bereit hält
- Sie wissen, wo und wie Sie die Angebote der Bibliothek nutzen können
- Sie wissen, wie Sie Bücher/Zeitschriften ausleihen können.¹⁰³

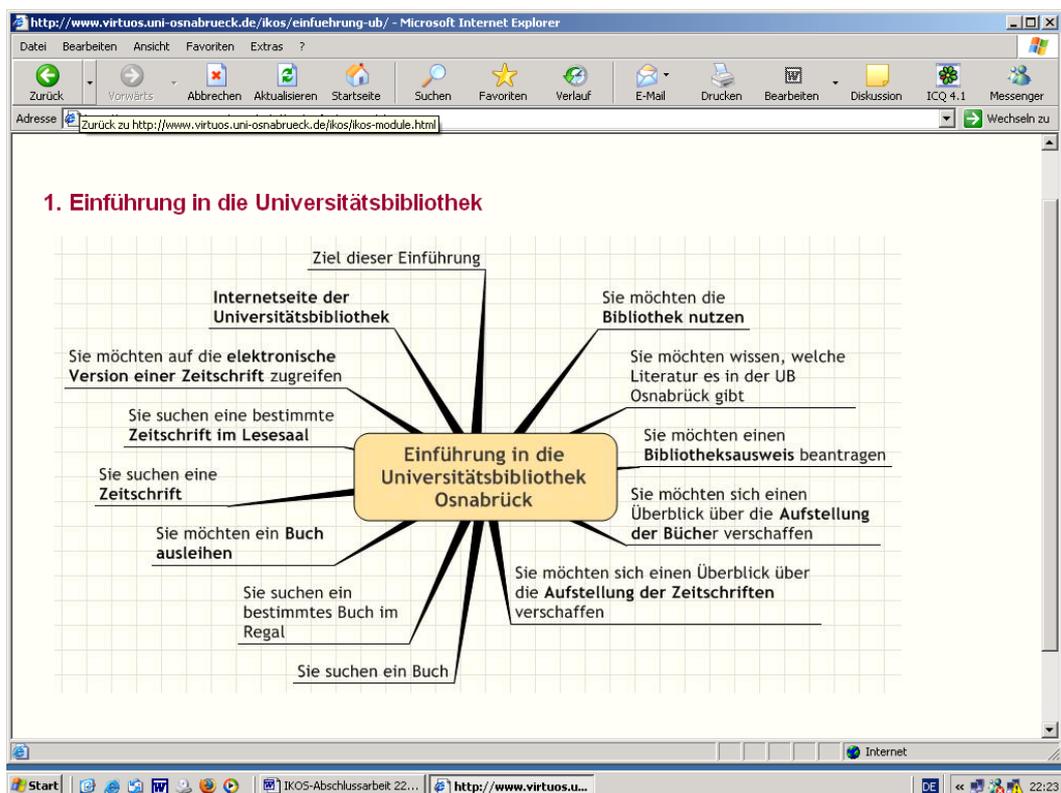


Abbildung 6: „Einführung in die Universitätsbibliothek“ als Mind-Map.

<http://www.virtuos.uni-osnabrueck.de/ikos/ikos-module.html>

¹⁰³ <http://www.virtuos.uni-osnabrueck.de/ikos/ikos-module.html>

3.2.4 „Datenbankrecherche –Datenbank-Infosystem (DBIS)“¹⁰⁴

Lernziel: Die Teilnehmer sollen die für ihr Fach relevanten Datenbanken nach Inhalt und Erschließung kennen lernen. Darüber hinaus sollen die Teilnehmer über Referenzwissen verfügen, das ihnen ermöglichen soll, ihren Wissensbedarf auch durch andere Datenbanken zu decken.

Unter dem Motto „Wie finde ich die richtige Datenbank“ wird der Nutzer mit dem Datenbank-Infosystem (DBIS) bekannt gemacht, denn dieses informiert ihn, welche wissenschaftlich relevanten Datenbanken an der Universitätsbibliothek Osnabrück für die Recherche zur Verfügung stehen (Abb.7).

Der Nutzer wird im Folgenden über die Modalitäten von DBIS aufgeklärt: Er erfährt, dass die Datenbanken nach Fächern geordnet sind und wird über ein ampelähnliches System von DBIS (grün=frei im WEB, gelb=lizenziert, orange=Einzelplatzversion, „D“= deutschlandweite Lizenz) aufgeklärt. Er erfährt weiterhin, dass innerhalb eines Faches die Datenbanken alphabetisch oder nach Datenbanktypen geordnet sein können und man so gezielt in Aufsatzdatenbanken, Fachbibliographien oder Nachschlagewerken recherchieren kann. Problemorientiert, über ein bestimmtes Thema werden Suchstrategien in DBIS und in mehreren relevanten Datenbanken kurz skizziert. Es wird in verschiedenen Fachdatenbanken jeweils eine Recherchestrategie eingesetzt, die gleich zu den richtigen Ergebnissen führt (Abb.8).

An dieser Stelle wird der Unterschied zwischen dem Anspruch im Projektantrag und der tatsächlichen Umsetzung vor dem Hintergrund enger finanzieller Ressourcen eklatant:

Laut Projektantrag sollten Kenntnisse ausgewählter Datenbanken vermittelt werden in Bezug auf

- verschiedene Suchoptionen und Suchstrategien,
- Kenntnisse über ihre speziellen Sachgebiete,
- den Datenbestand,
- die Quellen,
- die Oberflächen, die Benutzerführung,
- und die Ausgabevarianten der Suchergebnisse,
- Vollständigkeit- und Relevanzprüfung,
- Profildienste¹⁰⁵

¹⁰⁴ Zu diesem Kapitel vgl. Hertel, Peter et al. (2003), S. 13-14.

¹⁰⁵ Vgl. ebd., S. 14

Realiter mussten aus Kostengründen diese Ansprüche auf das oben beschriebene Minimum reduziert werden. Aus diesem Grund wurde auf viele Informationskompetenz vermittelnde Faktoren, die von inhaltlichen Kenntnissen der Datenbank bis zur kritischen Bewertung des Mediums selbst reichen, verzichtet. Die Kompetenz des Nutzers wird somit eher auf die technische Handhabung der Informationsquellen reduziert.

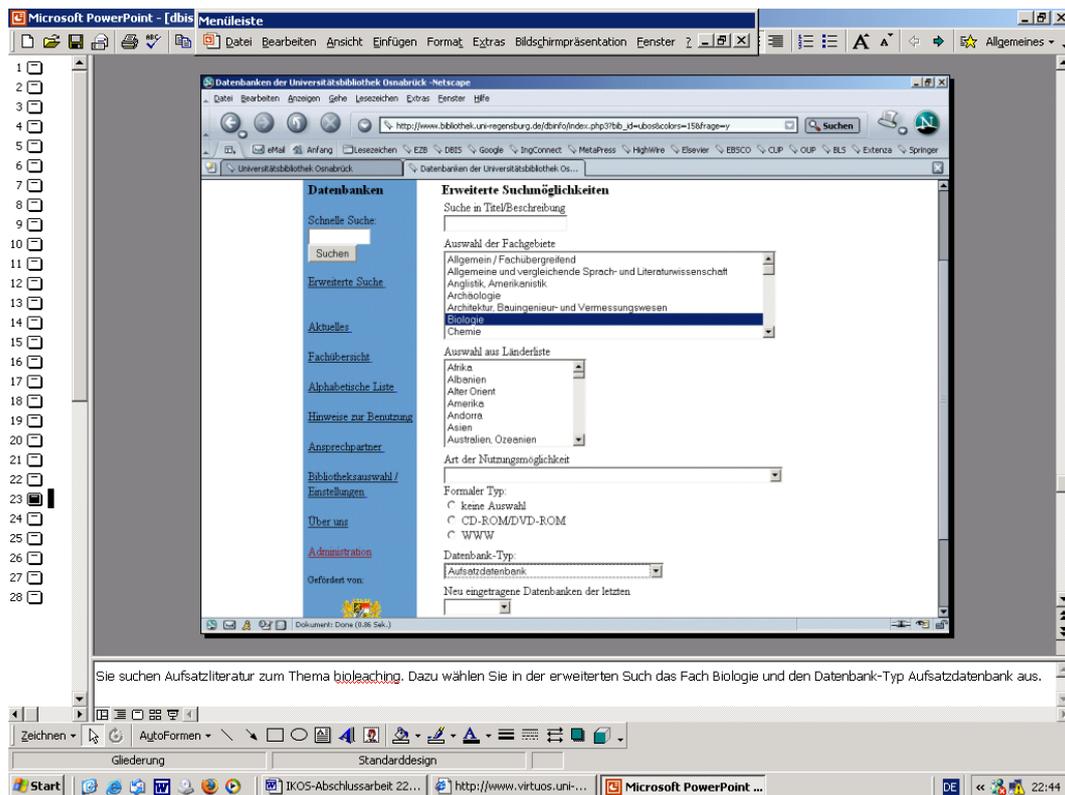


Abbildung 7: Datenbank-Infosystem.¹⁰⁶

¹⁰⁶ Die Power-Point-Präsentation ist nicht freigegeben.

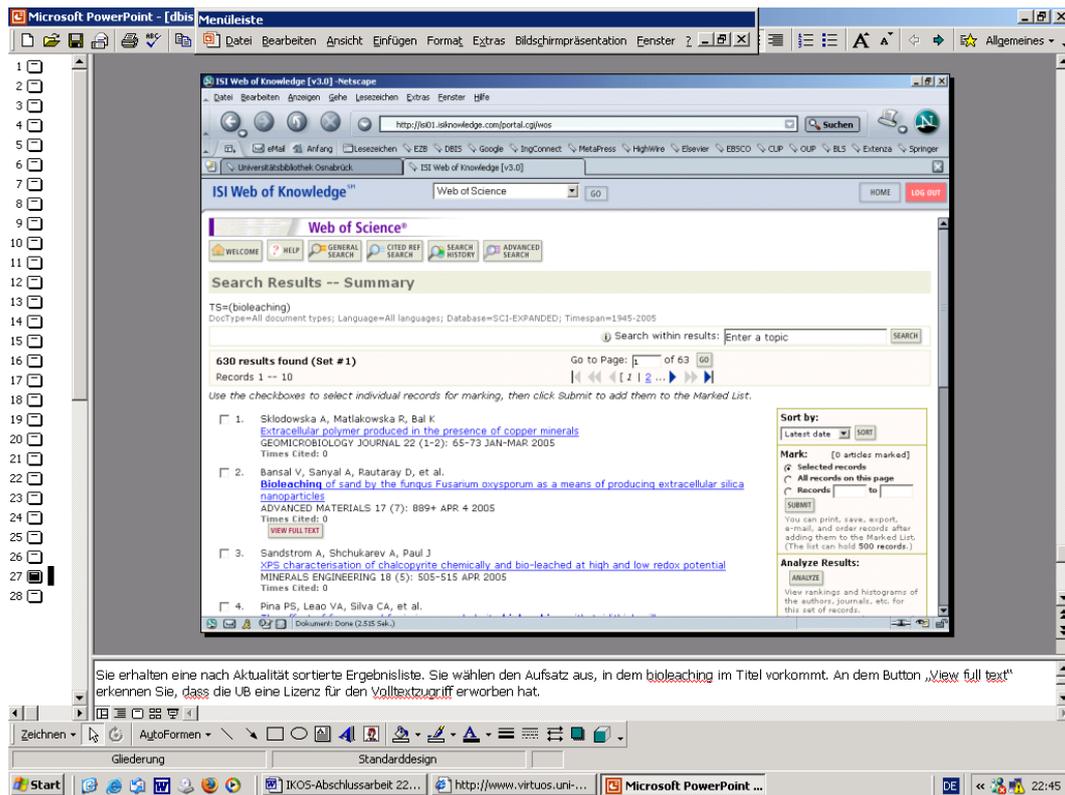


Abbildung 8: Fachdatenbank *Web of Science*.¹⁰⁷

3.2.5 „Internetrecherche“¹⁰⁸

Im Antrag ist das Lernziel ist wie folgt definiert:

Die Teilnehmer können methodisch Informationen im Internet finden, bewerten und die gefundenen Dateien nutzen. Weiteres Ziel: Die Teilnehmer kennen die Möglichkeiten und Grenzen einer Recherche im Internet; sie wissen die verschiedenen Dienste zu bewerten.¹⁰⁹

Eine Übersicht gibt mit Hilfe an Hand von Fragen einzelne Lernziele an:

- Welche Suchdienste gibt es? Wie setze ich sie richtig ein? Was kann ich nicht finden?
- Wie formuliere ich eine Suchanfrage?
- Wie kann ich die Qualität einer Trefferliste / eines Internet-Dokuments beurteilen?
- Wie finde ich wissenschaftliche Informationen?
- Erläuterungen an Hand von Beispielen.¹¹⁰

¹⁰⁷ Die Power-Point-Präsentation ist nicht freigegeben

¹⁰⁸ Zu diesem Kapitel vgl. Hertel, Peter et al. (2003), S. 12-13.

¹⁰⁹ Ebd., S. 12

¹¹⁰ Die Power-Point-Präsentation ist nicht freigegeben.

Die Fragen werden nacheinander in der gewohnten Bild/Text/Tonkombination abgearbeitet. Es werden typische Internet-Suchinstrumente aussagekräftig vorgestellt und bewertet (Abb. 9). Auf einer folgenden, hier nicht abgebildeten Seite sind weitere Suchinstrumente des Web aufgelistet und nach Relevanz beurteilt.

Dann folgen, sehr ausgewählt, einige Zahlen und Fakten zum Web und die Information, dass dynamisch generierte Seiten, z. B. Inhalte aus Datenbanken, sich qua Suchmaschine nicht finden lassen. Als Suchstrategien wird auch in diesem Modul der Einsatz der Booleschen Operatoren empfohlen. Weiterhin weist die Sprecherin auf die Beliebigkeit der Inhalte im Internet hin. Gleichzeitig wird empfohlen, die Qualität der Treffer nach Herkunft, Ausführung, Inhalt, Aktualität, Ziel und Zweck zu evaluieren und zu beurteilen.

Um die Qualitätsunterschiede von Suchmaschinen vorzuführen, werden zum Abschluss Beispielrecherchen mit verschiedenen Suchmaschinen durchgeführt.

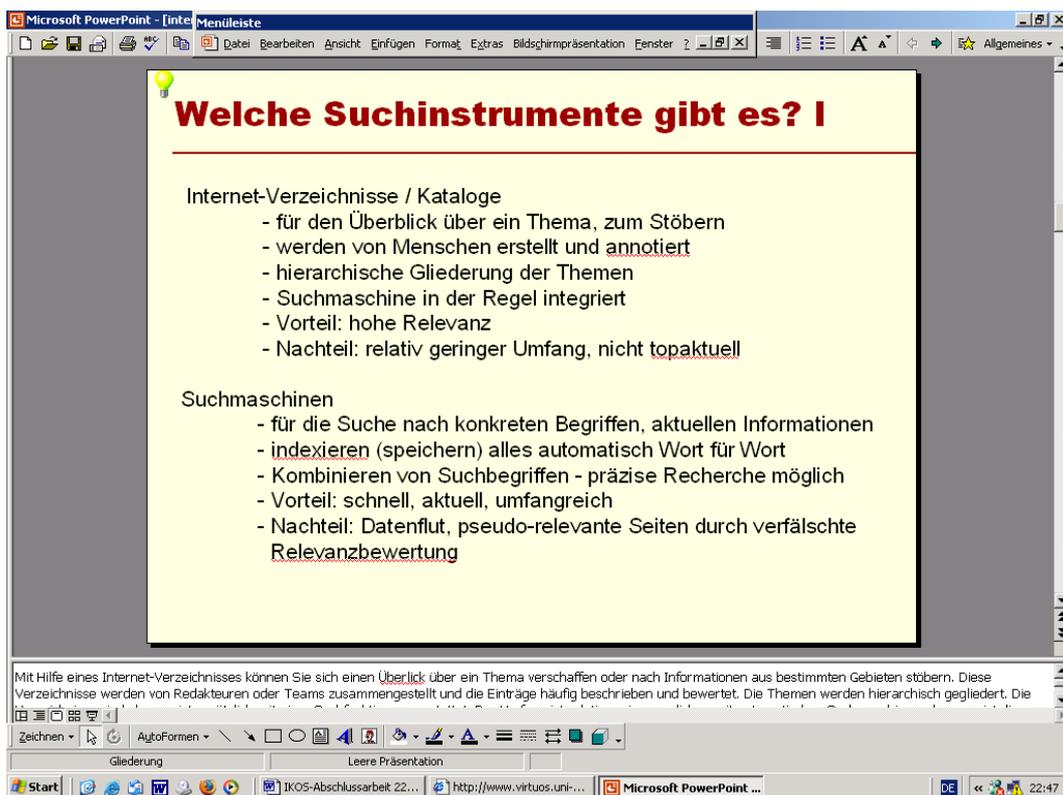


Abbildung 9: Internet-Suchinstrumente.¹¹¹

Im Antrag ist für dieses Modul noch ein zusätzlicher fachspezifischer Veranstaltungsteil geplant, in dem Sammlungen von Internetquellen, Clearinghouses, Forschungseinrichtungen, Institutionen, Verbänden, Fakultäten, Fachbereichen, Informationen zum Studium, Beruf,

¹¹¹ Die Power-Point-Präsentation ist nicht freigegeben

Kongressen, Fortbildungen, Museen, Behörden, internationalen Organisationen, fachlichen Suchmaschinen, digitalen Volltexte, Netzwerken, Softwares, Lernprogrammen, fachdidaktischen Ressourcen angeboten werden. Dieser Part wird nicht gänzlich, aber doch zu einem nicht unerheblichen Teil durch das Datenbank-Infosystem DBIS abgedeckt, das zur Zeit der Antragsstellung in Osnabrück noch nicht implementiert war, und das direkt oder indirekt über Virtuelle Fachbibliotheken, *Subject Guides* und die verschiedensten Firmen- und Adressverzeichnisse viele der hier aufgelisteten fachrelevanten Informationsquellen anbietet. Für den Rest, z. B. E-Books, gezielte Web-Sites bestimmter Institutionen etc. könnten in einem zweiten Segment des Projekts fachrelevante Informationsquellen gesammelt werden.

3.3 Fazit

Die Vorbereitungen für eine offizielle Implementierung und Freigabe der IKOS-Lehr-Lernplattform sind so weit vorangeschritten, dass sie in den nächsten Wochen im Netz zu benutzen sein wird. Eingebettet wird sie auf der *Web Site* der Universitätsbibliothek Osnabrück. Es ist beabsichtigt, zahlreiche Links vom OPAC, von DBIS, von der EZB, von anderen relevanten Seiten der UB-Homepage zu IKOS zu erzeugen.

Damit wird der modulare Aufbau von IKOS für einen gezielten Einsatz der einzelnen Lehr-/Lerneinheiten nutzbar gemacht, und gleichzeitig wird das Projekt an verschiedenen Stellen virtuell vermarktet. Vor dem Hintergrund der Zwei-Drittel-Kürzung des ursprünglich angedachten Finanzvolumens wird mit der Umsetzung des IKOS-Modells eine reduziertere Version angeboten. Da die spezielleren Module auf die allgemeineren Einheiten zum Basiswissen aufbauen, wird das Vorhaben zu Lasten der Module reduziert, die fortgeschrittenere Kompetenzen vermitteln sollten.

Das Ergebnis ist trotz dieser Einschränkungen ein inhaltlich, didaktisch und technisch abgerundetes multimediales Lehrprogramm, das von seiner Grundstruktur theoretisch für alle Fächer anwendbar ist und darüber hinaus jederzeit inhaltlich erweiterbar. Es verspricht bei geringem Personalaufwand eine den individuellen Bedürfnissen entgegenkommende effiziente Vermittlung des instrumentellen Wissens für den Umgang mit Informationsressourcen. Darüber hinaus versetzt es den Nutzer in die Lage, sich grundlegendere Suchstrategien bei der Informationssuche anzueignen und kritisch mit Suchinstrumenten auseinanderzusetzen. Die Vermittlung von Informationskompetenz für Bachelorstudenten ist auf jeden Fall mit der Entwicklung dieses Prototyps abgedeckt.

Die Standards für die Vermittlung von Informationskompetenz erfüllt das Projekt jedoch nur bedingt. Nicht wenige noch im Projektantrag definierte Zielgruppen und Lernziele der

höheren Niveaustufen, die auch von den ACRL-Standards abgeleitet werden, mussten der engen Finanzausstattung geopfert werden.

Da aber spätestens mit den Masterstudiengängen ein Bedarf an vertiefender Vermittlung von Informationskompetenz vorhanden sein wird, muss das Projekt als Fundament für inhaltliche Weiterentwicklungen begriffen werden. Es sollte dezidiert als Ausgangsprojekt fungieren und auch nach seiner Implementierung als *work in progress* zu verstehen sein.

Was den beabsichtigten Transfer auf die anderen Fächer angeht, so hat sich gerade eine Arbeitsgemeinschaft „Informationskompetenzvermittlung“ gegründet, die sich mit der Umsetzung dieses zweiten Teils von IKOS beschäftigt.

4 Vermittlung von Informationskompetenz zur Kulturgeschichte der Frühen Neuzeit – Ein inhaltlicher Ausblick

– Vorbemerkung –

Im folgenden Kapitel sollen Überlegungen hinsichtlich eines Transfers ausgewählter Module für eine Vermittlung von Informationskompetenz zur Kulturgeschichte der Frühen Neuzeit angestellt werden. Den inhaltlichen, den personellen und den räumlichen Besonderheiten im Interdisziplinären Institut für Kulturgeschichte der Frühen Neuzeit ist dabei weitgehend Rechnung getragen. Die inhaltlichen Erfordernisse stehen jedoch an erster Stelle, weshalb ich ausführlich auf die Möglichkeiten des Datenbank-Infosystems (DBIS) und auf drei spezielle Datenbanken für die Frühe-Neuzeit-Forschung eingehen werde, auch unter dem Aspekt der didaktischen Vermittlung von Inhalt und Retrieval.

4.1 Das IKFN – Profil und Infrastruktur

Das Interdisziplinäre Institut für Kulturgeschichte der Frühen Neuzeit wurde 1992 gegründet und ist eines von fünf interdisziplinären Instituten der Universität Osnabrück. Es vereinigt vielfältige Forschungsaktivitäten unterschiedlicher Disziplinen auf dem Gebiet der Frühen Neuzeit wie der Germanistik, der Kunstgeschichte, der Geschichtswissenschaft, der Musikwissenschaft, der Rechts- und Kirchengeschichte, der Anglistik und der Romanistik. Schwerpunkte der Forschungsaktivitäten liegen in der Erfassung des Gelegenheitsschrifttums im alten deutschen Sprachraum des Ostens, in der Bildungsgeschichte des 17. Jahrhunderts, in der Geschichte des Dreißigjährigen Krieges und Westfälischen Friedens und in der europäischen Adelsgeschichte. In dem Institut sind der Lehrstuhl zur Literaturtheorie und Geschichte der Neueren Literatur und der Lehrstuhl für die Geschichte der Frühen Neuzeit inkorporiert. Von diesen Lehrstühlen gehen die Initiativen zu den Forschungsaktivitäten aus. In ständiger Kommunikation mit den anderen Mitgliedern tragen sie maßgeblich zur Profilbildung des Instituts bei.

Zur Infrastruktur des Instituts gehört neben den Lehrstühlen, der Verwaltung, den Projekten, den institutseigenen Archiven der unselbständigen Schriften und der Mikroverfilmungen von frühneuzeitlichen Quellen eine Institutsbibliothek.

4.2 Die Institutsbibliothek als Lernort?

Aufgrund des einschichtigen Bibliothekssystems ist die Institutsbibliothek ein Sonderstandort der Universitätsbibliothek. Sie verfügt als Spezialbibliothek zur Kulturgeschichte des alten

deutschen Sprachraums zum gegenwärtigen Zeitpunkt über einen Präsenzbestand von rund 25.000 Bänden an Forschungsliteratur und gut 2000 Bänden an Zeitschriften. Ergänzt wird der Buchbestand durch einen Quellenbestand mit mehr als 2000 Altdrucken vom 16. Jahrhundert bis Mitte des 19. Jahrhunderts sowie mehrere in Mikroform vorhandenen maßgebliche Quellensammlungen, die zusätzlich mehr als 11.000 Werke aus dem deutschsprachigen Raum der Frühen Neuzeit enthalten. Hinzu kommen, auch als Mikroform, umfangreiche Flugschriftensammlungen und Zeitschriften des 18. Jahrhunderts.

Durch Drittmittel in erheblicher Höhe hat sich der Buchbestand der Institutsbibliothek in den letzten zehn Jahren verzehnfacht. Er ist freihand nach einer institutseigenen Systematik für die Benutzer bereitgestellt. Obschon die Bibliothek in diesem Zeitraum zweimal eine räumliche Erweiterung erfuhr, ist der Bestand mittlerweile auf engstem Raum aufgestellt. Sicherheitsabstände können kaum noch eingehalten werden. Bibliotheksführungen mit mehr als fünf Personen durch den auf zwei Etagen eines abgeschlossenen Traktes aufgestellten Bestand sind seit geraumer Zeit nicht mehr möglich. Gruppen von bis zu 15 Personen können sich noch in dem Altdrucklesesaal aufhalten. Hier finden dann für die Studierenden frontal „Einführungen in die Institutsbibliothek“ statt, die sich aber lediglich auf die mehr oder weniger behelfsmäßige Präsentation von Referenzliteratur beziehen und die Topographie der Institutsbibliothek gänzlich unberücksichtigt lassen müssen. Als Lernort für Einführungen in Bestand und Benutzung der Institutsbibliothek ist dieser Raum eher ungeeignet. Da eine räumliche Erweiterung der Institutsbibliothek vor dem Ende des nächsten Jahres nicht zu erwarten ist, ein steigender Bedarf nach Einführungen und gezielten Fachinformationen besonders seitens der neuen Studiengänge sich aber jetzt schon abzeichnet, ist eine virtuelle Form der Bestands- und Informationskompetenzvermittlung als Blended-Learning oder Selbstlernprogramm auch in diesem Kontext eine sinnvolle Lösung.

4.3 Ausgewählte Lehrmodule für die „Frühe Neuzeit?“ – Einige Überlegungen

Ausgehend von dem oben präsentierten IKOS-Modell entsteht die Frage nach der zweckdienlichen Übertragbarkeit von ausgewählten Modulen auf die Frühe Neuzeit.

Aus motivpsychologischer Sicht wäre eine Übertragbarkeit aller Module auf die jeweiligen Fächer oder auf den jeweiligen Schwerpunkt der Interdisziplinären Institute sicherlich nützlich. Die Beispiele aus der „Biologie“ in dem Prototyp würden dann gegen Beispiele aus anderen Fächern ausgetauscht werden. Hingegen reicht eine lernpsychologische Sichtweise nicht aus, um den enormen Arbeitsaufwand und die Kosten zu rechtfertigen, die durch die Übertragbarkeit aller Module auf alle Fächer entstehen würden. Aus inhaltlicher Perspektive

wäre diese Form der Übertragung nutzlose Redundanz, da man den einfachen Transfer in den meisten Modulen voraussetzen kann. Zweckmäßig wäre eine Übertragung ausgewählter Module auf ein Fachgebiet oder einen Schwerpunkt.

Für Frühe- Neuzeit-Studien, die in den Fächern Geschichte, Germanistik und Kunstgeschichte als dezidierte Fachgebiete ausgewiesen und in den anderen für das Institut relevanten Fächer zumindest als Schwerpunkte integriert sind, würden sich die IKOS-Module „Datenbankrecherche“, „Einführung in die Bibliothek“ und, unter bestimmten Umständen, das Modul „Internetrecherche“ für eine Übertragung anbieten.

Auf die ausgewählten Module wird unterschiedlich stark eingegangen werden. Für die Wahl der Module „Einführung in die Bibliothek“ und „Internetrecherche“ soll im Kontext dieser Arbeit nur eine kurze Begründung gegeben werden.

Für das Modul „Datenbankrecherche“ erfolgt eine längere inhaltliche Ausarbeitung und Begründung. Hier konnten inhaltliche Vorarbeiten bereits umgesetzt werden.

4.3.1 „Einführung in die Bibliothek des Instituts für Kulturgeschichte der Frühen Neuzeit“

Die Bibliothek des Instituts für Kulturgeschichte der Frühen Neuzeit ist eine reine Präsenzbibliothek und hat eine eigene Aufstellungssystematik. Beide Faktoren sind ihrem Ursprung als Forschungsbibliothek geschuldet und in dem einschichtigen Bibliothekssystem der noch relativ jungen Universität eher ungewöhnlich. An diesen Stellen besteht Klärungsbedarf.

Wegen des chronischen Platzmangels in der Institutsbibliothek sind Führungen durch die Räumlichkeiten der Bibliothek, wie schon erwähnt, nicht mehr möglich, eine Erläuterung der Aufstellungssystematik am Standort und die Demonstration der verschiedenen Medienformen an Ort und Stelle entfallen somit. Die einzelnen Lernabschnitte des IKOS-Moduls könnten diesen Teil einer Bibliotheksführung hervorragend ersetzen. Sie hätten sogar noch den Mehrwert, dass sie jeden Einzelnutzer auch unabhängig von organisierten Führungen erreichen, und er sich sehr übersichtlich und so ausführlich, wie er es selbst für richtig hält, über die Institutsbibliothek informieren kann. Eine Integration von Lageplan und Foto des Bibliotheksgebäudes mit knappen Angaben zum Bestand ist für die Orientierung der Erstnutzer eine nicht unbedeutende Erleichterung. Der Nutzen einer Bearbeitung dieses Moduls für die Bibliothek des Instituts für Kulturgeschichte der Frühen Neuzeit ist also beträchtlich, und auch nach einer Erweiterung der Räumlichkeiten ist er noch existent, würden doch Personalkapazitäten frei werden für Präsenzveranstaltungen zur Vermittlung von

Informationskompetenz um das Alte Buch herum, die sich nicht so einfach virtuell ersetzen lassen.

Eine Umarbeitung dieses Bild-Text-Moduls ist im Verhältnis zu den Camtasia-Modulen mit ihren Video- und Tonsequenzen von relativ geringem Aufwand und bringt einen verhältnismäßig großen Mehrwert für die Informationskompetenzvermittlung.

4.3.2 „Internet-Recherche“

Das Internet-Modul mit den verschiedenen Suchdiensten, Suchfunktionen und Bewertungskriterien für Internetdokumente ist sicherlich von großem Nutzen.

Hier wäre für die Belange der Institutsbibliothek eine Ergänzung im Sinne von „Internet-Recherche II“ denkbar und sinnvoll. Wie schon in Kapitel 2.5 erwähnt, könnten hier fachrelevante Internetseiten aufgelistet werden, sofern sie nicht schon im Datenbankinfosystem enthalten sind. Da das Institut es auch als seine Aufgabe versteht, auf nationaler und auf internationaler Ebene die Zusammenarbeit zwischen den verwandten Forschungsinstitutionen zu fördern, sollten zum Beispiel direkte Links zu den Web-Seiten von Frühneuzeit-Instituten, Frühneuzeit-Lehrstühlen, relevanten Forschungsinstitutionen und digitalisierten Quellen angelegt werden, die nicht im DBIS aufgenommen worden sind.

4.4 „Datenbankrecherche“

4.4.1 *Datenbank-Infosystem*

Dieses Modul ist für einen Transfer auf die Kulturgeschichte der Frühen Neuzeit am interessantesten. Die Datenbankrecherche bezieht sich, wie schon bemerkt, auf das Datenbankinfosystem (DBIS), ein komfortabler Dienst zur Nutzung von Datenbanken für die Literatur- und Informationsrecherche.

DBIS wurde von der Universitätsbibliothek Regensburg als kooperativer Dienst entwickelt, an dem mittlerweile 51 Bibliotheken bundesweit beteiligt sind (Stand: Mai 2005). „Die Leitidee bei der Konzeption und Realisierung des kooperativen Datenbank-Infosystems war und ist es, alle Datenbanken, die eine Bibliothek ihren Benutzern als Informationsmittel zur Verfügung stellen will, an einer Stelle zu präsentieren, gut strukturierte und ausreichende Informationen zu deren Benutzung anzubieten und Unterstützung für eine sachgemäße Auswahl geeigneter Datenbanken zu geben.“¹¹² Die Datenbanken können alphabetisch oder nach Fächern angezeigt sein. Innerhalb der Fächer wiederum sind sie alphabetisch sortiert, können aber auch nach so genannten Datenbanktypen wie Aufsatzdatenbanken,

¹¹² Hutzler, Evelinde (2003), S. 254

Bestandsverzeichnissen, Fachbibliographien, Volltext-, Faktendatenbanken präsentiert werden. Weiterhin existieren fachlich detaillierte inhaltliche Beschreibungen der einzelnen Datenbanken, die dem Nutzer behilflich sein können, die für sie bedeutsamen Informationsquellen auszumachen. Im Moment umfasst das Datenbank-Infosystem 4411 Einträge, wovon 1625 Datenbanken frei über das Internet verfügbar sind (Stand: Mai 2005).

Die geeignete Datenbank ist über die Fachübersichten, mittels einer „schnellen“ und einer erweiterten Suche“ zu finden. Unter „Hinweise zur Benutzung“ sind die in DBIS aufgenommenen Typen von Datenbanken oder datenbankähnlichen Listen definiert. Das fachkompetent ausgewählte Angebot wird laufend aktualisiert. Sind in Regensburg zentral alle Daten von DBIS gespeichert, geben die beteiligten Partnerbibliotheken sie dezentral ein. Trotz der kooperativen Struktur ist das Datenbank-Infosystem den lokalen Bedürfnissen angepasst. Jede Bibliothek kann zum Beispiel ein lokales Datenbankprofil erzeugen, indem sie Datenbanken auswählt, die in ihrer lokalen Sicht gezeigt werden sollen.

Es gibt darüber hinaus die Möglichkeit, lokale Sammlungen anzulegen, die über die allgemeine Fächerstruktur hinaus gehen. An dieser Stelle knüpfte ich für die Institutsbibliothek an und legte interdisziplinär zur Kulturgeschichte der Frühen Neuzeit eine lokale Sammlung an.¹¹³

Für die Recherche nach adäquaten Datenbanken eruierte ich in DBIS die Datenbanken zur Frühen Neuzeit aus den Fachgebieten Allgemeine vergleichende Sprach- und Literaturwissenschaft, Anglistik, Germanistik, Geschichte, Informations-, Buch- und Bibliothekswesen, Klassische Philologie, Kunstgeschichte, Musikwissenschaft, Rechtswissenschaft, Romanistik und Slawistik. Bei der Sondierung waren die Beschreibungen zu den einzelnen Datenbanken sehr hilfreich. In den Fällen, in denen sie nicht genügten, recherchierte ich in den Datenbanken selbst, um zu entscheiden, ob sie den wissenschaftlichen Ansprüchen genügen. Es kamen nur sehr wenige, die zeitlich hätten passen können, nicht in Frage, weil sie ganz offensichtlich kommerziell ausgerichtet sind und für die Kulturgeschichte der Frühen Neuzeit keinen wissenschaftlichen Mehrwert bringen. Die Vorauswahl, die die an DBIS beteiligten Bibliotheken nach bestimmten Qualitätskriterien treffen, ist angesichts der Datenmenge im Internet eine kaum zu überschätzende Vorleistung. Nicht nur spezielle Datenbanken, die sich mit der Kulturgeschichte der Frühen Neuzeit beschäftigen, sondern auch Referenzwerke wie die *Bibliographie der deutschen Sprach- und Literaturwissenschaft*, die *MLA International Bibliography*, allgemeine Literatur- und Kunstlexika, biographische Datenbanken etc. sind als unerlässliche Hilfsmittel in die Sammlung zur Kulturgeschichte der

¹¹³ <http://www.ub.uni-osnabrueck.de/>

Frühen Neuzeit aufgenommen. Wird eine lokale Sammlung angelegt, so taucht automatisch die Benennung der lokalen Sammlung auf den Informationsseiten der einzelnen Datenbanken in dem lokal definierten Feld „Fachgebiete“ auf. In diesem Fall lautet die Bezeichnung „Kulturgeschichte der Frühen Neuzeit“.

Für Studierende, die sich mit Frühe-Neuzeit-Studien beschäftigen, ist diese Sammlung eine wichtige Orientierungshilfe, bündelt sie doch inhaltlich das, was in 11 Fachgebieten verstreut erst einmal mühselig zu recherchieren wäre und gibt sie ihren Nutzern doch die Möglichkeit, über den Tellerrand ihres Faches – Geschichte, Germanistik, Kunstgeschichte etc. - hinauszuschauen und sich interdisziplinär Anregungen zu holen. Für Studierende ist das ein großer Mehrwert, der nebenbei mit dieser Sammlung ausgelöst werden kann.

Da das Datenbankangebot in DBIS ständig aktualisiert wird, besteht beim Anlegen einer lokalen Sammlung die Verpflichtung, diese in regelmäßigen Abständen zu pflegen. Unter „Aktuelles“ werden für die UB Osnabrück neu verfügbare Datenbanken vorgestellt. Unter „erweiterte Suche“ kann man die innerhalb eines bestimmten Zeitraums eingegebenen Datenbanken suchen. Nach der Auswahl trägt ein lokaler Administrator die Datenbanken unter der jeweiligen Sammlung ein.

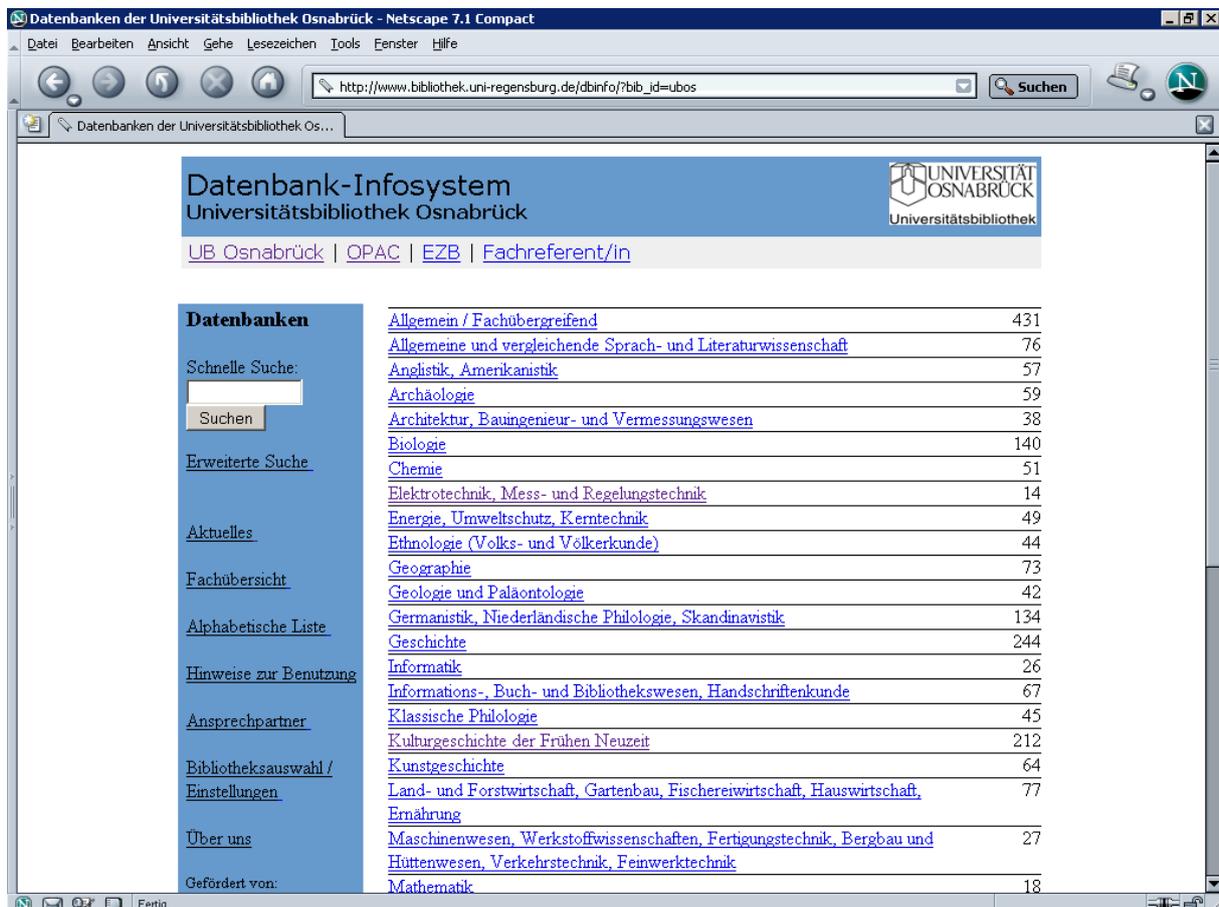


Abbildung 10: Lokale Sammlung „Kulturgeschichte der Frühen Neuzeit“ in DBIS.

<http://www.ub.uni-osnabrueck.de/>

4.4.2 Didaktische Überlegungen

Um Studierenden, die sich mit der Frühen Neuzeit beschäftigen, Informationskompetenz in der Datenbankrecherche zu vermitteln, genügt eine Zusammenstellung von Datenbanken zu dieser Epoche sicherlich nicht. Sie sollen darüber hinaus den Inhalt der wichtigsten Datenbanken kennen lernen, sich mit den Rechercheoptionen beschäftigen und ihre Relevanz für ihre Fragestellungen einordnen können. Exemplarisch werden drei der für die Frühe Neuzeit Studien bedeutendsten Datenbanktypen im Folgenden dargestellt: Für den in DBIS definierten Datenbanktyp „Portal“ soll der *Server Frühe Neuzeit*, für die Fachbibliographien die Online-Datenbank *Verzeichnis der deutschen Drucke des 17. Jahrhunderts* (VD17) und für die Fakten- und Volltextdatenbank die *Early English Books Online* (EEBO) vorgestellt werden.

4.5 *Server Frühe Neuzeit*

4.5.1 Lernziele

Die Studierenden sollen sich mit einem typischen Internetmedium bekannt machen, das aus einer Vielfalt von Kultur- und Wissenschaftseinrichtungen wissenschaftlich relevante Informationen auf internationaler Ebene vermittelt. In diesem Zusammenhang sollen sie in die Lage versetzt werden, die interdisziplinäre und globale Ausrichtung eines geisteswissenschaftlichen Studiums und die Notwendigkeit der wissenschaftlichen und kulturellen Vernetzungen auf internationaler Ebene zu erkennen.

4.5.2 Inhalt – Retrieval – didaktische Hinweise

Der *Server Frühe Neuzeit* ist ein häufig genutztes Portal in der Frühe-Neuzeit-Forschung, das als zentraler Zugang umfassend Informationen zu einer Epoche in der Geschichte bündelt. Der *Server Frühe Neuzeit* ist 1999 als Gemeinschaftsprojekt der Abteilung für Geschichte der Frühen Neuzeit der Ludwig-Maximilians-Universität München und der Bayerischen Staatsbibliothek entstanden. Das inhaltliche Angebot wird dezidiert nicht als umfassendes, sondern als explizit exemplarisches aufgefasst, das Seriosität vermitteln und Akzeptanz erreichen soll.¹¹⁴

Es existiert ein fachübergreifender Teil mit einem Literaturdienst, der die Neuerwerbungen der Frühen Neuzeit aus dem Sondersammelgebiet Geschichte der BSB präsentiert, zwei

¹¹⁴ Vgl. Dörr, Maranne/Gersmann, Gudrun (2001), S. 283.

Rezensionszeitschriften *sehpunkte* und *Kunstform* und dem geschichtswissenschaftlichen Online-Journal *Zeitenblicke*.

Danach sollte der Nutzer auf den Link „Themen“ auf der oberen Leiste gelenkt werden, denn an dieser Stelle werden Themenportale mit besonderen Schwerpunkten zur Geschichte der Frühen Neuzeit dargestellt. Hier sind digitalisierte Quellen, elektronische Nachschlagewerke und Texte sowie Linksammlungen zu einzelnen Themen von der Hexenverfolgung bis zur Französischen Revolution aufgelistet.

Alternativ könnte auf den Link „Wissenschaft“ verwiesen werden, der zu Forschungsinstitutionen und Forschungsdatenbanken, zu Instituten, Graduiertenkollegs, zu Bibliotheken und Archiven führt.

Interessant und motivierend sind die ausführlichen Besprechungen zu interessanten Internet-Seiten aus zehn verschiedenen Sparten unter der Rubrik „Link-Winks“. Hier sind einzelne Forschungsprojekte exemplarisch erschlossen, digitale Editionen vorgestellt, virtuelle Ausstellungen zur Frühen Neuzeit präsentiert, die weltweit neuesten Editionen aus Bibliotheken und Archiven skizziert etc.

Zusätzlich könnte als neue Formen des digitalen Publizierens auf das im Entstehen begriffene digitale Lexikon zur Geschichte der Hexenverfolgung verwiesen werden.

Die Suche ist menügesteuert. Es existiert ein gut sichtbares Suchfeld für eine einfache Suche an immer gleicher Stelle, die bei zwei und mehr Begriffen automatisch mit dem Operator ODER sucht und große, nach Relevanz geordnete Treffermengen erzeugt. Darauf sollte der Nutzer auf jeden Fall hingewiesen werden.

Den Server Frühe Neuzeit als Kommunikations- und Publikationsmedium für Forschung und Lehre zeichnet eine hohe, von der Fachwelt geschätzte Aktualität und Seriösität aus, vor deren Hintergrund vielgestaltige Informationen Eingang finden.

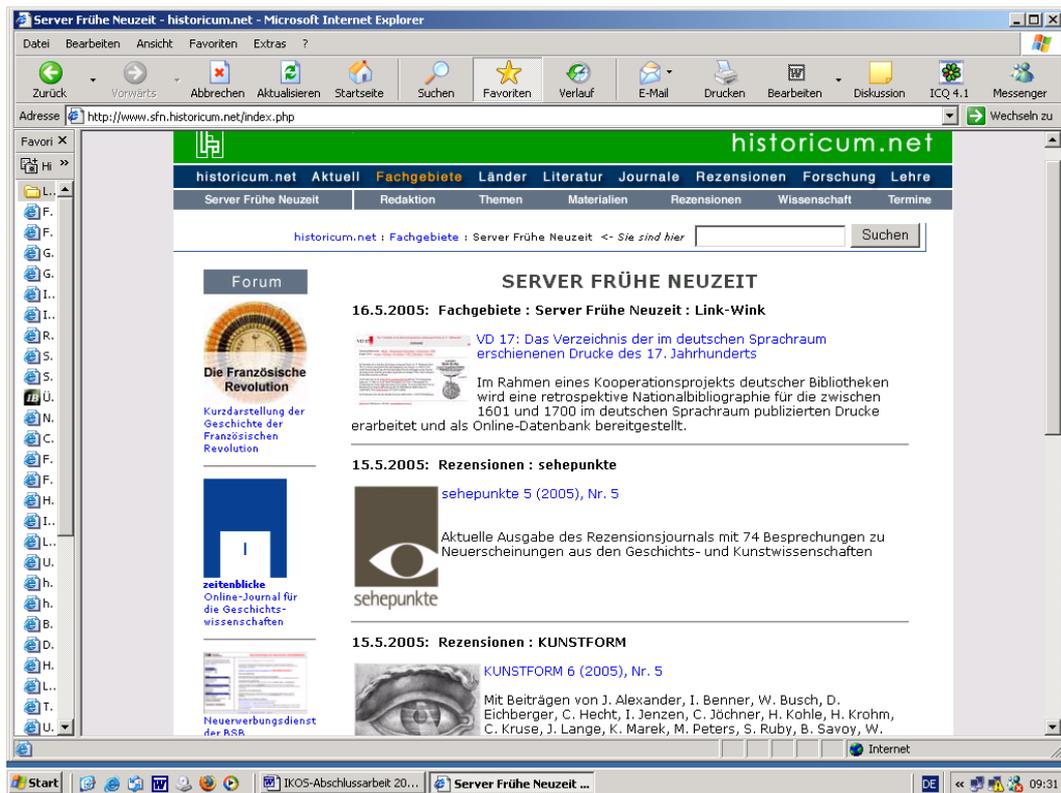


Abbildung 11: Homepage *Server Frühe Neuzeit*

<http://www.sfn.historicum.net/index.php>

4.6 Verzeichnis der deutschen Drucke des 17. Jahrhunderts

4.6.1 Lernziele

Die Teilnehmer sollen lernen, mit einer für die Frühe Neuzeit typischen Quellenbibliographie umzugehen. In dem Zusammenhang sollen sie an die Besonderheiten alter Drucke, besonders des 17. Jahrhunderts, und die Bedeutung der Buchkunde für die Frühneuzeitforschung herangeführt werden.

4.6.2 Inhalt – Retrieval – didaktische Hinweise

Das *Verzeichnis der deutschen Drucke des 17. Jahrhunderts* (VD17) ist eine retrospektive Nationalbibliographie, die für den Zeitraum von 1601-1700 erstellt wird. Sie soll nach Fertigstellung alle deutschsprachigen Titel und alle im geschichtlichen deutschen Sprachraum erschienen Titel, unabhängig von ihrer Sprache verzeichnen. Das Projekt wurde Anfang 1996 gegründet. Es wird mit einer Laufzeit von 10 bis 12 Jahren von der *Deutschen Forschungsgemeinschaft* (DFG) gefördert. Das *VD17* ist ein *work in progress*. Die Drucke werden autoptisch katalogisiert. Im Moment sind 200.000 Titelaufnahmen in der Datenbank

verzeichnet. An der Erschließung sind 10 Bibliotheken¹¹⁵ unter der Federführung der Bayerischen Staatsbibliothek beteiligt.

Nutzer des *VD17* sollten dazu angehalten werden, sich Zeit für die Informationsseiten des Projekts zu nehmen. Diese sind äußerst facettenreich und bieten anregende buchkundliche Informationen zum Umgang mit alten Drucken aus der Frühen Neuzeit. Einige wichtige Hinweise dazu: Unter dem Button „Inhalte“ werden die für den *VD17* relevanten Bestandsgruppen der am Projekt teilnehmenden Bibliotheken aufgeführt. Ein weiterer Hinweis sollte auf den Link „Bibliographische Beschreibung“ erfolgen, denn hier werden die wichtigsten Spezifika in den Kategorien der Titelaufnahme für alte Drucke sehr verständlich erläutert. Der Fingerprint als Technik, die die Identifizierung einer Ausgabe erleichtert, wird prägnant erklärt. Über diverse zahlreiche Links hat man außerdem noch die Möglichkeit, sich vertiefend zu informieren, etwa über die 140 Gattungsbegriffe, die der *VD17* zur groben sachlichen Einordnung seiner Titel verwendet.

Weiterhin sollte ein Hinweis auf die im Kontext des *VD17*-Projekts entstandene Drucker- und Verlegerdatei als wichtiges Arbeitsinstrument für die bibliographische Erschließung erfolgen.

Schließlich wäre noch ein Verweis auf den Link „Schlüsselseiten“ angebracht, denn hier wird erläutert, welche Funktionen Schlüsselseiten bei der Identifizierung einer Ausgabe haben. Zusätzlich wird Auskunft über die Technik des Digitalisierens erteilt.

Dann wäre ein Hinweis auf den Link „Zur Recherche“ am oberen Bildschirmrand angebracht, der zur Suchmaske des *VD17* führt.

An dieser Stelle kann eine Einführung in den *VD17* als Teil eines Lehrmoduls von IKOS auf die aufwändige Vermittlung von Suchstrategien an Hand von eigenen Beispielen verzichten. Statt dessen sollte auf die Hilfe-Seiten der *VD17 Web Site* verwiesen werden, die ausführliche und gut strukturierte Erläuterungen zu den Rechercheoptionen und Suchstrategien geben. Hier wird der Nutzer Schritt für Schritt und so übersichtlich wie möglich in die sehr ausdifferenzierten Recherchestrategien für den *VD17* eingeführt. Die Seite „Suche“ beispielsweise veranschaulicht eine einfache Recherche, erläutert den Unterschied zwischen Stichwort- und Phrasensuche, listet die Kriterien für die Relevanzsortierung auf und führt in die Expertensuche ein.

Da für die Katalogisierung alter Drucke andere Prioritäten als für Titelaufnahmen von Literatur ab 1850 gesetzt werden und differenziertere Standards relevant sind, sind auch die

¹¹⁵ An der Erschließung sind 10 Bibliotheken beteiligt: Die SB Berlin, SLUB Dresden, SUB Göttingen, UFB Erfurt/Gotha, ULB Halle, BSB München, StB Nürnberg, HAAB Weimar, HAB Wolfenbüttel, Ratsschulbibliothek Zwickau.

Indexierungen und damit die Suchschlüssel andere. Darauf und auf die folgenden Suchoptionen sollte verwiesen werden. Deshalb führt ein weiterer Link zur „Erweiterten Suche“, in die der Nutzer auch *step by step* unterwiesen wird.

Der Link „Suchoperatoren“ führt auf eine Seite, die die im Kontext der jeweiligen Zielsetzung einer Recherche die Booleschen Operatoren, die Nachbarschaftsoperatoren und Platzhalter auflistet, erläutert und mit Beispielen veranschaulicht.

Kurz und gut, der VD 17 nimmt seinen Nutzer an die Hand, klärt ihn auf über den Sinn und Zweck seines Vorhabens und über die Besonderheiten der sachgerechten und benutzungsorientierten Verzeichnung der Drucke des 17. Jahrhunderts, und lotst ihn aufwändig, aber zielorientiert durch die verschlungenen Pfade der Recherchestrategien, um zu möglichst prägnanten und aussagekräftigen Suchergebnissen zu kommen.

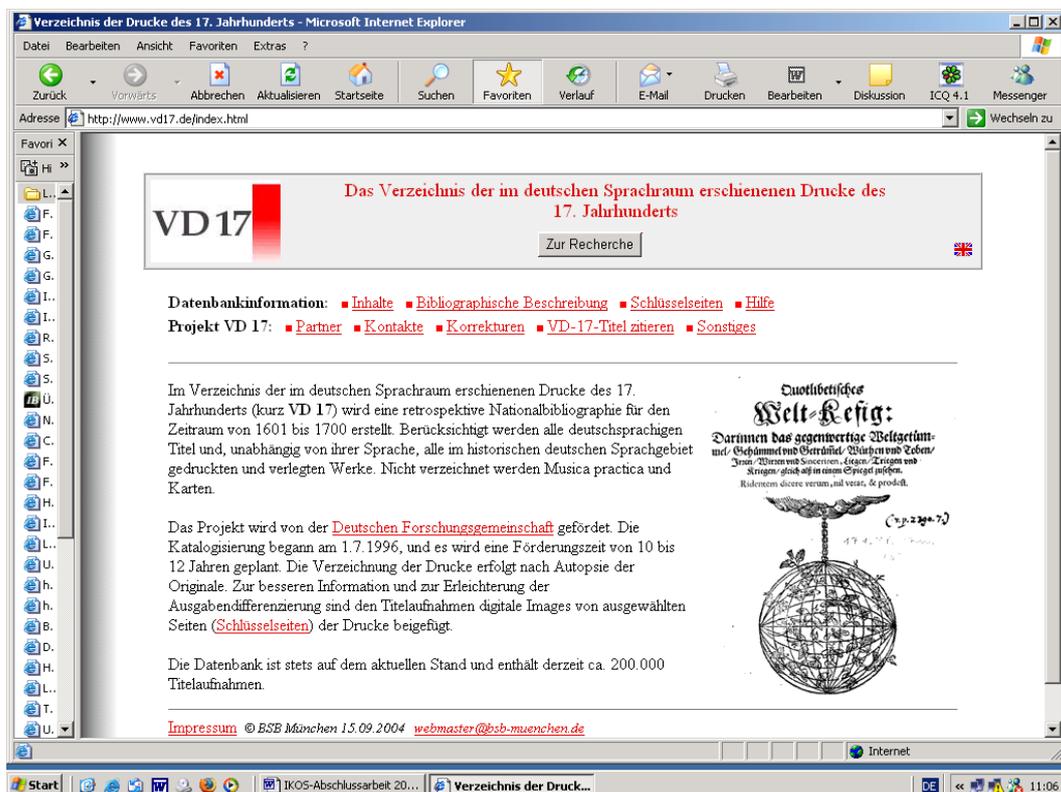


Abbildung 12: Homepage VD17.

4.7 *Early English Books Online*

4.7.1 Lernziele

Die Studierenden sollen sich auch mit komplizierteren Recherchestrategien auseinandersetzen, da viele kommerzielle Datenbankproduzenten aus Kostengründen keine professionellen und normierten Titelaufnahmen anbieten und annehmbare Rechercheergebnisse nur durch komplizierte Suchstrategien zu erzielen sind. Weiterhin sollen die Studierenden die Besonderheiten von frühneuzeitlichen Titeleien und Drucken kennen lernen. Und nicht zuletzt sollen sie den Umgang mit historischen Quellen lernen.

4.7.2 Inhalt-Retrieval - didaktische Hinweise

Die DFG hat durch ihre Förderung den bundesweiten Zugriff auf die Datenbank *Early English Books Online (EEBO)* des Anbieters ProQuest möglich gemacht. Die *EEBO* ist eine Datenbank, die die englischsprachige Literatur des Zeitraums 1475 bis 1700 in Form einer Bibliographie und als Volltext zur Verfügung stellt. ProQuest übernahm für die Volltexte die Mikrofilmsammlung der *Early English Books Collection* und digitalisierte sie. Die *EEBO* enthalten etwa 100.000 der 125.000 Titel in den Kurztitelkatalogen von Pollard & Redgrave (1475-1640) und Wing (1641- 1700) sowie zusätzlich 22.000 Drucke der *Thomason Tracts* und des *Early English Books Tract Supplement*. Der *Pollard & Redgrave Short Title Catalogue*, auch *STC I* genannt, enthält die Kurztitelaufnahmen seltener Drucke von 1475-1640, aus der Zeit der englischen Renaissance, vom ersten gedruckten englischsprachigen Buch, das bei William Caxton erschien bis zu den Werken Shakespeares, Spensers, Bacons, Mores etc. Die Titelauswahl stammt hauptsächlich aus naturwissenschaftlichen, linguistischen, musikwissenschaftlichen Fächern. Der *Wing Short Title Catalogue*, auch *STC II* genannt, schließt hier an und basiert auf Donald Wing's *Short Title Catalogue* englischsprachiger Bücher. Er umfasst die Jahre des Englischen Bürgerkrieges, des Interregnums und der Restauration. Außerdem bietet er eine zeitgenössische Sicht der ersten englischen Besiedlungen in Nordamerika. Im Vergleich zum *STC I* enthält der *STC II* eher Titel auf den Gebieten der schönen Künste, der Volkskultur, der Frauenstudien aber auch der Naturwissenschaften. Die *Thomason Tracts* und die *Early English Books Tract Supplement* verzeichnen mehr als 22.000 Flugschriften und Flugblätter, die zwischen 1640 und 1661 in England und auf dem Kontinent kursierten. Die *EEBO* bietet ein Sammlung aller relevanten Wissensgebiete: Sie bedient die englischsprachige Literatur ebenso wie die Geschichte, Philosophie, Linguistik, Theologie, Musik, Kunst, Pädagogik, Medizin, Mathematik und

Naturwissenschaften. Zu den bedeutendsten Druckwerken dieser Zeit und den schon erwähnten Flugschriften- und blättern enthält die Sammlung auch historische Dokumente wie Königliche Statuten und Proklamationen, militärische, kirchliche und andere öffentliche Schriftstücke, Almanachs, Kalender, liturgischen Bücher, Pamphlete und andere interessante Quellen.

Unter dem Button „Information Resources“ finden sich Informationen zur Datenbank und eine umfangreiche Hilfe zu den Suchoptionen. Es wird eine „Basic Search“ eine „Advanced Search“ und eine „Periodicals Search“ angeboten. Daneben gibt es Browse-Funktionen neben jedem Recherchefeld in sogenannten „Select from a list“-Indices.

Die Besonderheiten bei der Suche in den EEBO müssen dem Nutzer erläutert werden. Ein Hinweis auf das Hilfemenü genügt in dem Fall nicht. Die Schreibweisen der Titelbeschreibungen entsprechen exakt dem Original. Die Titelaufnahmen sind nicht normiert. Da die Schreibweise eines Begriffes zu jener Zeit recht unterschiedlich war, bedeutet das, dass für ein Stichwort viele verschiedene Schreibvarianten existieren. Ein Index für die *keywords* hilft dabei, unterschiedliche Schreibweisen aufzuspüren. Um nach allen möglichen Schreibweisen zu suchen, wird empfohlen, mit dem Booleschen Operator OR zu arbeiten oder den Begriff am Ende zu trunkieren. Das Author-Keyword-Feld ist das einzige mit standardisierter Schreibweise. Die Rechercheoptionen in der EEBO sind durch Umwege wie über die Browselisten schon recht umständlich und erschwert.

Neben den doch relativ geläufigen Suchstrategien über die Booleschen Operatoren AND, OR, NOT, der Phrasensuche und der Trunkierung bietet die Retrievalsoftware der EEBO die so genannten Umgebungsoperatoren (*Proximities*) *FBY* (*followed by*) und *NEAR* an.

Diese Recherchestrategie sollte dem Nutzer mit einem Beispiel erklärt werden: *Peace fby war* beispielsweise findet alle Titel; in denen *peace* gefolgt von *war* innerhalb von höchstens 10 Worten vorkommt. Das ist standardmäßig so eingestellt und bedeutet, dass die beiden Begriffe in einem inhaltlichen Verhältnis zueinander stehen. Bei *peace fby.5 war* stehen die Wörter in einem Abstand von höchstens 5 Wörtern voneinander entfernt. Das bedeutet meistens, dass sie in einer grammatikalischen Beziehung stehen. *Peace near war* findet alle Titel, in denen *peace* im Abstand von höchstens 10 Wörtern von *war* vorkommt, egal in welcher Reihenfolge. *Peace near.5 war* findet alle Titel, die höchstens einen Abstand von 5 Wörtern zwischen diesen beiden Begriffen haben, wobei die Reihenfolge auch hier gleichgültig ist.

Ein weiterer Hinweis auf die Ergebnisliste wäre ebenfalls sinnvoll: Relevante Titel können markiert werden und so in die „Marked List“ übernommen werden. Von hier aus hat man Exportmöglichkeiten über das Drucken, über E-Mail oder über einen Down-Load.

Während durch ihre Geläufigkeit sich einige Recherchestrategien von selbst erklären oder der Hilfe-Text der Datenbank hinzugenommen werden kann, sollte in dem Beispiel „Early English Books“ eines Lernmoduls „Datenbankrecherche“ auf die Recherche mit den Umgebungsoperatoren auf jeden Fall näher eingegangen werden. Weiterhin ist es sicherlich ratsam, auf die umständlichen Recherchen in den Browselisten einzugehen, die durch nicht normierte Titelbeschreibungen erzeugt werden.

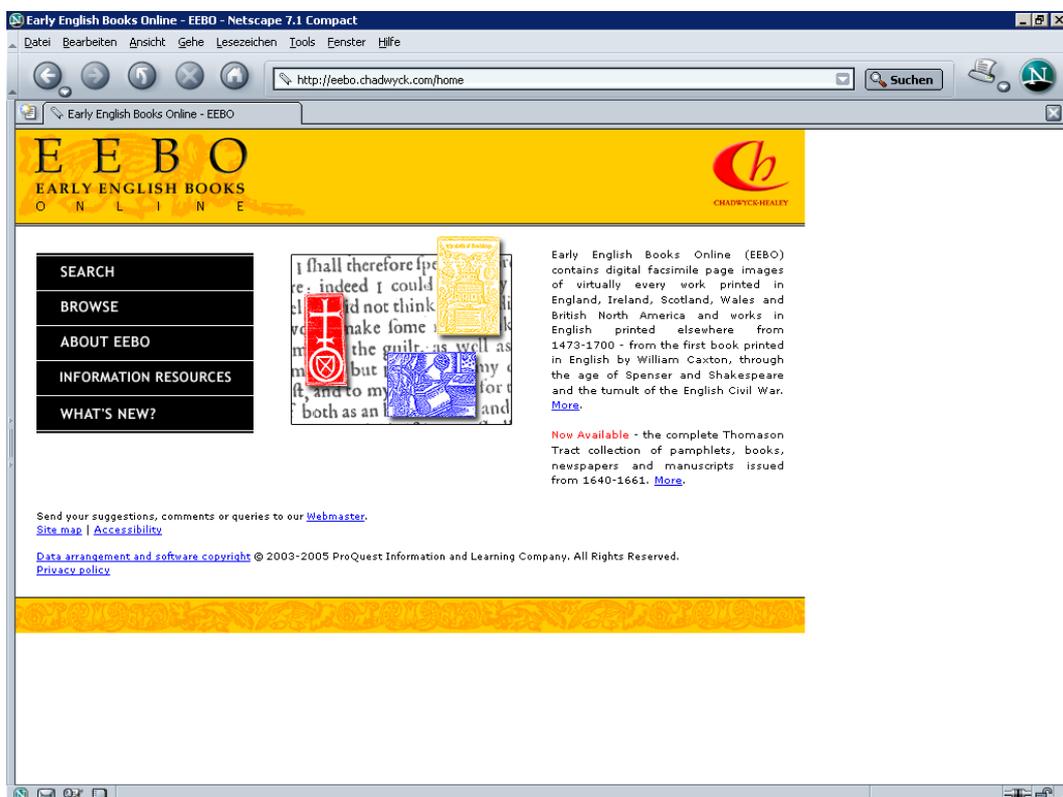


Abbildung 13: Homepage *Early English Books Online*.

<http://www.ub.uni-osnabrueck.de/>

5 Schlussbemerkung

Informationskompetenzen an einer mittleren, nicht besonders üppig ausgestatteten Universität vermitteln zu wollen, bedeutet, mit Grenzen konfrontiert zu werden: Personelle Ausstattung und Geldmittel sind begrenzt; eine enge Planung der Curricula lässt es nicht zu, die Informationskompetenz als Schlüsselqualifikation für alle Studierenden fest zu installieren; eine eingeschränkte Vermittlung von Informationskompetenzen fällt hinter die internationalen Standards zurück.

Mit Grenzen konfrontiert zu werden, bedeutet aber auch gleichzeitig die Eröffnung neuer Möglichkeiten: Die schmale Personalressource hat die Universitätsbibliothek gezwungen, ein virtuelles Lehrprogramm der *Teaching Library* zu entwickeln. Daraus resultierte mit IKOS ein *Tutorial*, das von Mediendidaktikern und praxiserfahrenen Bibliothekaren erarbeitet wurde. Es beruht auf einem sehr reflektierten Lernverständnis und fördert das selbstorganisierte Lernen. Das ist ein Mehrwert, der in Präsenzveranstaltungen nicht unbedingt gewonnen werden kann.

Die erzwungene inhaltliche Reduktion einiger Lernabschnitte von IKOS auf die rein technische Beherrschung von Datenbanken, Katalogen und Volltextressourcen kommt wahrscheinlich dem unmittelbaren Bedarf der Studierenden der Bachelorstudiengänge sehr entgegen. Das ist zumindest das Ergebnis von zahlreichen Praxiserfahrungen, die Claudia Lux und Wilfried Sühl-Strohmenger in ihrer Studie ausführlich darstellen. Die Autoren schlagen vor, die Vermittlung von Informationskompetenzen an dieser Stelle anzusetzen und zusammen mit den Lehrkräften längerfristige Kompetenzen im Sinne von Schlüsselqualifikationen aufzubauen. Diese Praxiserfahrungen lehren auch, dass die ACRL-Standards nicht unbedingt auf die hiesigen Bibliotheken anzuwenden sind.¹¹⁶ Die von den beiden Autoren gerade veröffentlichten angepassten Standards für die deutschen Bibliotheken sollten für die Weiterentwicklung der IKOS Module unbedingt berücksichtigt werden.

Entscheidend für die zukünftige Entwicklung der Universitätsbibliothek wird sein, dass sie sich als Lernort für die Vermittlung von Informationskompetenz als Schlüsselqualifikation positionieren kann. Im Zuge der momentan eher kontraproduktiven Entscheidungen und Stellungnahmen im Dezernat für Hochschulentwicklungsplanung ist das sicherlich eine Herausforderung für die Bibliotheksleitung.

Auch eine kleine Spezialbibliothek wie die Institutsbibliothek für Kulturgeschichte der Frühen Neuzeit mit sehr spezifischen Informationsressourcen muss sich auf Dauer als *Teaching Library* etablieren. Ihr kommt nicht nur wegen der personellen Engpässe, sondern

¹¹⁶ Vgl. Lux, Claudia/ Sühl-Strohmenger, Wilfried (2004), S. 166-185

auch wegen der räumlichen Enge die Entwicklung von IKOS mit all seinen weiteren Vorzügen sehr entgegen. Unter der Voraussetzung der inhaltlichen Weiterentwicklung der IKOS Module könnten darüber hinaus Spezialdatenbanken und exquisite Internetinformationsquellen didaktisch gut aufbereitet vermittelt werden.

Dadurch wäre für die Institutsbibliothek ein weiterer Schritt in Richtung „Serviceleistung“ vollzogen, dem Paradigmenwechsel vom Objekt zum Subjekt, von den Medien zu den Nutzern ein Zeichen gesetzt.

Literaturverzeichnis

American Library Association (1989): Presidential Committee on Information Literacy, Januar 1989.

<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/presidential.htm#age> (Zugriff: 23.04.2005)

Andretta, Susie (2005): Information Literacy: a Practitioner's Guide; Oxford et al.: Chandos.

Association of College and Research Libraries 2000: Information Literacy Standards for Higher Education. Approved by the Board of Directors of the Association of College and Research Libraries (ACRL) on January 18, 2000; endorsed by the American Association of Higher Education.

<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/standards.pdf> (Zugriff: 05.04.2005)

Ball, Rafael 2002: Knowledge-Management – eine neue Aufgabe für Bibliotheken? in: B.I.T. online 5 (2002), Nr. 1, S. 23-33.

Bertelsmann Stiftung; Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände 2004 : Bibliothek 2007. Strategiekonzept. Gabriele Beger u. a.; Gütersloh: Verl. Bertelsmann Stiftung.

Boekhorst, Peter te; Buch, Harald; Ceynowa, Claus (1998): „Wissenschaftlicher“ Bibliothekar – Hic Rhodus, hic salta! Bemerkungen zu Helmut Oehlings Thesen zur Zukunft des Fachreferenten; in : Bibliotheksdienst 32. Jg., S. 686–693.

Brauer, Margit (Hrsg.) 2003: Bibliotheken und Informationseinrichtungen – Aufgaben, Strukturen, Ziele. 29. Arbeits-Fortbildungstagung der AspB/Sektion 5 im DBV, 8.–11. April 2003 in Stuttgart; Jülich: Geschäftsstelle der AspB.

Buch, Harald 1997: Benutzerzufriedenheitsstudie 1996 der Universitäts- und Landesbibliothek Münster oder „ . . . hier scheint mir alles wunderbar und perfekt!“; in: Bibliotheksdienst 31. Jg, S. 23–30.

Bundesministerium für Bildung und Forschung 2002: Strategisches Positionspapier. Information vernetzen – Wissen aktivieren; Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

http://www.bmbf.de/pub/information_vernetzen-wissen_aktivieren.pdf (Zugriff: 25.04.2005)

Dauer, Friederike 2002: Lehrerschulungen in Osnabrück. Die etwas andere Art mit dem Problem der Facharbeit umzugehen; in: Bibliotheksdienst 36. Jg., S. 1506–1510.

Deutsche Forschungsgemeinschaft / Kommission für Rechenanlagen 2000: Informationsverarbeitung an Hochschulen: Netze, Rechner und Organisation. Empfehlungen der Kommission für Rechenanlagen 2000-2005.

http://www.dfg.de/forschungsfoerderung/wissenschaftliche_infrastruktur/wgi/download/wgi_kfr_empf.pdf (Zugriff 28.04.2005)

Dörr, Marianne; Gersmann, Gudrun 2001: Der Server Frühe Neuzeit als Baustein für eine Virtuelle Fachbibliothek Geschichte; in: Bibliotheksdienst 35. Jg, S. 283–293.

Dohmen, Günter 2001: Das informelle Lernen: die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller; Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Eisenberg, Michael; Lowe, Carrie A.; Spitzer, Kathleen L. 2001: The Big6 information problemsolving approach; Richmond Beach: Big6.

<http://www.big6.com/> (Zugriff : 03.05.2005)

Fuhlrott, Rolf (Hrsg.) et al. 2003: Innovationsforum 2003. Informationskompetenz; Wiesbaden: Dinges& Frick (B.I.T.online – Innovativ; Bd. 5).

Hertel, Peter et al. 2003: Entwicklung eines integrierten multimedialen Lehrprogramms zur Vermittlung von Informationskompetenz. Antrag auf Förderung durch das Niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kultur; Osnabrück: Universität.

Hobohm, Hans-Christoph; Umlauf, Konrad (Hrsg.) 2002–: Erfolgreiches Management von Bibliotheken und Informationseinrichtungen (Loseblattausgabe); Hamburg: Verlag Dashöfer.

Homann, Benno 2000: Das Dynamische Modell der Informationskompetenz als Grundlage für bibliothekarische Schulungen, in: Knorz, Gerhard / Kuhlen, Rainer (Hrsg.): Informationskompetenz – Basiskompetenz in der Informationsgesellschaft, Konstanz: Universitätsverlag, 2000, S. 195 – 206.

Homann, Benno 2002a: Standards der Informationskompetenz; in: Bibliotheksdienst 36. Jg., S. 625-637.

Homann, Benno 2002b: Management von Bibliotheksdienstleistungen; in: Hobohm, Hans-Christoph; Umlauf, Konrad (Hrsg.): Erfolgreiches Management von Bibliotheken und Informationseinrichtungen (Loseblattausgabe); Hamburg: Verlag Dashöfer (Kap.8.3).

Homann, Benno 2002c: WebCT als E-Learning-Plattform bei der Vermittlung von Informationskompetenz für Psychologen; in: Bibliotheksdienst 36. Jg., S. 1681–1688.

Hutzler, Evelinde 2003: Das Datenbank-Infosystem – eine Dienstleistung kooperierender Bibliotheken, in: Bibliotheksforum Bayern Bd. 31(2003), 3, S. 253–260.

IuK-Initiative 2001: Digitale Bibliotheken – Rahmenbedingungen, Perspektiven, Anforderungen und Empfehlungen zur Neuordnung von Strukturen der Information und Kommunikation in den Wissenschaften.

<http://www.iuk-initiative.org> (Zugriff: 24.04.2005)

Jochum, Uwe 1998: Die Situation des höheren Dienstes; in: Bibliotheksdienst 32. Jg., S. 241-246.

Jochum, Uwe 1998a: Die das falsche Steckenpferd reiten. Eine Replik auf den Beitrag von te Boekhorst, Buch und Ceynowa; in: Bibliotheksdienst 32. Jg., S. 857–864.

Klatt, Rüdiger et al. 2001: Elektronische Information in der Hochschulausbildung: innovative Mediennutzung im Lernalltag der Hochschulen; Opladen: Leske + Budrich.

Klatt, Rüdiger 2003: Zur Notwendigkeit der Förderung von Informationskompetenz im Studium. Kernbefunde der SteFI-Studie und Maßnahmenvorschläge; in: Brauer, Margit (2003), S. 153–172.

Kleimann, Bernd; Wannemacher, Klaus 2004: E-Learning an deutschen Hochschulen : von der Projektentwicklung zur nachhaltigen Implementierung; Hannover: HIS Verl.; (Hochschulplanung ; 165),

Knorz, Gerhard; Kuhlen, Rainer (Hrsg.) 2000: Informationskompetenz – Basiskompetenz in der Informationsgesellschaft: proceedings des 7. Internationalen Symposiums für Informationswissenschaft (ISI 2000); Konstanz : UVK, Univ.-Verl.; (Schriften zur Informationswissenschaft; 38).

Kohl-Frey, Oliver 2005: Modularisierung, E-Learning und die Einbindung in Studienpläne: zur Vermittlung von Informationskompetenz an der Universität Konstanz, in: Bibliothek: Forschung und Praxis, Bd. 29, 1, S. 42–48.

Lankenau, Irmgard 2001: „Amerika, Du hast es besser?“ Erfahrungen zum Thema Information Literacy; in: Rützel-Banz, Margit (Hrsg.): 91. Deutscher Bibliothekartag, a.a.O., S. 81–89.

Lazarus, Jens 2002: Hochschulbibliotheken im Umfeld von Lehre und Lernen: Neuere Entwicklungen, Initiativen und Möglichkeiten; Berlin: Humboldt-Universität, Institut für Bibliothekswissenschaft; (Berliner Handreichungen zur Bibliothekswissenschaft; Heft 112).

Lux, Claudia; Sühl-Strohmeier, Wilfried 2004: Teaching Library in Deutschland : Vermittlung von Informations- und Medienkompetenz als Kernaufgabe für Öffentliche und Wissenschaftliche Bibliotheken, Wiesbaden: Dinges und Frick.

Nakamura, Yoshiro; Kronisch, Andrea; Scheideler, Britta 2003: Zwei-Fach-Bachelor dreifach gut: das Osnabrücker Modell des polyvalenten Bachelors; Osnabrück: Universität; (Osnabrücker Beiträge zur Studienreform; H. 2).

Nilges, Annemarie; Thiel, Anneke 2005: Informationskompetenz im Wandel: Theorie und Praxis; in: Heinrich-Heine-Jahrbuch 2003; Düsseldorf: Heinrich-Heine-Universität
<http://www.uni-duesseldorf.de/HHU/Jahrbuch/2003> (Zugriff: 18.03.2005)

Oehling, Helmut 1998: Wissenschaftlicher Bibliothekar 2000 – quo vadis? 12 Thesen zur Zukunft des Fachreferenten; in: Bibliotheksdienst 32. Jg., S. 247–254.

Oehling, Helmut 1998a: Die aktive Fachinformation als Herausforderung und Chance für den wissenschaftlichen Bibliothekar. Modell einer Benutzerschulung an der Fakultät Chemie der Universität Stuttgart; in: Bibliotheksdienst 32. Jg., S. 1728–1733.

Rader, Hannelore B. 2005: Preparing Library Users for Productive Use of Information. The United States Experience; in: Bibliothek: Forschung und Praxis, Bd. 29 (2005), 1, S. 18–24.

Raffelt, Albert (Hrsg.) 2002: Positionen im Wandel. Festschrift für Bärbel Schubel; Freiburg im Breisgau: Universitätsbibliothek (Schriften der Universitätsbibliothek Freiburg; Bd. 27).

Raffelt, Albert; Sühl-Strohmenger, Wilfried 2002: Neue Informationsstruktur an den Universitäten? Gedanken zur Rolle der Bibliothek im Kontext von Informations- und Wissensmanagement; in: B.I.T.online Jg. 5, Ausg. 3, S. 233–244.

<http://www.b-i-t-online.de/archiv/2002-03/fach3.htm> (Zugriff: 27.03.2005)

Rauchmann, Sabine 2003: Die Vermittlung von Informationskompetenz in Online-Tutorials : eine vergleichende Bewertung der US-amerikanischen und deutschen Konzepte, in: Fuhlrott, Rolf (Hrsg.) et al.: Innovationsforum 2003. Informationskompetenz; Wiesbaden: Dinges&Frick (B.I.T.online – Innovativ; Bd. 5), S. 189-285.

Rützel-Banz, Margit 2001: Bibliotheken, Portale zum globalen Wissen /91. Deutscher Bibliothekartag in Bielefeld 2001; Frankfurt am Main : Vittorio Klostermann.

Schultka, Holger 2002: Bibliothekspädagogik versus Benutzerschulung. Möglichkeiten der edukativen Arbeit in Bibliotheken; in: Bibliotheksdienst 36. Jg., S. 1486–1505.

Senst, Erik 2004: Die Bibliothek virtuell erkunden: Einsatzpotentiale multimedialer Online-Hilfesysteme am Beispiel des Notebook-University Teilprojekts der Universitätsbibliothek Bielefeld; in: Bibliotheksdiend 38. Jg., S. 323–330.

Sühl-Strohmeier, Wilfried 2002: Lernen und Lehren in der Bibliothek: das Kompetenz- und Lernzentrum der Universitätsbibliothek Freiburg; in: Raffelt, Albert (Hrsg.): Positionen im Wandel, S. 217-245.

Umlauf, Konrad 2004: Bibliotheken, Informationskompetenz, Lernförderung und Lernarrangements; Berlin: Humboldt-Universität; Institut für Bibliothekswissenschaft (Berliner Handreichungen für Bibliothekswissenschaft; 117).

<http://www.ib.hu-berlin.de/-kumlau/handreichungen/h117/> (Zugriff: 02.03.2005)

Universität Osnabrück / Medienkommission 2002: IT-Konzept der Universität Osnabrück: eine Studie der Medienkommission.

<http://www.rz.uni-osnabrueck.de/Themen/IT-Konzept/itkonzept.pdf> (Zugriff: 23.04.2005)

Wissenschaftsrat 2000: Thesen zur zukünftigen Entwicklung des Wissenschaftssystems in Deutschland; Berlin (Drucksache 4594/00).

<http://www.wissenschaftsrat.de/texte/4594-00.pdf> (Zugriff: 25.04.2005)

Wissenschaftsrat 2001: Empfehlungen zur digitalen Informationsversorgung durch Hochschulbibliotheken; Greifswald (Drucksache 4935/01).

<http://www.wissenschaftsrat.de/texte/4935-01.pdf> (Zugriff: 24.04.2005)