



Richtlinien zur Informationskompetenz für Lebenslanges Lernen

von

Jesús Lau

Direktor der Sektion Informationskompetenz / IFLA

jlau@uv.mx / www.jesuslau.com

Universidad Veracruzana / DGB / USBI VER

www.uv.mx/usbi_ver

Boca del Río, Veracruz, México

Überarbeitet 30. Juli 2006 *

Ins Deutsche übersetzt von

Heike vom Orde, München, - Heike.vomOrde@brnet.de

und

Dr. Franziska Wein, Erfurt - franziska.wein@uni-erfurt.de

15. Februar 2008

Endgültige Fassung

Abstract

Die Internationalen Richtlinien zur Informationskompetenz wurden von der Sektion Informationskompetenz (InfoLit) der International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) mit dem Ziel zusammengestellt, einen pragmatischen Rahmen für alle zu schaffen, die ein Programm zur Informationskompetenz benötigen oder ein entsprechendes Projekt starten wollen. Die Richtlinien sollen Informationsspezialistinnen und -spezialisten¹, die in Bildungsprogrammen arbeiten - zum Beispiel in der Primar- oder Sekundarstufe - in ihren Bemühungen unterstützen, ihren jeweiligen Informationsbedarf zu decken. Die meisten Konzepte, Grundsätze und Verfahren können mit nur geringfügiger Anpassung in jeder Bibliothek angewendet werden. Für Informationsspezialisten in allen Bibliothekstypen sollte ein zentrales institutionelles Ziel darin liegen, die Benutzer bei der Aneignung von Informationskompetenzen zu unterstützen. Informationsfertigkeiten sind unerlässlich für den Erfolg Lebenslangen Lernens, für jede berufliche Tätigkeit und die

* in Zusammenarbeit mit Carol Elliott (USA)

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im Folgenden jeweils die männliche Form bei Nomen verwendet. Es sind selbstverständlich beide Geschlechter gemeint.

tägliche zwischenmenschliche Kommunikation - so zum Beispiel für denjenigen, der Informationen über gesundheitliche Leistungen für einen pflegebedürftigen Angehörigen benötigt, oder für den Studenten, der für das Bestehen einer Aufnahmeprüfung spezifische Informationen braucht.

Inhaltsverzeichnis

Danksagungen	4
Einleitung	5
1. Konzepte der Informationskompetenz	7
2. Informationskompetenz und Lebenslanges Lernen	13
3. Internationale Standards	18
4. Institutionelle Einbindung	22
5. Aktionsplan	26
6. Lern- und Lehrmanagement	31
7. Personalentwicklung	36
8. Lerntheorien	39
9. Lernkontrolle	46
10. Glossar	53
11. Bibliographie	56

Danksagungen

Diese Richtlinien wurden zwischen September 2004 und März 2005 überarbeitet. Der Autor erhielt Kommentare, Vorschläge und Textbeiträge von Informationsspezialisten aus aller Welt. Jeder dieser Vorschläge wurde den Zielen dieser Richtlinien entsprechend bewertet, und nur solche wurden ausgeschlossen, die außerhalb des Rahmens der Richtlinien lagen oder die aus Zeitgründen nicht mehr berücksichtigt werden konnten. Dank dieser Beiträge ist die hier vorliegende zweite Fassung ein umfassenderes Dokument geworden. Zudem reflektiert es klarer den internationalen Informationsbedarf der Bibliotheken über Informationskompetenz. Die erste Rückmeldung kam von den (über 120) Teilnehmern der IFLA Open Discussion Session in Buenos Aires. Die zweite Gruppe von Vorschlägen geht auf (über 50) allgemeine Vorschläge oder Anfragen zurück, die mich per Email erreichten. Eine dritte Gruppe von Verbesserungen kam von denjenigen, die umfassende Beiträge oder spezifische Überarbeitungen der Richtlinien beisteuerten. Ihre Namen sind mit besonderem Dank in der folgenden Liste in der Reihenfolge ihres weiterführenden Beitrags aufgeführt:

- Jesus Cortes (UAJC, Mexiko)
- Forest Woody Horton Jr. (USA)
- Thomas Kirk (USA)
- Sylvie Chevillotte (Frankreich)
- SCONUL Advisory Committee on Information Literacy unter dem Vorsitz von Liz Hart (UK)
- Angela Peragallo und Mitglieder des Grupo Programa de Educación en Información der Universität Antofagasta (Chile)
- Geoff Walton (UK)
- Berenice Mears (Mexiko)
- Viggo Gabriel Borg Pedersen (Norwegen)
- Jayme Spencer, Hildy Benham und Alison Armstrong (Ägypten)
- Olle Rimsten (Schweden)
- Christina Tovoté

Einleitung

Informationskompetenzen sind eine Schlüsselqualifikation für Lebenslanges Lernen. Sie sind der erste Schritt, um Bildungs- und Lernziele zu erreichen. Diese Kompetenzen sollten im Laufe des gesamten Lebens weiterentwickelt werden, besonders in den Schul- und Ausbildungsjahren, in denen Bibliothekare als Teil des Bildungssystems und als Experten im Informationsmanagement eine Schlüsselrolle in der Förderung von Informationskompetenz haben oder haben sollten. Bibliothekare sollten gemeinsam mit dem Lehrpersonal in den Lehrplan integrierte Kurse anbieten und einen aktiven Beitrag zu den Lernprozessen der Studenten leisten, indem sie die Kompetenzen, das Wissen und die Einstellung verbessern oder entwickeln, die nötig sind, um lebenslang Lernende zu werden.

Diese Richtlinien stellen ein Konzept für Kurse zur Vermittlung von Informationskompetenz in wissenschaftlichen Bibliotheken, insbesondere Hochschul- oder Schulbibliotheken, aber auch in Öffentlichen Bibliotheken zur Verfügung. Das Dokument bietet für Lehrer, Bibliothekare und andere Informationsspezialisten auf internationalem Niveau zusammenfassende Informationen zu allen Bemühungen um Informationskompetenz - besonders in den Ländern, in denen sich diese noch in einem frühen Entwicklungsstadium befinden. Es ist außerdem für jeden nützlich, der ein Informationskompetenz-Programm starten muss oder sich unabhängig vom geographischen Ort ein allgemein gültiges konzeptionelles Rahmenwerk wünscht.

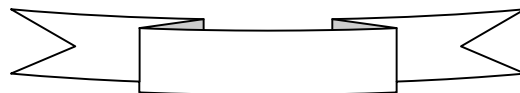
Finanzierung. Die erste Finanzierung dieses Projekts wurde von der IFLA übernommen, der Dachorganisation der Sektion Informationskompetenz. Ergänzende Finanzierung kam von der Universidad Veracruzana und vom Autor, der für die Zusammenstellung der Richtlinien im Rahmen des Projekts zuständig ist. Der letzte Schritt - das Übersetzen und die Verbreitung dieser Richtlinien - konnte dank der großzügigen Unterstützung der United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) getan werden.

Zusammenstellung. Die Richtlinien, Verfahren, Empfehlungen und Konzepte, die in diesem Dokument aufgeführt sind, sind eine Zusammenstellung aus verschiedenen internationalen Dokumenten, die im Zusammenhang mit Informationskompetenz stehen. Der Großteil der Inhalte basiert auf veröffentlichten Erfahrungsberichten, die von nationalen Bibliotheksverbänden erstellt wurden. Dabei sind zu nennen: aus den USA die umfangreiche Arbeit der Association of College and Research Libraries (ACRL), die wegweisenden frühen Beiträge der American Association of School Libraries (AASL), die vom Big Blue Projekt geleistete Arbeit, die Modelle zur Überwindung von Problemen mit Informationsfertigkeiten der Big Six, dargestellt von Eisenberg und Berkowitz (1997), sodann der Beitrag der Society of College, National and University Libraries (SCONUL) aus Großbritannien und das Australian and New Zealand Institute for Information Literacy sowie die Beiträge des Mexican Information Literacy Forums.

Anwendung der Richtlinien. Diese Richtlinien zur Informationskompetenz können von Bibliothekaren - den Anforderungen ihrer Einrichtung entsprechend - überarbeitet, verändert oder angepasst werden, so dass die zu vermittelnden Elemente von

Informationskompetenz besser an lokale oder nationale Bedürfnisse angeglichen werden können, da Budget, Grundsätze, Verfahren und Prioritäten jeweils unterschiedlich sein können. Die einzige urheberrechtliche Auflage für dieses Dokument besteht darin, dieses zu zitieren. Die Richtlinien dienen als eine Checkliste während der Planung und Implementierung eines Informationskompetenz-Kurses oder zur Verstärkung bereits geleisteter Vermittlung von Informationskompetenz. Informationsspezialisten müssen sich vor Augen halten, dass sie im Rahmen der ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen das Bestmögliche tun sollen. Es ist in jedem Fall besser aktiv zu werden, als auf die Ausarbeitung des perfekten Informationskompetenz-Programms zu warten.

Aufbau der Richtlinien. Das Dokument ist in zehn Kapitel unterteilt, die das organisatorische Spektrum von Informationskompetenz beinhalten: darin eingeschlossen sind – neben grundlegenden Darlegungen zur Implementierung von Informationskompetenzprogrammen - eine Definition der Konzepte, ein Vorschlag zu Informationskompetenz-Standards, ein Abschnitt zur institutionellen Einbindung, das Management des Lernprozesses, weiterhin Personalentwicklung, Lerntheorien und eine Liste mit IK-Schlüsselbegriffen und deren Definitionen sowie eine Bibliographie mit weiterführender Literatur. In der Regel wird in jedes Thema kurz eingeführt, es folgen Abschnitte mit optisch hervorgehobenen Aufzählungen und eine Grafik, die die involvierten Prozesse zusammenfasst. Für ein leichteres Lesen ist der Schreibstil einfach und schematisch.



Kapitel 1

Konzepte der Informationskompetenz

Es ist wichtig, die verschiedenen Konzepte¹ zu kennen, die mit der Bezeichnung Informationskompetenz verbunden werden, um einem Informationskompetenz-Programm eine klare Ausrichtung geben zu können. Dieser Abschnitt enthält kurze Definitionen relevanter Begriffe und anschließend die zentralen Konzepte der Informationskompetenz².

Was ist Information? Information ist eine Ressource, die je nach Format, Medium oder Wissenschaftsdisziplin unterschiedlich definiert wird. Case (2002) liefert eine weit gefasste Definition. Hier steht der Begriff synonym für:

- verdichtetes Wissen
- strukturierte menschliche Erfahrung
- eine Quelle, die eine unendliche Vielzahl an Daten liefern kann
- eine Ressource, die verschiedene Formate, Strukturen und Formen der Vermittlung bzw. Übermittlung aufweisen kann
- Personen: Familie, Freunde, Tutoren, Kommilitonen
- Institutionen, z.B. nationale Gesundheits- oder Hilfseinrichtungen

Der Bedarf an effektiver Nutzung von Informationen. Information ist zu einem zentralen Faktor der Weltwirtschaft geworden und ist sicherlich grundlegender Bestandteil der Bildung. Information ist ein wesentliches Element des technologischen und wissenschaftlichen Wandels. Dies stellt Einzelpersonen aus allen Lebensabschnitten - Studenten, Berufstätige und andere Bürger - vor zahlreiche Herausforderungen. Die gegenwärtige Informationsflut verlangt von den Menschen, Informationen auf ihre Verlässlichkeit hin bewerten und überprüfen zu können. Information an sich macht die Menschen nicht informationskompetent. Information ist zweifellos:

- ein wesentliches Element für Kreativität und Innovation
- eine grundlegende Ressource für Lernen und Denken
- eine Schlüsselressource zur Hebung des Wissens
- ein Faktor, der zu besseren Ergebnissen in Schule und Ausbildung, in der Erhaltung der Gesundheit und am Arbeitsplatz führt
- eine wichtige Ressource für die nationale sozioökonomische Entwicklung

Was ist Lese- und Schreibfähigkeit? Die grundlegende Definition von Lese- und Schreibfähigkeit gemäß Chambers English Dictionary (2003) ist „der Zustand, lesen und schreiben zu können“. Dieses Nachschlagewerk definiert lese- und schreibfähig auch als „... gebildet; praktisch fähig, zu lesen und zu schreiben, bzw. theoretisch kompetent dazu“ (S. 1856). Im erziehungswissenschaftlichen Sprachgebrauch bezeichnet „grundlegende

¹ Eine Anfrage mit der Suchmaschine „Scirus“ anhand der Begriffe „IL“ und „concept“ zwischen 1994 und 2005 erbrachte 1.765 Treffer in Zeitschriften.

² Für weitere Informationen vgl.: Bawden (2001) und Owusu-Ansah (2003)

Lese- und Schreibfähigkeit“ die klassischen oder traditionellen Fähigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens. Die grundlegende Lese- und Schreibfähigkeit wird in fast allen Gesellschaften in der Primar- und Sekundarstufe staatlicher oder privater Schulen erlernt, bisweilen werden grundlegende Lese- und Schreibfähigkeiten auch zu Hause oder in Gemeindezentren gelernt.

Andere Kulturtechniken im Zusammenhang mit Informationskompetenz: Informationskompetenz ist verknüpft mit anderen Fähigkeiten, sollte aber von ihnen unterschieden werden, besonders von informationstechnischer Kompetenz, Medienkompetenz, Netzwerkkompetenz, digitaler Kompetenz oder Internetkompetenz. „Computerkompetenz“ und „Medienkompetenz“ (Bawden, 2001) werden von Horton (F. Horton, Jr., Persönlich, December, 2004) folgendermaßen definiert:

- Computerkompetenz: das Wissen und die Fähigkeiten, die nötig sind, um Informations- und Kommunikationstechnologien (IuK), einschließlich Hardware, Software, Systeme und Netzwerke (sowohl lokale Netzwerke als auch das Internet) sowie all anderen Bestandteile des Computer- und Telekommunikationssystems zu verstehen und anzuwenden.
- Medienkompetenz: das Wissen und die Fähigkeiten, die nötig sind, um alle Medien und Formate, in denen Daten, Informationen und Wissen erstellt, gespeichert, kommuniziert und präsentiert werden (z.B. gedruckte Tageszeitungen und Magazine, PDF Textformate und JPEG Formate für Fotos und Grafiken) zu verstehen.

Das Konzept der Informationskompetenz. Es gibt mehrere Definitionen, auf die sich verschiedene Verbände und Autoren beziehen. Die „American Association of School Librarians“ (AASL), ein Vorreiter im Bereich Informationskompetenz, und die „Association for Educational Communications and Technologies“ konstatieren, dass „Informationskompetenz – also die Fähigkeit, Informationen zu finden und zu verwenden – der Grundstein lebenslangen Lernens ist“ (Byerly/Brodie, 1999). Unter dem Aspekt der Informationskompetenz hält die AASL fest, dass: „informationskompetente Schüler und Studenten sich Informationen effizient und effektiv erschließen, Informationen kritisch und kompetent bewerten und Informationen exakt und kreativ verwenden“ (Byerly/Brodie, 1999). Nutzer „sollen sowohl Strategien zur Informationssuche als auch kritisches Denkvermögen besitzen, um Informationen auf neuen Wegen auszuwählen, zu verwerfen, zusammenzuführen und zu präsentieren, um Probleme des alltäglichen Lebens zu lösen“ (Byerly/Brodie, 1999). Diese Definition von Informationskompetenz weist über Bibliothekskompetenz und den Einsatz eigener Fähigkeiten und Strategien hinaus auf die Fähigkeit, komplexe Informationen aus verschiedensten Quellen zu verwenden, um Inhalte zu schaffen oder Probleme zu lösen (Kuhlthau, zitiert in Stripling, 1999).

Eine allgemein verwendete Definition. Seit einigen Jahren werden - zumeist von Bibliothekaren oder Bibliothekswissenschaftlern - Versuche unternommen, „Informationskompetenz“ zu definieren. Es gibt mehr Übereinstimmungen als Unterschiede in diesen Definitionen (Owusu-Ansah, 2003). Die am häufigsten zitierte und verwendete Definition ist die von der American Library Association (ALA) 1998 übernommene: „Um informationskompetent zu sein, muss eine Person in der Lage sein, zu

erkennen, wann Informationen benötigt werden, und die Fähigkeit besitzen, die gesuchte Information aufzufinden, zu bewerten und erfolgreich nutzen zu können. Informationskompetente Personen sind solche, die gelernt haben, wie man lernt“ (S. 55-56). Sie wissen, wie man lernt, weil sie wissen, wie Wissen organisiert ist, wie man Informationen findet und wie man diese Information in einer Art verwendet, dass andere von ihnen lernen können (Byerly/Brodie, 1999). „Welchen semantischen Gehalt wir auch immer dem Informationskompetenz-Begriff zuordnen, die ALA Definition selbst ist weitgefasst genug, um das gesamte Spektrum von Informationsfertigkeiten abzudecken - vom überlieferten Wissen der Inuit bis zu hochtechnologischen Suchmaschinen -, und wird vermutlich noch viele Jahrzehnte verwendbar sein“ (Campbell, 2004).

Informationskompetenzen. Ein kompetenter Bürger, gleich ob Student, Angestellter oder Arbeiter, ist in der Lage, den eigenen Informationsbedarf zu erkennen, Informationen aufzufinden, zu erschließen, wiederzufinden, zu bewerten, zu organisieren und zu verwenden. Um eine informationskompetente Person zu sein, muss man wissen, wie man von der Wissenswelt profitiert und wie man die Erfahrung anderer in seinen Wissenshintergrund integriert. Die informationskompetente Person ist nach Mackenzies Worten fähig zum

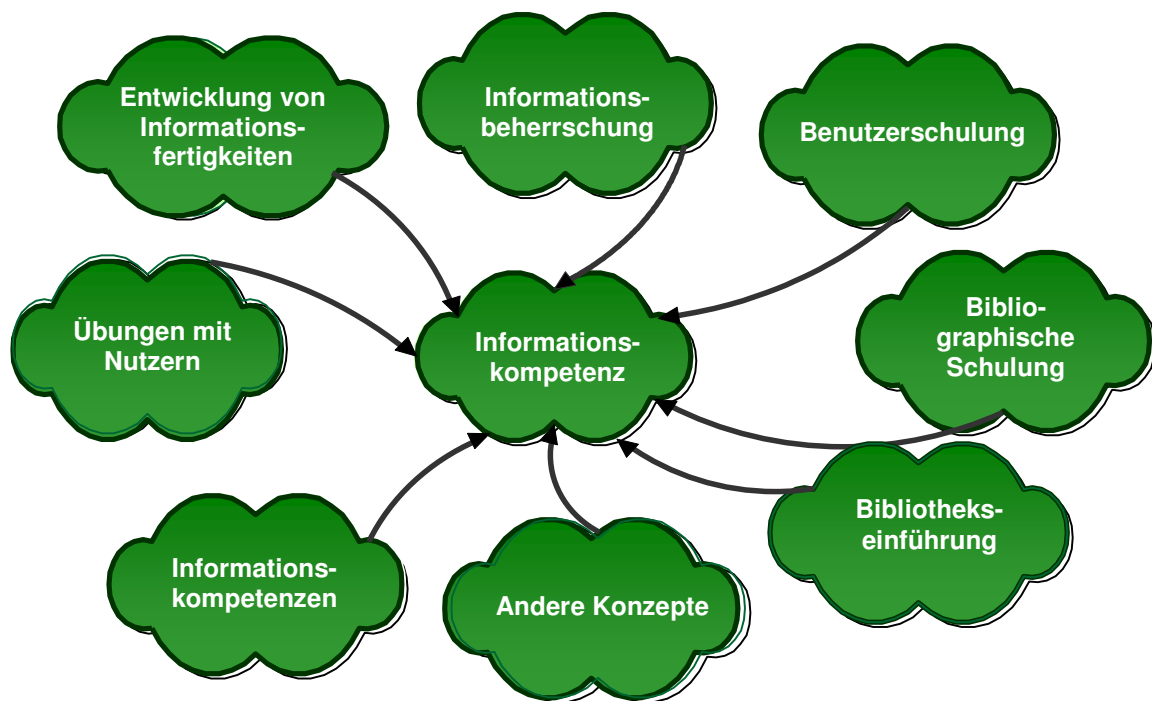
- „Auffinden
(Fähigkeit, relevante Information aufzuspüren, auszuwählen, zu sortieren und zu selektieren)
- Interpretieren
(Fähigkeit, Daten und Informationen in Wissen, Erkenntnis und Verstehen umzuwandeln)
- Entwickeln neuer Ideen
(Fähigkeit, neue Erkenntnisse hervorzubringen)“

Aktivitäten von Bibliotheken, die Informationskompetenz befördern. Es gibt mehrere Begriffe, die Teil des Konzepts der Informationskompetenz (IK) sind oder dazu beitragen. Sie alle haben ungeachtet der Unterschiede hinsichtlich Art der Fertigkeiten, Niveau, Lernkategorien und didaktischer Vermittlungsmethoden ihren jeweils eigenen semantischen Gehalt. Viele verschiedene Konzepte umfassend, hat sich die IK über die frühe Bibliotheks- oder Nutzerschulung und auf die Ausbildung von Informationsfertigkeiten zielende Programme hinaus zum aktuellen Konzept der Informationskompetenz entwickelt. Während die Bibliotheksschulung den Schwerpunkt auf das Auffinden von Bibliotheksbeständen legt, nimmt ein anderes IK Konzept die Informationsstrategien in den Fokus, und in einem wiederum anderen Konzept wird IK benutzt, um den Prozess der Informationssuche und die Fähigkeit, Informationen zu verwenden, zu beschreiben. Um es zu wiederholen: Informationskompetenz bezieht sich mehr auf die Verwendung von Informationen als auf bibliographische Recherchefertigkeiten, was bedeutet, dass Lernende und Studierende Informationskompetenzen entwickeln müssen, um erfolgreiche Lerner zu werden. Hier sind einige Begriffe aus dem IK-Umfeld (weitere Definitionen im Glossar):

- Informationsbeherrschung (information fluency) – das Vorhandensein von Informationskompetenzen

- Benutzerschulung (user education) – allgemeiner Ansatz, den Zugang zu Informationen zu vermitteln
- Bibliotheksschulung (library instruction) – zielt auf Vermittlung von Kenntnissen über die Bibliothek
- Benutzerschulung mit Betonung bibliographischer Aspekte (bibliographic instruction) – Übungen mit Nutzern zum Suchen und Finden von Informationen
- Informationskompetenzen (information competencies) – kompakte Fertigkeiten und Fähigkeiten im Umgang mit Information
- Informationsfertigkeiten (information skills) – grundlegende Fähigkeiten zum Umgang mit Information
- Entwicklung der Informationsfertigkeiten (development of information skills) – Prozess der Vermittlung von Informationsfertigkeiten

Abb. 1: Das Konzept der Informationskompetenz (von links oben nach rechts unten)



Konstruktivistischer Ansatz. Die bibliothekarischen Fertigkeiten, Informationen zu finden und auf sie zugreifen zu können, sind nicht gleichzusetzen mit dem komplexeren Wissen zu Bewertung, Interpretation und Gebrauch von Informationen. Didaktische Methoden und Lerntheorien des lebenslangen Lernens haben die Vermittlung von Informationskompetenz beeinflusst. Der konstruktivistische Ansatz konzentriert sich auf Schüler und Studenten, die sich mit Informationen beschäftigen, um ein Problem zu lösen, und dabei durch aktive Recherche und Nachdenken ein neues Verständnis entwickeln, anstatt nur Fakten auswendig zu lernen, die im Unterricht vorgetragen werden. Ein solcher pädagogischer Ansatz, bei dem Informationskompetenz unabdingbar ist, lässt Schüler und Studenten zu

lebenslangen Lernern werden. Auf der anderen Seite gründet Informationskompetenz auf dem Lernen anhand von Quellen, der Entdeckung von Informationen und der recherche- und problembasierten Vermittlung. Grundlegend dabei ist der Versuch, „pädagogisch subtil“ eine Anzahl geeigneter Ansätze in Anwendung zu bringen, um die geplanten Lernergebnisse zu erzielen und um Schüler und Studenten zu ermöglichen, entsprechende Bewertungen zu erzielen und so viele Lernstile und Ansätze wie irgend möglich kennenzulernen (Walton, 2004). Dieser „Dreiecks“-Ansatz wird bei Bligh (1998, S. 5) erwähnt.

Übersetzung des Begriffs. Die Übersetzung des Begriffs „Information Literacy“ vom Englischen in andere Sprachen ist schwierig, daher sollten Informationsspezialisten aus den jeweiligen Ländern abwägen, welche Übertragung die treffende Bedeutung vermittelt, um eine übersetzungsbedingte Ablehnung durch die Lernenden zu vermeiden. Im Spanischen ist die wörtliche Übersetzung von IL eng verbunden mit dem Konzept der „Lese- und Schreibfähigkeit“. Besonders Lehrenden an Schulen und Fakultäten missfällt der Begriff Informationskompetenz wegen der Korrelation zu den doch „eher“ grundlegenden Fertigkeiten des Lesens und Schreibens. Der am ehesten akzeptierte Begriff ist „Desarrollo de habilidades informativas (DHI)“, Entwicklung von Informationsfertigkeiten bzw. -fähigkeiten, eine Definition, die anstelle eines [statischen] Nomens die Prozesshaftigkeit der Informationskompetenz betont. Eine ähnliche Herausforderung hinsichtlich der Übersetzung gibt es auch in der französischen Sprache, und die Festlegung eines verbindlichen Fachterminus ist noch nicht abgeschlossen. Die meisten Länder verwenden wörtliche Übersetzungen von *literacy*, während andere es vorziehen, die „Kompetenz“ zu hervorzuheben.

Literaturhinweise:

American Association of School Librarians and Association for Educational Communications and Technology. 1998. *Information Power: Building Partnerships for Learning.* Chicago: ALA.
Bawden, D. (2001, March). *Information and Digital Literacies: A Review of Concepts.* In *Journal of Documentation*, No. 57, pp. 218-259.

Behrens, S.J. (1994, April). *A Conceptual Analysis and Historical Overview of Information Literacy.* *College and Research Libraries*, Vol. 55, No. 4, pp.309-322.

Bligh, Donald A. (2000). *What's the Use of Lectures?* In *Gibbs, Teaching in Higher Education: Theory and Evidence.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 346 p.

Bruce, C. and Candy, P. (Eds.) (2000). *Information Literacy Around the World: Advances in Programs and Research.* Wagga, Wagga, Australia, Centre for Information Studies Charles Sturt University.

Bruce, C. (1997). *The Seven Faces of Information Literacy: Seven Faces of Information Literacy.* AULSIB Press, Adelaide Auslib Press.

Byerly, Greg and Brodie, Carolyn S. (1999). Information literacy skills models: defining the choices. In *Learning and libraries in an information age: principles and practice*. Ed. Barbara K. Stripling, Englewood: Littleton: Libraries Unlimited, p. 54-82.

Campbell, S. (2004). *Defining Information Literacy in the 21st century*. IFLA 70th Conference Retrieved September 21, 2004, from <http://www.ifla.org/IV/ifla70/papers/059eCampbell.pdf>

Case, D. (2002). *Looking for Information: A Survey of Research on Information Seeking*. Needs and Behavior. New York: Academic Press.

Chambers English Dictionary (2003). 9 Ed. Edinburgh: W. and R. Chambers and Cambridge: Cambridge University Press. 1856 p.

Dibble, M. (2004, July). *Directory of Online Resources for Information Literacy: Definitions of Information Literacy and Related Terms*. Retrieved July 27, 2004, from University of South Florida. Web site: <http://www.lib.usf.edu/ref/doril/definitions.html>

Horton, Jr. F. (2004, December). *Comments on International Guidelines on Information Literacy*. (E-Mail), Washington, DC. 4p.

Humes, B. (2004, July). *Understanding Information Literacy*. Retrieved July 26, 2004, from <http://www.ed.gov/pubs/UnderLit/index.html>

Information Literacy: Definitions and Models. (2004). Retrieved September 21, 2004, from The Information Literacy Place Web site: <http://dis.shef.ac.uk/literacy/definitions.htm>

Kuhlthau, C. (1999). Literacy and Learning for the Information Age. In *Stripling, B., Learning and Libraries in an Information Age*. Principles and Practice. Littleton: Libraries Unlimited. p. 59.

McKenzie, Jamie. (1997). *Filling the Tool Box: Classroom Strategies to Engender Student Questioning*. Retrieved November 5, 1998. Web site: <http://fromnowon.org/toolbox.html#Class>

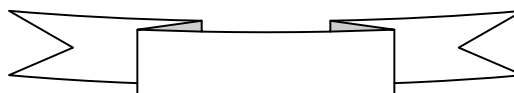
Owusu-Ansah, E. (2003). Information Literacy and the Academic Library: a Critical Look at a Concept and the Controversies Surrounding It. *The Journal of Academic Librarianship*, Vol.29, pp. 219-230.

Peterson, P. L. and Clark, C. M. (1978). Teachers' reports of their cognitive processes during Teaching, *American Educational Research Journal*, Vol. 15, No. 4, pp. 555-565.

Rader, H. (2002) Information Literacy 1973-2002: A Selected Literature Review. *Library Trends*, Vol.51, No. 1, pp. 242-259.

Siitonen, L. (2004, July). *Information Literacy: Gaps Between Concepts and Applications*. Retrieved July 26, 2004, from the IFLA web site: <http://www.ifla.org/IV/ifla62/62-siil.htm>

Walton, G. (November, 2004). *Comments on the draft International guidelines on Information Literacy produced for IFLA*. (E-Mail), Stoke-on-Trent, England, 5p.



Kapitel 2

Informationskompetenz und Lebenslanges Lernen

Mit Beiträgen von Forest Woody Horton, Jr.

Informationskompetenz und Lebenslanges Lernen stehen in einer strategischen, sich gegenseitig verstärkenden Beziehung zueinander, die für den Erfolg jedes Individuums, jeder Organisation, Institution und Nation in der globalen Informationsgesellschaft entscheidend ist. Diese beiden modernen Paradigmen sollten im Idealfall symbiotisch und synergetisch zum Einsatz kommen, wenn Menschen und Organisationen im 21. Jahrhundert und darüber hinaus erfolgreich überleben und miteinander konkurrieren sollen.

Wechselbeziehungen zwischen beiden Konzepten.

Beide Konzepte

- beruhen größtenteils auf Selbstmotivation und Selbststeuerung. Sie bedürfen keiner Vermittlung durch eine weitere Person, Organisation oder durch ein System, obwohl Ratschläge und Unterstützung durch einen Freund, einen Mentor oder einen Coach hilfreich sein können.
- bieten Hilfen zur Selbsthilfe. Sie sind darauf angelegt, Personen jeder Altersgruppe zu helfen, sich selbst zu helfen, und zwar unabhängig von ihrer sozialen oder wirtschaftlichen Stellung, ihrer Rolle oder ihrem Platz in der Gesellschaft, ihrer Geschlechtszugehörigkeit, Nationalität, Religion oder Ethnizität.
- beruhen auf Eigenantrieb. Je informationskompetenter jemand wird und je länger das Erlernen von Informationskompetenz gepflegt und eingeübt wird, desto mehr Selbst-Aufklärung tritt ein, insbesondere dann, wenn dies über das gesamte Leben praktiziert wird.

Theoretisch könnte man das Ziel, mehr Informationskompetenz zu erwerben, auch verfolgen, ohne kontinuierlich das ganze Leben hindurch danach zu streben. Umgekehrt könnte man auch das Ziel lebenslangen Lernens verfolgen, ohne zuerst Informationskompetenz erworben zu haben. Jedoch allein genommen, entfaltet keiner dieser Wege das Potential des „Lernens um zu lernen“.

Informationskompetenz und Lebenslanges Lernen.

Zusammen gespannt, verbessern Informationskompetenz und Lebenslanges Lernen ganz wesentlich:

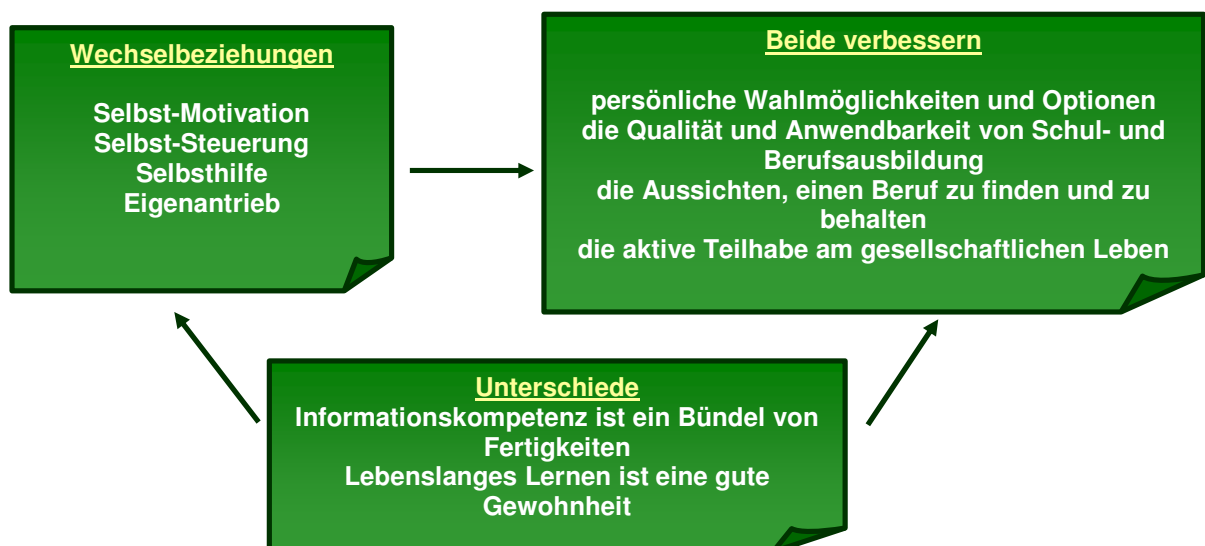
- die persönlichen Chancen und Optionen, die sich einem Individuum in persönlichen, familiären oder gesellschaftlichen Belangen eröffnen oder die ihm angeboten werden.

- die Qualität und die Anwendbarkeit von Schul- und Berufsausbildung, und zwar sowohl beim schulischen Lernen, das dem Eintritt in die Arbeitswelt vorausgeht, als auch später beim informellen oder praxis-orientierten Lernen im Beruf.
- die Aussichten, einen erfüllenden Beruf zu finden und zu behalten und mit angemessener Vergütung auf der Karriereleiter schnell voran zu kommen sowie ebenso kostenbewusste wie fundierte wirtschaftliche und betriebliche Entscheidungen zu treffen.
- die aktive Teilhabe einer Person am gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Leben - sowohl auf lokaler Ebene als auch in anderen Bereichen - und das Definieren und Erreichen beruflicher Etappen und Ziele.

Informationskompetenz ist ein „Bündel von Fertigkeiten“, die gelernt werden können. Dieses Bündel beinhaltet eine bestimmte Einstellung gegenüber dem Lernen selbst, dem Einsatz von Hilfsmitteln, beispielsweise Online-Tutorials, dem Gebrauch von Techniken, beispielsweise Gruppenarbeit, und dem Einsatz von innovativen Lernmethoden, beispielsweise das Rekurrieren auf Mentoren, Berater und Ombudspersonen.

Im Unterschied dazu ist Lebenslanges Lernen eine gute Gewohnheit, die erarbeitet und von einer positiven mentalen Einstellung begleitet werden muss. Die Bereitschaft zur Veränderung und das Vorhandensein von Neugier oder Wissensdurst sind sehr hilfreiche Vorbedingungen für Lebenslanges Lernen.

Abb. 2 Informationskompetenz und Lebenslanges Lernen



Bibliotheken und Bibliothekar/inn/en als Partner in einem Team zur Vermittlung von Informationskompetenz/Lebenslangem Lernen. Dies ist ein IFLA-Dokument, und natürlich setzt sich die IFLA vorrangig mit den Belangen von Bibliotheken und Bibliothekar/inn/en auseinander. Allerdings kann ein Programm zur Vermittlung von Informationskompetenz

und Lebenslangem Lernen nicht alleine von den Bibliothekar/inn/en bestritten werden. Diese enorme Aufgabe wird von allen Angehörigen der Lerngemeinschaften verantwortet: den Lehrern, Dozenten, Eltern, Schüler/inn/en, Student/inn/en und der Gesellschaft im Allgemeinen. Deshalb müssen ein Team gebildet und Partner gefunden werden, mit denen die Bibliothek zusammen arbeiten kann. Beispielsweise könnte das Team in Schulbibliotheken einen oder mehrere Lehrer umfassen, einen externen Experten, einen Schulbeirat und möglicherweise weitere Personen. In einer Öffentlichen Bibliothek wäre die Arbeitsgruppe entsprechend anders zusammengesetzt.

Bibliotheken und Bibliothekar/inn/en als Berater beim Erwerb von Informationskompetenz. Informationskompetenz hat Bedeutung über den Bereich der Bibliotheken und des Bibliothekswesens hinaus. Daher können Bibliothekar/inn/en als Berater dienen, um in anderen Bereichen zu helfen, Richtlinien, Programme und Projekte zur Informationskompetenz zu entwickeln und umzusetzen. In diesem Kontext kann der Bibliothekar als Experte und Berater dienen und sollte sich nicht scheuen, seine Dienste auch anderen Bereichen anzubieten. Beispielsweise spielt Informationskompetenz / Lebenslanges Lernen in der Privatwirtschaft eine wichtige Rolle für das gesamte Unternehmen. Bibliothekar/inn/en können hier eine beratende Rolle spielen, um den verschiedenen Abteilungen eines Unternehmens zu helfen, Programme zur Informationskompetenz zu entwickeln. Das gleiche gilt für Regierungsorganisationen auf allen Ebenen.

Ob groß oder klein, Ihre Bibliothek spielt eine wichtige Rolle. Ungeachtet ihrer jeweiligen Größe und Bestände spielt die Bibliothek eine wichtige Rolle als Teil eines institutionellen Programms zur Förderung von Informationskompetenz, wenn sie nicht sogar der Vorreiter dieses Wandels ist. Bibliothekar/inn/en und andere Informationsspezialisten sollten Fürsprecher für Informationskompetenz-Programme und -Maßnahmen werden, weil ihre Bibliothek oder ihr Informationszentrum jeweils folgendes ist:

- ein Wissensspeicher
- ein Medienarchiv, in dem Informationen in verschiedenen Formaten bereit stehen
- ein Zentrum der Informationsexperten
- ein Lernort
- ein Treffpunkt zum Austausch mit Mitschülern/Kommilitonen und Gruppen
- ein Raum für Wissenssozialisation
- ein Ort mit Beratern und Spezialisten zur Quellen- und Literatursuche
- ein Zentrum, das Zugang zu Computern sowie Verarbeitung und Kommunikation von Wissen bietet
- eine Schnittstelle zum Internet, einer Welt voller Information

Programme und überarbeitete Lehrpläne

Programme und überarbeitete Lehrpläne zur Informationskompetenz und Lebenslangem Lernen sind nur eines der möglichen Produkte oder Ergebnisse dieser Initiative. Ebenso wichtig im Zusammenhang mit Informationskompetenz / Lebenslanges Lernen sind:

- Grundsätze
- Richtlinien
- Programme
- Pilotprojekte
- Modelle
- Workshops
- Seminare
- Brainstorming
- Techniken, Hilfsmittel, Methoden

Kurz gesagt, es gibt eine ganze Reihe möglicher Maßnahmen und Ergebnisse, die aus diesen Bemühungen resultieren könnten, wenn das jeweilige Management diesen Vorrang gibt und sie in Aktivitäten umsetzt.

Literaturhinweise:

Bundy, A. (2002). Essential Connections: School and Public Libraries for Lifelong Learning. *Australian Library Journal*, Vol. 51, pp.47-70.

Candy, P. (2002). *Lifelong Learning and Information Literacy*. Retrieved October 20, 2004 from web site: <http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/candy-fullpaper.pdf>

Case, D. (2002). *Looking for Information: A Survey of Research on Information Seeking, Needs and Behavior*. New York: Academic Press.

Ford, N. (2003, April). Towards a Model of Learning for Educational Informatics. *Journal of Documentation*, Vol. 60, pp.183-225.

Hancock, V. E. (2004). *Information Literacy for Lifelong Learning*. Retrieved October 21, 2004 from Web site: <http://www.libraryinstruction.com/information-literacy.html>

Hepworth, M. (2004, March). A Framework for Understanding User Requirements for an Information Service: Defining the Needs of Informal Careers. *Journal of the American Society of Information Science and Technology*, Vol. 55, pp. 695-708.

Hiscock, J and Marriott, P. (2003, March). *A Happy Partnership Using an Information Portal to Integrate Information Literacy Skills into an Undergraduate Foundation Course*. *Australian Academic and Research Libraries*, Vol. 34, pp. 32-41.

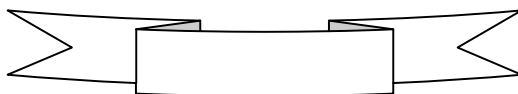
Kapitzke, C. (2003). *Information Literacy: A Positivist Epistemology and a Politics of Outformation*. *Educational Theory*, Vol. 53, No. 1 pp. 37-53.

Langford, L. (2001, June). *Critical Literacy: A Building Block Towards the Information Literate School Community*. *Teacher Librarian*, Vol. 28, pp. 18-21.

Mednick, M. (2002). *Information Literacy: The New Challenge*. California. 17 p.

Nimon, M. (2002, March 24). *Developing Lifelong Learners: Controversy and the Educative Role of the Academic Librarian*. *Australian Academic and Research Libraries*, Vol. 33, pp. 14-24.

Pappas, M and Tepe, A. (2002). *Pathways to Knowledge and Inquiry Learning*. United States of America, Colorado. (Information Literacy Series). 149 p.



Kapitel 3

Internationale Standards

Dieses Kapitel beinhaltet einen Entwurf von Informationskompetenz-Standards für die internationale Bibliotheksgemeinschaft der IFLA. Die Standards sind Kernbestandteil dieser Richtlinien. Sie können eins zu eins übernommen werden, aber besser wäre es, sie den jeweiligen Bedürfnissen der Organisationen oder Länder anzupassen.

Struktur der Standards. Die Informationskompetenz-Standards für erfolgreiche Lerner bestehen aus drei grundlegenden Komponenten: Zugang, Bewertung und Verwendung von Informationen. Diese Kernziele lassen sich in den meisten Standards von Bibliotheksverbänden finden, etwa den maßgeblichen Beiträgen von AASL, ACRL, SCOUNL und dem „Australian and New Zealand Institute for Information Literacy“, gefolgt von den Arbeiten anderer Länder wie Mexiko sowie von einzelnen Pädagogen (Byerly/Brodie, 1999; Khulthau, zitiert in Striplin, 1999). Die IFLA Informationskompetenz-Standards werden entsprechend den [oben genannten] grundlegenden IK-Komponenten gegliedert in:

A. ZUGANG. Der Nutzer greift erfolgreich und effizient auf Informationen zurück

1. Definition und Artikulation des Informationsbedarfs:

Der Nutzer

- definiert oder erkennt den Bedarf an Information
- entscheidet, etwas zu tun, um diese Information zu suchen
- artikuliert und definiert den Informationsbedarf
- beginnt die Suche

2. Auffinden von Information

Der Nutzer

- erkennt und bewertet mögliche Informationsquellen
- entwickelt Suchstrategien
- greift auf die ausgewählten Informationsquellen zurück
- wählt die gefundene Information aus und speichert sie

B. BEWERTUNG. Der Nutzer bewertet Information kritisch und kompetent

1. Beurteilung von Information

Der Nutzer

- analysiert, prüft und extrahiert Information
- verallgemeinert und interpretiert Information
- wählt Information aus und stellt sie zusammen
- bewertet Richtigkeit und Relevanz der gefundenen Information

2. Organisation der Information

Der Nutzer

- ordnet und kategorisiert Information
- gruppiert und organisiert die gefundene Information
- entscheidet über die beste und hilfreichste Information

C. VERWENDUNG. Der Nutzer gebraucht und verwendet Information richtig und kreativ

1. Verwendung von Information

Der Nutzer

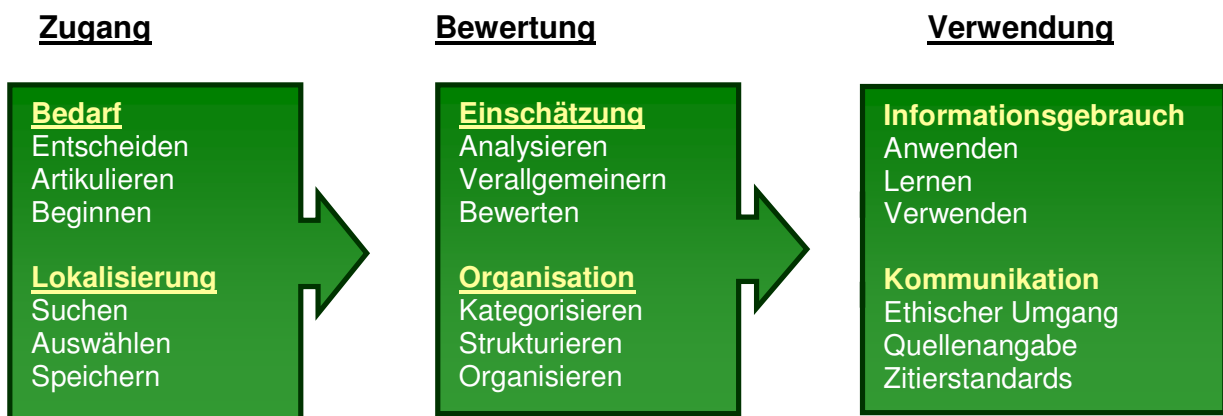
- findet neue Wege, Information zu kommunizieren, zu präsentieren und zu gebrauchen
- wendet selektierte Informationen an
- lernt oder internalisiert Information als persönliches Wissen
- präsentiert das Informationsprodukt

2. Kommunikation von und ethischer Umgang mit Information

Der Nutzer

- versteht sich auf den ethischen Umgang mit Information
- respektiert den legalen Umgang mit Information
- kommuniziert das Lernprodukt unter Anerkennung von Urheberrechten
- verwendet die bekannten Standards zur Zitierweise

Abb. 3. Informationskompetenzen



Informationskompetenz. Zusammengefasst werden unter Informationskompetenz das Wissen und die Fertigkeiten verstanden, die notwendig sind,

- um einen Informationsbedarf korrekt ausmachen zu können, der für eine spezifische Aufgabe oder Problemlösung gebraucht wird,
- um kosteneffizient Informationen zu suchen, zu organisieren oder reorganisieren,
- um Informationen interpretieren und analysieren zu können, sobald sie gefunden und gespeichert (z.B. heruntergeladen) sind,

- um die Richtigkeit und Verlässlichkeit von Informationen bewerten zu können (die ethisch motivierte Angabe der Informationsquellen eingeschlossen),
- um Ergebnisse der Analyse und Interpretation kommunizieren und darstellen zu können (soweit dies notwendig ist) und um sie letztendlich handlungs- und ergebnisorientiert anzuwenden.

Vermeiden Sie, Fertigkeiten und Auswahlmöglichkeiten als gegeben zu betrachten. Es muss betont werden, dass ein Informationsbedarf nicht notwendigerweise in die Motivation umgesetzt wird, die Information auch finden zu wollen (Case, 2002; Ford, 2004; Wilson, 1999; and Hepforth, 2004). Um es in Waltons Worte zu fassen (persönlich, November 2004): Es wird häufig angenommen, dass Personen, die Informationen lokalisieren, vernunftgesteuerte menschliche Wesen sind, die die beste Wahl treffen werden – die Forschung zeigt jedoch, dass dies nicht zutrifft. Insbesondere mit Bezug auf Schüler und Studierende sollten wir vielmehr berücksichtigen, welche Macht Literaturlisten auf ihre Recherchegewohnheiten haben. Zusätzlich sollten die anderen Wege, die Schüler und Studierende zur Lokalisierung von Information einschlagen, wie z. B. der persönliche Austausch darüber, was sie bisher fanden oder bereits wussten, stärker in den Blick genommen werden. Tatsächlich bestärken ‚konstruktivistische‘ Ansätze - von Angesicht zu Angesicht oder virtuell - (besonders in der Gruppenarbeit) diese Arten des Austauschs und sollten in diesen Standards berücksichtigt werden.

Nicht zuletzt wird Informationskompetenz manchmal auch mit „kritischem Denken“ oder mit dem Schlagwort „das Lernen lernen“ in Verbindung gebracht. Üblicherweise wurde IK bisher Schülern und Studierenden in Schulbibliotheken oder Medienzentren gelehrt; jedoch wird Informationskompetenz zunehmend auch berufstätigen Erwachsenen nahegebracht – dies sowohl in klassischen als auch in kommerziellen Bildungs- oder Weiterbildungskontexten und –umgebungen.

Literaturhinweise:

ACRL. (2004, February). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Retrieved July 26, 2004, from web Site:

<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetency.htm>

Bundy, A. (2004). *Australian and New Zealand Information Literacy Framework: Principles, Standards and Practice*. Retrieved July 26, 2004, from the Australian and New Zealand Institute for Information Literacy Web site:

<http://www.caul.edu.au/infoliteracy/InfoLiteracyFramework.pdf>

Byerly, Greg and Brodie, Carolyn S. (1999). Information Literacy Skills Models: Defining the Choices. In *Learning and Libraries in an Information Age: Principles and Practice*. Ed. Barbara K. Stripling, Englewood: Littleton: Libraries Unlimited, p. 54-82

Cortés, J.; González, D.; Lau, J.; Et al. *Normas sobre alfabetización informativa en educación superior*. Juárez: México: UACJ, 2002.

Dibble, Mark. (2004). *Directory of Online Resources for Information Literacy: Information Literacy Standards*. Retrieved July 26, 2004, from the University of South Florida web site:

<http://www.lib.usf.edu/ref/doril/standard.html>

Information Literacy Standards. (2001). Retrieved July 27, 2004, from the Council of Australian University Librarians web

<http://www.caul.edu.au/cauldoc/InfoLitStandards2001.doc>

Kuhlthau, C. (1999). Literacy and Learning for the Information Age. In Stripling, Barbara K., *Learning and Libraries in an Information Age*. Principles and Practice. Littleton: Libraries Unlimited.

Normas sobre alfabetización informativa en educación superior. (2002). Retrieved July 28, 2004, from the Tercer Encuentro de Desarrollo de Habilidades Informativas. web site:

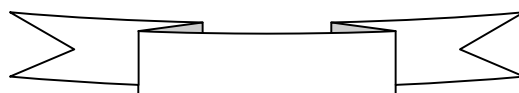
<http://bivir.uacj.mx/dhi/DocumentosBasicos/Default.htm>

Normas sobre alfabetización informativa en educación superior. (2002). Retrieved July 28, 2004, from the Tercer Encuentro de Desarrollo de Habilidades Informativas. web site:

<http://bivir.uacj.mx/dhi/DocumentosBasicos/Default.htm>

SCONUL. (2001). *The Seven Pillars of Higher Education*. London: SCONUL.

Walton, G. (November, 2004). *Comments on the Draft International Guidelines on Information Literacy Produced for IFLA*. (E-Mail), Stoke-on-Trent, England, 5p.



Kapitel 4

Institutionelle Einbindung

Der gesamte Erfolg eines Programms zur Förderung der Informationskompetenz ist abhängig von seiner Einbindung auf institutioneller Ebene. Allerdings ist die Notwendigkeit der Einbindung auf höchster Führungsebene nicht immer gegenwärtig bzw. selbstverständlich. Daher sollten Informationsspezialisten Zeit investieren und die richtigen Strategien entwickeln, um die Führungskräfte ihrer Einrichtung von den Vorteilen der Informationskompetenz zu überzeugen und ihre Unterstützung zu gewinnen. Grundlegende Schritte bei der Aufstellung eines Programms zur Vermittlung von Informationskompetenz sind gemäß den Empfehlungen der ACRL (2004) und von Byerly und Brodie (1999):

Allgemeine Maßnahmen.

- Übernehmen Sie internationale Standards und Praktiken der Informationskompetenz oder passen Sie diese Ihren Gegebenheiten an
- Entscheiden Sie, welches Programm zur Vermittlung von Informationskompetenz am besten für Sie und Ihre Organisation geeignet ist
- Übernehmen oder gestalten Sie ein Programm, das auf nationalen und internationalen Erfahrungen aufbaut
- Definieren Sie, was Sie zur Implementierung des Programms benötigen
- Betrachten Sie den Prozess der Vermittlung von Informationskompetenz als nicht-linear: Sie können Schritte überspringen oder deren Abfolge ändern
- Erarbeiten Sie einen Strategieplan, um Ziele und Handlungen genau abstecken zu können (Näheres dazu in Kapitel 5).
- Involvieren Sie alle relevanten Partner in den Planungsprozess: die Bibliothekskollegen, die Dozenten aus der Fakultät, das Lehrerkollegium, die Verwaltung und die letzte Entscheidungsinstanz des Projekts.

Strategien zur Veränderung. Widerstand gegen Wandel gehört zur menschlichen Natur; Informationsspezialisten sollten diese Widerstände verstehen, um sie überwinden zu können. Laut Walton (persönlich, November 2004) besteht das größte Problem, dem wir als Informationsspezialisten gegenüber stehen, darin, dass wir zu oft vom Lernstoff ausgehen, anstatt uns an Lehrplänen zu orientieren, die das selbstbestimmte Lernen von Schülern und Studierenden in den Mittelpunkt stellen. Zusätzlich müssen wir Informationsspezialisten ausreichend Kenntnis darüber haben, welche Maßnahmen zur Vermittlung von Informationskompetenz (die von den Beteiligten jedoch nicht unbedingt auch so bezeichnet werden) bereits zwischen Tutoren und Lernern stattfinden. Peterson (1978) erteilt Bibliothekaren folgende Ratschläge:

- Veränderungen an Lehrmethoden sind schwieriger als Änderungen im Lehrplan oder auf der Verwaltungsebene.
- Wenn ein Lehrender für eine Veränderung bestehende Lehrmethoden aufgeben muss, wird der Erfolg der Maßnahme unwahrscheinlich sein.
- Wenn Weiterbildung gefordert wird, ist der Erfolg gefährdet, wenn es keine starken Anreize dazu gibt.
- Bemühungen, den Lehrplan durch inhaltliche Erweiterungen und Verschiebungen zu ändern, werden im Allgemeinen abgelehnt und stellen ein besonderes Risiko dar.
- Der Aufwand für Veränderung ist ein entscheidender Faktor für die Nachhaltigkeit derselben.
- Wenn ein Wandlungsprozess vom Lehrpersonal als Belastung empfunden wird oder erhebliche Anstrengungen beim Lernen neuer Fakten oder Methoden erfordert, wird er wahrscheinlich scheitern.
- Kaum wahrnehmbare Änderungen haben größere Chancen akzeptiert zu werden.
- Bibliothekare müssen den größeren Teil der Arbeit übernehmen und Maßnahmen in Gang setzen, bis die Mitglieder des Lehrpersonals die Vorteile dieser Zusammenarbeit sehen.
- Die Zusammenarbeit sollte nicht unerreichbar erscheinen.
- Die Zusammenarbeit mit der Bibliothek sollte von den Lehrern und Dozenten als wesentlich für ihren Erfolg gesehen werden.
- Der Veränderungsgewinn sollte für alle Beteiligten klar erkennbar sein.
- Informationsspezialisten sollten als starke Fürsprecher ihrer Programme auftreten.

Geteilte Führung

- Die Führungsaufgaben müssen definiert und in der Bibliothek zu- und aufgeteilt werden.
- Arbeiten Sie daran, die Philosophie der Vermittlung von Informationskompetenz in die Schlüsseldokumente Ihrer Einrichtung wie Leitbild, Strategieplan und Maßnahmenkatalog aufzunehmen.
- Überzeugen Sie die Kostenträger, ausreichende finanzielle Unterstützung für den Einsatz von Bibliothekspersonal, den Bau/die Übernahme von Einrichtungen, die Weiterbildung des Personals und für die Weiterentwicklung der Methoden zu gewähren.
- Zeigen Sie Anerkennung für die Zusammenarbeit mit Ihren Partnern, Behörden und allen anderen Beteiligten.
- Kommunizieren und vermarkten Sie diese Anerkennung.

Organisationskultur

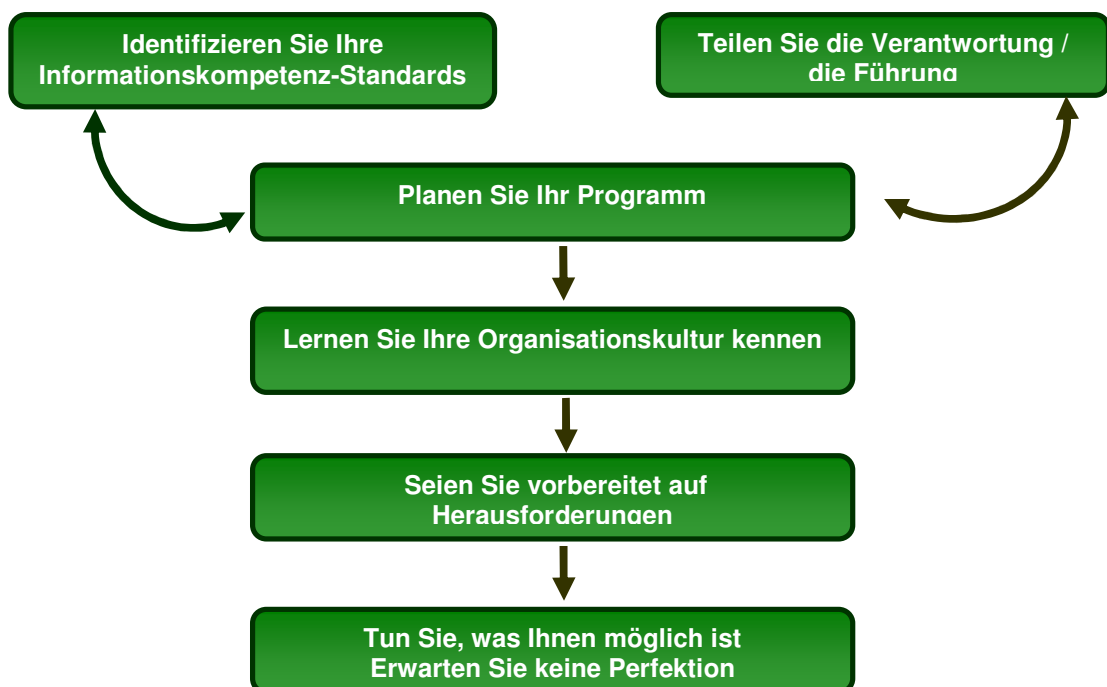
- Analysieren Sie das Zusammenspiel von Politik, Personal und Budget in Ihrer [übergeordneten] Organisation und deren Lerngemeinschaften.
- Erkennen Sie den Arbeitsstil Ihrer Einrichtung.
- Übernehmen Sie den Aufbau von Lernpartnerschaften.
- Starten Sie ein gemeinsames akademisches Programm mit Lehrern, Dozenten, weiteren Bibliothekaren, Technikbeauftragten, Verwaltungsfachleuten, Lehrplanbeauftragten und weiteren Lernspezialisten.

Mögliche Herausforderungen:

- Seien Sie vorbereitet auf Hindernisse, wie z.B. beschränkte Räumlichkeiten bzw. der Mangel an oder gar das Fehlen von Ressourcen.
- Akzeptieren Sie, dass einige Verantwortliche in der Verwaltung die Vorteile der Vermittlung von Informationskompetenz zurückweisen oder ignorieren.
- Nehmen Sie positive oder negative Reaktionen sowie mangelndes Interesse seitens der Lehrer/Dozenten zur Kenntnis und handeln Sie entsprechend.
- Setzen Sie technologische Hilfsmittel ein, um die Zusammenarbeit im Lernprozess Ihrer Einrichtung zu koordinieren.
- Bemühen Sie sich um Unterstützung aus Ihrer Gemeinschaft lebenslang Lernender; diese können Schüler, Studierende, Lehrende oder Verwaltungskräfte sowie Mitglieder anderer Organisationen sein.

Nachdrücklich sein

- Erkennen Sie, dass etwas getan werden muss, und seien Sie sich bewusst, dass nichts perfekt sein wird.
- Setzen Sie sich zum Ziel, dass Informationskompetenz in den Lehrplan aufgenommen wird.
- Vermitteln Sie positiv und überzeugend, was getan werden muss.
- Haben Sie immer vor Augen, dass die Bibliothek das Zentrum der Maßnahmen zur Förderung von Informationskompetenz sein sollte.

Abb. 4: Institutionelle Einbindung erreichen

Literaturhinweise:

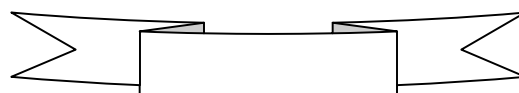
ACRL. (2004, July). *Information Literacy in Action*. Retrieved July 26, 2004, from the American Library Association web site:

<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlissues/acrlinfolit/infolitresources/infolitaction/infolitaction.htm>

Byerly, G. and Brodie, C. (1999). Information Literacy Skills Models: Defining the Choices. In Stripling, Barbara K., *Learning and Libraries in an Information Age*. Principles and Practice. Littleton: Libraries Unlimited.

Peterson, P. L. and Clark, C. M. (1978). Teachers reports of their cognitive processes during teaching, *American Educational Research Journal*, Vol. 15, No. 4, pp. 555-565.

Walton, G. (November, 2004). *Comments on the Draft International Guidelines on Information Literacy Produced for IFLA*. (E-Mail), Stoke-on-Trent, England.



Kapitel 5

Aktionsplan

Um ein Programm zur Vermittlung von Informationskompetenz zu erstellen, brauchen Sie einen Plan mit einzelnen Umsetzungsschritten, die Ihnen helfen, klare Vorstellungen darüber zu entwickeln, was Sie erreichen und wie Sie Ihre Ziele umsetzen wollen. Die Art und Weise, in der strategische Planung eingeübt werden kann, ist von Person zu Person unterschiedlich und variiert von einer Organisation zur anderen. Finden Sie heraus, wie üblicherweise in Ihrer Organisation vorgegangen wird. Denken Sie daran, mit einem Konzept zu arbeiten, welches Ihren Planungsbedürfnissen entspricht. Mit anderen Worten, Sie können einen Plan entwerfen mit einer ebenso einfachen wie grundlegenden Schrittfolge: Ziele, Etappen, Begründung, Anforderungen und Budget. Allerdings kann es sein, dass Sie einen strengeren bzw. ausgefeilteren Strategieplan benötigen, wie er beispielsweise im nächsten Abschnitt vorgestellt wird. Was auch immer Sie tun, Planung ist das A und O für die Erstellung des an Ihren Bedürfnissen orientierten Programms.

Planung: Der erste Schritt zur Informationskompetenz. Ein Strategieplan ist ein ausgezeichnetes Mittel, um für die IK-Vermittlung in Ihrer Bibliothek Unterstützung von Ihren Lernenden und Ihren Leitungsgremien zu bekommen. Die Planungsschritte können abhängig von der Zeit, die Sie zur Ausarbeitung Ihrer Schritte haben, entweder Ihren Bedürfnissen angepasst werden oder direkt aus einem Management-Handbuch übernommen werden. Es empfiehlt sich, Mitarbeiter der Bibliothek und Vertreter der Lernenden – z.B. Lehrer, Dozenten, Schüler, Studierende oder Entscheidungsträger in Schule und Universität – in die Strategieplanung einzubeziehen. Idealerweise sollte der Plan mit der Zustimmung und unter Mitwirkung aller relevanten Parteien erstellt werden.

Gewöhnlich enthält ein strategischer Plan folgende Elemente:

Leitbild. In diesem Abschnitt stellen Sie kurz und bündig Ziel und Zweck des Plans zur Vermittlung von Informationskompetenz dar. Vermeiden Sie, zu erklären, wie Sie Ihren Auftrag zu erfüllen gedenken.

Ein Leitbild

- beinhaltet die Definition Ihrer Einrichtung von Informationskompetenz
- stimmt mit allgemeinen oder bibliotheksinternen Richtlinien zur Informationskompetenz überein
- nimmt Bezug auf den Auftrag der Bibliothek und den Auftrag der [übergeordneten] Organisation
- betont das ‚Was‘ eher als das ‚Wie‘ oder ‚Warum‘
- legt die Beteiligung der verschiedenen Mitglieder der Gemeinschaft fest: Bibliothekare, Fakultäten, Mitarbeiter und Verwaltung

Vision. Die Vision sollte in einer Darstellung eingebettet sein, in der definiert wird, was mit dem IK-Programm in Zukunft erreicht werden soll und ob es eine kurz-, mittel- oder langfristige Laufzeit hat (1, 3 oder 5 Jahre).

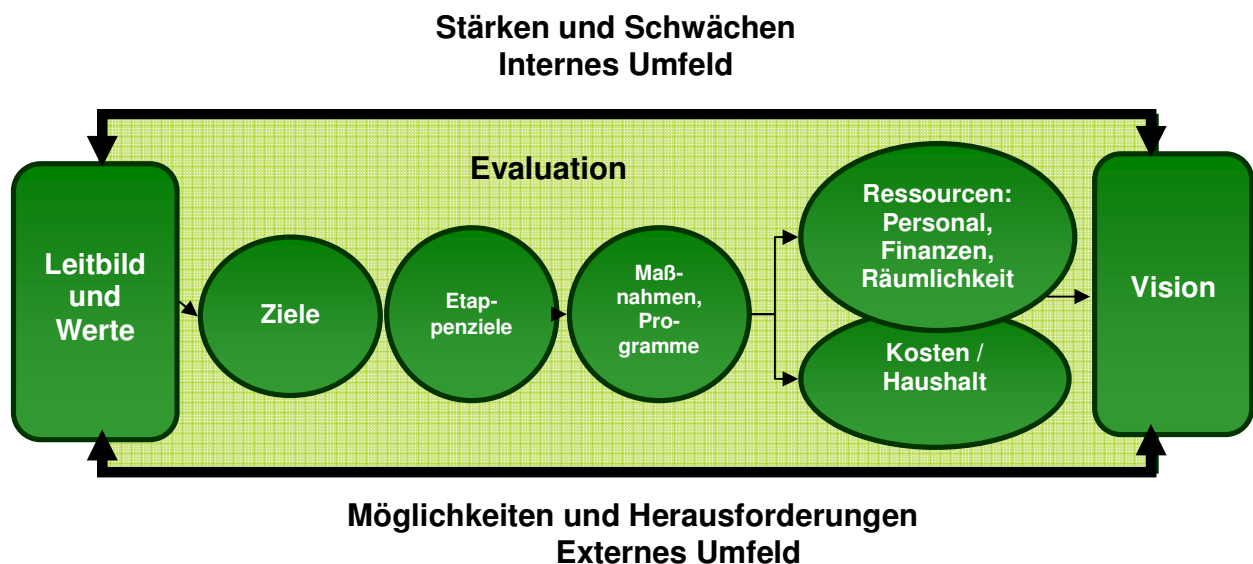
Die Vision sollte:

- die erwarteten langfristigen Ergebnisse des Programms zur Informationskompetenz beinhalten
- in einfacher und prägnanter Sprache geschrieben sein
- die Ergebnisse selbst in den Mittelpunkt stellen, ohne dazulegen, ‚wie‘ oder ‚warum‘ sie erreicht werden sollen

Begründung. Die Begründung des Programms beschreibt Motivation, Notwendigkeit und Ertrag eines IK-Programms. Die Länge dieses Teils kann eine Seite oder mehr betragen. Es ist äußerst wichtig, die möglichen Kooperationspartner davon zu überzeugen, das IK-Programm einzurichten. Dieser Abschnitt mit der Begründung beinhaltet normalerweise:

- den Nutzerbedarf an Informationskompetenz, d.h. [eine Antwort auf die Frage], welche Informationskompetenzen ein Nutzer erwerben soll
- die [angestrebte] kompetente Verwendung von Informationen durch potenzielle und bereits vorhandene Nutzer
- nachweisbare Vorteile des Lernprozesses für den einzelnen und die Organisation als ganze (wobei Statistiken die Argumentation untermauern)

Abb. 5.: Strategischer Plan



Stärken und Schwächen. Analysieren Sie in diesem Abschnitt kurz die Kapazitäten der Bibliothek, um den IK-Plan durchzuführen. Sie sollten:

- alle positiven Voraussetzungen der Bibliothek auflisten, die den Erfolg des Programms gewährleisten

- die personellen, finanziellen und materiellen Ressourcen der Bibliothek analysieren
- die möglichen Herausforderungen für die Bibliothek in einer gesonderten Liste auflisten
- die Schwächen der Bibliothek hinsichtlich der personellen, finanziellen und materiellen Ressourcen für das IK-Programm einschätzen
- Ihre Aussagen positiv formulieren und davon ausgehen, dass Sie an der Lösung von Problemen wachsen werden

Prüfen des Umfelds. Analysieren Sie die internen und externen Faktoren, die zum Erfolg Ihres IK-Plans beitragen oder diesen schmälern könnten.

Die Analyse sollte:

- die institutionellen Faktoren auflisten, die Ihr Programm befördern oder behindern könnten
- die externen Faktoren aus Ihrer übergeordneten Organisation bewerten, die zu Erfolg oder Misserfolg bei der Umsetzung Ihres IK-Programms führen können
- positiv formuliert sein

Strategien. Überlegen Sie sich einen umfassenden Managementansatz oder Prinzipien, die Sie bei der Durchführung Ihres Programms einsetzen wollen. Dazu gehören:

- Haushaltsstrategien, um das Programm zu finanzieren
- die Formulierung effizienter und effektiver Strategien, die Sie anwenden werden, um den IK-Plan umzusetzen
- einschlägige Managementprinzipien aus der Verwaltung der Bibliothek

Ziele und Etappen: An dieser Stelle beschreiben Sie Ihre allgemeinen Zielvorstellungen. Sie können unterschiedlich eingeteilt werden: z. B. nach Benutzergruppen wie Schüler, Studierende, Lehrende und Mitarbeiter oder nach Fachrichtungen und Studienstufen. Sie können die Ziele auch nach Prozessen gruppieren wie beispielsweise Personalentwicklung, Einrichten von IK-Kursen und Infrastruktur (Übernahme oder Schaffung eines elektronischen Klassenzimmers). In diesem Abschnitt:

- kann jedes Ziel in allgemeine und spezifische Zielsetzungen unterteilt werden - je nach Einzelheiten, die Sie herausstellen möchten oder müssen
- sollten Sie mit jedem Ziel eine oder mehrere Etappen verbinden, die Sie erreichen wollen
- sollen die Etappen genau definiert sein, wobei Sie jedoch die Lernziele im Blick haben müssen, die Ihrer Ansicht nach von allen Schülern und Studierenden erreicht werden sollten, und deshalb an einem lernerzentrierten Ansatz festhalten sollen.

Maßnahmen. Damit sind die zentralen Aufgaben gemeint, die zum Erreichen jedes Ziels zu erledigen sind. In diesem Abschnitt:

- nennen Sie die verschiedenen Maßnahmen, die zum Erreichen jedes Ziels notwendig sind
- listen Sie eine oder mehrere Maßnahmen auf, aber fassen Sie sich kurz

- schreiben Sie die Maßnahmen in der Reihenfolge auf, in der sie anzugehen sind

Ressourcen/Bedarf. Um Ihre Etappen und Ziele zu erreichen, müssen Sie die benötigten Ressourcen für jede Ihrer Maßnahmen spezifizieren. In diesem Abschnitt:

- erstellen Sie eine gesonderte Liste der Maßnahmen, ohne Angabe von Details
- geben Sie für jede Maßnahme die benötigte Personenzahl und die erforderliche Qualifizierung der Mitarbeiter an
- beschreiben Sie Ihren Bedarf an materiellen Ressourcen wie Unterrichtsraum, Büro, Möbel, Ausstattung etc.
- beschreiben Sie die Herangehensweisen, die Weiterbildung und die Managementmaßnahmen, welche Sie zur Durchführung Ihrer Aktionen benötigen werden

Haushalt. Beziffern Sie die Kosten für alle Ressourcen, die Sie für Ihre Maßnahmen benötigen.

In diesem Abschnitt:

- beziffern Sie Ihre Kosten
- bleiben Sie flexibel in Ihrer Kalkulation
- legen [Sie anhand von] Zahlen den Finanzierungsbedarf des IK Programms fest
- entscheiden [Sie anhand von] Informationen über den Haushalt über die Erreichbarkeit der IK-Ziele und –etappen.

Zeitplan. Stellen Sie einen Zeitplan auf, der eine Fristsetzung enthält, bis wann die angestrebten Etappen zu erreichen sind. Dieser Plan ist Ihr Werkzeug, um den Fortschritt Ihres IK Programms zu messen. In diesem Abschnitt:

- erstellen Sie eine Matrix, die Ziele in einzelne Etappen aufteilt, gefolgt von den einzeln aufgeführten Maßnahmen, die notwendig sein, um die jeweiligen Etappenziele zu erreichen
- erstellen Sie Spalten für jede Zeiteinheit (Tage, Wochen, Monate, Jahre)
- markieren Sie das Datumsfeld mit dem erwarteten Beginn und/oder Abschlussdatum jeder einzelnen Aktivität
- sollten unterschiedliche Farben zur Markierung von Anfangs- oder Abschlussdaten benutzt werden.

Literaturhinweise:

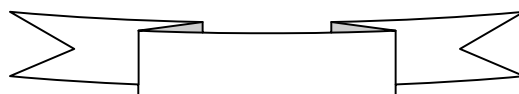
ACRL. (2003). *Characteristics of Programs of Information Literacy that Illustrate Best Practices: A Guideline*. Retrieved July 26, 2004, from the American Library Association Web site: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/characteristics.htm>

ACRL. (2003). *Guidelines for Instruction Programs in Academic Libraries Approved*. Retrieved July 26, 2004, from the American Library Association web site: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/guidelinesinstruction.htm>

Spaeth, C. and Walter, L. (1999). *Implement a Literacy Program*. Retrieved July 26, 2004, from the web site:

<http://www.sil.org/lingualinks/literacy/ImplementALiteracyProgram/contents.htm>

WLMA and OSPI Essential Skills for Information Literacy. (2004) Retrieved July 26, 2004, from the Washington Library Media Association from the web site:<http://www.wlma.org/Instruction/wlmaospibenchmarks.htm>



Kapitel 6

Lern- und Unterrichtsmanagement

Die Beteiligung von Bibliothekaren an der Vermittlung von Informationskompetenz kann auf viele verschiedene Weisen geschehen. Ideal ist ein Programm, das fester Bestandteil der Lehrpläne ist, da Informationskompetenz eine kontinuierliche Vermittlung durch alle Bildungsstufen - Grundschule, weiterführende Schule und Hochschule - hindurch erfordert. Der Erwerb von Informationskompetenz verlangt von Lernenden neben Lernerfahrungen umfangreiche Kenntnisse auf vielen, wenn nicht allen Gebieten. Informationskompetenz sollte mit Inhalt und Struktur aufeinander folgender Lehrpläne verwoben sein. Informationskompetenz kann nicht das Ergebnis eines einzelnen Kurses sein (Bundy, 2004), weshalb der Zusammenarbeit aller Beteiligten auf institutioneller Ebene eine zentrale Bedeutung zukommt. Informationsspezialisten sollten im Hinblick auf die offizielle Einbindung in die institutionellen Bemühungen um Informationskompetenz in Erwägung ziehen, sich didaktische Kenntnisse in geeigneten Kursen anzueignen oder eine anerkannte Qualifikation zu erwerben.

Der Programmstart. Schüler und Studierende müssen Informationskompetenz auf allen Stufen ihrer Ausbildung erwerben, reflektieren und anwenden. Das kann jedoch nicht immer vorausgesetzt werden, besonders zu Beginn des IK-Programms. In manchen Einrichtungen kann es eine Weile dauern, bis Informationskompetenz integraler Bestandteil des Kursangebots wird. Es folgen einige Hinweise zur Implementierung und Durchführung von Programmen/Kursen zur Vermittlung von Informationskompetenz (Bundy, 2004; Striplin, 1999).

Allgemeine Richtlinien. Es gibt bestimmte Managementprinzipien, die für jede IK-Aktivität anwendbar sind, darunter die folgenden:

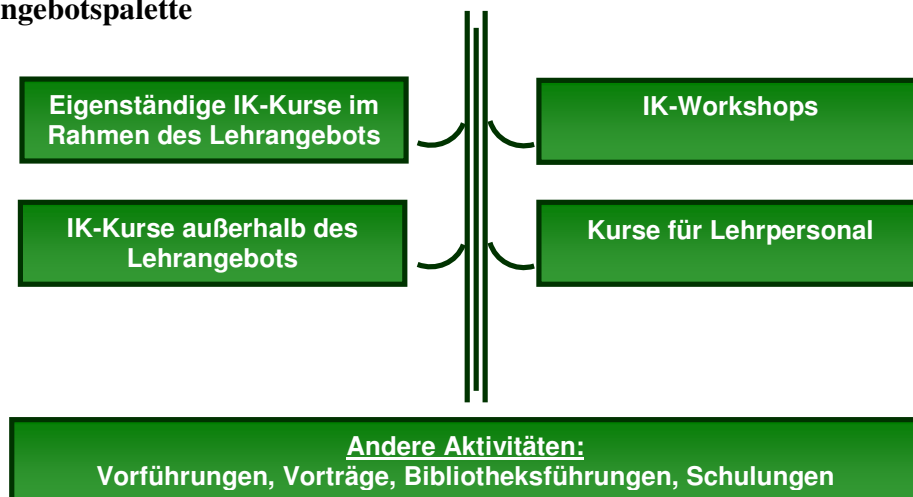
- Folgen Sie verbindlichen Standards bei jeder Aktivität im Bereich Informationskompetenz
- Setzen Sie die Standards nach und nach um, wenn Sie sie nicht alle gleichzeitig umsetzen können
- Holen Sie sich Unterstützung aus der Universität, wenn Sie nicht wissen, wie man einen Kurs gestaltet
- Bewerben Sie Ihre IK-Maßnahmen mit allen zur Verfügung stehenden Mitteln
- Arbeiten Sie in Gruppen – jede Aufgabe kann von mehr als einem Informationsspezialisten erledigt werden
- Ernennen Sie nach Möglichkeit eine Projektleitung für die gesamten IK-Aktivitäten der Bibliothek
- Bedenken Sie, dass IK nicht ausschließliche Aufgabe der Bibliothek ist – Sie müssen mit verschiedenen Mitgliedern Ihrer Lerngemeinschaft zusammen arbeiten
- Verfolgen Sie eindeutige Ziele mit jeder Art von IK-Aktivität

Der Bedarf an Informationskompetenz variiert. Alle Vermittler von Informationskompetenz sollten sich bewusst machen, dass der Lernbedarf von Person zu Person unterschiedlich ist. Individuen und Gruppen bringen ganz unterschiedliche Voraussetzungen mit, und was noch wichtiger ist, vermutlich auch unterschiedliche Beweggründe hinsichtlich der Befriedigung ihrer Bedürfnisse und der Erweiterung von Kompetenzen. Zum Beispiel mögen Schüler und Studierende als eine homogene Gruppe erscheinen: mit ähnlichen Bedürfnissen, Fertigkeiten und Beweggründen. Aktuelle Erkenntnisse (vor allem solche, die vor dem Hintergrund expandierender Teilnehmergruppen gewonnen wurden) widersprechen jedoch dieser Sicht einer homogenen Gruppe. In der Didaktik spricht man von *Lerntypen*, wenn Individuen in eine Lernsituation mit früheren Erfahrungen und Vorstellungen von Lernen kommen, die wiederum sowohl von Entwicklungs- und Sozialfaktoren als auch von Lernstilen und -ansätzen beeinflusst sind. Autoren wie Biggs und Moore (1993) empfehlen, Lerntypen mit zu berücksichtigen (Walton, persönlich, November 2004).

IK als Teil des regulären Kursangebots von Schulen/Hochschulen. Diese Art der Vermittlung von Informationskompetenz ist Teil des allgemeinen Kursangebots von Lehrern oder Hochschulangehörigen. Sie ist ein guter Ausgangspunkt für die Vermittlung von Informationskompetenz und ermöglicht es, Ihre Kollegen von den Vorteilen der IK zu überzeugen. Im Folgenden werden einige Maßnahmen aufgelistet, die diesen Prozess erleichtern können:

- Treffen Sie sich mit den Verantwortlichen und informieren Sie sie über Vorteile der IK
- Treffen Sie sich mit potentiellen Vermittlern von Informationskompetenz
- Verbreiten Sie Dokumente, die die Vorteile eines schulischen oder universitären IK-Programms beschreiben
- Bieten Sie Dozenten oder Lehrern Ihre Dienste rund um die Informationskompetenz für deren Unterrichtsplanung an
- Bereiten Sie IK-Lernübungen als Hilfestellung für des Ausrichtung eines Kurses auf das Erlernen von Informationskompetenz vor
- Machen Sie Ihre Bibliothek zum IK-Lernort
- Bereiten Sie einen Workshop für Lehrende vor, in dem IK-Konzepte und die Wichtigkeit ihrer Umsetzung im Klassenzimmer diskutiert werden

Abb. 6: IK-Angebotspalette



Eigenständige IK-Kurse im Rahmen des Lehrangebots. Diese Kurse werden einzeln angeboten und sind ausschließlich der Informationskompetenz gewidmet, sind aber gleichzeitig Teil des Lehr- oder Studienplans der Schüler und Studierenden. Den Informationsspezialisten wird die volle Verantwortung für die Vermittlung der Inhalte übertragen. Sollten Sie einen eigenständigen Kurs zur Vermittlung IK konzipieren dürfen:

- Planen Sie Ihren Kurs oder Ihre Kurse so, dass sie in das Konzept der Schule oder Fakultät passen
- Gründen Sie Ihren Kurs auf einen konstruktivistischen Ansatz der Didaktik, der die Schüler/Studierenden zu selbstbestimmtem Lernen anregt
- Machen Sie den Kurs interessant und ansprechend für Schüler und Studierende
- Legen Sie Übungen so an, dass sie den Schülern und Studierenden in ihrem Lernalltag von Nutzen sind
- Erstellen Sie im Fall von Partnerschaften mit Dozenten Ihre Übungen nach Möglichkeit anhand der Inhalte der Lehrveranstaltung des Partners
- Passen Sie die Kursdauer der verfügbaren Zeit an
- Planen Sie den Kurs nicht zu umfangreich – vier bis zehn Stunden sind ideal
- Unterteilen Sie den zu vermittelnden Stoff in mehrere Einheiten und, wenn nötig, bieten Sie einen zusätzlichen Kurs an

IK-Kurse außerhalb des Lehrangebots. Ein außerhalb des Lehrplans stattfindender Kurs ist leichter zu planen, da er vom Lehrangebot der Schule oder Hochschule unabhängig ist. Nichtsdestotrotz sollte Ihr langfristiges Ziel darin bestehen, IK-Kurse in Lehrplan und Lehrangebot zu integrieren. Es folgen Vorschläge für solche Kursangebote:

- Orientieren Sie sich hinsichtlich Organisation und Abläufen am regulären Lehrangebot Ihrer Schule/Hochschule
- Wählen Sie Kurstermine, an denen die Schüler und Studierenden weniger unter Druck stehen
- Studierende haben zu Beginn und am Ende des Semesters meistens weniger Zeit, ein solches Kursangebot wahrzunehmen
- Bestätigen Sie die Teilnahme, z. B. durch ein Zertifikat
- Die Bibliothek kann auch eine eigene IK-Zertifizierung anbieten
- Wählen Sie diesen Sonderweg nur, wenn nötig; denken Sie daran, integrierte Programme Erfolg versprechender sind

IK-Workshops. Sie dienen dazu, spezifische Aspekte der IK zu vertiefen und die Kenntnisse der Lernenden partiell aufzufrischen. Da sie nur bei Bedarf in das vorhandene Lehrangebot eingebunden werden, sollten diese Kurse nur als Notlösung angesehen werden. Effektives Lernen geschieht nur dann, wenn es in einem Kontext steht und entsprechend eingebunden ist - was ja ein Grundprinzip der konstruktivistischen Pädagogik ist (Walton, persönlich, November 2004). Sollten Sie Workshops veranstalten, können Sie auch eine Reihe von kleineren Workshops zu einem kompletten Kursangebot zusammenfügen. Die folgenden Vorgaben gelten sowohl für eingebundene als auch unabhängige IK-Workshops:

- Planen Sie Workshops zur Informationskompetenz, um spezifische Kenntnisse zu vermitteln
- Seminare sollten klar ausgerichtet sein
- Der Kurs sollte kurz sein und im Stundenplan so angesetzt werden, dass er mit Lern-pausen zusammenfällt, z.B. mittags oder abends
- Gestalten Sie ein Workshop-Programm für das gesamte Schuljahr oder Semester mit unterschiedlichen Wahlmöglichkeiten
- Die Durchführung von Workshops kann auf mehrere Informationsspezialisten aufgeteilt werden, sofern diese dazu vorhanden sind
- Gestalten Sie den Workshop lebendig
- Kündigen Sie den Workshop mit einem griffigen, den Inhalt treffenden Titel an

Kurse für Lehrende. Sie sind die Schlüsselfiguren für den Erfolg jedes IK-Programms. Dozenten, Professoren und Lehrer sollen neue Informationskompetenzen erwerben, auch wenn sie die Notwendigkeit dazu manchmal nicht von sich aus erkennen. Bieten Sie Ihnen daher abwechslungsreiche und flexible IK-Schulungen an. Bedenken Sie folgendes, wenn Sie Lehrende unterrichten:

- Das Lehrpersonal ist die wichtigste Gruppe in jeder Bildungseinrichtung, die von den Vorteilen der IK zu überzeugen sind
- Entwickeln Sie einen Kurs, der auf die Bedürfnisse der Lehrenden an Schulen oder Hochschulen zugeschnitten ist
- Mit jedem Kurs, den Sie für diese Lerngruppe durchführen, werden Sie Fürsprecher für Ihre IK-Bemühungen gewinnen
- Gestalten Sie auf die Praxis zielende Kurse, deren Inhalte von den Lehrenden für ihren Unterricht nachgenutzt werden können
- Bieten Sie den Kurs gegen Ende oder nach Abschluss des Schuljahrs oder Semesters an
- Integrieren Sie den Kurs in das Weiterbildungsprogramm Ihrer Hochschule
- Bewerben Sie den Kurs bei den Hochschullehrern, die Fürsprecher der Bibliothek sind
- Bieten Sie den Kurs zu einem speziell vereinbarten Termin an und planen Sie eine Kaffeepause ein
- Bereiten Sie Lerneinheiten vor, die die Teilnehmer dazu anregen, ihre eigenen Vorstellungen und Wünsche mit einzubringen und zu reflektieren
- Bedenken Sie, dass Teilnehmer, die Dozenten sind, anspruchsvoller und fordernder sein können und bereiten Sie den Kursinhalt und die Materialien entsprechend sorgfältig vor

Andere Aktivitäten. Diese können Vorführungen, Vorträge, Bibliothekseinführungen und Schulungen einschließen. Ein gutes Programm zur Vermittlung von IK sollte ein breitgefächertes Angebot regulärer und ergänzender Aktivitäten beinhalten, die den Lernerfolg unterstützen, darunter:

- ein bedarfsorientiertes Angebot von Schulungen zur Informationskompetenz für Hochschullehrer
- ein Angebot verschiedener fertig vorbereiteter Unterrichtseinheiten

- Informationen über Ziele und Vorteile für Teilnehmende bereitstellen
- Handzettel für jede Maßnahme vorbereiten und verteilen
- Schulungen in Hörsälen oder an anderen Orten anbieten, auch wenn diese dafür nicht so geeignet scheinen wie die Bibliothek
- Kollegen aus dem akademischen Bereich anerkennen, die sich für die Vermittlung von Informationskompetenz engagieren
- Auch wenn Ihre Zeit begrenzt ist, reservieren Sie sich Termine, um diese IK-Arbeit zu leisten

Literaturhinweise:

Adams, L. (2004). *Designing the Electronic Classroom*. Retrieved July 28, 2004, from the web site: <http://www.checs.net/95conf/PROCEEDINGS/adams.html>

Assessment in Library and Information Literacy Instruction. (2004). Retrieved July 26, 2004, from the University of Nevada, Reno, from the web site: <http://www2.library.unr.edu/ragains/assess.html> Biggs, J. and Moore, P. (1993)

Process of Learning. New York: Prentice Hall.

Bundy, A. (2004). *Australian and New Zealand Information Literacy Framework: Principles, Standards and Practice*. Retrieved July 26, 2004, from the Australian and New Zealand Institute for Information Literacy, from the web site: <http://www.caul.edu.au/infoliteracy/InfoLiteracyFramework.pdf>

Cortes J. (2002). *Diseño y Equipamiento de Salones Electrónicos para Programas de DHI*. Retrieved July 28, 2004, from the web site: http://www.infoconsultores.com.mx/RevInfo52/20_22_ART_Cortes.pdf

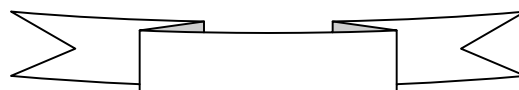
Gratch-Lindauer, B. (2000). *Assessing Community Colleges: Information Literacy Competencies and Other Library Services and Resources*. Retrieved July 26, 2004, from the web site: <http://fog.ccsf.cc.ca.us/~bgratch/assess.html>

Information Literacy Instruction: a Selection of Tools for Instructors (2004). Retrieved July 26, 2004, from the University of Montreal web site: http://mapageweb.umontreal.ca/deschatg/AAFD_index_en.html

Information Literacy Program (2003). Retrieved July 26, 2004, from the Weber State University web site: <http://faculty.weber.edu/chansen/libinstruct/ILProgram/goals/programgoals03.htm>

Stripling, B. (1999). *Learning and Libraries in an Information Age: Principles and Practice*. Littleton: Libraries Unlimited.

Teaching Library Projects (2004). Retrieved July 26, 2004, The Teaching Library web site <http://www.lib.berkeley.edu/TeachingLib/Projects.html>



Kapitel 7

Personalentwicklung

Bibliothekare können ihre Zeit kaum besser nutzen, als Schülern, Studierenden und Lehrenden zu zeigen, wie sie Informationen finden, bewerten und verwenden können. Sie sollten ihre Arbeit eher darauf ausrichten, den einzelnen Nutzer in der Recherche und im Gebrauch von Informationen auszubilden, als nur im Suchen und Speichern derselben. Allerdings stellt die Lehrerrolle eine Herausforderung dar: Bibliothekare müssen die Bereitschaft zeigen, Weiterbildungsmöglichkeiten zur Aneignung oder Vervollkommnung von Vermittlungsfertigkeiten zu nutzen.

Bedarf an Bibliothekaren mit Lehrbefugnis (Goldfarb, E.K., zitiert in Stripling, 1999). Neue pädagogische Methoden, die an Schulen und Universitäten eingesetzt werden, erfordern von Bibliothekaren eine aktive Rolle im Lernprozess. Daher sollten Bibliothekare:

- ihre neue Rolle als Wissensvermittler und Lehrende annehmen
- über grundlegendes Fachwissen hinsichtlich a) des Zugangs zu Informationen, b) der Auswahl von Informationsquellen und c) der Verwendung von Informationen während des Lernprozesses (Kuhlthau, zitiert in Stripling, 1999) verfügen
- sich über neue (lineare und nicht lineare) Ausgabeformate auf dem Laufenden halten und diese in die Lehre mit einbeziehen
- immer neue Zugänge und Ansatzpunkte vermitteln, da sich Informationsmedien und -ressourcen ständig weiter entwickeln

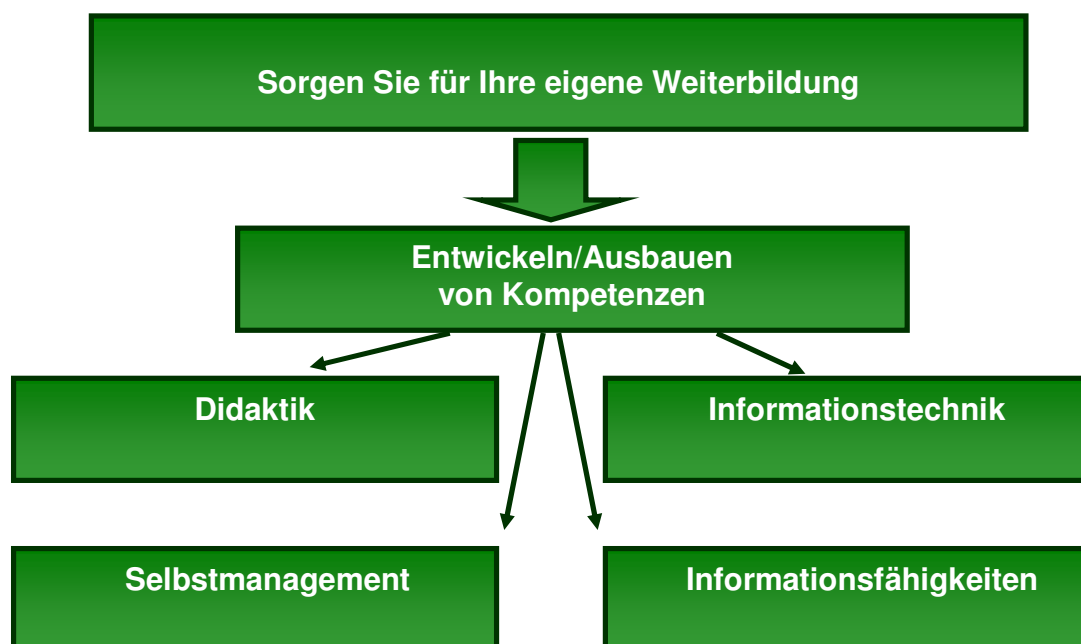
Selbstgesteuerte berufliche Entwicklung der Bibliothekare (Goldfarb, E.K., zitiert in Stripling, 1999). Die berufliche Entwicklung von Bibliothekaren steht und fällt mit dem selbstständigen Lernen. Sie müssen:

- ihre eigenen Informationsfertigkeiten weiterentwickeln
- die Fähigkeit entwickeln, das Lernen selbst sowie kritisches Denken und Nachfragen zu lehren
- ihren Wissenstand und ihre informationstechnischen Fertigkeiten selbst verantworten
- kontinuierlich Schulungen besuchen - dies ist unabdingbar, um sich neue Fertigkeiten anzueignen und sich mit neuen Konzepten vertraut zu machen
- sich in Berufsverbänden engagieren, Konferenzen besuchen und Fachbücher kaufen
- sich Zeit nehmen für die Zusammenarbeit mit Kollegen, sich gegenseitig unterstützen und sich zu konkreten curricularen Fragen austauschen

Interne Schulung. Die Bibliothek sollte im Rahmen ihrer Mittel für die Durchführung von Mitarbeiterschulungen sorgen. Ein Programm zur Entwicklung oder Verbesserung didaktischer Kompetenzen kann Folgendes beinhalten:

- ein umfassendes Schulungsprogramm für alle Mitarbeiter der Bibliothek, nicht nur das Schulungsteam
- ein Programm, das in getrennte Angebote für Anfänger, Fortschreitende und Fortgeschrittene unterteilt ist
- ein grober Zeitrahmen für die Workshops und Kurse, die länger als ein Jahr dauern
- mindestens vier inhaltliche Typen von Kursen - zur Didaktik, zur Informationstechnik, zum Selbstmanagement und zur Informationskompetenz – anbieten:
 - Die didaktische Komponente des Programms sollte u.a. folgende Themen beinhalten: die Konzeption von Kursen, Unterrichtsplanung, -bewertung und -evaluation, Kommunikation im Unterricht, Konfliktmanagement und Gruppenleitung
 - Die informationstechnische Schulung sollte Kurse zur Standardsoftware für Büroanwendungen, zur Kursplanung, zum Web Design und zum Geräte-management umfassen
 - Hinsichtlich des Selbstmanagements sollte das Programm Themen wie Zeitmanagement, Planungsorganisation, Motivation und allgemeine Organisation berücksichtigen
 - Die Schulung der Informationsfähigkeiten sollte die Bibliothekare sicher im Umgang mit Recherchertools und dem Nachschlagebestand der Bibliothek sowie den Angeboten im Internet machen, wobei Suchmaschinen, Datenbanken, digitale Volltexte und weitere Informationsquellen innerhalb oder außerhalb der Bibliothek zu berücksichtigen sind.

Abb. 7: Personalentwicklung



Fernunterricht und E-Learning. Die Aufgabe, Informationskompetenz diverser Lernergruppen zu fördern, ist einfacher zu bewältigen, wenn Fernunterricht und E-Learning eingesetzt werden. Dies könnte eine Lösung bei knappen personellen Ressourcen der Bibliothek sein. Lehrende in der Vermittlung von Informationskompetenz müssen neue Lehr- und Schulungstechniken beherrschen, die über Netzwerke, vor allem das Internet, im virtuellen und nicht im konventionellen Klassenzimmer Anwendung finden. Bibliothekare können mit ihren Schülern und Studierenden online interagieren, so dass die Lerner ihre Recherche oder Hausaufgaben von jedem Computer bzw. Netzanschluss aus, ob zuhause oder im Büro, erledigen können. Ebenso kann der/die Bibliothekar/in die Arbeit als Tutor/in dort erledigen, wo es Zugang zu einem Computer und einem Netzwerk gibt.

Literaturhinweise:

Biggs, J.B. and Moore, P.J. (1993). *Process of Learning*. New York: Prentice Hall.

Goldfarb, E. K. (1999). Learning in a Technological Context. In B. K. Stripling, *Learning and Libraries in an Information Age*. Principles and Practice. Littleton: Libraries Unlimited.

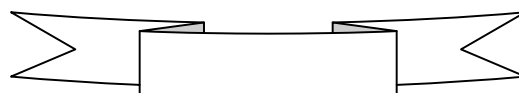
Kuhlthau, C. C. Literacy and Learning for the Information Age. In B K. Stripling, *Learning and Libraries in an Information Age: Principles and Practice*. Littleton: Libraries Unlimited.

Marton, F. and Saljo, R. (1997). Approaches to Learning. In F. Marton, et al (Eds), *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish University Press.

Oellers, B. and Monfasani, R. (2001, April). Capacitación del Personal y Formación de Usuarios. Retrieved July 26, 2004, from the Asociación de Bibliotecarios Graduados de la República de Argentina, Web site: <http://www.abgra.org.ar/>

Saavedra Fernández, O. (2003, May). El bibliotecario del siglo XXI. *ACIMED*. 11 Retrieved July 26, 2004, from the Web site: http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol11_5_03/aci10503.htm

Squires, G. (1994). *A New Model of Teaching and Training*. Hull: University of Hull.



Kapitel 8

Lerntheorien

Aktuelle Lerntheorien basieren auf der Kognitionspsychologie und der konstruktivistischen Pädagogik. Vertrautheit mit diesen Theorien ist unabdingbar für Bibliothekare, die effektive Lehrmethoden entwickeln sollen, um zum Lernen anzuleiten (McGregor, zitiert in Stripling, 1999). Ein Bibliothekar sollte nicht nur mit den Modulen zur Vermittlung von Informationskompetenz vertraut sein, sondern auch didaktische Fähigkeiten vorweisen und sich individueller Lernunterschiede bei Schülern und Studierenden bewusst sein.

Es gibt viele verschiedene Lerntheorien und innerhalb jeder einzelnen gibt es Differenzierungen. Es gibt keine falsche oder richtige Theorie, desgleichen geht nicht jede pädagogische Praxis auf eine bestimmte Denkschule zurück (Grassian und Kaplowitz, 2001). Bibliothekare sollten einen Ansatz wählen, der sowohl zu ihrem Lehrstil als auch zu den zu vermittelnden Lerninhalten passt. Bedenken Sie, dass

- Lernen Veränderung bedeutet
- diese Veränderung von dauerhafter Natur ist
- Lernen einen Bewusstseinswandel (wie wir denken) oder eine Verhaltensänderung (was wir tun) oder beides hervorrufen kann
- Lernen durch die Interaktion mit unserer Umwelt geschieht, zum Beispiel über Informationen, Ereignisse und Erfahrungen (was das Lernen in Unterrichts- und Schulungssituationen mit einschließt, aber nicht darauf begrenzt) (Squires, 1994)

Hier ist eine Zusammenfassung der wichtigsten Lerntheorien, Lernmodelle und -faktoren, die das Lernen von Individuen beeinflussen sowie deren Denken und Lernkonzepte (McGregor, zitiert in Stripling, 1999). Es muss betont werden, dass diese nur eine Auswahl darstellen.

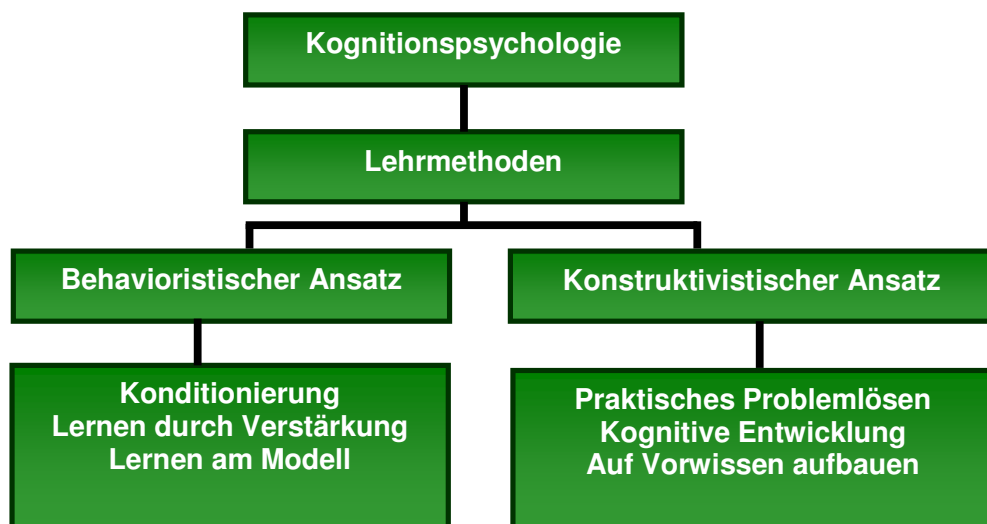
Behavioristischer Ansatz. Die Wirklichkeit ist [hier] äußerlich und gesetzt. Sie ist messbar, Ursache und Wirkung können bestimmt und standardisiert werden; ein Anwendungsbeispiel dafür sind standardisierte Tests. Es folgen die wichtigsten Ausprägungen dieses Ansatzes:

- Konditionierung (Pavlov, 2005) – Lernen wird anhand des beobachtbaren Verhaltens interpretiert. Was Menschen tun ist dabei wichtiger als was sie denken.
- Lernen durch Belohnung (Skinner, 1986) – Auf eine ausgeführte Handlung folgt ein Reiz, der zur Wiederholung eines bestimmten Verhaltens ermuntert oder davon abhält.
- Lernen am Modell (Bandura, 2004) – Lernen geschieht durch Beobachten und Imitieren von Verhalten.

Konstruktivistischer Ansatz. Die Wirklichkeit ist [hier] eine soziale Konstruktion von Individuen. Diese definieren Realität vor dem Hintergrund ihres individuellen Wissens- und Erfahrungsschatzes. Die Theorie unterscheidet sich von der behavioristischen Sicht durch die Annahme, dass es möglich ist, das zu untersuchen, was nicht beobachtbar ist, und zu verstehen, was im Gehirn vorgeht, wenn wir lernen. Aktuelle Lerntheorien sind stark von konstruktivistischer Theorie und Forschung beeinflusst. Es folgen die wichtigsten konstruktivistischen Modelle:

- Praktisches Problemlösen / Lernen durch Projektarbeit (Dewey, 1967) – Lernen geschieht durch Nachdenken mit dem Ziel, ein Problem mittels Analyse lebensnaher Konflikte und möglicher Lösungen zu bewältigen. Das bedeutet, dass Lehrende eher Berater als Vermittler von Informationen sind.
- Kognitive Entwicklung / Stufenmodell (Piaget, 2005) – Die Lernentwicklung von Kindern geschieht durch vorhergehendes Verständnis, auch wenn frühere Vorstellungen nicht richtig gewesen sein mögen. Piaget beschreibt vier Entwicklungsphasen, die Kinder durchlaufen müssen. Sie können sich nicht von einer Stufe zur nächsten entwickeln, solange nicht bestimmte Kriterien erfüllt wurden. Im Zentrum der Betrachtung steht, was Kinder können und nicht das, was sie nicht können.
- Auf Vorwissen aufbauen (Bruner, 1962) – Lernende bauen auf vorhandenes Wissen auf, um ein fortgeschritteneres Verständnis zu erreichen. Lernen ist ein aktiver Prozess des Entdeckens und Einordnens.

Abb. 8: Lerntheorien



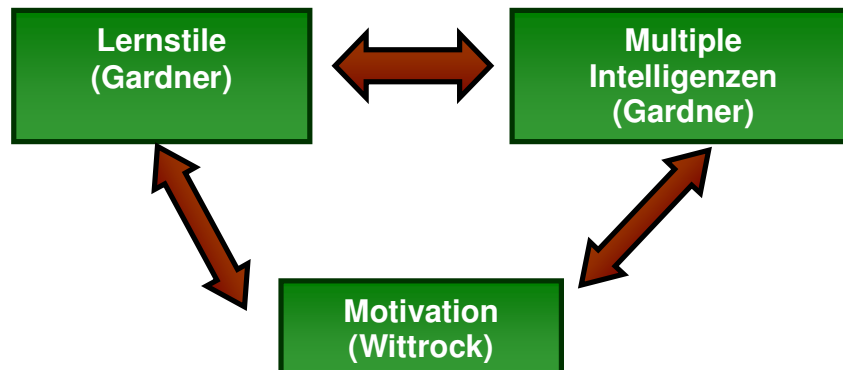
Lernmodelle (McGregor, 1999). In konstruktivistischen Lerntheorien beruht die Pädagogik des Lernens auf unterschiedlichen Lernmodellen die sich nicht notwendigerweise gegenseitig ausschließen.

- Entdeckendes Lernen (Bruner, 1962). Lehrende konfrontieren die Lernenden mit Problemstellungen, die sie lösen müssen, und stellen die notwendigen Informationen zur Verfügung.
- Lernerzentriertes Lernen. Schüler und Studierende werden als Subjekte angesehen, die die Lerninhalte mitbestimmen sollen. Lernen ist ein aktiver Prozess, und Lernende werden dazu ermutigt, das Lernen selbst zu steuern und zu verantworten.
- Kooperatives Lernen (Slavin, 1995) – die Interaktion zwischen Schülern/Studierenden ist dem Erreichen der Lernziele förderlicher als das individuelle Lernen.
- Gehirn-fundiertes Lernen. Diese Lerntheorie basiert auf fünf Annahmen: 1) Das Gehirn arbeitet so, dass es den Input strukturiert und ihm Bedeutung zuweist. 2) Das Gehirn arbeitet mit Suchmustern. 3) Das Gehirn kann mehr als eine Aufgabe gleichzeitig erledigen und es verarbeitet simultan Ganzes und Teile. 4) Gefühle spielen eine wichtige Rolle beim Lernen. 5) Jedes Gehirn ist individuell und einzigartig.
- Sinnvolles Lernen. Lerner befassen sich mit signifikanten, herausfordernden Aufgaben oder dem Lösen von Problemen, die in ihrer Lebenswirklichkeit auftauchen. Sie entwickeln ein eigenes Verständnis, wenn sie sich für das interessieren, was sie gerade lernen, regeln oder überprüfen, wenn sie sich eigene Lernziele setzen, Lernstrategien kennen und sich für sie entscheiden können, und wenn sie mit anderen Schülern und Studierenden zusammen arbeiten können. Dieses Modell beinhaltet viele der zuvor beschriebenen lerntheoretischen Ansätze.

Faktoren des Lernprozesses (McGregor, 1999). Lernen wird durch verschiedene Faktoren beeinflusst, darunter multiple Arten von Intelligenz, Lernstilen und Motivation der Lernenden.

- Multiple Intelligenzen (Gardner, 1983) – Intelligenz ist ein facettenreiches Konzept und Lernende beschreiten gleichzeitig mehrere Wege, um ihre Umwelt analytisch zu erfassen. Die multiplen Intelligenzen sind linguistischer, logisch-mathematischer, räumlicher, motorischer, musischer, interpersoneller, intrapersoneller und biologischer Natur.
- Lernstile (Gardner, 1983) – ein Lernstil stellt eine allgemeine Präferenz dar, Intelligenz hingegen die Fähigkeit, mit spezifischen Inhalten umzugehen. Manche Autoren stellen äußerlich inspirierte Vorlieben, Denk- und Arbeitsweisen in den Vordergrund. Es gibt zahlreiche Kategorisierungen, um Persönlichkeitstypen, Wahrnehmungspräferenzen (visuell, auditiv, kinästhetisch), äußerliche Vorlieben und Denkweisen zu erfassen.
- Motivation (Witrock, 2004) – der Prozess, Aktivität zu initiieren, aufrecht zu erhalten und zu steuern hat einen starken Einfluss darauf, wie Menschen lernen. Motivationsprogramme gründen auf behavioristischer Theorie: so werden Belohnungen vergeben, um Schüler und Studierende zum Lernen zu ermuntern. Der gegenläufige Effekt liegt darin, dass diese dazu neigen, auf die Belohnung zu achten, anstatt auf die Lernaufgabe selbst.

Abb. 9: Faktoren: Lernprozess



Denken und Lernen (McGregor, 1999). Die Art und Weise, wie Menschen lernen, und ihre unterschiedlichen Denkstile sind ein zentrales Element des Lernprozesses.

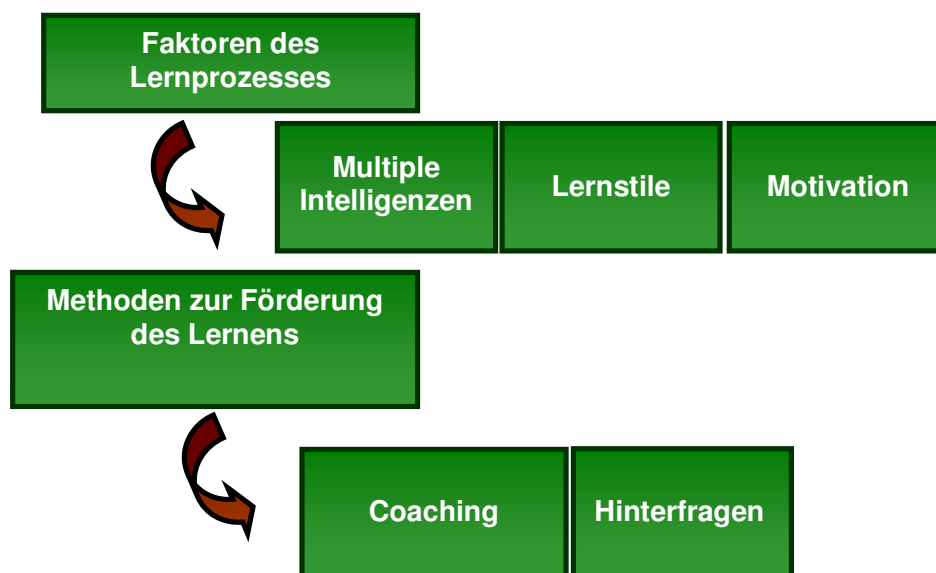
- Taxonomie nach Bloom (Bloom, 1956) – Die Taxonomie, die dazu dient, Lernziele auf kognitiver Ebene zu klassifizieren, führt Denkfähigkeiten in einer hierarchischen Ordnung auf, die den Lehrenden deutlich macht, welche Fertigkeiten der Lerner sie fördern sollten. Diese Fertigkeiten, angefangen von der einfachsten bis hin zur anspruchsvollsten, sind: Wissen, Verstehen, Verwendung, Analyse, Synthese und Bewertung. Anders als in der Bibliothekswissenschaft wird „Wissen“ in seiner einfachsten Bedeutung verstanden.
- Kritisches Denken (Ennis, 1985) - Es ist ein „vernünftiges, reflektiertes Denken, das darauf ausgerichtet ist, zu entscheiden, was zu glauben oder zu tun ist.“ (S. 54f) Definitionen [des Begriffs] beinhalten Komponenten der Entscheidungsfindung und der Verbesserung des Denkvermögens.
- Kreatives Denken (Cave, 1996) – Darunter wird die Fähigkeit verstanden, Dinge auf eine andere Weise zu betrachten, als auf die offensichtliche oder konventionelle Art. Kreatives Denken hat zwei Bestandteile, divergentes und konvergentes Denken. Das divergente Denken ist die intellektuelle Fähigkeit, über mehr als zwei Dinge gleichzeitig nachzudenken und Ideen auszuarbeiten; das konvergente Denken erlaubt es, aus einer Reihe von Ideen die beste Idee auszuwählen und logisch und kritisch zu bewerten.
- Metakognition (Blakey und Spence, 1990) – Das Reflektieren über das Denken selbst wird als „Metakognition“ bezeichnet und ist ein wichtiges Element des kritischen und kreativen Denkens. Lernende, die wissen, was und wie sie denken, können ihre Denkfähigkeiten verbessern. So können zum Beispiel Schüler und Studierende dazu aufgefordert werden, ihre eigenen zuvor schriftlich festgehaltenen Gedanken erneut zu lesen und zu analysieren.
- Mentale Modelle (Glynn, 1997) – Mentale Modelle erklären das Entstehen neuer Erkenntnisse (sie stützen die Theorien Piagets und Vygotskys). Lernende nehmen Konzepte durch mentale Konstrukte wahr, die ihnen helfen, Sachverhalte zu verstehen. Mentale Modelle betonen die Bedeutung von bereits vorhandenem

Wissen, welches Teil von mentalen Modellen ist. Neues Lernen wiederum baut auf diesen Modellen auf.

Methoden der Lernförderung (McGregor, 1999). Es gibt mehrere Methoden zur Förderung des Lernprozesses, zum Beispiel:

- *Coaching*. Die Begleitung (in unterstützender Art und Weise) des Lerners während einer Aufgabe oder eines Gedankengangs ist eine nützliche Technik für Lehrende. Coaching ist das Gegenteil von Dirigieren.
- *Hinterfragen*. Dies kann ein Weg sein, um an vorhandenes Wissen zu gelangen oder das Denken zu erweitern. Das Hinterfragen soll divergentes, abstraktes und kritisches Denken befördern.

Abb. 10: Elemente des Lernens



Literaturhinweise:

Bandura, A. (1998) *Personality Theories*. Retrieved July 28, 2004, web site: <http://www.ship.edu/~cgboeree/bandura.html>

Biggs, J. B., (1999). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. Buckingham: Society for Research into Higher Education/Open University Press.

Blakey, E. and Spence, S. (1990, May-June). *Thinking for the Future*. *Emergency Librarian*, No. 18, pp. 11-14

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: Classification of Educational Goals*. Handbook 1: Cognitive Domain. New York: Longman, Green and Co.

Bruner, J. (1962). *On Knowing: Essays for the Left Hand*. Cambridge: Belknap Press.

Cave, C. (1996). *The Creativity Web*. Retrieved November 5, 1998, web site:
<http://www.ozemail.com.au/~caveman/Creative/>

Dewey, J. (1967). *La Concepción democrática en educación*. Democracia y Educación. Ed. Losada.

Educational Technology and Information Literacy: Planning to Make a Difference in How we Teach and Learn (2004). Retrieved July 28, 2004, from the Colorado Department of Education web site: http://www.cde.state.co.us/cdelib/etil/et_planning-workshops.htm

Ennis, R. (1985). *Goals for a Critical Thinking Curriculum*. In A. L. Costa (Ed.), *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

Grassian, E and Kaplowitz, J. (2001). *Information Literacy Instruction: Theory and Practice*. New York: Neal-Schuman.

Glynn, S. (1997, January). Drawing Mental Models. *Science Teacher*, Vol. 61, pp. 30-32.

Information Literacy: Learning How to Learn (2004). Retrieved July 28, 2004, from the The University of Rhode Island web site: http://www.ri.net/RITTI_Fellows/Barton/infolit.html

Information Power: Building Partnerships for Learning: Learning and Teaching Principles of School Library Media Programs (2004). Retrieved July 28, 2004, from the American Association of School Librarians Web site:
<http://www.ala.org/ala/aasl/aaslproftools/informationpower/iplearningteaching.htm>

Learning Theories (2004). Retrieved July 28, 2004, from the web site: Emerging Technologies
http://www.emtech.net/learning_theories.htm

Skinner1 McGregor, J. H. (1999). How do we learn. In B. K. Stripling, *Learning and Libraries in an Information Age*. Principles and Practice. Littleton: Libraries Unlimited

Pavlov, I. P. (1999, May). *Condicionamiento Clásico*. Retrieved October 2004, from the web site: <http://fates.cns.muskingum.edu/~psych/psycweb/history/pavlov.htm>

Piaget, J. (2005). *Psicología de la inteligencia*. Retrieved date, from the web site:
<http://www.geocities.com/Athens/Ithaca/8100/maga2.htm>

Skinner, B. F. (1986). *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: Martínez Roca.

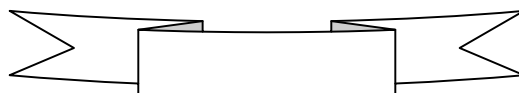
Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning Among Students: Theory, Research, and Implications for Active Learning*. Center for Research on the Education of Student, Johns Hopkins University.

Squires, G. (1994). *A New Model of Teaching and Training*. Hull: University of Hull.

Tarpy, R. M. (1999). *Aprendizaje: Teoría e Investigación Contemporánea*. Madrid: McGraw-Hill.

Teacher Tips, Tools, and Tutorials: Information Literacy Skills Used in BCPS Research Lessons (2004). Retrieved July 28, 2004, from the Baltimore County Public Schools web site: <http://www.bcps.org/offices/lis/models/tips/>

Wittrock, M. C. (1986). *Students' Thought Processes*. New York: Macmillan.



Kapitel 9

Lernkontrolle

Die Lernkontrolle stellt Lernerfolg fest und beruht auf der intensiven Beobachtung der Lernenden während des gesamten Lernprozesses. Sie verlangt das Sammeln, die Analyse und die Aufbereitung von Daten über den gesamten Verlauf des Erwerbs von Informationskompetenz hinweg (AASL, 1998). Die Leistungsbewertung unterscheidet sich von der Lernkontrolle dadurch, dass sie die Erledigung einer Aufgabe durch den Lernenden bewertet. Die Lernkontrolle ist ein umfassenderer Prozess, zu dem das Sammeln von Informationen über die Leistung des Lerners sowohl während des Aneignungsprozesses als auch nach Abschluss desselben gehört. Ein weiterer wichtiger Unterschied zwischen den beiden Begriffen ist, dass die Lernkontrolle „mit dem/der Schüler/Studierenden gemeinsam stattfindet, während sich die Bewertung alleine auf die erbrachte Leistung desselben bezieht. Bei der Lernkontrolle sollten Schüler und Studierende aktiv einbezogen werden und selbst sagen, was sie können und wissen“ (AASL, 1998, S. 67 f.). Zentrale Aspekte der Lernkontrolle im Kontext des Erwerbs von Informationskompetenz sind u.a.:

Warum Lernkontrolle?

- Zur Förderung der Lernfortschritte (formative Evaluation)
- Zur Verbesserung des Unterrichts (formative Evaluation)
- Zur Identifizierung des Lernerfolgs (summative Evaluation)
- Zur Änderung oder Verbesserung des Kursangebots (summative Evaluation)

Bedeutung der Lernkontrolle

- Die erreichten Leistungen von Schülern und Studierenden sind mit den Kontrollmethoden verknüpft (Wiggins, 1998)
- Die Kontrolle ist entscheidend, um festzustellen, ob tatsächlich gelernt wird (Jones, A.J. und Gardner, C., zitiert in Stripling, 1999)
- Setzen Sie anspruchsvolle Methoden ein, um die Fähigkeit der Schüler und Studierenden zu bewerten, akademische Fertigkeiten zu gebrauchen (Baron, 1995)
- Bieten Sie den Schülern und Studierenden Erfolgserlebnisse durch Lernkontrollen (Baron, 1995)
- Leistungsbasiertes Lernen und die Lernkontrollen können auf allen Studienstufen und in allen Fachrichtungen implementiert werden
- Einzelne Tests messen lediglich den aktuellen Leistungsstand der Lernenden
- Die Möglichkeit, Lehren und Lernkontrolle in einer Strategie zu verschmelzen
- Die Leistung der Schüler und Studierenden sollte den ganzen Lernzyklus begleitend gemessen werden (Jones, A.J. & Gardner, C., zitiert in Stripling, 1999)
- Lernkontrollen bei der Vermittlung von Informationskompetenz sollten in den Lehrplan aller Studienstufen und Fachrichtungen integriert werden

Den Schwerpunkt auf das selbstständige Lernen legen

- Lernkontrollen sollten auf Leistungen fußen, so dass Lernende für das Leben vorbereitet werden und nicht nur für die Schule lernen
- Durch die Förderung von Methoden zur Selbstkontrolle lernen Schüler und Studierende, Informationen zu beurteilen, um Probleme zu lösen, Entscheidungen zu treffen und selbstständig Lernende zu werden
- Unterstützen Sie Schüler und Studierende dabei, Kontrollmechanismen und -kriterien zu entwickeln, um ihre Arbeit selbst einschätzen zu können (Donnahan, J. und Stein, B.B., zitiert in Stripling, 1999)
- Helfen Sie Schülern und Studierenden bei der Selbstanalyse
- Lernerfolgskontrollen sollten daraufhin ausgerichtet sein, die Leistung der Lernenden verbessern zu helfen
- Zuverlässige Lernkontrollen messen die Leistung der Schülern und Studierenden anhand von Aufgaben mit Sitz im wirklichen Leben (Baron, 1995)
- Gestalten und verwenden Sie Lernkontrollen im Hinblick auf die Bedürfnisse der Lernenden

Den Schwerpunkt auf das komplexe Denken legen

- der Schwerpunkt bei der Vermittlung von Informationskompetenz liegt heutzutage eher auf der Recherche, der Bewertung und der Verwendung von Informationen als auf dem Finden und Sichern von Quellen
- Informationskompetenz sollte neben einfachen kognitiven Vorgängen (Erinnern und Verstehen von Informationen) komplexere Denkprozesse betonen (Anwenden, Zusammenführen und Bewerten von Informationen) (Donnahan, J. und Stein, B.B., zitiert in Stripling, 1999)
- Vermitteln Sie Informationsprozesse wie Entscheidungsfindung und Problemlösung, anstelle von bloßer Faktenkenntnis, so dass die Schüler und Studierenden zum Lernen befähigt werden
- Stellen Sie Informationsprozesse bei allen Verfahren der Lernerfolgskontrolle heraus
- Aufgaben und Lernkontrollen müssen eine Verbindung herstellen zwischen dem beschrittenen Weg, die Aufgabe zu lösen, und dem erreichten Ziel. (Jones, A. J. und Gardner, C. zitiert in Stripling, 1999)

Fragen des Vermittlers von Informationskompetenz

- Was will ich messen/kontrollieren?
- Was haben die Schüler/Studierenden gelernt?
- Wie schätzen die Teilnehmenden ihren eigenen Lernerfolg ein?
- Lernen die Schüler und Studierenden wirklich?

Fragen zum Verfahren der Lernerfolgskontrolle (Wiggins, 1998)

- Wird wirklich das gemessen, was zu messen vorgegeben wird?

- Sind die Kriterien eindeutig und objektiv, und sind sie tatsächlich von Standards abgeleitet?
- Ist das Wertungssystem zuverlässig und definiert es angemessen Qualitätsabstufungen?
- Stellt die bewertete Leistung eine Herausforderung dar?
- Stellt die Kontrollmethode eine angemessene Lernherausforderung für die Schüler/Studierenden dar?
- Hat die bewertete Leistung einen Sitz im wirklichen Leben mit seinen Herausforderungen und Zwängen?

Beispiel (Stec, E., 2004). „Greifen Sie die wichtigsten Kriterien zur Lernerfolgskontrolle heraus und zerlegen Sie sie in kleinere Bestandteile. Diese Einheiten machen nicht nur Ihren Kriterienkatalog transparenter, sondern können auch die Grundlage Ihrer Lehrplangestaltung sein. Dazu ein verkürztes Beispiel: Was haben die Studierenden gelernt?

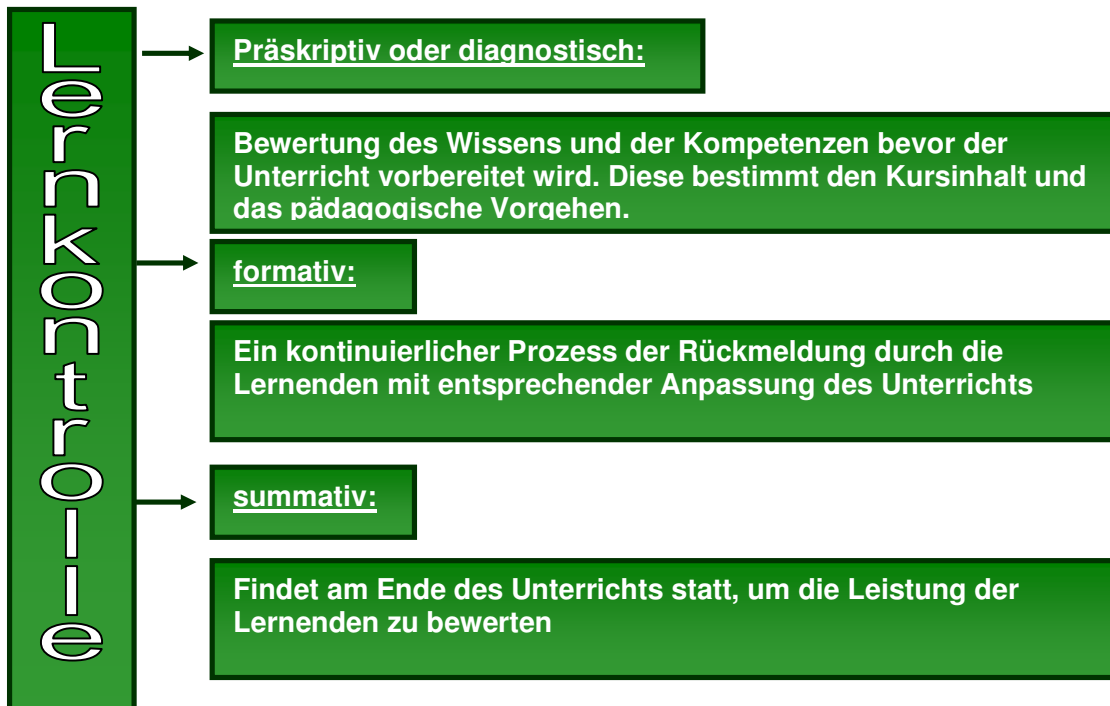
- Können die Studierenden entsprechende Artikel aus wissenschaftlichen Fachzeitschriften in ihre Forschungsarbeiten einbauen?
- Können die Studierenden entsprechende Verzeichnisse von Fachzeitschriften auffinden? In gedruckter Form?
- Können sie Computer für Online-Recherchen nutzen?
- Können die Studierenden eine erfolgreiche Suchstrategie entwickeln?
- Verfügen sie über einen ausreichenden Wortschatz zur Schlagwortsuche?
- Kennen sie Schlagwortlisten oder Thesauri und können sie mit ihnen umgehen?
- Verwenden die Studierenden bei der Recherche effizient Bool'sche Operatoren?
- Selektieren Studierende für ihre Recherche referierte Artikel?“ (S. 3).

Typologie der Lernkontrolle / Evaluation (Stec, E., 2004). Die drei Verfahren sind:

- Präskriptiv oder diagnostisch. Dabei werden das Wissen und die Kompetenz der Teilnehmenden erhoben, bevor der Unterricht vorbereitet wird. Das kann in Form standardisierter oder vom Lehrenden entwickelter Tests, Befragungen oder anhand der Durchsicht der bisherigen Arbeiten des Lernenden geschehen.
- Formativ. Dieses Verfahren erlaubt die Rückmeldung über den Lernerfolg während des laufenden Unterrichts und ermöglicht es den Dozenten, die Lehrmethoden während des Kurses anzupassen. Zum Beispiel, indem Schüler oder Studierende eine einseitige Reaktion zu einer Leseaufgabe zu schreiben haben oder indem sie ein kommentiertes Literaturverzeichnis zu Forschungsquellen mehrere Wochen vor Abschluss der Forschungsarbeit einreichen müssen.
- Summativ. Eine Lernkontrolle, die am Ende des Unterrichts stattfindet, z.B. Multiple-Choice-Fragen, unter Aufsicht geschriebene Aufsätze oder eine Bewertung der Studierenden in ihrer Forschungsarbeit verwendeten Quellen oder eine Beurteilung ihrer Arbeitsmappe. Die letzten beiden Beispiele erfordern die Entwicklung eines Bewertungsrasters zur Lernerfolgskontrolle. Die Evaluierung des Unterrichts seitens der Schüler/Studierenden kann in Form von Fragebögen oder in Gruppendiskussionen geschehen. Diese Methoden messen/kontrollieren jedoch

nicht den Lernerfolg; werden aber fälschlicherweise zu diesem Zweck eingesetzt (S.3).

Abb. 11: Bewertung

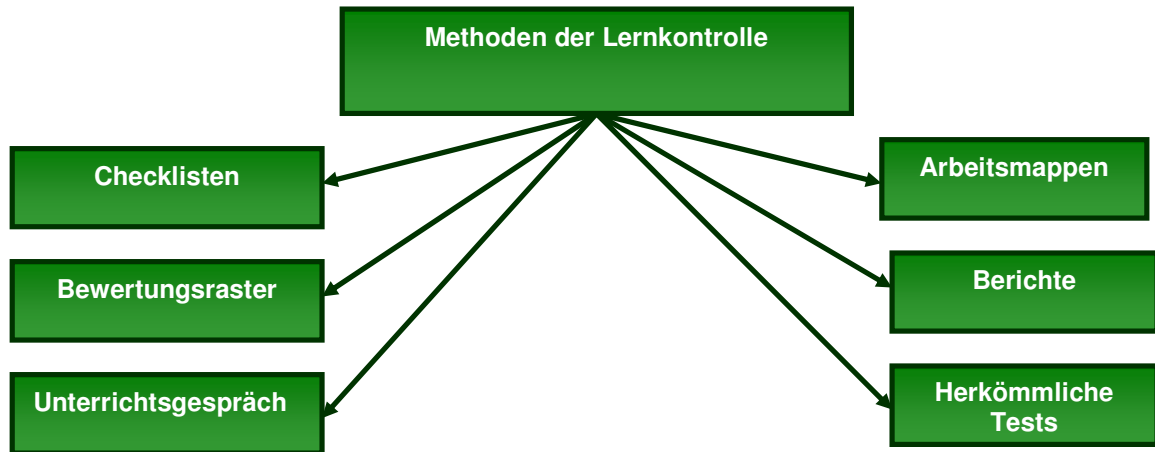


Methoden der Lernkontrolle. Es gibt verschiedene Methoden der Lernkontrolle, um Lernende während des Erwerbs von Informationskompetenz zu unterstützen. Empfohlen seien:

- Checklisten. Diese Listen dienen dazu, Schüler/Studierende bei der Lösung ihrer Lernaufgaben anzuleiten. Sie beinhalten verschiedene Phasen, Stufen oder Elemente, die dazu benötigt werden. Checklisten stellen eine visuelle Hilfe dar, um den Lernfortschritt zu verstärken. Checklisten sollten zu Beginn einer Aufgabe ausgeteilt werden, so dass sie während des gesamten Lernprojekts zur Selbstkontrolle genutzt werden können.
- Bewertungsraster. Ein Bewertungsraster ist ein genau strukturiertes Kontrollinstrument, welches Schüler und Studierende zu erfolgreicher Leistung anleitet. Für gewöhnlich beinhaltet das Raster eine gestufte Liste mit Qualitätskriterien, die Schüler/Studierenden bei ihren Lernaufgaben einhalten sollen. Der Bereich von erfolgreichen bis nicht ausreichenden Leistungsmerkmalen sollte ohne wertende Sprache auskommen. Begriffe sollten den Lernerfolg beschreiben, den Schüler und Studierende erreichen sollten (Donnahan, J. & Stein, B.B., zitiert in Stripling, 1999). Das Bewertungsraster kann anhand einzelner Lernschritte noch unterteilt werden, wobei jedes Etappenziel klar beschrieben werden sollte.

- Unterrichtsgespräch. Eine Methode, die auf der Diskussion mit den Lernenden, zwischen den Lernenden oder in der ganzen Klasse basiert und mündlich die Lernprozesse in Bezug auf Informationskompetenz reflektiert. Dies kann sowohl in verschiedenen Stadien des Vermittlungsprozesses geschehen als auch am Ende dieses Prozesses. Dazu werden vom Lehrenden Fragen gestellt, um Fortschritte im Lernprozess zu ergründen.
- Arbeitsmappe. Sie besteht aus der Sammlung von Arbeiten der Schüler/Studierenden über einen bestimmten Zeitraum hinweg und ist in ein abschließendes Paket mit Ergebnissen des IK Prozesses integriert. Arbeitsmappen sind ein hilfreiches Kontrollinstrument, weil es den Lernenden zeigen kann, wie ihre Lernfortschritte zu einem Ganzen werden. Sie zeigen, was Schüler/Studierende gelernt haben (inhaltliche Standards) und/oder dass sie dazu in der Lage sind (Leistungsstandards) (Jones, A.J. & Gardner, C., zitiert in Stripling, 1999). Sie eignen sich ausgezeichnet dazu, das Erreichen von Lernzielen nachzuvollziehen und die Effizienz von Lernstrategien und die Qualität der Wissenswiedergabe zu beurteilen.
- Berichte. Sie stellen hilfreiche Übungen dar, solange sie nicht via „Copy & Paste“ erstellt werden oder lediglich eine Wiedergabe von Informationen aus gedruckten oder digitalen Quellen darstellen, ohne das Gefundene zu verarbeiten oder zu bewerten. Grundet die Lernkontrolle ausschließlich auf schriftlichen Berichten, gefährdet sie die Vermittlung von IK an sich. (Jones, A.J. und Gardner, C., zitiert in Stripling, 1999)
- Herkömmliche Tests. Eine Liste von Fragen mit offenen oder strukturierten Antwortmöglichkeiten ist ebenfalls hilfreich, solange diese nicht auf rein inhaltliche Aspekte beschränkt sind. Tests können eingesetzt werden, wenn die Zeit begrenzt ist oder wenn die Kontrolle sich speziell auf einen bestimmten Aspekt des Lernens bezieht.
- Weitere Ansätze. Eine umfassende Evaluierung betont die Notwendigkeit, die angestrebten Lernergebnisse mit geeigneten Lehrmethoden und Lernkontrollen in ein nahtloses Ganzes zu verwandeln (Bligh, 1998). Eine ähnliche Methode wird von Biggs vorgeschlagen (1999), dessen SOLO (Structure of Observed Learning Outcomes) -Modell eine strukturierte Kontrolle intellektueller Fertigkeiten intendiert.

Abb. 12: Methoden der Lernkontrolle



Literaturhinweise:

American Association of School Librarians (1998). *Information Power: Building Partnerships for Learning*. Chicago: American Library Association.

Angelo, T. A., and Cross, K. P. (1993). *Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers*. San Francisco: Jossey-Bass.

Baron, M A., and Boschee, F. (1995). *Authentic Assessment: The Key to Unlocking Student Success*. Lancaster: Technomic Publishing, 1995.

Bligh, Donald A. (2000). What's the Use of Lectures?. In Gibbs, *Teaching in Higher Education: Theory and Evidence*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 346 p.

Donnahan, J. and Stein, B. B. (1999). Assessment: A Tool for Developing Lifelong Learners. In B. K. Stripling, *Learning and Libraries in an Information Age*. Principles and Practice. Littleton: Libraries Unlimited.

Goldfarb, E. K. (1999). Learning in a Technological Context. In B. K. Stripling, *Learning and Libraries in an Information Age*. Principles and Practice. Littleton: Libraries Unlimited.

Jones, A. J. and Gardner, C. (1999). Student Learning: Linking Research and Practice. In: Stripling, B. K. Stripling, *Learning and Libraries in an Information Age*. Principles and Practice. Littleton: Libraries Unlimited.

Kitzinger, J. (1995, July). Introducing Focus Groups. *British Medical Journal*, No. 3, pp.299-302.

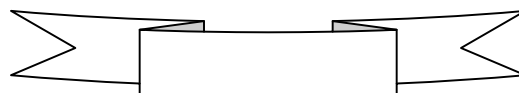
Practical Assessment, Research, and Evaluation (2003). Retrieved October 20, 2004, from the web site: <http://pareonline.net/>

S.A.I.L.S (2004). Retrieved May 25, 2004, from the web site: <http://sails.lms.kent.edu/index.php>

Stec, E. (2004). *Guidelines for Information Literacy Assessment (A flyer)*. The Hague: IFLA.

Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass.

Williams, J. *Creativity in Assessment of Library Instruction* (2000). *Reference Services Review*, No. 28, pp. 323-334.



10. Glossar

Die Begriffe dieser Liste sind von einem operativen Standpunkt aus definiert. Sie haben im Allgemeinen mehrere semantische Konnotationen, die abhängig vom Kontext variieren können und die nicht [alle] in diesem Glossar enthalten sind. Mehrere Begriffe basieren auf Definitionen, die von anderen Autoren stammen; in diesem Fall wird die Quelle zitiert. Ziel des Vokabulars ist es, ein Begriffsraster für die Auseinandersetzung mit der Informationskompetenz bereitzustellen.

Lehrender. Mitglied des Lehrkörpers, welches Dozent, Professor etc. an Universitäten oder Lehrer an Grund- und Regelschulen genannt wird; das Wort ist ganz allgemein mit auf eine Lehrtätigkeit ausgerichtete Ausbildung konnotiert. Einem Lehrkörper im üblichen Sinn fällt die Rolle zu, Wissen in einer Lernsituation zur Verfügung zu stellen, wobei es eher um die Vermittlung von Fakten geht als darum, was die Schüler und Studierenden sich selbstständig aneignen könnten. Synonyme: Professor, Pädagoge, Dozent, Ausbilder, Akademiker, Lehrer.

Kognitive Theorie. Eine Reihe von Theorien und Erkenntnissen der Forschung, die im Wesentlichen auf Jean Piagets Theorie zurückgehen. Diese gründet auf „... der mentalen Verarbeitung von Information: ihrem Erwerb, ihrer Anordnung, Kodierung, Bewertung und Speicherung im Gedächtnis sowie ihrem Vergessen (Schunk, 1997).“ Synonyme: Kognitionspsychologie, Kognitionswissenschaften.

Konstruktivismus. Ein Lernprozess, der den Lerner in den Mittelpunkt stellt. Dieser Ansatz geht davon aus, dass das Lernsubjekt sein Wissen durch Suchstrategien, Fallstudien, Gruppenarbeit (oder gemeinschaftliche Arbeit) und sinnvolles Lernen oder andere didaktische Zugänge selbst erweitert. Verwandte Begriffe: Kognitionswissenschaft, sinnvolles Lernen.

Entwicklung von Informationsfertigkeiten: Ein in Bildungseinrichtungen vermittelter Lernprozess, der Schüler, Studierende oder Lehrende dazu befähigt, Informationen zu erkennen, zu finden, auf sie zuzugreifen, sie zu speichern und zu verwenden. Synonyme: Nutzerschulung, Bibliographische Unterweisung, Informationskompetenz.

Vermittler. Ein Begriff aus dem Management-Bereich, der eine Person bezeichnet, die eine Gruppe dahingehend unterstützt, dass ihre Mitglieder selbstbestimmt die gewünschten Lernziele erreichen. In der Didaktik wird damit ein Angehöriger des Lehrkörpers bezeichnet, der den Lernprozess einer Gruppe in Gang setzt, so dass deren Mitglieder für sich selbst Wissen erwerben können. Synonyme: Lernmanager, Kapitän einer Lernmannschaft, Lernorganisator Lerngruppenleiter.

Information. Darunter wird die Wahrnehmung von Fakten durch die Stimulation eines der menschlichen Sinne verstanden. In anderen Worten, „ein Individuum nimmt Informationen

auf, wenn es Fakten erkennt, die zu einem Ereignis gehören“ (Debons, 1988). Von einer Aneignung relevanter Fakten kann gesprochen werden, wenn diese gesammelt, verarbeitet, geordnet, weitergeleitet und verwendet werden, um das Verhältnis des Menschen zu seiner Umwelt neu zu definieren. Synonyme: Fakten, Wissen.

Informationskompetenzen. Der Begriff „Kompetenz“ impliziert eine Reihe von Fähigkeiten, die sowohl zum Erkennen eines Informationsbedarfs als auch zum Speichern, Bewerten, Verwenden und Rekonstruieren von Wissensinhalten aus ausgesuchten Informationsquellen gehören. Synonyme: Informationsfertigkeiten, Informationsvermögen, Informationskompetenz.

Informationskompetenz. Dieser Begriff bezeichnet in der englischsprachigen Welt landläufig das Vermögen, Informationsbedarf zu erkennen, und die Fähigkeit, Informationen zu finden, zu bewerten und effektiv zu nutzen. Im Spanischen beinhaltet der Begriff „Informationskompetenz“ die grundlegende Schreib- und Lesefähigkeit. „Literacy“ wird von Bildungsministerien benutzt und meint den grundlegenden Lese- und Schreibunterricht, nicht aber notwendigerweise das Erlernen des Lernens. So ist zumindest vom spanischen Sprachgebrauch her die Umschreibung „Entwicklung von Informationskompetenzen“ zu bevorzugen. Synonyme: Informationsfertigkeiten, Bibliographische Unterweisung, Nutzerschulung, Informationskompetenzen.

Informationsfertigkeiten. Die Semantik dieses Ausdrucks unterscheidet sich von „Informationskompetenzen“ insofern, als „Kompetenzen“ eine Reihe von Fertigkeiten mit einschließt. Sie können jedoch auch synonym betrachtet werden. Das *Diccionario de la Real Academia Espanola* (2005) betont, dass „Kompetenz“ eine Fertigkeit oder Begabung ist; während die „Fähigkeit“ als Vermögen und Wille, etwas zu tun, verstanden wird. Mit anderen Worten, Informationsfertigkeiten könnten als das Vermögen definiert werden, Informationsbedarf zu erkennen, und die Befähigung, ihn zu befriedigen. Synonyme: Informationskompetenzen, Informationsvermögen.

Lerner. Dieser Begriff ist zunehmend gebräuchlich, um die aktive Rolle eines Schülers oder Studierenden im Lernprozess zu bezeichnen. Der Lerner kann definiert werden als eine Person, die am Bildungsprozess teilnimmt, wobei sie dafür verantwortlich ist, mit oder ohne Hilfe eines Vermittlers Wissen in einer sich wandelnden Umwelt zu schaffen. Synonyme: aktiver Lerner, Schüler, Studierender.

Lernen. „Das Ergebnis des Lernprozesses, der als dauerhafter Wandel definiert wird, der durch Übung oder andere Arten der Erfahrung im Verhalten oder den Fähigkeiten einer Person auftritt.“ (Shuell, 1986). Synonyme: Bildung, Lehren.

Lernprozess. Phasen, die vom Lernenden benötigt werden, um Wissen zu erwerben; der Lernprozess kann an verschiedenen Lernorten stattfinden, im Klassenzimmer / Hörsaal, im Labor, in der Bibliothek oder im Internet. Synonyme: Bildung, Unterricht, Lehren.

Professor. Synonym für Lehrer. Der Begriff impliziert eine auf eine Lehrtätigkeit orientierte Ausbildung. An englischen Bildungseinrichtungen bedeutet der Titel die höchste Stufe, die ein Dozent erreichen kann. Eine Professur ist der Höhepunkt einer akademischen

Laufbahn, insbesondere was die Forschungstätigkeit betrifft. In Mexiko wird dieser Begriff allgemein für Dozenten verwendet, unabhängig davon, dass sie lediglich in der Lehre und selten in der Forschung tätig sind. Synonyme: Dozent, Lehrer, Vermittler.

Fähigkeit. Eine entwickelte Fertigkeit, um eine Informationsaufgabe zu lösen. Synonyme: Vermögen, Kompetenz, Begabung.

Schüler/Studierender. Eine Person, die am Bildungsprozess teilnimmt. Der Begriff beschreibt jemanden, der an einem lehrervermittelten Bildungsprozess teilnimmt, also jemanden, der eine passive Rolle spielt. Synonyme: Studierender, Lernender, aktiver Lerner.

Schüler/Studierender. Ein im Bildungswesen gebräuchlicher Begriff, der jemanden bezeichnet, der in einer Bildungseinrichtung lernt oder studiert. Aktuelle Theorien betonen ein übergeordnetes Konzept, das über diese Bedeutung hinausgeht und in dem für Schüler und Studierender das Wort „Lernender“ vorgeschlagen wird. Synonyme: Schüler, Studierender, Lernender, Stipendiat.

Lernen. „Das ist der Prozess des Erwerbs und der Veränderung von Wissen, Fertigkeiten, Strategien, Vorstellungen, Einstellungen und Verhalten“ (Schunk, 1997). Synonyme: studieren, denken.

Referenzen

Debons, A., Horne, E. y Cronenweth, S. (1988). *Information science: an integrated view*. Boston, G.K. Hall

Diccionario de la Real Academia Española. [Versión electrónica] (2005). Disponible en: <http://www.rae.es/>

Piaget, J. (2005). “Psicología de la inteligencia”. Consultado el 28 de Junio, 2004: <http://www.geocities.com/Athens/Ithaca/8100/maga2.htm>

Schunk, D. H. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Prentice Hall

Shuell, T. J. (1986). “Cognitive Conceptions of Learning”. *Review of Educational Research*, Vol. 56, No. XXX, pp. 411-436.

11. Vollständige Liste der Referenzen

ACRL. (2003). *Characteristics of Programs of Information Literacy that Illustrate Best Practices: A Guideline*.

<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/characteristics.htm> (abgerufen am 26.7.2004)

ACRL. (2003). *Guidelines for Instruction Programs in Academic Libraries Approved*.

<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/guidelinesinstruction.htm> (abgerufen am 26.7.2004)

ACRL. (2003). *Information Literacy in Action*.

<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlissues/acrlinfolit/infolitresources/infolitinaction/infolitaction.htm> (abgerufen am 26.7.2004)

ACRL. (2004). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*.

<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetency.htm> (abgerufen am 26.7.2004)

Adams, L. (1994). *Designing the Electronic Classroom*.

<http://www.cheecs.net/95conf/PROCEEDINGS/adams.html> (abgerufen am 28.7.2008)

American Association of School Librarians (1998). *Information Power: Building Partnerships for Learning*. Chicago: American Library Association.

American Association of School Librarians and Association for Educational Communications and Technology. (1998). *Information Literacy Standards for Student Learning*. Chicago: American Library Association.

Angelo, T. A., and Cross, K. P. (1993). *Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers*. San Francisco: Jossey-Bass.

Assessment in Library and Information Literacy Instruction. (2004).

<http://www2.library.unr.edu/ragains/assess.html> (abgerufen am 26.7.2004)

Bandura, A. (1998). *Personality Theories*.

<http://www.ship.edu/~cgboeree/bandura.html> (abgerufen am 28.7.2004)

Baron, M A., and Boschee, F. (1995). *Authentic Assessment: The Key to Unlocking Student Success*. Lancaster: Technomic Publishing, 1995.

Bawden, D. (2001, March). Information and Digital Literacies: A Review of Concepts. *Journal of Documentation*, No. 57, 218-259.

Behrens, S. (1994, March). *A Conceptual Analysis and Historical Overview of Information Literacy*. College and Research Libraries, Vol. 55, pp. 309-322.

Biggs, J. and Moore, P. (1993). *Process of Learning*. New York: Prentice Hall.

Biggs, J. B., (1999). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. Buckingham: Society for Research into Higher Education/Open University Press.

Blakey, E. and Spence, S. (1990, May-June). *Thinking for the Future*. Emergency Librarian, No. 18, pp. 11-14.

Bligh, Donald A. (2000). What's the Use of Lectures? In Gibbs, *Teaching in Higher Education: Theory and Evidence*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 346 p.

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: Classification of Educational Goals*. Handbook 1: Cognitive Domain. New York: Longman, Green and Co.

Bruce, C. and Candy, P. (Eds.) (2000). *Information Literacy Around the World: Advances in Programs and Research*. Wagga, Wagga, Australia, Centre for Information Studies Charles Sturt University.

Bruce, C. (1997). *The Seven Faces of Information Literacy*. Seven Faces of Information Literacy. AULSIB Press, Adelaide Auslib Press.

Bruner, J. (1962). *On Knowing: Essays for the Left Hand*. Cambridge: Belknap Press.

Bundy, A. (2002). *Essential Connections: School and Public Libraries for Lifelong Learning*. Australian Library Journal, Vol. 51, pp. 47-70.

_____. (2004). *Australian and New Zealand Information Literacy Framework: Principles, Standards and Practice*.

<http://www.caul.edu.au/infoliteracy/InfoLiteracyFramework.pdf>

Byerly, Greg and Brodie, Carolyn S. (1999). Information Literacy Skills Models: Defining the Choices. In *Learning and Libraries in an Information Age*. Principles and Practice, ed. Barbara K. Stripling, Englewood: Littleton: Libraries Unlimited, p.54-82.

Campbell, S. (2004). *Defining Information Literacy in the 21st century*. IFLA 70th Conference

<http://www.ifla.org/IV/ifla70/papers/059e-Campbell.pdf> (abgerufen am 21.9.2004)

Candy, P. (2002). *Lifelong Learning and Information Literacy*.

<http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/candy-fullpaper.pdf> (abgerufen am 20.10.2004)

Case, D. (2002). *Looking for Information: A Survey of Research on Information Seeking, Needs and Behavior*. New York: Academic Press.

Cave, C. (1996). *The Creativity Web*.

<http://www.ozemail.com.au/~caveman/Creative/> (abgerufen am 5.11.1998)

Chambers English Dictionary (2003). City of publication: Publisher

Cortes J. (2002). *Diseño y Equipamiento de Salones Electrónicos para Programas de DHI*.

http://www.infoconsultores.com.mx/RevInfo52/20_22_ART_Cortes.pdf (abgerufen am 28.7.2004)

Cortés, J.; González, D.; Lau, J.; Et al. *Normas sobre alfabetización informativa en educación superior*. Juárez: México: UACJ, 2002.

Debons, A., Horne, E. and Cronenweth, S. (1988). *Information Science: an Integrated View*. Boston, G.K. Hall.

Dewey, J. (1967). *La Concepción democrática en educación*. Democracia y Educación. Ed. Losada.

Dibble, M. (2004). *Directory of Online Resources for Information Literacy: Definitions of Information Literacy and Related Terms*.

<http://www.lib.usf.edu/ref/doril/definitions.html> (abgerufen am 27.7.2004)

Dibble, Mark. (2004). *Directory of Online Resources for Information Literacy: Information Literacy Standards*.

<http://www.lib.usf.edu/ref/doril/standard.html> (abgerufen am 26.7.2004)

Diccionario de la Real Academia Española. (2005).

<http://www.rae.es/>

Donnahan, J. and Stein, B. B. (1999). Assessment: A Tool for Developing Lifelong Learners. In B. K. Stripling, *Learning and Libraries in an Information Age*. Principles and Practice. Littleton: Libraries Unlimited.

Doskatsch, I. (2003). Perceptions and Perplexities of the Faculty- Librarian Partnership: An Australian Perspective. *Reference Services Review: Reference and Instructional Services for Libraries in the Digital Age*. Vol. 31 pp. 111-121.

Educational Technology and Information Literacy: Planning to Make a Difference in How we Teach and Learn (2004).

http://www.cde.state.co.us/cdelib/etil/et_planning-workshops.htm (abgerufen am 28.7.2004)

Ennis, R. (1985). Goals for a Critical Thinking Curriculum. In A. L. Costa (Ed.), *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Estrategias y Modelos para Enseñar a Usar la Información: Guía para Docentes, Bibliotecarios y Archiveros. (2000). Murcia, Spain: KR.

Evers, F. T. (1998). *The Bases of Competence: The Skills for Lifelong Learning and Employability.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Flaspohler, M. R. (2003) Information Literacy Program Assessment: One Small College Tales the Big Plunge. *Reference Services Review: Reference and Instructional Services for Libraries in the Digital Age.* Vol. 31, pp. 129-140.

Ford, N. (2003, April). *Towards a Model of Learning for Educational Informatics.* *Journal of Documentation,* Vol. 60, pp.183-225.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences.* New York: Basic Books.

Glynn, S. (1997, January). *Drawing Mental Models.* *Science Teacher,* No. 61.

Goldfarb, E. K. (1999). Learning in a Technological Context. In B. K. Stripling, *Learning and Libraries in an Information Age.* Principles and Practice. Littleton: Libraries Unlimited. No. 8.

Grassian, E and Kaplowitz, J. (2001). *Information Literacy Instruction: Theory and Practice.* New York: Neal-Schuman.

Gratch-Lindauer, B. (2000, August). *Assessing Community Colleges: Information Literacy Competencies and Other Library Services and Resources.*
<http://fog.ccsf.cc.ca.us/~bgratch/assess.html> (abgerufen am 26.7.2004)

Hancock, V. E. (2004). *Information Literacy for Lifelong Learning.*
<http://www.libraryinstruction.com/information-literacy.html> (abgerufen am 21.10.2004)

Hepworth, M. (2004, March). A Framework for Understanding User Requirements for an Information Service: Defining the Needs of Informal Careers. *Journal of the American Society of Information Science and Technology.* Vol. 55, pp. 695-708.

Hiscock, J and Marriott, P. (2003, March). A Happy Partnership Using an Information Portal to Integrate Information Literacy Skills into an Undergraduate Foundation Course. *Australian Academic and Research Libraries.* Vol. 34, pp. 32-41.

Horton, Jr. F. (2004, December). *Comments on International Guidelines on Information Literacy.* (E-Mail), Washington, DC. 4p.

Humes, B. (2004, July). *Understanding Information Literacy.*
<http://www.ed.gov/pubs/UnderLit/index.html> (abgerufen am 26.7.2008)

Information Literacy: Learning How to Learn (2004).

http://www.ri.net/RITTI_Fellows/Barton/infolit.html (abgerufen am 28.7.2004)

Information Literacy Program (2002, April).

<http://faculty.weber.edu/chansen/libinstruct/ILProgram/goals/programgoals03.htm>

(abgerufen am 26.7.2004)

Information Literacy: Definitions and Models (2001).

<http://dis.shef.ac.uk/literacy/definitions.htm>, pp. 30-32 (abgerufen am 21.9.2004)

Information Literacy Standards. (2001).

<http://www.caul.edu.au/cauldoc/InfoLitStandards2001.doc> (abgerufen am 27.7.2004)

Information Power: Building Partnerships for Learning: Learning and Teaching Principles of School Library Media Programs (2006, March).

<http://www.ala.org/ala/aasl/aaslproftools/informationpower/iplearningteaching.htm> (abgerufen am 28.7.2004)

Jones, A. J. and Gardner, C. (1999). Student Learning: Linking Research and Practice. In: Stripling, B. K. Stripling, *Learning and Libraries in an Information Age*. Principles and Practice. Littleton: Libraries Unlimited.

Kapitzke, C. (2003). *Information Literacy: A Positivist Epistemology and a Politics of Outformation*. *Educational Theory*, No.53, pp.37-53.

Kitzinger, J. (1995) *Introducing Focus Groups*. *British Medical Journal*, No.3, pp. 299-302.

Kuhlthau, C. (1999). Literacy and Learning for the Information Age. In Stripling, Barbara K., *Learning and Libraries in an Information Age*. Principles and Practice. Littleton: Libraries Unlimited. pp. 3-22.

Langford, L. (2001, June). *Critical Literacy: A Building Block Towards the Information Literate School Community*. *Teacher Librarian*, No. 28, pp. 18-21.

Learning Theories (2005). *Emerging Technologies*.

http://www.emtech.net/learning_theories.htm#Skinner1 (abgerufen am 28.7.2004)

Marton, F. and Saljo, R. (1997). Approaches to Learning. In Marton, F., (et al.) (Eds), *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish University Press.

McGregor, J. H. (1999). How do we Learn. In B. K. Stripling, *Learning and Libraries in an Information Age*. Principles and Practice. Littleton: Libraries Unlimited

Mednick, M. (2002). *Information Literacy: The New Challenge*. City of Publication: California.

Nimon, M. (2002, March 24). *Developing Lifelong Learners: Controversy and the Educative Role of the Academic Librarian*. Australian Academic and Research Libraries, No. 33, pp. 14-24.

Normas sobre Alfabetización Informativa en Educación Superior (2002).
<http://bivir.uacj.mx/dhi/DocumentosBasicos/Default.htm> (abgerufen am 28.7.2004)

Oellers, B. and Monfasani, R. (2001, April). *Capacitación del Personal y Formación de Usuarios*.
<http://www.abgra.org.ar/> (abgerufen am 26.7.2004)

Owusu-Ansah, E. (2003). Information Literacy and the Academic Library: a Critical Look at a Concept and the Controversies Surrounding It. *The Journal of Academic Librarianship*, No. 29, pp.219-230.

Pappas, M and Tepe, A. (2002). *Pathways to Knowledge and Inquiry Learning*. City of Publication: U.S.A. Colorado.

Pavlov, I. P. (1999, May). *Condicionamiento Clásico*.
<http://fates.cns.muskingum.edu/~psych/psycweb/history/pavlov.htm> (abgerufen Oktober 2004)

Peterson, P. L. and Clark, C. M. (1978). Teachers' Reports of Their Cognitive Processes During Teaching, *American Educational Research Journal*, Vol. 15, No. 4, pp. 555-565.

Piaget, J. (2005). *Psicología de la inteligencia*.
<http://www.geocities.com/Athens/Ithaca/8100/maga2.htm>

Practical Assessment, Research, and Evaluation (2003).
<http://pareonline.net/> (abgerufen am 20.10.2004)

Rader, H. (2002). *Information Literacy 1973-2002: A Selected Literature Review*. (Bibliography). *Library Trends*, Vol.51, pp. 242-259.

S.A.I.L.S (2004).
<http://sails.lms.kent.edu/index.php> (abgerufen am 25.5.2004)

SCONUL. *The Seven Pillars of Higher Education*. London: SCONUL, 2001

Schunk, D. H. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Prentice Hall.

Shuell, T. J. (1986). *Cognitive Conceptions of Learning*. Review of Educational Research, Vol. 56, No. XXX, pp. 411-436.

Siitonen, L. (2004, July). *Information Literacy: Gaps Between Concepts and Applications*. <http://www.ifla.org/IV/ifla62/62-siil.htm> (abgerufen am 26.7.2004)

Skinner, B. F. (1986). *Ciencia y Conducta Humana*. Barcelona: Martínez Roca.

Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning Among Students: Theory, Research, and Implications for Active Learning*. Center for Research on the Education of Student, Johns Hopkins University.

Spaeth, C. and Walter, L. (1999). *Implement a Literacy Program*. <http://www.sil.org/lingualinks/literacy/ImplementALiteracyProgram/contents.htm> (abgerufen am 26.7.2004)

Squires, G. (1994). *A New Model of Teaching and Training*. Hull: University of Hull.

Stec, E. (2004). *Guidelines for Information Literacy Assessment (A flyer)*. The Hague: IFLA.

Stripling, B. (1999). *Learning and Libraries in an Information Age: Principles and Practice*. Littleton: Libraries Unlimited.

Tarpy, R. M. (1999). *Aprendizaje: Teoría e Investigación Contemporánea*. Madrid: McGraw-Hill.

Teacher Tips, Tools, and Tutorials: Information Literacy Skills Used in BCPS Research Lessons (2005, July). <http://www.bcps.org/offices/lis/models/tips/> (abgerufen am 28.7.2004)

Teaching Library Projects (2004). <http://www.lib.berkeley.edu/TeachingLib/Projects.html> (abgerufen am 26.7.2004)

Simon, E. (2003). *Wie lehrt und lernt man Medienkompetenz. How to Learn and to Teach Information Literacy*. Berlin: BibSpider.

Walton, G. (November, 2004). *Comments on the draft International guidelines on Information Literacy produced for IFLA*. (E-Mail), Stoke-on-Trent, England, 5p.

Westbrook, L. (1993). Evaluation. *Learning to Teach: Workshops on Instruction*. Chicago: Association of College and Research Libraries, ALA.

Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass. 58

Williams, J. (2000) *Creativity in Assessment of Library Instruction* . Reference Services Review, No. 28, pp. 323-34.

Wittrock, M. C. (1986). *Students' Thought Processes*. New York: Macmillan. pp. 297-314.

WLMA and OSPI Essential Skills for Information Literacy.

<http://www.wlma.org/Instruction/wlmaospibenchmarks.htm> (abgerufen am 26.7.2004)