

Oliver Schoenbeck

Informations- und Medienkompetenz fördern

Abstract: Kompetenzförderung durch wissenschaftliche Bibliotheken sollte zum Ziel haben, die wissenschaftlichen Zielgruppen bei der selbstbestimmten Teilhabe am wissenschaftlichen Diskurs zu unterstützen. Diese Aufgabe wird angesichts der digitalen Transformation stetig umfangreicher und komplexer. Bibliothekarische Dienstleistungen sollten daher ganzheitlich entwickelt werden mit dem Ziel, individuelle Kompetenzentwicklung zu ermöglichen. Bibliothekar:innen müssen pädagogische Kompetenzen konsequent in Abhängigkeit von bibliothekarischen Kernkompetenzen und akademisch-methodischen Kompetenzen entwickeln.

Keywords: Informationskompetenz, Medienkompetenz, Kompetenzentwicklung, Bibliothekspädagogik, Dienstleistungsorientierung, Organisationsentwicklung

Kurzbiografie: Dr. Oliver Schoenbeck ist unter anderem Fachreferent für Pädagogik, Psychologie, Philosophie und Buch- und Bibliothekswesen und Ausbildungsleiter am BIS – Bibliotheks- und Informationssystem der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Er arbeitet seit vielen Jahren regional und überregional in Arbeitsgemeinschaften zum Thema Informationskompetenz mit, u. a. in der DINI, im GBV und aktuell als Sprecher der gemeinsamen Kommission Informationskompetenz von VDB und dbv. Kontakt: oliver.schoenbeck@uol.de

Einleitung

Die Förderung von Medien- und Informationskompetenz ist heute eine unbestrittene Aufgabe von wissenschaftlichen Bibliotheken. Sie schlägt sich als Thema im bibliothekspraktischen Diskurs vor allem in der Auseinandersetzung mit Konzeption und Umsetzung von „Nutzerschulungen“ und ähnlichen lehrenden Vermittlungsangeboten nieder. Doch die „digitale Transformation“ verlangt immer mehr Akteur:innen in der Wissenschaft immer mehr und komplexere Kompetenzen ab. Bibliothekar:innen müssen Kompetenzförderung daher als ganzheitliche Herausforderung und Aufgabe von Bibliotheken verstehen, um größere Zielgruppen mit mehr Inhalten zu erreichen.

Der Umfang, in dem die Digitalisierung heute Verbreitungswege, Formate und Verwendung wissenschaftlicher Inhalte betrifft, hat bisweilen direkte Auswirkungen auf den wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn. Daher bedarf es eines differenzierten Blicks auf „Kompetenzen“ in der Wissenschaft. Es liegt nahe, zu unterscheiden zwischen

- Kompetenzen, die für die empirische und hermeneutische Erkenntnisfindung mit den Methoden und Techniken einzelner akademischer Fächer nötig sind und

- Schlüsselkompetenzen, die es braucht, um diese Methoden und Techniken im digitalen Raum umzusetzen.

Es gehört zum Paradoxon der Digitalisierung, dass sie sich einerseits häufig in Technologien und Systemen manifestiert, die den Umgang mit Informationen vereinfachen sollen; dass andererseits aber die *Kontrolle* über die Verbreitung von Informationen häufig nicht mehr in den Händen der primär Handelnden liegt, sondern bei jenen, die die komplexen technischen Systeme entwickeln und administrieren. Der Anspruch an *kompetentes* Handeln, selbstverantwortlich mit Informationen umzugehen, ist zunehmend schwieriger umzusetzen.

Dies zeigt sich auch in der Ausdifferenzierung, mit der heute an Bibliotheken über akademische Schlüsselkompetenzen gesprochen wird: Informationskompetenz, Medienkompetenz, Data Literacy, Copyright Literacy usw. Dass es sich dabei um ein dringliches Thema handelt, äußert sich auf hochschulpolitischer Ebene in Positionspapieren und Empfehlungen von HRK, Wissenschaftsrat und anderen Institutionen.¹ Schlüsselkompetenzen sind oft kein Teil der traditionellen Curricula; wenngleich an Universitäten und Hochschulen Themen wie „Wissenschaftliches Arbeiten“, „Methodik“ etc. als Dachbegriffe für eine Reihe von handlungsorientierten Kompetenzen tendenziell stärker präsent sind als in der Schulbildung. Doch in dem Maße, wie die Digitalisierung gerade in diesen Bereichen neue Themen schafft und alte verändert,² müssen Bibliothekar:innen etablierte Praktiken permanent hinterfragen. Dies gilt auch für die Trennlinie zwischen Schlüsselkompetenzen und akademisch-fachlichen Kompetenzen, die traditionell auch eine Trennlinie zwischen Einrichtungen ist – Bibliotheken und Zentrale Einrichtungen auf der einen Seite; Fakultäten und Institute auf der anderen.

Kompetenzförderung als Aufgabenfeld

Bibliotheken als Einrichtungen der wissenschaftlichen Informationsversorgung stellen ihren Nutzer:innen Informationen bereit. Die effiziente, zielgerichtete und selbstbe-

¹ Vgl. u. a.: Euler, Ellen: Hochschulbibliothek der digitalen Zukunft. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung 2015 (Arbeitspapier Nr. 4). https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD%20AP%20Nr%204_Hochschulbibliothek%20der%20digitalen%20Zukunft.pdf (31.10.2022); Hochschulrektorenkonferenz: Hochschule im digitalen Zeitalter: Informationskompetenz neu begreifen – Prozesse anders steuern. Entschließung der 13. Mitgliederversammlung der HRK am 20. November 2012 in Göttingen. Bonn 2012. https://www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/Entschliessung_Informationskompetenz_20112012_01.pdf (31.10.2022); Wissenschaftsrat (Hrsg.) Wissenschaft im Spannungsfeld von Disziplinarität und Interdisziplinarität. Positionspapier. Köln, 2020. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2020/8694-20.html> (31.10.2022).

² Hier können beispielhaft Digital Humanities, Forschungsdatenmanagement, Open Access, Open Educational Resources genannt werden.

stimmte Nutzung dieser Infrastruktur wird in Deutschland seit mehr als zwanzig Jahren mit dem Begriff der *Informationskompetenz* beschrieben.³ Will man Handlungsperspektiven für die bibliothekarische Arbeit entwerfen, hilft es, auch einen theoretischen Blick auf den Kompetenzbegriff zu werfen: „Mit dem psychologischen Begriff der Kompetenz wird ein Merkmal von Personen bezeichnet, das aus einer Vielzahl von Lernerfahrungen resultiert und [...] erhebliche zeitliche Stabilität aufweist.“⁴ Man kann aus dieser Definition ableiten, dass die Entwicklung von Kompetenz erst eine indirekte Folge des Lernens ist; sie „resultiert“ aus Lernerfahrungen und wird zum „Merkmal“ einer Person in der Anwendung. Insoweit soll Kompetenzentwicklung im Folgenden eher als eine individuelle Entwicklungsaufgabe verstanden werden, denn als Ziel und Inhalt von Vermittlungsangeboten.

Informations- und Medienkompetenz sind als „angewandte“ Kompetenzen nicht Teil der bildungskritischen Debatte zum Kompetenzbegriff.⁵ Vielmehr bietet sich eine Herleitung wie bei Hugger an, der *Medienkompetenz* auf die Ursprünge der deutschsprachigen Kompetenzdebatte zurückführt, in der Kompetenz als handelnde Kommunikationskompetenz begriffen wird.⁶ Für Medien- und Informationskompetenz gilt hier, dass sie für ihre Geltungsbereiche selbstbestimmte Teilhabe an verschiedensten Diskursen erst ermöglichen. Auch das aktuelle „Framework Informationskompetenz“ lässt sich so als eine Beschreibung mündiger Teilhabe am Wissenschaftsdiskurs lesen.⁷ Dies hat Konsequenzen für das bibliothekarische Handeln: Wenn Kompetenz erst in einem Zusammenspiel von Wissen und Fertigkeiten entwickelt wird, dann folgt für Bibliotheken als zentrale Einrichtungen der Informationsversorgung daraus, dass sie

3 Etabliert wurde der Begriff unter anderem mit der Übertragung der amerikanischen Standards für Informationskompetenz durch Benno Homann, der „Informationskompetenz“ als Übersetzung des Begriffs der *information literacy* nutzte. Vgl. Homann, Benno: Standards der Informationskompetenz. Eine Übersetzung der amerikanischen Standards der ACRL als argumentative Hilfe zur Realisierung der „Teaching Library“. Bibliotheksdienst (2002) H. 5. S. 625–638.

4 Arnold, Karl-Heinz u. Carola Lindner-Müller: Kompetenz. In: Klinkhardt-Lexikon Erziehungswissenschaft (KLE). Hrsg. von Klaus-Peter Horn [u. a.]. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2012. S. 129.

5 Einen guten Einstieg in die Debatte bietet: Krautz, Jochen: Kompetenzen machen unmündig. In: Forum Wissenschaft (2018) H. 4. <https://www.bdwi.de/forum/archiv/uebersicht/10702472.html> (31.10.2022).

6 Er bezieht sich dort auf Chomsky und Habermas: Hugger, Kai-Uwe: Medienkompetenz. In: Handbuch Medienpädagogik. Hrsg. von Uwe Sander, Friederike Gross u. Kai-Uwe Hugger. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS 2022. S. 67–80. Damit ist hier eine große Nähe zum Begriff der *literacy* gegeben, wie sie in den Setzungen *information literacy*, *media literacy* etc. steckt. Vgl. Schoenbeck, Oliver: „Information Literacy“ im Framework. Ein universelles Verständnis von Informationskompetenz? In: o-bib (2021) Nr. 2. DOI: <https://doi.org/10.5282/o-bib/5670>.

7 Sie wird dort definiert als „[...] ein Satz von Fähigkeiten, der die reflektierte Erkundung von Informationen, das Verständnis davon, wie Informationen entstehen und bewertet werden sowie die Verwendung von Informationen zur Schaffung neuen Wissens und der ethisch korrekten Mitwirkung in Gemeinschaften des Lernens umfasst“. Gemeinsame Kommission Informationskompetenz von dbv und VDB (Hrsg.): Framework Informationskompetenz in der Hochschulbildung. In: o-bib (2021) Nr. 2. S. 4. DOI: <https://doi.org/10.5282/o-bib/5674>.

für ihre verschiedenen Zielgruppen diese Entwicklung unterstützen müssen in dem Geflecht von medialen und institutionellen Abhängigkeiten, in denen sich Wissenschaft abspielt und manifestiert.

Kompetenz ist Grundlage selbstbestimmten Handelns

Kompetenz als die selbstbestimmte, mündige Anwendung von Wissen und Fertigkeiten kann in diesem Sinne Zielmarke für, aber nicht Inhalt von Vermittlungsangeboten sein.⁸ Dies sollte Konsequenzen für das Rollenverständnis von Bibliothekar:innen haben. Einerseits benötigen sie für die Gestaltung von Vermittlungsangeboten pädagogische Expertise, die hilft, Lehr-/Lernszenarien möglichst professionell umzusetzen, nämlich Kenntnis von

- Zielgruppen
- einschließlich eines grundlegenden Verständnisses von lernpsychologischen Theorien und
- didaktischen Grundlagen, um zielgruppengerecht handeln zu können.

Andererseits darf die Auseinandersetzung mit der Förderung von Informations- und Medienkompetenz nicht bei der Gestaltung von Vermittlungsangeboten aufhören.

Pädagogisches Handeln professionalisieren

Mindestens in den vergangenen 20 Jahren hat sich ein sehr produktiver Diskurs im Bibliothekswesen rund um den Begriff „Informationskompetenz“ entwickelt.⁹ Es zeigt sich in Publikationen von Schultkas *Bibliothekspädagogik* (2018) bis zu Sühl-Strohmen-gers *Handbuch Informationskompetenz* (2016) und Hankses und Sühl-Strohmengers *Bibliotheksdidaktik* (2016) die überfällige Kanonisierung des Themas als Kernaufgabe von Bibliotheken. In der Folge stehen Bibliothekar:innen heute zahlreiche Veröffentlichungen mit Anleitungen und Handreichungen zum pädagogischen Handeln bereit.

Kritisch zu sehen ist hier die meist recht isolierte Diskussion von Informationskompetenz aus einer institutionalisierten Perspektive mit Bibliothekar:innen als Handelnden im Zentrum. Informationskompetenz als „Gegenstand“¹⁰ des „Lernens und Lehrens an Bibliotheken“ ergibt Sinn eben aus Sicht der Einrichtungen: So wird die

⁸ Vgl. Schoenbeck, Oliver: Informationskompetenz als Gestaltungsaufgabe. In: Zeitschrift für Bibliothekswesen und Bibliographie: ZfBB (2015) H. 2. S. 85–93.

⁹ Als ein Meilenstein kann die Übersetzung der Standards durch Benno Homann gelten, s. Homann, Standards der Informationskompetenz (wie Anm. 3).

¹⁰ Vgl. Hanke, Ulrike u. Wilfried Sühl-Strohmenger: *Bibliotheksdidaktik. Grundlagen zur Förderung von Informationskompetenz*. Berlin, Boston: de Gruyter Saur 2016 (Bibliotheks- und Informationspraxis 58). S. 8.

Frage beantwortet, wie diese Organisationen in ihren etablierten Strukturen pädagogisch tätig werden können.¹¹ Aus Sicht der bibliothekarischen Zielgruppen aber stehen Ziele im Vordergrund, die der Bibliothek und ihren Aufgaben nicht direkt zu eigen sind: die Lösung wissenschaftlicher Fragestellungen. Sei es, um Qualifikationsarbeiten zu verfassen; sei es als Beitrag zum wissenschaftlichen Diskurs und Erkenntnisgewinn mit der Veröffentlichung der eigenen Forschungsergebnisse. Es zeigt sich ein Spektrum von Aufgaben, die Bibliotheksnutzer:innen erfüllen müssen *mithilfe* von Informations- und Medienkompetenz als Schlüsselkompetenzen zur Erschließung und Verarbeitung spezifischer fachlich-akademischer Inhalte.

Es greift daher zu kurz, Modelle klassischer Unterrichtsgestaltung direkt auf bibliothekarische Angebote zu übertragen. Die Frage ist vielmehr: Welche spezifischen didaktischen Anforderungen stellt die Förderung von eben *Schlüsselkompetenzen*? Für Bibliotheken gilt, dass die von ihnen zu fördernden Kompetenzen als Schlüsselkompetenzen neben den fachlichen akademischen Fertigkeiten stehen und auch in Konkurrenz zu diesen treten; angesichts voller Curricula und Lehrpläne müssen sie sich häufig erst legitimieren. Die unterschiedliche Ausprägung bibliothekarischer Vermittlungsangebote in einem Spektrum von

- optionalen Schulungsveranstaltungen über
- „eingebettete“ Inhalte in der Lehre der Fächer bis hin zu
- curricular verankerten eigenständigen Veranstaltungen

zeigt, dass die „Kompetenzentwicklung“ als Zielvorgabe nicht einem allgemeinen (Selbst-)Verständnis bestimmter Fachdisziplinen entspringt, sondern vielmehr vielschichtigen Standortfaktoren geschuldet ist.

Rahmenbedingungen für die Kompetenzentwicklung schaffen

Bibliothekar:innen sollten also nicht nur mit einem engen Verständnis pädagogischen Handelns auf die Herausforderung, Kompetenzentwicklung zu fördern, reagieren. Nutzer:innen entwickeln Informations- und Medienkompetenz im Umgang mit Veröffentlichungen, Medien, Katalogen, Datenbanken, Repositorien u. v. m. Die Art und Weise, wie diese Ressourcen durch Bibliotheken und Zentrale Einrichtungen angeboten werden, ist damit entscheidend für den Aufbau des nötigen Anwendungswissens. Das Schaffen idealer Rahmenbedingungen für Nutzer:innen ist daher eine unerlässliche Säule für die Kompetenzentwicklung und muss Hand in Hand gehen mit aktiver Vermittlungsarbeit.

¹¹ Vgl. Schultka, Holger: Bibliothekspädagogik. Lehren und Lernen in wissenschaftlichen Bibliotheken. München: kopaed 2018.

Konkret heißt das, dass Szenarien und Zugriffswege für die Nutzung von Informationen und Medien so gestaltet werden, dass sie so zwangsläufig wie möglich sachgerecht und effizient genutzt werden. Gestaltungsfelder sind hier z. B.:

- User Interfaces für Kataloge, Datenbanken, Repositorien u. ä.
- Metadaten
- Websites
- (universitäre) Policies für den Umgang mit Daten und Publikationen

Diese dürfen eben nicht nur überkommene technische, organisationale und regulatorische Gegebenheiten abbilden; konsequente Nutzer:innenorientierung bildet sich hier vielmehr unter der Perspektive der Kompetenzförderung ab. Der pädagogische Blick auf Zielgruppen (Schüler:innen, Studierende, Lehrende, Forschende u. v. m.) sollte als Wissen über die eigenen „Kund:innen“ auch ein Innovationstreiber strategischer Organisationsentwicklung sein.

Handlungsfelder für wissenschaftliche Bibliothekar:innen

Unter der Prämisse, dass Kompetenz eine Entwicklungsaufgabe für jede:n einzelne:n Nutzer:in sei, zeigt sich somit, dass sich auch das Rollenverständnis der Bibliothekar:innen entwickeln muss. Handlungsfelder zur direkten und indirekten Förderung der Kompetenzentwicklung sind:

- Vermitteln und Lehren,
- Beraten und Begleiten und
- Gestalten.

Damit ist Kompetenzförderung keine isolierte Funktion innerhalb von Bibliotheken, sondern erstreckt sich über verschiedene Aufgabenbereiche und Abteilungen – vom klassischen wissenschaftlichen Dienst in den Fachreferaten, über die Nutzungsabteilungen bis hin zu Feldern wie Publikationsunterstützung, digitaler Bibliothek und forschungsnahen Diensten. Es gilt, für Nutzer:innen und aus Nutzer:innensicht ein Umfeld zu schaffen, das die Teilhabe am wissenschaftlichen Diskurs unterstützt.

Vermitteln

Die vermittelnde Tätigkeit mit pädagogischer Zielsetzung bleibt dabei eine bedeutende Säule. Pädagogische Zielsetzung bedeutet hier, dass Bibliothekar:in und Nutzer:in sich in einer klaren Rollenverteilung der Wissensweitergabe begegnen. Der inhaltliche Anspruch an diese Wissensweitergabe wächst mit dem Fortschreiten der Digitalisierung. Oft scheinen Bibliotheken hier in der Pflicht, weil es an Universitäten und im Bildungssystem allgemein zu wenige kanonisierte Angebote gibt, die mit den Verände-

lungen des digitalen Zeitalters Schritt halten können – sie sind dann Akteure im Bildungssystem, weil sie Bedarfe erkennen, die andernorts nicht beantwortet werden.

Die Digitalisierung ermöglicht gleichzeitig eine immer weitere Ausdifferenzierung der Formate von Führungen, Schulungen, Tutorials und anderen Formen der Vermittlung. Hier ist die besondere Stellung von Informations- und Medienkompetenz als Schlüsselkompetenzen zu berücksichtigen. Durch die Abgrenzung von den kanonisierten Lehr- und Lerninhalten müssen immer wieder neue Formen und Wege gefunden werden, einerseits Lernende zu motivieren und andererseits die bibliotheksspezifischen Inhalte und Anforderungen neben und manchmal auch in den etablierten Strukturen der Curricula zu platzieren. Eine zukünftige Perspektive könnte hier – wie gesehen – ein bewussterer Austausch mit den Didaktiken und Praktiken einzelner Fächer sein, um dem Anspruch echter Schlüsselkompetenzentwicklung gerechter zu werden.

Beraten und Begleiten

Während „Vermitteln“ bedeutet, dass Nutzer:innen solche Angebote mit lernender Absicht annehmen, gehen sie bewusst in Beratungssituationen, um bei der Bewältigung fachlicher Aufgaben unterstützt zu werden. Hanke und Sühl-Strohmenger benennen die „Einzelberatung“ zwar als Teil der „Bildungsangebote“ von Bibliotheken, gehen aber nicht auf die didaktischen Chancen ein, die sich dabei bieten.¹² Diese liegen vor allem in der Handlungsorientierung solcher Beratungssituationen; denn Motivation muss hier nicht mit didaktischen Methoden herbeigeführt werden, sie ist schon gegeben. Im Zusammenspiel von Vermitteln und Beraten, das bibliothekarische Einrichtungen durch die Gestaltung ihrer Dienstleistungsangebote bewusst instrumentalisieren können, offenbart sich eine wichtige Perspektive für eine spezifische Bibliothekspädagogik.¹³

Deswegen sollte die bewusste Gestaltung von Beratungsangeboten eine weitere Säule der Förderung von Informations- und Medienkompetenz sein. Lohmeier, Mittelbach und Stöhr beschreiben exemplarisch diesen Anspruch unter dem Titel „Informationsservices auf Augenhöhe – So können Bibliotheken den Forschungsprozess proaktiv unterstützen“.¹⁴ „Augenhöhe“ benennt dabei den besonderen Anspruch an die Begegnung von Bibliothekar:innen und Nutzer:innen in der Beratung. Informations-

¹² Vgl. Hanke u. Sühl-Strohmenger, *Bibliotheksdidaktik* (wie Anm. 10), S. 369.

¹³ Gerade Bibliotheken sollten sich „Beraten“ als wichtige pädagogische Praxis aneignen. Vgl. Bräu, Karin: Beraten. In: *Studienbuch pädagogische Praktiken*. Hrsg. von Jürgen Budde u. Torsten Eckermann. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2021. S. 145–169.

¹⁴ Lohmeier, Felix, Jens Mittelbach u. Matti Stöhr: *Informationsservices auf Augenhöhe – So können Bibliotheken den Forschungsprozess proaktiv unterstützen*. In: *Handbuch Informationskompetenz*. Hrsg. von Wilfried Sühl-Strohmenger. Unter Mitwirkung von Martina Straub. 2. Aufl. Berlin, Boston: de Gruyter Saur 2016 (Reference). S. 289–306.

und Medienkompetenz sollten weniger als Lerndefizite verschiedener Zielgruppen gesehen werden, denn als Serviceanspruch ihrer Kund:innen. Mit diesem Fokus sollte die Begleitung wissenschaftlicher Tätigkeit zu einem Entwicklungsziel für bibliothekarische Einrichtungen werden. Die Qualität des wissenschaftlichen Outputs sollte der Gradmesser für den Erfolg der Förderung von Informations- und Medienkompetenz sein; nicht der „Lernerfolg“ der Nutzer:innen.

Damit ist die aktive *Begleitung* von Forschungsvorhaben eine Erweiterung der Beratung. Ein Beispiel kann der aktuelle Trend zu Systematic Reviews sein, die heute als wissenschaftliche Methode ein etablierter Weg zum evidenzbasierten Erkenntnisgewinn sind. Sie haben sich nach ihren Ursprüngen in der Medizin mittlerweile auch in den Sozialwissenschaften etabliert.¹⁵ Recherche wird bei ihnen zu einem verbindlichen methodischen Anteil mit direktem Einfluss auf die Qualität der Forschungsergebnisse. Die Auswahl spezifischer Datenbanken und die Umsetzung der Recherche über dokumentierte Suchstrings eröffnen erst den jeweiligen Erkenntnisraum, der sich in einer verbindlich recherchierten Menge von Veröffentlichungen offenbart.

Gestalten

Räume, Schnittstellen, Services so zu gestalten, dass Nutzer:innen ein kompetenter Umgang mit Informationen ermöglicht wird, ist eine zwangsläufige Konsequenz aus den vorangegangenen Handlungsfeldern. Inhalt von Vermittlungs- und Beratungsangeboten ist häufig die effiziente und strategische Anwendung von Suchmasken und Interfaces verschiedenster Anbieter von Informationsdienstleistungen – seien es Bibliotheken selbst mit ihren OPACs oder Discovery-Systemen, seien es Datenbankanbieter wie OVID, EBSCO, Proquest oder Portale wie SpringerLink und andere Plattformen für E-Books und E-Journals. Kompetenzentwicklung zu fördern, heißt hier auch, die Kenntnis über Nutzergruppen, die Bibliotheken über Jahrzehnte erworben haben, einzusetzen, um Antworten auf Gestaltungsfragen von Schnittstellen zu finden. Dieses kann konkret auf einzelne Anwendungen bezogen werden, wie die DIN-Norm zur Usability es mit dem Kriterium der „Lernbefähigung“ tut.¹⁶ Es kann aber auch den systemischen Blick bedeuten auf die ganze wissenschaftliche Bibliothek als z. B. Teil eines

¹⁵ Vgl. z. B. Gough, David, Sandy Oliver u. James Thomas (Hrsg.): An introduction to systematic reviews. 1. Aufl. London: Sage Publ. 2017; Zawacki-Richter, Olaf [u. a.] (Hrsg.): Systematic reviews in educational research: methodology, perspectives and application. Wiesbaden: Springer VS 2020.

¹⁶ Vgl. Schweibenz, Werner: Grundlagen des Usability-Engineerings – Aspekte der Evaluation von Benutzerfreundlichkeit von Bibliothekswebsites. In: Benutzerorientierte Bibliotheken im Web. Usability-Methoden, Umsetzung und Trends. Hrsg. von Bernard Bekavac, René Schneider u. Werner Schweibenz. Berlin, Boston: De Gruyter Saur 2011 (Bibliotheks- und Informationspraxis 45). S. 9–30, hier S. 14.

Campus – in der Folge wird Kompetenzorientierung zu einem strategischen Ziel der Organisationsentwicklung.¹⁷

Hier können Bibliothekar:innen eine Rolle als Produktmanager:innen¹⁸ einnehmen. Webseiten, User Interfaces, Policies, aber auch die Qualität von Metadaten¹⁹ müssen dahingehend hinterfragt werden, ob sie Nutzer:innen überhaupt noch einen kritischen und mündigen Umgang mit Erkenntnis und Wissen in digitalen und analogen Informationsformaten ermöglichen. Das spezifische Wissen über die betreffenden Produkte einerseits und die Zielgruppen als kompetente Kund:innen andererseits ist hierbei elementar.

Kompetenzförderung als ganzheitlicher Anspruch

Dieser Dreischritt von Vermitteln, Begleiten und Gestalten kann als ganzheitlicher Anspruch an die Förderung von Informations- und Medienkompetenz verstanden werden, der als Antwort auf die digitale Transformation auf vielen Ebenen bibliothekarischen Handelns realisiert werden muss. Nur so kann der Komplexität der Ansprüche an die Informationsversorgung im digitalen Raum ebenso wie der Heterogenität der verschiedenen Nutzer:innengruppen Genüge getan werden. Denn für alle Bibliothekstypen gilt dabei auch, dass es nicht nur „klassische“ Lernende wie Studierende und Schüler:innen gibt, die je nach Herkunft und Curriculumsfächern unterschiedliche Voraussetzungen für das Lernen mitbringen. Heterogenität entsteht auch in Hinsicht auf lebenslanges Lernen. Durch das rasante Fortschreiten der digitalen Transformation und die stetig wachsende Menge an verfügbarer Information verlieren gewissermaßen immer wieder neue Nutzer:innengruppen Teile ihrer bereits entwickelten Schlüsselkompetenzen, weil sie von der Entwicklung neuer Technologien überholt werden – Lernen wird zu einer Regel- und Lebensaufgabe.

Ganz im Sinne des Anspruchs an den Erkenntnisgewinn nicht nur in den Sozial- und Geisteswissenschaften sollten bibliothekarische Dienstleistungen ganzheitlich so organisiert sein, dass Erkenntnisgewinn als Resultat der wissenschaftlichen Arbeit mit und an wissenschaftlicher Information keinem Bias unterliegt, der auch in der Verfügbarkeit, Präsentation und in der Gestaltung von Dienstleistungen durch Bibliotheken begründet sein kann – nicht nur Nutzer:innen sondern auch Systeme sollten in diesem Sinne kompetent gemacht werden. Für die Kompetenzen der Bibliothekar:innen wiederum bedeutet dies, das pädagogische Wissen um Beraten und Vermitteln nicht

17 Die Gestaltung von „Lernorten“, an denen Studierende effizient und konzentriert, allein oder in Gruppen, vor Ort, virtuell oder hybrid lernen können, verfolgt dabei eigentlich andere Ziele und ist nicht zwangsläufig ein Angebot für die Schlüsselkompetenzentwicklung.

18 Vgl. Winkelmann, Peter: Marketing und Vertrieb. Fundamente für die marktorientierte Unternehmensführung. 5. Aufl. München, Wien: Oldenbourg 2006. S. 106.

19 Vgl. Pfeffer u. Wiesenmüller, Resource Discovery Systeme (wie Anm. 14), S. 105–114.

als isoliertes Alleinstellungsmerkmal von Teaching Librarians in den Einrichtungen zu entwickeln, sondern möglichst breit zu verankern. Die Kompetenzen, die in klassischen Funktionen wie Medienbearbeitung, Fachreferaten, digitaler Bibliothek, Nutzungsabteilungen usw. etabliert sind, brauchen dieses vernetzte Denken, um angesichts der Digitalisierung bibliothekarische Dienstleistungen in konsequenter Nutzer:innenorientierung weiterentwickeln zu können. Kompetenzförderung kann letztlich nur dann nachhaltig gelingen, wenn Bibliothekar:innen selbst ihre bibliothekarischen, fachlich-methodischen und pädagogischen Kompetenzen konsequent aufeinander beziehen.