

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN  
INSTITUT FÜR BIBLIOTHEKSWISSENSCHAFT



BERLINER HANDREICHUNGEN  
ZUR BIBLIOTHEKSWISSENSCHAFT

HEFT 128

**DAS BIBLIOTHEKARISCHE KONZEPT  
DER INFORMATIONSKOMPETENZ**

**EIN ÜBERBLICK**

VON  
MARIANNE INGOLD



**DAS BIBLIOTHEKARISCHE KONZEPT  
DER INFORMATIONSKOMPETENZ**

**EIN ÜBERBLICK**

**VON  
MARIANNE INGOLD**

---

Berliner Handreichungen  
zur Bibliothekswissenschaft

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

Heft 128

## **Ingold, Marianne**

Das bibliothekarische Konzept der Informationskompetenz : ein Überblick / von Marianne Ingold. - Berlin : Institut für Bibliothekswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin, 2005. – 128 S. - (Berliner Handreichungen zur Bibliothekswissenschaft ; 128)

ISSN 14 38-76 62

URL: <http://www.ib.hu-berlin.de/~kumlau/handreichungen/h128/>

### **Abstract:**

Informationskompetenz hat sich in den letzten Jahren als wichtiges Teilgebiet des Bibliothekswesens etabliert. Der vorliegende Text gibt einen einführenden Überblick über Hintergrund und Entwicklung, Terminologie, Definitionen und Inhalte, Modelle und Standards sowie Vermittlungs- und Evaluationspraxis von Informationskompetenz im bibliothekarischen Kontext. Ein Blick auf Debatten und Kritik zeigt aber auch, dass sowohl Begriff wie Konzept in bibliothekarischen Fachkreisen keineswegs unumstritten sind.

Diese Publikation entstand im Rahmen des Dissertationsprojektes "Informationskompetenz im Unternehmen" an der Humboldt-Universität zu Berlin.

# Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung.....	6
2.	Hintergrund und Entwicklung .....	6
2.1.	Die Tradition der Benutzerschulung.....	7
2.2.	Bildungs- und Berufspolitik .....	11
2.3.	Internationale Verbreitung.....	18
2.4.	Anwendungsbereiche .....	20
3.	Begriffe und Bezeichnungen.....	23
3.1.	Terminologievielfalt im Englischen.....	23
3.2.	Terminologie in anderen Sprachen .....	29
3.3.	Deutsch .....	31
4.	Definitionen und Inhalte .....	32
4.1.	Umgang mit neuen Informationstechnologien und -angeboten .....	34
4.2.	Bewältigung der Informationsflut.....	38
4.3.	Problemlösefähigkeit .....	39
4.4.	Informationsbewertung, kritisches Denken .....	41
4.5.	Voraussetzung für lebenslanges Lernen.....	43
4.6.	Überlebensfähigkeit in der Informationsgesellschaft .....	45
4.7.	Ethische, legale und gesellschaftlich verantwortungsvolle Informationsnutzung .....	47
4.8.	Umfassende Beschreibungen.....	49
4.9.	Informationskompetenz als individuelle und kontextspezifische Eigenschaft.....	50
4.10.	Informationskompetenz aus der Sicht von Nutzenden .....	51
4.11.	Informationskompetenz auf Organisationsebene .....	52
4.12.	Zusammenfassung .....	53
5.	Modelle und Standards.....	54
5.1.	Modelle.....	55
5.2.	Standards .....	63
6.	Vermittlung .....	66
6.1.	Inhalte.....	67
6.2.	Didaktik und Methoden .....	68
6.3.	Zielgruppen .....	69
6.4.	Anforderungen an BibliothekarInnen.....	71
6.5.	Alternativen zu Schulungen .....	72
7.	Assessment und Zertifizierung.....	73
8.	Diskussionen und Kritik.....	76
8.1.	Motivation .....	76
8.2.	Terminologie.....	77
8.3.	Konzept .....	82
8.4.	Vermittlung .....	90
9.	Zusammenfassung .....	99
10.	Literaturverzeichnis.....	101

# 1. Einleitung

Das Konzept der Informationskompetenz, wie es seit über 20 Jahren vorwiegend unter der Bezeichnung *information literacy* bekannt ist, stammt ursprünglich aus dem amerikanischen Bildungswesen. Bibliothekarinnen und Bibliothekare hatten einen entscheidenden Anteil an der Entstehung und Verbreitung dieses Konzepts, das einerseits auf die lange Tradition der bibliothekarischen Benutzerschulung zurückgeht, aber auch konkrete bildungs- und berufspolitische Hintergründe hat. Seit Ende der 1980er Jahre wird Informationskompetenz vorwiegend an Hochschul- und Schulbibliotheken propagiert und in Schulungsveranstaltungen vermittelt. Außerhalb der USA wurde das Konzept zunächst in anderen englischsprachigen Ländern aufgegriffen oder teilweise parallel entwickelt. Seit Mitte der 1990er Jahre erlebt es eine weltweite Verbreitung. Auch im deutschsprachigen Raum wird Informationskompetenz seit der zweiten Hälfte der neunziger Jahre vermehrt diskutiert, hat aber noch nicht denselben Stellenwert und Bekanntheitsgrad erlangt wie in angelsächsischen Ländern.

Der vorliegende Text gibt einen einführenden Überblick über Hintergrund und Entwicklung, Terminologie, Definitionen und Inhalte, Modelle und Standards sowie Vermittlungs- und Evaluationspraxis von Informationskompetenz im bibliothekarischen Kontext. Er stützt sich dabei vorwiegend auf die umfangreiche angelsächsische Literatur und berücksichtigt insbesondere auch Beiträge aus Großbritannien und Australien, die im deutschsprachigen Raum weniger bekannt sind, aber wertvolle Ergänzungen zur amerikanischen Diskussion liefern. Ein Blick auf Debatten und Kritik soll außerdem zeigen, dass sowohl Begriff wie Konzept der *information literacy* in bibliothekarischen Fachkreisen keineswegs unumstritten sind, obwohl sich Informationskompetenz in den letzten Jahren als wichtiges Teilgebiet des Bibliothekswesens etabliert hat.

## 2. Hintergrund und Entwicklung

Informationskompetenz und ihre Vermittlung sind im bibliothekarischen Kontext eigentlich nichts Neues. "Librarians have always been in the business of ... teaching information literacy", schreiben Breivik und Gee.<sup>1</sup> Viele wichtige Elemente und Ziele des Informationskompetenz-Konzepts wurden bereits thematisiert, lange bevor die entsprechende Terminologie geprägt war.<sup>2</sup> Trotzdem haben mit den neuen Begriffen auch die Inhalte neue Bedeutung erlangt, so dass seit den späten 1980er Jahren von einer eigentlichen Informationskompetenz-Bewegung im Bibliothekswesen gesprochen werden kann.<sup>3</sup> Das Konzept der Informationskompetenz lässt sich jedoch nicht von der langen Tradition der Benutzerschulung trennen. Unabhängig davon, welche Begriffe für die Inhalte von Informationskompetenz verwendet werden, ist im bibliothekarischen Kontext Schulung die bevorzugte Vermittlungs-

---

<sup>1</sup> Breivik & Gee (1989), S. 12.

<sup>2</sup> Vgl. z.B. den Hinweis auf die Publikationen von Ernest Roe aus den 1960er Jahren in Bundy (2002), o.S.

<sup>3</sup> Einen Überblick geben unter anderem Behrens (1994), Bruce (1997), Bundy (2001) und Bawden (2001). Eisenberg, Spitzer & Lowe (2004) enthält eine Chronologie und eine ausführliche Bibliographie.

methode. Die Entstehung von Begriff und Konzept der Informationskompetenz ist aber nicht nur aus der Perspektive der bibliothekarischen Benutzerschulung heraus zu verstehen, sondern sie ist auch eng verknüpft mit der Bildungspolitik und mit der Berufspolitik von BibliothekarInnen<sup>4</sup> und InformationsspezialistInnen.

## 2.1. Die Tradition der Benutzerschulung

Benutzerschulungen sind ein wichtiger Bestandteil des bibliothekarischen Berufsverständnisses. "[T]he concept of instructing users, in all types of libraries, is no mere public relations gimmick; rather one may conclude that a major professional belief is being put into action", schrieb John Lubans 1980.<sup>5</sup> Die Geschichte der Benutzerschulung reicht aber viel weiter zurück, vermutlich bis in die Antike.<sup>6</sup> Erste schriftliche Belege für eine Instruktionstätigkeit durch Bibliothekare stammen aus dem Deutschland des 17. Jahrhunderts. In den USA sind erste Schulungsveranstaltungen in Form von Vorlesungen durch Bibliothekare für die 1820er Jahre belegt.<sup>7</sup> In den 1880er Jahren etablierte sich die Benutzerschulung und wurde bis in die 1930er Jahre vor allem an wissenschaftlichen Bibliotheken gepflegt. Gründe dafür waren stark wachsende Bestände, neue Unterrichtsformen<sup>8</sup> an den Universitäten und die Professionalisierung des Bibliothekswesens.

Zu Beginn waren viele wissenschaftliche Bibliothekare gleichzeitig auch Professoren. Der Fokus ihrer Schulungen lag auf der Befähigung zur wissenschaftlichen Forschungstätigkeit. Das Ziel waren "real scholars who would be able to educate themselves and do future research without the aid of either a professor or librarian".<sup>9</sup> Kritisches Denken spielte dabei eine wichtige Rolle. So soll ein wissenschaftlicher Bibliothekar seinen Studenten nahe gelegt haben, weder die Worte eines Professors noch den Inhalt eines Buches als endgültige Wahrheiten zu betrachten. Ebenfalls ein wichtiges Thema war bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts die zunehmende Publikationsflut. Schulungen sollten Studenten und Professoren dazu befähigen, sinnvoll mit der großen Menge an alljährlich neu erscheinender Literatur umzugehen.

Bereits damals wurde heftig über die Rolle von Bibliothekaren im Hörsaal und die Integration bibliothekarischer Themen in die regulären Unterrichtsinhalte diskutiert. Institutionalisierte Schulungen durch bibliothekarisches Fachpersonal konnten sich allerdings nie durchsetzen, und ab den 1930er Jahren stagnierte die bibliothekarische Instruktion. Farber führt diese Tatsache auf die Einrichtung von bibliothekarischen Auskunftsdiensten (*reference services*),

---

<sup>4</sup> Eine geschlechtergerechte Sprache ist heute Selbstverständlichkeit. In diesem Text wird dafür hauptsächlich die in der Schweiz gebräuchliche Schreibweise mit grossem I verwendet, die in unserer Tradition des stillen Lesens keine Verständnisschwierigkeiten verursachen sollte.

<sup>5</sup> John Lubans Jr. in der ersten Ausgabe der "Library Literacy"-Kolumne in "Reference Quarterly", 1980, zit. in Arp & Woodard (2002), S. 124.

<sup>6</sup> Die folgenden Ausführungen beruhen - soweit nicht anderweitig zitiert - auf Lorenzen (2001) und Salony (1995).

<sup>7</sup> Tiefel (1995), S. 321.

<sup>8</sup> Weiss (2005) erwähnt speziell thematische Lehrveranstaltungen (die sog. *topical method*) und das nach deutschem Vorbild eingeführte Seminar. Zu letzterem vgl. auch Kruse (2005).

<sup>9</sup> Lorenzen (2001), S. 8.

auf Personalreduktionen während der Wirtschaftskrise sowie auf eine zunehmende Ausrichtung der Hochschulbibliotheken auf die Unterstützung der Forschung statt der Lehre zurück.<sup>10</sup> Hopkins dagegen sieht den Hauptgrund in einer Verschiebung der Bibliotheksarbeit hin zu einer vorwiegend administrativen Tätigkeit, ausgeführt hauptsächlich von AbsolventInnen der *library schools*, die in keiner Weise dem akademischen Lehrkörper an Hochschulen gleichgestellt waren.<sup>11</sup>

In den 1960er Jahren begann in den USA die zweite Phase der Benutzerschulung. Gründe dafür waren einerseits eine zunehmende akademische Spezialisierung und damit verbunden eine immer größere Publikationsmenge und eine wachsende Komplexität der Bibliotheken. Andererseits erhielten nun wesentlich breitere Bevölkerungsschichten einen Zugang zur Universität. Vermutlich ebenfalls eine wichtige Rolle für das neu erwachte Interesse an der Benutzerschulung in den 1960er Jahren dürften politische Forderungen im Anschluss an den sogenannten "Sputnik-Schock" gespielt haben. 1963 stellte Alvin M. Weinberg in seinem berühmten Report die Forderung auf, dass die Vermittlung von Kenntnissen im Retrieval von wissenschaftlicher und technischer Fachinformation eine zentrale Aufgabe der Hochschulen werden müsse:

... [U]nsere Schulen und Hochschulen werden ... auf der Beherrschung der Technik des Wiederauffindens von Informationsmaterial zu bestehen haben. Der Ingenieur trägt als Autor zur explosionsartigen Ausweitung des Informationsmaterials bei; als Benutzer von Informationen wird er von dieser Explosion überwältigt. Deshalb muss er imstande sein, sich nicht nur selbst klar, kurz, präzise sowie unter gebührender Berücksichtigung des späteren Wiederauffindens des von ihm Geschriebenen auszudrücken; er muss auch die neue Technik und die Geräte für die Informationsverarbeitung kennen. Diese Fertigkeiten ... zu übermitteln, ist Aufgabe unserer Hochschulen... . Sie müssen die Technik der Informationsvermittlung viel nachdrücklicher lehren, als sie das in der Vergangenheit getan haben.

(...) Wir möchten noch einen Schritt weiter gehen und vorschlagen, dass alle fachlich orientierten Gesellschaften auf den Gebieten der Wissenschaften und der Technik es zu ihrer offiziellen Aufgabe machen, eine Ausbildung im Abfassen und im Benutzen von Literatur als Teil des Lehrplans zu verlangen. Die Gremien zur Akkreditierung von Hochschulen sollten nicht nur, wie in der Vergangenheit, die Brauchbarkeit der Bibliothek, sondern auch die Methoden, die ihre Benutzung fördern und erleichtern, untersuchen.<sup>12</sup>

In den 1960er und 70er Jahren erlebte die Benutzerschulung eine eigentliche Blütezeit. Studierende wurden in die ganze Bandbreite von Findmitteln, Nachschlagewerken und Informationsquellen eingeführt.<sup>13</sup> Bibliothekarische Berufsorganisationen gaben Standards heraus, organisierten Konferenzen und förderten Publikationen zum Thema. Die Einführung neuer Informationstechnologien schließlich veränderte ab Ende der 1970er Jahre sowohl Inhalt wie Methoden der bibliothekarischen Schulungen grundlegend. 1979 erschien der erste Artikel zur OPAC-Schulung, und in den folgenden Jahren war eines der Hauptziele von Schulungs-

---

<sup>10</sup> Farber (1995a), S. 25.

<sup>11</sup> Hopkins (1982), S. 194.

<sup>12</sup> Weinberg-Report (1963). Interessant ist in diesem Zusammenhang der Stellenwert der Informationsproduktion und der Sicherstellung der Wiederauffindbarkeit durch die Informationsproduzenten. Dieser Aspekt hat im Unterschied zur Recherche in der bibliothekarischen Benutzerschulung bisher wenn überhaupt nur eine marginale Rolle gespielt.

<sup>13</sup> Goetsch & Kaufman (1997), S. 3.



veranstaltungen, die Akzeptanz der Benutzer für die neuen elektronischen Informationsressourcen zu erhöhen.<sup>14</sup> Auch in dieser zweiten Phase wurde heftig über Rolle und Status von BibliothekarInnen als Unterrichtende statt als Informationslieferanten und über Sinn und Zweck von Benutzerschulungen statt individueller Beratung diskutiert.

In den USA gelten Benutzerschulungen traditionellerweise als eine der zentralen Aufgaben von Auskunftsbibliothekarin (reference librarians).<sup>15</sup> Statt passiv auf die Anfragen von Benutzenden zu warten, sollen sie diesen durch die Vermittlung von allgemeinen und fachspezifischen bibliothekarischen Methoden eine systematische Einführung in die (wissenschaftliche) Recherche ermöglichen.<sup>16</sup> Farber sieht die Notwendigkeit von Schulungen darin begründet, dass die meisten Menschen Bibliotheken wenig effizient nutzen. Falls die gesuchte Information tatsächlich gefunden werde, sei meistens zuviel Zeit für die Suche benötigt worden. Häufiger jedoch werde sie gar nicht gefunden oder nicht diejenige, welche am besten für ein bestehendes Informationsbedürfnis geeignet sei. Da Auskunftsbibliothekarin nicht immer verfügbar seien oder aus verschiedenen Gründen nicht konsultiert würden, sollten Schulungen die Nutzenden befähigen, das immer komplexere bibliographische Ordnungsinstrumentarium zu verstehen und zum selbständigen Lernen einzusetzen. Schulungen sollten den Nutzern vermitteln, wie Informationen organisiert sind, wie sie selektiert, sortiert und evaluiert werden.<sup>17</sup>

Schon 1876 plädierte Samuel Green dafür, dass sowohl direkte Auskunft und Informationsvermittlung als auch Schulungen ihre Existenzberechtigung hätten: Zwar sollte ein Bibliothekar einen Benutzer so ungern mit einer unbeantworteten Frage davongehen sehen wie ein Ladenbesitzer einen Kunden, der nichts gekauft habe. Andererseits warnte Green davor, die Benutzer abhängig zu machen: "Give them as much assistance as they need, but try at the same time to teach them to rely upon themselves and become independent."<sup>18</sup> Ziel sollte jedoch nicht die völlige Unabhängigkeit der Nutzer sein, sondern deren besseres Verständnis und damit nicht zuletzt eine höhere Qualität ihrer Anfragen.

Ein weiteres bekanntes Zitat zum Thema stammt ebenfalls aus dem Jahr 1876, einem Schlüsseljahr<sup>19</sup> der amerikanischen Bibliotheksgeschichte:

A librarian should be more than a keeper of books; he should be an educator. (...) No such librarian is fit for his place unless he holds himself responsible for the library education of his students. (...) All that is taught in college amounts to very little; but if we can send students out self-reliant in their investigations, we have accomplished very much.<sup>20</sup>

---

<sup>14</sup> Vgl. Mercado (1999).

<sup>15</sup> Vgl. Hinchliffe & Woodard (2001). Zur historischen Tradition dieser Aufgaben vgl. David Tyckoson, "On the Desirableness of Personal Relations Between Librarians and Readers: The Past and Future of Reference Service", ALA Reference and User Services Association, online unter: <http://www.ala.org/ala/rusa/rusaprotocols/futureofref/desirableness.htm>. [Zu den im Text zitierten Links vgl. Fussnote 526, S. 101]

<sup>16</sup> Martin & Jacobson (1995), S. 7.

<sup>17</sup> Farber (1995a), S. 23-24.

<sup>18</sup> Green (1876), S. 80.

<sup>19</sup> Gründung der ALA und des "Library Journal", Publikation des "Public Library Reports" und der 1. Auflage der Dewey Decimal Classification.

<sup>20</sup> Robinson (1876).

Der Aufschwung der Benutzerschulung seit den 1970er Jahren ist für Keresztesi ein Zeichen für das veränderte Rollenbild von Bibliotheken – vom statischen Hüter (*custodianship*) von Kulturgütern hin zu einer dynamischen und serviceorientierten Kommunikation von Wissen; von der Aufbewahrung der Objekte hin zu deren Inhalten (*content*). Er erklärt dies mit der Motivation von Bibliotheken im Bildungswesen, ihren gesellschaftlichen Nutzen im Informationszeitalter zu maximieren, weist aber gleichzeitig darauf hin, dass sie damit ihre angestammte Sphäre der Oberflächenstruktur oder "Topographie" von fachspezifischem Wissen verlassen und sich auf die Struktur- oder Substanz-Ebene begeben, die bis dahin den Fachwissenschaftlern vorbehalten war. Damit vollziehen sie eine Entwicklung nach, die in der Dokumentation bereits viel früher stattgefunden hat.<sup>21</sup> In eine ähnliche Richtung geht die Feststellung, es habe ein "Paradigmenwechsel von der objektorientierten zur kundenorientierten Bibliothek", deren Leistung am konkreten Nutzen für die Tätigkeit der Kunden gemessen wird, stattgefunden.<sup>22</sup>

Andererseits lässt sich im Aufschwung der Benutzerschulung ein *pedagogical turn* erkennen, der nicht nur in Bibliotheken, sondern auch in anderen "dokumentarischen" Institutionen wie Museen stattgefunden hat und sich in der Formel "librarians are no longer keepers of information but teachers of information" zusammenfassen lässt.<sup>23</sup> Nicht zuletzt sollen bibliothekarische Benutzerschulungen auch in einem Umfeld immer stärkerer fachlicher Spezialisierung einen Überblick über die Wissensorganisation und einen relativ wertfreien vergleichenden Zugang zu den verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen bieten.<sup>24</sup>

Begründungen für Benutzerschulungen sind allerdings nicht nur von Hilfsbereitschaft und Nutzerorientierung, sondern oft auch von einer normativen und präskriptiven Haltung geprägt. Aussagen wie die folgende sprechen es Nutzenden ab, ohne gezielte Unterweisung selber entscheiden zu können, welche Informationen für sie richtig und ausreichend sind:

... [M]ost library users are unaware of the quantity and variety of information available. They are often satisfied with materials that an experienced librarian would find wholly inadequate and/or inappropriate. Unless librarians educate users about finding information, users will continue to underutilize and misuse information.<sup>25</sup>

Auch eine gewisse arbeitsorganisatorische Motivation für Schulungen ist nicht von der Hand weisen, wie ein Beispiel aus der Schweiz zeigt. Unter dem Titel "Die Erziehung zum mündigen Fernleihe-Benutzer" schreibt Tschopp: "Seit den 70er Jahren ist es ein Anliegen der Benutzungsabteilung, die Benutzerinnen und Benutzer gewisse leicht vermittelbare Arbeiten selbständig ausführen zu lassen."<sup>26</sup> Dadurch könne die Abteilungsleistung sogar mit knappem Personalbestand gesteigert werden, argumentierte er.

---

<sup>21</sup> Keresztesi (1982), S. 2-3 und 24-25.

<sup>22</sup> Vgl. Homann (2002a), S. 1681-1682, der sich auf ein Referat von Roswitha Poll am IFLA-Kongress in Glasgow 2002 bezieht.

<sup>23</sup> Albrecht & Baron (2002).

<sup>24</sup> Vgl. Hopkins (1982), S. 197.

<sup>25</sup> Tiefel (1995), S. 325. Zur Notwendigkeit von gezieltem Unterricht vgl. auch Kirk (2001).

<sup>26</sup> Tschopp (1995), S. 259.

Bis Ende der 1980er Jahre wurden Benutzerschulungen an wissenschaftlichen Bibliotheken in den USA und anderen angelsächsischen Ländern hauptsächlich unter den Bezeichnungen *library orientation*, *library instruction*, *user education* oder *bibliographic instruction* angeboten.<sup>27</sup> Obwohl der Begriff *information literacy* bereits in den 1970er Jahren geprägt worden war, begann er erst Fuß im bibliothekarischen Vokabular zu fassen, als die Benutzer mit OPACs und Datenbanken vermehrt direkten Zugang zu neuen Informationstechnologien erhielten.<sup>28</sup>

Hannelore B. Rader bezeichnet die Entwicklung hin zur *information literacy* als "20 years of hard work".<sup>29</sup> Schulungen mussten sich zuerst als eigenständige Disziplin etablieren und in die Curricula eingegliedert werden, bevor mit der Informationskompetenz ein breiteres Konzept angestrebt werden konnte. Für Donna L. Gilton verfügt *information literacy* über eine stärkere theoretische Basis und eine engere Verbindung mit der Informationsindustrie<sup>30</sup> als frühere Phasen der Benutzerschulung. Computer und elektronische Information spielen eine größere Rolle als Bibliotheken und gedruckte Materialien. Im Unterschied zur *bibliographic instruction* umfasst *information literacy* nicht nur das Suchen und Finden, sondern auch den Bedarf nach, die Evaluation und die Nutzung von Informationen sowie die Befähigung zum lebenslangen Lernen.

Trotz dieses theoretischen Anspruchs blieben Schulungsinhalte und -methoden unter der Bezeichnung *information literacy* vielerorts weitgehend gleich. Dies lässt darauf schließen, dass die Wahl einer neuen Bezeichnung für etablierte Inhalte auch politisch motiviert war. Gestützt wird diese These durch den Hinweis von Gilton, dass *information literacy* im Unterschied zu *bibliographic instruction* gewissermaßen "von oben" kam:

Unlike the BI movement of the 1960s and 1970s, information literacy is not a "bottom up" grass-roots movement lead by young librarians in their twenties and thirties with relatively little power. It is a "top down" movement lead by education, library, and other leaders from a wide range and variety of organizations, including accrediting agencies and state legislatures.<sup>31</sup>

## 2.2. Bildungs- und Berufspolitik

1983 erschien unter dem Titel "A Nation at Risk" ein Bericht des Bildungsministeriums, in dem der Zustand des amerikanischen Bildungswesens bemängelt wurde. Die Autoren des Berichts konstatierten eine zunehmende Mittelmäßigkeit der Bildung und machten diese für die wachsende Bedrohung der einst unangefochten führenden Stellung der USA in Wirtschaft, Wissenschaft und Technologie durch ausländische Konkurrenten verantwortlich. Was eine Generation zuvor noch unvorstellbar gewesen sei, werde nun zunehmend Wirklichkeit, monierten sie: andere Staaten würden die Leistungen des amerikanischen Bildungswesens

---

<sup>27</sup> Zur Geschichte und Methodik dieser Traditionen vgl. u.a. Farber (1995a).

<sup>28</sup> Für den Zusammenhang von Technologieentwicklung und bibliothekarischen Schulungsprogrammen vgl. Sager (1995) und Warnken (2004). Zur Terminologieentwicklung vgl. Kapitel 2.2.

<sup>29</sup> Rader (1993), S. 25.

<sup>30</sup> Darunter werden Produzenten von kommerziellen Informationsprodukten wie Verlage, Datenbankanbieter etc. verstanden.

<sup>31</sup> Gilton (o.J.), o.S.

nicht nur erreichen, sondern sogar übertreffen. Dies sei gewissermaßen ein selbstverschuldeter Akt der "bildungsmäßigen Abrüstung":

If an unfriendly foreign power had attempted to impose on America the mediocre educational performance that exists today, we might well have viewed it as an act of war. As it stands, we have allowed this to happen to ourselves. We have even squandered the gains in student achievement made in the wake of the Sputnik challenge. Moreover, we have dismantled essential support systems which helped make those gains possible. We have, in effect, been committing an act of unthinking, unilateral educational disarmament.<sup>32</sup>

Mit seinem Katalog von Misständen liest sich der Report wie eine frühe Fassung der PISA-Studie. Als besonders mangelhaft beurteilt wurden die Fähigkeiten von SchulabgängerInnen im analytischen Denken, bei der Problemlösung sowie im Umgang mit neuen Technologien. Schon damals wurde die Verbindung von lebenslangem Lernen und der "Informationsgesellschaft" hergestellt: "Learning is the indispensable investment required for success in the 'information age' we are entering."<sup>33</sup>

Bibliotheken wurden in diesem Bericht nur beiläufig als eine von verschiedenen Institutionen erwähnt, die neben Schulen zum lebenslangen Lernen beitragen könnten. In der Fachwelt löste diese Marginalisierung große Empörung aus.<sup>34</sup> Als Reaktion erschienen in den folgenden Jahren mehrere Publikationen, welche die Rolle der Bibliotheken im Bildungswesen und ihren Beitrag zu den in "A Nation at Risk" geforderten Maßnahmen darlegten.<sup>35</sup> Das Ziel war: "Putting libraries back in the information society", wie der Titel eines Artikels aus dem Jahr 1985 lautet.<sup>36</sup>

1987 fand unter dem Titel "Libraries and the Search for Academic Excellence" ein nationales Symposium statt, an dem VertreterInnen aus Bildungswesen, Bibliotheken, Wirtschaft und Regierung über mögliche Bildungsreformen und die damit verbundene Rolle der Bibliotheken diskutierten. Eine der Teilnehmerinnen war Margaret Chisholm, im betreffenden Jahr Präsidentin der *American Library Association*. Das Symposium veranlasste Chisholm, ein Informationskompetenz-Komitee einzusetzen.<sup>37</sup> Dieses präsentierte im Januar 1989 seinen Schlussbericht, der ein Schlüsseldokument der bibliothekarischen Informationskompetenz-Bewegung darstellt. Der Report griff die Thematik von "A Nation at Risk" wieder auf und stellte *information literacy* als Lösung für die drängenden Probleme der amerikanischen Nation dar:

How our country deals with the realities of the Information Age will have enormous impact on our democratic way of life and on our nation's ability to compete internationally. Within America's information society, there also exists the potential of addressing many long-standing and economic inequities. To reap such benefits, people - as individuals and as a nation - must be information literate.<sup>38</sup>

---

<sup>32</sup> National Commission on Excellence in Education (1983), o.S.

<sup>33</sup> National Commission on Excellence in Education (1983), o.S.

<sup>34</sup> Vgl. z.B. Loomis (1995).

<sup>35</sup> Vgl. Black (1989).

<sup>36</sup> Patricia Senn Breivik. Putting Libraries Back in the Information Society. In: *American Libraries* 16 (Nov. 1985), zit. u.a. in Hubbard (1987) und Behrens (1994).

<sup>37</sup> Vgl. Chisholm (1990), S. 67.

<sup>38</sup> ALA Final Report (1989), o.S.

Durch kostenlosen Zugang zu öffentlich verfügbaren Informationen und die Vermittlung der zur Nutzung dieser Ressourcen nötigen Kenntnisse könnten Bibliotheken einen zentralen Beitrag zur Erfüllung dieser anspruchsvollen gesellschaftlichen Aufgabe leisten, ähnlich wie die Bibliotheken des 19. und frühen 20. Jahrhunderts für Millionen von Einwanderern ein Mittel zur Bildung und damit zu einem besseren Leben gewesen seien. Dazu sei jedoch ein neues Verständnis des Lernens nötig: statt portionierte, vorverdaute Information aus Vorlesungen und Lehrbüchern sollten im Unterricht an Schulen und Hochschulen neue Modelle des aktiven und selbstbestimmten Lernens auf der Basis von authentischen Informationsquellen im Zentrum stehen.<sup>39</sup> Erwachsene, die während ihrer Schul- und Studienzeit in den Genuss einer solchen informationsbasierten Ausbildung gekommen seien, hätten ein ganz anderes Informationsverhalten, argumentierte Chisholm. Sie könnten mit dem ganzen Spektrum von Informationsquellen wie Online-Datenbanken, CD-ROMs oder Video umgehen und würden regelmäßig öffentliche Bibliotheken nutzen: "Public libraries would play a vital role in the daily life of every adult. The library would be used consistently."<sup>40</sup>

Patrica Senn Breivik, Leiterin des *Presidential Committee on Information Literacy* und eine der wichtigsten Lobbyistinnen für Informationskompetenz, schlug beinahe missionarische Töne an, als sie ihr Gefühl dabei beschrieb, Studierenden den Weg durch den Informationsdschungel zu weisen:

...[W]hen suddenly students felt in control of the information environment ..., their faces were like Christmas tree lights suddenly blazing forth. The wonderful empowerment! The knowledge they were in control! The knowing that they could succeed! Nothing I do as an administrator equals the joy, the exhilaration, and satisfaction of those experiences; and, as a Christian and a mother, I believe that nothing else I have done professionally has been more important in ultimate terms.<sup>41</sup>

Entscheidungsträger außerhalb des Bibliothekswesens schienen allerdings solche Argumente nur ungenügend zur Kenntnis zu nehmen. Breivik kritisierte die praktisch vollständige Unsichtbarkeit von Bibliotheken in den Reformpapieren zum Bildungswesen, obwohl gerade die Bibliotheken die Grundlagen für aktives, ressourcenbasiertes Lernen zur Verfügung stellten.<sup>42</sup> Auch im "ALA Final Report" wurde die Tatsache beklagt, dass Bibliotheken in der Literatur zur Informationsgesellschaft mehr oder weniger ignoriert würden, obwohl sie eine historisch bedeutsame Funktion bei der Informationsvermittlung erfüllten.<sup>43</sup> Weder Regierung, Wirtschaft noch Bildungswesen seien sich bewusst, so Margaret Chisholm, dass ohne eine aggressive Förderung von Informationskompetenz das Überleben der Nation auf dem Spiel stehe:

Tragically and ironically, the most information dependent segments of our society - government, industry, and education - have failed to recognize that, unless aggressive steps are undertaken immediately to ensure that all people develop information literacy skills, our social, political, and economic systems will be compromised, if not jeopardized, by citizens' inability to function. Information literacy is so central and so vital to survival and success in the global information age that nations risk their very

---

<sup>39</sup> ALA Final Report (1989), o.S.

<sup>40</sup> Chisholm (1990), S. 72.

<sup>41</sup> Breivik (1989), S. 5.

<sup>42</sup> Breivik (1989), S. 1.

<sup>43</sup> ALA Final Report (1989), o.S.

existence by failing to pursue aggressively a policy of information literacy for all citizens.<sup>44</sup>

Unter dem Druck der Entwicklung in Gesellschaft und Bildungswesen, so die VerfechterInnen von Informationskompetenz, müsse die Rolle der Bibliotheken neu definiert und kommuniziert werden.<sup>45</sup> Breivik forderte die BibliothekarInnen auf, sich zu überlegen, wie sie sich im Bildungswesen positionieren und mit welchem Label sie ihre Arbeit gegen außen versehen wollten, um nicht weiterhin marginalisiert zu werden.<sup>46</sup>

Ganz klar in diesem Zusammenhang zu sehen ist Patricia Senn Breiviks und E. Gordon Gees ebenfalls 1989 erschienenes Buch "Information literacy: Revolution in the library". Kernthema des "Überzeugungswerks" (*book of advocacy*), wie es von den Autoren genannt wurde, war die Neupositionierung von Hochschul-Bibliotheken als ernstzunehmender Faktor im Bildungswesen. Die Autoren kritisieren den ihrer Meinung nach einseitigen Fokus auf Computerkompetenz als Antwort des Bildungswesens auf die neuen technologischen Entwicklungen und die Vernachlässigung der Bibliotheken im Rahmen der Diskussion um die Informationsgesellschaft.

Parallel zum Hochschulkontext fand die Diskussion um Informationskompetenz an Schulen statt. 1987 erschien der Literaturüberblick "Information Skills for an Information Society" von Carol Kuhlthau. 1988 gab die Vereinigung der amerikanischen SchulbibliothekarInnen AASL unter der Bezeichnung "Information Power" nationale Richtlinien für Schulbibliotheken heraus, und im gleichen Jahr publizierten Robert Berkowitz und Michael Eisenberg den Artikel "The library media specialist and information literacy".<sup>47</sup>

In der Folge wurden verschiedene bildungspolitische Positionspapiere als Grundlage für die Forderung nach allgemeiner Informationskompetenz benutzt. 1992 erstellte Christina Doyle auf der Basis von drei ausgewählten Zielen der "National Education Goals" von 1990 Leistungsmessgrößen (*outcome measures*) für Informationskompetenz. Dazu gezählt wurden unter anderem ein breites Angebot an Informationsressourcen durch Bibliotheken und Mediotheken, informationskompetente Lehrkräfte und die Förderung von eigenständigem, aktivem, ressourcenbasiertem Lernen. Im Zusammenhang mit dem fünften Ziel der "Education Goals" – "By the year 2000, every adult will be literate and will possess the knowledge and skills necessary to compete in a global economy and exercise the rights and responsibilities of citizenship" – lauten Doyles Messgrößen für Informationskompetenz folgendermaßen:

- Alle Menschen sind lebenslange Lerner.
- Alle Menschen können sich Zugang zu einer Vielzahl von Informationsquellen verschaffen, mit verschiedenen Technologien umgehen, Informationen evaluieren und diese nutzen, um persönliche und arbeitsrelevante Bedürfnisse zu erfüllen.
- Firmen fördern den allgemeinen Erwerb von Informationskompetenz und bieten entsprechende Programme als Teil der beruflichen Weiterbildung an.

---

<sup>44</sup> Chisholm (1990), S. 61-62.

<sup>45</sup> Mary Reichel in der Einleitung zu Black (1989), S. 321.

<sup>46</sup> Breivik (1989), S. 1.

<sup>47</sup> Alle zitiert in Doyle (1994), S. 7-8.

- Informationsquellen stehen der gesamten Bevölkerung gratis oder zu geringen Kosten zur Verfügung.
- Von allen Schulabgängern wird Informationskompetenz verlangt.<sup>48</sup>

Die Schaffung und Erhaltung der Arbeitsmarktfähigkeit spielt hier eine zentrale Rolle. Damit schließen Doyles Messgrößen an den SCANS<sup>49</sup>-Report des amerikanischen Arbeitsministeriums von 1991 an. Dieser Bericht listet fünf Kompetenzen (bezogen auf Ressourcen, Zusammenarbeit, Information, Systeme und Technologie) sowie drei Gruppen von Grundlagenfähigkeiten (Basisfähigkeiten, Denkfähigkeiten und persönliche Qualitäten) auf, die es SchulabgängerInnen ermöglichen sollen, in einem Umfeld der Globalisierung und des raschen technologischen Wandels erfolgreich ins Arbeitsleben einzusteigen.

Laut SCANS-Report verfügt eine im Umgang mit Informationen kompetente Person über folgende Eigenschaften:

- Erkennt einen Bedarf an Informationen, beschafft diese aus bestehenden Quellen oder erstellt sie selbst, und evaluiert ihre Relevanz und ihre Richtigkeit.
- Ordnet, verarbeitet und pflegt geschriebene oder elektronische Aufzeichnungen und andere Informationsformen auf systematische Weise.
- Selektiert und analysiert Informationen und kommuniziert die Resultate gegenüber anderen in mündlicher, schriftlicher, grafischer, bildlicher oder multimedialer Form.
- Setzt Computer ein, um Informationen zu beschaffen, zu ordnen, zu analysieren und zu kommunizieren.<sup>50</sup>

Der Report betont, dass diese Kompetenzen die Grundlage für erfolgreiche Arbeitnehmer im modernen Arbeitsleben seien. Ihr Erwerb müsse zwar in der Schule beginnen, dann aber in der Weiterbildung sowie im Berufsalltag weiter ausgebaut und verfeinert werden, um die internationale Konkurrenzfähigkeit zu garantieren:

If, for example, only 60 percent of your employees have these skills, and 90 percent of Japanese and German workers possess them, you are wasting [much] more on re-work, poor quality, and late deliveries than your competitors.<sup>51</sup>

AdvokatInnen von Informationskompetenz unterstützten dieses Bildungsverständnis, das Nimon als "unapologetically economic rationalist" bezeichnet.<sup>52</sup>

Business and Industry, because they, more than any other sector, stand to gain or lose from the existence or absence of an informationally literate populace, should endeavor to support all information literacy efforts.<sup>53</sup>

Firmen wurden aufgefordert, ihre Mitarbeiter beim Erwerb von Informationskompetenz zu unterstützen, aber auch entsprechende Ansprüche an die Ausbildungsinstitutionen zu stellen.

Bibliothekarinnen und Bibliothekare fassten bildungspolitische Grundsatzpapiere wie den SCANS-Report als handlungsleitend für ihre eigene Domäne auf. Einerseits waren sie der

---

<sup>48</sup> Doyle (1992), S. 5 [eigene Übersetzung]. Vgl. auch Doyle (1994), Kapitel 2.

<sup>49</sup> SCANS = Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills.

<sup>50</sup> SCANS Report (1991) [eigene Übersetzung], o.S.

<sup>51</sup> SCANS Report (1991), o.S.

<sup>52</sup> Nimon (2000), S. 158.

<sup>53</sup> Chisholm (1990), S. 63.

Überzeugung, am besten geeignet dafür zu sein, diese zentrale gesellschaftliche Aufgabe zu erfüllen. "It is time to recognize that we, librarians and library educators, hold the key to the future - the future success of individuals and the future success of our society", schrieb Paula T. Kaufman. Unter dem Titel "Are we neglecting our duty to American education?" plädierte sie für eine lebenslange Förderung der Informationskompetenz auf allen Bildungsstufen und in allen Fächern als Aufgabe für BibliothekarInnen. Jeder Arbeitsauftrag an Schüler oder Studierende sollte mit Unterricht in den notwendigen Grundfertigkeiten für das Ermitteln, Beschaffen, Anwenden und Verwalten von Informationen einhergehen.<sup>54</sup> In Frage gestellt sei sonst, so Barbara I. Dewey, der persönliche Erfolg in allen Lebensbereichen:

The significance of acquiring superior information-seeking, analytical, and application skills for one's life journey has never been more critical. ...[A]t risk is lifelong success in one's career, home, and personal life.<sup>55</sup>

Allerdings stand der Informationskompetenz-Bewegung nicht nur die Sorge um das Wohl der Nutzenden Pate, sondern auch diejenige um Bedeutung und Stellung der eigenen Berufsgruppe. Der große Einsatz für Programme zur Vermittlung von Informationskompetenz ist nicht zuletzt im Zusammenhang mit einem drohenden Bedeutungsverlust von BibliothekarInnen im Zuge von rasanten technologischen Veränderungen zu sehen.<sup>56</sup> Dazu gehört die von Harris als *deskilling* bezeichnete Gefahr einer Abwertung bibliothekarischer Tätigkeiten durch die zunehmende Automatisierung, nicht nur in eher administrativen Bereichen wie Katalogisierung oder Erwerbung, sondern auch in den professionellen "Kernbereichen" wie Erschließung und Auskunft. Merkmale einer solchen Deprofessionalisierung sind laut Harris der Verlust einer exklusiven Wissensbasis und der Bedeutungsrückgang spezifischer Dienstleistungen der betreffenden Profession.<sup>57</sup>

Ein Schlüsselbegriff in diesem Zusammenhang ist die sogenannte Disintermediation.<sup>58</sup> Damit wird die Umgehung beziehungsweise Ausschaltung von Intermediären insbesondere im Handel und im Dienstleistungssektor bezeichnet. Ihre ursprüngliche Bedeutung verdanken Intermediäre in der Regel einem privilegierten Zugang zu Informationsquellen oder Vertriebskanälen. Neue Informationstechnologien stellen Informationen und Produkte jedoch zunehmend den Endnutzern direkt zur Verfügung und ermöglichen dadurch eine direkte Interaktion zwischen Herstellern oder Anbietern und Kunden oder Konsumenten. Besonders betroffen von Disintermediation sind nicht nur Detailhändler, Finanzdienstleister, Immobilienmakler oder Reisebüros, sondern auch das Verlagswesen und damit verbundene Einrichtungen wie Bibliotheken und Informationsstellen.

Wo das Produkt selbst digital ist, ist die Gefahr der Disintermediation besonders groß. Trotzdem findet die Ausschaltung von Intermediären nicht immer in dem Ausmaß statt, wie man es erwarten würde. Am Beispiel des wissenschaftlichen Verlagswesens zeigt Wallace auf,

---

<sup>54</sup> Kaufman (1992).

<sup>55</sup> Dewey (2001), S. viii.

<sup>56</sup> In den USA spielt auch die Diskussion um den Professorenstatus (*faculty status*) von SchulungsbibliothekarInnen eine wichtige Rolle.

<sup>57</sup> Harris (1994), S. 187-193. Von der Deprofessionalisierung besonders betroffen sind gemäss Harris die typisch "weiblichen" bibliothekarischen Arbeitsbereiche, darunter die Auskunftstätigkeit.

<sup>58</sup> Für diesen und die folgenden Abschnitte vgl. Wallace (2004), S. 11-14 und Evans & Wurster (2000), Kap. 5.



dass neben ökonomischen auch historische und psychologische Faktoren eine wichtige Rolle spielen. So werden beispielsweise aus Status- und Karrieregründen weiterhin teure peer-reviewed Fachzeitschriften frei zugänglichen Publikationen im Internet vorgezogen.

Viele Intermediäre wehren sich auch gegen eine drohende Marginalisierung. Verlage und Musikproduzenten setzten dabei bisher vorwiegend auf rechtliche Maßnahmen. Dies ist eine im Laufe der Geschichte häufig praktizierte Reaktion auf eine reale Verdrängungsgefahr durch neue Technologien, wie Wallace am Beispiel von Pferdefuhrunternehmern und Tankwarten beim Aufkommen von Lastwagen oder Selbstbedienungstankstellen ausführt. Eine andere mögliche Strategie ist es, sich auf das zu konzentrieren, was zur Verdrängung beiträgt, nämlich die zunehmende Informationsmenge. Intermediäre können sich als vertrauenswürdige und unvoreingenommene Infomediäre positionieren, welche die Informationsfülle sortieren, filtern, bewerten und anreichern.

In diesem Kontext kann die Vermittlung von Informationskompetenz durchaus als Abwehrstrategie gegen Disintermediation gesehen werden. Angesichts einer drohenden Deprofessionalisierung von Kernbereichen der bibliothekarischen Tätigkeit bietet sich die Aufwertung der beratenden und instruierenden Rolle von BibliothekarInnen an:

To retain their professional credibility, librarians must understand and teach the complexities of information handling to students, thus becoming instructors as well as advisers, consultants, and leaders in the information business.<sup>59</sup>

Schon früh wurde jedoch die Gefahr wahrgenommen, dass auch andere diese Rolle übernehmen könnten. "If we don't take up this new challenge, someone else will do it", begründete Kaufman ihre Forderung nach mehr bibliothekarischer Eigeninitiative.<sup>60</sup> Für Rader stand gar das Überleben des Berufsstandes auf dem Spiel, wenn es nicht gelänge, die bibliothekarische Expertise zum Aufbau von Informationskompetenzprogrammen zu nutzen.<sup>61</sup> Sie forderte deshalb, dass sich BibliothekarInnen gezielt als Experten für Informationsschulungen vermarkten müssten.<sup>62</sup> Breivik schließlich sprach von einem "window of opportunity", das durchschritten werden müsse, solange es noch offen stehe.<sup>63</sup>

Die Gelegenheit wurde tatsächlich genutzt, insbesondere in den USA, aber auch in anderen Ländern. In seinem Referat vor afrikanischen Bibliotheksverbänden betonte Bundy 2002 die führende Rolle von BibliothekarInnen in Bezug auf die Förderung von Informationskompetenz und bezeichnete das Bibliothekswesen als den einzigen Berufsstand, der sich um das Problem einer informationskompetenten Bevölkerung als Voraussetzung für persönliche und demokratische Ermächtigung, lebenslanges Lernen sowie gesellschaftliche und wirtschaftli-

---

<sup>59</sup> Rader (1991), S. 27.

<sup>60</sup> Kaufman (1992), S. 39.

<sup>61</sup> Rader (1990), S. 20.

<sup>62</sup> Rader (1996), S. 75. Diese Forderung wird weiterhin aufrechterhalten. An einer Diskussionsveranstaltung an der IFLA 2002 wurde betont, dass *information literacy* ein hervorragendes Marketingargument für Bibliotheken sei, da sich diese damit als Lernzentren mit kompetenten Informationsexperten profilieren können. Vgl. Hermann (2002a), S. 1687.

<sup>63</sup> Breivik (1989), S. 3 und 5.

che Entwicklung kümmerge.<sup>64</sup> Eine etwas weniger idealistische Sicht vertritt Holloway, der den Marketing-Aspekt von Informationskompetenz herausstreicht:

The need to ... 'sell' the construct to others was clear. (...) The criterion that was important was the value information literacy has for the user. (...) Somewhat oversimplified, no one cares about librarians - but about what librarians or libraries can do to help meet specific needs.<sup>65</sup>

In den Worten von Evans und Wurster sind Bibliothekarinnen und Bibliothekare in erster Linie sogenannte *incumbents* [Amtsinhaber]. Sie haben den Nachteil, gewachsene Strukturen, Aufgaben und Kompetenzen gegen sogenannte *insurgents* [Aufständische] verteidigen zu müssen, die von keinen "Altlasten" behindert werden und nichts zu verlieren haben. Unter veränderten Rahmenbedingungen können *incumbents* allerdings auch selbst zu *insurgents* werden.<sup>66</sup> Welche Funktion das bibliothekarische Konzept der Informationskompetenz hat – Verteidigung des traditionellen Erbes oder zukunftssträchtige Innovation – ist zur Zeit noch nicht eindeutig zu sagen. Ob es sich als berufliche Überlebensstrategie bewährt, wird deshalb nicht nur von den Akteuren abhängen, sondern auch vom sich weiter verändernden Umfeld.

### 2.3. Internationale Verbreitung

Ausgehend von den USA wurde das Konzept der Informationskompetenz in den letzten zwei Jahrzehnten weltweit aufgegriffen.<sup>67</sup> Führend waren dabei Australien und Neuseeland,<sup>68</sup> Südafrika, Großbritannien und Skandinavien.<sup>69</sup> Im asiatischen Raum spielen China und Singapur eine Vorreiterrolle.<sup>70</sup> Selbstverständlich existierte bereits in vielen Ländern eine mehr oder weniger lange und etablierte Tradition der Benutzerschulung.<sup>71</sup> Virkus weist jedoch in ihrem ausführlichen Literaturbericht über die europäische Entwicklung auf das Problem hin, dass viele dieser Initiativen und Aktivitäten international wenig oder gar nicht wahrgenommen wurden, weil sie nicht auf englisch publiziert worden waren.<sup>72</sup> In jüngster Zeit sind jedoch vermehrt englischsprachige Aufsätze zu Informationskompetenz in nicht-englisch-

---

<sup>64</sup> Bundy (2002), o.S.

<sup>65</sup> Robert Holloway. Information Literacy: Diffusion of an Innovation. In: Booker, Di (Ed.). Learning for Life: Information Literacy and the Autonomous Learner: Proceedings of the Second National Information Literacy Conference held in Adelaide, Australia 30 November - 1 December 1995. Adelaide: University of South Australia, 1996, S. 33, zit. in Bundy (1999), S. 248.

<sup>66</sup> Evans & Wurster (2000), S. 6.

<sup>67</sup> Gute Übersichten bieten z.B. Bruce & Candy (2000), Rader (2002b) sowie die Spezialnummer "Library Trends" 51(2), Fall 2002 [Abstracts online unter: [http://alexia.lis.uiuc.edu/puboff/catalog/trends/51\\_2.html](http://alexia.lis.uiuc.edu/puboff/catalog/trends/51_2.html)]. Speziell zu Europa siehe Virkus (2003) und Basili (2003).

<sup>68</sup> Vgl. z.B. Bundy (1999), Jones (1998) und Bundy (2004a).

<sup>69</sup> Vgl. z.B. Ford (1994), Rader (1996), Rader (2002b), Rader (2003).

<sup>70</sup> Vgl. Rader (2002b), S. 4-6; zu China Sun (2002) und Ma & Hu (2002); zu Singapur Hepworth (2000) und Narayanan & Munoo (2003). Auch in Indien ist Informationskompetenz ein Thema, vgl. Nyamboga (2004).

<sup>71</sup> Vgl. Lorenzen (2002a), o.S., der allerdings nur englischsprachige Quellen berücksichtigt. Einen Überblick über die Entwicklung in Deutschland gibt Homann (2001) und (2003).

<sup>72</sup> Virkus (2003). Sie selbst wertet allerdings ebenfalls nur Publikationen aus, von denen zumindest ein englisches Abstract vorliegt.

sprachigen europäischen Ländern erschienen, unter anderem zu Dänemark, Norwegen, Finnland, den Niederlanden, Spanien und Deutschland.<sup>73</sup>

Hinweise auf den Etablierungsgrad von Informationskompetenz in einzelnen Ländern geben neben der Anzahl einschlägiger Publikationen unter anderem die Übersetzung von englischsprachigen Schlüsseldokumenten und Fachliteratur,<sup>74</sup> die Gründung von nationalen und internationalen Gremien und Arbeitsgruppen,<sup>75</sup> die Einrichtung von Mailinglisten, Webportalen und anderen Kommunikationsforen,<sup>76</sup> die regelmäßige Durchführung von Konferenzen,<sup>77</sup> die Erarbeitung von Standards und (bildungs-)politischen Programmen, die Integration in Curricula, die Förderung von Forschungsprojekten<sup>78</sup> und nicht zuletzt die Aufnahme in bibliotheks- und informationswissenschaftliche Studiengänge<sup>79</sup>.

Ähnlich wie in den USA legitimieren BibliothekarInnen auch in anderen Ländern ihre Anstrengungen zur Vermittlung von Informationskompetenz mit bildungspolitischen Anforderungen. Virkus zitiert verschiedene Studien der OECD und europäischer Organisationen zur Informations- und Wissensgesellschaft, in denen die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen, zur technologiegestützten Informationssuche, zur kritischen Selektion und Interpretation, zur effizienten Nutzung, Weitergabe und Produktion von Informationen gefordert wird.<sup>80</sup> Einen großen Einfluss innerhalb der europäischen Diskussion hatten unter anderem das Positionspapier "Information Skills in Higher Education" der britischen SCONUL von 1999 oder die sogenannte SteFi<sup>81</sup>-Studie der Sozialforschungsstelle Dortmund aus dem Jahr 2001, die bei

---

<sup>73</sup> Skov & Skaerbak (2003), Audunson & Nordlie (2003), Sinikara & Järveläinen (2003), Boekhorst (2003), Gómez Hernández & Pasadas Ureña (2003), Licea de Arenas u.a. (2004), Homann (2003).

<sup>74</sup> Vgl. z.B. Gómez Hernández & Pasadas Ureña (2003). Ein Beispiel dafür ist die deutsche Übersetzung der ACRL-Standards in Homann (2002b).

<sup>75</sup> USA: NFIL (*National Forum on Information Literacy*), ACRL *Institute for Information Literacy*; Ozeanien: ANZIL (*Australian and New Zealand Institute for Information Literacy*); Europa: NORDINFOlit (*Nordiskt forum för samarbete inom området informationskompetens*), EnIL (*European Network on Information Literacy*), FORMIST (*Réseau francophone pour la formation à l'usage de l'information dans l'enseignement supérieur*) oder agIK (*AG Informationskompetenz*). Für weitere europäische Interessengruppen siehe Virkus (2003). Auf internationaler Ebene wurde im Anschluss an die *Prague Conference of Information Literacy Experts* vom September 2003 die IAIL (*International Alliance for Information Literacy*) gegründet. Dazu kommen diverse Subgruppen von Fachverbänden wie ALA, ALIA, CILIP, IFLA, SCONUL etc.

<sup>76</sup> Z.B. ILI-L (*Information Literacy Instruction Listserv*), LIS-Infoliteracy (*Information literacy and information skills teaching discussion list*), The Information Literacy Place oder die IL-Webliography der Hochschulbibliothek Skövde.

<sup>77</sup> In den USA beispielsweise LOEX (*Library Orientation Exchange*), in Australien die *National Information Literacy Conference*, in Grossbritannien LILAC (*Librarians' Information Literacy Annual Conference*) und eLit (*International Conference on Information Literacy and IT Literacy*), in Skandinavien die *Creating Knowledge* Konferenzen. Im deutschsprachigen Raum fanden bisher erst einzelne Konferenzen zum Thema statt, so z.B. das Frankfurt Scientific Symposium 2004 in Frankfurt, eine SVD-Arbeitstagung im April 2005 und die DGI-Online-Tagung im Mai 2005.

<sup>78</sup> Vgl. z.B. das Forschungsprojekt von Sheila Webber und Bill Johnston zu Verständnis und Pädagogik von Informationskompetenz bei britischen Universitätsdozenten (<http://dis.shef.ac.uk/literacy/project/index.html>). Basili (2001) beklagt die relative Absenz der Europäischen Union im Zusammenhang mit Forschungsprojekten zur Informationskompetenz. Ein erklärtes Ziel der von Basili gegründeten EnIL ist deshalb die Erarbeitung einer europäischen Forschungsagenda zur Informationskompetenz. Ein entsprechendes Seminar fand Ende Januar 2004 in Rom statt.

<sup>79</sup> Zum Beispiel an der University of South Florida (Fach "Teaching Information Literacy") oder an der Fachhochschule Potsdam (Fach "Vermittlung von Informationskompetenz in Bibliotheken").

<sup>80</sup> Vgl. Virkus (2003), o.S.

<sup>81</sup> SteFi = Studieren mit elektronischen Fachinformationen

Studierenden und Dozierenden an deutschen Universitäten eine mangelnde Kompetenz im Umgang mit elektronischer wissenschaftlicher Information feststellte.<sup>82</sup> Der Dachverband BID (Bibliothek & Information Deutschland) fordert eine Integration von Bibliotheken in die Anstrengungen zur Bildungsreform nach PISA und betont das große Potenzial von Bibliotheken, um den "Herausforderungen für die europäische Informationsgesellschaft" zu begegnen.<sup>83</sup>

Im deutschsprachigen Raum hat Informationskompetenz als Thema für die bibliothekarische Fachwelt seit Ende der 1990er Jahre wachsende Bedeutung erlangt. Homann konstatiert jedoch einen "beträchtlichen Entwicklungsrückstand" gegenüber dem angloamerikanischen Raum.<sup>84</sup> Der Grossteil der deutschsprachigen Publikationen zur Informationskompetenz befasst sich weniger mit theoretischen und konzeptionellen Fragen<sup>85</sup> als mit praktischen Aspekten der Vermittlungstätigkeit.<sup>86</sup> Im Unterschied zu erweiterten Ansätzen aus dem angelsächsischen Raum beschränkt sich das Verständnis von Informationskompetenz hier bisher noch vorwiegend auf die Vermittlung von Fähigkeiten zur Recherche und Nutzung von elektronischer Fachinformation im Rahmen von Benutzerschulungen an Hochschulen. Aktuelles Schlagwort ist dabei die "Teaching Library".<sup>87</sup> Federführend in der Diskussion sind die FachreferentInnen, die damit nicht zuletzt ihre eigene Profilierung innerhalb der Hochschuldidaktik anstreben.<sup>88</sup>

## 2.4. Anwendungsbereiche

Informationskompetenz ist bisher praktisch ausschließlich ein Thema für Bibliotheken an Bildungseinrichtungen, also für Hochschulbibliotheken und – in deutlich geringerem Maß – Schulbibliotheken. Dies lässt sich unter anderem an der Anzahl einschlägiger Publikationen erkennen.

In der an Auskunfts- und SchulungsbibliothekarInnen gerichteten Zeitschrift *Reference Services Review* erscheint seit 1974 eine jährliche Bibliographie englischsprachiger Publikationen zum Thema Benutzerschulung und Informationskompetenz. Bis 1995 trug sie den Titel "Library Orientation and Instruction", seit 1996 erscheint sie unter dem Titel "Library Instruc-

---

<sup>82</sup> Vgl. Klatt u.a. (2001a) und (2001b). Das *European Network on Information Literacy* (EnIL) veranstaltet 2005 in fünfzehn europäischen Ländern eine Studierendenbefragung zur Kompetenz bei der Literatursuche. Die Deutsche Version des Fragebogens ist unter [http://www.ceris.cnr.it/Basil/EnIL/Austrian\\_questionnaire.html](http://www.ceris.cnr.it/Basil/EnIL/Austrian_questionnaire.html) abrufbar.

<sup>83</sup> Vgl. die Pressemitteilungen unter <http://www.bideutschland.de/cgi-local/nachrichtenanzeige.pl?DAT=2004-12-09&W=> und <http://www.bideutschland.de/cgi-local/nachrichtenanzeige.pl?DAT=2005-01-12&W=>.

<sup>84</sup> Homann (2000), S. 206.

<sup>85</sup> In der Regel wird dabei auf die bestehende angelsächsische Literatur Bezug genommen. Vgl. z.B. Homann (2001), Lankenau (2001), Spribille (2002) oder Lazarus (2003). Eigenständige Weiterentwicklungen sind das "Dynamische Modell der Informationskompetenz" (DYMIK), vgl. Homann (2000) und das "Lernsystem Informationskompetenz" (LIK), vgl. Dannenberg (2000) und <http://www.lik-online.de/>. Jochum (2003) kritisiert die im Allgemeinen "unkritische Adaptation" des Schlagwortes Informationskompetenz durch deutsche Bibliotheken. Zur Situation in der Schweiz vgl. Bättig (2005).

<sup>86</sup> Vgl. z.B. Homann (2000), Hapke (2000), Homann (2002c), Sühl-Strohmenger u.a. (2002), Schubel & Sühl-Strohmenger (2003) oder Umlauf (2003).

<sup>87</sup> Vgl. z.B. Rockenbach (2003) und Lux & Sühl-Strohmenger (2004).

<sup>88</sup> Vgl. Jochum (2003) und Sühl-Strohmenger (2003).

tion and Information Literacy".<sup>89</sup> Von den Publikationen, die zwischen 1973 und 1998 ausgewertet wurden, hatten fast zwei Drittel Informationskompetenz und ihre Vermittlung an Hochschulbibliotheken zum Thema (vgl. Tabelle 2-1).

**Tabelle 2-1: Verteilung der Publikationen in der "Library Instruction and Information Literacy"-Bibliographie, 1973-1998<sup>90</sup>**

<b>Bibliothekstyp</b>	Wiss. Bibl.	Schulbibl.	Öffentl. Bibl.	Spezialbibl.	Allgemein
<b>Anzahl Publik.</b>	2428	769	67	274	360
<b>Prozent. Anteil</b>	62%	20%	2%	7%	9%

In den letzten Jahren sank dieser Anteil etwas, während die Anzahl Publikationen zu Informationskompetenz an Schulbibliotheken deutlich zunahm (vgl. Tabelle 2-2). Der von Rader prognostizierte Anstieg des Bedarfs an Vermittlung von Informationskompetenz an allgemein-öffentlichen Bibliotheken scheint sich allerdings noch nicht zu bestätigen, wenn man die Anzahl Publikationen dazu betrachtet.<sup>91</sup>

**Tabelle 2-2: Verteilung der Publikationen in der "Library Instruction and Information Literacy"-Bibliographie, 1999-2003<sup>92</sup>**

<b>Bibliothekstyp</b>	Wiss. Bibl.	Schulbibl.	Öffentl. Bibl.	Spezialbibl.	Allgemein
<b>Anzahl Publik.</b>	699	423	21	72	100
<b>Prozent. Anteil</b>	53%	32%	1.5%	5.5%	8%

Für allgemein-öffentliche und Spezialbibliotheken spielt das Thema Informationskompetenz bisher eine untergeordnete Rolle.<sup>93</sup> Dies lässt sich mit dem unterschiedlichen Angebot, den spezifischen Informationsbedürfnissen der jeweiligen Zielgruppen, aber auch mit einem anderen Selbstverständnis dieser Bibliothekstypen erklären.

Allgemein-öffentliche Bibliotheken sehen sich vorwiegend als gesellschaftliche und kulturelle Einrichtungen, die ihrer heterogenen Nutzerschaft neben inhaltlicher Beratung vielfältige Anregungen und Begegnungsmöglichkeiten anbieten. Instruktion findet hier vor allem im Rahmen von Auskunftsgesprächen und individueller Beratung statt.<sup>94</sup> Allerdings verstehen sich allgemein-öffentliche Bibliotheken zunehmend auch als Informationsvermittler und –trainer. Die Stadtbibliothek Winterthur zum Beispiel beschreibt ihren Aufgabenbereich so:

<sup>89</sup> Vgl. Rader (1974-1995) und (1996-2000), Johnson (2001-2003) und Johnson & Jent (2004). Die Bibliographie ist keineswegs vollständig, da sie nur Monographien, Artikel und Beiträge aus englischsprachigen Sammelbänden aufführt, aber keine Dissertationen und wenig von dem, was ausserhalb der USA publiziert wurde. Trotzdem bietet sie die umfassendste Übersicht zum Thema.

<sup>90</sup> Rader (2000), S. 291.

<sup>91</sup> Rader (2000), S. 294.

<sup>92</sup> Eigene Berechnung auf der Basis von Johnson (2001-2003) und Johnson & Jent (2004).

<sup>93</sup> Zum Typus "Spezialbibliothek" werden auch privatwirtschaftliche Informationseinrichtungen gezählt. Vgl. Behm-Steidel (2001). Zur Diskussion von Informationskompetenz in verschiedenen Bibliothekstypen vgl. Hinchliffe u.a. (2003).

<sup>94</sup> Jackson (1995).

Professionelle Bibliothekarinnen und Bibliothekare sind Fährtensucher im Mediendschungel, sie fördern Lese- und Medienkompetenz bei den Heranwachsenden, beraten die Bevölkerung im Prozess des selbst gesteuerten Lernens und garantieren einen ungehinderten und wertneutralen Zugang zu allen Wissens- und Informationsquellen. Bibliotheken sind Garantinnen der Demokratisierung des Wissens. Die neue Stadtbibliothek ist deshalb eine wichtige Informations-Tankstelle für alle auf dem Weg zur politischen und kulturellen Integration und eine unentbehrliche Stütze gesellschaftlicher und schulischer Einrichtungen.<sup>95</sup>

Nach dem Prinzip "Hilfe zur Selbsthilfe" bietet diese Bibliothek in ihrem digitalen "Kompetenzzentrum" mit entsprechend ausgerüsteten Arbeitsplätzen nicht nur individuelle Beratung, sondern auch Workshops zur Medienkompetenz an.<sup>96</sup>

Bei den Spezialbibliotheken sind es vorwiegend diejenigen wissenschaftlichen Typs aus den Bereichen Medizin/Pflege/Gesundheitswesen, Naturwissenschaft/Technik/Ingenieurwesen und Recht, die teilweise sehr spezifische Schulungsprogramme für ihre Nutzer anbieten.<sup>97</sup> Die Auswertung der wenigen in der RSR-Bibliographie unter der Rubrik "Special Libraries" erfassten Publikationen von 1973 bis 2001 ergibt einen Anteil von 43 Prozent für den Bereich Medizin/Pflege/Gesundheitswesen, 15 Prozent für Recht und 11 Prozent für Naturwissenschaft/Technik/Ingenieurwesen. Nur sieben Prozent der Publikationen zu Spezialbibliotheken behandeln Informationskompetenz an Wirtschaftsbibliotheken oder in privatwirtschaftlichen Einrichtungen. Insbesondere firmeninterne Informationsstellen führen tendenziell wenig Benutzerschulungen durch, weil die Nutzer von diesen Einrichtungen nach dem bekannten Motto "information, not instruction" die Lieferung von Informationen erwarten.<sup>98</sup>

Eine Ende der 1980er Jahre durchgeführte Umfrage zu Benutzerschulungen in verschiedenen Bibliothekstypen zeigt deutliche Unterschiede zwischen Spezialbibliotheken und Bibliotheken im Bildungsbereich. Die Rücklaufquote der Spezialbibliotheken war mit 22 Prozent bei weitem die tiefste, was auf ein allgemein geringeres Interesse schließen lässt. Auch die genannten Ziele und Methoden von Schulungsaktivitäten unterschieden sich markant. Für Spezialbibliotheken standen eine gesteigerte und effizientere Nutzung der Informationseinrichtung und eine positive Wahrnehmung der Hilfsbereitschaft von InformationsspezialistInnen im Vordergrund. Die Förderung von unabhängigen Nutzenden dagegen war für sie wesentlich weniger wichtig, ebenso wie der Fokus auf Recherchestrategien, der für wissenschaftliche Bibliotheken im Zentrum stand. Der wichtigste inhaltliche Aspekt von Schulungen aus Sicht von Spezialbibliotheken war die Formulierung und die Fähigkeit zur Einschränkung des Informationsbedarfs. Als bevorzugte Instruktionmethode wurde die individuelle Betreuung genannt. Dagegen wurden im Unterschied zu wissenschaftlichen Bibliotheken nur selten Gruppenveranstaltungen durchgeführt. Die Umfrageergebnisse zeigen deutlich, dass instruierende Tätigkeiten in Spezialbibliotheken hauptsächlich dem Marketing für bestehende

---

<sup>95</sup> Haubensak u.a. (2003), S. 99.

<sup>96</sup> Haubensak u.a. (2003), S. 117. Umlauf (2003), S. 3 stellt in diesem Zusammenhang fest, dass öffentliche Bibliotheken in der Schweiz und in Österreich ihre Bildungsfunktion stärker betonen als in Deutschland.

<sup>97</sup> Adams (1995), S. 80-81 führt dies auf den Grad der "Computerisierung" und den Grad der eigenständigen Recherche durch BenutzerInnen in diesen Einrichtungen zurück.

<sup>98</sup> Rader (2002a), S. 244..

Dienstleistungen dienen: "The use of the library greatly increases when librarians market their services, and library instruction is one way to do that."<sup>99</sup>

Wilder bezeichnet *information literacy* in erster Linie als Neuerfindung der Bildungsfunktion von wissenschaftlichen Bibliotheken.<sup>100</sup> In der Dominanz dieses Bibliothekstyps bei der Vermittlung von Informationskompetenz sehen KommentatorInnen ein Zeichen dafür, dass sich wissenschaftliche BibliothekarInnen nicht mit einer Rolle als Informationslieferanten zufrieden geben wollen:

While their colleagues in special and public libraries have made information delivery a goal, academic librarians are so uncomfortable with the role of information provider that they have developed an entire movement ... which is based on the promise that librarians are teachers.<sup>101</sup>

Diese Darstellung ist zwar verkürzt, enthält aber einen wahren Kern. Wie oben ausgeführt, spielt im professionellen Selbstverständnis von Schul- und Hochschulbibliotheken die Benutzerschulung traditionellerweise eine wichtige Rolle, während Informationseinrichtungen außerhalb des Bildungswesens ein anderes Aufgabenspektrum haben, das zu einem unterschiedlichen Verständnis von Informationskompetenz und zu einem geringeren Interesse daran führen kann oder vielleicht sogar führen muss. Eine Zusammenarbeit verschiedener Bibliothekstypen, wie sie Dannenberg für eine umfassende, den jeweiligen Alters- oder Interessengruppen und Ausbildungsstufen entsprechende Vermittlung von Informationskompetenz von der Schule bis zur Freizeit vorschwebt,<sup>102</sup> bleibt deshalb wohl vorerst noch eine Vision.

### 3. Begriffe und Bezeichnungen

#### 3.1. Terminologievielfalt im Englischen

Weitaus der größte Teil der Fachliteratur und damit der einschlägigen Terminologie zur Informationskompetenz liegt bisher in englischer Sprache vor. Als Standardbegriff etabliert hat sich *information literacy*. Obwohl dieser Begriff bereits anfangs der 1970er Jahre geprägt worden war,<sup>103</sup> wurde er in der bibliothekarischen Praxis bis Ende der 1980er Jahre nur vereinzelt verwendet.<sup>104</sup> In den frühen 1970er Jahren war *library instruction* die am häufigsten benutzte Bezeichnung für bibliothekarische Schulungsprogramme. Ab Ende der 1970er Jahre setzte sich dann vor allem in den USA *bibliographic instruction* durch. Ebenfalls regel-

---

<sup>99</sup> Bergman & Maman (1992).

<sup>100</sup> Wilder (2005).

<sup>101</sup> Connie Miller und Patricia Tegler. In Pursuit of Windmills: Librarians and the Determination to Instruct. In: Current Trends in Information, 1987, S. 122, zit. in Eadie (1992), S. 107.

<sup>102</sup> Vgl. Dannenberg (2000) und <http://www.lik-online.de/koop-modell.shtml>.

<sup>103</sup> In der bibliothekarischen Literatur fehlt meistens der Hinweis, dass dies ausserhalb von Bibliotheken und Bildungswesen geschah. Eine Ausnahme ist Maughan (2001).

<sup>104</sup> Vgl. Zurkowski (1974) und Horton (1983). Weitere Verwendungen von *information literacy* in den 1970er Jahren sind in Breivik & Gee (1989) sowie Behrens (1994) zitiert.

mäßig verwendet wurde *library literacy*. In Großbritannien war hauptsächlich *user education* verbreitet. Der Durchbruch von *information literacy* erfolgte erst mit der Publikation des Schlussberichts des ALA *Presidential Committee on Information Literacy* und des Buchs von Breivik und Gee im Schlüsseljahr 1989.<sup>105</sup>

Nach der Publikation des "ALA Final Report" 1989 wurde insbesondere über die inhaltlichen Unterschiede zwischen *information literacy* und *bibliographic instruction* diskutiert. Informationskompetenz sei ein wesentlich umfassenderes und breiteres Konzept als *bibliographic instruction*, argumentierte Rader, da es über Bibliotheken hinausgehe und in einem neuen technologischen Kontext stehe: "Bibliographic instruction is part of an evolution toward information literacy, just as library orientation and library instruction was a step towards the evolution of BI."<sup>106</sup> Für die VerfechterInnen dieser Bezeichnung ist *information literacy* eine Revolution im Bildungswesen,<sup>107</sup> da sie sich im Unterschied zu anderen bibliothekarischen Schulungsformen nicht nur auf Quellenkenntnis, auf Bibliotheken und auf die Informationsrecherche beschränkt, sondern auch Informationsquellen außerhalb von Bibliotheken und das Verstehen und Evaluieren von Informationen umfasst.<sup>108</sup>

Am ehesten lässt sich der Begriff *information literacy* als eine qualitative Verschiebung und Ausweitung des bibliothekarischen Schulungsparadigmas verstehen. Dabei handelt es sich in einem gewissen Sinn um ein Wiederaufgreifen der ursprünglichen Ausrichtung von bibliothekarischer Instruktion. Diese war gemäß Hopkins in ihren Anfängen viel stärker auf allgemeine Problemlösungsmethoden und den Prozess der Informationssuche ausgerichtet als ab den 1960er Jahren, als sich der Schwerpunkt aufgrund der zunehmenden Größe der Universitäten, der größeren Komplexität der Bibliotheken und der technologischen Innovationen hin zur Nutzung von einzelnen Werkzeugen und zum Auffinden von Informationen verschob.<sup>109</sup>

Die Verwendung von *information literacy* ermöglichte es aber auch, "historischen Ballast" und ein verstaubtes Image abzuwerfen, unter dem ältere Begriffe wie *library instruction*, *bibliographic instruction* oder *user education* litten.<sup>110</sup> Trotzdem wurden und werden diese Bezeichnungen weiterhin benutzt, ohne dass sich in den meisten Fällen grundlegende inhaltliche Unterschiede erkennen lassen.<sup>111</sup> "Bibliographic instruction (BI), user education, library instruction, orientation, and information literacy are all terms that we hear when rea-

---

<sup>105</sup> ALA Final Report (1989); Breivik & Gee (1989). Bawden (2001) weist für 1981 bis 1986 je ein bis drei Verwendungen von *information literacy* in LISA und SocialScisearch nach, für 1989 sieben und ab dann eine stetig zunehmende Zahl bis zu 102 Verwendungen im Jahr 1999. Die *Reference Services Review*-Bibliographie führt zwischen 1990-1996 jährlich etwa 20 Publikationen mit *information literacy* oder *illiteracy* im Titel auf. 1997 waren es ca. 40, 1998 um die 60 und 2001 bereits über 90.

<sup>106</sup> Rader (1990), S. 20.

<sup>107</sup> Vgl. Breivik & Gee (1989) und Rader (1991).

<sup>108</sup> Vgl. dazu u.a. Fatzer (1987), S. 314.

<sup>109</sup> Hopkins (1982), S. 196. Vgl. auch Jochum (2003), S. 1451, der eine Rückkehr zum Fokus auf fachwissenschaftliche Inhalte in der bibliothekarischen Vermittlungstätigkeit konstatiert.

<sup>110</sup> Vgl. Rettig (1995), S. 17.

<sup>111</sup> Der grösste Unterschied besteht zwischen *orientation*, worunter idR lokale Führungen verstanden werden, und *instruction* bzw. *education*, die sich auf spezifische Schulungsveranstaltungen beziehen. Ein Hinweis auf eine inhaltliche Kontinuität ist auch die Tatsache, dass die meisten ExponentInnen von Informationskompetenz schon in der Benutzerschulung aktiv waren, als diese noch anders bezeichnet wurde.



ding or discussing instruction of library users", schreibt Salony.<sup>112</sup> Inwiefern diese Inhalte gleichwertig oder unterschiedlich sind, darüber besteht keine Einigkeit, auch wenn teilweise eine inhaltliche Weiterentwicklung postuliert wird.

Eine Analyse der Titel in der jährlichen Bibliographie in *Reference Services Review* zeigt die große Terminologievielfalt im Englischen deutlich. Dabei lassen sich fünf Schwerpunkte erkennen (vgl. Tabelle 3-1):

- Fokus auf bibliothekarischem Kontext (Bibliotheksbenutzung und Bibliographie)
- Fokus auf Benutzerschulungen und Unterstützung von Benutzern
- Fokus auf Umgang mit elektronischer Information (Online-Recherchen und Internet)
- Fokus auf Studien-, Lern- und Arbeitstechniken sowie kritischem Denken
- Fokus auf Fähigkeiten im Umgang mit Information

Gelegentlich werden diese verschiedenen Aspekte auch kombiniert, wie zum Beispiel in *finding information in the library*, *library bibliographic instruction*, *information and thinking skills*, *information and study skills* oder *library information literacy*. Generell lässt sich aber im Laufe der Zeit eine Verschiebung vom ersten zum letzten der fünf Schwerpunkte erkennen.

Neben *information literacy* wird eine Vielzahl von weiteren Komposita mit "Information" verwendet, um das damit verbundene Konzept oder einzelne Elemente davon zu beschreiben. Begriffe wie *information skills*,<sup>113</sup> *information fluency*, *information inquiry*, *information strategies*, *information self-sufficiency*, *information abilities*, *information capability* oder *information competency* werden zum Teil synonym mit *information literacy* verwendet, zum Teil sollen sie unterschiedliche Bedeutungsschwerpunkte zum Ausdruck bringen.<sup>114</sup> Clyde weist darauf hin, dass die Begriffswahl auf unterschiedliche philosophische oder theoretische Ansätze und Praktiken oder auf unterschiedliche Ziele, Zielgruppen oder Bibliothekstypen verweisen kann.<sup>115</sup>

---

<sup>112</sup> Salony (1995), S. 31.

<sup>113</sup> Diese Bezeichnung wird in Grossbritannien bevorzugt verwendet. Vgl. JISC Big Blue Final Report (2002).

<sup>114</sup> Vgl. z.B. Fitzer (1987), S. 314, für die *fluency* als höchste Stufe des *literacy*-Kontinuums ist, sowie Goetsch & Kaufmann (1997), S. 7, die einen linearen Entwicklungsverlauf "from library instruction to bibliographic instruction to information literacy to information competency" zeichnen.

<sup>115</sup> Clyde (2004), S. 2.

Tabelle 3-1: *Information literacy* und verwandte Begriffe in der englischsprachigen bibliothekarischen Fachliteratur<sup>116</sup>

Bibliographie und Bibliotheksbenutzung	Benutzerschulungen und Unterstützung von Benutzern	Umgang mit elektronischen Informationsquellen	Studier-, Lern- und Arbeitstechniken	Umgang mit Information
Bibliographic Competencies Bibliographic Education Bibliographic First Aid Bibliographic Inquiry <b>Bibliographic Instruction / BI</b> Bibliographic Methods Bibliographic Research Skills Bibliographic Searching Bibliographic Teaching Bibliography Course Learning the library Library Access Library Appreciation Library Basics Library Education Library Exercises Library Guiding Library Induction Library Information Instruction <b>Library Instruction</b> Library Introduction Library Key Library Knowledge and Skills Library Lectures Library Learning Library Lessons <b>Library Literacy</b> Library Media Skills Library Orientation Library Research Library Study Skills <b>Library Skills</b> Library Teaching Library Training Library Usage Library Use Library Use Competence Reference Skills	Achieving User Independence Educating the Library User Educating the online catalog user Educating your Patrons Education of Users Education of the Information User Empowerment for the End-User End-User Instruction End-user learning End-user training End-User Self-Sufficiency Expanding Students' Information Horizon Helping students ask effective questions Help Users Help Themselves Instructing Patrons Instructing the On-line User Library Customer Education Library User Education Promoting Student Independence Reader Education Reader Instruction Research Skills for Library Patrons Student self-efficacy in electronic information searching Supporting User Needs and Skills The Self-Reliant library user Training Information Users User-Centered Instruction <b>User Education</b> User Guidance and Training User Education for Information Seeking User's Initiation User Instruction User Skills User Training User Orientation	Computer Skills for Information Problem Solving Education and Training for online use of data bases Electronic Literacy Formulating Effective Search Strategies for Electronic Databases Internet Instruction Internet Literacy Internet Search Skills Internet Training Internet Web-Searching Instruction Net Search Strategies Online Catalog Use Instruction Online document retrieval system education Online End-User Training Online Literacy Online searching and the research process Online Search Strategies and Information Needs Online skills Searching Skills Skills for the Electronic Library Teaching effective use of the World Wide Web Teaching Online Catalog Use Teaching online searching Teaching online search skills Teaching Students to Use Electronic Information Sources Teaching the Use of the Internet Training in the electronic environment Training students to search online Web-Ed Web literacy	Academic Inquiry Academic Survival Skills Competencies for Short-Term or Lifelong Learning Critical Appraisal Instruction Critical Thinking Skills Development of critical thought Dictionary Skills Educating students to think General meta-cognitive awareness Generic skills Headpower How to Use Resources Independent Learning Skills Learning-to-learn skills <b>Lifelong learning skills</b> Lifelong skills Meta-Learning Power Research Problem Solving Reflective and Critical Thinking Research Instruction Research Methods Research Skills Instruction Research Strategies Research Techniques Research process instruction Research skills and ethics Student Survival Skills <b>Study Skills</b> Study techniques Teach them to Learn Teaching Students to do Research Teaching the Research Paper Teaching Learning Strategies Teaching critical thinking and information processing Teaching higher order thinking inquiry process	Finding Out about Information Needs Information Access Skills Information Concepts and Skills Information Counseling Information Competency Information Competencies Information Curriculum Information Education Information Empowerment Information Finding Information Gathering Skills Information Handling Skills Information Instruction <b>Information Literacy</b> Information Management and Critical Appraisal Information Power Information Problem-Solving Information Quests Information Research Skills Information Retrieval and Evaluation Skills Information Retrieval and Utilization Skills Information Savvy Information Searching Competence Information Seeking Competencies <b>Information Skills</b> Information Strategies Information Survival Skills Information Utilization Skills Instruction for Information Access Sailing the Seas of Information Teaching Information Retrieval Teaching Information Structure Teaching the importance and use of information Teaching the Wise Use of Information Theory of Information Sources

<sup>116</sup> Quelle: Rader (1974-1995), Rader (1996-2000), Johnson (2001-2003) und Johnson & Jent (2004). Die am häufigsten verwendeten Begriffe sind **fett** geschrieben.

Je nachdem beziehen sich die verwendeten Begriffe auf eine übergreifende Einzelkompetenz (zum Beispiel *information power*) oder auf eine Summe von Teilkompetenzen und –fertigkeiten, für die entweder Pluralformen wie *information competencies* oder Begriffskombinationen wie *information competency skills* oder *information literacy skills* verwendet werden.<sup>117</sup> Virkus weist darauf hin, dass solche Begriffsverwendungen in der Regel nicht transparent erläutert werden:

Different terms are ... used interchangeably and it is not always clear what different authors mean by the terms 'competence' and 'skill'. For example, if the terms competence and skill are defined as synonyms, as well as information literacy and information skills, it is not always easy to understand the meaning of phrases such as ... 'information literacy skills' ... .<sup>118</sup>

Inmitten der ganzen terminologischen Vielfalt wird jedoch ein wichtiger Unterschied deutlich. Während bei *user education*, *bibliographic instruction* oder *end-user training* die Vermittlungstätigkeit im Vordergrund steht, ohne dass deren Inhalte genauer spezifiziert werden, dominieren bei *information literacy*, *information fluency* oder *information skills* die angestrebten Fähigkeiten und Kenntnisse, die gelehrt, geschult, trainiert oder vermittelt werden sollen. Die Begriffskombination *information literacy* spielt dabei eine besondere Rolle, da sie einen engen Bezug zur Thematik der Literalität herstellt.

### Information und Literacy

Literalität im engeren Sinne bezeichnet die Lese- und Schreibfähigkeit. In einem weiteren Sinne wird darunter alles verstanden, was Menschen zur verständigen Teilhabe an der Schriftkultur befähigt.<sup>119</sup> Die klassische Formel für *literacy* im angelsächsischen Kulturraum sind die sogenannten "3 R's": *reading*, *(w)riting*, *(a)rithmetic*. Barton gliedert *literacy* umfassender in die Teilkomponenten *prose literacy*, *document literacy* und *quantitative literacy*. *Prose literacy* wird dabei definiert als das Wissen und die Fähigkeiten, die benötigt werden, um Informationen in Texten zu verstehen und anzuwenden, und kann im Deutschen mit "Textverständnis" oder "Lesekompetenz" übersetzt werden. *Document literacy* beschreibt dieselbe Fähigkeit angewandt auf schematische Darstellungen und Materialien wie Karten, Formulare, Fahrpläne oder Grafiken. *Quantitative Literacy* schließlich bezeichnet den Umgang mit Zahlen in grundlegenden Rechenoperationen.<sup>120</sup> Im Zentrum dieser Sichtweise steht die Informationsverarbeitung und -anwendung in konkreten Aufgaben.

In der Fachliteratur wird nun die Frage gestellt, inwiefern es sich bei *information literacy* um eine neue beziehungsweise um eine erweiterte Form der Literalität im Zeitalter der (elektronischen) Information handelt.<sup>121</sup> Immer wieder betont werden in diesem Zusammenhang die neuen Anforderungen, welche digitale Textformen und Multimedia-Umgebungen an die klas-

---

<sup>117</sup> Die Begriffe *competence* und *competency* sind Synonyme. In der Regel wird *competence* nur im Singular verwendet, während *competency* häufig im Plural erscheint. Vgl. dazu Rychen & Salganik (2001), S. 3.

<sup>118</sup> Virkus (2003), o.S. Sie selbst bevorzugt den Ausdruck *information-related competencies*.

<sup>119</sup> Vgl. Groeben (2001).

<sup>120</sup> Vgl. Barton (2000), S. 6.

<sup>121</sup> Vgl. z.B. Hautecoeur (2000), Kerka (2000) und Roberts (2000).

sische Lese- und Schreibfähigkeit stellen.<sup>122</sup> Manche AutorInnen fordern eine Erweiterung des Literacy-Konzepts von Text auf Multimedia, insbesondere auf audiovisuelle Formate, und die Vermittlung von entsprechenden Kompetenzen für das Erstellen und Analysieren solcher Formate.<sup>123</sup>

Gemäß Kerka ist *information literacy* nur ein Element einer neuen Gruppe von *multiliteracies*, welche nötig sind, um Mitteilungen in einer Vielzahl von geschriebenen und anderen medialen Formaten decodieren zu können. Kerka unterscheidet zwischen *tool literacies* (bestehend aus *computer literacy*, *network literacy* und *technology literacy*) und *representational literacies* (bestehend aus *information literacy*, *media literacy* und *visual literacy*). Im Zusammenhang mit elektronischen Umgebungen werden auch die Begriffe *cyberliteracy*, *electronic* oder *e-literacy* sowie *digital literacy* verwendet. Als verbindendes und übergreifendes Konzept nennt Kerka *critical literacy*, die Fähigkeit, sowohl die Formen wie die Inhalte von Kommunikation zu hinterfragen.<sup>124</sup>

Carvin unterscheidet folgende Formen der Literalität: *basic literacy*, *functional literacy*, *occupational literacy* (sich in einem Büroumfeld bewegen und arbeiten können), *technological literacy* (Umgang mit klassischen IT-Werkzeugen wie Hardware, Software und Internet, inkl. Suchmaschinen), *information literacy* (die Qualität von Informationsinhalten beurteilen können) und *adaptive literacy* (die Bereitschaft, neue Werkzeuge kennenzulernen und erworbenes Wissen auf andere Situationen anzuwenden).<sup>125</sup> Informationskompetenz wird hier vor allem auf die Evaluationsfähigkeit bezogen. Einen ähnlichen Ansatz vertritt Callison:

Literacy is a social phenomenon; its definition and its distribution shift constantly. Finding *who*, *what*, *when*, or *where* is descriptive and simply does not answer the questions inherent in a new definition of literacy. *Why* becomes the demanding question, and the literate person does not stop with one answer nor with one conclusion ... . The literate person knows that information in any captured form is dated, inconclusive in and of itself, and usually presented in a biased manner.<sup>126</sup>

Im Deutschen ist die Assoziation von Informationskompetenz mit Literalität weniger stark als im Englischen, und die damit verbundenen Debatten sind weniger dominant. Trotzdem wird auch in der deutschsprachigen Fachliteratur die Bedeutung von Literalität im Umgang mit Informationen hervorgehoben. Fuhlrott beispielsweise plädiert dafür, dass Bibliotheken nicht nur das Suchen, Finden und Bereitstellen von Literatur, sondern auch das Lesen als ihre "genuine Aufgabe" betrachten:

Suchen und Finden von Literatur ist nicht mehr ein Monopol der Bibliotheken, auch wenn sie dazu Vorlesungen, Übungen und Benutzerschulungen anbieten ... . (...) Kaum Jemandem [sic] allerdings wird heute beigebracht, wie er sinnvoll und effektiv mit Literatur umgeht, obwohl längst ein Wandel vom intensiven zum extensiven Lesen, dem Blättern, Überfliegen, Diagonallesen oder Nachschlagen, stattgefunden hat, meist intuitiv, ohne Methode. (...) Aber wäre das nicht auch eine Aufgabe von Bibliotheken bevor sie von externen Einrichtungen übernommen wird ... ?<sup>127</sup>

---

<sup>122</sup> Vgl. dazu u.a. Kühlen (1991), Thomas (1997) und Roberts (2000).

<sup>123</sup> Vgl. Daley (2003).

<sup>124</sup> Vgl. Kerka (2000), S. 32.

<sup>125</sup> Carvin (2000).

<sup>126</sup> Callison (1995), S. 154.

<sup>127</sup> Fuhlrott (2001).

Gerade im Zusammenhang mit neuen Informations- und Kommunikationstechnologien wird die Bedeutung des Lesens und Schreibens hervorgehoben. Sabine Brenner, Projektleiterin an der Koordinationsstelle Informationsgesellschaft im Schweizer Bundesamt für Kommunikation, formulierte diesen Zusammenhang in einem Interview so:

In der digitalen Welt hat die Schriftlichkeit einen hohen Stellenwert. Dies gilt vor allem für das Internet und seine Anwendungen. Wer nicht korrekt buchstabieren kann, kommt mit einer Suchmaschine oder einem Online-Telefonbuch nicht weit. Und wer die Suchergebnisse nicht auf einen Blick erfassen kann, ist schnell überfordert und frustriert.<sup>128</sup>

Pawley weist darauf hin, dass der gemeinsame Nenner sowohl für *information* wie für *literacy* die soziale Praxis des Lesens ist, das seit der Aufklärung als bevorzugtes Mittel der "In-Formation" gilt. Im 18. Jahrhundert wurde Lesen zur Grundlage für die Ideologie der "Bildung durch Bücher" und damit verbunden die zunehmende Bedeutung von Nachschlagewerken. Seit dieser Zeit werden sowohl *information* wie *literacy* einerseits mit der sozialen und kulturellen Kontrolle durch Eliten und andererseits mit den Bestrebungen nach Freiheit und Selbstverwirklichung der "breiten Masse" in Verbindung gebracht. Nur schwerlich lassen sich also Assoziationen mit Bildung, Lesen und Schreiben vermeiden, wenn der Begriff *information literacy* verwendet wird. Pawley stellt die Begriffsverwendung nicht in Frage, fordert aber, dass BibliothekarInnen und Informationsfachleute ihren eigenen Sprachgebrauch bewusst und kritisch reflektieren.<sup>129</sup> Fest steht, dass Informationskompetenz, wie auch immer die Bezeichnung dafür lautet, zumindest in der westlichen Kultur nicht ohne grundlegende Lese- und Schreibkompetenz auskommt. Zudem weist die Verwendung von *literacy* darauf hin, dass Informationskompetenz als Kulturtechnik verstanden wird, die genauso wie andere Kulturtechniken nicht einfach vorhanden ist, sondern in einer formalen Lernumgebung aktiv erworben werden muss.

### 3.2. Terminologie in anderen Sprachen

Mit der wachsenden Aufmerksamkeit, die dem Konzept der Informationskompetenz in den letzten Jahren auch außerhalb des angelsächsischen Sprachraums entgegengebracht wird, stellt sich das Problem einer angemessenen Übersetzung in andere Sprachen. Eine wörtliche Übertragung hat in der Regel nicht denselben Bedeutungsgehalt, da das englische *literacy* als Teil von Wortkombinationen über seine klassischen Bedeutungen wie Alphabetismus oder Lese- und Schreibkompetenz hinaus verwendet werden kann und dann generell für die Fähigkeit steht, spezifische Phänomene zu verstehen und zu interpretieren, also im übertragenen Sinne zu "lesen".<sup>130</sup> Oft wird *literacy* deshalb in Komposita wie *cultural literacy* oder *emotional literacy* mit "-kompetenz" oder "-bildung" übersetzt. Neben Deutsch wenden verschiedene Sprachen dieses Prinzip auf *information literacy* an und übersetzen den Begriff mit "Informationskompetenz": zum Beispiel Dänisch mit *Informationskompetence*, Norwe-

---

<sup>128</sup> E-Mail-Interview in Arbido 10/2004, S. 23.

<sup>129</sup> Pawley, (2003), S. 425-439.

<sup>130</sup> Diesen Ansatz vertritt u.a. Bundy (2002). Geoffrey Nunberg weist darauf hin, dass *literacy* in keiner anderen Sprache ein so breites Bedeutungsspektrum hat. Vgl. "Teaching Students to Swim in the Online Sea". The New York Times, 13.2.2005.

gisch mit *Informasjonskompetanse*, Schwedisch mit *Informationskompetens* oder Spanisch mit *competencias informativas*.<sup>131</sup>

Wörtliche Übersetzungen mit "Alphabetisierung" sind eher selten, da negativ konnotiert. Am häufigsten kommen sie im Spanischen vor, wo gleich mehrere Varianten existieren: *alfabetización informativa*, *alfabetización informacional* beziehungsweise *alfabetización en información*. Auch im Spanischen werden jedoch verwandte Ausdrücke wie *habilidades informativas*, *técnicas de documentación y tratamiento de la información*, *metodología documental* oder *educación documental* benutzt.<sup>132</sup>

Das Niederländische kennt unter anderem *Informatiekunde* [Informationskunde], *Informatiegebruik* [Informationsgebrauch] oder *Informatievaardigheden* [Informationsfertigkeiten].<sup>133</sup> Im Norwegischen wird *information literacy* auch mit *Informasjonskunnskap* [Informationswissen] übersetzt.<sup>134</sup> In verschiedenen Sprachen wird zudem der Kulturbegriff verwendet: Basili schlägt *cultura dell'informazione* als Alternative zu *alfabetizzazione all'uso dell'informazione* vor.<sup>135</sup> Im Deutschen verwenden Königer und Reithmayer den Begriff *Informationskultur*.<sup>136</sup>

Auch im Französischen existiert *culture de l'information*. Daneben besteht eine relativ große Begriffsvielfalt. Verwendet werden zum Beispiel *compétence informationnelle*, *maîtrise de l'information*, *compétence dans l'usage de l'information*, *compétences documentaires*, *formation à l'usage de l'information*, *formation à la recherche d'information*, *formation documentaire*, *formation aux méthodes et techniques de la documentation*, *enseignement de méthodologie documentaire* oder *sensibilisation à l'information spécialisée*.<sup>137</sup> Hier fällt die relativ häufige Verwendung des Dokumentationsbegriffes auf, der in der englischsprachigen Fachwelt praktisch nur noch im historischen Kontext vorkommt und auch in anderen Sprachen zunehmend ersetzt wird.

Verschiedene Beiträge der Sonderausgabe von "Library Review" zu Informationskompetenz im internationalen Kontext<sup>138</sup> lassen ein gewisses Unbehagen in der Terminologiefrage erkennen. Audunson und Nordlie zum Beispiel stellen fest, dass das norwegische Äquivalent zum Begriff *literacy* nur sehr beschränkt auf Handlungsfelder außerhalb der traditionellen Lese- und Schreibkenntnisse ausgeweitet werden kann, und beklagen, dass in ihrer Sprache kein eigener Begriff existiert, der all die verschiedenen mit *information literacy* assoziierten Themen und Probleme umfasst.<sup>139</sup> Im Finnischen ist eine eindeutige Übersetzung von *information literacy* ebenfalls nicht möglich.<sup>140</sup>

---

<sup>131</sup> Vgl. Skov & Skaerbak (2003) und Audunson & Nordlie (2003).

<sup>132</sup> Vgl. Gómez Hernández & Pasadas Ureña (2003).

<sup>133</sup> Vgl. Boekhorst (2003).

<sup>134</sup> Vgl. Audunson & Nordlie (2003).

<sup>135</sup> Vgl. Basili (2001).

<sup>136</sup> Vgl. Königer & Reithmayer (1998).

<sup>137</sup> Vgl. z.B. Fedrigo (2000) und Deschamps (2003) sowie diverse Artikel in der Zeitschrift "Revue Documentaliste - Sciences de l'information" unter <http://www.adbs.fr/site/publications/documentaliste/>.

<sup>138</sup> Special issue: European approaches to information literacy. Library Review 52 (7), 2003.

<sup>139</sup> Audunson & Nordlie (2003), S. 319.

<sup>140</sup> Sinikara & Järveläinen (2003), S. 335.

Da Inhalt und Verständnis eines Konzeptes stark von der damit verbundenen Begrifflichkeit geprägt werden, kann die Übertragung in andere Sprachen zu einer neuen inhaltlichen Gewichtung führen. Audunson und Nordlie bemerken dazu:

It is ... interesting to see if countries that do not have the word "information literacy" in their languages, conceive the phenomenon differently from those which do have this term.<sup>141</sup>

Interessanterweise hat die zunehmende Publikation von Fachbeiträgen außerhalb des angelsächsischen Sprachraums nun auch Auswirkungen auf die englische Terminologie. Gorman votiert aufgrund der Lektüre von Audunson und Nordlie und Boekhorst dafür, statt *information literacy* den Begriff *information competence* zu verwenden, weil so gerade außerhalb des Bildungswesens mit *literacy* verbundene negative Konnotationen vermieden und die Akzeptanz des Konzepts gesteigert werden könnten.<sup>142</sup>

### 3.3. Deutsch

Bereits Anfang der 1990er Jahre zitierten deutschsprachige bibliothekarische Fachpublikationen den englischen Begriff *information literacy*.<sup>143</sup> Seit der zweiten Hälfte der 1990er Jahre wird der deutsche Begriff *Informationskompetenz* benutzt, der zuerst in einigen Fachhochschul-Diplomarbeiten erschien,<sup>144</sup> bevor er 1999 von der Expertengruppe "Fortbildung und Schulung im Informationsbereich" als offizielle Übersetzung von *information literacy* gewählt und in einer Fachpublikation verwendet wurde.<sup>145</sup> Im zweisprachigen Wörterbuch des Bibliothekswesens wird er jedoch erst in der dritten Auflage von 2003 erstmals aufgeführt.<sup>146</sup>

In der bibliothekarischen Diskussion wird *Informationskompetenz* in der Regel gleich verwendet wie die verschiedenen englischen Begriffe, also vorwiegend auf persönliche Eigenschaften im Prozess des fachlichen Sich-Informierens bezogen. Daneben existieren im Unterschied zum Englischen jedoch noch andere Verwendungen für den Begriff.<sup>147</sup> So wird *Informationskompetenz* gelegentlich auch verstanden als die spezifische Kompetenz von Informationsanbietern wie öffentlichen Medienanstalten oder staatlichen Institutionen – a

---

<sup>141</sup> Audunson & Nordlie (2003), S. 320.

<sup>142</sup> Vgl. Gorman (2003).

<sup>143</sup> So zum Beispiel in Dieter Schmidmaier (1992). Information literacy. Zu einem neuen Begriff aus dem anglo-amerikanischen Sprachraum. Dr. Werner Rittberger zum 65. Geburtstag am 15. April 1992. ABI-Technik, 12 (1), S. 39-42.

<sup>144</sup> Vgl. Carola Bleher (1998): Informationskompetenz als Lernziel für Gymnasialschüler. Konzept und Durchführung einer Benutzerschulung in der Stadtbibliothek Göppingen. Diplomarbeit FH Stuttgart; Gabriela Fleischmann (1998): Die Vermittlung von Informationskompetenz. Konzept und Durchführung einer Benutzerschulung für Schüler. Diplomarbeit FH Stuttgart, und Anne Höllstin (1997): Bibliotheks- und Informationskompetenz (Bibliographic Instruction und Information Literacy). Fallstudie über eine amerikanische Universitätsbibliothek basierend auf theoretischen Grundlagen und praktischen Anleitungen (Workbooks). Hausarbeit zur Diplomprüfung an der Fachhochschule Hamburg, Fachbereich Bibliothekswesen, alle zitiert unter <http://www.det.informationskompetenz.net/links/linklite.htm>.

<sup>145</sup> Persönliche Mitteilung von B. Homann vom 25.7.2003 und Homann (1999).

<sup>146</sup> Sauppe (2003), S. 113 und 373.

<sup>147</sup> Vgl. zum Beispiel Knorz & Kuhlen (2000). Die darin enthaltenen informationswissenschaftlichen Beiträge haben mit der Ausnahme des Artikels von Homann wenig zu tun mit dem bibliothekarischen Verständnis von Informationskompetenz. Bredemeier & Stock (2000) z.B. bezeichnen die "Produktion und Konsumtion elektronischer Informationsdienste im Geschäftsleben" als Informationskompetenz einer Volkswirtschaft.

aber auch von BibliothekarInnen – andere zu informieren und zu beraten.<sup>148</sup> Häufig wird Informationskompetenz auch gleichgesetzt mit "Informationstechnologiekompetenz".

Eine wörtliche Übersetzung von *literacy* mit "Alphabetismus" findet sich im Deutschen selten und wenn, dann hauptsächlich im negativen Sinn.<sup>149</sup> Weitaus häufiger verwendet wird weiterhin der Begriff *Benutzerschulung* für die Vermittlung von Elementen der Informationskompetenz im bibliothekarischen Kontext. Auch verwandte Begriffe wie *Bibliothekskompetenz*, *Einführung in die Bibliotheksbenutzung*, *Unterweisung in Bibliotheksbenutzung*, *Bibliotheksdidaktik*, *Bibliothekspädagogik*,<sup>150</sup> *Förderung qualifizierten Informationsverhaltens* oder *Informationsdidaktik und -methodik* kommen zur Anwendung.<sup>151</sup>

Andere Begriffe mit verwandten Konnotationen sind *Informationskultur* (Königer & Reithmayer), *Informationsbewältigung* (Heinisch), *informationswirtschaftliche Kompetenz* (Stock), *Informationsmündigkeit* (Homann), *informationelle Autonomie* (Kuhlen) oder *informationelle Bildung*<sup>152</sup> (Kuhlen, Mötsch). Die letzteren beiden verstehen sich als übergeordnet zu *Informationskompetenz*.

## 4. Definitionen und Inhalte

Fast genauso vielfältig wie die Terminologie sind die verschiedenen Definitionen und Inhaltsbeschreibungen von Informationskompetenz, die in den letzten 20 Jahren veröffentlicht wurden. Eine allgemein anerkannte Standarddefinition existiert bisher nicht. Annähernd erreicht hat diesen Status jedoch eine häufig zitierte Passage aus dem "ALA Final Report" von 1989:

To be information literate, a person must be able to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information.<sup>153</sup>

Gemäß dieser Definition sind die vier zentralen Elemente von Informationskompetenz die Fähigkeit, einen Informationsbedarf zu erkennen, die benötigte Information zu finden, zu beurteilen und wirksam zu nutzen. Im Laufe der Zeit wurde Die ALA-Definition in verschiedener Hinsicht erweitert, sei es in Bezug auf die Anzahl Schritte im Informationsprozess,<sup>154</sup> sei es in

---

<sup>148</sup> In einer Benutzerbefragung der UB Potsdam wird die Frage "Wie beurteilen Sie die Informationskompetenz der Mitarbeiter/innen der Bibliothek" beantwortet mit: "Die grosse Mehrheit der Besucher/innen fühlt sich von den Mitarbeiter/innen am Infoplatz und an der Ausleihtheke kompetent beraten." Vgl. <http://info.ub.uni-potsdam.de/projekte/um12-13.php#ik>.

<sup>149</sup> In Kaseroka (2003) wird *information literacy* mit "Informationsalphabetisierung" übersetzt. Ball (2000) spricht von "Informationsanalphabeten". Ähnliche Verwendungen von "Analphabetismus" finden sich auch in anderen Kontexten, vgl. z.B. "medizinische Analphabeten" oder "finanzielle Analphabeten".

<sup>150</sup> Vgl. Schultka (2002).

<sup>151</sup> Alle zitiert auf <http://www.det.informationskompetenz.net/links/linklite.htm>.

<sup>152</sup> *Informationsbildung* im Sinne eines "gebildeten" Umgangs mit Information ist dagegen als mögliche Übersetzung von *information literacy* nicht gebräuchlich, da der Begriff bereits durch die Bedeutungen "Bildung von Information" - analog zur *Meinungsbildung* - oder "Bildung durch Information" besetzt ist.

<sup>153</sup> ALA Final Report (1989), o.S.

<sup>154</sup> Z.B. Rader (1993), S. 26. Sie gliedert den Prozess in sechs Stufen: Informationsbedarf erkennen, Information identifizieren, lokalisieren, evaluieren, organisieren und wirksam nutzen. Vgl. dazu auch die in Abschnitt 5.1 beschriebenen Modelle.



Hinsicht auf zusätzliche Aspekte wie die Bandbreite der Informationsquellen,<sup>155</sup> eine ethische und verantwortungsbewusste Nutzung,<sup>156</sup> die Produktion und Kommunikation<sup>157</sup> oder politische und soziale Aspekte<sup>158</sup> von Information.

Neuere Definitionen machen diese Entwicklung deutlich. Für Rader beispielsweise ist Informationskompetenz

a set of abilities to:

- determine the extent of information needed
- locate and evaluate information
- incorporate selected information into one's knowledge base
- use information ethically, legally and with an understanding of economic and social issues.<sup>159</sup>

Die zur Zeit aktuellste Definition stammt vom britischen Fachverband CILIP:

Information literacy is knowing when and why you need information, where to find it, and how to evaluate, use and communicate it in an ethical manner.<sup>160</sup>

Trotz der großen Vielfalt konstatiert Owusu-Ansah einen grundsätzlichen definitorischen Konsens auf der Basis der ALA-Definition.<sup>161</sup> Allen Definitionen gemeinsam ist das Verständnis von Informationskompetenz als Charakteristik von Individuen. Die Personengebundenheit des Konzepts zeigt sich unter anderem darin, dass in der Regel nicht die Kompetenz an sich, sondern ihre Manifestation in Form von persönlichen Eigenschaften beschrieben wird. Zudem handelt es sich um ein normatives Konzept, das abgesehen von wenigen Ausnahmen die Sichtweise von ExpertInnen aus dem Bibliotheks- und Bildungsbereich und nicht diejenige von InformationsnutzerInnen wiedergibt.

Obwohl die verschiedenen Definitionen und Beschreibungen in Bezug auf einzelne Elemente von Informationskompetenz und deren Ausprägungen beträchtlich divergieren, lassen sich in den meisten von ihnen sechs Aspekte erkennen, die sich teilweise gegenseitig bedingen und in unterschiedlicher Kombination und Gewichtung auftreten:

- Umgang mit neuen Informationstechnologien und -angeboten
- Bewältigung der Informationsflut
- Informationsbewertung, kritisches Denken
- Problemlösefähigkeit

---

<sup>155</sup> Doyle (1992), S.2 definiert Informationskompetenz als "the ability to access, evaluate, and use information from a variety of sources". Verschiedenste AutorInnen betonen, dass sich Informationskompetenz nicht nur auf gedruckte oder elektronische, sondern auch auf mündliche, visuelle, audiovisuelle oder multimediale Informationsformen bezieht. Vgl. z.B. Breivik (1989), S. 4; Rader (1991), S. 26; Lenox & Walker (1992), S. 5.

<sup>156</sup> Z.B. Webber & Johnston (2000) oder Arp & Woodard (2002).

<sup>157</sup> Vgl. z.B. Anne Zald und Mark Donovan (1999). Defining Moments: The Role of Information Literacy in the Twenty-First Century Construct of Education", ACRL Instruction Section Think Tank III, zit. in Wilson (2001), S. 4.

<sup>158</sup> Shapiro & Hughes (1996).

<sup>159</sup> Rader (2003), S. 27.

<sup>160</sup> Vgl. <http://www.cilip.org.uk/professionalguidance/informationliteracy/definition/> und Armstrong u.a. (2005), S. 22-25.

<sup>161</sup> Owusu-Ansah (2004b), S. 2.

- Voraussetzung für lebenslanges Lernen
- Überlebensfähigkeit in der Informationsgesellschaft

In ihrer Gemeinsamkeit drücken diese Aspekte die Sorge aus, dass die Menschen ohne das Erlernen von besonderen Fertigkeiten nicht mit den technologischen Veränderungen und den daraus resultierenden neuen Anforderungen im Umgang mit Information zurechtkommen könnten. Informationskompetenz wird dabei – in Anlehnung an Kant – gewissermaßen zur "Herausführung des Menschen aus seiner technologieverschuldeten Unfähigkeit".

#### 4.1. Umgang mit neuen Informationstechnologien und -angeboten

Zwischen Informationskompetenz und neuen Informationstechnologien und -angeboten bestand von Anfang an ein enger Zusammenhang. Die erste Verwendung des Begriffs *information literacy* wird Paul Zurkowski zugeschrieben, der 1974 als Präsident der amerikanischen *Information Industry Association (IIA)*<sup>162</sup> eine informationskompetente Bevölkerung forderte. Unter Informationskompetenz verstand er dabei die Fähigkeit, sämtliche Informationsressourcen und -werkzeuge zur Problemlösung am Arbeitsplatz einzusetzen:

People trained in the application of information resources to their work can be called information literates. They have learned techniques and skills for utilizing the wide range of information tools as well as primary sources in molding information solutions to their problems. The individuals in the remaining portion of the population, while literate in the sense that they can read and write, do not have a measure for the value of information, do not have an ability to mold information to their needs, and realistically must be considered to be information illiterates.<sup>163</sup>

Zurkowski definierte *information literacy* als die Fähigkeit, in einem Zeitalter des Informationsüberflusses zu jedem Thema das zu finden, was bekannt oder zu wissen sei ("what is known or knowable on any subject"). Seiner Meinung nach erfüllte zu dieser Zeit nur gerade ein Sechstel der amerikanischen Bevölkerung, vorwiegend in den Bereichen Medizin, Regierung, Wirtschaft, Wissenschaft und Technologie, diese Bedingungen. Deshalb forderte er die Einrichtung eines groß angelegten nationalen Programms zur Schulung aller Bürger durch die *National Commission on Libraries and Information Science*:

The top priority of the Commission should be directed toward establishing a major national program to achieve universal information literacy by 1984. This would involve the coordination and funding of a massive effort to train all citizens in the use of the information tools now available as well as those in the development and testing stage.<sup>164</sup>

Die "Informations-Infrastruktur", wie Zurkowski es nannte, umfasste dabei aus seiner Sicht die Gesamtheit aller formellen und informellen physischen Mittel zur Kommunikation von Konzepten und Ideen sowie alle für das Funktionieren dieser Mittel notwendigen menschi-

---

<sup>162</sup> Die IIA wurde 1969 in der Absicht gegründet, privatwirtschaftliche Initiativen im Informationsbereich zu fördern. Vgl. Harris (1994), S. 195.

<sup>163</sup> Zurkowski (1974), S. 6.

<sup>164</sup> Zurkowski (1974), S. 27.

chen Fähigkeiten und wirtschaftlichen Strukturen.<sup>165</sup> Die zentrale Aufgabe von privatwirtschaftlichen Informationsanbietern sah Zurkowski darin, Informationsinteressen zu antizipieren, Informationsüberfluss zu filtern und Ideen und Konzepte mittels kosteneffizienter und nützlicher Kommunikationsmedien an spezifische Interessengruppen weiterzuleiten. Dies rechtfertigte seiner Meinung nach eine kommerzielle Ausrichtung solcher Dienstleistungen. Mit seiner Forderung nach nationaler Informationskompetenz ging es Zurkowski also in erster Linie darum, die Akzeptanz und Nutzung von privaten Informationsangeboten in der breiten Bevölkerung zu verbessern.<sup>166</sup> Eine wichtige Rolle spielte dabei aber die Überlegung, dass die Bevölkerung fit für neue Informationsprodukte wie Online-Datenbanken oder elektronische Profildienste gemacht werden müsse, um auch in Zukunft ihre beruflichen Aufgaben erfüllen zu können.

In den folgenden Jahren wurde hauptsächlich der technologische Aspekt von Informationskompetenz betont. 1982 stellte eine Untersuchung der *Information Industry Association* über die Informations-Infrastruktur der Vereinigten Staaten einen Graben zwischen fortgeschrittenen (*sophisticated*) und naiven Informationsnutzern fest:

... the information sophisticate knows how and when to use the technology and does so easily and efficiently (...) the information naïve ... cannot use the technologies and hence has limited access to knowledge resources.<sup>167</sup>

Olsen und Coons definierten Informationskompetenz als

... understanding the role and power of information, having the ability to locate it, retrieve it, and use it in decision making, and having the ability to generate and manipulate it using electronic processes.<sup>168</sup>

Auch für Hannelore Rader, eine der wichtigsten Proponentinnen von *information literacy* in den USA, spielte die Technologie eine wichtige Rolle: "Information literacy has as its base the understanding and evaluation of the new communications and information technologies that are transforming society."<sup>169</sup> Rader definierte Informationskompetenz unter anderem als

- understanding the processes and systems for acquiring current and retrospective information, such as systems and services for information identification and delivery; (...)
- mastering certain basic skills in acquiring and storing one's own information in such areas as databases, spreadsheets, and word and information processing.<sup>170</sup>

Tyson sah in der Nutzung von elektronischen Datenbanken eine elementare Grundfertigkeit:

---

<sup>165</sup> Zu den physischen Mitteln zählt Zurkowski neben den klassischen Massenmedien wie Fernsehen, Radio, Telefon, Bücher und Zeitungen auch Datenbanken, Buchhandlungen, Museen, Cocktailparties, die menschliche Stimme, Graffiti oder Werbeversände. Zurkowski (1974), S. 1-2.

<sup>166</sup> Dieses Ziel ist offenbar auch heute noch aktuell: "Over time, an educated information consumer is the best ally this industry has", sagte Dialog-CEO Roy Martin in einem Interview (The More People Need Information, the More They'll Need Information Experts. In: Information Outlook, July 2004, S. 13).

<sup>167</sup> IIA-Bericht zit. in William Demo. The Idea of "Information Literacy" in the Age of High-Tech. New York, 1986, S. 6, zit. in Behrens (1994), S. 311.

<sup>168</sup> Olsen & Coons (1989), S. 8.

<sup>169</sup> Rader (1991), S. 27.

<sup>170</sup> Rader (1990), S. 20.

The ability to access electronic databases independently, to extract multiple features of information in lengthy and sometimes complex displays, and to compare, contrast, and evaluate that information from a workstation in one's home, office, or local library will be considered basic skills.<sup>171</sup>

Gerade die zunehmende Bedeutung neuer Informationstechnologien mache es notwendig, Fertigkeiten und Kenntnisse für eine unabhängige und eigenständige Informationsnutzung zu vermitteln, argumentiert Tyson, denn es könne nicht vorausgesetzt werden, dass diese bereits vorhanden seien, besonders nicht bei denjenigen Bevölkerungsgruppen, deren Ausbildungszeit schon länger zurückliege. Deshalb sei es zwingend notwendig, dass Bibliotheken aller Typen ihren Nutzern Lernmöglichkeiten für den Erwerb von Informationskompetenz anbieten sollten.

Trotz dieser Betonung auf neuen Informationstechnologien und -anwendungen wurde Informationskompetenz schon früh von Computer- oder IT-Kompetenz abgegrenzt. 1983, ein Jahr, nachdem die Zeitschrift *Time* den Computer als "Person des Jahres" aufs Titelblatt gesetzt hatte, betonte Horton, die Fähigkeit zur Anwendung von Hard- und Software alleine genüge nicht, um die Rolle des Computers als Informationswerkzeug zu verstehen:

Information literacy, ... as opposed to computer literacy, means raising the level of awareness of individuals and enterprises to the knowledge explosion, and how machine-aided handling systems can help identify, access, and obtain data, documents and literature needed for problem-solving and decision-making. In short, information literacy goes beyond computer literacy, and updates the working level of knowledge of users on such machine-assisted tools and resources as:

- online databases;
- telecommunications services;
- electronic mail;
- abstracting and indexing services;
- custom searches;
- government information resources;
- foreign information resources;
- alerting-early warning services;
- data analysis services, including digesting and synopsising;
- library networks.<sup>172</sup>

Während die Vermittlung von Informationskompetenz die verstärkte Nutzung elektronischer Informationsquellen fördern sollte,<sup>173</sup> wurde die Bedeutung der Technologie immer auch relativiert. In der bibliothekarischen Literatur wird regelmäßig betont, dass sich zwar IT-Fertigkeiten und Informationskompetenz teilweise überschneiden, dass Informationskompetenz aber mit dem Fokus auf Inhalte, Kommunikation, Analyse, Suche und Evaluation von Informationen wesentlich breiter ausgerichtet sei und der Computer nur eine von verschiedenen Informationsressourcen darstelle.<sup>174</sup> Candy weist darauf hin, dass die Informationssuche immer mit dem Einsatz bestimmter Technologien verbunden sei, ob es sich um einen Zettel-

---

<sup>171</sup> Tyson (1995), S. 66.

<sup>172</sup> Horton (1983), S. 16.

<sup>173</sup> Vgl. z.B. Mercado (1999).

<sup>174</sup> Vgl. z.B. ACRL Information Literacy Competency Standards (2000), S. 3.

katalog oder um eine Datenbank handle, und dass deshalb Informationskompetenz nicht mit Informationstechnologiekompetenz verwechselt werden dürfe.<sup>175</sup>

Mit der Verbreitung des Internets in den letzten Jahren hat sich die Diskussion noch stärker hin zu einem kritischen Umgang mit neuen Informationstechnologien verlagert. Obwohl die Vermittlung von Informationskompetenz in Form von Benutzerschulungen schon lange vor dem Internet existierte, wird sie heute von Bibliotheken nicht selten als Verteidigungsstrategie gegen die Übermacht des World Wide Web eingesetzt. Informationskompetenz-Kurse tragen Titel wie "Beyond Google", und die Bibliotheksbenutzung gilt weiterhin als Grundlage für Informationskompetenz:

The hallmark of the information literate individual has been, and will continue to be, his ability to successfully use a library. The skills necessary to use a library are those that will make it easier to use the Internet successfully.<sup>176</sup>

Im bibliothekarischen Kampf um Informationskompetenz erweist sich die Technologie als zweischneidiges Schwert und wird mit entsprechender Zurückhaltung behandelt. Einerseits soll die notwendige Handhabung neuer Informationstechnologien und -formen vermittelt werden, andererseits sollen Computer, IT und Internet nicht im Vordergrund stehen. Ein gutes Beispiel für diesen Ansatz ist die Definition von Trauth:

Information literacy is the ability to identify, gain access to, manipulate and effectively use the information that is necessary for success in one's endeavors in life, whether personal or work-related. Included in this is the ability to evaluate the quality of information critically, to know when information is incorrect, inaccurate or incomplete. An information-literate person is able to work with information regardless of the form in which it arrives or the means by which it is processed.<sup>177</sup>

Der technologische Aspekt von Informationskompetenz, der in der angelsächsischen Literatur vor allem in den 1970er und 1980er Jahren dominierte, ist deutlich geprägt von informationswissenschaftlichen Einflüssen und weist auf die zunehmende Konvergenz von Bibliotheks- und Informationspraxis (letzteres als neuere Bezeichnung für Dokumentation) im Zuge der Verbreitung von automatisierten Informationssystemen hin.<sup>178</sup> Während die Technologie jedoch in der Informationswissenschaft und -praxis einen zentralen Stellenwert einnimmt, bleibt die Haltung von BibliothekarInnen dazu ambivalent. Stanley Winkler bringt diese Haltung auf den Punkt, wenn er sagt: "A computer is not a requirement to achieve information literacy, although it helps."<sup>179</sup>

---

<sup>175</sup> Candy (2000), S. 143.

<sup>176</sup> Winkler (2001), S. 28.

<sup>177</sup> Trauth, Eileen. A College Curriculum for Information Literacy. In: Education and Computing, 2 (1986), S. 254, zit. in Chisholm (1990), S. 60-61.

<sup>178</sup> Vgl. dazu Bowles (1999), S. 164-165. Zum Verhältnis von Bibliothekswesen und Dokumentation in Deutschland vgl. Samulowitz & Ockenfeld (2003).

<sup>179</sup> Winkler (2001), S. 27.

## 4.2. Bewältigung der Informationsflut

Ein weiteres Argument für die Notwendigkeit der Vermittlung von Informationskompetenz in Schule und Studium ist die Veränderung der Informationslandschaft und damit verbunden eine wachsende Menge an Informationsquellen, die ohne entsprechende Fähigkeiten nicht mehr sinnvoll bewältigt werden kann. "Information literacy is required because of proliferating information access and resources," schreibt Bundy.<sup>180</sup> Neben der Menge wird in der sogenannten "Informationsgesellschaft" – charakterisiert durch die Verbreitung digitaler Informations- und Kommunikationstechnologien – auch die Informationsumgebung zum Problem. Diese stellt, so Lazarus, in ihrer Unübersichtlichkeit ein "zunehmend fragmentiertes und komplexes System" dar, das ohne spezifische Kenntnisse nicht mehr wirksam genutzt werden kann.<sup>181</sup>

Für Bibliothekarinnen und Bibliothekare bedeutet "Informationsflut" in erster Linie die Menge an wissenschaftlichen Publikationen, die insgesamt zur Verfügung steht und nicht mehr in ihrer Gesamtheit überschaubar ist oder gar bearbeitet werden kann.<sup>182</sup> Diese Thematik ist keineswegs neu – seit die Anzahl Publikationen die menschliche Verarbeitungsfähigkeit übersteigt, wird über die "Bücherflut", die "Publikationsflut" oder eben über die "Informationsflut" geklagt.<sup>183</sup> Die immer weniger zu bewältigende Informationsmenge führt hauptsächlich in den sogenannten "Textwissenschaften" zu einem Dilemma, wie Cesana feststellt:

Es handelt sich um das Dilemma, entweder zu lesen oder zu schreiben. Entweder bemühe ich mich darum, mich auf dem aktuellen Forschungsstand zu halten, und dann bleibt mir keine Zeit mehr fürs Schreiben, oder ich schreibe, und dann fehlt mir die Zeit, um mich auf dem Laufenden zu halten oder gar mich in eine neue Thematik einzuarbeiten.<sup>184</sup>

Für einige AutorInnen ist auch diejenige Information, die via Massenmedien ununterbrochen und unverlangt auf die Menschen einprasselt, Teil der Informationsflut:

Information bombards us through newspapers, magazines, television, movies, live performances, books, and computer terminals. There is so much information today that the act of identifying and choosing the specific information one wants and needs has become an extremely complex task. It is a task most people execute poorly.<sup>185</sup>

Angesichts der Tatsache, dass im Verhältnis zur wachsenden Informationsmenge immer weniger Zeit zur Reflexion zur Verfügung steht, stellen Lenox und Walker ein verbreitetes Gefühl der Hilflosigkeit fest. Aus dieser Perspektive ist Informationskompetenz die Fähigkeit, nicht in Informationen zu ertrinken. Sie wird deshalb oft als Überlebensfähigkeit, als *survival*

---

<sup>180</sup> Bundy (2001), o.S.

<sup>181</sup> Lazarus (2003), S. 66.

<sup>182</sup> Vgl. dazu u.a. Lazarus (2003), S. 64-66.

<sup>183</sup> Vgl. dazu Krajewski (2002), S. 16-17; Bischoff (1967), S. 13-17; Lorenzen (2001), S. 9 und Salony (1995), S. 33. Krajewski zitiert einen Italiener, der im 16. Jh. klagte, es gebe so viele Bücher, dass die Zeit nicht einmal dazu reiche, alle Titel zu lesen.

<sup>184</sup> Cesana (1995), S. 39-40.

<sup>185</sup> Kaufman (1992), S. 37.

*skill*, bezeichnet oder – etwas weniger dramatisch – als Karte, die den Weg durch den Informations-Irrgarten weist.<sup>186</sup>

In diesem Sinne ist Informationskompetenz hauptsächlich Selektions- und Verarbeitungskompetenz, eine Methode, mit Hilfe derer große Informationsmengen kanalisiert, sortiert, gespeichert und später wieder gefunden werden können.<sup>187</sup> Als Argument für die Notwendigkeit von entsprechenden Schulungen werden nicht nur individuelle, sondern auch gesellschaftliche Kosten ins Feld geführt:

Information management and use skills - information competency skills - must become fundamental components of the education of all people, at all levels of the educational system. Until our citizens learn these basic skills, just as they learn to read, write, and do math, they will continue to be overwhelmed by the volumes and volumes of information. Information illiteracy will be as costly to individuals and to society as reading illiteracy.<sup>188</sup>

### 4.3. Problemlösefähigkeit

Informationskompetenz wird unter anderem als Voraussetzung für das erfolgreiche Lösen von Problemen betrachtet. Rader definiert sie als "the ability to effectively access and evaluate information for problem solving and decision making".<sup>189</sup>

Die Betonung auf Informationskompetenz als Problemlösekompetenz fällt zusammen mit der Forderung nach mehr selbstständigem, integriertem, problembasiertem und unstrukturiertem Lernen. Im "richtigen Leben" gebe es keine Vorlesungen, keine Lehrbücher, keine Handapparate mit vorausgewählter Literatur, wenn jemand etwas lernen müsse, argumentieren Breivik und Gee.<sup>190</sup> Deshalb müsse der selbständige Umgang mit Informationen gelernt werden. Lenox und Walker verstehen Informationskompetenz als Werkzeug der persönlichen Ermächtigung, weil sie den Lernenden das Wissen darüber in die Hand gebe, wie Informationen zur Problemlösung und Entscheidungsfindung gefunden und genutzt werden können.<sup>191</sup>

Im Bildungswesen wird die Problemlösung in der Regel anhand von vorgegebenen thematischen Aufgabenstellungen geübt, zu denen die SchülerInnen oder StudentInnen sich Informationen selber beschaffen und anschließend einen schriftlichen Bericht oder eine Präsentation erarbeiten müssen. Hepworth weist darauf hin, dass es sich dabei meistens um Themen handelt, zu denen noch kein Vorwissen als kognitive Orientierungshilfe vorhanden ist.<sup>192</sup> Das zu lösende Problem ist in diesem Kontext ein Recherche- beziehungsweise ein Forschungsproblem, für das Informationskompetenz das methodische Rüstzeug liefert. Gut zum

---

<sup>186</sup> Godwin (2003), S. 89.

<sup>187</sup> Lenox & Walker (1992), S. 4.

<sup>188</sup> Kaufman (1992), S. 39.

<sup>189</sup> Rader (1991), S. 26.

<sup>190</sup> Breivik & Gee (1989), S. 37.

<sup>191</sup> Lenox & Walker (1992), S. 12.

<sup>192</sup> Hepworth (2000), S. 57.

Ausdruck kommt dieses Verständnis von Informationskompetenz in einer frühen Definition der University of Colorado-Denver:

Information literacy is the ability to effectively access and evaluate information for a given need. It includes an integrated set of skills (research strategy and evaluation) and knowledge of tools and resources.<sup>193</sup>

Informationskompetenz als Problemlöseprozess ist theoretisch am besten untermauert<sup>194</sup> und spielt im angelsächsischen Raum eine zentrale Rolle in der bibliothekarischen Vermittlungstätigkeit. Auch dies ist jedoch kein neuer Aspekt des bibliothekarischen Schulungsverständnisses, sondern war schon in der Theorie der *bibliographic instruction* ein handlungsleitendes Motiv. Wie Frick in ihrem Artikel "Teaching information structure: turning dependent researchers into self-teachers" ausführt,<sup>195</sup> sollen bibliothekarische Schulungen die Studenten dazu befähigen, selbständig Informationen und Materialien für ihre Arbeitsaufträge oder Forschungsprojekte zu finden. Ein gutes Beispiel für diese Tradition ist auch die deutsche Reihe "Orientierungshilfen", deren fachspezifische Bände seit den 1970er Jahren unter dem Titel "Wie finde ich ... Literatur?" oder "Wie finde ich Informationen und Literatur zu ...?" erscheinen.

Die Nähe zur wissenschaftlichen Arbeitstechnik ist dabei offensichtlich, wobei der Schwerpunkt weniger auf der Verwaltung der gefundenen Informationen und einer späteren Wiederverwendung als auf der Recherche und Verarbeitung liegt. Das Spektrum reicht dabei von einfachen "skills to look up facts"<sup>196</sup> über ein "coherent set of skills in information-seeking"<sup>197</sup> bis zum "investigative engagement"<sup>198</sup>. Für Candy zum Beispiel umfasst Informationskompetenz das ganze Spektrum von der Fähigkeit, Antworten auf sehr spezifische, geschlossene Fragen zu finden, bis zu derjenigen, Untersuchungen zu komplexen, offenen Fragestellungen durchzuführen.<sup>199</sup> In der Regel dominiert jedoch die gezielte Informationsrecherche. Dieser Fokus wird in Definitionen wie derjenigen deutlich, die in einem Report des *Aspen Institute* zitiert ist:

Information Literacy implies that an individual be able to determine when information is needed and define the information needs in searchable terms. He/she is familiar with the vast array of information resources available and proficient at accessing and using them to locate desired information.<sup>200</sup>

Manche AutorInnen gehen über ein Verständnis von Informationskompetenz hinaus, das auf konkrete fachspezifische Aufgabenstellungen beschränkt ist, und stellen die Möglichkeit zu fachübergreifendem Problemlösen ins Zentrum, die Bibliotheken unabhängig von einzelnen

---

<sup>193</sup> Patricia Senn Breivik. Putting libraries back in the information society. In: American Libraries (1985), zit. in Breivik & Gee (1989), S. 24.

<sup>194</sup> U.a. mit den Arbeiten von Carol Kuhlthau zum "Information Search Process" sowie anderen prozessorientierten Modellen von Informationskompetenz. Vgl. z.B. Kuhlthau (2002) und Eisenberg, Spitzer & Lowe (2004).

<sup>195</sup> Frick (1982), S. 177 und 205.

<sup>196</sup> Vgl. Theresa Garner. Children fail test of skills to look up facts. The New Zealand Herald, 19.1.2000.

<sup>197</sup> Craig Gibson, zit. in Goetsch & Kaufman 1997, S. 5.

<sup>198</sup> Linhart (2002).

<sup>199</sup> Candy (2000), S. 141.

<sup>200</sup> Information Literacy Background Paper, in Adler (1999), S. 27.



Studienfächern bieten können. Damit, so das Argument, werde ein größerer Bezug zum Arbeitsleben hergestellt, wo sich Probleme oft nicht an wissenschaftliche Disziplinen halten:

Business leaders who hire our students say that when those students get out on the job, they often do not know how to address complex problems. In the university, they are in a physics class or an English course. So, if they see a problem, it is a physics problem or an English problem. Out on the job, a problem is just a problem.<sup>201</sup>

Schließlich wird auch der metakognitive und über Bibliotheken hinausgehende Gehalt von Informationskompetenz betont:

We should attempt to teach a set of skills that are not specific to a source, tool, or place. Students should learn to search, select, evaluate, and manipulate content based upon general processes rather than memorize steps for attaining information from certain sources.<sup>202</sup>

Bereits 1979 wies Taylor allerdings darauf hin, dass zwar viele, aber nicht alle Probleme im Leben mit Hilfe von Informationen gelöst werden können.<sup>203</sup>

#### 4.4. Informationsbewertung, kritisches Denken

Eine zentrale Rolle im bibliothekarischen Verständnis von Informationskompetenz spielt das kritische Denken bei der Informationsbewertung. Farah beschreibt *information literacy* als "the subset of critical thinking skills used to evaluate information".<sup>204</sup> Für Lenox und Walker ist die Fähigkeit entscheidend, das zu selektieren, zu sortieren und zu analysieren, was man in Büchern, am Fernsehen, auf Postern oder Bildern sieht, aber auch, was man hört.<sup>205</sup> Für Whyte ist informationskompetent, wer "Warum"-Fragen stellt: "Warum ist diese Information glaubwürdig? Wer sagt das?"<sup>206</sup> Ziel der Vermittlung von Informationskompetenz sind kritische und nachdenkliche Informationskonsumenten.<sup>207</sup>

Studierende sollen Ungereimtheiten, Widersprüche oder Voreingenommenheit in Nachschlagewerken erkennen sowie zwischen Journalismus und Wissenschaft unterscheiden können.<sup>208</sup> Sie sollen fähig sein, kritisch zu denken, Vorurteile und Propaganda zu erkennen, zu argumentieren, Fragen zu stellen, nachzuhaken, den wissenschaftlichen Forschungsprozess zu beherrschen, intellektuell flexibel zu bleiben, ganzheitlich zu denken, kreativ zu sein sowie kritisch zu betrachten und zu lesen.<sup>209</sup>

Ein Grund für die Forderung nach kritischem Denken ist die zunehmende Disintermediation. Weil der traditionelle Filtermechanismus der bibliothekarischen Bestandesauswahl wegfällt

---

<sup>201</sup> Ansprache von Richard L. Van Horn, Präsident der University of Houston, aus dem Jahr 1986, zit. in Breivik & Gee (1989), S. 7.

<sup>202</sup> Dupuis (1997), S. 99.

<sup>203</sup> Robert S. Taylor. Reminiscing about the Future. In: Library Journal 104 (15. Sept. 1979), S. 1875, zit. in Behrens (1994), S. 310-311.

<sup>204</sup> Farah (1995), S. 127.

<sup>205</sup> Lenox & Walker (1992), S. 5.

<sup>206</sup> Whyte (2001), o. S.

<sup>207</sup> Gorman (2003), o. S.

<sup>208</sup> Hopkins (1982), S. 197.

<sup>209</sup> Rader (1993), S. 26.

wenn die Nutzenden direkten Zugang zu Informationsquellen erhalten, müssen sie die Selektion selber ausüben, argumentiert beispielsweise Whyte.<sup>210</sup> Die Fähigkeit zur kritischen Evaluation soll sich dabei nicht nur auf die Dokumente als Ganzes beziehen, sondern auch auf deren Inhalte.<sup>211</sup> Dies entspricht jedoch nicht mehr dem traditionellen Verständnis von bibliothekarischen Schulungen, wie es im folgenden Zitat aus den 1960er Jahren deutlich zum Ausdruck kommt:

A librarian may be actively involved in helping, in actually training, users to be skilful in search strategies, be most eager that the resources are in every sense accessible to students; but regard what students do with the 'right' book when they have located it as none of their business ...<sup>212</sup>

Die Verschiebung von der bibliographischen Ebene hin zu den Dokumentinhalten als Gegenstand der Beurteilung lässt sich auch mit der zunehmenden Verfügbarkeit von Volltexten erklären. Während die klassische bibliographische Recherche sich nur auf der Referenz-Ebene bewegte, erfordern Datenbank- und Internet-Recherchen immer häufiger eine Bewertung des ganzen Textes. Klassische bibliothekarische Checklisten<sup>213</sup> mit Kriterien wie Wissenschaftlichkeit, Angaben zu Verfasser, Publikationsdatum oder Copyright, eine Bibliographie oder Links auf andere Websites sind allerdings nicht immer geeignet oder ausreichend, um Informationen zu evaluieren und beispielsweise absichtliche Täuschungen oder Irreführungen zu erkennen.<sup>214</sup>

Begründet wird die Forderung nach Evaluationsfähigkeit und kritischer Nutzung von Informationen auch mit möglichen Fehlanwendungen, die kostspielige oder tragische Folgen haben können, wie Burns anhand von mehreren Beispielen aufzeigt. Er weist darauf hin, dass Informationen aus psychologischen oder anderen Gründen oft nicht kritisch hinterfragt oder überprüft werden und fordert deshalb mehr Aufklärungsarbeit von Informationsfachleuten in diesem Bereich:

We have to put up posters on every copying machine, on every printer, on every computer monitor and on the cover of every report that says "Caution: Information at Work." Use information carefully. It's dangerous stuff.<sup>215</sup>

Bei dieser Facette von Informationskompetenz liegt der Schwerpunkt weniger auf den Fähigkeiten zum Auffinden von Informationen, sondern auf Strategien, die dabei helfen sollen, Einsichten zu entwickeln und Informationsbedürfnisse erfolgreich zu erfüllen.<sup>216</sup> Es gibt deshalb keinen "richtigen" Weg der Informationssuche, und die Beherrschung von Techniken oder die Kenntnis von spezifischen Informationsquellen spielen eine untergeordnete Rolle.

---

<sup>210</sup> Vgl. Whyte (2001), o. S.

<sup>211</sup> Vgl. z.B. Engeldinger (1991) und Fink (1991).

<sup>212</sup> Roe, Ernest. "The educational irrelevance of libraries". In: The Australian journal of education 9 (1) 1965, S. 1-12, zit. in Bundy (1999), S. 248. Vgl. dazu auch Bruce & Lampson (2002), S. 103.

<sup>213</sup> Vgl. z.B. Cooke (2001). S. 186-187.

<sup>214</sup> Frické & Fallis (2004) weisen am Beispiel von einfachen Sachfragen empirisch nach, dass bibliothekarische Kriterien zur Bestimmung der Richtigkeit von Informationen im Web oft nicht funktionieren. Stattdessen werden sie sogar zu Täuschungszwecken gezielt eingesetzt. Ein gutes Beispiel für eine absichtliche Täuschung im Rahmen eines Forschungsprojektes ist die elektronische Zeitschrift "disinfojournal" (vgl. die Projektwebsite unter <http://www.ib.hu-berlin.de/~mayr/disinfojournal/>). Für weitere Beispiele vgl. Block (2002), o.S.

<sup>215</sup> Burns (2002), S. 21.

<sup>216</sup> Vgl. Hubbard (1987), o. S.

Informationskompetenz – primär verstanden als kritisches Denken und Analysefähigkeit – soll auch nicht auf die Nutzung von Bibliotheken beschränkt werden. Sie soll ein grundlegendes Verständnis dafür umfassen, wie Wissen und Information produziert, organisiert und verteilt werden. Auf dieser Basis können informationskompetente Menschen entscheiden, welche Art von Informationen sie in einer bestimmten Situation benötigen und ob die Bibliothek oder eine andere Informationsquelle dafür geeignet ist.<sup>217</sup>

Für verschiedene KommentatorInnen ist die Fähigkeit, Informationen aller Art – von der Weinetikette über das Wohnungsinserat bis zum Kreditkartenvertrag<sup>218</sup> – kritisch zu evaluieren, das Herzstück von Informationskompetenz. Informationskompetenz darf ihrer Meinung nach nicht auf Bücher oder Bibliotheks-Websites beschränkt werden, da die meisten Menschen nie wissenschaftlich tätig sein werden. Stattdessen soll sie umfassend definiert werden als "the ability to ask a question and find an answer that you can trust".<sup>219</sup>

Laut Pally baut kritisches Denken auf mindestens drei analytischen Prozessen auf: erstens müssen die Aussagen der vorhandenen mündlichen, schriftlichen, bildlichen oder multimedialen "Texte" erfasst werden; zweitens müssen die zur Stützung dieser Aussagen benutzten Beweisverfahren verstanden werden, und drittens müssen Aussagen aus verschiedenen Quellen zusammengeführt werden. Dazu kommt ein gewisses Maß an Skepsis, das sich in der Fähigkeit äußert, kritische Fragen zu stellen – etwa zur Begründung von Aussagen, zu absichtlichen Auslassungen oder zum sozialen, ökonomischen und politischen Kontext von Informationen.<sup>220</sup>

Der Anspruch, solche Prozesse zu vermitteln, kann jedoch nicht alleine von BibliothekarInnen erfüllt werden. Auch andere Fachbereiche wie Geschichte reklamieren ebenfalls eine Zuständigkeit dafür.<sup>221</sup> Zudem gibt es Hinweise, dass die Fähigkeit zum kritischen Denken altersabhängig ist und ältere Erwachsene damit weniger Mühe haben als SchülerInnen und Studierende unterer Jahrgänge, an die sich Angebote zur Vermittlung von Informationskompetenz hauptsächlich richten.<sup>222</sup>

## 4.5. Voraussetzung für lebenslanges Lernen

Im Bildungskontext wird die Vermittlung von Informationskompetenz an die Forderung nach der Fähigkeit zum lebenslangen Lernen gekoppelt, die von Bundy als "an international policy icon of the 1990s" bezeichnet wird.<sup>223</sup> Schon im "ALA Final Report" spielt dieser Aspekt eine zentrale Rolle:

Ultimately, information literate people are those who have learned how to learn. They know how to learn because they know how knowledge is organized, how to find information, and how to use information in such a way that others can learn from them.

---

<sup>217</sup> Vgl. Thomas Eland, "Re: a comment on what students must KNOW", ILI-L, 17.7.2003.

<sup>218</sup> Vgl. Sara Kearns, "Real Simple, real life information literacy", ILI-L, 12.8.2004.

<sup>219</sup> Rebecca S. Graves, "Re: Sequencing info.lit. in college?", ILI-L, 23.8.2004.

<sup>220</sup> Pally (2003), S. 20-21.

<sup>221</sup> Vgl. dazu u.a. Breivik & Gee (1989), S. 196 und Hodel (2002), S. 44-45.

<sup>222</sup> Angela Weiler, "Re: Sequencing info.lit. in college?", ILI-L, 2.9.2004.

<sup>223</sup> Bundy (1999), S. 238.

They are people prepared for lifelong learning, because they can always find the information needed for any task or decision at hand.<sup>224</sup>

Candy, Crebert und O'Leary definieren lebenslanges Lernen als "all formal, nonformal and informal learning – whether intentional or unanticipated – which occurs at any time across the lifespan".<sup>225</sup> Ein lebenslanger Lerner verfügt laut dieser Definition unter anderem über folgende Eigenschaften:

- Kenntnis von wichtigen aktuellen Ressourcen in mindestens einem Wissensgebiet
- die Fähigkeit, in mindestens einem Wissensgebiet recherchierbare Fragen zu formulieren
- die Fähigkeit, Informationen in verschiedenen Kontexten zu finden, zu evaluieren, zu organisieren und zu nutzen
- die Fähigkeit, verschiedene Medien zur Informationsgewinnung zu nutzen
- die Fähigkeit, Informationen in verschiedenen Erscheinungsformen wie Text, Statistik, Grafik, Diagramme und Tabellen zu dekodieren
- die Fähigkeit zur kritischen Evaluation von Informationen.<sup>226</sup>

Auch dieser Aspekt von Informationskompetenz geht weit über rein methodische Techniken oder Quellenkenntnisse hinaus und verlangt ein grundlegendes Umdenken im Bildungswesen. Bundy beklagt die seiner Meinung nach anachronistischen Auffassungen von Unterricht, die vielleicht noch in der Informationslandschaft des 19. Jahrhunderts funktioniert hätten, aber nicht mehr für den Informationsüberfluss des 21. Jahrhunderts geeignet seien. Er fordert deshalb eine radikale Umverteilung der Prioritäten:

It does require a major mindshift to envisage schools and universities ... where the librarians, libraries and information access and use are the top priority for funding and where the primary task of the teachers and lecturers is to provide inspirational learning frameworks which facilitate information literacy. Yet that is *precisely* what is required if the challenges of the 21<sup>st</sup> century are to be met convincingly.<sup>227</sup> [Hervorhebung im Original]

Für Bundy ist Informationskompetenz ein *change agent*, ein Katalysator für eine fundamentale Bildungsreform, die BibliothekarInnen unter Umständen gegen den Widerstand etablierter Kräfte im Bildungswesen durchsetzen müssen.<sup>228</sup> Nicht alle AutorInnen verstehen Informationskompetenz allerdings so radikal.

Neely weist darauf hin, dass lebenslanges Lernen in der bibliothekarischen Diskussion vorwiegend formales Lernen mittels publizierter Fachliteratur bedeutet.<sup>229</sup> Die Literatur zur Informationskompetenz schränkt dieses Verständnis oft noch weiter ein auf Lernen mittels Information, die zuerst aktiv recherchiert und beschafft werden muss. Gerade Hochschulbibliotheken, für die Informationskompetenz ja im Vordergrund steht, verstehen sich im Unterschied zu öffentlichen Bibliotheken noch selten als "Lernorte", die nicht nur eine systemati-

---

<sup>224</sup> ALA Final Report (1989), o.S.

<sup>225</sup> Candy, Philip C.; Crebert, Gay; O'Leary, Jane. Developing lifelong learners through undergraduate education. Canberra: AGPS, 1994, zit. in Bundy (2004a), S. 4.

<sup>226</sup> Candy, Crebert & O'Leary (1994), zit. in Bundy (2004a), S. 5.

<sup>227</sup> Bundy (1999), S. 246.

<sup>228</sup> Bundy (2004b), S. 9-10.

<sup>229</sup> Neely (2002), S. ix.

sche Aufstellung, Online-Kataloge, Datenbanken und Linksammlungen, sondern auch innovative "Lernarrangements" wie thematische Mediengruppen, Veranstaltungen in Kooperation mit externen Lernveranstaltern oder lernfreundliche Benutzerarbeitsplätze anbieten.<sup>230</sup> Marcum fordert deshalb, dass Bibliotheken nicht nur formales, gesteuertes und systematisches, sondern auch spontanes, interessengetriebenes und selbstbestimmtes Lernen unterstützen.<sup>231</sup>

In der Informationskompetenz-Literatur wird zwar immer wieder betont, dass der Kontext, in welchem Lernende Informationen benutzen und kommunizieren, eine wichtige Rolle spielt.<sup>232</sup> Kontexte außerhalb von Grundschulen und Hochschulen erhalten allerdings nur geringe Aufmerksamkeit. Australien ist dabei eine lobenswerte Ausnahme, da dort auch die Berufsbildung (TAFE = Technical and Further Education) und andere Lernformen in der Berufspraxis diskutiert werden.<sup>233</sup> Im deutschsprachigen Raum sind andere Fachdisziplinen bedeutend aktiver, wenn es beispielsweise um das lebenslange Lernen in der Berufsbildung geht.<sup>234</sup> Diese Tatsache kann aber auch auf eine geringere oder fehlende Etablierung des Bibliothekswesens als akademische Disziplin zurückgeführt werden.

## 4.6. Überlebensfähigkeit in der Informationsgesellschaft

Neben einem bildungspolitischen hat Informationskompetenz auch einen gesellschaftspolitischen Anspruch. Viele Autorinnen und Autoren machen die Fähigkeit zur Teilnahme am gesellschaftlichen Leben und zur politischen Partizipation in der modernen Welt vom Besitz dieser Kompetenz abhängig. Chisholm beschreibt sie als "the sum total of the skills and knowledge necessary for individuals and organizations to flourish in the information age" und bezeichnet sie als Voraussetzung für die aktive Ausübung der Bürgerrechte und für die Informationsfreiheit in einer demokratischen Gesellschaft.<sup>235</sup> *Information literacy* sei "required to participate fully in the society of the twenty-first century", schreibt Rader.<sup>236</sup> Und: "If people do not have the ability to seek out and verify information, they may become losers in the long run."<sup>237</sup> Lenox und Walker prophezeien, wer in Zukunft nicht informationskompetent sei, werde vom Aussterben bedroht: "...[I]n the decades ahead, those who cannot read, write, and think, as well as analyze, evaluate, and use information resources effectively will be an endangered species."<sup>238</sup>

---

<sup>230</sup> Vgl. Umlauf (2003), S. 30-50 und Schultka (2004), S. 1107-1108.

<sup>231</sup> Vgl. Marcum (2001). Zu Bibliotheken als nutzerorientierte Lern- und Entdeckungsorte vgl. auch Boone (2003) und (2004), Koontz (2005) und CLIR (2005).

<sup>232</sup> Vgl. Linhart (2002).

<sup>233</sup> Vgl. z.B. Candy (1998).

<sup>234</sup> Vgl. z.B. das Forschungsprojekt "Förderung von Lernkompetenzen in der Berufsbildung" am Institut für Psychologie der Universität Basel. Die Projektübersicht ist einsehbar unter: <http://www.psych.unibas.ch/index.html?content=projekte&detail=Leading%20House%20Lernstrategien>. Das Projekt ist beschrieben in Corinne Tieden u.a. Berufsbildung im Umbruch. In: UNI NOVA 98/2004, S. 12-14.

<sup>235</sup> Chisholm (1990), S. 60 und 69.

<sup>236</sup> Rader (1991), S. 26.

<sup>237</sup> Rader (1993), S. 26.

<sup>238</sup> Lenox & Walker (1992), S. 7.

Die gesellschaftspolitische Perspektive auf Informationskompetenz betont nicht nur die kritische Nutzung, sondern auch die eigenständige Produktion von Information. Dadurch soll eine aktivere und gleichberechtigtere Teilnahme an der demokratischen Gesellschaft ermöglicht werden. In Definitionen wie derjenigen von Abid kommt dieser Gedanke der Meinungs- und Informationsfreiheit stark zum Tragen:

Information literacy is part of the basic entitlement of every citizen, in every country in the world, to freedom of expression and the right to information and is instrumental in building and sustaining democracy.<sup>239</sup>

Für viele AutorInnen hat Informationskompetenz eine aufklärerische und befreiende Funktion. Sie soll die Unabhängigkeit von institutionalisierten Massenmedien und eine eigenständige Meinungsbildung ermöglichen, zu einem besseren Verständnis der eigenen Lebenswelt führen und zum lebenslangen Lernen anregen. Durch die Fähigkeit, selbst die Antworten auf ihre Fragen zu finden, sollen die Menschen in ihrem Selbstvertrauen gestärkt werden und ein erfülltes und erfolgreiches Leben führen können.

Informationskompetenz wird als zentrales Element der Demokratie verstanden, da informationskompetente BürgerInnen Propaganda und andere missbräuchliche Verwendungen von Information sofort erkennen: "Information literate citizens are able to spot and expose chicanery, disinformation, and lies", postuliert der "ALA Final Report".<sup>240</sup> Bundy bemerkt jedoch, dass solche Fähigkeiten bei verschiedenen Interessengruppen gar nicht unbedingt erwünscht seien, weil diese eine Gefährdung ihrer finanziellen Interessen befürchteten.<sup>241</sup>

Für einzelne AdvokatInnen ist Informationskompetenz eine Form des bürgerschaftlichen Engagements (*civic engagement*). Für Eland beispielsweise bedeutet Informationskompetenz "to become a more informed and engaged citizen who is able to seek out and evaluate desired information and then act upon the information to better one's life and one's society".<sup>242</sup>

Eine besonders wichtige Rolle spielt auch die Arbeitswelt. Immer wieder wird betont, dass Informationskompetenz eine entscheidende Voraussetzung für den Erfolg im Berufsleben sei. Winkler schreibt: "Although information literacy is not new, it has assumed the greatest importance for the workplace of the 21st century".<sup>243</sup> Laut Farah handelt es sich bei Informationskompetenz um "highly marketable skills".<sup>244</sup> Und in einem Positionspapier des australischen Bibliotheksverbandes ist zu lesen: "Information literacy is a prerequisite for ... personal, vocational, corporate and organisational empowerment ...".<sup>245</sup> In aller Regel werden jedoch solche Aussagen empirisch nicht belegt.

Breivik begründet die Notwendigkeit von Informationskompetenz mit Bildungsreformen, die wiederum auf Bedürfnisse der Wirtschaft nach lernfähigen, teamfähigen und kommunikativen

---

<sup>239</sup> Abid (2004), S. 1.

<sup>240</sup> ALA Final Report (1989), o.S.

<sup>241</sup> Bundy (2004b), S. 10.

<sup>242</sup> Thomas Eland, "Re: Sequencing info.lit. in college?", ILI-L, 2.9.2004.

<sup>243</sup> Winkler (2001), S. 29.

<sup>244</sup> Farah (1995), S. 128.

<sup>245</sup> ALIA Statement on information literacy for all Australians, zit. in Bundy (2004a), S. 4, online unter: <http://www.alia.org.au/policies/information.literacy.html>

Arbeitskräften zurückgehen.<sup>246</sup> In der SteFi-Studie wird erwähnt, dass Unternehmen Wettbewerbsnachteile durch mangelhafte Informations- und Wissensmanagement-Kompetenz von HochschulabsolventInnen beklagen. Auch diese Aussage wird allerdings nicht genauer erläutert oder belegt.

Offenbar müssen die Vorzüge einer informationskompetenten Arbeitnehmerschaft Wirtschaftsführern erst noch aufgezeigt werden. Zumindest ist dies eine der Empfehlungen im "ACRL Progress Report" von 1998 für das neue Jahrtausend.<sup>247</sup> Befürchtet werden sonst Menschen, die unvorbereitet auf das Berufsleben sind:

Information literacy skills ... are the keys to helping employees keep up with change in their jobs and careers, and in self-improvement and upgrading of skills. (...) Failure to understand this on the part of schools and business will result in students who are unprepared for the real world of work.<sup>248</sup>

## **4.7. Ethische, legale und gesellschaftlich verantwortungsvolle Informationsnutzung**

Zusätzlich zu den bereits erwähnten Facetten von Informationskompetenz haben in den letzten Jahren ethische, rechtliche und gesellschaftliche Aspekte an Bedeutung gewonnen. Laut den australischen CAUL-Standards von 2001 gehört zu Informationskompetenz auch das Verständnis für wirtschaftliche, rechtliche, gesellschaftliche und kulturelle Fragen der Informationsnutzung.

Der Fokus auf ethisch und rechtlich korrektem Verhalten geht vor allem auf den Einfluss des Internets zurück und kommt beispielsweise in der Beschreibung einer informationskompetenten Person von Correia und Teixeira zum Ausdruck:

...[A]n information literate person ... must be able to find information for personal and professional problem solving and at the same time, be equipped with the moral and ethical discernment that protects against dissemination of illegal and harmful content through the Internet and other online technologies.<sup>249</sup>

Gemäß den Autoren umfasst ein solches Verhalten unter anderem ein Bewusstsein für Sicherheitsfragen sowie Daten- und Konsumentenschutz in einem elektronischen Umfeld.

Forderungen nach einer Einbettung von Informationskompetenz in einen breiteren Kontext gibt es schon länger. In ihrem vielzitierten Aufsatz "Information literacy as a liberal art" plädieren Shapiro und Hughes für Informationskompetenz als neuen Bildungsinhalt, dessen Existenzberechtigung sich aus den veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen rechtfertigt. Ihrer Meinung nach sollen bei der Vermittlung von Informationskompetenz nicht die optimale Gestaltung von Websites oder der richtige Umgang mit Multimedia im Vordergrund stehen, sondern breitere, grundlegende Fragen nach den ethischen, wirtschaftlichen und politischen Aspekten der Informationsgesellschaft:

---

<sup>246</sup> Breivik (1999), s. 274.

<sup>247</sup> ACRL Progress Report (1998), Recommendation 4, o.S.

<sup>248</sup> Humes (1999), o.S.

<sup>249</sup> Correia & Teixeira (2003), S. 311.

... [I]nformation literacy should in fact be conceived more broadly as a new liberal art that extends from knowing how to use computers and access information to critical reflection on the nature of information itself, its technical infrastructure, and its social, cultural and even philosophical context and impact - as essential to the mental framework of the educated information-age citizen as the trivium of basic liberal arts (grammar, logic, and rhetoric) was to the educated person in medieval society.<sup>250</sup>

In der bibliothekarischen Praxis beschränkt sich dieser Ansatz jedoch meistens auf den kritischen Umgang mit dem Internet (Evaluation von Websites), die rechtlich zulässige Informationsnutzung (Copyright) und auf die Vermeidung von Plagiarismus beim Schreiben von wissenschaftlichen Arbeiten.<sup>251</sup> Das Thema Plagiarismus erhält seit Ende der 1990er Jahre zunehmend Aufmerksamkeit in der Fachliteratur und ist auch in allen Standards zur Informationskompetenz enthalten.<sup>252</sup> Diese erhöhte Aufmerksamkeit wird damit begründet, dass das Kopieren dank dem Internet viel einfacher geworden sei – allerdings in vielen Fällen wohl auch entsprechend einfacher nachzuweisen.

Dieser Aspekt zeigt die starke Ausrichtung des bibliothekarischen Konzeptes von Informationskompetenz auf das wissenschaftliche Arbeiten besonders deutlich. Wie die Juristin Marion Völger ausführte, ist Plagiarismus zwar in den seltensten Fällen strafrechtlich relevant und stellt auch nicht die Glaubwürdigkeit der Wissenschaft in Frage, wie das beispielsweise gefälschte oder erfundene Forschungsergebnisse tun. Plagiate verstoßen aber insbesondere in den Textwissenschaften gegen die Regeln guter wissenschaftlicher Praxis und werden deshalb nach Möglichkeit systemintern unterbunden.<sup>253</sup>

Mit der Betonung auf ethischen und rechtlichen Komponenten von Informationskompetenz können sich BibliothekarInnen gewissermaßen als "moralische Instanz" des Hochschulbetriebes etablieren, die einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung des wissenschaftlichen Berufsethos leistet.<sup>254</sup> In der Regel gehen sie dabei allerdings nicht über das einfache *copy/paste*-Problem von Studierenden hinaus. Grundlegendere Probleme des Wissenschaftssystems und deren Ursachen, die zu ethisch fragwürdigem oder gar strafbarem Verhalten führen können, werden nur selten angeschnitten.<sup>255</sup> Auch die Problematik einer möglichen Instrumentalisierung durch die kommerzielle Informationsindustrie, die ihre Position im Markt verteidigt, wird nicht thematisiert.

---

<sup>250</sup> Shapiro & Hughes (1996), o.S.

<sup>251</sup> Eine Ausnahme ist beispielsweise das Online-Tutorial des Minneapolis Community & Technical College (<http://www.mctc.mnscu.edu/Library/tutorials/infolit/index.html>).

<sup>252</sup> Arp & Woodard (2002), S. 130.

<sup>253</sup> Vgl. dazu Völger (2004), insb. S. 2 und 34-50, sowie Völgers Referat "Betrug in der Wissenschaft" vom 28.10.04 im Rahmen der Ringvorlesung "Ethische Verantwortung in den Wissenschaften" an der Universität Zürich.

<sup>254</sup> Vgl. dazu Wood (2004) und Lampert (2004).

<sup>255</sup> Völger (2004) nennt dazu unter anderem die zunehmende wissenschaftliche Spezialisierung, den hohen Publikationsdruck sowie die Mechanismen der Forschungsförderung. Dazu kommen gesellschaftliche, wirtschaftliche und politische Einflüsse. Vgl. auch Lewontin (2004).



## 4.8. Umfassende Beschreibungen

Verschiedene Definitionen von Informationskompetenz betonen den übergreifenden Aspekt des Konzepts als "set of abilities"<sup>256</sup>, "intellectual framework"<sup>257</sup> oder "umbrella term"<sup>258</sup>. In solchen umfassenden Beschreibungen kommen alle oben erläuterten Facetten von Informationskompetenz zum Ausdruck, wobei einzelne Aspekte jeweils besonders hervorgehoben werden. Für Rader beispielsweise steht die aktive Benutzung von neuen Technologien im Vordergrund:

Information literacy extends the process of learning information skills to all ages and at all times, so that it becomes part of lifelong learning. Information literacy is meant to prepare people for lifelong self-education in a global, electronic environment; it extends beyond the library by preparing people to handle information effectively in any given situation. Information literate people are able to organize information searches, evaluate information, build their own online databases, and know how to manage electronic files. Information literacy will enable people to handle information critically and productively, whether it comes from television, the newspaper, or a sophisticated workstation, and will be a necessity for survival in this age of information and technology.<sup>259</sup>

Andere Beschreibungen dagegen legen besonderen Wert auf die Informationskreation und auf Teamarbeit:

Information literate students are competent, independent learners. They know their information needs and actively engage in the world of ideas. They display confidence in their ability to solve problems and know what is relevant information. They manage technology tools to access information and to communicate. They operate comfortably in situations where there are multiple answers, as well as those with no answers. They hold high standards for their work and create quality products. Information literate students are flexible, can adapt to change and are able to function independently and in groups.<sup>260</sup>

Teilweise erhält Informationskompetenz gar eine umfassende lebensweltliche Bedeutung:

To be information literate means the following:

- survive and be successful in an information/technology environment
- lead productive, healthy, and satisfying lives in a democratic society
- effectively deal with rapidly changing environments
- ensure a better future for the next generation
- find appropriate information for personal and professional problem solving, and
- have writing and computer proficiencies.<sup>261</sup>

Die Definition des Prager Expertentreffens von 2003 betont neben der Kreation und Kommunikation von Information vor allem die gesellschaftspolitischen Dimensionen von Informationskompetenz:

---

<sup>256</sup> ACRL Standards (2000), o.S.

<sup>257</sup> Bundy (2001), o.S.

<sup>258</sup> Andretta (2001), S. 255.

<sup>259</sup> Rader (1990).

<sup>260</sup> Colorado Educational Media Association (1994). Model information literacy guidelines, S. 3, zit. auf <http://www.ucalgary.ca/library/ILG/litdef.html>.

<sup>261</sup> Rader (1991), S. 26.

Information Literacy encompasses knowledge of one's information concerns and needs, and the ability to identify, locate, evaluate, organize and effectively create, use and communicate information to address issues or problems at hand; it is a prerequisite for participating effectively in the Information Society, and is part of the basic human right of life long learning.<sup>262</sup>

Einzelne AutorInnen schließlich verstehen Informationskompetenz als Konglomerat von mehreren Kompetenzen. Für Shapiro und Hughes beispielsweise ist das, was die meisten BibliothekarInnen als *information literacy* bezeichnen, nur eine von sieben Dimensionen eines viel umfassenderen Konzeptes. Sie bezeichnen diese Dimensionen als *tool literacy*, *resource literacy*, *social-structural literacy*, *research literacy*, *publishing literacy*, *emerging technology literacy* und *critical literacy*. Während *tool literacy* die Anwendung gebräuchlicher Informationstechnologien in Ausbildung und Berufsleben umfasst, bezeichnet *resource literacy* die Fähigkeit, Form, Format, Standort und Zugangsmöglichkeiten, aber auch die Klassifikation und Ordnung von Informationsressourcen zu verstehen und entspricht damit weitgehend dem klassischen bibliothekarischen Verständnis von Informationskompetenz. *Social-structural literacy* steht für Wissen über den gesellschaftlichen Kontext der Informations- und Wissensproduktion und die damit verbundenen Institutionen und Netzwerke. *Research literacy* und *publishing literacy* beziehen sich auf wissenschaftliche Arbeitsmethoden und -instrumente sowie den wissenschaftlichen Schreib-, Kommunikations- und Publikationsprozess. *Emerging technology literacy* beschreibt die Fähigkeit, neue technologische Entwicklungen zu verfolgen, zu beurteilen und bei Bedarf anzuwenden, ohne sich jedoch davon Vereinnahmungen zu lassen. Mit *Critical literacy* wird die Fähigkeit bezeichnet, Informationstechnologien aus historischer, philosophischer, gesellschaftspolitischer und kultureller Perspektive kritisch zu beurteilen.<sup>263</sup>

Auch Plotnick versteht Informationskompetenz als übergreifendes Konzept, das andere Kompetenzen wie *computer*, *network* und *basic literacy* umfasst.<sup>264</sup> Rader nennt ihr übergreifendes Konzept *information fluency*, was analog zur Verwendung in der Sprachwissenschaft mit "Informationsbeherrschung" übersetzt werden kann. Diese *fluency* besteht aus den sieben Teilelementen *library literacy*, *media literacy*, *computer literacy*, *internet literacy*, *research literacy*, *critical thinking skills* und *information literacy*. Zu *information fluency* zählt Rader neben den klassischen Elementen der ALA-Definition auch das Präsentieren und Publizieren von Informationen.<sup>265</sup>

#### **4.9. Informationskompetenz als individuelle und kontextspezifische Eigenschaft**

Statt einem allgemeingültigen betonen verschiedene AutorInnen den individuellen und kontextbezogenen Charakter von Informationskompetenz. Town zum Beispiel beschreibt Informationskompetenz als persönlich und individuell, als kontextabhängig sowohl in Bezug auf

---

<sup>262</sup> Vgl. Thompson & Cody (2003), S. 1.

<sup>263</sup> Shapiro & Hughes (1996), o. S.

<sup>264</sup> Plotnick (1999), o.S.

<sup>265</sup> Rader (2004).

das Fachgebiet als auf lokale Informationsangebote.<sup>266</sup> Sayed stellt in seiner Untersuchung von Studierenden in Südafrika fest, dass Geschlecht, Studienerfolg und Alter Faktoren sind, die den Grad der Informationskompetenz einer Person beeinflussen können.<sup>267</sup> Neely weist auf die Bedeutung von psychologischen und sozialen Faktoren hin.<sup>268</sup> Candy betont mit Nachdruck die Komplexität und Situationsabhängigkeit von Informationskompetenz und die Rolle, die persönliche Eigenschaften, Wertvorstellungen und Absichten sowie fachspezifisches Wissen und Erfahrung bei der Ausprägung von individueller Informationskompetenz spielen. Für ihn ist Informationskompetenz kein eindimensionales, erlernbares Attribut, sondern abhängig von verschiedenen Faktoren:

... information literacy is not a single invariant approach to highly diverse situations and problems; nor is it exclusively a quality of the individual. Clearly, it involves some basic building blocks, but in its fullest sense, it is a complex, recursive context-dependent idea best understood as the relationship between an individual and his or her construction (or understanding) of the information task at hand.<sup>269</sup>

Noch einen Schritt weiter geht Hepworth, der Informationskompetenz als abhängig von Wissen, Einstellungen und Fähigkeiten, von Rollen, Aufgaben, Lernzielen und Lernstilen charakterisiert:

... [Information literacy] will not be the same for an experimental scientist, a humanities scholar, a person dealing with their own critical medical condition or a chief executive. Nor will it be learnt and applied in [the] same way by a novice, expert, a holist, a serialist, a visualiser etc.<sup>270</sup>

Schließlich hat Informationskompetenz gemäß Lenox und Walker neben individuellen auch kulturelle und ethnische Aspekte.<sup>271</sup>

#### **4.10. Informationskompetenz aus der Sicht von Nutzenden**

Informationskompetenz ist ein praktisch ausschließlich normatives Konzept aus Expertensicht. Die Perspektive der eigentlichen Zielgruppe dagegen wird nur sehr selten berücksichtigt. Eine der wenigen Ausnahmen in dieser Hinsicht ist die Studie von Morrison.<sup>272</sup> Darin beurteilt eine Fokusgruppe von Studierenden die vier Elemente der ALA-Definition: Erkennen eines Informationsbedarfs, Lokalisierung, Evaluation und wirksame Nutzung von Information.

Das Erkennen eines Informationsbedarfs wird von den Studierenden nicht als spezifische Fertigkeit oder Kompetenz betrachtet, sondern eher als emotionale Komponente in der Anfangsphase des Informationsprozesses oder als psychologische Grundhaltung wie Neugier oder Offenheit, die nicht erlernt werden muss, sondern bei allen Menschen vorhanden ist. "Anyone can recognize a need for information", lautet einer der Kommentare.<sup>273</sup> Das Auffin-

---

<sup>266</sup> Town (2003), S. 63.

<sup>267</sup> Sayed (2000), S. 254.

<sup>268</sup> Neely (2002).

<sup>269</sup> Candy (2000), S. 149.

<sup>270</sup> Mark Hepworth, "KPIs for Information Skills Delivery and testing information literacy", LIS-Infoliteracy, 29.1.2005.

<sup>271</sup> Lenox & Walker (1992), S. 7.

<sup>272</sup> Morrison (1997).

<sup>273</sup> Morrison (1997), S. 7.

den und die Beurteilung von Informationen dagegen werden eher als erlernbare Fähigkeiten beurteilt. Vor allem das Auffinden von Informationen ist für die Befragten aber auch eine Frage der Erfahrung. Fähigkeiten zur Evaluation und wirksamen Nutzung werden in der Meinung der Befragten vorwiegend außerhalb von Bibliotheken erworben.

Einen möglichen Beitrag von Bibliotheken zur Förderung von Informationskompetenz sehen die befragten StudentInnen vor allem in nutzerfreundlichen Angeboten von Informationsressourcen, die dabei helfen, einen Informationsbedarf zu erkennen oder eine Informationssuche zu erweitern. Studierende schätzen Zeitschriftenauslagen oder eine systematische Aufstellung, weil sie dadurch zu Informationen geführt werden, von denen sie nicht wussten, dass sie existieren. Insbesondere Stöbern im Regal wird von Studierenden als positiv empfunden, da es Interesse wecken und zu weiteren Recherchen anregen kann.

Ein zweites Beispiel ist die Befragung von WirtschaftsstudentInnen an der Universität Strathclyde zur Wirksamkeit von Informationskompetenz-Kursen.<sup>274</sup> In einer ersten Befragung unmittelbar nach den Kursen stellten die Studierenden vor allem eine Verbesserung der Informationssuche und des Zugangs zu Informationen fest, einschließlich eines besseren Verständnisses für die Technologie (Computer und Internet). Zeitersparnis, effizienteres Arbeiten oder eine verbesserte Problemlöse- und Entscheidungsfähigkeit wurden dagegen nur vereinzelt genannt. Diese Aspekte erlangten in der zweiten Befragung nach einigen Wochen einen höheren Stellenwert, während die Technologieperspektive weniger stark dominierte. Webber und Johnston räumen allerdings ein, dass die Aussagen der Studierenden eventuell vom Kursprospekt beeinflusst wurden, in dem der mögliche Nutzen des Kurses herausgestrichen wurde. Auffallend ist jedoch, dass eine große Zahl von Teilnehmenden die Nützlichkeit für die Stellensuche und das zukünftige Berufsleben nannte: "looks good on CV", "puts you in a competitive advantage", "useful in today's labour market", "I feel now I can develop a full CV through skills I have learned and be an asset to any company", lauten die Kommentare der Befragten.<sup>275</sup> Die bessere Bewältigung der Informationsflut hingegen wurde nur einmal genannt. Stattdessen wünschten sich die Studierenden neben Internet auch E-Mail, Diskussionslisten und Foren als Gegenstände von Informationskompetenz-Kursen.

#### **4.11. Informationskompetenz auf Organisationsebene**

Informationskompetenz wird bisher praktisch ausschließlich als Eigenschaft von Individuen verstanden. Erst wenige neuere Arbeiten thematisieren das Konzept auch auf einer übergeordneten Ebene. Johnston und Webber beispielsweise sprechen von der "Information Literate University" (ILU), die aus der informationskompetenten Gesamtheit aller Universitätsangehörigen von Studierenden über ProfessorInnen bis zu den Angestellten besteht. Dazu kommen ein informationskompetentes Curriculum, informationskompetente Forschung und ein informationskompetentes Management (vgl. Abbildung 4-1).

---

<sup>274</sup> Webber & Johnston (2000), S. 390-391.

<sup>275</sup> Die Kommentare waren ursprünglich auf der Seite [www.dis.strath.ac.uk/literacy/definitions99.html](http://www.dis.strath.ac.uk/literacy/definitions99.html) zu finden, die aber inzwischen nicht mehr existiert.

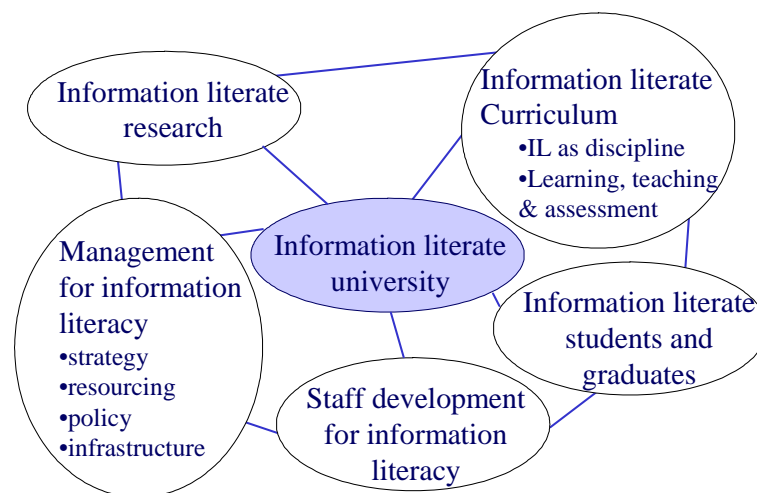


Abbildung 4-1: Johnstons und Webbers Modell der informationskompetenten Universität<sup>276</sup>

Dieses Verständnis einer Universität als informationskompetente Organisation geht über Effizienzgewinne durch den Einsatz von Informationstechnologie hinaus und greift übergeordnete Aspekte des Wissensmanagements auf:

In the ILU, staff are aware of the importance of good information management practice, so that information is well organised and accessible to those who need it, and its dissemination and use is compliant with ethical and legal guidelines. This might imply effective use of knowledge management systems and managed learning environments, but has more to do with corporate culture.<sup>277</sup>

Für Johnston und Webber sind mit einer solchen Vision von Informationskompetenz auf Organisationsebene neue Rollen für Informationsfachleute verbunden. Diese werden unter anderem zu Visionären, Strategen, Katalysatoren, Beratern, Innovateuren oder Vorbildern.

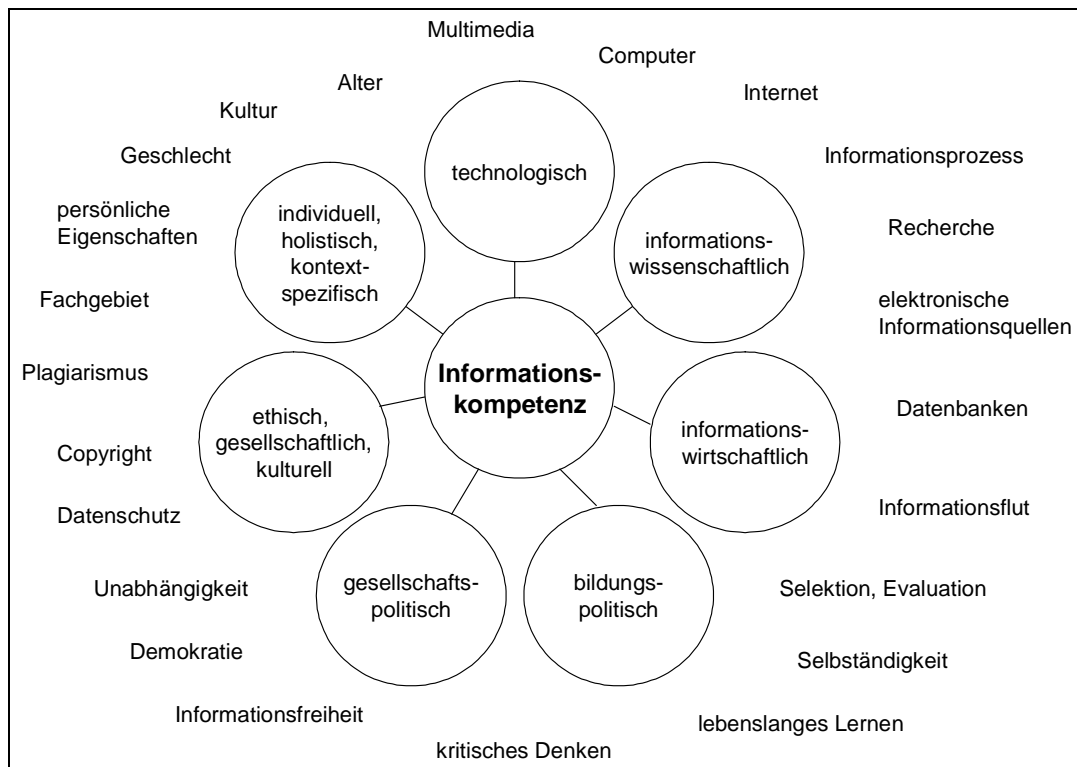
## 4.12. Zusammenfassung

In der bibliothekarischen Fachliteratur existiert keine einheitliche Vorstellung davon, was Informationskompetenz sein und welche Elemente sie umfassen soll. Die zahlreichen Definitionen und Beschreibungen variieren von sehr allgemeinen Formulierungen wie "the concatenation of knowledge and skills necessary to deal successfully with the modern information environment"<sup>278</sup> bis zu detaillierten Auflistungen einzelner dieser Kenntnisse und Fertigkeiten. Das Konzept ist geprägt von unterschiedlichen Sichtweisen und Schwerpunkten, die sich folgendermaßen darstellen lassen (vgl. Abbildung 4-2).

<sup>276</sup> Grafik aus der Präsentation: <http://dis.shef.ac.uk/literacy/john-web-yep-workshop.ppt>.

<sup>277</sup> Johnston & Webber (2004), S. 13-14.

<sup>278</sup> Tomer im Vorwort zu Neely (2002), S. ix.



**Abbildung 4-2: Verschiedene Perspektiven auf Informationskompetenz**

In der angelsächsischen Diskussion ist im Laufe der Zeit eine gewisse Verschiebung der Definitionsschwerpunkte zu erkennen: von einem eher technologisch, vorwiegend auf den Umgang mit elektronischen Medien und Informationssystemen ausgerichteten Fokus in früheren Definitionen hin zu einem stärkeren Gewicht auf inhaltlich-analytischen und individuellen, "holistischen" Aspekten in neueren Definitionen. Zentrales Element ist jedoch weiterhin der Informationsbedarf eines Individuums, der mittels Informationssuche, -bewertung und -nutzung erfüllt werden soll. In der deutschsprachigen Literatur dagegen dominieren zur Zeit noch die Technologie und die Recherche von elektronischen (wissenschaftlichen) Fachinformationen.

## 5. Modelle und Standards

In der Literatur zur Informationskompetenz existieren mittlerweile zahlreiche Modelle und Standards. Während Modelle als theoretische Konstrukte einzelne Teilkompetenzen auflisten, brechen Standards diese Teilkompetenzen auf im Idealfall mess- und überprüfbare Elemente herunter.<sup>279</sup>

<sup>279</sup> Pasadas Ureña (2003), S. 4.

## 5.1. Modelle

Die bestehenden Modelle von Informationskompetenz sind in aller Regel personen- und prozessbezogen. Sie beschreiben persönliche Eigenschaften und Handlungsschritte von Individuen im Informationsprozess. Je nach Modell sind diese Schritte unterschiedlich zahlreich, überschneiden sich aber in ihren Kernbereichen.<sup>280</sup>

Eines der bekanntesten Modelle im Bildungswesen ist das "Big6 Skills™"-Modell von Eisenberg und Berkowitz.<sup>281</sup> Es besteht aus sechs Teilschritten mit je zwei Unterschritten:

1. Definition der Aufgabe
  - 1.1. Definition des Informationsproblems
  - 1.2. Identifikation der Information, die zur Erfüllung der Aufgabe oder der Lösung des Problems benötigt wird
2. Strategien der Informationssuche
  - 2.1. Bestimmung der möglichen Informationsquellen
  - 2.2. Evaluation der verschiedenen möglichen Informationsquellen, um Prioritäten festzulegen und die besten Quellen auszuwählen
3. Lokalisierung und Zugang
  - 3.1. Intellektuelle und physische Lokalisierung der Informationsquellen
  - 3.2. Auffinden von Informationen in den Quellen
4. Informationsnutzung
  - 4.1. Die in einer Quelle enthaltenen Informationen aufnehmen (z.B. durch Lesen, Hören, Betrachten, Berühren)
  - 4.2. Relevante Informationen aus einer Quelle extrahieren
5. Synthese
  - 5.1. Informationen aus verschiedenen Quellen organisieren
  - 5.2. Informationen präsentieren
6. Evaluation
  - 6.1. Beurteilung des Produkts (Wirksamkeit)
  - 6.2. Beurteilung des Lösungsprozesses eines Informationsproblems (Effizienz)

Doyles Modell einer informationskompetenten Person besteht aus zehn Eigenschaften, die sich ebenfalls in einem Prozessablauf äußern.<sup>282</sup> Eine informationskompetente Person

- erkennt den Bedarf nach Information
- erkennt, dass genaue und vollständige Information die Basis für intelligente Entscheidungsfindung darstellt
- formuliert Fragen auf der Basis von Informationsbedürfnissen
- identifiziert potenzielle Informationsquellen
- entwickelt erfolgreiche Suchstrategien

---

<sup>280</sup> Eine Übersichtstabelle mit einigen der wichtigsten Modelle ist auf der Website des Big Blue-Projektes (<http://www.library.mmu.ac.uk/bigblue/taxonomyofinformationskills4.html>) zu finden. Eine vergleichende Darstellung verschiedener Prozessmodelle geben auch Eisenberg, Spitzer & Lowe (2004), S. 40-42.

<sup>281</sup> <http://www.big6.com/> [eigene Übersetzung]. Für die Kindergarten- und Primarschulstufe wird das Modell auf drei Stufen reduziert, die sogenannten "Super3": Plan, Do, Review. Ebenfalls aus drei Elementen (AIM, CLAIM, FRAME) besteht Gwen Gawiths Modell für die Schulstufe mit der Bezeichnung "3Doors to InfoLiteracy®". Vgl. <http://infolit.unitecology.ac.nz/3doors/>. Übersichten über Modelle für die Schulstufe bieten z.B. <http://ictnz.com/infolitmodels.htm>, <http://eduscapes.com/info/models.htm> oder <http://www.waec.ac.nz/info-lit/infolit/models.htm>.

<sup>282</sup> Doyle (1992), S. 2 [eigene Übersetzung].

- verschafft sich Zugang zu Informationsquellen, inklusive computerbasierte und andere Technologien
- evaluiert Informationen
- organisiert Informationen für die praktische Anwendung
- integriert neue Informationen in einen Wissensbestand
- verwendet Informationen beim kritischen Denken und Problemlösen

Das im Rahmen des britischen *Big Blue* Projekts<sup>283</sup> erarbeitete Modell besteht aus den drei Informationsfertigkeiten *review*, *revise* und *reflect*, denen in kreisförmiger Anordnung insgesamt acht Prozessschritte mit jeweils zwei bis drei Teilschritten zugeordnet sind:<sup>284</sup>

- Den Informationsbedarf identifizieren
  - Art und Umfang des Informationsbedarfs bestimmen
  - sich mit anderen Personen besprechen
  - die Bandbreite der möglichen Informationsquellen kennen
- Den Informationsbedarf überprüfen
  - das Vorgehen bestimmen
  - Stichwörter und Suchstrategien formulieren
  - Informationsquellen auswählen und evaluieren
- Informationen gewinnen
  - verschiedene Informationsquellen konsultieren
  - Rechercheergebnisse selektieren, überprüfen und je nach Bedarf behalten oder verwerfen
- Informationen kritisch evaluieren
  - Qualität, Quantität und Relevanz der gewonnenen Informationen beurteilen
  - bei Bedarf die Suchstrategie revidieren und wiederholen
  - die Qualität der gewonnenen Informationen nach den Kriterien Ausgewogenheit, Aktualität und Autorität bewerten
- Informationen adaptieren
  - die gewonnenen Informationen im Hinblick auf den Informationsbedarf interpretieren
  - neues Wissen für sich selbst und andere kreieren
  - den Wissenszuwachs erkennen
- Informationen organisieren
  - Quellen- und Literaturangaben vermerken
  - eine angemessene Zitierweise verwenden
  - Bewusstsein für Probleme des Urheberrechts und des Plagiarismus
- Informationen kommunizieren
  - Informationen in wirksamer Art und Weise an andere weitergeben
  - geeignete Methoden verwenden
- Den Informationsprozess kritisch überprüfen
  - überlegen, ob der ursprüngliche Informationsbedarf erfüllt wurde
  - den Prozess wenn nötig wiederholen
  - den Prozess auch in anderen Kontexten anwenden können

Weniger stark auf eine festgelegte Reihenfolge von Prozessschritten als auf übergeordnete Kenntnisse bezogen ist Burnheins Modell.<sup>285</sup> Der informationskompetente Student

<sup>283</sup> Vgl. JISC Big Blue Final Report (2002) und Makin (2003).

<sup>284</sup> Vgl. <http://www.library.mmu.ac.uk/bbconnect/ismodel.html> [eigene Übersetzung].

<sup>285</sup> Burnhein (1992), S. 194 [eigene Übersetzung]. Burnhein bezieht sich dabei auf die Taxonomie der *information skills* von Marland aus dem Jahr 1981.



- ist sich der Bandbreite der von einer Vielzahl von Providern zur Verfügung gestellten Informationsressourcen bewusst
- hat eine solide Basis in Recherchemethoden
- hat ein solides Wissen darüber, wie Information und Informationsressourcen organisiert sind
- ist ein überzeugter, kompetenter Nutzer von Informationsressourcen
- kann einen Informationsbedarf formulieren und analysieren
- kann den Wert möglicher Quellen identifizieren und beurteilen
- kann einzelne Quellen im Hinblick auf den Informationsbedarf prüfen, auswählen oder ablehnen
- kann Quellen befragen, um die gewünschte Information zu isolieren
- kann Informationen speichern und aufbewahren
- kann die gesammelten Informationen interpretieren, analysieren, zusammenfassen und evaluieren
- kann die Ergebnisse präsentieren und kommunizieren
- kann den Prozess evaluieren

Eine Mischform aus Grundfertigkeiten, Prozesseigenschaften und individuellen Kompetenzstufen stellt das "Seven Pillars"-Modell der britischen SCONUL dar (vgl. Abbildung 5-1).<sup>286</sup> Interessant sind hier die verschiedenen Kompetenzstufen von der Novizen- bis zur Expertenstufe, die in den vorherrschenden allgemeinen Modellen nicht berücksichtigt sind.

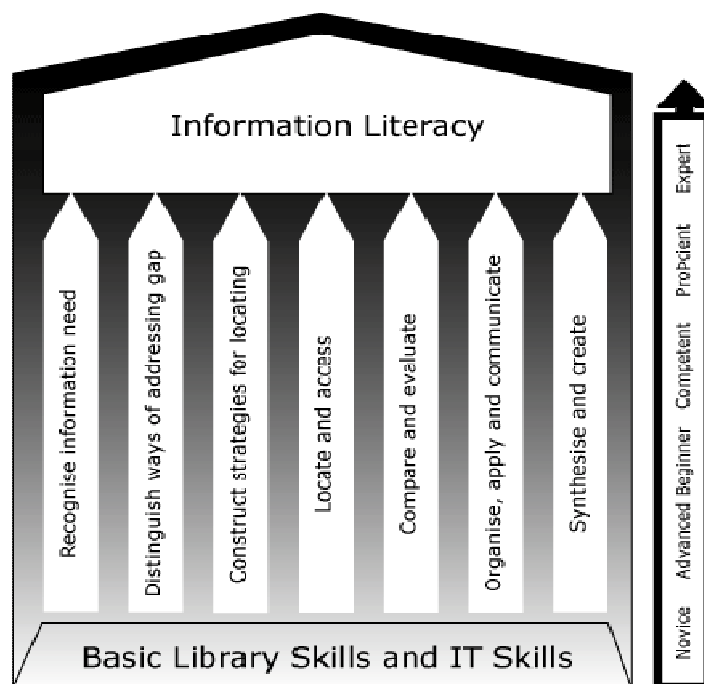


Abbildung 5-1: Das "Seven Pillars" Modell der britischen SCONUL<sup>287</sup>

<sup>286</sup> Vgl. SCONUL (1999) und Johnson (2001).

<sup>287</sup> Für verschiedene Darstellungsformen des Modells vgl. [http://www.sconul.ac.uk/activities/inf\\_lit/sp/model.html](http://www.sconul.ac.uk/activities/inf_lit/sp/model.html).

Ebenfalls von Bedeutung ist in den "Seven Pillars" die Synthese bestehender Informationen zur Entwicklung von neuen Ideen, zur Schaffung neuen Wissens und damit wiederum zur Kreation von Informationen auf einem bestimmten Fachgebiet. Johnson schreibt in ihrer Erläuterung des Modells, dass dieser Aspekt sowohl im Bildungswesen wie in der Wirtschaft eine zentrale Rolle spiele und deshalb zu einem Modell der Informationskompetenz gehören müsse:

We felt that, within higher education, information literacy should include the notion of an individual who is able to contribute to the synthesis of existing information, to further develop ideas building on that synthesis, and, ultimately, create new knowledge in a particular subject discipline.<sup>288</sup>

Ein operationalisiertes Modell, das auf den "Seven Pillars" aufbaut, ist dasjenige der Londoner South Bank University. Es unterscheidet fünf Stufen von Studienbeginn bis Master-Abschluss. Während die unterste Stufe beispielsweise das einfache Verständnis für Unterschiede zwischen wissenschaftlichen und populären, gedruckten und elektronischen Informationsquellen sowie die Verwendung von alltäglichen Informationsmitteln oder einfachen Internetadressen umfasst, werden für die Masterstufe unter anderem die Fähigkeit, E-Mail-Alertdienste aufzusetzen, Spezialsammlungen zu benutzen, verschiedenste Informationssysteme mit unterschiedlichen Suchoberflächen zu bedienen, umfangreiche Bibliographien zu erstellen oder die Nutzung von Mailinglisten und Newsgroups zum fachlichen Informationsaustausch vorausgesetzt.<sup>289</sup>

Am Beispiel von Singapur schildert Hepworth unterschiedliche Ausprägungsniveaus von Informationskompetenz nach Ausbildungsstufe. Während auf der Primarstufe Aspekte wie Zeiteinteilung, Projektorganisation und die Benutzung von Enzyklopädien, Wörterbüchern, Thesauri und anderen Nachschlagewerken wie Zeitungen oder Telefonbücher gelehrt werden, kommen auf der Sekundarstufe Lese-, Zuhör- und Bildbetrachtungstechniken, Notieren, Projektplanung und -ausführung, Interpretation von Grafiken, Bibliotheksbenutzung, Aufbau eines Buches, Zeitungslektüre sowie Frage- und Präsentationstechniken dazu. Im Studium schließlich stehen die Einordnung eines Themas in einen größeren Zusammenhang, die Kenntnis von Informationsquellen, die Erarbeitung von Suchbegriffen, das Anwenden von Suchstrategien, die Benutzung von Informationssystemen, die Bearbeitung, Nutzung und Präsentation von Informationen, korrektes Zitieren sowie die gute Forschungspraxis (zum Beispiel mittels Führen von Laborjournalen) im Vordergrund.<sup>290</sup>

Neben den zahlreichen prozessorientierten existieren auch einige nicht-prozessbezogene Modelle von Informationskompetenz. Am bekanntesten sind die "Seven Faces of Information Literacy" von Christine Bruce. Grundlage dafür ist eine phänomenographische Untersuchung bei Berufsleuten im tertiären Bildungssektor. Auf der Basis von Interviews entwickelt Bruce ein relationales Modell von Informationskompetenz für das höhere Bildungswesen, bei dem im Unterschied zu den vorherrschenden behavioristischen Modellen nicht die normative Perspektive von ExpertInnen dominiert, sondern die Sichtweise und die Erfahrungen von erfah-

---

<sup>288</sup> SCONUL (1999), S. 8.

<sup>289</sup> Vgl. Godwin (2003).

<sup>290</sup> Vgl. Hepworth (2000).

renen InformationsnutzerInnen. In ihrem Modell unterscheidet Bruce zwischen sieben Konzeptionen von Informationskompetenz:<sup>291</sup>

**Informationstechnologie:** Informationskompetenz wird primär verstanden als die Nutzung von Informationstechnologie für den Zugriff auf Informationen und zur Kommunikation. Fehlende Nutzung von Informationstechnologie wird als Informationsinkompetenz interpretiert. Das typische Informationsverhalten in dieser Konzeption ist *environmental scanning*. Es dient vorwiegend dazu, informiert zu bleiben und so einen hohen Grad an Informationsbewusstsein (*information awareness*) zu erzielen. Die Informationsnutzung dagegen ist von eher geringer Bedeutung.

**Informationsquellen:** Informationskompetenz wird hauptsächlich verstanden als das Finden von Informationen. Im Zentrum steht die Kenntnis und Nutzung von Informationsquellen in unterschiedlichen medialen Erscheinungsformen und Dokumententypen. Der Einsatz von Informationstechnologie spielt dabei je nach Informationsart eine mehr oder weniger bedeutende Rolle. Von geringerer Bedeutung dagegen ist wiederum die Verwendung der gefundenen Informationen. Für einige BefragungsteilnehmerInnen gelten zusätzlich zu gedruckten und elektronischen Medien auch Personen als Informationsquellen. Andere legen besonderen Wert auf die eigenständige Nutzung von Informationsquellen. Die dritte Unterkategorie schließlich erachtet auch den gezielten Einbezug von Drittpersonen zur Unterstützung der Informationssuche als Ausdruck von Informationskompetenz. Sowohl die eigenständige wie die delegierte Informationssuche werden mit einem erwarteten Zeitgewinn gerechtfertigt.

**Informationsprozess:** Informationskompetenz wird vorwiegend verstanden als die Ausführung eines Informationsprozesses, der ausgeht von einem Informationsbedarf in einer neuen Situation, für die kein persönliches Vorwissen zur Verfügung steht. Wichtig in dieser Konzeption ist die Nutzung der benötigten Information zur Problemlösung oder Entscheidungsfindung. Die Technologie spielt dabei eine geringere Rolle. Auch die Kenntnis spezifischer Quellen ist im Unterschied zur Beherrschung des Informationsprozesses weniger relevant.

**Informationskontrolle:** Hier wird Informationskompetenz in erster Linie als die Kontrolle über Informationen verstanden. Die kompetente Speicherung und Aufbewahrung von Informationen - in der Regel in Dokumentform - soll eine leichte Wiederauffindbarkeit und damit die Nutzung zu einem späteren Zeitpunkt ermöglichen. Diese Kontrolle wird je nach Sichtweise vorwiegend physisch (Registraturen, Ablagesysteme), physiologisch (Gehirn, Gedächtnis) oder elektronisch (Computer, Datenbanken) ausgeübt. Während das Gedächtnis und persönliche Ablagesysteme in der Regel nur bereits bekannte und von der betreffenden Person selbst gespeicherte Informationen enthalten, sind elektronische Datenbanken häufig von anderen erstellt worden und ermöglichen deshalb auch das Auffinden von vorher nicht bekannten Informationen.<sup>292</sup> Die Informationskontroll-Konzeption umfasst zudem die Fähigkeit, potenziell nützliche Informationen zu erkennen.

**Wissenskonstruktion:** In dieser Konzeption wird Informationskompetenz als Aufbau einer persönlichen Wissensgrundlage auf einem neuen Interessengebiet verstanden. Die Informationsnutzung im Sinne einer kritischen Analyse bei der Beschäftigung mit Informationsinhalten (insbesondere beim Lesen von Texten) erhält einen zentralen Stellenwert. Die Informationssuche ist zwar die Grundlage für die Informationsnutzung, wird jedoch nicht als gezielte Recherche in konventionellen Informationsquellen verstanden. Stattdessen spielen andere Formen des Informationsverhaltens wie das Verfolgen von bibliographischen Angaben (sogenanntes *reference* oder *footnote chaining*), das Stöbern im Regal (*browsing*) oder Zufallsfunde (*serendipity*) eine wichtige Rolle. Als entscheidend beurteilt wird eine kritische, analytische Einstellung. Auch hier ist die Informationstechnologie von untergeordneter Bedeutung und wird sogar als

---

<sup>291</sup> Vgl. Bruce (1997), Kapitel 6, S. 110ff.

<sup>292</sup> Dies trifft natürlich auch auf andere Informationssysteme wie Bibliothekskataloge oder Registraturen zu, was aber von Bruce nicht erwähnt wird.

problematisch empfunden, weil sie durch die große Informationsmenge eine kritische Auswahl und Beurteilung erschwert.

**Wissenserweiterung:** Informationskompetenz wird hier vor allem verstanden als Arbeit mit Wissen und persönlichen Einsichten zur Gewinnung von neuen Erkenntnissen. Auch hier spielt die Informationsnutzung eine zentrale Rolle, dient aber nicht mehr nur der Wissenskonstruktion, sondern der Wissenserweiterung. Im Unterschied zur fünften Konzeption enthält die Wissensbasis in dieser Sichtweise auch persönliche Erfahrungen. Auf der Basis eines vertieften fach- bzw. domänenspezifischen Wissens und persönlicher Erfahrungen werden neue Informationen erkannt und mittels Intuition und Kreativität wirksam genutzt. Eine solcherart informationskompetente Person bringt voneinander unabhängige Informationen in Verbindung und nutzt sie, um neue Information zu kreieren. Informationstechnologie wird in dieser Auffassung als Hilfsmittel zur Erleichterung von zeitaufwendigen manuellen Tätigkeiten geschätzt, aber nicht als Voraussetzung für Informationskompetenz betrachtet.

**Weisheit:** Informationskompetenz wird in erster Linie verstanden als die weise Verwendung von Informationen zum eigenen und zum Nutzen anderer, zum Beispiel von Klienten. Dies geschieht auf der Basis einer erweiterten Wissensgrundlage, wie sie in der sechsten Konzeption beschrieben wird, und setzt ein Bewusstsein für persönliche Wertvorstellungen und ethische Fragen sowie die Einordnung in größere Kontexte voraus. In dieser Sichtweise wird Informationstechnologie als wenig bedeutsam, wenn nicht sogar negativ oder kontraproduktiv beurteilt.

Jede der sieben Kategorien von Bruces Modell besteht aus unterschiedlichen "Bewusstseinsstrukturen", bei denen je ein bestimmter Aspekt im Zentrum steht und von zwei peripheren Aspekten ergänzt wird (vgl. Abbildung 5-2).

Die Informationsquellen-Konzeption widerspiegelt weitgehend die bibliothekarische Tätigkeit sowie die traditionellen Inhalte bibliothekarischer Benutzerschulungen. Bruce weist darauf hin, dass viele bestehende Curricula hauptsächlich auf diesen und den Informationstechnologie-Aspekt beschränkt sind.<sup>293</sup> Allerdings wird dabei der Einbezug von persönlichen Informationsquellen oder Intermediären in der Regel nicht thematisiert.

In der Informationsprozess-Konzeption wird der von den ProponentInnen der *information literacy* postulierte Unterschied zu Bibliographiekunde und traditionellen Benutzerschulungen deutlich. Auch diese Sichtweise von Informationskompetenz stützt sich jedoch in der Regel auf die etablierten bibliothekarischen Informationsquellen. Die Informationsprozess-Konzeption überschneidet sich teilweise mit Modellen des Lernprozesses und der Problemlösung sowie der wissenschaftlichen Arbeitstechnik und bewegt sich zum großen Teil auf metakognitiver Ebene. Sie spielt im Bildungswesen die wichtigste Rolle und liegt den meisten Modellen von Informationskompetenz zugrunde.

Die Informationskontroll-Konzeption dagegen entspricht eher einer informationswissenschaftlichen Auffassung im Sinne einer Dokumentation zum Zweck der späteren Information bei entsprechendem Bedarf. Die Nutzung von elektronischen Datenbanken externer Anbieter ist ein integraler Bestandteil dieser Auffassung von Informationskompetenz. Dazu kommen Elemente der Büroorganisation sowie der Lern- bzw. Mnemotechnik.

---

<sup>293</sup> Bruce (1997), S. 172.

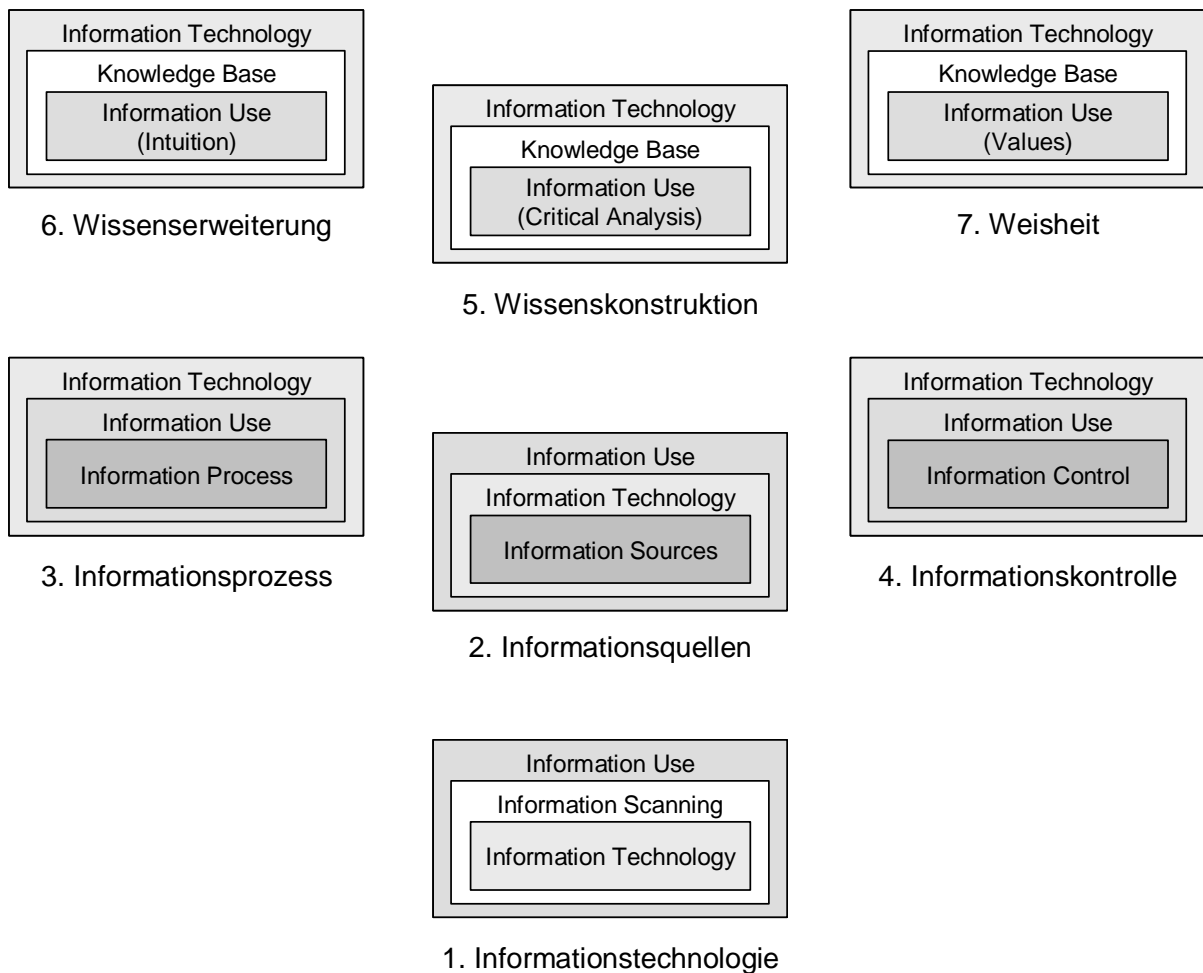


Abbildung 5-2: Christine Bruce's "Seven Faces of Information Literacy"<sup>294</sup>

In den drei Informationsnutzungs-Konzeptionen spielt nicht "Information", sondern "Wissen" die Hauptrolle. Dabei fallen die Ausweitung der Quellenbasis für die Informationssuche, die geringe Gewichtung formaler Kriterien zur Selektion und Beurteilung von Informationsquellen und der Einbezug von erweiterten Formen des Informationsverhaltens auf. Diese Konzeptionen entsprechen eher pädagogischen und psychologischen Auffassungen von Informationsverarbeitung und intellektueller Arbeit. Die Parallelen beispielsweise zur Lernziel-Taxonomie von Bloom<sup>295</sup> sind deutlich. Bei der Wissenserweiterung spielt neben persönlichem fach- und domänenspezifischen Wissen auch die Erfahrung eine wichtige Rolle. In den Beispielen zur Weisheits-Konzeption schließlich wird praktisch ausschließlich persönliche Information erwähnt. Ebenfalls wichtig sind die sozialen Aspekte der Informationsnutzung: die Kreation von neuer Information oder die weise Nutzung bestehender Information soll wiederum anderen zugute kommen.

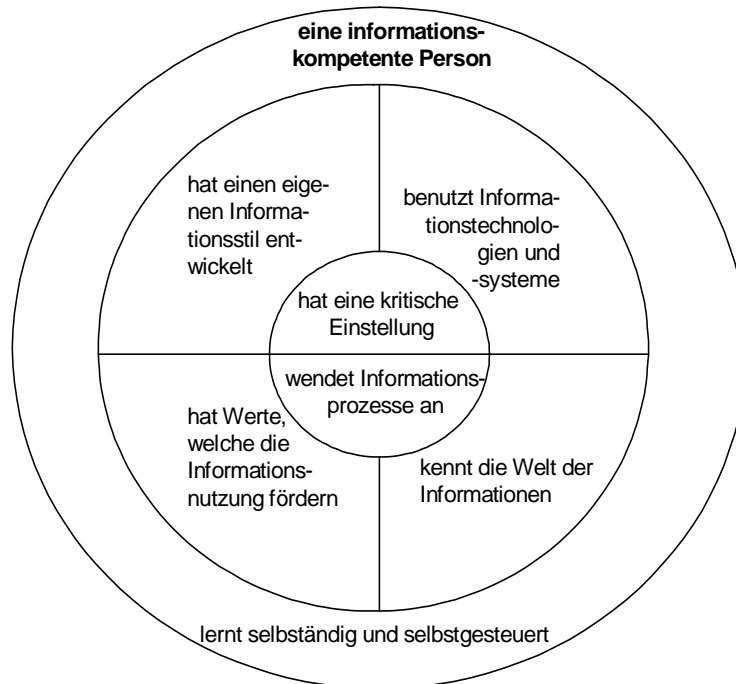
Den ersten vier der sieben Konzeptionen entspricht ein Verständnis von Information als objektives, der einzelnen Person externes Phänomen, während bei den letzten drei Konzeptionen

<sup>294</sup> Erstellt auf der Basis der Grafik 6.2. in Bruce (1997), S. 114 und der Abbildungen aus der Online-Kurzfassung unter <http://sky.fit.qut.edu.au/~bruce/inflit/faces/faces1.php>.

<sup>295</sup> Vgl. Bloom (1956). Gute Kurzeinführungen in Bloom geben <http://faculty.washington.edu/krumme/guides/bloom.html> und <http://beat.doebe.li/bibliothek/w01622.html>.

nen Information als intern konstruiert, subjektiv oder gar als "transformatorisch" in Bezug auf andere Informationen oder Personen verstanden wird. Bruce will keine dieser Konzeptionen als besser oder schlechter verstanden wissen, weist aber darauf hin, dass einige komplexer sind als andere und daher eine hierarchische Darstellung von unten nach oben rechtfertigen.<sup>296</sup> Damit wird in Bruces Modell indirekt ein Bezug zur verbreiteten Hierarchie Information - Wissen - Weisheit hergestellt.

Auch nicht-prozessorientierte Modelle der informationskompetenten Person existieren. Eines davon stammt ebenfalls von Bruce (vgl. Abbildung 5-3):



**Abbildung 5-3: Bruces Modell einer informationskompetenten Person<sup>297</sup>**

Noch einen Schritt weiter schließlich gehen Webber und Johnston, die in ihrem Modell der informationskompetenten Person auch deren Umfeld mit Kriterien wie Informationsökonomie, Organisationskultur, Fach- oder Spezialgebiet sowie gesellschaftliche und kulturelle Faktoren miteinbeziehen (vgl. Abbildung 5-4). Alle diese Faktoren können sich im Laufe der Zeit verändern und neue Anforderungen an die individuelle Informationskompetenz generieren.

<sup>296</sup> Bruce (1997), S. 155-156.

<sup>297</sup> Bruce (1994), S. 10.

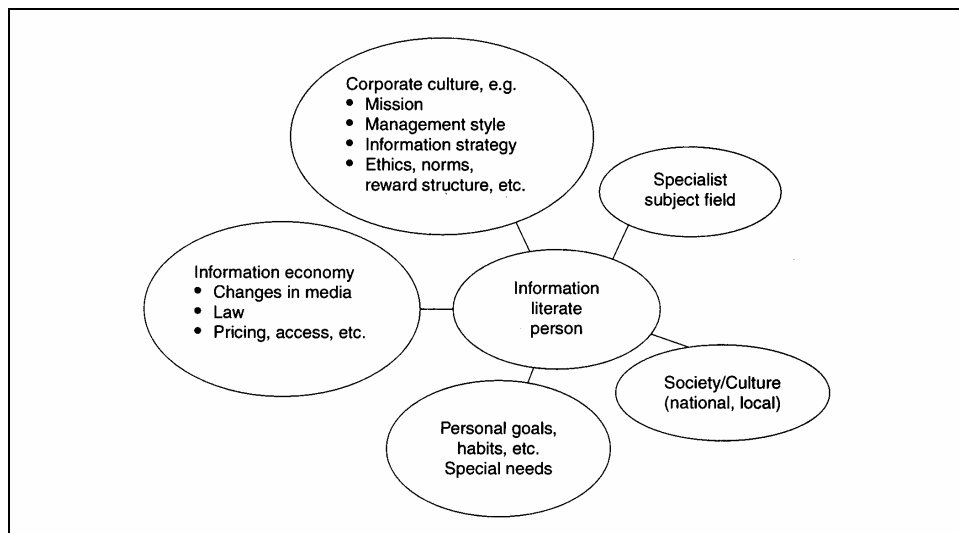


Abbildung 5-4: Webber und Johnstons Modell der informationskompetenten Person<sup>298</sup>

## 5.2. Standards

Im Bildungswesen der USA und einiger anderer angelsächsischer Länder ist das Konzept der Informationskompetenz inzwischen bereits weitgehend etabliert. Dies zeigt sich unter anderem an verschiedenen offiziellen Standards, die in den letzten Jahren publiziert worden sind und teilweise auf den oben beschriebenen Modellen basieren.<sup>299</sup> Während auf der Grund- und Sekundarschulstufe (sogenannte K-12) die "Nine Information Literacy Standards for Student Learning" der *American Association of School Librarians* (AASL) dominieren, sind die wichtigsten Standards im Hochschulbereich die "Information Literacy Competency Standards for Higher Education" der ACRL aus dem Jahr 2000, die "Information Literacy Standards" von CAUL sowie deren zweite Auflage unter dem Titel "Australian and New Zealand Information Literacy Framework: principles, standards and practice" von 2004. Dazu kommen zahlreiche Eigenentwicklungen von einzelnen Bundesstaaten, Universitätsverbänden oder Institutionen.<sup>300</sup>

Die AASL-Standards bestehen aus den drei Teilbereichen Informationskompetenz, unabhängiges Lernen und gesellschaftliche Verantwortung. Der Bereich Informationskompetenz umfasst den effizienten und effektiven Zugriff auf, die kritische und kompetente Evaluation sowie die akkurate und kreative Nutzung von Informationen. Ziel sind unabhängige Lernende, die Informationen zu ihren persönlichen Interessen suchen, Literatur und andere kreative Ausdrucksformen schätzen, bei der Informationssuche und der Wissenserzeugung nach herausragender Qualität streben sowie gesellschaftliche Verantwortung wahrnehmen, indem sie positiv zur Lerngemeinschaft und Gesellschaft beitragen, die Bedeutung von Information für eine demokratische Gesellschaft erkennen, sich im Umgang mit Informationen

<sup>298</sup> Webber & Johnston (2000), S. 385. In späteren Publikationen wie Webber (2003) erscheint das Modell in leicht veränderter Form mit dem Punkt "Technical changes" statt "Specialist subject field".

<sup>299</sup> Eine Übersicht über die US-Standards geben Arp & Woodard (2002).

<sup>300</sup> Eine Zusammenstellung findet sich unter <http://www.fiu.edu/~library/ili/iliweb.html>.

und Informationstechnologien ethisch verhalten und in Gruppen mit anderen Informationen suchen und erzeugen.<sup>301</sup>

Die fünf ACRL-Standards sind auf Studierende im höheren Bildungswesen ausgerichtet. Diese sind im Sinne der Standards informationskompetent, wenn sie:

1. Art und Umfang der benötigten Informationen bestimmen
2. sich effizienten und effektiven Zugang zu den benötigten Informationen verschaffen
3. Informationen und Informationsquellen kritisch evaluieren und ausgewählte Informationen in das bestehende Wissen und Wertsystem integrieren
4. Informationen als Individuen oder Gruppenmitglieder wirksam nutzen, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen
5. viele der wirtschaftlichen, rechtlichen und gesellschaftlichen Fragen im Zusammenhang mit Informationsnutzung verstehen sowie Informationen auf ethische und legale Weise beschaffen und nutzen.<sup>302</sup>

Die ACRL-Standards umfassen 22 Leistungsindikatoren. Zu jedem Leistungsindikator werden mehrere Messgrößen genannt. Ein Leistungsindikator für den Standard zwei ist zum Beispiel die Formulierung und Ausführung von erfolgreichen Suchstrategien. Messgrößen dafür sind unter anderem die Identifikation von Stichwörtern, Synonymen und verwandten Begriffen, die Selektion von fach- oder quellenspezifischem Vokabular oder die Verwendung von geeigneten Suchbefehlen wie Boole'sche Operatoren, Trunkierung oder Indizes.

Die Standards selbst sind relativ allgemein formuliert und lassen sich gut auf andere Kontexte übertragen. Die Leistungsindikatoren dagegen und insbesondere die Messgrößen zeigen ein ausgeprägtes Verständnis von Informationskompetenz als Kombination aus Recherchestrategie, wissenschaftlicher Arbeitstechnik und Forschungsmethodik. So wird unter anderem die Erhebung von Primärdaten durch Experimente, Fragebögen oder Interviews betont oder die Überprüfung von Theorien, die auf der Basis von gesuchten Informationen aufgestellt wurden, durch geeignete disziplinspezifische Methoden. Insgesamt sind die Standards stark auf das Erstellen von wissenschaftlichen Arbeiten oder Präsentationen ausgerichtet, was die Frage aufwirft, inwiefern die postulierte Anwendbarkeit einer so definierten und vermittelten Informationskompetenz im späteren Arbeitsleben gegeben ist.

Die Leistungsindikatoren zu Standard eins ("The information literate student determines the nature and extent of the information needed") umfassen zwar die Definition und Artikulation, aber nicht die Kommunikation oder Delegation eines Informationsbedarfs. Auch das Abwägen von Kosten und Nutzen bei der Informationsbeschaffung wird erwähnt, die entsprechenden Messgrößen sind jedoch auf die Möglichkeit der Ausweitung einer Informationssuche über lokale Bestände hinaus, die allfällige Notwendigkeit zum Erlernen einer Fremdsprache, um den Kontext von benötigten Informationen zu verstehen, und auf eine realistische Zeit-

---

<sup>301</sup> AASL Nine Information Literacy Standards (1998) bzw. AASL & AECT Information Literacy Standards for Student Learning (1998).

<sup>302</sup> ACRL Information Literacy Standards (2000) [eigene Übersetzung]. Für eine deutsche Fassung des gesamten Dokuments vgl. Homann (2002b).



planung beschränkt. Ein Bewusstsein für die monetären Kosten von Informationen oder ein möglicher Einbezug von InformationsspezialistInnen werden dagegen nicht erwähnt.

Die australischen CAUL-Standards basieren auf den ACRL-Standards, beziehen aber spezifisch australische Forschung und Praxis mit ein. Während die ACRL-Standards explizit an Studierende adressiert sind, richten sich die CAUL-Standards zumindest von der Formulierung her allgemein an "informationskompetente Personen" auf allen Bildungsstufen. Auch ihr Fokus ist jedoch primär der höhere Bildungssektor. Die Autoren diskutieren das Verhältnis von Informationskompetenz zu anderen allgemeinen Kompetenzen und weisen darauf hin, dass die Standards zwar übergreifend formuliert sind, sich Informationskompetenz aber in der Praxis notwendigerweise kontext- und domänenspezifisch äußert. Insgesamt listet CAUL sieben Standards auf, ebenfalls jeweils mit Messgrößen und Beispielen.

Eine informationskompetente Person

1. erkennt einen Informationsbedarf und bestimmt Art und Umfang der benötigten Informationen
2. verschafft sich effizienten und effektiven Zugang zu den benötigten Informationen
3. evaluiert Informationen und Informationsquellen kritisch und integriert ausgewählte Informationen in das bestehende Wissen und Wertsystem
4. klassifiziert die gesammelten oder erzeugten Informationen, speichert und bearbeitet sie oder formuliert sie um
5. erweitert und formuliert bestehendes Wissen um und schafft durch die Integration von bestehendem Wissen und neuen Erkenntnissen neues Wissen, sowohl als Individuum wie als Mitglied einer Gruppe
6. versteht kulturelle, wirtschaftliche, rechtliche und gesellschaftliche Fragen im Zusammenhang mit der Informationsnutzung und geht ethisch, legal und respektvoll mit Informationen um
7. erkennt, dass lebenslanges Lernen und eine aktive Staatsbürgerschaft Informationskompetenz voraussetzen.<sup>303</sup>

Die sieben Standards können schlagwortartig als Informationsbewusstsein, Informationssuche, Informationsbewertung, Informationsspeicherung und -wiedergewinnung, Informationsnutzung, soziokulturelle, ethische und rechtliche Informationspraxis und Kontext des lebenslangen Lernens zusammengefasst werden.<sup>304</sup>

Im Unterschied zu den ACRL-Standards erwähnt der vierte CAUL-Standard zwar die Informationsverwaltung; in den Beispielen wird das Ordnen, Klassifizieren und Speichern aber auf korrekte bibliographische Angaben und ein persönliches Ordnungssystem in Form einer Kartei oder eines bibliographischen Verwaltungstools wie "Endnote" beschränkt.

Der siebte CAUL-Standard nennt explizit die Notwendigkeit einer ständigen Auseinandersetzung mit Information und Informationstechnologien, um ein unabhängiges lebenslanges Lernen zu ermöglichen. Dazu gehört unter anderem die regelmäßige Nutzung unterschiedlicher Informationsquellen, die kontinuierliche Weiterbildung bezüglich neuer Informationstechnologien, -methoden und -quellen sowie das Monitoring von persönlichen Interessen- oder Fach-

---

<sup>303</sup> CAUL Information Literacy Standards (2001).

<sup>304</sup> Vgl. Catts (2002), o.S.

gebieten, um auf dem Laufenden zu bleiben. In der zweiten Auflage von 2004 ist dieser Standard jedoch nicht mehr enthalten.<sup>305</sup> Das "Sich-auf-dem-Laufenden-Halten" wird in Standard zwei integriert und mit folgenden Beispielen ergänzt: Nutzung von Alert- und Current Awareness-Diensten, Teilnahme an Mailinglisten und Diskussionsgruppen sowie regelmäßiges Browsing von gedruckten und elektronischen Quellen.<sup>306</sup>

Ein Grund für die zweite, überarbeitete Ausgabe der CAUL-Standards war eine Validitätsprüfung in den Fachbereichen Pädagogik und Recht. Zu mehreren Messgrößen konnten keine oder nur eine ungenügende Anzahl Items validiert werden, was auf Mehrdeutigkeit oder ungenügende Formulierung der Standards hinweist. Betroffen war vor allem der Standard fünf, der die Informationsnutzung zum Thema hat. Laut Catts liegt dies nicht nur daran, dass der betreffende Standard schlecht definiert war, sondern dass sich die der Informationskompetenz zugeordneten Eigenschaften auf höhergeordneter Ebene mit anderen generischen Attributen zu überschneiden beginnen.<sup>307</sup>

## 6. Vermittlung

Der weitaus größte Teil der Fachliteratur zum Thema *information literacy* beschäftigt sich mit der Vermittlung von Informationskompetenz vorwiegend an wissenschaftlichen Bibliotheken, was das Diktum zu bestätigen scheint, wissenschaftliche Bibliotheken könnten heutzutage nicht mehr ohne Schulung genutzt werden.<sup>308</sup> Dieser Diskurs ist fest in einem Schulungsbeziehungswise Bildungsparadigma verankert, das im Ausdruck "Teaching Library" eine griffige Formel gefunden hat.

Lehrveranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz werden in verschiedenen Formen angeboten,<sup>309</sup> von allgemeinen Kursen über fachspezifische Schulungen<sup>310</sup> bis hin zu umfassenden, in akademische Curricula integrierten Programmen.<sup>311</sup> Nur selten erwähnt werden dagegen individuelle Angebote, beispielsweise am Arbeitsplatz von DozentInnen.<sup>312</sup>

Bibliothekarische Schulungsprogramme, die über Einzelkurse hinausgehen, bestehen in der Regel aus allgemeinen Einführungen für Erstsemestrige sowie aus Lehrveranstaltungen, die entweder parallel zum Fachstudium von der Bibliothek angeboten werden oder in die fachspezifischen Unterrichtsangebote integriert sind und gemeinsam von Bibliothekspersonal und FachdozentInnen durchgeführt werden. Ferguson unterscheidet dabei zwischen "reaktiven" und "proaktiven" Modellen: bei ersteren kontaktieren die Dozierenden bei Bedarf die

---

<sup>305</sup> Vgl. Bundy (2004a).

<sup>306</sup> Bundy (2004a), S. 15.

<sup>307</sup> Catts (2002), o.S.

<sup>308</sup> J. Amedick, 91. Deutscher Bibliothekartag in Bielefeld. In: *Expressum* 3/2001, S. 9, online unter: <http://www.ub.uni-freiburg.de/expressum/2001-03.pdf>.

<sup>309</sup> Einen Überblick gibt Lankenau (2002).

<sup>310</sup> Vgl. z.B. Overholtzer & Tombarge (2003).

<sup>311</sup> Vgl. z.B. Orr, Appleton & Wallis (2001), MacDonald, Rathemacher & Burkhardt (2000) bzw. Rathemacher, MacDonald & Burkhardt (2001), Sühl-Strohmeier u.a. (2002).

<sup>312</sup> Wade (1997), S. 104-105.

Bibliothek und vereinbaren einen Termin für eine Informationskompetenz-Lektion in ihrer Lehrveranstaltung. Proaktive Programme dagegen werden von BibliothekarInnen aus eigener Initiative erarbeitet und vermarktet.<sup>313</sup>

Eine Befragung von 2'700 Einrichtungen des höheren Bildungswesens im Rahmen des "National Information Literacy Survey" von 2001 zeigt, dass sich an Universitäten praktisch ausschließlich BibliothekarInnen mit dem Thema Informationskompetenz befassen und sich beispielsweise um die Einführung von entsprechenden Standards bemühen.<sup>314</sup> Dies wirkt sich natürlich auf die Inhalte von Informationskompetenz aus, die tatsächlich vermittelt werden.

## 6.1. Inhalte

Einen Hinweis auf die praktische Umsetzung der Standards in der bibliothekarischen Vermittlungstätigkeit gibt eine Umfrage bei SchulungsbibliothekarlInnen der Oregon State University. Aus einem auf der Basis der ACRL-Standards erstellten Katalog von Kompetenzen werden folgende acht bevorzugt vermittelt:<sup>315</sup>

- Identifikation von Schlüsselkonzepten und -begriffen
- Benutzung von verschiedenen Informationssystemen
- Beurteilung von Umfang, Inhalt und Organisation von Informationssystemen
- Ermittlung von Stichwörtern, Synonymen und verwandten Begriffen
- Aufbau einer Suchstrategie und Einsatz von geeigneten Befehlen für das ausgewählte Informationssystem
- Benutzung von an der betreffenden Institution vorhandenen elektronischen oder personenbasierten Dienstleistungen wie Fernleihe, Dokumentenlieferdienste etc.
- Erkennen des Wertes und der Unterschiede von möglichen Informationsquellen in unterschiedlichen Formaten
- Erkunden von allgemeinen Informationsquellen, um größere Vertrautheit mit einem Thema zu erlangen.

Die in der Praxis vermittelten Teilbereiche von Informationskompetenz beschränken sich vorwiegend auf die ersten beiden ACRL-Standards, also auf die Bestimmung und Formulierung des Informationsbedarfs sowie auf die Informationsrecherche und -beschaffung. Der Fokus liegt auf dem Informationsretrieval und der Nutzung von bibliothekarischen Informationssystemen und -dienstleistungen. Außerdem stehen trotz aller Rhetorik vom übergreifenden Anspruch des Informationskompetenz-Konzeptes meistens weiterhin die lokalen Angebote der betreffenden Bibliotheken im Zentrum.

Verschiedene Beispiele von Schulungsprogrammen aus der Literatur stützen diese Einschätzung. Überall liegt der Schwerpunkt auf der Formulierung und Ausführung von Recherchestrategien und auf der Benutzung bibliotheksspezifischer Informationsangebote. In einem Programm werden Themenfindung, Fragestellung, Konzepte und Suchbegriffe, Informa-

---

<sup>313</sup> Ferguson (2001).

<sup>314</sup> Vgl. Sonntag (2001).

<sup>315</sup> Davidson, McMillen & Maughan (2002), S. 101.

tionsarten, Quellenselektion, Suchabfragen in Bibliothekskatalogen und Datenbanken sowie Auswahl und Retrieval von Büchern und Artikeln vermittelt.<sup>316</sup> Ein anderes umfasst das Bibliotheksangebot, Navigieren auf der Bibliothekswebsite, OPAC-Benutzung, Datenbankrecherche, Beurteilung von Websites, Konsultation von Auskunftsbibliothekarinne(n) und Boole'sche Operatoren.<sup>317</sup> In einem dritten stehen die Erarbeitung eines Themas, Verstehen, wie Informationen in einer Bibliothek organisiert sind, Nutzung des Bibliothekssystems, Auffinden von Büchern, Artikeln, Internetseiten etc., kritische Evaluation und Zitieren von ausgewählten Informationsquellen sowie die Beherrschung von HTML zur Gestaltung von Webseiten im Zentrum.<sup>318</sup> Häufig ist auch die Kombination von Informationskompetenz mit Informationstechnologie. Vermittelt werden dann zum Beispiel das Navigieren im universitätsinternen Netzwerk, die Funktionsweise von Newsgroups oder die Anwendung von Office-Software, E-Mail oder Grafikprogrammen.<sup>319</sup>

## 6.2. Didaktik und Methoden

Einen großen Raum in der bibliothekarischen Fachliteratur zur Vermittlung von Informationskompetenz nehmen aktivierende Unterrichtsmethoden ein, die sogenannte "hands-on instruction".<sup>320</sup> Auch zahlreiche einzelne didaktische Tipps und Tricks wie die Verwendung von Analogien<sup>321</sup> oder der Einsatz von "Fangfragen"<sup>322</sup> werden beschrieben.

Stark an Bedeutung zugenommen haben in den letzten Jahren elektronische Lernformen, insbesondere für die Vermittlung des Umgangs mit elektronischen Informationsangeboten und dem Internet.<sup>323</sup> Inzwischen existieren zahlreiche Online-Tutorials von Bibliotheken und anderen Anbietern.<sup>324</sup> Einige Beispiele sind:

- TILT (Texas Information Literacy Tutorial), University of Texas<sup>325</sup>
- OASIS (Online Advancement of Student Information Skills), San Francisco State University<sup>326</sup>
- Library Explorer, University of Iowa<sup>327</sup>
- NetTrail, University of California<sup>328</sup>
- CSU (California State University) Information Competence Tutorial<sup>329</sup>

---

<sup>316</sup> Burrow & Buse (2001).

<sup>317</sup> Olsen & Quintiliano (2001).

<sup>318</sup> Angeley & Smith (2001).

<sup>319</sup> Vgl. Donnelly (2000).

<sup>320</sup> Vgl. z.B. Cooperstein & Kocevar-Weidinger (2001) und Krajewski & Piroli (2002).

<sup>321</sup> Vgl. Sutherland & Winters (2001).

<sup>322</sup> Sogenannte "planted pitfalls". Vgl. Walker & Engel (2004), S. 139-144.

<sup>323</sup> Vgl. z.B. Basile (1998), Ensor (1998), Fjällbrant (2000), McFadden (2001), Koenig & Novotny (2001), Joint (2003) und Hadengue (2004). Diskutiert wird auch spezifische E-Learning-Software wie WebCT (Homann 2002d, Patalong 2003) oder BlackBoard (Farmer 2002).

<sup>324</sup> Für einen Überblick über verschiedene amerikanische und deutsche Online-Tutorials vgl. Rauchmann (2003).

<sup>325</sup> Online unter: <http://tilt.lib.utsystem.edu/>. Vgl. auch Dupuis (2001) und Dupuis, Fowler & Simpson (2001).

<sup>326</sup> Online unter: <http://oasis.sfsu.edu/>. Vgl. auch Castro (2002).

<sup>327</sup> Online unter: <http://explorer.lib.uiowa.edu/>. Vgl. auch Dewey & Zimmermann (2001).

<sup>328</sup> Online unter: <http://nettrail.ucsc.edu/>.

- MOSAIC (Making Sense of Information in the Connected Age) und SAFARI (Skills in Accessing, Finding, and Reviewing Information), Open University<sup>330</sup>
- TONIC (The Online Netskills Interactive Course), University of Newcastle<sup>331</sup>
- Fit in der Bibliothek, UB Kassel<sup>332</sup>
- DISCUS (Developing Information Skills & Competence for University Students), TU Hamburg-Harburg<sup>333</sup>
- LOTSE (Library Online Tour and Self-Paced Education), Universitäts- und Landesbibliothek Münster<sup>334</sup>
- Der schlaue Det, Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg<sup>335</sup>
- CALIS (Computer-Assisted Learning for Information Searching), Haute école de gestion de Genève<sup>336</sup>

Dazu kommen verschiedene Selbstlern-Portale, zum Beispiel die RDN (Resource Discovery Network) Virtual Training Suite mit einer Vielzahl von fachspezifischen Tutorials.<sup>337</sup>

Online-Angebote zur Vermittlung von Informationskompetenz sind in der Regel ortsunabhängig, einfach und zeitsparend. Joint weist allerdings darauf hin, dass die Vermittlung von anspruchsvolleren kognitiven Inhalten mittels E-Learning schwieriger ist als durch traditionelle Methoden. Elektronische Schulungsangebote eignen sich deshalb hauptsächlich für die Vermittlung von einfachen und eher mechanischen Elementen von Informationskompetenz an ein breites Zielpublikum. In diesem Fall sind sie signifikant kostengünstiger als klassische Unterrichtsformen.<sup>338</sup> Reynolds illustriert aber an einem Beispiel, dass traditionelle lineare Kursabfolgen sich nicht für eine direkte Übertragung in ein elektronisches Umfeld eignen, sondern modular umgearbeitet werden müssen.<sup>339</sup>

### 6.3. Zielgruppen

Im angelsächsischen Raum richten sich bibliothekarische Schulungsveranstaltungen vorwiegend an Studierende unterer Semester (*undergraduates*). Dementsprechend sind die Inhalte häufig auf einem relativ tiefen Niveau angesiedelt, wie verschiedene online verfügbare Selbsttests zeigen. Dagegen sprechen einzelne Schulungsprogramme von Universitätsbib-

---

<sup>329</sup> Online unter: <http://www.lib.calpoly.edu/infocomp/modules/index.html>.

<sup>330</sup> Safari ist frei zugänglich unter <http://ltssolweb1.open.ac.uk/safari/>. Auffällig ist hier die sehr breite Definition von Information. Mosaic ist kostenpflichtig und erfordert eine Registration. Informationen unter <http://www.open.ac.uk/mosaic/index.cfm>. Vgl. auch Parker (2003) und Dillon u.a. (2003).

<sup>331</sup> Online unter: <http://www.netskills.ac.uk/onlinecourses/tonic/> (erfordert eine Registration).

<sup>332</sup> Online unter: <http://www.uni-kassel.de/hrz/db4/extern/bibtut/>.

<sup>333</sup> Online unter: <http://discus.tu-harburg.de/>. Vgl. auch Hapke & Marahrens (2004).

<sup>334</sup> Online unter: <http://lotse.uni-muenster.de/>.

<sup>335</sup> Online unter: <http://www.det.informationskompetenz.net/tutorial/index.html>.

<sup>336</sup> Französische Demo-Version online unter: [http://www.hesge.ch/heg/prestations\\_recherche/projets\\_recherche/ CVS/calisis/demo.html](http://www.hesge.ch/heg/prestations_recherche/projets_recherche/ CVS/calisis/demo.html). Vgl. auch Hadengue (2003) und (2005).

<sup>337</sup> Online unter: <http://www.vts.rdn.ac.uk/>. Vgl. Place u.a. (2003) und Place (2005).

<sup>338</sup> Joint (2003), S. 332.

<sup>339</sup> Vgl. Reynolds (2001).

liotheken im deutschsprachigen Raum auch Studierende höherer Semester oder wissenschaftliche Mitarbeiter an.<sup>340</sup>

Neben spezifischen Nutzergruppen wie jüngeren Studierenden<sup>341</sup>, Ausländern, Homosexuellen, Angehörigen ethnischer Minderheiten oder Frauen<sup>342</sup> erhalten im Zusammenhang mit Fern- oder postgradualen Studiengängen auch Erwachsene als Zielgruppe von bibliothekarischen Schulungsmaßnahmen besondere Aufmerksamkeit.<sup>343</sup>

Gemäß Kirk sind online-Angebote besonders geeignet für Erwachsene, unter anderem deshalb, weil diese ungern konzeptionelles Nichtwissen eingestehen und andere um Hilfe bitten. Kirk führt dies einerseits auf den Einfluss des soziokulturellen Umfelds zurück, wo zum Beispiel ein konkurrenzförderndes Arbeitsethos besteht: "when that ethos teaches that knowledge is power, that admission of ignorance is political suicide, and that your colleague is your competitor, there is great pressure not to ask for help." Auch ein negatives Selbstbild kann einen Einfluss ausüben. So bitten ältere Erwachsene oft nicht gerne vor Publikum um Unterstützung, da sie sich gegenüber Jüngeren nicht blamieren möchten.<sup>344</sup>

Lorenzen weist darauf hin, dass Erwachsene sich auf einer höheren Ebene des kritischen Denkens bewegen als SchülerInnen oder Studierende unterer Semester und demzufolge besser in der Lage sind, Informationen kritisch zu beurteilen. Dazu kommt in der Regel eine größere Motivation und Lernbereitschaft, ebenso wie eine gewisse Erwartungshaltung bezüglich Kursinhalten und Unterrichtsmethoden. Besonders originelle Methoden oder Bibliotheksführungen kommen dagegen oft schlecht an, da sich erwachsene KursteilnehmerInnen dabei nicht ernst genommen oder unterfordert fühlen.<sup>345</sup>

Coulson betont, dass erwachsene Informationssuchende in der Regel Experten auf ihrem jeweiligen Fachgebiet sind und als solche behandelt werden wollen. InformationsspezialistInnen müssen sich deshalb ständig bewusst sein, dass diese Zielgruppe sich besonders vor der Auseinandersetzung mit Unbekanntem fürchtet und davor, sich zu exponieren, Fehler zu machen oder nicht mit gebührendem Respekt behandelt zu werden. Erwachsene Lerner haben zudem meistens eine bestimmte Erwartungshaltung, was konkrete Resultate von Ausbildungsmaßnahmen betrifft, sei dies eine Zeit- oder Kosteneinsparung oder die Erleichterung einer Tätigkeit. Deshalb verlangen sie nach Erklärungen dafür, warum eine bestimmte Schulungs- oder Weiterbildungsmaßnahme für sie wichtig ist und welche Vorteile sie ihnen bringt – nicht der betreffenden Bibliothek oder Lehrperson. Laut Coulson ist es auch besonders wichtig, die unterschiedlichen Lernstile von Erwachsenen zu kennen und sich bewusst

---

<sup>340</sup> Zum Beispiel an der ULB Münster (Promovenden, Tutoren, Hilfskräfte, Studierende im Alter), an der UB Ilmenau (fortgeschrittene Studenten und wissenschaftliche Mitarbeiter) oder an der Stadt- und Universitätsbibliothek Bern (wissenschaftlich Arbeitende).

<sup>341</sup> Die sogenannte "Generation Y", vgl. Manuel (2002) oder "Net Gen", vgl. Lippincott (2005).

<sup>342</sup> Vgl. z.B. Jacobson & Williams (2000), Grassian & Kaplowitz (2001), S. 76-77 oder Fields (2001).

<sup>343</sup> Vgl. z.B. Grassian & Kaplowitz (2001) oder Webb & Powis (2004). Die meisten AutorInnen beziehen sich dabei auf den Klassiker Knowles, Holton & Swanson (2005). Eine spezifische Untergruppe sind Senioren. Vgl. z.B. Ebster & Farney (2001).

<sup>344</sup> Kirk (1998), S. 156-158.

<sup>345</sup> Vgl. Lorenzen (2002b), o.S.

zu sein, dass diese selbst bestimmen und nicht bevormundet werden wollen.<sup>346</sup> Fink empfiehlt, die unterschiedlichen Erfahrungen von erwachsenen KursteilnehmerInnen mit einzubeziehen und ihre aktive Beteiligung anzuregen.<sup>347</sup>

Young fasst diese Erkenntnisse in der Formel "SMART PUPIL": **S**timulus, **M**otivation, **A**pplication, **R**epetition, **T**ransfer, **P**articipation, **U**talization, **S**et **E**x**P**ectations, **I**nterest, **L**ogic zusammen.<sup>348</sup> Weaver schließlich empfiehlt bei Schulungsangeboten für Erwachsene insbesondere die drei Elemente Personalisierung (zum Beispiel bei der Kontaktnahme), Zweckmäßigkeit (Zeit und Ort der Kurse) sowie Nachbereitung (Erinnerung kurz vor und persönliche Betreuung nach dem Kurs).<sup>349</sup>

Auffällig in Bezug auf die unterschiedlichen Zielgruppen, denen Informationskompetenz vermittelt werden soll, ist mit Ausnahme von einzelnen Berichten über Internet-Workshops die praktisch vollständige Abwesenheit von Dozierenden.<sup>350</sup> Stebelman ist einer der wenigen, der auf die Besonderheiten dieser Gruppe als Zielpublikum von Schulungsmaßnahmen eingeht. Zusätzlich zu den oben erwähnten Charakteristika von Erwachsenen als Lerner weist er auf die oft langjährigen Gewohnheiten von ProfessorInnen bei der Informationssuche hin und auf deren größeren Widerstand, sich von fachfremden Personen belehren zu lassen, insbesondere in Gegenwart von Studierenden. Als besonders günstig für solche Schulungsangebote hat sich deshalb laut Stebelman die Zusammenarbeit mit ExpertInnen im betreffenden wissenschaftlichen Fachgebiet erwiesen.<sup>351</sup>

## 6.4. Anforderungen an BibliothekarInnen

Das zunehmende Gewicht auf der Vermittlung von Informationskompetenz in Bibliotheken setzt entsprechende Kenntnisse und Kompetenzen beim Bibliothekspersonal voraus. Dazu gehört neben einschlägigem Fachwissen auch didaktisch-methodisches Knowhow.<sup>352</sup> In Freiburg i.B. beispielsweise werden unter anderem Weiterbildungsveranstaltungen zur Nutzung von elektronischen Informationsangeboten (Kataloge, Datenbanken, e-Journals), zu Bibliothekseinführungen oder zur Erstellung von e-Learning-Angeboten durchgeführt.<sup>353</sup> Andere Workshops befassen sich mit der Gestaltung von virtuellen Rundgängen und Online-Tutorials.<sup>354</sup>

Für in der Schulung tätige BibliothekarInnen wird eine pädagogisch-didaktische Qualifizierung und Fortbildung als notwendig erachtet.<sup>355</sup> Am Beispiel der Zusammenarbeit von

---

<sup>346</sup> Vgl. Coulson (1998), o.S.

<sup>347</sup> Vgl. Fink (2001).

<sup>348</sup> Vgl. Young (1993), S. 117.

<sup>349</sup> Vgl. Weaver (1997).

<sup>350</sup> Z.B. Czechowski & Knight (2001) und Stebelman (2001)..

<sup>351</sup> Vgl. Stebelman (2001).

<sup>352</sup> Diese werden u.a. durch Lehrmittel wie LaGuardia & Oka (2000), Grassian & Kaplowitz (2001) oder Webb & Powis (2004) vermittelt.

<sup>353</sup> Vgl. Schubel & Sühl-Strohmenger (2003), S. 444-448.

<sup>354</sup> Vgl. Franke & Scholle (2003).

<sup>355</sup> Vgl. Peacock (1999).

Universitätsbibliothek und Hochschuldidaktik beschreibt Sühl-Strohmenger entsprechende Maßnahmen wie Präsentationstraining, didaktische Begleitung von bibliothekarischen Lehrveranstaltungen oder die Teilnahme von FachreferentInnen an einem zertifizierten Lehrgang für Hochschuldidaktik. Letztere dient nicht zuletzt einer Stärkung der akademischen Position von FachreferentInnen.<sup>356</sup>

Zusätzlich zu den Anforderungen an Dozierende existieren Standards für das Schulungskonzept, die Räumlichkeiten, die Organisation sowie das Marketing von bibliothekarischen Lehrveranstaltungen.<sup>357</sup>

## 6.5. Alternativen zu Schulungen

Neben formellen Schulungsveranstaltungen durch BibliothekarInnen – eventuell in Zusammenarbeit mit Fachdozierenden – gibt es nur wenige alternative Ansätze zur Vermittlung von Informationskompetenz. Verschiedentlich werden Web-Portale erwähnt.<sup>358</sup> Ein interessantes Angebot ist der sogenannte "Instruction Commons" der Iowa State University. Als Kombination von Informationskompetenz-Programm und virtuellem Raum für Studierende, BibliotheksmitarbeiterInnen und Dozierende stellt der Commons sowohl elektronische Informationsquellen als auch fachspezifische und generische Selbstlernmaterialien zur Verfügung.<sup>359</sup>

Klassische bibliothekarische Angebote wie die individuelle Unterstützung am Auskunfts- oder Ausleihschalter, die sich aus einer spezifischen Situation heraus ergibt (Farber nennt dies den "teachable moment"),<sup>360</sup> nehmen in der Literatur neben Schulungsangeboten dagegen nur einen geringen Raum ein. Das Vorgehen zu erläutern, das zur Erfüllung eines aktuellen Informationsbedarfs nötig ist, kann jedoch gemäß Block unter Umständen einen nachhaltigeren Lerneffekt haben als eine formelle Lehrveranstaltung:

... [we are] showing our patrons the art behind the trick while we are looking for their answers, so that they can learn to find their own rabbits. We do it by thinking out loud, letting them hear our thought processes. Why? Because when people have a need to know is when they are most open to learning not just the answer but how to find answers.<sup>361</sup>

Blocks Buch enthält weitere Anregungen für eine weniger formelle Vermittlung von Informationskompetenz, die vom tatsächlichen Verhalten und den Bedürfnissen von NutzerInnen ausgehen. Beispiele sind die indirekte Förderung über Websites mit selektierten, kategorisierten und kommentierten Quellen, Suchtipps oder Frage- und Antwort-Seiten; die Ausbildung von Studierenden als Informationskompetenz-TutorInnen (Peer Information Counsels); der Einbezug von NutzerInnen mit großer Internet-Erfahrung bei der Erstellung von Emp-

---

<sup>356</sup> Vgl. Sühl-Strohmenger (2003), S. 324-326.

<sup>357</sup> Vgl. Nilges, Reessing-Fidorra & Vogt (2003).

<sup>358</sup> Vgl. z.B. Lederer (2000) und Vuotto (2004).

<sup>359</sup> Vgl. Gregory & Nixon (2003).

<sup>360</sup> Farber (1995b), S. 437.

<sup>361</sup> Block (2003), S. 76.



fehlungsseiten; oder die Verwendung von Wireless-Technologie für mobile Unterrichts-räume.<sup>362</sup>

Diskutiert werden in der Literatur auch die gezielte Internetnutzung und der Einsatz von spezifischen Techniken wie elektronisches Browsing zur Unterstützung von Current Awareness<sup>363</sup> oder die Vermittlung von Kreativitätstechniken wie Mind- und Conceptmapping bei der Problemdefinition und der Erarbeitung von Suchstrategien.<sup>364</sup> Statt von Unterricht und Schulung ist in diesen Publikationen oft die Rede von Unterstützung (*empowering*) der NutzerInnen.<sup>365</sup> Für Barry ist Browsing gerade für fortgeschrittene WissenschaftlerInnen besonders wichtig:

Browsing skills are needed in an IT environment to ensure the serendipity and creativity of library browsing is not lost through increasingly focused searching. Strategies for browsing include more general searches, Internet 'surfing', and computer versions of library browsing such as browsing journal contents pages.<sup>366</sup>

Ebenfalls als Vermittlung von Informationskompetenz verstehen lässt sich schließlich die bereits in Kapitel 4.5 angesprochene Förderung von Lernarrangements in Bibliotheken. "Medien, die das Wissen vertiefen und den Horizont erweitern, werden in der Bibliothek so präsentiert, dass Kunden, die nach nichts Bestimmtem suchen, darauf stoßen", beschreibt Umlauf diese Methode.<sup>367</sup> Marcum votiert statt für die "teaching library" für die "learning library" und die Bibliothek als "discovery system".<sup>368</sup> Lenox und Walker fordern, dass Bibliotheken die physische Gestaltung ihrer Räumlichkeiten und Informationsangebote auf unterschiedliche individuelle, kulturelle und soziale Bedürfnisse im Lernprozess ausrichten. Dies bedeutet zum Beispiel eine nicht lineare Anordnung, unterschiedliche Informationsformen, die Möglichkeit zum Browsing oder Gruppenarbeitsplätze.<sup>369</sup>

## 7. Assessment und Zertifizierung

Ein wichtiges Thema im Bildungswesen ist die Überprüfung der Wirksamkeit von Schulungsangeboten zur Förderung von Informationskompetenz. Viele der Maßnahmen, die in der Literatur erwähnt werden, sind jedoch nicht dazu geeignet, einen längerfristigen Effekt nachzuweisen. Beispiele für solche eher zweifelhaften Wirkungsnachweise von Informationskompetenz-Schulungen sind die Überprüfung von Bibliographien in studentischen Arbeiten, die Korrelation von Schulungsteilnahme mit Studienabbruchraten und Noten oder die Aussage von Studierenden, dass wissenschaftliche Bücher und Artikel generell qualitativ bessere In-

---

<sup>362</sup> Block (2003), S. 84-110.

<sup>363</sup> Vgl. Fourie (1999), insb. S. 381-382 und Joint, Kemp & Ashworth (2000), S. 308-310 sowie das Kapitel "Browsing" im GAELS-Tutorial ([http://gaels.lib.strath.ac.uk/info\\_skills/module1/unit1\\_4/other4.html](http://gaels.lib.strath.ac.uk/info_skills/module1/unit1_4/other4.html)).

<sup>364</sup> Vgl. Webber (2002).

<sup>365</sup> Vgl. z.B. Kirby, Liddiard & Moore (1998)

<sup>366</sup> Barry (1997), S. 226.

<sup>367</sup> Umlauf (2003), S. 1. Vgl. dazu auch Kapitel 3.2.

<sup>368</sup> Marcum (2002), S. 20-21.

<sup>369</sup> Lenox & Walker (1992), S. 16.

formationen enthielten als Gratisangebote im Web.<sup>370</sup> Bereits zu Zeiten der *bibliographic instruction* wurden methodische Mängel und eine fehlende Unvoreingenommenheit von bibliothekarischen Evaluationsbemühungen kritisiert, und diese Kritik ist auch in neuester Zeit nicht verstummt.<sup>371</sup>

Informationskompetenz wird oft als zu kontextabhängig, schwierig zu isolieren oder zu breit für eine aussagekräftige Leistungsbeurteilung angesehen.<sup>372</sup> Für Catts ist ein überprüfbarer Wirkungsnachweis aber eine notwendige Voraussetzung für die Anerkennung von bibliothekarischen Schulungsprogrammen sowohl durch die Studierenden selbst als eigentliche Zielgruppe wie auch durch die Dozentschaft, die übergeordneten politischen Instanzen und nicht zuletzt durch die Wirtschaft. Im Hinblick auf die postulierte Anwendbarkeit von Informationskompetenz im Arbeitsleben empfiehlt Catts deshalb sogenannte "authentische" Beurteilungsmethoden, das heißt die Anwendung des Gelernten in neuen, praxisnahen Situationen.<sup>373</sup> Er weist aber darauf hin, dass zuerst die theoretischen Modelle von Informationskompetenz geklärt werden müssen, bevor Assessment-Methoden eingeführt werden können, welche die nötige Validität und Reliabilität gewährleisten. Ohne eine solche Qualitätsgarantie ist es seiner Meinung nach schwierig, die nötige Akzeptanz für Informationskompetenz innerhalb des Bildungswesens zu gewinnen:

If information literacy is to be accepted as a valid outcome of higher education then some means of assessment is required, ideally at the level of the individual learner, and across programs, and for institutions as a whole.<sup>374</sup>

Das Thema Assessment von Informationskompetenz hat deshalb nicht überraschend in den letzten Jahren an Bedeutung innerhalb der bibliothekarischen Fachwelt gewonnen.<sup>375</sup> Der Grossteil bestehender Erhebungen setzt allerdings noch vorwiegend auf der Ebene einfacher Fertigkeiten an oder beschränkt sich auf affektives Feedback der Teilnehmer, das zur Verbesserung des Instruktionsprogramms benutzt wird. Ergebnisse solcher Befragungen zeigen regelmäßig, dass Studierende dabei ihre eigene Informationskompetenz höher einschätzen als dies objektiven Testresultaten entspricht.<sup>376</sup> Andererseits stimmen die Bewertungskriterien von Informationsfachleuten nicht zwangsläufig mit denen von FachdozentInnen überein.<sup>377</sup> Schließlich werden die meisten Erhebungen kurz nach den Schulungen durchgeführt und lassen deshalb keine Aussagen über langfristige Effekte zu. Diese wären aber im Hinblick auf die übergeordneten Ziele von Bildungsinstitutionen besonders wichtig.

---

<sup>370</sup> Vgl. Naito (1991), S. 294, Moore u.a. (2002) und Walker & Engel 2003, S. 146.

<sup>371</sup> Vgl. George (1990), S. 120-125. Buschman & Warner (2005) kritisieren Evaluationen von Web-Schulungen als überoptimistisch und zu stark von bibliothekarischen Eigeninteressen geleitet.

<sup>372</sup> Dies stellt allerdings laut Breivik (1999), S. 273 im Bildungswesen generell ein Problem dar.

<sup>373</sup> Catts (2000), S. 271-276.

<sup>374</sup> Catts (2000), S. 272.

<sup>375</sup> Vgl. z.B. Avery (2003) für einen Überblick über vorwiegend fachspezifische Assessment-Bemühungen an amerikanischen Hochschulen.

<sup>376</sup> Vgl. Neely (2002) und Maughan (2001). Überschätzt werden die Fähigkeiten von Studierenden in der Regel auch von ihren ProfessorInnen. Vgl. dazu u.a. Barry (1997) und Macauley (2001). Die Erhöhung des Selbstvertrauens ist zudem einer der wenigen empirisch nachgewiesenen Effekte von Informationskompetenz-Schulungen. Vgl. Julien & Boon (2004) und Monoi, O'Hanlon & Diaz (2005).

<sup>377</sup> Nimon (2000), S. 159.

Beklagt wird in diesem Zusammenhang der Mangel an standardisierten, institutions- und fachübergreifend anwendbaren Assessmentverfahren. Ein solches Beurteilungsinstrument für *undergraduates*, das auf Institutionsebene ansetzt und auch für Längsschnittstudien eingesetzt werden kann, ist das Ziel des Projekts SAILS (Standardized Assessment of Information Literacy Skills) an der Kent State University.<sup>378</sup> In Arbeit ist auch ein auf die verschiedenen Standards gestütztes Assessment-Handbuch der ALA.<sup>379</sup> In Australien wurde der Information Skills Survey (ISS) für verschiedene Fachdisziplinen entwickelt.<sup>380</sup> Webber weist jedoch auf den möglichen Widerspruch hin, der durch die Einführung von professionelleren Assessmentverfahren zwischen der Funktion von Bibliotheken als Ausbilder und Tester und ihrer Dienstleistungsrolle entstehen kann.<sup>381</sup>

Einen anderen Ansatz verfolgt die IFLA. Dort wird in Anlehnung an die *European* bzw. *International Computer Driving Licence* (ECDL, ICDL) die Einführung eines *International Information Literacy Certificate* (IILC) diskutiert. Befürworter sehen darin eine Chance, den Beitrag von Bibliotheken zu gesellschaftlich wichtigen Fragen zu demonstrieren und dadurch deren eigene Position zu festigen. Das IILC soll allen Personen offen stehen, die ihre Kompetenz in der Informationsbeschaffung und -nutzung belegen möchten. Pasadas Ureña betont jedoch, dass ein solches Zertifikat keinen "one size fits all"-Ansatz verfolgen dürfe, sondern unterschiedlichen Niveaus sowie einer kontinuierlichen Entwicklung Rechnung tragen müsse.

Problematisch ist dabei die Frage, inwieweit ein solches Zertifizierungsinstrument fachspezifische Besonderheiten berücksichtigen soll. Während die Vermittlung von Informationskompetenz im Bildungswesen häufig in fachspezifische Curricula integriert ist – unter anderem auch um zu verhindern, dass Studierende nur "für den Test" lernen – erscheint ein fachübergreifendes Vorgehen in anderen Kontexten sinnvoller. Pasadas Ureña votiert deshalb für einen möglichst generischen und standardisierten Ansatz, der bei Bedarf mit fach-, länder-, kultur- oder organisationsspezifischen Elementen ergänzt werden kann.<sup>382</sup>

KritikerInnen eines internationalen Zertifikates wie Sheila Webber erachten die kontextspezifische und individuelle Vielfalt der Bedürfnisse nach Informationskompetenz sowie deren Veränderung im Laufe des Lebens als zu groß für eine standardisierte Zertifizierung.<sup>383</sup> Inzwischen sind jedoch bereits erste kommerzielle Assessment-Instrumente auf dem Markt, zum Beispiel das *ICT Literacy Assessment* des privaten Bildungsanbieters *Educational Testing Service* ETS, das verschiedene Elemente von Informationskompetenz enthält.<sup>384</sup>

---

<sup>378</sup> Vgl. O'Connor, Radcliff & Gedeon (2001) sowie die Projektwebsite <http://sails.lms.kent.edu/>

<sup>379</sup> Information Literacy Assessment: Standards-Based Tools, Surveys, and Best Practices. Chicago: ALA Editions, forthcoming. Der Hinweis stammt aus der Präsentation von Theresa Neely am Frankfurt Scientific Symposium 2004.

<sup>380</sup> Catts (2003). Das Handbuch ist nur für teilnehmende Institutionen gegen Unterzeichnung einer Nutzervereinbarung erhältlich.

<sup>381</sup> Sheila Webber. Assessment for Information Literacy: theoretical and practical issues. Präsentation am Danmarks Biblioteksforening, Januar 2004, online unter: <http://dis.shef.ac.uk/literacy/webber-2004-DF.ppt>.

<sup>382</sup> Vgl. Pasadas Ureña (2003).

<sup>383</sup> Vgl. Webber (2003).

<sup>384</sup> Vgl. <http://www.ets.org/ictliteracy/>.

## 8. Diskussionen und Kritik

Was im bibliothekarischen Kontext unter Informationskompetenz verstanden wird und worin der Unterschied zu anders bezeichneten Gegenständen bibliothekarischer Vermittlungstätigkeit liegt, darüber besteht bisher kein Konsens. Seit mehr als 20 Jahren wird über Begriffsinhalte und -bezeichnungen, über geeignete Formen der Vermittlung, über personelle Zuständigkeiten und nicht zuletzt über die Notwendigkeit von bibliothekarischen Schulungsanstrengungen an sich diskutiert. Viele dieser Kritiken stammen noch aus der Zeit vor dem Internet, das seinerseits wiederum zahlreiche neue Fragen aufgeworfen hat.

### 8.1. Motivation

Von Beginn weg diskutiert oder sogar in Frage gestellt wurde die Lauterkeit der Motive von BibliothekarInnen für die Propagierung von Informationskompetenz. Manche Kritiker sahen darin nur eine beleidigte Reaktion auf die Vernachlässigung von Bibliotheken in der Diskussion um Bildungsreformen,<sup>385</sup> andere vor allem eine gezielte Marketingaktion. Für Foster stellte Informationskompetenz die Bekämpfung eines Übels dar, das von BibliothekarInnen nur erfunden worden sei, um sich als Experten vermarkten zu können:

Information literacy ... is largely an exercise in public relations. It is a response to being ignored by the establishment, an effort to deny the ancillary status of librarianship by inventing a social malady with which librarians as "information professionals" are uniquely qualified to deal.<sup>386</sup>

Er empfahl BibliothekarInnen, sich stattdessen auf die Dienstleistungsfunktion für ihre übergeordneten Institutionen zu besinnen. Auch für Feinberg symbolisierte Informationskompetenz das künstliche Herbeireden einer Krise aus reinem Selbstzweck:

... [I]t is implied that the very future of our country depends on a citizenry whose members will know how to quickly and efficiently access a variety of data on their own; and ... that it is our job to teach this new curriculum. In forwarding these views, are we being factual? Are we setting realistic goals for our students and ourselves? Or are we just being self-serving by creating an artificial crisis and then claiming for ourselves a critical role in its solution?<sup>387</sup>

Als Hauptgrund für die seiner Meinung nach übertriebene Bewertung von Informationskompetenz sah er die Angst vor beruflicher Marginalisierung. McCrank dagegen vermutete profanere Motive, nämlich die Verbesserung der beruflichen Position durch die Erlangung von Hochschullehrer-Status (*faculty status*) und damit verbunden ein höheres Einkommen.<sup>388</sup> Auch für Eadie stand der Wunsch nach Dozentenstatus im Vordergrund.<sup>389</sup>

Einer der schärfsten frühen Kritiker war Lawrence McCrank. In seinem 1991 erschienenen Artikel "Information literacy: a bogus bandwagon?" warf er den VertreterInnen von Informationskompetenz Propaganda, ideologische Verblendung und quasi-religiöse Verehrung eines

---

<sup>385</sup> McCrank (1991), S. 42.

<sup>386</sup> Foster (1993), S. 346.

<sup>387</sup> Feinberg (1989), S. 84.

<sup>388</sup> McCrank (1991), S. 41.

<sup>389</sup> Eadie (1992), S. 108.

Konzepts vor, das nur alter Wein in neuen Schläuchen sei. Er kritisierte das Fehlen einer stringenten Definition, die Inanspruchnahme der alleinigen Zuständigkeit und den Versuch, aus der Angst des Zielpublikums Kapital zu schlagen: "The individual must be in fear of missing out, of becoming an information illiterate."<sup>390</sup>

In der neueren Literatur wird vor allem das ausgeprägte bibliothekarische Sendungsbewusstsein kritisiert. Todd stellt im Informationskompetenz-Diskurs "a pervasive rhetoric and advocacy focus, a missionary zeal" fest,<sup>391</sup> und Macauley schreibt: "Librarians sometimes perceive information literacy as some kind of Holy Grail – and religiously seek to convert the non-believers".<sup>392</sup> Aussagen wie "We are called to participate in shaping an information future that improves the world" oder "The world calls us" sind weiterhin verbreitet.<sup>393</sup>

Campbell fasst die Motivationsdiskussion in der Formel "Philosophie und Pragmatik" zusammen:

At the philosophical level, most librarians believe that information literacy is a part of a student's well-rounded skill set that will help him or her be more efficient and effective in the future. At the practical level, information literacy instruction is a self-defense mechanism.<sup>394</sup>

Viele propagieren Informationskompetenz und deren Vermittlung durchaus aus innerer Überzeugung und in der Tradition des bibliothekarischen Berufsethos. Dass damit gleichzeitig eine Verbesserung des beruflichen und gesellschaftlichen Ansehens angestrebt wird, lässt sich nicht abstreiten. Solche Bemühungen sind jedoch verständlich in Zeiten, da Bibliotheken mit der Begründung geschlossen oder im Personalbestand reduziert werden, es sei ja jetzt alles im Internet zu finden.<sup>395</sup>

## 8.2. Terminologie

Der Begriff *information literacy* stand von Anfang an im Verdacht, nur ein "buzzword" zu sein, "a trendy phrase" oder "souped up language", die das sogenannte "L-word" ersetzen und damit das berufliche Ansehen von BibliothekarInnen verbessern sollte. Foster war der Meinung, *information literacy* werde hauptsächlich deshalb verwendet, um die Konnotation "Bibliothek = langweilig und altmodisch" zu vermeiden. Der Begriff suggeriere eine neue Dringlichkeit und Dynamik, obwohl er weiterhin die Fähigkeit bezeichne, Bibliotheken zu benutzen.<sup>396</sup> Isaacson äußert zehn Jahre später den gleichen Vorbehalt und fordert, Bibliotheken sollten die Dinge lieber beim Namen nennen, auch wenn dieser nicht so ansprechend sei:

Let's just say we want to teach people how to use libraries. This is not sexy. It doesn't billow the sails the way information literacy does. But why should we use windy phrases at all? I know that many librarians want to call themselves anything but librarians. Someone once observed that librarians were the only professionals to call

---

<sup>390</sup> McCrank (1991), S. 40.

<sup>391</sup> Todd (2000b), S. 26.

<sup>392</sup> Macauley (2001), S. 237.

<sup>393</sup> Z.B. in Ward (2001), S. 925.

<sup>394</sup> Campbell (2004), S. 2.

<sup>395</sup> Vgl. z.B. die Diskussionen um die walisische Universitätsbibliothek Bangor oder die Washington State Library.

<sup>396</sup> Foster (1993), S. 346.

themselves after the buildings they work in. (...) We want our users to evaluate, compare, contrast, infer, analyze, discuss, and even treasure what libraries make available.<sup>397</sup>

Während *information literacy* von den einen als zu marketingorientiert kritisiert wird, empfinden andere den Begriff aus verschiedenen Gründen als zu wenig ansprechend, wie Diskussionsbeiträge auf der "Information Literacy Instruction"-Mailingliste zeigen:

Somehow, "information literacy" has always sounded much too basic to me and many others on the outside of libraries.<sup>398</sup>

I for one do not find the IL phrase a big seller to students.<sup>399</sup>

Our students here ... are all mature working professionals studying at the master's level. They're already quite "literate" but definitely need and want a refresher on the research process as well as the current technicalities.<sup>400</sup>

In der Kommunikation mit Dozierenden und Studierenden und bei der Bezeichnung von Schulungsveranstaltungen werden deshalb oft Begriffskombinationen mit *research* wie *research shortcuts*, *research in the information age*, *research tuneup* oder *research challenge* vorgezogen.<sup>401</sup> Bereits 1993 votierte McKinzie für den *research*-Begriff:

Our task is meeting the research needs of researchers. (...) It is essentially about teaching people how to get information - how to do research. (...) "Information literacy," with its connotations of contemporary relevance may ... serve ... within the rarefied climate of professional library literature. But in communicating with the world in general, I suggest a simpler, more straightforward label: *research*.<sup>402</sup>

Der englische Begriff *research* – der vom französischen *recherche* abstammt – ist allerdings problematisch, da er sowohl die Informationsrecherche als auch die wissenschaftliche Forschung und die dazugehörigen Arbeitsmethoden bezeichnet. In letzterem Sinne ist er zu weit gefasst für das, was im bibliothekarischen Rahmen vermittelt wird. Er lässt sich auch nicht vollständig auf andere Kontexte übertragen, sogar wenn er nur auf das Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten bezogen wird.<sup>403</sup> Im Sinne einer reinen Informationsrecherche dagegen greift *research* zu kurz für das breitere Verständnis von Informationskompetenz, das viele AutorInnen fordern. In der Praxis beschränken sich jedoch tatsächlich viele bibliothekarische Schulungsveranstaltungen auf die wissenschaftliche Recherche. Bezeichnungen in anderen Sprachen wie das französische *recherche documentaire* bringen diesen Fokus klarer zum Ausdruck.

Purdue führt die fehlende Akzeptanz oder gar Ablehnung von *information literacy* sowohl innerhalb wie außerhalb des Bildungswesens auf die impliziten Einschränkungen des Begriffs zurück: "It is unfortunate ... that the term IL was chosen in the first place, since it sug-

---

<sup>397</sup> Isaacson (2003), o.S.

<sup>398</sup> Margot Haynes, "a comment on the discipline of what students must KNOW", ILI-L, 21.7.2003.

<sup>399</sup> Gary Wasdin, "What's in a name?", ILI-L, 23.7.2004.

<sup>400</sup> Cecilia Dalzell, "Re: What's in a name?", ILI-L, 24.7.2004.

<sup>401</sup> Die Beispiele stammen ebenfalls aus der ILI-Mailingliste.

<sup>402</sup> McKinzie (1993) S. 336-337.

<sup>403</sup> Vgl. z.B. Orna & Stevens (1995). *Research* wird hier verstanden als das Verfassen von wissenschaftlichen Texten auf der Basis von Literaturrecherchen. Andere Methoden der Informationsgewinnung im wissenschaftlichen Kontext werden nur am Rande erwähnt.

gests a lower-order skill that perhaps was not intended by the vast majority of librarians."<sup>404</sup> Verschiedene AutorInnen bemängeln die zu große Vagheit und Komplexität des Begriffs, der aus zwei ihrerseits problematischen Bestandteilen zusammengesetzt sei. *Literacy* erhält dabei in der Diskussion wesentlich mehr Aufmerksamkeit als *information*.<sup>405</sup>

Reichel befürwortet *information literacy*, weil der Begriff explizit an die *literacy*-Bewegung anknüpfe.<sup>406</sup> Damit werde er nicht nur politisch konnotiert, argumentiert Arp, sondern wecke auch die Erwartung, dass überprüfbare Standards gesetzt würden:

If we are to be associated with literacy, we must recognize that the term connotes variant meanings to groups outside the field, and that there is a political agenda associated with the literacy movement. (...) We must expect that we will be expected to order skills and concepts hierarchically that we teach, and that we will be expected to TEST these statements in a large-scale fashion. (..) With information literacy we must recognize that we have an expected product - the information-literate individual - and that we will be expected to produce this product.<sup>407</sup> [Hervorhebung im Original]

Andere kritisieren gerade diesen normativen Anspruch, der mit *literacy* verbunden ist: "[T]he term 'literacy' has a heritage which says, 'this is what people ought to know' and 'this is what people do not know'", schreibt Cheuk.<sup>408</sup> Die Assoziation des Begriffs mit Lesen und Schreiben schließe zudem einen großen Teil der Weltbevölkerung und der verfügbaren Information vom Konzept der Informationskompetenz aus, bemängelt Campbell. Als Beispiel führt sie die Inuit an, die vor Fahrten durch das gefährliche Eismeer ihre Experten befragen. Diese empfehlen aufgrund ihrer Erfahrung und ihres impliziten Wissens über die Eisstrukturen eine sichere Route. Für Campbell ist dies ein vollständiger Informationsprozess, der kompetent ausgeführt werden kann, ohne dass die beteiligten Personen lesen oder schreiben können müssen, während die meisten "literaten" Menschen sich dabei als völlig inkompetent erweisen würden.<sup>409</sup>

Diskutiert wird auch, inwiefern sich *information literacy* zur Übertragung auf andere Kontexte eignet. Für Snavely und Cooper ist dies durchaus der Fall, nicht nur, weil der Begriff nutzerorientiert und in der Praxis bereits etabliert sei, sondern auch, weil er ganz allgemein als Grundkenntnisse in einem Fachgebiet verstanden werden könne:

An examination of the use of the term *literacy* in the past 30 years clearly indicates that the word is commonly used in this way by many subject areas, that is, a person with a basic interest in and knowledge of the subject or field, but not an expert.<sup>410</sup>

Die Bezeichnung *information literacy* müsse aber überlegt verwendet und dürfe nicht einfach als Neubenennung für traditionelle bibliothekarische Schulungsinhalte eingesetzt werden: "Attaching the new phrase, information literacy, to old handouts is not sufficient. (...) Information literacy should not be instruction with a new name."<sup>411</sup>

---

<sup>404</sup> Purdue (2003), S. 655.

<sup>405</sup> Eine Ausnahme ist Owusu-Ansah (2003), der beide Begriffe diskutiert.

<sup>406</sup> Mary Reichel in der Einleitung zu Arp (1990), S. 46.

<sup>407</sup> Arp (1990), S. 48-49.

<sup>408</sup> Cheuk (2000), S. 177.

<sup>409</sup> Campbell (2004), S. 3.

<sup>410</sup> Snavely & Cooper (1997), S. 12

<sup>411</sup> Snavely & Cooper (1997), S. 13.

O'Sullivan plädiert dafür, insbesondere in der Kommunikation mit der Wirtschaft die Terminologie zu wechseln.<sup>412</sup> Im betriebswirtschaftlichen Kontext scheint sich *information competence* als mögliche Alternative zu etablieren.<sup>413</sup> *Competence* oder *competency* wird dabei – ganz ähnlich wie *literacy* – als "ausreichende" Fähigkeit verstanden. Der OED definiert sie als "sufficiency of qualification; capacity to deal adequately with a subject". Für Gorman verspricht *competence* eine bessere Akzeptanz und ist weniger stark auf individuelle Fähigkeiten bezogen als *literacy*.<sup>414</sup>

Isaacson ist jedoch der Meinung, dass sowohl *information literacy* wie *information competency* außerhalb des Bildungswesens negative Konnotationen auslösen, weil beide ein gewisses Ungenügen implizieren. Begriffliche Alternativen wie *information fluency* dagegen könnten als "gut informiert" missverstanden werden: "Yet that's not quite what we mean. Some well-informed people just know lots of facts. They may not know how to think with those facts."<sup>415</sup>

Im Unterschied zu *literacy* hat *information* bisher in der angelsächsischen Begriffsdebatte eine bedeutend geringere Rolle gespielt. Die Verwendung des Informationsbegriffs wird abgesehen von ihrem Marketingeffekt vor allem auf eine zunehmende Annäherung des Bibliothekswesens an Informationswissenschaft und Informationstechnologie zurückgeführt:

Information literacy ... is *the* preoccupation of a profession that has placed information science at the core of its activities. Librarians are now information professionals, operating in information-delivery environments, serving information consumers in an information-driven society. Our information age has witnessed the librarian metamorphosed into the information manager replete with image-transforming hi-tech tasks.<sup>416</sup>

Nur wenige Autoren setzen sich mit inhaltlichen Aspekten des Informationsbegriffs auseinander. Gemäß Purdue bezieht sich Informationskompetenz eigentlich auf Wissen und nicht auf Information:

The fact is, there is something deficient with the idea of information itself and what it connotes for many listeners. This deficiency is similar to the associations with literacy: there is just no getting around a sense that something very basic is being referred to. Many writers on IL take pains to suggest that something more, usually called knowledge, is the real goal with IL. The connection to computers is largely effaced and denied as well.<sup>417</sup>

Für Purdue ist der Informationsbegriff kurzfristig, trivial, utilitaristisch und mechanistisch und deshalb eigentlich ungeeignet für die Verwendung im Zusammenhang mit Informationskompetenz, die er als übergeordnete Fähigkeit versteht. Mutch dagegen kritisiert nicht den Informationsbegriff an sich, sondern dessen verbreitete Verwendung im Sinne von "Daten", wie sie vor allem in technologieorientierten Definitionen von Informationskompetenz zum Ausdruck kommt. Er zitiert dazu Kanter, der Informationskompetenz versteht als

---

<sup>412</sup> O'Sullivan (2002), S. 7 und 13.

<sup>413</sup> Vgl. z.B. Vuotto (2004).

<sup>414</sup> Gorman (2003), o.S.

<sup>415</sup> Isaacson (2003), o.S.

<sup>416</sup> Foster (1993), S. 344.

<sup>417</sup> Purdue (2003), S. 657 und 659.



... an understanding of the general concepts of information processing; how computer systems support and shape a person's job function, the tradeoffs between investment and benefits, time expended, and time saved; and the application areas that will give a company a strategic advantage.<sup>418</sup>

Im Unterschied dazu sieht Mutch Information als nutzerzentriertes Konzept, das in enger Verbindung steht mit dem Prozess der Wissenskreation, als ein "skilled human accomplishment" und nicht als "commodity". Er argumentiert deshalb für ein anderes Begriffsverständnis von Information, um der umfassenden Bedeutung von Informationskompetenz gerecht zu werden:

What is suggested is that information literacy needs a definition of information which recognises that it is not structured data, that it is not restricted to the printed word, that its range covers both the formal and the informal. Such a definition would also recognise the social and individual construction of information as an integral part of the process of knowledge formation. It would also incorporate the insights from disciplines as varied as cognitive psychology and semiotics. What is suggested is a concept which can be applied to any environment, not just one which has IT present.<sup>419</sup>

Snaveley und Cooper dagegen sind der Meinung, Informationskompetenz müsse die spezifische Situation von Bibliotheken berücksichtigen. Sie schränken deshalb den Informationsbegriff explizit auf "the large body of recorded knowledge which libraries (traditional and electronic) can offer" ein und schliessen damit Informationsformen und -prozesse aus, die nicht im bibliothekarischen Kontext stattfinden.<sup>420</sup>

Bezüglich Terminologie und Begriffsverständnis von Informationskompetenz herrscht also alles andere als Einigkeit. Während dies für einige ein Problem darstellt, wollen sich andere dadurch nicht von der praktischen Umsetzung abhalten lassen. Virkus fasst die Positionen folgendermaßen zusammen:

Several observers have expressed concern that putting two fuzzy terms together does not make the overall concept clearer. Others assert that it does not matter what you call or define it, as long as it gets done.<sup>421</sup>

Zu letzteren gehört Lynne Brindley, die Direktorin der British Library, welche die Überzeugung vertritt: "Call it what you will, the basic concept is fundamentally important".<sup>422</sup> Auch Owusu-Ansah sieht keinen Grund darin, die Begriffsdebatte zu einer "Phantomkontroverse" aufzubauchen, solange Einigkeit über die Inhalte des Konzepts bestehe.<sup>423</sup> Purdue warnt jedoch davor, die Terminologiefrage auf die leichte Schulter zu nehmen, vor allem deshalb, weil sie die Kommunikation mit Kreisen außerhalb der Fachgemeinschaft erschweren könne:

It would be tempting to say that, after all, it is really not that important which terms we use, or that they are not precise, as long as we know what we mean. This is true, but ... it causes real confusion in discussions with non-librarians about IL ...<sup>424</sup>

---

<sup>418</sup> Jerry Kanter, *Managing with Information*, 1992, S. 373, zit. in Mutch (1997), S. 379.

<sup>419</sup> Mutch (1997), S. 384.

<sup>420</sup> Snaveley & Cooper (1997), S. 13.

<sup>421</sup> Virkus (2003), o.S.

<sup>422</sup> Brindley (2001).

<sup>423</sup> Owusu-Ansah (2004b), S. 2.

<sup>424</sup> Purdue (2003), S. 657.

### 8.3. Konzept

Nicht nur über die Terminologie von Informationskompetenz wird diskutiert, sondern auch über inhaltliche und konzeptionelle Fragen. Im Vordergrund stehen dabei praktische Aspekte, aber auch eine fehlende Theoriebasis und eine ungenügende Forschungspraxis werden bemängelt. Nicht zuletzt wird das Konzept als zu normativ und präskriptiv und als zu wenig nutzerorientiert kritisiert.

#### Wenig Neues

Zunächst einmal lässt sich darüber streiten, ob Informationskompetenz überhaupt etwas Neues sei. Die bibliothekarische Literatur, die den Neuigkeitscharakter und die Unterschiede zu älteren Konzepten der bibliothekarischen Vermittlungstätigkeit betont, ist zahlreich. Für Winkler dagegen waren immer schon alle informationskompetent, die lesen, rechnen, denken und handeln konnten: "Information Literacy is not new. It is the trait that enabled pre-historic humans to cope with and to survive in a hostile environment."<sup>425</sup> Candy sieht in Informationskompetenz "a primeval struggle to make sense of information".<sup>426</sup>

Für Grafstein umfasst Informationskompetenz unabhängig von der jeweiligen Technologie grundlegende Inhalte der sogenannten *liberal education*, wie sie bereits seit Jahrzehnten gefordert werden. Dazu gehört insbesondere der Aspekt des kritischen Denkens, von Grafstein als *information skepticism* bezeichnet. Dieser muss ihrer Meinung nach immer auch den wissenschaftlichen Forschungsprozess an sich betreffen, was in der bibliothekarischen Praxis jedoch nicht immer beherzigt wird. Grafstein fragt in diesem Zusammenhang:

Do our IL programs teach students to ask

- Has this research been paid for? By whom? For what purpose?
- What if any are the researcher's agendas?
- Are the conclusions justified by the arguments and data presented?<sup>427</sup>

Foster schließlich bezeichnet Informationskompetenz als trivial, da die Fähigkeit, Informationen zu suchen, zu evaluieren und zu nutzen, zu großen Teilen eine Frage des gesunden Menschenverstandes und der Intelligenz sei:

If I am in a library trying to research a topic, in a desert searching for water, or lost on a Tokyo subway, I need to locate and effectively use information. How well I do in these or other cases depends on how smart I am, how much experience I have had, what kind of assistance I can draw upon, and perhaps luck. (...) Thus, information-literates are resourceful, intelligent people. True, maybe, but utterly trivial.<sup>428</sup>

#### Zu breit oder zu eng

Schon McCrank sah die sehr breite Formulierung und das Fehlen von brauchbaren Arbeitsdefinitionen als problematisch für eine erfolgreiche praktische Umsetzung von Informations-

---

<sup>425</sup> Winkler (2001), S. 25.

<sup>426</sup> Candy (2000), S. 150.

<sup>427</sup> Grafstein (2004), S. 21.

<sup>428</sup> Foster (1993), S. 346.

kompetenz an. Sein Fazit: Informationskompetenz sei ein zwar nobles, aber unerreichbares Ziel: "What's in a name? In the case of 'information literacy,' perhaps too much!" Er warnte deshalb davor, etwas zu vermarkten, was man nicht liefern könne.<sup>429</sup>

Marcum sieht Informationskompetenz einerseits als zu breites Konzept mit zu weit reichenden Ansprüchen und zu geringer Abgrenzung von den Inhalten einer umfassenden Bildung. Andererseits kritisiert er die zu enge Ausrichtung auf textbasierte Inhalte und auf einfache Fertigkeiten. Stattdessen fordert er realistische Ziele, die aber visuelle, technologische und kulturelle Aspekte stärker berücksichtigen.<sup>430</sup>

Owusu-Ansah kritisiert insbesondere die ACRL-Standards als viel zu breit für eine sinnvolle Umsetzung in der Praxis. Der Anspruch, möglichst kurz, aber in umfassender Gründlichkeit nicht nur BibliothekarInnen, sondern auch den wissenschaftlichen Lehrkörper anzusprechen, wecke übertriebene Erwartungen, die von keiner der beteiligten Gruppen eingelöst werden könnten.<sup>431</sup>

### **Zu starke Gewichtung bibliothekarischer Inhalte**

Aus der Sicht von verschiedenen AutorInnen liegt der Fokus von Informationskompetenz zu sehr auf bibliothekarischen Inhalten und Arbeitsweisen. Ein Kritikpunkt ist das eingeschränkte Spektrum der berücksichtigten Informationsquellen. Pawley kritisiert eine einseitige Ausrichtung von Informationskompetenz auf neue Technologien, bei denen im Unterschied zu traditionellen Medien eine kompetente Nutzung ohne vorgängige Schulung nicht für möglich gehalten wird:

... [I]t is unlikely that students would have to be warned that they would have to sort out advertising matter from the text "proper" with respect to most of the printed materials on the library shelves. Similarly, they would not expect to be told how physically to navigate the print materials ... .<sup>432</sup>

Pawley erklärt diesen Fokus damit, dass BibliothekarInnen ihre traditionellen Evaluationsstandards in vereinfachter, schematisierter Form an die NutzerInnen weitergeben möchten, ohne dabei zu bedenken, dass Selektion und Evaluation von Informationsmaterialien nie eine Sache von einigen vordefinierten, kontextfreien Prinzipien sind, sondern von verschiedensten Faktoren beeinflusst werden, darunter persönliche Interessen und gesellschaftliche Wertvorstellungen.

Boyce kritisiert, dass BibliothekarInnen unter dem Label "Informationskompetenz" ihre auf der Printkultur basierenden Prinzipien auf neue Informationssysteme zu übertragen und diese damit zu "domestizieren" versuchen.<sup>433</sup> Andere dagegen bemängeln eine zu geringe Berücksichtigung von neuen Technologien und kritisieren das bibliothekarische Konzept von Informationskompetenz als zu stark auf traditionelle Inhalte von Bibliotheken und zu wenig

---

<sup>429</sup> McCrank (1991), S. 42.

<sup>430</sup> Marcum (2002), S. 20-21.

<sup>431</sup> Owusu-Ansah (2003), S. 226.

<sup>432</sup> Pawley (2003), S. 441.

<sup>433</sup> Boyce (2000), S. 61.

auf neue Anforderungen in digitalen Umgebungen oder den Umgang mit visuellen und multimedialen Quellen ausgerichtet.

Verschiedene AutorInnen betonen zwar, dass Informationskompetenz sich nicht nur auf Bücher, Zeitschriften oder Datenbanken, sondern auf eine Vielzahl von Quellen beziehe. Trotzdem berücksichtigt das stark vom *literacy*-Diskurs geprägte bibliothekarische Verständnis von Informationskompetenz insbesondere mündliche Informationsquellen nur ungenügend. Lenox und Walker weisen darauf hin, dass verschiedene Kulturen starke mündliche Traditionen haben und votieren für deren Einbezug in Curricula.<sup>434</sup> Hepworth schließlich macht darauf aufmerksam, dass das Spektrum von verfügbaren und akzeptablen Informationsquellen im Bildungsbereich wesentlich eingeschränkter und das empfohlene Vorgehen weniger kollaborativ sei als beispielsweise im Arbeitsleben. Schüler und Studierende würden in der Regel nicht dazu angehalten, auch Kollegen oder Experten zu konsultieren.<sup>435</sup>

Schon McCrank hatte aber darauf hingewiesen, dass Bibliotheken alleine die menschlichen Informationsbedürfnisse nur beschränkt erfüllen können:

There are societies with sophisticated information systems that do not depend on libraries as the mainstay (Japan, for instance). There are indications that the most adroit and informed among us are not necessarily library users. They operate at supralibrary levels. (...) Most libraries are severely limited in the kind of services they provide, the kind of information to which they can gain access.<sup>436</sup>

Für Boyce ist Informationskompetenz "a library product, a construct for the right way of dealing with information, the best way, the library way". Sie wirft BibliothekarInnen vor, Informationskompetenz durch die Reduktion auf einen spezifischen, quantifizierbaren Prozess nur ungenügend abzudecken: "...[O]ur profession has hijacked a portion of a much larger movement. I wonder if information literacy is not the product of a profession too close to its subject."<sup>437</sup> Auch Webber befürchtet, dass Informationskompetenz zu stark von den Partikularinteressen der Profession und von einem geistes- und sozialwissenschaftlichen Fokus geprägt sei.<sup>438</sup>

### **Fehlende Relevanz außerhalb von Bibliotheken**

Die Relevanz von Informationskompetenz außerhalb des bibliothekarischen Kontextes wird verschiedentlich in Frage gestellt. Bawden macht darauf aufmerksam, dass das, was BibliothekarInnen und InformationsspezialistInnen als zentrale Bestandteile von Informationskompetenz betrachten, aus der Perspektive anderer Gruppen eine ganz andere Bedeutung haben könne.<sup>439</sup>

Ein Beispiel dafür ist der unterschiedliche Stellenwert der Informationsrecherche für BibliothekarInnen und WissenschaftlerInnen. "Librarians ... do not commonly distinguish between

---

<sup>434</sup> Lenox & Walker (1992), S. 12.

<sup>435</sup> Hepworth (2000), S. 57.

<sup>436</sup> McCrank (1991), S. 41.

<sup>437</sup> Boyce (2000), S. 62-63.

<sup>438</sup> Webber (2003), o.S.

<sup>439</sup> Bawden (2001), S. 245.

searching, which is the primary activity in information retrieval and library services, and in doing research or searching the source once it has been retrieved", schreibt McCrank.<sup>440</sup> Während die Literatursuche für Bibliothekarinnen das zentrale Element des Informationsprozesses darstellt, ist sie für WissenschaftlerInnen nur ein – oft sogar unbewusster – Teil ihrer Arbeitstechnik, aber nicht der eigentliche Inhalt ihrer Arbeit.<sup>441</sup> Wilder bezeichnet Recherchekompetenz als wichtiges, aber schlussendlich mechanisches Mittel zu einem wichtigeren Zweck.<sup>442</sup> Dieser Ansicht ist auch Macauley: "for researchers, it appears to be a means to an end; to librarians it is the end in itself."<sup>443</sup> Er fordert deshalb, BibliothekarInnen müssten die relativ geringe Bedeutung respektieren, die formalisierte Methoden der Informationsrecherche für Wissenschaftler haben.

Genoni und Partridge stellen bereits auf der postgradualen Stufe ein Bedürfnis nach anderen und anspruchsvolleren Elementen von Informationskompetenz fest. Für diese WissenschaftlerInnen steht weniger das Informationsretrieval als ein effizientes Informationsmanagement im Vordergrund, da sie im Unterschied zu Studierenden unterer Semester darauf angewiesen sind, Informationen über wesentlich längere Zeiträume zu speichern und wiederzufinden. Was in den ersten Studiensemestern vermittelt wird, macht laut Genoni und Partridge also noch lange keine informationskompetenten ForscherInnen aus, besonders, da die Organisation von Informationen in der praktischen Vermittlungstätigkeit zuwenig betont werde. Im Zuge ihres Forschungsprojektes PRIM (Personal Research Information Management) haben die Autoren festgestellt, dass diejenigen WissenschaftlerInnen, die bezüglich ihres persönlichen Informationsmanagements – verstanden als Organisation, Speicherung und Bearbeitung von Informationen innerhalb der privaten Domäne – als kompetenter wahrgenommen wurden, in der Regel über einige Jahre Berufserfahrung außerhalb der Universität verfügten und diese Kompetenz offenbar vorwiegend im Rahmen dieser Arbeitstätigkeit erworben hatten.<sup>444</sup>

Gefordert wird auch, dass statt der Informationsrecherche vermehrt die Informationsnutzung im Zentrum stehen solle. Dies würde jedoch einen Perspektivenwechsel bedingen:

It is obvious that there is a qualitative difference between thinking of information literacy primarily as information seeking, and thinking of information literacy as information use. For librarians who base their information literacy programs on technology, sources, process and control, it is a challenge to think beyond information seeking.<sup>445</sup>

Purdue schließlich kritisiert den fehlenden Zusammenhang zwischen Informationskompetenz-Standards und den praktischen Erfahrungen von gestandenen Wissenschaftlern. Er selbst müsste sein tatsächliches Verhalten im Forschungsprozess bezüglich der ACRL-

---

<sup>440</sup> McCrank (1991), S. 41.

<sup>441</sup> Macauley (2001), S. 237.

<sup>442</sup> Wilder (2005), o.S.

<sup>443</sup> Macauley (2001), S. 39.

<sup>444</sup> Genoni & Partridge (2000), S. 224-234.

<sup>445</sup> Mandy Lupton. The learning connection: information literacy and the student experience. Adelaide: Auslib Press, 2004, zit. in Bundy (2004b), S. 7.

Standards als durchwegs ungenügend beurteilen, meint er, obwohl er sich keineswegs als erfolglosen Wissenschaftler versteht.<sup>446</sup>

## Defizit-Modell

Eine weitere gewichtige Kritik an Informationskompetenz lautet, dass sowohl Konzept wie Vermittlungstätigkeit auf einer defizitären Sichtweise von NutzerInnen basiere. Das Resultat dieser Sichtweise beschreibt Boyce sehr anschaulich als "a wailing chorus of information professionals and academics, tearing their hair and rending their garments as they chant about the inadequacy of student levels of information literacy".<sup>447</sup> Diese Haltung sei jedoch gerade in Bezug auf fortgeschrittene Studierende und etablierte WissenschaftlerInnen sehr problematisch, meint Macauley:

... [W]hen the words deficiencies and literacy are used in the same sentence, the connotation of illiteracy arises – creating a derogatory and condescending picture ... . Furthermore, such connotations give rise to the librarian being the expert and suggest that both the doctoral candidates and supervisors are the novices in seeking information for research. But who is undertaking the research – the librarians or the academics? Any model of support to enhance the information literacy of researchers should be done on the researchers' terms, not the librarians'; it needs to be based on empowerment, as opposed to deficiency in which a non-academic is instructing the academics how to go about their research. An empowerment model should involve focusing on skills and resources that researchers may not have previously been exposed to, rather than concentrating on deficiencies.<sup>448</sup>

Angesichts der Tatsache, dass doch ein verhältnismäßig großer Prozentsatz der WissenschaftlerInnen ihre eigene Informationskompetenz als verbesserungswürdig einschätzen,<sup>449</sup> votiert Macauley für eine "Reintermediation" von Informationsfachleuten, allerdings weder als Trainer noch als reine Dienstleister, sondern als Berater, deren Beizug der Initiative der Nutzenden überlassen werden soll.<sup>450</sup>

Schon Arp bemerkte, es sei sehr schwierig festzulegen, welche Formen des Informationsverhaltens als Ausdruck von *information literacy* verstanden werden könnten und welche nicht, da dies bei Experten je nach Disziplin und Domäne sehr unterschiedlich sein könne. Sie zitierte dazu das Beispiel eines Chemikers, der zwar noch nie eine bestimmte Datenbank oder einen Online-Bibliothekskatalog benutzt habe, aber wichtige Zeitschriften privat abonniert habe, rege mit seiner Fachgemeinschaft kommuniziere und pro Jahr eine halbe Million Dollar Forschungsgelder erhalte sowie mehrere Artikel in prestigeträchtigen Fachzeitschriften publiziere.<sup>451</sup> Eine Teilnehmerin der ILI-Mailingliste fordert deshalb, BibliothekarInnen soll-

---

<sup>446</sup> Purdue (2003), S. 654-655.

<sup>447</sup> Nimon (2000), S. 160.

<sup>448</sup> Macauley (2001), S. 241.

<sup>449</sup> Bezüglich Informationskompetenz allgemein über 40%; bezüglich der Nutzung einer wissenschaftlichen Bibliothek 30-35%. Die Selbsteinschätzung ist stark geschlechterspezifisch geprägt: Von den Doktorandinnen schätzen über 50% ihre Informationskompetenz als defizitär ein, bei den Doktoranden nur knapp über 30%. Macauley (2001), S. 145.

<sup>450</sup> Macauley (2001), S. 167-168.

<sup>451</sup> Arp (1990), S. 48.

ten andere weniger als Leute betrachten, die Instruktion benötigten, sondern als gleichberechtigte Partner, von denen es unter Umständen auch einiges zu lernen gäbe.<sup>452</sup>

Informationskompetenz lege einen zu geringen Wert auf soziale Aspekte des Informationsverhaltens, wird kritisiert.<sup>453</sup> Bruce fordert deshalb den Einbezug von Nutzergemeinschaften in die Diskussion und Vermittlung von Informationskompetenz.<sup>454</sup> Auch individuelle Unterschiede und Potenziale sowie persönliche Erfahrung und Kreativität würden zu wenig berücksichtigt.<sup>455</sup> Boyce fragt, inwiefern eine institutionalisierte Vermittlung von Informationskompetenz überhaupt gerechtfertigt sei, wenn sich viele Leute durchaus selber helfen könnten:

I find myself asking how crucial can institutionalised information literacy be, if learners of all ages, in and out of school, and with no assistance from professionals like ourselves, also find their way around the World Wide Web, email and chat programs; install and run software; negotiate all sorts of digital texts ...; and simultaneously discriminate between what is useful and what is useless to them?<sup>456</sup>

Campbell schließlich kritisiert die Ausgrenzung von allen, die sich außerhalb des Bildungskontextes befinden. Sie wirft insbesondere den wissenschaftlichen BibliothekarInnen vor, das Konzept der Informationskompetenz für sich in Anspruch genommen und auf ihre eigene kleine Ecke der Informationswelt beschränkt zu haben:

What of the billions of people who are not part of the higher education process? What of the people who never set foot in a library in search of information ..., who last used a library when they were in school and now retrieve all of their information from friends and family, experts whom they contact, the media, and increasingly, Google™[?] We view the information skills of these people through the lens of what we expect to find in the average student and consider their skills, by comparison, to be poor.<sup>457</sup>

### **Mangelnde Wissenschaftlichkeit**

Informationskompetenz ist ein ausgeprägtes Praxiskonzept. Bruce und Candy bezeichnen es als grundsätzlich atheoretisch.<sup>458</sup> Jochum bemängelt die weitgehend unkritische Adaption des Schlagworts in der Praxis, ohne sich über die damit verbundenen theoretischen Fragen Gedanken zu machen.<sup>459</sup> Todd stellt fest, dass das theoretische Fundament von Informationskompetenz bisher noch nie vertieft und zusammenhängend erläutert wurde.<sup>460</sup> Stattdessen wird die Diskussion oft von unterschiedlichen individuellen Sichtweisen und Wertvorstellungen bestimmt, die aber in der Regel nicht transparent sind. Als Reaktion darauf sprechen einzelne AutorInnen bereits von "information literacies".<sup>461</sup> So lange jeder und jede in der

---

<sup>452</sup> Bernadette A. Lear, "RE: wilder article", ILI-L, 10.1.2005.

<sup>453</sup> Vgl. z.B. Cheuk (2000), S. 187.

<sup>454</sup> Bruce (1997), S. 161.

<sup>455</sup> Cheuk (1999).

<sup>456</sup> Boyce (2000), S. 63.

<sup>457</sup> Campbell (2004), S. 3.

<sup>458</sup> Bruce & Candy (2000), S. 4.

<sup>459</sup> Jochum (2003), S. 1450-1451.

<sup>460</sup> Todd (2000b), S. 30.

<sup>461</sup> Bruce & Candy (2000), S. 5.

Informationskompetenz-Diskussion nicht nur einen eigenen Standpunkt, sondern auch eine eigene Vorstellung des Phänomens habe, sei gar kein Konsens möglich, warnt Rettig.<sup>462</sup>

Nur wenige AutorInnen befassen sich explizit mit theoretischen Aspekten von Informationskompetenz. Einer davon ist Todd, der eine stärkere theoretische Fundierung vor allem deshalb als nötig erachtet, weil der Anspruch erhoben wird, Informationskompetenz bilde die Grundlage für lebenslanges, eigenständiges Lernen. Die bisherige Diskussion ist für ihn jedoch insbesondere in Bezug auf die Alltagswelt von Erwachsenen nur von sehr beschränktem Wert, da sie stark in der Bildungspraxis verankert ist und hauptsächlich eine Verbesserung der messbaren Aspekte von Lernen und Literalität anstrebt. Soll Informationskompetenz jedoch in einen breiteren Kontext gestellt werden, ist aus seiner Sicht ein anderer Blickwinkel nötig.

This approach is ... to embed the whole discourse in a stronger theoretical framework that is applicable to a wider range of contexts, and to address the criticism that information literacy, apart from its educational applications, sits in theoretical limbo.<sup>463</sup>

Todd argumentiert deshalb für einen stärkeren Fokus auf einer Theorie der Information statt der Literalität, auf der alltäglichen Informationsnutzung und darauf, wie Menschen aus Information Sinn und Bedeutung konstruieren.<sup>464</sup> Mutch fordert mit dem Argument der Übertragbarkeit auf die Arbeitswelt ebenfalls eine stärkere theoretische Fundierung von Informationskompetenz:

As uses of the concept move out of the arena of higher education and into the workplace, they will be forced to confront a different field of application and other overlapping or contradictory approaches. This suggests that the theoretical basis of the concept needs to be sensitive to these issues.<sup>465</sup>

Im Vergleich zum Bildungswesen stellt Mutch im Arbeitsleben mehr unstrukturierte und offene Probleme, ein stärker vorgegebenes Umfeld sowie eine zyklische Informationsverwendung fest, bei der die Organisation und Speicherung von Informationen im Hinblick auf eine spätere Wiederverwendung größere Bedeutung erhält. Auch die Kommunikation von Information zur Nutzung durch andere spielt eine größere Rolle. Schließlich hat Information als Machtinstrument in der Arbeitswelt eine größere Tragweite als im Bildungswesen. Es kann daher beispielsweise auch ein Zeichen von Informationskompetenz sein, Informationen *nicht* zu nutzen. Mutch fordert, dass Theorien der Informationskompetenz solche Faktoren berücksichtigen. Er selbst bezieht sich unter anderem auf die Entscheidungstheorie und andere Ansätze der Organisationstheorie, die mit einem engen, fertigungsorientierten Verständnis von Informationskompetenz nur schwer vereinbar sind.

Nicht nur die Theoriebasis, auch die Forschungspraxis zu Informationskompetenz erscheint manchen KritikerInnen wenig überzeugend. Bemängelt wird der hohe Anteil an Diskurs und Präsiktion, an Annahmen und Generalisierungen, auf denen praktische Schulungsprogramme basieren. Bruce kritisiert die bestehende Forschung als fragmentarisch und metho-

---

<sup>462</sup> Rettig (1995), S. 10.

<sup>463</sup> Todd (2000a), S. 164.

<sup>464</sup> Todd (2002a), S. 164-165.

<sup>465</sup> Mutch (2000), S. 153.



disch wenig fundiert, obwohl in der Literatur zur *bibliographic instruction* bereits gute Ansätze vorhanden gewesen seien. Statt auf empirischer Forschung basierten viele Studien nur auf Intuition und anekdotischen Belegen. Ein klarer Kontextbezug fehle, und es würden Verallgemeinerungen getroffen, ohne zuerst einzelne spezifische Kontexte untersucht zu haben. Als informationskompetent würden in erster Linie diejenigen Personen verstanden, die wissen, wie man Bibliotheken benutzt, und es werde implizit von Bibliotheken auf andere Umfelder geschlossen. Schließlich rezyklieren laut Bruce die meisten Studien fortlaufend die Ansichten einiger weniger MeinungsführerInnen.<sup>466</sup> Tomer wirft der Informationskompetenz-Forschung gar vor, die falschen Fragen zu stellen:

There are prescriptions aplenty ... . But few questions have been asked, and even fewer questions unclouded by the moral certainties of professional library practice. As a result, we don't know exactly what information literacy is or how it may be related to other aspects of learning (and teaching). We don't know the extent to which context is an influence. Nor do we understand how new media or new forms of access effect [sic] it. Indeed, a reasonable person could not help but wonder if librarians and library educators have been asking the right questions at all.<sup>467</sup>

Ein häufig geäußerter Vorwurf ist die mangelnde Nutzerorientierung von bestehenden Forschungsansätzen: "Information literacy research, perhaps the newest subset of information needs and uses research, has not yet begun to adopt a user oriented approach", schreibt Bruce.<sup>468</sup> Anstelle der vorwiegend normativen und präskriptiven Sichtweise von Informationsexperten wird deshalb eine stärkere Ausrichtung am tatsächlichen Informationsverhalten gefordert, das in einem bestimmten Kontext als kompetent gilt. Schon Arp betrachtete empirische Untersuchungen zum Informationsverständnis sowie zur Informationssuche und den damit verbundenen Fähigkeiten in verschiedenen Disziplinen als unabdingbar:

... [M]ore study must be devoted to the information-seeking behaviors and communication patterns of experts within different disciplines ... in order to determine successful information-seeking behaviors, not only at the single-question level but over the long term of individuals' careers within a discipline or organization.<sup>469</sup>

Im Vordergrund stehen sollen Fragen wie: Woran lässt sich eine informationskompetente Person erkennen? Welche Aspekte haben einen Einfluss auf die Entwicklung von Informationskompetenz? Welche Rolle spielt der Kontext? Lässt sich Informationskompetenz überhaupt auf das Berufsleben übertragen und wie? Wer soll die Verantwortung dafür übernehmen? Ein Kommentar auf der ILI-Liste fasst diese Überlegungen zusammen:

... [L]ibrarians are rushing ahead with curricula and concepts about information literacy, but we don't really, truly understand it yet. I see too little research on teaching methodology, assessment, evaluation, and rigorous analysis of cognition and too much on, "IL is great, just use it". (...) I'd also like to see more work done on linking IL in higher education to the workplace. IL is becoming a requirement for successful graduates in some places, ok, but what happens when we get to the workplace?<sup>470</sup>

---

<sup>466</sup> Bruce (1997), S. 38, 75-76 und 177..

<sup>467</sup> Christinger Tomer im Vorwort zu Neely (2002), S. ix-x.

<sup>468</sup> Bruce (1997), S. 76. Eine Ausnahme in dieser Beziehung sind Webber & Johnston (2000), die in Ihrer Definition von Informationskompetenz unterschiedliche Formen des Informationsverhaltens berücksichtigen.

<sup>469</sup> Arp (1990), S. 48-49.

<sup>470</sup> Fiona Bradley, "Re: Why Information Literacy Programs Fail, or Succeed", ILI-L, 21.8.2003.

Lloyd stellt eine Übertragbarkeit in Frage, solange Bibliotheken nicht die tatsächlichen Bedürfnisse und Kompetenzen von Menschen im Arbeitsleben berücksichtigen.<sup>471</sup> Ward teilt diese Meinung und fragt: "Will we step out of our comfort zone within academia to engage and meet the world where its problems really exist?"<sup>472</sup>

## 8.4. Vermittlung

Dass Informationskompetenz gelehrt bzw. vermittelt werden muss, darüber besteht in der bibliothekarischen Literatur weitgehend Einigkeit. In diesem Punkt scheiden sich die Geister nicht beim "Ob", sondern beim "Was" und "Wer". Die Frage, wer vermitteln soll, ist dabei unter anderem davon abhängig, ob Informationskompetenz vorwiegend als fachübergreifend oder als fach- und kontextspezifisch verstanden wird.

Ein Grossteil der Literatur zur Informationskompetenz befasst sich mit der Arbeitsteilung zwischen BibliothekarInnen und Fachlehrkräften, mit Kooperationsmöglichkeiten und der Integration von Informationskompetenz in Curricula. Beklagt wird dabei nicht nur das Desinteresse von Studierenden, sondern auch die Haltung des Lehrkörpers, die von passiver Gleichgültigkeit über wohlwollende Duldung bis zu aktiver Obstruktion reichen kann.<sup>473</sup> Auch dieses Problem ist nicht neu, wie ein Blick in den Weinberg-Report zeigt:

Die Bemühungen, mehr für eine angemessene Schulung auf dem Gebiet der Informationsvermittlung und des Wiederauffindens von Informationsmaterial zu sorgen, stoßen auf verschiedene Schwierigkeiten. Man muss dafür die Unterstützung durch die Hochschulverwaltungen und die Leiter der Fakultäten gewinnen. Es gibt zu wenig Professoren, die selbst genügend Erfahrungen in der Literaturarbeit haben, um in der Lage zu sein, die modernen Techniken wirksam zu lehren. Die Studenten selbst müssen sich dafür begeistern, zu erlernen, wie sie die Informationsprobleme, auf die sie in ihrer Laufbahn sicherlich stoßen werden, meistern können. Man sollte nicht übersehen, dass Anfänger in wissenschaftlichen und technischen Berufen für ihr berufliches Verhalten gewöhnlich das ihres Fachtutors zum Vorbild nehmen. Nur, wenn die technische Gemeinschaft selbst ein positives und aktives Verhältnis zur Information gewinnt, wird dies auch bei ihren Studenten der Fall sein.<sup>474</sup>

Obwohl die Forderung nach Zusammenarbeit mit Fachwissenschaftlern ein fester Bestandteil der Informationskompetenz-Literatur ist, bleibt es in vielen Fällen bei der Rhetorik. Macauley führt diese Tatsache unter anderem darauf zurück, dass BibliothekarInnen vor allem für Naturwissenschaftler nicht zum wissenschaftlichen "Klub" gehören.<sup>475</sup> Die Ausweitung der bibliothekarischen Domäne auf die Bewertung von Quellen und die Analyse von Inhalten, die mit dem breiteren Konzept Informationskompetenz verbunden ist, mag zudem durchaus als

---

<sup>471</sup> Lloyd (2003), S. 90.

<sup>472</sup> Ward (2001), S. 922.

<sup>473</sup> Es gibt aber auch Beispiele von FachwissenschaftlerInnen, welche die Vermittlung von Informationskompetenz als ihre eigene Sache betrachten. Vgl. z.B. Laszlo (2001), Imhof (2001) oder die Lehrveranstaltungen am Historischen Seminar der Universität Basel zum Umgang mit neuen Medien unter <http://www.hist.net/nmindex.html>.

<sup>474</sup> Weinberg-Report (1963), o.S.

<sup>475</sup> Macauley (2001), S. 238.

Verletzung des bisher für Wissenschaftler reservierten Territoriums wahrgenommen werden.<sup>476</sup>

Teilweise wird die mangelnde Kooperationsbereitschaft von ProfessorInnen auch mit deren Unkenntnis oder falschen Vorstellungen erklärt. Barry führt die Zurückhaltung von Akademikern gegenüber bibliothekarischen Bemühungen zur Vermittlung von Informationskompetenz einerseits darauf zurück, dass diese den Einfluss der elektronischen Informationsumgebung falsch einschätzen und alte Modelle immer noch für ausreichend halten. Zudem sei das eigene Informationsverhalten von Wissenschaftlern oft durch Nachahmung erworben und dementsprechend unreflektiert. Vielfach setzten DozentInnen entsprechende Fähigkeiten bei den Studierenden auch als selbstverständlich voraus, zum Beispiel den Umgang mit E-Mail, den sie als genauso wenig erklärungs-würdig betrachten wie das Telefonieren oder Briefschreiben.

Wie viele andere AutorInnen erachtet Barry eine Kooperation bei der Vermittlung von Informationskompetenz als sinnvoll. Sie argumentiert, Informationskompetenz sei so komplex, dass BibliothekarInnen alleine die vielen verschiedenen Aspekte nicht alleine vermitteln könnten, sondern zwingend mit Fachexperten und IT-Personal zusammenarbeiten müssten. Während BibliothekarInnen vor allem die Vermittlung von Quellen- und Retrievalkenntnissen übernehmen sollen, sind Akademiker laut Barry besonders für die Vermittlung von Informationsbeurteilung und -filterung geeignet.<sup>477</sup>

Für Grafstein enthält Informationskompetenz gewisse generische Aspekte wie allgemeine Rechercheprinzipien und kritisches Denken, das zur Beurteilung von Aktualität, Autorität, Ausgewogenheit, Überprüfbarkeit oder logischer Konsistenz nötig ist. Diese Inhalte sollen ihrer Meinung nach von Bibliotheken vermittelt werden. Ansonsten versteht Grafstein Informationskompetenz aber vorwiegend fachspezifisch: "... [B]eing information literate crucially involves being literate *about something*". Sie begründet diese Meinung damit, dass das Ziel von Informationskompetenz nicht die routinemäßige Beherrschung von Fertigkeiten zur Informationsgewinnung sei, sondern die Erzeugung von Wissen auf einem bestimmten Fachgebiet. Dabei spielen bestehendes Fachwissen und die Vertrautheit mit fachspezifischen Besonderheiten von Wissensorganisation, Forschungsmethoden, Quellen oder Evaluationskriterien eine wichtige Rolle. Als ausgeprägt disziplinspezifisch bezeichnet Grafstein zum Beispiel die Beurteilung von Inhalt und Validität von Informationen und deren Nutzung, um einen eigenständigen Beitrag zur Wissenschaft zu leisten. Dies alles erfordert laut Grafstein neben Fachwissen die Kenntnis von fachspezifischen Methoden und Forschungsparadigmen und kann deshalb nur von Fachwissenschaftlern vermittelt werden.<sup>478</sup>

Owusu-Ansah dagegen votiert für ein allgemeinbildendes Verständnis von Informationskompetenz, das in separaten bibliothekarischen Kursen vermittelt werden soll:

... [T]he library should offer an independent credit course in information literacy, one that offers in-depth engagement with issues inherent in and skills attendant to infor-

---

<sup>476</sup> Vgl. McCrank (1991), S. 41 und Owusu-Ansah (2004a), S. 4.

<sup>477</sup> Barry (1997), S. 229-236.

<sup>478</sup> Grafstein (2002), S. 200-202.

mation literacy. Ideally, this course will become part of the general education curriculum, and a prerequisite for graduation.<sup>479</sup>

Er plädiert für eine eigenständige Lehrtätigkeit der wissenschaftlichen Bibliotheken und die Einführung des Fachs *research*: "...[R]esearch is something worth learning in and of itself, for ... who else should uphold the importance of the activity upon which the endurance of our civilization rests?" Wissenschaftliche Bibliotheken sollten zwar auch weiterhin mit Fachdozierenden zusammenarbeiten, daneben aber eine volle Lehrverantwortung erhalten und sich zu eigenständigen Lehrinstituten entwickeln.<sup>480</sup> Dies bedingt für Owusu-Ansah, dass BibliothekarInnen ihre Rolle als Unterrichtende aktiv und engagiert wahrnehmen:

Librarians, always teaching, whether at the reference desk or in formal classroom settings, must accept formally their teaching role and engage actively in it, not sporadically, but as a generally accepted mandate of the profession and of the academic library in academe.<sup>481</sup>

Auch Eland spricht sich für einen crossdisziplinären Ansatz aus, mit der Begründung, dass viele HochschulabsolventInnen nie auf dem spezifischen Fachgebiet arbeiten werden, das sie studiert haben.<sup>482</sup> Er votiert ebenfalls für die Etablierung von Informationskompetenz als eigenständige Disziplin an Universitäten, was für ihn die Zusammenarbeit mit anderen Fachbereichen jedoch nicht ausschließt.<sup>483</sup> Jochum argumentiert für eine Integration von bibliothekarischen und fachlichen Inhalten, indem FachreferentInnen eigenständige, aber auf fachspezifischen Inhalten aufbauende Kurse zur Informationskompetenz durchführen. Dies würde eine Überwindung der klassischen Arbeitsteilung zwischen Hochschule und Bibliothek bedeuten.<sup>484</sup>

Für Candy schließlich ist Informationskompetenz nicht nur kontext-, sondern auch zeitspezifisch und damit genauso ein Gegenstand lebenslanges Lernens wie fachspezifische Inhalte. Aus seiner Sicht kann Informationskompetenz deshalb nicht ein- für allemal während der Ausbildungszeit erlernt werden, sondern muss als "bewegliches Ziel" betrachtet werden, das im Laufe des Lebens schrittweise erreicht und bis zu einem gewissen Grad auch durch Erfahrung erworben wird.<sup>485</sup>

Fast die gesamte bibliothekarische Literatur zum Thema Vermittlung von Informationskompetenz bewegt sich innerhalb des klassischen Schulungs- oder des erweiterten Bildungsparadigmas. Nur wenige AutorInnen verlassen diesen Rahmen und weisen wie zum Beispiel Sheila Webber darauf hin, dass eine formelle Instruktion vielleicht gar nicht immer nötig ist, sondern dass sich Studierende auch gegenseitig helfen können.<sup>486</sup>

---

<sup>479</sup> Owusu-Ansah (2004a), S. 10.

<sup>480</sup> Owusu-Ansah (2004a), S. 10 und (2004b), S. 8.

<sup>481</sup> Owusu-Ansah (2004a), S. 12.

<sup>482</sup> Thomas Eland, "Re: Information literacy funding models", ILI-L, 19.11.2004.

<sup>483</sup> Thomas Eland, "RE: A final comment from Leo on what students must KNOW", ILI-L, 24.7.2003.

<sup>484</sup> Jochum (2003), S. 1455-1456.

<sup>485</sup> Candy (2000), S. 141.

<sup>486</sup> Webber (2001), S. 548.

## Eingeschränktes Spektrum von Zielgruppen

Bereits 1980 forderte Sauppe im deutschen Standardwerk zur Benutzerschulung, dass nicht nur fachspezifisch zwischen verschiedenen Zielgruppen differenziert werden müsse:

Es kann als sicher gelten, dass spezielle Bibliothekskennnisse erst in einer späten Ausbildungsphase benötigt werden und dass nicht nur Studierende von einer besseren Nutzung der Bibliotheken profitieren würden.<sup>487</sup>

Die bisherige Vermittlungspraxis von Informationskompetenz ist allerdings praktisch ausschließlich auf SchülerInnen und Studierende unterer Semester ausgerichtet. Barry stellt jedoch auch bei Doktorierenden und ihren akademischen BetreuerInnen einen Bedarf nach Erweiterung von Informationskompetenzen fest. Sie fordert deshalb ein neues Modell der Vermittlung, das den evolutionären Charakter von Informationskompetenz berücksichtigt. Metakognitive Elemente und die Nutzung von elektronischen Kommunikationsmedien zur Kommunikation mit Experten und zur Publikation von Forschungsergebnissen sollen dabei stärkeres Gewicht erhalten.

Bei Doktorierenden ist der Bedarf nach Informationskompetenz laut Barry besonders groß, da diese ein neues Thema umfassend aufarbeiten und bezüglich der Fachliteratur auf dem aktuellsten Stand sein müssen. Etablierte Wissenschaftler dagegen forschen oft auf einem Gebiet, mit dem sie bereits vertraut sind. Sie kennen in der Regel die wichtigsten Informationsquellen und verfügen über umfangreiche persönliche Sammlungen sowie persönliche Netzwerke mit anderen Experten, so dass eine gezielte Informationsrecherche und damit verbundene spezifische Kompetenzen in vielen Fällen gar nicht nötig sind. Als ersten Schritt bevorzugen viele Akademiker außerdem den persönlichen Kontakt mit Kollegen oder anderen Experten.<sup>488</sup> Welche Bedürfnisse diese Gruppe bezüglich Informationskompetenz haben könnte, wurde bisher jedoch erst vereinzelt untersucht<sup>489</sup> Auch andere Zielgruppen wie nicht-akademische MitarbeiterInnen an Universitäten wurden bisher weitgehend vernachlässigt.<sup>490</sup>

## Fehlender Kontextbezug

Auch AutorInnen, die eine Vermittlung von Informationskompetenz begrüßen, kritisieren die mangelnde Berücksichtigung von Kontexten außerhalb des Bildungswesens oder von anderen Informationsumgebungen:

Too often ... we focus on our own context, the context with which we are most familiar, and develop instructional programs and learning opportunities that reflect an unnecessarily narrow vision of information literacy. Or, because we fail to acknowledge the other environments in which our learners operate, we attempt to include every possible topic that could be included without considering the specific characteristics of the particular context in which we teach.<sup>491</sup>

Hinchliffe stellt zudem eine mangelnde Koordination zwischen verschiedenen Ausbildungsstufen und Bibliothekstypen fest, zum Beispiel bezüglich unterschiedlicher Informationsbe-

---

<sup>487</sup> Sauppe, Müller & Westermann (1980), S. 93.

<sup>488</sup> Vgl. Barry (1997), S. 228-230 und Webber (2001), S. 548.

<sup>489</sup> U.a. in Barry (1997) und Macauley (2001).

<sup>490</sup> Eine Ausnahme stellt Mackenzie & Makin (2003) dar.

<sup>491</sup> Hinchliffe u.a. (2003), S. 311-312.

dürfnisse und Rahmenbedingungen. Sie fordert deshalb, dass Bibliotheken aller Typen vermehrt über den spezifischen Beitrag ihrer Einrichtung zur lebenslangen Entwicklung von Informationskompetenz nachdenken.<sup>492</sup> Für Hensley werden zu oft Informationsfertigkeiten für die breite Masse vermittelt, statt Schulungsangebote auf individuelle Faktoren des Lernens und der Informationsnutzung auszurichten.<sup>493</sup>

### **Gefährdung des Berufsstandes**

Das bibliothekarische Konzept der Informationskompetenz ist praktisch ausschließlich auf das "Selbermachen" fokussiert. Webber und Johnston betonen die große Ähnlichkeit mit der Definition von Informationswissenschaft als "theory and practice of creating, acquiring, assessing and validating, organising, storing, transmitting, retrieving and disseminating information". Dabei drängt sich die Schlussfolgerung auf, Bibliotheken versuchten mit der Forderung nach allgemeiner Informationskompetenz gewissermaßen Informationswissenschaftler "light" herzustellen: "While it would be difficult to argue that every citizen needs to follow a course in information science, one can put forward a case for every citizen studying information literacy", schreiben Webber und Johnston.<sup>494</sup>

Schon früh wiesen KritikerInnen darauf hin, dass dadurch die Gefahr der Disintermediation noch verstärkt werde. McCrank erachtete das Versprechen einer Loslösung von Intermediären, das mit der Vermittlung von Informationskompetenz verbunden ist, als gefährlich für das Bibliothekswesen.<sup>495</sup> White bezeichnete es als geradezu "selbstmörderisch" und fragte: "What profession wants to give away what it has spent years and thousands of dollars to learn? Not plumbers or electricians, let alone doctors and lawyers."<sup>496</sup> Feinberg warnte davor, den Expertenstatus freiwillig abzugeben. Keine andere Profession tue dies, argumentierte er:

Are there other professions whose members believe that their prodigious skills and knowledge should be passed on to their clients, or that it is even possible to do so? Why do we so put down our particular expertise? Why do we believe that the complexity of what we practice can be so easily transferred to others ...? In fact, it is we who are the experts ... [a]nd we should keep that expertise for ourselves ... .<sup>497</sup>

Auch Nimon geht mit BibliothekarInnen hart ins Gericht:

It seems to me that no professional group sells its own expertise so cheaply as do librarians, that they do this by their stance that they can easily train people to be self sufficient in their searching and, consequently, librarians are their own worst enemies.<sup>498</sup>

Verschiedene AutorInnen sind der Meinung, eine völlige Loslösung von Spezialisten sei in der modernen Informationswelt weder sinnvoll noch möglich. Stattdessen müsse das Verständnis für die Komplexität der Informationswelt gefördert werden. NutzerInnen sollten nicht

---

<sup>492</sup> Hinchliffe u.a. (2003), S. 312.

<sup>493</sup> Hensley (2004), S. 33.

<sup>494</sup> Webber & Johnston (2000), S. 387.

<sup>495</sup> McCrank (1991), S. 42.

<sup>496</sup> White (1992), S. 78.

<sup>497</sup> Feinberg (1989), S. 84.

<sup>498</sup> Nimon (2000), S. 163.

die Vorstellung erhalten, völlig unabhängig zu werden und sämtliche Informationsquellen und –technologien selber zu beherrschen, sondern ihre eigenen Grenzen kennen und bei Bedarf Unterstützungsangebote in Anspruch nehmen.<sup>499</sup>

Bundy schlägt vor, die Definition von Informationskompetenz um diesen Aspekt zu erweitern: "[T]he usual definition of an information literate person ... should be complemented by 'and recognising when using the services of an information professional is appropriate and cost-effective'.<sup>500</sup> Zudem soll das Thema Konsultation von Informationsvermittlern zu einem festen Bestandteil von Schulungsprogrammen werden:

... [T]he use of intermediaries should be built into formal instruction on the research process, so that students grow up with a high expectation of the type of service they can expect from libraries and information centers in the future.<sup>501</sup>

Bundy bezweifelt allerdings, dass dieser Aspekt in der bibliothekarischen Schulungspraxis tatsächlich vermittelt wird.

### **Auskunft und Beratung statt Schulungen**

Unabhängig von ihrer Bezeichnung sind bibliothekarische Schulungsanstrengungen seit jeher kritisiert worden. Kritische Stimmen behaupten, Schulungen existierten nur, weil BibliothekarInnen dies wollten, nicht etwa die NutzerInnen.<sup>502</sup> Letztere, so George, seien in der Regel mit einem guten Leitsystem, Broschüren und Führungen vollauf zufrieden.<sup>503</sup> Außerdem seien die meisten Schulungsangebote ohnehin zu anspruchsvoll. LaGuardia zeigte sich Anfang der 1990er Jahre erstaunt über "the extraordinary need there is for basic – I mean *really* basic – library instruction".<sup>504</sup> Auch heute werden gemäß Jochum von Studierenden vor allem Basisangebote wie Bibliotheksführungen oder Katalogeinführungen aktiv nachgefragt, die "weit unterhalb dessen, was im Bibliothekswesen zum Bereich der "information literacy" gerechnet wird", liegen.<sup>505</sup>

Davinson bezeichnete bibliothekarische Schulungsmaßnahmen als eine Ressourcenverschwendung, die zu einem guten Teil auf der Selbsttäuschung beruhe, sie sei etwas Gutes, obwohl kein konkreter Leistungsnachweis erbracht werde. Benutzerschulungen würden nur aus Eigeninteresse und übertriebenem Geltungsdrang von BibliothekarInnen durchgeführt, und Tausende von BenutzerInnen müssten darunter leiden.<sup>506</sup> Auch Eadie meinte, Schulun-

---

<sup>499</sup> Bruce (1999), S. 45.

<sup>500</sup> Bundy (1999), S. 236.

<sup>501</sup> Margaret Butterworth. The moving target: education for the information age. In: Nimon, Maureen (Ed.). Learning resourcefully: challenges for teacher librarians in the information age. Adelaide, Auslib Press, 1996, S. 59, zit. in Bundy (1999), S. 236.

<sup>502</sup> Eadie (1990), S. 43.

<sup>503</sup> George (1990), S. 107.

<sup>504</sup> LaGuardia (1992), S. 53.

<sup>505</sup> Jochum (2003), S. 1454.

<sup>506</sup> Davinson, Donald (1984). Never mind the quality, feel the width. In: The Reference Librarian No. 10, S. 29-37, zit. in Martin & Jacobson (1995), S. 8. [Der Name des Autors ist dort falsch zitiert].

gen in Bibliotheken seien unnötig, denn es gebe ja auch keine Schulungen für Do-it-yourself Handwerker oder für Supermarktkunden.<sup>507</sup>

In Frage gestellt wird insbesondere der Nutzen von Schulungen im Vergleich zu individueller Beratung und Informationsvermittlung. "I doubt the value of ... instruction programs for library users that are delivered on a schedule and in anticipation of questions that have not yet been asked", schreibt Eadie.<sup>508</sup> Der Zugang zu Informationsquellen, deren eigenständige Nutzung und der Umgang mit der Informationsflut seien alles Dinge, die Bibliotheken ihren Nutzern genauso gut am Auskunftsschalter wie mit Schulungen vermitteln könnten, argumentiert er. Ohne Zwang würden Schulungsangebote ohnehin nur ein vergleichsweise kleines Publikum von Interessierten erreichen. Stattdessen sollten Bibliotheken ihr Angebot besser vermarkten, dann kämen die Leute mit ihren Fragen von selber, meinte Eadie.

Auch Feinberg war der Meinung, dass sich BibliothekarInnen lieber auf die unmittelbaren Bedürfnisse ihrer Nutzer beschränken sollten. Es gab für ihn keinen Beweis, dass die Inhalte von bibliothekarischen Schulungen später tatsächlich gebraucht würden:

... I do not think that it has been convincingly demonstrated by librarians, or anyone else, that it is, or will be, necessary for most of the students to be information specialists to survive or prosper in our world.<sup>509</sup>

Die meisten Menschen hätten entweder keinen Bedarf nach regelmäßigen Informationsrecherchen oder keine Gelegenheit dazu. Und wer Fachliteratur benötigte, habe entsprechende Experten zur Verfügung:

... [O]ur adult population does not seem to be made up of avid, intellectually hungry researchers. Most who use public libraries do so for recreational purposes. Those in business, industry, and government who are dependent on job-related information for decision making have research specialists who gather data for them.<sup>510</sup>

Sogar wenn sie tatsächlich benutzt werden könnten, würden die während der Ausbildung erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten aus Mangel an regelmäßiger Übung bald wieder verblassen oder veralten, weil sich die Informationsumgebung ständig verändere, argumentierte Feinberg.

Für Farber gibt es nur etwas, das NutzerInnen unbedingt vermittelt werden muss: "If there was just one skill, one step, that librarians ... should try to inculcate in those seeking information, it should be: Ask the reference librarian."<sup>511</sup> Dies ist eine Überlegung wert, besonders wenn das ernüchternde Ergebnis einer Studie zur Transferierbarkeit von Informationskompetenz stimmt, laut der einzig die Fähigkeit, eine Bibliothekarin zu konsultieren, auf andere Kontexte übertragen wird.<sup>512</sup>

Die zitierten Forderungen nach Auskunft statt Unterweisung sind allerdings noch stark dem Verständnis von Bibliothek als physischer Ort verhaftet und berücksichtigen darüber hinaus-

---

<sup>507</sup> Eadie (1992), S. 108.

<sup>508</sup> Eadie (1992), S. 105.

<sup>509</sup> Feinberg (1989), S. 83.

<sup>510</sup> Feinberg (1989), S. 84.

<sup>511</sup> Farber (1995b), S. 436.

<sup>512</sup> Neely (2002), S. 148.



gehende Bildungsansprüche des Informationskompetenz-Konzepts nicht. In einem virtuellen Umfeld wird zwar weiterhin versucht, Nutzenden dann eine individuelle Beratung anzubieten, wenn sie diese tatsächlich benötigen. Dies ist aber wesentlich schwieriger zu verwirklichen als in einem physischen Kontext.

Interessant ist diese Argumentation vor allem deshalb, weil sie nicht von einem Schulungs- oder Bildungsmodell, sondern von einem Beratungsmodell ausgeht. BibliothekarInnen sollen nicht in erster Linie belehren oder bilden, sondern beraten und unterstützen. Noch einen Schritt weiter geht der Vorschlag von Frank u.a., wissenschaftliche BibliothekarInnen sollten zu Consultants für ProfessorInnen und AdministratorInnen werden. Sie sollen eine proaktive, kunden- und organisationsorientierte Rolle übernehmen, um in der sich verändernden Bildungs- und Informationslandschaft eine relevante Größe für ihre Institutionen zu bleiben, fordern die Autoren. Diese gehen dabei von einem privatwirtschaftlichen Verständnis von Beratung aus, bei dem der Berater als Experte vom Klienten konsultiert wird, um gemeinsam mit ihm ein Problem zu lösen. Ein solches Modell könnte bezüglich der Vermittlung von Informationskompetenz in Organisationen neue Perspektiven eröffnen. Die Vorstellung vom "high-impact information consulting" ist zwar etwas naiv und überoptimistisch, enthält aber eine wichtige Einsicht:

The traditional academic librarian tends to shape solutions around what he or she thinks clientele need rather than their actual need. (...) The information consultant must be able to focus on the needs of his or her respective clientele to develop creative solutions to meet those needs.<sup>513</sup>

Cullen schließlich weist auf den Widerspruch hin, der sich im klassischen Schulungsparadigma zwischen der Rolle von NutzerInnen als Kunden und als Auszubildende ergibt. Sie plädiert deshalb für eine Kombination aus Schulung, individueller Unterstützung und Systemverbesserung.<sup>514</sup>

### **Systemverbesserung statt Schulungen**

Nicht wenige KritikerInnen erachten Benutzerschulungen – ob mit oder ohne das Label "Informationskompetenz" – als falsche Strategie für Bibliotheken. McCrank fordert, BibliothekarInnen müssten zunächst einmal ihre Praktiken relevant für die Bevölkerung und ihre Sprache allgemein verständlich machen, bevor sie NutzerInnen als inkompetent bezeichnen, wenn diese mit der Komplexität und terminologischen Verwirrung des Bibliotheks- und Verlagswesens nicht zurecht kommen.<sup>515</sup> Auch LaGuardia ist der Meinung, Bibliotheken sollten einfacher und transparenter werden. Das einzige, was BenutzerInnen unbedingt können müssten, sei die Benutzung des Bibliothekskatalogs.<sup>516</sup> Der wohl bekannteste Aufruf zur Systemverbesserung stammt von Michael Gorman und lautet: "Holt ein vierjähriges Kind!"<sup>517</sup>

---

<sup>513</sup> Frank u.a. (2001), S. 94.

<sup>514</sup> Cullen (2001), S. 20.

<sup>515</sup> McCrank (1991), S. 41.

<sup>516</sup> LaGuardia (1992), S. 53.

<sup>517</sup> Gorman (1991).

Für Ball besteht die vordringliche Aufgabe von Bibliotheken nicht in der Benutzerschulung, sondern in der Reduktion der Komplexität und Vielfalt der modernen Informationsumgebung, die unterschiedlichste Technologien, Anbieter, Medienformate und Erschließungssysteme umfasst. Nutzer sollten nicht alles verstehen und eigenständig bewältigen müssen, sondern durch vereinfachte Informationssysteme unterstützt werden, fordert Ball:

Ziel einer jeden bibliothekarischen Anstrengung muss ein einfaches und einfach zu bedienendes ... Informationssuchsystem sein. Der Benutzer muss ohne Vor- und Detailkenntnisse um Retrievalsoftware, Formate, Medien und Verlage ein optimales, relevantes und präzises Suchergebnis erhalten. (...) Groß angelegte Schulungen und tagelange Einführungskurse sind weder zeitgemäß noch werden sie vom Benutzer verstanden.<sup>518</sup>

Aus dieser Perspektive kann Informationskompetenz auch als nutzerfreundliche Gestaltung von Informationssystemen verstanden werden. Eine Autorin definiert sie als "the knowledge needed by information specialists to redesign information retrieval within libraries".<sup>519</sup> Neben der Förderung der Nutzerkompetenz stellt die Systemverbesserung eine wichtige Möglichkeit zur Bewältigung komplexer Aufgaben in Informationssystemen dar, wie sie von Buckland und Florian beschrieben wurde (vgl. Tabelle 8-1).

**Tabelle 8-1: Möglichkeiten zur Bewältigung von komplexen Aufgaben in Informationssystemen**<sup>520</sup>

	<b>Verbesserung der Systemexpertise</b>	<b>Reduktion der Notwendigkeit von Systemexpertise</b>
<b>Veränderung der Systemumgebung</b>	Benutzerschulung	Vereinfachung der Aufgabe, Delegation an Intermediäre
<b>Veränderung des Systems</b>	Hilfsfunktionen	Delegation an das System

Todd weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass auch InformationsspezialistInnen selbst ein Teil des Problems sein können, wenn sie Informationen nicht so zur Verfügung stellen, wie diese benötigt werden oder erwünscht sind:

... [U]nderstanding how information is used in personal/everyday decision making, understanding barriers to accessing and using information, understanding how information might be more appropriately consolidated, structured, and packaged, and understanding information use in different contexts and cultures, and developing responsive information services, all are part of the answer ... . One of the real challenges of information literacy is recognising that we, as information providers, may be part of the problem.<sup>521</sup>

Für Cheuk ist das Ziel zu vieler Schulungsbemühungen die Anpassung der Nutzer statt die Anleitung zu einer kritischen Nutzung. Informationskompetenz darf aber laut Cheuk keineswegs nur als gehorsame Anwendung von bestehenden Informationssystemen und -quellen verstanden werden, sondern kann unter Umständen durchaus Kritik an bibliothekarischen Angeboten und die Forderung nach Systemverbesserungen bedeuten.<sup>522</sup>

<sup>518</sup> Ball (2000).

<sup>519</sup> J. Murdoch. Re-engineering bibliographic instruction: the real task of information literacy. In: Bulletin of the American Society for Information Science, 21(3), 1995, S. 26-27, zit. in Bawden (2001), S. 238.

<sup>520</sup> Nach Buckland & Florian (1991), S. 636. Vgl. dazu auch Hapke & Marahrens (2004), S. 205.

<sup>521</sup> Todd (2000b), S. 32.

<sup>522</sup> Cheuk (2000), S. 183, 189.

Die Kontroversen um Informationskompetenz sind damit noch lange nicht beendet. Den jüngsten Anstoß für heftige Diskussionen lieferte Anfang 2005 ein Artikel von Stanley Wilder im "Chronicle of Higher Education". Wilder bezeichnet darin Informationskompetenz als falsche Lösung für das falsche Problem und plädiert dafür, dass Bibliotheken das Konzept komplett aufgeben. Er stellt das in bibliothekarischen Kreisen dominierende Defizit-Modell radikal in Frage und kritisiert insbesondere den Versuch, die Informationsrecherche zu einer eigenen Disziplin zu machen, die getrennt vom Fachunterricht vermittelt wird. Stattdessen plädiert Wilder für die Unterstützung von Studierenden – denen er durchaus die Fähigkeit zur Beurteilung von Informationen attestiert – im wissenschaftlichen Forschungs- und Schreibprozess sowie eine nutzerorientierte Vereinfachung und Verbesserung von Informationssystemen.<sup>523</sup> Schliesslich wird von einzelner Seite bereits ein "Information Literacy Fatigue Syndrome" konstatiert.<sup>524</sup>

## 9. Zusammenfassung

In den letzten Jahren hat Informationskompetenz in bibliothekarischen Fachkreisen eine prominente Stellung erlangt. Unter anderem als "educational smartcard" (Bundy) oder "worldwide priority" (Rockman) des 21. Jahrhunderts bezeichnet, hat das Konzept vor allem in wissenschaftlichen Bibliotheken eine beachtliche Dynamik ausgelöst. Ob es sich dabei tatsächlich um eine Bildungsrevolution oder nur um eine durch äußere Umstände erzwungene Kurskorrektur bzw. um den neusten bildungspolitischen Werbeslogan handelt,<sup>525</sup> ist allerdings noch weitgehend offen.

Informationskompetenz enthält viele Elemente der bibliothekarischen Benutzerschulung, die im Laufe der Zeit unter verschiedensten Bezeichnungen praktiziert wurde. Unter dem Einfluss des rasanten technologischen Wandels hat sich der Fokus von der einzelnen Bibliothek und ihren Beständen stärker hin zu einem kritischen Umgang mit Informationen allgemein verschoben. Die Bandbreite des Anspruchs ist aber nicht klar abgesteckt. Zum Teil existieren sehr breite Definitionen, die Informationskompetenz als lebenslang nutzbare, fach- und kontextübergreifende Kompetenz verstehen. Hier besteht die Gefahr, dass das Konzept als allumfassend verstanden wird und in der Praxis nicht mehr umsetzbar ist. Andererseits dient das modern und technologieorientiert klingende Wort "Informationskompetenz" häufig nur als neue Bezeichnung für bewährte (hochschul)bibliothekarische Schulungsinhalte wie OPAC- und Datenbankrecherche oder korrektes bibliographisches Zitieren.

Informationskompetenz ist ein Praxiskonzept, das grundsätzlich überzeugt, in zentralen Bereichen aber theoretisch zu wenig fundiert und empirisch belegt ist. Zur Zeit erinnert es noch in mancher Hinsicht an die Parabel von den Blinden und dem Elefanten. Die Fachliteratur ist geprägt von Debatten über Inhalte und Terminologie, von bildungspolitischen Absichtserklä-

---

<sup>523</sup> Vgl. Wilder (2005), o.S.

<sup>524</sup> Vgl. den Eintrag vom 27.4.05 auf dem Information Literacy Weblog: <http://ciquest.shef.ac.uk/infolit/archives/000648.html>.

<sup>525</sup> Sager (1995), S. 61.

rungen und von zahllosen Beschreibungen einzelner Programme in der "how we do it" bzw. "how we do it good"-Tradition. Problematisch erscheint dabei weniger das Konzept an sich als dessen Interpretation und Umsetzung in der Praxis. Die starke Fokussierung auf die gezielte Recherche von elektronischer Fachinformation, auf formales Lernen und wissenschaftliche Arbeitstechnik, auf Auszubildende unterer Stufen, auf die individuelle Informationssuche für den eigenen Bedarf, auf formalisierte Informationsprozesse und auf den Literacy-Diskurs engen das Konzept unnötig ein und erschweren damit eine Übertragung auf andere Kontexte und eine umfassende gesellschaftliche Anerkennung.

Während die Terminologiefrage im Deutschen weniger kontrovers ist als im Englischen, dominiert auch hier momentan noch der normative und präskriptive Charakter von Informationskompetenz. Der relativ späte Einstieg in die Informationskompetenz-Diskussion stellt für die deutschsprachige Bibliothekswissenschaft und –praxis jedoch eine Chance dar, aufbauend auf den langjährigen Erfahrungen und Diskussionen im angelsächsischen Raum und in anderen Ländern eigene, innovative Perspektiven bezüglich Informationskompetenz zu entwickeln und praktisch umzusetzen.

## 10. Literaturverzeichnis

- [AASL & AECT] American Association of School Librarians; Association for Educational Communications and Technology (1998): Information Literacy Standards for Student Learning. Standards and Indicators. Online unter:  
[http://www.ala.org/ala/aasl/aaslproftools/informationpower/InformationLiteracyStandards\\_final.pdf](http://www.ala.org/ala/aasl/aaslproftools/informationpower/InformationLiteracyStandards_final.pdf)<sup>526</sup>
- [AASL] American Association of School Librarians (1998): The Nine Information Literacy Standards for Student Learning. Online unter:  
<http://www.ala.org/ala/aasl/aaslproftools/informationpower/informationliteracy.htm>
- Abid, Abdelaziz (2004): Information literacy for lifelong learning. World Library and Information Congress: 70th IFLA General Conference and Council, 22-27 August 2004, Buenos Aires, Argentina. Online unter: <http://www.ifla.org/IV/ifla70/papers/116e-Abid.pdf>
- [ACRL] Association of College and Research Libraries (1998): A Progress Report on Information Literacy: An Update on the American Library Association Presidential Committee on Information Literacy: Final Report. Chicago: Association of College & Research Libraries. Online unter:  
<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/progressreport.htm>
- [ACRL] Association of College and Research Libraries (2000): Information Literacy Competency Standards for Higher Education. Approved by the Board of Directors of the Association of College and Research Libraries on January 18, 2000. Endorsed by the American Association for Higher Education. Chicago: Association of College & Research Libraries. Online unter <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/standards.pdf>
- Adams, Mignon Strickland (1995): Library Instruction in Special Libraries: Present and Future. In: [LIRT] American Library Association Library Instruction Round Table / Fifteenth Anniversary Publications Task Force (Hg.): Information for a New Age: Redefining the Librarian. A LIRT 15th Anniversary Publication. Englewood, Colo: Libraries Unlimited, S. 79-87.
- Adler, Richard P. (1999): Information literacy: Advancing opportunities for learning in the digital age: A report of The Aspen Institute Forum on Communications and Society. Washington, D.C.: The Aspen Institute. Online unter:  
<http://www.aspeninstitute.org/aspeninstitute/files/lmg/pdf/infolit.pdf>
- [ALA] American Library Association / Presidential Committee on Information Literacy (1989): Final Report. Online unter: <http://www.infolit.org/documents/89Report.htm>

---

<sup>526</sup> Alle Links wurden zuletzt am 20.5.2005 überprüft. Gemäss Sellitto (2005) werden jedoch viele von ihnen über kurz oder lang nicht mehr funktionieren, was wiederum eher ein Problem mangelnder Informationskompetenz bei der Informationsproduktion und –bereitstellung als bei der Informationssuche darstellt.

- Albrecht, Rebecca; Baron, Sara (2002): The Politics of Pedagogy: Expectations and Reality for Information Literacy in Librarianship. In: Durisin, Patricia (Hg.): Information Literacy Programs: Successes and Challenges. New York: Haworth Information Press, S. 71-96.
- Andretta, Susie (2001): Legal information literacy: a pilot study. In: New Library World, Jg. 102, Nr. 1166/1167, S. 255-264.
- Angeley, Robin; Smith, Peter (2001): Collaborative and Active Learning: Strategies for Success. In: Nims, Julia K.; Andrew, Ann (Hg.): Library User Education in the New Millennium. Blending Tradition, Trends, and Innovation. Papers presented at the Twenty-Seventh National LOEX Library Instruction Conference held in Houston, Texas, 11 to 13 March 1999. Ann Arbor, Mich.: Pieran Press, S. 13-27.
- Armstrong, Chris u.a. (2005): Defining information literacy for the UK. In: Library + Information Update, Jg. 4, Nr. 1-2, S. 22-25. Online unter: <http://www.cilip.org.uk/publications/updatemagazine/archive/archive2005/janfeb/armstrong.htm>
- Arp, Lori (1990): Information literacy or bibliographic instruction: Semantics or philosophy? In: Reference Quarterly, Jg. 30, Nr. 1, S. 46-49.
- Arp, Lori; Woodard, Beth S. (2002): Recent Trends in Information Literacy and Instruction. In: Reference & User Services Quarterly, Jg. 42, Nr. 2, S. 124-132.
- Audunson, Ragnar; Nordlie, Ragnar (2003): Information literacy: the case or non-case of Norway? In: Library Review, Jg. 52, Nr. 7, S. 319-325.
- Avery, Elizabeth Fuseler (Hg.) (2003): Assessing Student Learning Outcomes for Information Literacy Instruction in Academic Institutions. Chicago: ACRL
- Ball, Rafael (2000): Der Wissenschaftler als Informationsanalphabet? Von der Vielfalt der Informationssysteme und der Überforderung der Bibliothekskunden. In: B.I.T. online, Jg. 3, Nr. 2, S. 157-166. Online unter: <http://www.b-i-t-online.de/archiv/2000-02/fach1.htm>
- Barry, Christine A. (1997): Information skills for an electronic world: training doctoral research students. In: Journal of Information Science, Jg. 23, Nr. 3, S. 225-238.
- Barton, Paul E. (2000): What jobs require: Literacy, education and training, 1940-2006. Princeton, NJ: Policy Information Center. Online unter: <http://www.ets.org/research/pic/jobs.pdf>
- Basile, Abbie J. (1998): Extending a Virtual Hand: Promises and Problems of Electronic Instruction. In: LaGuardia, Cheryl; Mitchell, Barbara A. (Hg.): Finding Common Ground. Creating the Library of the Future Without Diminishing the Library of the Past. New York: Neal-Schuman, S. 111-115.
- Basili, Carla (2001): La Società dell'Informazione. "Information literacy": un concetto solo statunitense? In: AIDAinformazioni, Jg. 19, Nr. 2, S. 10-13. Online unter: <http://eprints.rclis.org/archive/00001056/>

- Basili, Carla (Hg.) (2003): Information Literacy in Europe. A first insight into the state of the art of Information Literacy in the European Union. Roma: Consiglio Nazionale delle Ricerche - Ispri.
- Bättig, Esther (2005): Information Literacy an Hochschulen. Entwicklungen in den USA, in Deutschland und der Schweiz. Chur: Hochschule für Technik und Wirtschaft, Arbeitsbereich Informationswissenschaft. (Churer Schriften zur Informationswissenschaft, Schrift 8). Online unter:  
[http://www.iudchur.net/fileadmin/iudpdf/CSI/CSI\\_8\\_Baettig.pdf](http://www.iudchur.net/fileadmin/iudpdf/CSI/CSI_8_Baettig.pdf)
- Bawden, David (2001): Information and digital literacies: A review of concepts. In: Journal of Documentation, Jg. 57, Nr. 2, S. 218-259.
- Behm-Steidel, Gudrun (2001): Kompetenzen für Spezialbibliothekare. Eine Untersuchung zu Anforderungen und Qualifizierung von Beschäftigten in internen Informationseinrichtungen. Berlin: Logos. (Berliner Arbeiten zur Bibliothekswissenschaft, Bd. 6)
- Behrens, Shirley J. (1994): A Conceptual Analysis and Historical Overview of Information Literacy. In: College & Research Libraries, Jg. 55, Nr. 4, S. 309-322.
- Bergman, Emily; Maman, Lill (1992): Aims of User Education: Special Library Results. In: Special Libraries, Jg. 83, Nr. 3, S. 156-160.
- Biddiscombe, Richard (Hg.) (1997): The end-user revolution: CD-ROM, Internet and the changing role of the information professional. London: Library Association Publ.
- Bischoff, Ulrich (1967): Die Informationslawine. Wie ist die Nachrichtenfülle zu bewältigen? Düsseldorf: Econ.
- Black, Shirley Ulferts (1989): Educational reform and libraries: A report and bibliography. In: Reference Quarterly, Jg. 29, Spring, S. 321-324.
- Block, Marylaine (2002): Gullible's Travels. In: Library Journal netconnect, Jg. 127, Spring, S. 12-14. Online unter:  
<http://libraryjournal.reviewsnews.com/index.asp?layout=article&articleid=CA210719>
- Block, Marylaine (Hg.) (2003): Net Effects. How Librarians Can Manage the Unintended Consequences of the Internet. Medford, N.J.: Information Today.
- Bloom, Benjamin S. (Hg.) (1956): Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, by a committee of college and university examiners. Handbook I: Cognitive Domain. New York: Longmans.
- Boekhorst, Albert K. (2003): Becoming information literate in the Netherlands. In: Library Review, Jg. 52, Nr. 7, S. 298-309.
- Booker, Di (Hg.) (1998): Information literacy: the professional issue. Proceedings of the third national information literacy conference conducted by the University of South Australia Library and the Australian Library and Information Association Information Literacy Taskforce, 8 and 9 December 1997. Adelaide: University of South Australia Library.

- Booker, Di (Hg.) (2000): Concept, Challenge, Conundrum: From Library Skills to Information Literacy. Proceedings of the fourth national information literacy conference conducted by the University of South Australia Library and the Australian Library and Information Association Information Literacy Special Interest Group, 3-5 December 1999. Adelaide: University of South Australia Library.
- Boone, Morell D. (2003): Monastery to marketplace: a paradigm shift. In: Library Hi Tech, Jg. 21, Nr. 3, S. 358-366.
- Boone, Morell D. (2004): The way ahead: learning cafés in the academic marketplace. In: Library Hi Tech, Jg. 22, Nr. 3, S. 323-327.
- Bowles, Mark D. (1999): The Information Wars: Two Cultures and the Conflict in Information Retrieval, 1945-1999. In: Bowden, M.E. u.a. (Hg.): Proceedings of the 1998 Conference on the History and Heritage of Scientific Information Systems. Medford, NJ: Information Today, S. 156-166. Online unter: [http://www.chemheritage.org/explore/ASIS\\_documents/ASIS98\\_Bowles.pdf](http://www.chemheritage.org/explore/ASIS_documents/ASIS98_Bowles.pdf)
- Boyce, Susan (2000): Second thoughts about information literacy. In: Booker, Di (Hg.): Concept, Challenge, Conundrum: From Library Skills to Information Literacy. Proceedings of the fourth national information literacy conference conducted by the University of South Australia Library and the Australian Library and Information Association Information Literacy Special Interest Group, 3-5 December 1999. Adelaide: University of South Australia Library, S. 57-65.
- Bredemeier, Willi; Stock, Wolfgang W. (2000): Informationskompetenz europäischer Volkswirtschaften. In: Knorz, Gerhard; Kuhlen, Rainer (Hg.): Informationskompetenz - Basiskompetenz in der Informationsgesellschaft. Proceedings des 7. Internationalen Symposiums für Informationswissenschaft (ISI 2000). Konstanz: UVK Universitätsverlag, S. 227-243.
- Breivik, Patricia Senn. (1989): Information literacy: Revolution in education. In: Mensching, Glenn E.; Mensching, Teresa B. (Hg.): Coping with information illiteracy: Bibliographic instruction for the information age: Papers presented at the Seventeenth National LOEX Library Instruction Conference held at Ann Arbor, Michigan, 4 and 5 May 1989. Ann Arbor, Mich.: Pierian Press, S. 1-6.
- Breivik, Patricia Senn (1990): National Forum on Information Literacy. In: ALA Yearbook of Library and Information Services. Chicago: ALA, S. 209.
- Breivik, Patricia Senn (1999): Take II - information literacy: Revolution in education. In: Reference Services Review, Jg. 27, Nr. 3, S. 271-275.
- Breivik, Patricia Senn; Gee, E. Gordon (1989): Information literacy: Revolution in the library. New York: American Council on Education and Macmillan Publishing Company.
- Brindley, Lynne (2001): An opportunity for us. In: Information World Review, Nr. 167, 1. März 2001, S. 5. Online unter: <http://www.iwr.co.uk/news/1150950>



- Bruce, Christine (1994): Portrait of an Information Literate Person. In: HERDSA News, Jg. 16, Nr. 3, S. 9-11.
- Bruce, Christine (1997): The seven faces of information literacy. Adelaide: Auslib Press.
- Bruce, Christine Susan (1999): Workplace experiences of information literacy. In: International Journal of Information Management, Jg. 19, Nr. 1, S. 33-47.
- Bruce, Christine; Candy, Philip C. (Hg.) (2000): Information literacy around the world. Advances in programs and research. Wagga Wagga, N.S.W.: Centre for Information Studies, Charles Sturt University. (Occasional Publications, No. 1)
- Bruce, Harry; Lampson, Marc (2002): Information professionals as agents for information literacy. In: Education for Information, Jg. 20, Nr. 2, S. 81-106.
- Buckland, Michael; Florian, Doris (1991): Expertise, Task Complexity, and Artificial Intelligence: A Conceptual Framework. In: Journal of the American Society for Information Science, Jg. 42, Nr. 9, S. 635-643.
- Bundy, Alan (1999): Information literacy: the 21st century educational smartcard. In: Australian Academic & Research Libraries, Jg. 30, Nr. 4, S. 233-250.
- Bundy, Alan (2001): For a clever country: information literacy diffusion in the 21st century. Background and issues paper for the first national roundtable on information literacy conducted by the Australian Library and Information Association (ALIA) and held at the State Library of Victoria 28 February 2001. Online unter: <http://www.library.unisa.edu.au/about/papers/clever.htm>
- Bundy, Alan (2002): Growing the community of the informed: information literacy - a global issue. Paper presented at the Standing Conference of East, Central and South Africa Library Associations conference, Johannesburg South Africa, April 2002. Online unter: <http://www.library.unisa.edu.au/about/papers/growing-community.htm>
- Bundy, Alan (Hg.) (2004a): Australian and New Zealand Information Literacy Framework. Adelaide: Australian and New Zealand Institute for Information Literacy. 2<sup>nd</sup> edition. Online unter: <http://www.anziil.org/resources/Info%20lit%202nd%20edition.pdf>
- Bundy, Alan (2004b): Zeitgeist: information literacy and educational change. Paper presented at the 4th Frankfurt Scientific Symposium, Germany, 4 October 2004. Online unter: <http://www.library.northwestern.edu/public/frankfurt/papers/bundypaper.pdf>
- Burnhein, Robert (1992): Information literacy - A core competency. In: Australian Academic & Research Libraries, Jg. 23, Nr. 4, S. 188-196.
- Burns, Christopher (2002): Information Literacy: The Second Stage. Transcript of an unscripted presentation at the National Forum on Information Literacy, Washington DC, January 25, 2002. Online unter: [http://www.infolit.org/documents/literary\\_transcript.doc](http://www.infolit.org/documents/literary_transcript.doc)
- Burrow, Gale; Buse, Amy (2001): Room for learning: Planning for the Teaching in a Hands-On Environment at the Libraries of the Claremont Colleges. In: Nims, Julia K.; Andrew, Ann (Hg.): Library user education in the new millennium. Blending tradition,

trends, and innovation. Papers presented at the Twenty-Seventh National LOEX Library Instruction Conference held in Houston, Texas, 11 to 13 March 1999. Ann Arbor, Mich.: Pieran Press, S. 29-47.

Buschman, John; Warner, Dorothy A. (2005): Researching and Shaping Information Literacy Initiatives in Relation to the Web: Some Framework Problems and Needs. In: The Journal of Academic Librarianship, Jg. 31, Nr. 1, S. 12-18.

Callison, Daniel (1995): Expanding the Evaluation Role in the Critical-Thinking Curriculum. In: [LIRT] American Library Association Library Instruction Round Table / Fifteenth Anniversary Publications Task Force (Hg.): Information for a New Age: Redefining the Librarian. A LIRT 15th Anniversary Publication. Englewood, Colo.: Libraries Unlimited, S. 153-169.

Campbell, Sandy (2004): Defining Information Literacy in the 21st Century. World Library and Information Congress: 70th IFLA General Conference and Council, 22-27 August 2004, Buenos Aires, Argentina. Online unter:  
<http://www.ifla.org/IV/ifla70/papers/059e-Campbell.pdf>

Candy, Philip C. (1998): Repairing the plane in flight: developing information literacy in professional practice. In: Booker, Di (Hg.): Information literacy: the professional issue. Proceedings of the third national information literacy conference conducted by the University of South Australia Library and the Australian Library and Information Association Information Literacy Taskforce, 8 and 9 December 1997. Adelaide: University of South Australia Library, S. 4-14.

Candy, Philip C. (2000): Mining in Cyberia: Researching information literacy for the digital age. In: Bruce, Christine; Candy, Philip (Hg.): Information literacy around the world. Advances in programs and research. Wagga Wagga, N.S.W.: Centre for Information Studies, Charles Sturt University, S. 140-151.

Carvin, Andy (2000): More than just access: Fitting literacy and content into the digital divide equation. In: Educause Review, Jg. 35, Nr. 6, S. 38-47. Online unter:  
<http://www.educause.edu/pub/er/erm00/articles006/erm0063.pdf>

Castro, Gina M. (2002): From workbook to Web: Building an information literacy oasis. In: Computers in Libraries, Jg. 22, Nr. 1, S. 30-35.

Catts, Ralph (2000): Some issues in assessing information literacy. In: Bruce, Christine; Candy, Philip (Hg.): Information literacy around the world. Advances in programs and research. Wagga Wagga, N.S.W.: Centre for Information Studies, Charles Sturt University, S. 271-283.

Catts, Ralph (2002): Issues in the interpretation of the Australian information literacy standards. Beitrag an der Lifelong Learning Conference vom 16.-19. Juni 2002 in Yepoon, Queensland, Australien. Online unter:  
<http://lifelonglearning.cqu.edu.au/conference/papers/Catts.pdf>

- Catts, Ralph (2003): Information Skills Survey for Assessment of Information Literacy in Higher Education. Administration Manual. Canberra: Council of Australian University Libraries.
- [CAUL] Council of Australian University Librarians (2001): Information Literacy Standards. Canberra: Council of Australian University Librarians. Online unter: <http://www.caul.edu.au/caul-doc/InfoLitStandards2001.doc>
- Cesana, Andreas [1995]: Technischer und kultureller Informationswandel. Überlegungen zur Situation wissenschaftlicher Bibliotheken am Beispiel des Fachbereichs Philosophie. In: Für alle(s) offen. Bibliotheken auf neuen Wegen. Festschrift für Dr. Fredy Gröbly, Direktor der Öffentlichen Bibliothek der Universität Basel. Basel: Öffentliche Bibliothek der Universität, S. 38-46.
- Cheuk, Bonnie Wai-Yi (1999): Re-thinking Information Literacy Education: Appreciating Human Information Seeking and Use as a Dynamic and Situational Process. In: IATUL News, Jg. 8, Nr. 2, S. 3-8. Online unter: <http://www.iatul.org/whatsnew/previous/2-99.html#cheuk>
- Cheuk, Bonnie Wai-Yi (2000): Exploring information literacy in the workplace: A process approach. In: Bruce, Christine; Candy, Philip (Hg.): Information literacy around the world. Advances in programs and research. Wagga Wagga, N.S.W.: Centre for Information Studies, Charles Sturt University, S. 177-191.
- Chisholm, Margaret (1990): Information literacy. In: Intner, Sheila S.; Vandergrift, Kay E. (Hg.): Library education and leadership: essays in honor of Jane Anne Hannigan. Metuchen, N.J.: Scarecrow Press, S. 59-74.
- [CLIR] Council on Library and Information Resources (2005): Library as Place: Rethinking Roles, Rethinking Space. Washington, D.C.: Council on Library and Information Resources. (CLIR Publication No. 29)
- Clyde, Laurel A. (2004): Librarians and breaking barriers to information literacy: implications for continuing professional development and workplace learning. World Library and Information Congress: 70th IFLA General Conference and Council, 22-27 August 2004, Buenos Aires, Argentina. Online unter: <http://www.ifla.org/IV/ifla70/papers/020e-Clyde.pdf>
- Cooke, Alison (2001): A guide to finding quality information on the internet: Selection and evaluation strategies. 2<sup>nd</sup> edition. London: Library Association.
- Cooperstein, Susan; Kocevar-Weidinger, Liz (2001): "Please don't touch the keyboards!" - Hands-on(?) instruction in the electronic classroom. In: Nims, Julia K.; Andrew, Ann (Hg.): Library user education in the new millennium. Blending tradition, trends, and innovation. Papers presented at the Twenty-Seventh National LOEX Library Instruction Conference held in Houston, Texas, 11 to 13 March 1999. Ann Arbor, Mich.: Pieran Press, S. 49-68.

- Correia, Ana Maria Ramalho; Teixeira, José Carlos (2003): Information literacy: an integrated concept for a safer Internet. In: *Online Information Review*, Jg. 27, Nr. 5, S. 311-320.
- Coulson, Marirose (1998): Great Expectations: Reach to Teach. In: *Information Outlook*, Jg. 2, Nr. 9, S. 13-15. Online unter: <http://www.sla.org/pubs/serial/io/1998/sep98/coulson.html>
- Cullen, Rowena (2001): Only connect ... a survey of reference services - past, present and future. In: Gorman, G. E. (Hg.): *Information Services in an Electronic Environment*. London: Library Association Publishing. *International Yearbook of Library and Information Management*, 2001/2002, S. 3-42.
- Czechowski, Leslie; Knight, R. Cecilia (2001): Training College Faculty to Use World Wide Web Technologies in the Classroom. In: Dewey, Barbara I. (Hg.): *Library User Education. Powerful Learning, Powerful Partnerships*. Lanham, MD: Scarecrow Press, S. 45-52.
- Daley, Elizabeth (2003): Expanding the concept of literacy. In: *Educause Review*, Jg. 38, Nr. 2, S. 32-40. Online unter: <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0322.pdf>
- Dannenberg, Detlev (2000): Wann fangen Sie an? Das Lernsystem Informationskompetenz (LIK) als praktisches Konzept einer Teaching Library. In: *Bibliotheksdienst*, Jg. 34, Nr. 7/8, S. 1245-1259. Online unter: [http://bibliotheksdienst.zlb.de/2000/2000\\_07u08\\_Informationsvermittlung03.pdf](http://bibliotheksdienst.zlb.de/2000/2000_07u08_Informationsvermittlung03.pdf)
- Davidson, Jeanne R.; McMillen, Paula S.; Maughan, Laurel S. (2002): Using the ACRL Information Literacy Competency Standards for Higher Education to Assess a University Library Instruction Program. In: Durisin, Patricia (Hg.): *Information Literacy Programs: Successes and Challenges*. New York: Haworth Information Press, S. 97-121.
- Deschamps, Jacqueline (2003): La formation à l'usage de l'information. In: *ARBIDO*, Jg. 18, Nr. 10, S. 5-11.
- Dewey, Barbara I. (Hg.) (2001): *Library User Education. Powerful Learning, Powerful Partnerships*. Lanham, MD: Scarecrow Press.
- Dewey, Barbara I.; Zimmermann, Karen (2001): Making Sense of Science: The University of Iowa Science Information Literacy Initiative. In: Dewey, Barbara I. (Hg.): *Library User Education. Powerful Learning, Powerful Partnerships*. Lanham, MD: Scarecrow Press, S. 175-182.
- Dillon, Chris u.a. (2003): Information literacy at the Open University: a developmental approach. In: Martin, Allan; Rader, Hannelore (Hg.): *Information and IT literacy: enabling learning in the 21st century*. London: Facet, S. 66-76.
- Donnelly, Kimberley (2000): Reflections on what happens when librarians become teachers. In: *Computers in Libraries*, Jg. 20, Nr. 3, S. 46-49.
- Doyle, Christina S. (1992): Outcome measures for information literacy within the National Education Goals of 1990. Final report to National Forum on Information Literacy. Summary of findings.

- Doyle, Christina S. (1994): Information literacy in an information society: A concept for the information age. ED 372763. Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information and Technology.
- Dupuis, Elizabeth A. (1997): The Information Literacy Challenge: Addressing the Changing Needs of Our Students Through Our Programs. In: Martin, Lyn Elizabeth M. (Hg.): The Challenge of Internet Literacy: The Instruction-Web Convergence. New York: Haworth Press, S. 93-111.
- Dupuis, Elizabeth A. (2001): Automating Instruction. In: Library Journal netconnect, Jg. 126, Nr. 7, S. 21-22.
- Dupuis, Elizabeth A.; Fowler, Clara; Simpson, Brent (2001): Avoiding Culture Shock: Strategies for Successful Partnerships in Library Instruction. In: Nims, Julia K.; Andrew, Ann (Hg.): Library user education in the new millennium. Blending tradition, trends, and innovation. Papers presented at the Twenty-Seventh National LOEX Library Instruction Conference held in Houston, Texas, 11 to 13 March 1999. Ann Arbor, Mich.: Pieran Press, S. 79-85.
- Durisin, Patricia (Hg.) (2002): Information Literacy Programs: Successes and Challenges. New York: Haworth Information Press.
- Eadie, Tom (1990): Immodest Proposals. In: Library Journal, Jg. 115, Nr. 17, S. 42-45.
- Eadie, Tom (1992): Beyond Immodesty: Questioning the Benefits of BI. In: Research Strategies, Jg. 10 (Summer, S. 105-110.
- Ebster, Deborah; Farney, Patricia (2001): "Now, Voyager" - From Bette Davis to Kate Mulgrew. Developing BI for "Boomers" in an Academic Setting. In: Nims, Julia K.; Andrew, Ann (Hg.): Library user education in the new millennium. Blending tradition, trends, and innovation. Papers presented at the Twenty-Seventh National LOEX Library Instruction Conference held in Houston, Texas, 11 to 13 March 1999. Ann Arbor, Mich.: Pieran Press, S. 171-177.
- Eisenberg, Michael B.; Spitzer, Kathleen L.; Lowe, Carrie A. (2004): Information literacy: essential skills for the information age. 2<sup>nd</sup> edition. Syracuse: ERIC Clearinghouse on Information & Technology.
- Engeldinger, Eugene A. (1991): Bibliographic Instruction and the Teaching of Critical Thinking. In: Shirato, Linda (Hg.): Judging the validity of information sources: Teaching critical analysis in bibliographic instruction: Papers and session materials presented at the Eighteenth National LOEX Library Instruction Conference held at Eastern Michigan University 11 to 12 May 1990, and related resource materials gathered by the LOEX Clearinghouse. Ann Arbor, Mich.: Pierian Press, S. 29-37.
- Ensor, Pat (1998): Virtual Library Instruction: Training Tomorrow's User Today. In: LaGuardia, Cheryl (Hg.): Recreating the Academic Library. Breaking Virtual Ground. New York: Neal-Schuman, S. 221-238.

- Evans, Philip; Wurster, Thomas S. (2000): *Blown to Bits. How the New Economics of Information Transforms Strategy*. Boston: Harvard Business School Press.
- Farah, Barbara D. (1995): Information literacy: Retooling evaluation skills in the electronic information environment. In: *Journal of Educational Technology Systems*, Jg. 24, Nr. 2, S. 127-133.
- Farber, Evan Ira (1995a): Bibliographic Instruction, Briefly. In: [LIRT] American Library Association Library Instruction Round Table / Fifteenth Anniversary Publications Task Force (Hg.): *Information for a New Age: Redefining the Librarian. A LIRT 15th Anniversary Publication*. Englewood, Colo.: Libraries Unlimited, S. 23-34.
- Farber, Evan Ira (1995b): Plus ça change... In: *Library Trends*, Jg. 44, Nr. 2, S. 430-438.
- Farmer, Lesley S. J. (2002): Seven Ways to Blackboard. 68th IFLA Council and General Conference, August 18-24, 2002, Glasgow. Online unter: <http://www.ifla.org/IV/ifla68/papers/049-093e.pdf>
- Fatzer, Jill B. (1987): Library literacy. In: *Reference Quarterly*, Jg. 26, Nr. 3, S. 313-314.
- Fedrigo, Claudio (2000): Etudes et recherche de l'information. In: *ARBIDO*, Jg. 15, Nr. 2, S. 9-10.
- Feinberg, Richard (1989): Shorting-Out on Long-Term Goals: A Different Perspective on Bibliographic Instruction and Information Literacy. In: Mensching, Glenn E.; Mensching, Teresa B. (Hg.): *Coping with information illiteracy: Bibliographic instruction for the information age: Papers presented at the Seventeenth National LOEX Library Instruction Conference held at Ann Arbor, Michigan, 4 and 5 May 1989*. Ann Arbor, Mich.: Pierian Press, S. 83-85.
- Ferguson, John (2001): The Case for Proactive Information Literacy Training. Präsentation an der Internet Librarian Conference, November 6-8, 2001. Online unter: <http://www.rlc.dcccd.edu/lrc/pdfs/takingthelead.pdf>
- Fields, Anne M. (2001): Women's epistemological development: Implications for undergraduate information literacy instruction. In: *Research Strategies*, Jg. 18, Nr. 3, S. 227-238.
- Fink, Deborah (1991): Critical Thinking = Creative Problem Solving + Critical Evaluation. In: Shirato, Linda (Hg.): *Judging the validity of information sources: Teaching critical analysis in bibliographic instruction: Papers and session materials presented at the Eighteenth National LOEX Library Instruction Conference held at Eastern Michigan University 11 to 12 May 1990, and related resource materials gathered by the LOEX Clearinghouse*. Ann Arbor, Mich.: Pierian Press, S. 15-27.
- Fink, Kenneth D. (2001): Bibliographic instruction: A corporate trainer's take. In: *College & Research Libraries News*, Jg. 62, Nr. 5, S. 526-527, 535.
- Fjällbrant, Nancy (2000): The development of Web-based programs to support information literacy courses. In: Bruce, Christine; Candy, Philip (Hg.): *Information literacy around the world. Advances in programs and research*. Wagga Wagga, N.S.W.: Centre for Information Studies, Charles Sturt University, S. 25-36.

- Ford, Barbara J. (1994): Information literacy goes international. In: College & Research Libraries News, Jg. 55, Nr. 7, S. 423-425.
- Foster, Stephen (1993): Information literacy: Some misgivings. In: American Libraries, Jg. 24, Nr. 4, S. 344-346.
- Fourie, Ina (1999): Empowering users - current awareness on the Internet. In: The Electronic Library, Jg. 17, Nr. 6, S. 379-388.
- Frank, Donald G. u.a. (2001): Information Consulting: The Key to Success in Academic Libraries. In: The Journal of Academic Librarianship, Jg. 27, Nr. 2, S. 90-96.
- Franke, Fabian; Scholle, Ulrike (2003): "Neue Schulungen braucht das Land". Ergebnisse von zwei Fortbildungsveranstaltungen des Hochschulbibliotheksentrums Nordrhein-Westfalen über die Vermittlung von Informationskompetenz durch DV-basierte Schulungsangebote. In: Bibliotheksdienst, Jg. 37, Nr. 11, S. 1463-1466. Online unter: [http://bibliotheksdienst.zlb.de/2003/03\\_11\\_08.pdf](http://bibliotheksdienst.zlb.de/2003/03_11_08.pdf)
- Frick, Elizabeth (1982): Teaching information structure: turning dependent researchers into self-teachers. In: Oberman, Cerise; Strauch, Katina (Hg.): Theories of bibliographic education: Designs for teaching. New York: Bowker, S. 193-208.
- Frické, Martin; Fallis, Don (2004): Indicators of Accuracy for Answers to Ready Reference Questions on the Internet. In: Journal of the American Society for Information Science and Technology, Jg. 55, Nr. 3, S. 238-245.
- Fuhlrott, Rolf (2001): Literatur suchen und finden - oder auch lesen? In: B.I.T. online, Jg. 4, Nr. 3, S. 235-236. Online unter: <http://www.b-i-t-online.de/archiv/2001-03-edit.htm>
- Genoni, Paul; Partridge, Jan (2000): Personal research information management: information literacy and the research student. In: Bruce, Christine; Candy, Philip (Hg.): Information literacy around the world. Advances in programs and research. Wagga Wagga, N.S.W.: Centre for Information Studies, Charles Sturt University, S. 223-235.
- George, Mary W. (1990): Instructional Services. In: Lynch, Mary Jo; Young, Arthur (Hg.): Academic Libraries. Research Perspectives. Chicago: American Library Association, S. 106-142.
- Gilton, Donna L. [o. J.]: Information Literacy Instruction: A History in Context. Online unter: <http://www.uri.edu/artsci/lsc/Faculty/gilton/InformationLiteracyInstruction-AHistoryinContext.htm>
- Godwin, Peter (2003): Information literacy, but at what level? In: Martin, Allan; Rader, Hannelore (Hg.): Information and IT literacy: enabling learning in the 21st century. London: Facet, S. 88-97.
- Goetsch, Lori; Kaufman, Paula T. (1997): Readin', Writin', Arithmetic, and Information Competency: Adding a Basic Skills Component to a University's Curriculum. Online unter: <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/CNC9750.pdf>



- Gómez Hernández, José Antonio; Pasadas Ureña, Cristóbal (2003): Information literacy developments and issues in Spain. In: Library Review, Jg. 52, Nr. 7, S. 340-348.
- Gorman, G. E. (2003): Information literacy and the information competent organisation. In: Emerald Library Link, Information Management Viewpoint, Nov. 2003. Online unter: <http://hermia.emeraldinsight.com/vl=4984857/cl=36/nw=1/rpsv/librarylink/info/archive/nov103.htm>
- Gorman, Michael (1991): Send for a Child of Four! or Creating the BI-Less Academic Library. In: Library Trends, Jg. 39, Nr. 3, Winter, S. 354-362.
- Grafstein, Ann (2002): A discipline-based approach to information literacy. In: The Journal of Academic Librarianship, Jg. 28, Nr. 4, S. 197-204.
- Grafstein, Ann (2004): Information Literacy and Liberal Education: Form and Substance. Präsentation am 4. Frankfurt Scientific Symposium, 4.-5. Oktober 2004. Online unter: [http://www.library.northwestern.edu/public/frankfurt/powerpoints/grafstein\\_files/frame.html](http://www.library.northwestern.edu/public/frankfurt/powerpoints/grafstein_files/frame.html)
- Grassian, Esther S.; Kaplowitz, Joan R. (2001): Information literacy instruction. Theory and practice. New York: Neal-Schuman.
- Green, Samuel S. (1876): Personal relations between librarians and readers. In: American Library Journal, Jg. 1 (30. November, S. 74-81. Online unter: <http://polaris.gseis.ucla.edu/jrichardson/DIS220/personal.htm>
- Gregory, David; Nixon, William J. (2003): The Instruction Commons: an information literacy initiative at Iowa State University. In: Library Review, Jg. 52, Nr. 9, S. 422-432.
- Groebe, Annemarie von der (2001): Literalität: Modewort, alter Hut oder neue Aufgabe? In: Pädagogik, Jg. 53, Nr. 6, S. 6-9. Online [via Archiv, Ausg. 6/2001, Inhaltsverzeichnis] unter: [http://www.beltz.de/html/frm\\_paedagogikZ.htm](http://www.beltz.de/html/frm_paedagogikZ.htm)
- Hadengue, Véronique (2003): CALIS (Computer-assisted learning for information searching). 69th IFLA General Conference and Council, 1-9 August 2003, Berlin. Online unter: [http://www.ifla.org/IV/ifla69/papers/013e\\_trans-Hadengue.pdf](http://www.ifla.org/IV/ifla69/papers/013e_trans-Hadengue.pdf)
- Hadengue, Véronique (2004): What can e-learning do for university libraries? In: Library Review, Jg. 53, Nr. 8, S. 396-400.
- Hadengue, Véronique (2005): E-learning for information literacy. A case study. In: Library Review, Jg. 54, Nr. 1, S. 36-46.
- Hapke, Thomas (2000): Vermittlung von Informationskompetenz. Erfahrungen bei der Integration in das Curriculum an der TU Hamburg-Harburg. In: Bibliotheksdienst, Jg. 34, Nr. 5, S. 819-834. Online unter: [http://bibliotheksdienst.zlb.de/2000/2000\\_05\\_Informationsvermittlung02.pdf](http://bibliotheksdienst.zlb.de/2000/2000_05_Informationsvermittlung02.pdf)
- Hapke, Thomas; Marahrens, Oliver (2004): Spielen(d) lernen mit DISCUS : Förderung von Informationskompetenz mit einem E-Learning-Projekt der Universitätsbibliothek der TU Hamburg-Harburg. In: Ockenfeld, Marlies (Hg.): Information Professional 2011 :



- Strategien -Allianzen - Netzwerke. 26. Online-Tagung der DGI in Frankfurt am Main vom 15. bis 17. Juni 2004. Proceedings. Frankfurt a. M.: DGI, S. 213-217. Online unter: [http://www.agi-imc.de/isearch/is\\_dgi\\_articles.nsf/fsDocumentDispWeb?OpenFrameSet&Frame=Document&Src=%2Fisearch%2Fis\\_dgi\\_articles.nsf%2F0%2Fd0dc347943e88434c1256eae003b14da%3FOpenDocument%26Query%3Dhapke%26AutoFramed](http://www.agi-imc.de/isearch/is_dgi_articles.nsf/fsDocumentDispWeb?OpenFrameSet&Frame=Document&Src=%2Fisearch%2Fis_dgi_articles.nsf%2F0%2Fd0dc347943e88434c1256eae003b14da%3FOpenDocument%26Query%3Dhapke%26AutoFramed)
- Harris, Roma M. (1994): Information technology and the deskilling of librarians. In: Kent, Allen u.a. (Hg.): Encyclopedia of Library and Information Science. 53, Supplement 16. New York: Marcel Dekker, S. 182-202.
- Haubensak, Pierre u.a. (2003): Neue Stadtbibliothek in mittelalterlichen Mauern. Geschichte und Gegenwart der neuen Stadtbibliothek und des "Tösserhauses" in Winterthur. Winterthur: Stadtbibliothek Winterthur. (Neujahrsblatt der Stadtbibliothek Winterthur, Band 334)
- Hautecoeur, Jean-Paul (2000): Literacy in the age of information: Knowledge, power or domination? In: International Review of Education, Jg. 46, Nr. 5, S. 357-365.
- Hensley, Randy Burke (2004): Curiosity and Creativity as Attributes of Information Literacy. In: Reference & User Services Quarterly, Jg. 44, Nr. 1, S. 31-36.
- Hepworth, Mark (2000): Developing information literacy programs in Singapore. In: Bruce, Christine; Candy, Philip (Hg.): Information literacy around the world. Advances in programs and research. Wagga Wagga, N.S.W.: Centre for Information Studies, Charles Sturt University. S. 51-65.
- Hinchliffe, Lisa Janicke; Woodard, Beth S. (2001): Instruction. In: Bopp, Richard E.; Smith, Linda C. (Hg.): Reference and information services. An introduction. Englewood, Colo.: Libraries Unlimited, S. 177-209.
- Hinchliffe, Lisa Janicke u.a. (2003): Examining the Context. New Voices Reflect on Information Literacy. In: Reference & User Services Quarterly, Jg. 42, Nr. 4, S. 311-317.
- Hodel, Jan (2002): Heidegger in der Strassenbahn oder Suchen in den Zeiten des Internet. In: Haber, Peter u.a. (Hg.): Geschichte und Internet. "Raumlose Orte - Geschichtslose Zeit". Geschichte und Informatik 12, 2001. Zürich: Chronos, S. 35-47.
- Homann, Benno (1999): Vermittlung von Informationskompetenz. Benutzerschulung und pädagogische Fortbildung im Informationsbereich von Bibliotheken. In: Theke, S. 64-70.
- Homann, Benno (2000): Das Dynamische Modell der Informationskompetenz (DYMIK) als Grundlage für bibliothekarische Schulungen. In: Knorz, Gerhard; Kuhlen, Rainer (Hg.): Informationskompetenz - Basiskompetenz in der Informationsgesellschaft. Proceedings des 7. Internationalen Symposiums für Informationswissenschaft (ISI 2000). Konstanz: UVK Universitätsverlag, S. 195-226.
- Homann, Benno (2001): Schwierigkeiten und neue Ansätze der Benutzerschulung in Deutschland. 67th IFLA Council and General Conference, August 16-25, 2001, Bos-

ton. Online unter: <http://www.ifla.org/IV/ifla67/papers/072-126g.pdf>

Homann, Benno (2002a): Information Literacy: ein Beitrag der Bibliotheken für eine demokratische Informationsgesellschaft. Bericht über einen Themenschwerpunkt des IFLA-Kongresses in Glasgow. In: Bibliotheksdienst, Jg. 36, Nr. 12, S. 1681-1688. Online unter: [http://bibliotheksdienst.zlb.de/2002/02\\_12\\_01.pdf](http://bibliotheksdienst.zlb.de/2002/02_12_01.pdf)

Homann, Benno (2002b): Standards der Informationskompetenz. Eine Übersetzung der amerikanischen Standards der ACRL als argumentative Hilfe zur Realisierung der "Teaching Library". In: Bibliotheksdienst, Jg. 36, Nr. 5, S. 625-637. Online unter: [http://bibliotheksdienst.zlb.de/2002/02\\_05\\_07.pdf](http://bibliotheksdienst.zlb.de/2002/02_05_07.pdf)

Homann, Benno (2002c): Management von Bildungsdienstleistungen. In: Hobohm, Hans-Christoph u.a. (Hg.): Erfolgreiches Management von Bibliotheken und Informationseinrichtungen. Hamburg: Dashöfer, Kapitel 8.3.

Homann, Benno (2002d): WebCT als E-Learning-Plattform bei der Vermittlung von Informationskompetenz für Psychologen. In: Bibliotheksdienst, Jg. 36, Nr. 11, S. 1590-1601. Online unter: [http://bibliotheksdienst.zlb.de/2002/02\\_11\\_13.pdf](http://bibliotheksdienst.zlb.de/2002/02_11_13.pdf)

Homann, Benno (2003): German libraries at the starting line for the new task of teaching information literacy. In: Library Review, Jg. 52, Nr. 7, S. 310-318.

Hopkins, Frances L. (1982): A century of bibliographic instruction: the historical claim to professional and academic legitimacy. In: College & Research Libraries, Jg. 43 (May), S. 192-198.

Horton, Forest W. (1983): Information literacy vs. computer literacy. In: Bulletin of the American Society for Information Science, Jg. 9, Nr. 4, S. 14-16.

Hubbard, Susan (1987): Information skills for an information society: A review of research. ERIC digest. Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information Resources. (ED327216). Online unter: <http://www.ericdigests.org/pre-9218/information.htm>

Humes, Barbara (1999): Understanding information literacy. [Washington, D.C.]: Office of Educational Research, National Institute on Postsecondary Education, Libraries, and Lifelong Learning. Online unter: <http://www.ed.gov/pubs/UnderLit/index.html>

Imhof, Arthur E. (2001): "Papiergeschichte reicht nicht mehr aus". In: Gegenworte Nr. 8, Herbst, S. 48-53.

Isaacson, David (2003): Let's talk libraries, not "information literacy". In: Library Journal, 15.11.2003. Online unter: <http://www.libraryjournal.com/index.asp?layout=article&articleid=CA332537>

Jackson, Susan (1995): Information Literacy and Public Libraries: A Community-Based Approach. In: [LIRT] American Library Association Library Instruction Round Table / Fifteenth Anniversary Publications Task Force (Hg.): Information for a New Age: Redefining the Librarian. A LIRT 15th Anniversary Publication. Englewood, Colo: Libraries Unlimited, S. 35-45.

- Jacobson, Trudi E.; Williams, Helene C. (2000): Teaching the new library to today's users: reaching international, minority, senior citizens, gay/lesbian, first generation, at-risk, graduate and returning students, and distance learners. New York: Neal-Schuman. (The New Library Series, 4)
- [JISC] Joint Information Systems Committee (2002): The Big Blue. Information skills for students. Final report. Online unter:  
<http://www.library.mmu.ac.uk/bigblue/pdf/finalreportful.pdf>
- Jochum, Uwe (2003): Informationskompetenz, Bibliothekspädagogik und Fachreferate. In: Bibliotheksdienst, Jg. 37, Nr. 11, S. 1450-1462. Online unter:  
[http://bibliotheksdienst.zlb.de/2003/03\\_11\\_07.pdf](http://bibliotheksdienst.zlb.de/2003/03_11_07.pdf)
- Johnson, Anna Marie (2001-2003): Library instruction and information literacy. In: Reference Services Review, Jg. 29 - Jg. 31, jeweils in Nr. 4 des betreffenden Jahrgangs.
- Johnson, Anna Marie; Jent, Sarah (2004): Library instruction and information literacy - 2003. In: Reference Services Review, Jg. 32, Nr. 4, S. 413-442.
- Johnson, Hilary (2001): Information skills, information literacy. In: Library Association Record, Jg. 103, Nr. 12, S. 752-753. Online unter:  
<http://www.la-hq.org.uk/directory/record/r200112/article4.html>
- Johnston, Bill; Webber, Sheila (2004): The role of LIS faculty in the information literate university: taking over the academy? In: New Library World, Jg. 105, Nr. 1196/1197, S. 12-20. [Präsentation mit Grafik und Zitaten online unter  
<http://lifelonglearning.cqu.edu.au/papers/johnston&webber-workshop-ppt.pdf>]
- Joint, Nicholas (2003): Information literacy evaluation: moving towards virtual learning environments. In: The Electronic Library, Jg. 21, Nr. 4, S. 322-334.
- Joint, Nick; Kemp, Bob; Ashworth, Susan (2000): Information skills training in support of a joint electronic library in Glasgow: the GAELS Project approach to library courseware development. In: Aslib Proceedings, Jg. 52, Nr. 8, S. 301-312.
- Jones, Elizabeth (1998): Perspectives on information literacy in New Zealand: an overview. In: Booker, Di (Hg.): Information literacy: the professional issue. Proceedings of the third national information literacy conference conducted by the University of South Australia Library and the Australian Library and Information Association Information Literacy Taskforce, 8 and 9 December 1997. Adelaide: University of South Australia Library, S. 55-69.
- Julien, Heidi; Boon, Stuart (2004): Assessing instructional outcomes in Canadian academic libraries. In: Library & Information Science Research, Jg. 26, Nr. 2, S. 121-139.
- Kaseroka, Kay (2003): Towards a Magna Charta for the Basic Right of the Information Society. In: Password. Nr. 9, S. 10.
- Kaufman, Paula T. (1992): Information incompetence. In: Library Journal, Jg. 117, Nr. 19, S. 37-39.

- Keresztesi, Michael (1982): The science of bibliography: theoretical implications for bibliographic instruction. In: Oberman, Cerise; Strauch, Katina (Hg.): Theories of bibliographic education: Designs for teaching. New York: Bowker, S. 1-26.
- Kerka, Sandra (2000): Extending information literacy in electronic environments. In: New Directions for Adult and Continuing Education, Jg. 2000, Nr. 88, S. 27-38.
- Kirby, John; Liddiard, Lucy; Moore, Kay (1998): Empowering the information user. New ways into user education. London: Library Association Publ.
- Kirk, Elizabeth (1998): Exploiting Technology to Teach New and Old Skills: Novice Researchers and Milton's Web. In: LaGuardia, Cheryl; Mitchell, Barbara A. (Hg.): Finding Common Ground. Creating the Library of the Future Without Diminishing the Library of the Past. New York: Neal-Schuman, S. 152-160.
- Kirk, Thomas G. (2001): Information literacy: New buzzword or new library service? In: Library Issues, Jg. 21, July, o.S.
- Klatt, Rüdiger u.a. (2001a): Elektronische Information in der Hochschulausbildung. Innovative Mediennutzung im Lernalltag der Hochschulen. Opladen: Leske + Budrich.
- Klatt, Rüdiger u.a. (2001b): Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Information in der Hochschulausbildung. Barrieren und Potenziale der innovativen Mediennutzung im Lernalltag der Hochschulen. Endbericht. Online unter: <http://www.stefi.de/download/bericht2.pdf>
- Knorz, Gerhard; Kuhlen, Rainer (Hg.) (2000): Informationskompetenz - Basiskompetenz in der Informationsgesellschaft. Proceedings des 7. Internationalen Symposiums für Informationswissenschaft (ISI 2000). Konstanz: UVK Universitätsverlag. (Schriften zur Informationswissenschaft Bd. 38)
- Knowles, Malcolm Shepherd; Holton, Elwood F.; Swanson, Richard A. (2005): The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. 6<sup>th</sup> edition. Amsterdam: Elsevier.
- Koenig, Melissa; Novotny, Eric (2001): On-Line Course Integrated Library Instruction Modules as an Alternative Delivery Method. In: Dewey, Barbara I. (Hg.): Library User Education. Powerful Learning, Powerful Partnerships. Lanham, MD: Scarecrow Press, S. 200-208.
- Königer, Paul; Reithmayer, Walter (1998): Management unstrukturierter Informationen. Wie Unternehmen die Informationsflut beherrschen können. Frankfurt: Campus.
- Koontz, Christie (2005): Retail Interior Layout for Libraries. In: Marketing Library Services, Jg. 19, Nr. 1). Online unter: <http://www.infotoday.com/mls/jan05/koontz.shtml>
- Krajewski, Markus (2002): Zettelwirtschaft. Die Geburt der Kartei aus dem Geiste der Bibliothek. Berlin: Kadmos. (Copyrights, Bd. 4)
- Krajewski, Patricia R.; Piroli, Vivienne B. (2002): Something Old, Something New, Something Borrowed, Something Blue: Active Learning in the Classroom. In: Durisin, Patricia

- (Hg.): Information Literacy Programs: Successes and Challenges. New York: Haworth Information Press, S. 177-194.
- Kruse, Otto (2005): Wilhelm von Humboldts vergessenes Erbe. Führt die Bologna-Reform zum Ende des wissenschaftlichen Schreibens? In: Neue Zürcher Zeitung, Nr. 14, 18.1.2005, Bildung und Erziehung, S. 67.
- Kuhlen, Rainer (1991): Hypertext. Ein nicht-lineares Medium zwischen Buch und Wissensbank. Berlin: Springer.
- Kuhlen, Rainer (1999): Was bedeutet informationelle Autonomie? Online unter: <http://www.inf-wiss.uni-konstanz.de/People/RK/Texte/archiv99.pdf>
- Kuhlthau, Carol Collier (2002): Teaching the library research process. 2<sup>nd</sup> edition, paperback. Lanham, Maryland: Scarecrow Press.
- LaGuardia, Cheryl (1992): Renegade Library Instruction. In: Library Journal, Jg. 117, Nr. 16, S. 51-53.
- LaGuardia, Cheryl (Hg.) (1998): Recreating the academic library. Breaking virtual ground. New York: Neal-Schuman.
- LaGuardia, Cheryl; Mitchell, Barbara A. (Hg.) (1998): Finding Common Ground. Creating the Library of the Future Without Diminishing the Library of the Past. New York: Neal-Schuman.
- LaGuardia, Cheryl; Oka, Christine K. (2000): Becoming a Library Teacher. New York: Neal-Schumann. (The New Library Series, 3)
- Lampert, Lynn D. (2004): Integrating discipline-based anti-plagiarism instruction into the information literacy curriculum. In: Reference Services Review, Jg. 32, Nr. 4, S. 347-355.
- Lankenau, Irmgard (2001): "Amerika, Du hast es besser?" Erfahrungen zum Thema Information Literacy. Vortrag auf dem 91. Deutschen Bibliothekartag vom 2.4.2001 in Bielefeld. Online unter: <http://www.uni-koblenz-landau.de/bibliothek/bielefeld.pdf>
- Lankenau, Irmgard (2002): Vermittlung von Informationskompetenz an Universitäten. Chance und Herausforderung. In: Information - Wissenschaft und Praxis, Jg. 53, Nr.7, S. 428-433.
- Laszlo, Pierre (2001): Akademische Lehre im Zeitalter des Internets. In: Gegenworte Nr. 8, Herbst, S. 37-40.
- Lazarus, Jens (2003): Informationskompetenz?! Zur qualifizierten Nutzung elektronischer Information in der Hochschulbildung. In: Nühlen, Maria (Hg.): Medium und Medien: Interdisziplinäre Betrachtungen zu einem aktuellen Thema. Merseburg: Fachhochschule Merseburg, Prorektorat für Studium und Lehre, S. 63-90. (Merseburger Ringvorlesung, III). In abweichender Version von der Printausgabe online unter: <http://opus.fh-merseburg.de/opus/volltexte/2003/146/pdf/Schutz-RV3-Lazarus-Beitrag-04.pdf>

- Lederer, Naomi (2000): New form(at): using the Web to teach research and critical thinking skills. In: Reference Services Review, Jg. 28, Nr. 2, S. 130-153.
- Lenox, Mary F.; Walker, Michael L. (1992): Information literacy: Challenge for the future. In: International Journal of Information and Library Research, Jg. 4, Nr. 1, S. 1-18.
- Lewontin, Richard C. (2004): Dishonesty in Science. In: The New York Review of Books, Jg. 51, Nr. 18, 18.11.2004, S. 39. Online unter: <http://www.nybooks.com/articles/17563>
- Licea de Arenas, Judith u.a. (2004): Information literacy: implications for Mexican and Spanish university students. In: Library Review, Jg. 53, Nr. 9, S. 451-460.
- Linhart, Rod (2002): Attempts to advocate information literacy as a conceptual and process-oriented continuum of skills into system-wide outcomes. Beitrag an der Lifelong Learning Conference vom 16.-19. Juni 2002 in Yeppoon, Queensland, Australien. Online unter: <http://lifelonglearning.cqu.edu.au/conference/papers/Linhart.pdf>
- Lippincott, Joan K. (2005): Net Generation Students and Libraries. In: Oblinger, Diana G.; Oblinger, James L. (Hg.): Educating the Net Generation. EDUCAUSE, S. 13.11-13.15. Online unter: <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/pub7101m.pdf>
- [LIRT] American Library Association Library Instruction Round Table / Fifteenth Anniversary Publications Task Force (Hg.) (1995): Information for a New Age: Redefining the Librarian. A LIRT 15th Anniversary Publication. Englewood, Colo: Libraries Unlimited.
- Lloyd, Annemaree (2003): Information literacy: the meta-competency of the knowledge economy? An exploratory paper. In: Journal of Librarianship and Information Science, Jg. 35, Nr. 2, S. 87-92.
- Loomis, Abigail (1995): Building Coalitions for Information Literacy. In: [LIRT] American Library Association Library Instruction Round Table / Fifteenth Anniversary Publications Task Force (Hg.): Information for a New Age: Redefining the Librarian. A LIRT 15th Anniversary Publication. Englewood, Colo: Libraries Unlimited, S. 123-134.
- Lorenzen, Michael (2001): A brief history of library instruction in the United States of America. In: Illinois Libraries, Jg. 83, Nr. 2, S. 8-18. Online unter: <http://www.libraryinstruction.com/lihistory.html>
- Lorenzen, Michael [2002a]: Library Instruction Outside of North America in the 20th Century. Online unter: <http://www.libraryinstruction.com/liinternational.html>
- Lorenzen, Michael [2002b]: Working with Adult Learners in the Library Classroom: A Personal Reflection. Online unter: <http://www.libraryinstruction.com/adult.html>
- Lux, Claudia; Sühl-Strohmenger, Wilfried (2004): Teaching Library in Deutschland. Vermittlung von Informations- und Medienkompetenz als Kernaufgabe für Öffentliche und Wissenschaftliche Bibliotheken. Wiesbaden: Dinges & Frick. (B.I.T.online - Innovativ, Bd. 9)
- Ma, Feicheng; Hu, Cuihua (2002): Information Literacy, Education Reform and the Economy. China as a Case Study. White Paper prepared for UNESCO, the U.S. National Com-



mission on Libraries and Information Science, and the National Forum on Information Literacy, for use at the Information Literacy Meeting of Experts, Prague, The Czech Republic, July 2002. Online unter:

<http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/ma-fullpaper.pdf>

- Macaulay, Peter Duncan (2001): Doctoral Research and Scholarly Communication: Candidates, Supervisors and Information Literacy. Unpublizierte Dissertation, Deakin University, Faculty of Education.
- MacDonald, Mary C.; Rathemacher, Andrée J.; Burkhardt, Joanna M. (2000): Challenges in building an incremental, multi-year information literacy plan. In: Reference Services Review, Jg. 28, Nr. 3, S. 240-247.
- Mackenzie, Alison; Makin, Louise (2003): Beyond student instruction: information skills for staff. In: The New Review of Academic Librarianship Jg. 9, Nr. 1, S. 113-130.
- Makin, Louise (2003): The Big Blue project. In: Martin, Allan; Rader, Hannelore (Hg.): Information and IT Literacy: Enabling Learning in the 21st Century. London: Facet, S. 255-263.
- Manuel, Kate (2002): Teaching Information Literacy to Generation Y. In: Durisin, Patricia (Hg.): Information Literacy Programs: Successes and Challenges. New York: Haworth Information Press, S. 195-217.
- Marcum, James W. (2001): From Information Center to Discovery System: Next Step for Libraries? In: The Journal of Academic Librarianship, Jg. 27, Nr. 2, S. 97-106.
- Marcum, James W. (2002): Rethinking information literacy. In: Library Quarterly, Jg. 72, Nr. 1, S. 1-26.
- Martin, Lynne M.; Jacobson, Trudi E. (1995): Reflections on maturity: "Introduction" to "Library Instruction Revisited: Bibliographic Instruction Comes of Age". In: The Reference Librarian. Nr. 51/52, S. 5-13.
- Maughan, Patricia Davitt (2001): Assessing Information Literacy among Undergraduates: A Discussion of the Literature and the University of California-Berkeley Assessment Experience. In: College & Research Libraries, Jg. 62, Nr. 1, S. 71.
- McCrank, Lawrence J. (1991): Information literacy: a bogus bandwagon? In: Library Journal, Jg. 116, Nr. 8, S. 38-42.
- McFadden, T. G. (Hg.) (2001): Computer-Based Instruction in Libraries and Library Education. (Library Trends, Jg. 50, Nr. 1)
- McKinzie, Steve (1993): Bibliographic instruction or research: What's in a name? In: College & Research Libraries News, Jg. 54 (June, S. 336-337.
- Mensching, Glenn E.; Mensching, Teresa B. (Hg.) (1989): Coping with information illiteracy: Bibliographic instruction for the information age: Papers presented at the Seventeenth National LOEX Library Instruction Conference held at Ann Arbor, Michigan, 4 and 5 May 1989. Ann Arbor, Mich.: Pierian Press. (Library Orientation Series, 20)

- Mercado, Heidi (1999): Library instruction and online database searching. In: Reference Services Review, Jg. 27, Nr. 3, S. 259-265.
- Monoï, Shinichi; O'Hanlon, Nancy; Diaz, Karen R. (2005): Online Searching Skills: Development of an Inventory to Assess Self-Efficacy. In: The Journal of Academic Librarianship, Jg. 31, Nr. 2, S. 98-105.
- Moore, Deborah u.a. (2002): Information competency instruction in a two-year college: one size does not fit all. In: Reference Services Review, Jg. 30, Nr. 4, S. 300-306.
- Morrison, Heather (1997): Information literacy skills: An exploratory focus group study of student perceptions. In: Research Strategies, Jg. 15, Nr. 1, S. 4-17.
- Mötsch, Brigitte (1997): Informationelle Bildung in der Schule unter besonderer Berücksichtigung des Internet. Aspekte und Grundlagen curricularer Konzeptionen. Diplomarbeit im Aufbaustudiengang Informationswissenschaft. Online unter: <http://www.ub.uni-konstanz.de/kops/volltexte/1999/168/>
- Mutch, Alistair (1997): Information literacy: An exploration. In: International Journal of Information Management, Jg. 17, Nr. 5, S. 377-386.
- Mutch, Alistair (2000): Information literacy: A critical realist perspective. In: Bruce, Christine; Candy, Philip (Hg.): Information literacy around the world. Advances in programs and research. Wagga Wagga, N.S.W.: Centre for Information Studies, Charles Sturt University, S. 153-162.
- Naito, Marilyn (1991): An information literacy curriculum: A proposal. In: College & Research Libraries News, Jg. 52 (May), S. 293-296.
- Narayanan, Rakunathan; Munoo, Rajendra (2003): Creating Information Literacy as Corporate Products: Perspectives and Experiences from Singapore. World Library and Information Congress. 69th IFLA General Conference and Council, 1-9 August 2003, Berlin. Online unter: [http://www.ifla.org/IV/ifla69/papers/114e-Narayanan\\_Munoo.pdf](http://www.ifla.org/IV/ifla69/papers/114e-Narayanan_Munoo.pdf)
- National Commission on Excellence in Education (1983): A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform. Washington, D.C.: U.S. Department of Education. Online unter: <http://www.ed.gov/pubs/NatAtRisk/risk.html>
- Neely, Teresa Y. (2002): Sociological and psychological aspects of information literacy in higher education. Lanham, Md.: Scarecrow Press.
- Nilges, Annemarie; Reessing-Fidorra, Marianne; Vogt, Renate (2003): Standards für die Vermittlung von Informationskompetenz an der Hochschule. In: Bibliotheksdienst, Jg. 37, Nr. 4, S. 463-465. Online unter: [http://bibliotheksdienst.zlb.de/2003/03\\_04\\_07.pdf](http://bibliotheksdienst.zlb.de/2003/03_04_07.pdf)
- Nimon, Maureen (2000): Striking the right balance: information literacy and partnerships between librarian, lecturer, and student. In: Booker, Di (Hg.): Concept, Challenge, Conundrum: From Library Skills to Information Literacy. Proceedings of the fourth national information literacy conference conducted by the University of South Australia Library and the Australian Library and Information Association Information Literacy Special Interest Group, 3-5 December 1999. Adelaide: University of South Australia



Library, S. 157-164.

- Nims, Julia K.; Andrew, Ann (Hg.) (2001): Library user education in the new millennium. Blending tradition, trends, and innovation. Papers presented at the Twenty-Seventh National LOEX Library Instruction Conference held in Houston, Texas, 11 to 13 March 1999. Ann Arbor, Mich.: Pieran Press. (Library Orientation Series, No. 31)
- Nyamboga, Constantine M. (2004): Information skills and information literacy in Indian university libraries. In: Program: electronic library & information Systems, Jg. 38, Nr. 4, S. 232-239.
- Oberman, Cerise; Strauch, Katina (Hg.) (1982): Theories of bibliographic education: Designs for teaching. New York: Bowker.
- O'Connor, Lisa G.; Radcliff, Carolyn J.; Gedeon, Julie A. (2001): Assessing Information Literacy Skills: Developing a Standardized Instrument for Institutional and Longitudinal Measurement. In: Thompson, Hugh A. (Hg.): Crossing the Divide: Proceedings of the Tenth National Conference of the Association of College and Research Libraries, March 15-18, 2001, Denver, Colorado. Chicago: ACRL, S. 163-174. Online unter: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrl/events/oconnor.pdf>
- Olsen, Judith; Quintiliano, Barbara (2001): The Quest for information literacy. Forging new partnerships. In: Nims, Julia K.; Andrew, Ann (Hg.): Library user education in the new millennium. Blending tradition, trends, and innovation. Papers presented at the Twenty-Seventh National LOEX Library Instruction Conference held in Houston, Texas, 11 to 13 March 1999. Ann Arbor, Mich.: Pieran Press, S. 189-193.
- Olsen, Jan Kennedy; Coons, Bill (1989): Cornell University's Information Literacy Program. In: Mensching, Glenn E.; Mensching, Teresa B. (Hg.): Coping with information illiteracy: Bibliographic instruction for the information age: Papers presented at the Seventeenth National LOEX Library Instruction Conference held at Ann Arbor, Michigan, 4 and 5 May 1989. Ann Arbor, Mich.: Pierian Press, S. 7-20.
- Orna, Elizabeth; Stevens, Graham (1995): Managing information for research. Buckingham: Open University Press.
- Orr, Debbie; Appleton, Margaret; Wallin, Margie (2001): Information Literacy and Flexible Delivery: Creating a Conceptual Framework and Model. In: The Journal of Academic Librarianship, Jg. 27, Nr. 6, S. 457-463.
- O'Sullivan, Carmel (2002): Is information literacy relevant in the real world? In: Reference Services Review, Jg. 30, Nr. 1, S. 7-14.
- Overholtzer, Jeffrey; Tombarge, John (2003): Promoting information fluency. In: Educause Quarterly, Jg. 26, Nr. 1, S. 55-58. Online unter: <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/EQM0319.pdf>
- Owusu-Ansah, Edward K. (2003): Information Literacy and the Academic Library: A Critical Look at a Concept and the Controversies Surrounding it. In: The Journal of Academic Librarianship, Jg. 29, Nr. 4, S. 219-230.

- Owusu-Ansah, Edward K. (2004a): Information Literacy and Higher Education: Placing the Academic Library in the Center of a Comprehensive Solution. In: The Journal of Academic Librarianship, Jg. 30, Nr. 1, S. 3-16.
- Owusu-Ansah, Edward K. (2004b): Navigating Information, Facilitating Knowledge: The Library, the Academy, and Student Learning. Präsentation am Frankfurt Scientific Symposium, 4.-5. Oktober 2004. Online unter:  
<http://www.library.northwestern.edu/public/frankfurt/papers/owusuansah.pdf>
- Pally, Marcia (2003): Lob der Kritik. Warum die Demokratie nicht auf ihren Kern verzichten darf. Berlin: Berlin Verlag.
- Parker, Jo (2003): Putting the pieces together: information literacy at The Open University. In: Library Management, Jg. 24, Nr. 4/5, S. 223-228.
- Pasadas Ureña, Cristóbal (2003): The International Information Literacy Certificate: a Global Professional Challenge? World Library and Information Congress. 69th IFLA General Conference and Council, 1-9 August 2003, Berlin. Online unter:  
[http://www.ifla.org/IV/ifla69/papers/202e\\_trans-Pasadas\\_Urena.pdf](http://www.ifla.org/IV/ifla69/papers/202e_trans-Pasadas_Urena.pdf)
- Patalong, Sally (2003): Using the virtual learning environment WebCT to enhance information skills teaching at Coventry University. In: Library Review, Jg. 52, Nr. 3, S. 103-110.
- Pawley, Christine (2003): Information literacy: a contradictory coupling. In: Library Quarterly, Jg. 73, Nr. 4, S. 422-452.
- Peacock, Judith (2000): From trainers to educators: librarians and the challenge of change. In: Booker, Di (Hg.): Concept, Challenge, Conundrum: From Library Skills to Information Literacy. Proceedings of the fourth national information literacy conference conducted by the University of South Australia Library and the Australian Library and Information Association Information Literacy Special Interest Group, 3-5 December 1999. Adelaide: University of South Australia Library, S. 182-192.
- Place, Emma (2005): Teaching package for internet research. In: Library + Information Update, Jg. 4, Nr. 1-2, S. 39.
- Place, Emma u.a. (2003): A tool for teaching e-literacy: the RDN Virtual Training Suite. In: Martin, Allan; Rader, Hannelore (Hg.): Information and IT Literacy: Enabling Learning in the 21st Century. London: Facet, S. 177-184.
- Plotnick, Eric (1999): Information literacy: ERIC Digest. ED427777. Online unter  
<http://searcheric.org/digests/ed427777.html>
- Purdue, Jeff (2003): Stories, Not Information: Transforming Information Literacy. In: Portal: Libraries and the Academy, Jg. 3, Nr. 4, S. 653-662.
- Rader, Hannelore B. (1974-1995): Library orientation and instruction. In: Reference Services Review, Jg. 2 - Jg. 23, jeweils in unterschiedlichen Nummern des betreffenden Jahrgangs.

- Rader, Hannelore (1990): Bibliographic instruction or information literacy. In: College & Research Libraries News, Jg. 51 (1, S. 18-20.
- Rader, Hannelore B. (1991): Information literacy: A revolution in the library. In: Reference Quarterly, Jg. 31 (Fall, S. 25-29.
- Rader, Hannelore B. (1993): From library orientation to information literacy: 20 years of hard work. In: Shirato, Linda (Hg.): What is Good Instruction Now? Library instruction for the 90's. Ann Arbor, MI: Pierian Press, S. 25-28.
- Rader, Hannelore B. (1996): User education and information literacy for the next decade: an international perspective. In: Reference Services Review, Jg. 24, Nr. 2, S. 71-75.
- Rader, Hannelore B. (1996-2000): Library instruction and information literacy. In: Reference Services Review, Jg. 24 - Jg. 28, jeweils in Nr. 4 (Fall/Winter) des betreffenden Jahrgangs.
- Rader, Hannelore B. (2000): A silver anniversary: 25 years of reviewing the literature related to user instruction. In: Reference Services Review, Jg. 28, Nr. 3, S. 290-296.
- Rader, Hannelore B. (2002a): Information literacy 1973-2002: A selected literature review. In: Library Trends, Jg. 51, Nr. 2, S. 242-259.
- Rader, Hannelore B. (2002b): Information Literacy - An Emerging Global Priority. White Paper prepared for UNESCO, the U.S. National Commission on Libraries and Information Science, and the National Forum on Information Literacy, for use at the Information Literacy Meeting of Experts, Prague, The Czech Republic. Online unter: <http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/rader-fullpaper.pdf>
- Rader, Hannelore (2003): Information literacy - a global perspective. In: Martin, Allan; Rader, Hannelore (Hg.): Information and IT literacy: enabling learning in the 21st century. London: Facet, S. 24-42.
- Rader, Hannelore B. (2004): Using faculty-librarian partnerships to ensure that students become information fluent in the 21st century [Partnerships for Information Fluency]. Präsentation am Frankfurt Scientific Symposium, 4.-5. Oktober 2004. Online unter: [http://www.library.northwestern.edu/public/frankfurt/powerpoints/rader\\_files/frame.html](http://www.library.northwestern.edu/public/frankfurt/powerpoints/rader_files/frame.html)
- Rathemacher, Andrée J.; MacDonald, Mary C.; Burkhardt, Joanna M. (2001): New Learners, New Models: Cultivating an Information Literacy Program. In: Dewey, Barbara I. (Hg.): Library User Education. Powerful Learning, Powerful Partnerships. Lanham, MD: Scarecrow Press, S. 157-166.
- Rauchmann, Sabine (2003): Die Vermittlung von Informationskompetenz in Online-Tutorials: eine vergleichende Bewertung der US-amerikanischen und deutschen Konzepte. Diplomarbeit am Fachbereich Informationswissenschaften der Fachhochschule Potsdam. In: Fuhlrott, Rolf u.a. (Hg.): Innovationsforum 2003. Wiesbaden: Dinges & Frick, S. 189-285. (B.I.T.online - Innovativ, Band 5)
- Rettig, James (1995): The convergence of twain or titanic collision? BI and reference in the 1990's sea of change. In: Reference Services Review, Jg. 23 (Spring, S. 7-20.

- Reynolds, Leslie J. (2001): Model for a Web-Based Information Literacy Course: Design, Conversion and Experiences. In: Science & Technology Libraries, Jg. 19, Nr. 3/4, S. 165-178.
- Roberts, Peter (2000): Knowledge, information and literacy. In: International Review of Education, Jg. 46, Nr. 5, S. 433-453.
- Robinson, Otis H. (1876): Proceedings. In: American Library Journal, Jg. 1 (30. November, S. 123-124.
- Rockenbach, Susanne (2003): Teaching library in der Praxis - Bedingungen und Chancen. In: Bibliotheksdienst, Jg. 37, Nr. 1, S. 33-40. Online unter: [http://bibliotheksdienst.zlb.de/2003/03\\_01\\_03.pdf](http://bibliotheksdienst.zlb.de/2003/03_01_03.pdf)
- Rockman, Ilene F. (2003): Information literacy, a worldwide priority for the twenty-first century. In: Reference Services Review, Jg. 31, Nr. 3, S. 209-210.
- Rychen, Dominique Simone; Salganik, Laura Hersh (Hg.) (2001): Defining and selecting key competencies. Seattle: Hogrefe and Huber.
- Sager, Harvey (1995): Implications for bibliographic instruction. In: Pitkin, Gary M. (Hg.): The impact of emerging technologies on reference services and bibliographic instruction. Westport, Conn.: Greenwood Press. (Contributions in librarianship and information science, no. 87).
- Salony, Mary F. (1995): The history of bibliographic instruction: Changing trends from books to the electronic world. In: The Reference Librarian, Jg., Nr. 51/52, S. 31-51.
- Samulowitz, Hansjoachim; Ockenfeld, Marlies (2003): Bibliothek und Dokumentation - eine unendliche Geschichte. In: Information - Wissenschaft und Praxis, Jg. 54, Nr.8) , S. 453-462. Online unter: <http://eprints.rclis.org/archive/00001914/01/SamOck.pdf>
- Sauppe, Eberhard (2003): Dictionary of librarianship = Wörterbuch des Bibliothekswesens. German-English, English-German. 3. Aufl. München: K.G. Saur.
- Sauppe, Eberhard; Müller, Hartmut; Westermann, Rolf (1980): Benutzerschulung in Hochschulbibliotheken. Ergebnisse einer von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Grundlagenuntersuchung. München: K.G. Saur. (Informationsmanagement, Band 2)
- Sayed, Yusuf (2000): Socio-economic status and information literacy in South African higher education. In: Bruce, Christine; Candy, Philip (Hg.): Information literacy around the world. Advances in programs and research. Wagga Wagga, N.S.W.: Centre for Information Studies, Charles Sturt University, S. 237-255.
- [SCANS] The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (1991): What work requires of schools: A SCANS report for America 2000. Washington D.C.: U.S. Department of Labor. Online unter: <http://wdr.doleta.gov/SCANS/whatwork/>
- Schubel, Bärbel; Sühl-Strohmenger, Wilfried (2003): Informationsdienstleistung und Vermittlung von Informationskompetenz - das Freiburger Bibliothekssystem auf neuen We-

- gen. In: Bibliotheksdienst, Jg. 37, Nr. 4, S. 437-449. Online unter:  
[http://bibliotheksdienst.zlb.de/2003/03\\_04\\_03.pdf](http://bibliotheksdienst.zlb.de/2003/03_04_03.pdf)
- Schultka, Holger (2002): Bibliothekspädagogik versus Benutzerschulung – Möglichkeiten der edukativen Arbeit in Bibliotheken. In: Bibliotheksdienst, Jg. 36, Nr. 11, S. 1486-1505. Online unter: [http://bibliotheksdienst.zlb.de/2002/02\\_11\\_05.pdf](http://bibliotheksdienst.zlb.de/2002/02_11_05.pdf)
- Schultka, Holger (2004): Bibliothekspädagogik - Schwerpunkt Informationskompetenz. Hilfsmittel zur Kursvorbereitung und beim Unterrichten/Lehren. Teil 1. In: Bibliotheksdienst, Jg. 38, Nr. 9, S. 1107-1119. Online unter:  
[http://www.zlb.de/aktivitaeten/bd\\_neu/heftinhalte/heft9-1204/Infovermittlung0904.pdf](http://www.zlb.de/aktivitaeten/bd_neu/heftinhalte/heft9-1204/Infovermittlung0904.pdf)
- SCONUL Advisory Committee on Information Literacy (1999): Information skills in higher education: A SCONUL position paper. Online unter:  
[http://www.sconul.ac.uk/activities/inf\\_lit/papers/Seven\\_pillars2.pdf](http://www.sconul.ac.uk/activities/inf_lit/papers/Seven_pillars2.pdf)
- Sellitto, Carmine (2005): The Impact of Impermanent Web-Located Citations: A Study of 123 Scholarly Conference Publications. In: Journal of the American Society for Information Science and Technology, Jg. 56, Nr. 7, S. 695-703.
- Shapiro, Jeremy J.; Hughes, Shelley K. (1996): Information literacy as a liberal art: enlightenment proposals for a new curriculum. In: Educom Review, Jg. 31, Nr. 2). Online unter: <http://www.educause.edu/pub/er/review/reviewArticles/31231.html>
- Shirato, Linda (Hg.) (1993): What is good instruction now? Library instruction for the 90s: papers and session materials presented at the Twentieth National LOEX Library Instruction Conference held at Eastern Michigan University 8 to 9 May 1992, and related resource materials gathered by the LOEX Clearinghouse. Ann Arbor (Mich.): Pierian Press. (Library Orientation Series, 23)
- Sinikara, Kaisa; Järveläinen, Leena (2003): Information literacy development in Finland. In: Library Review, Jg. 52, Nr. 7, S. 333-229.
- Skov, Annette; Skaerbak, Helli (2003): Fighting an uphill battle: teaching information literacy in Danish institutions of higher education. In: Library Review, Jg. 52, Nr. 7, S. 326-332.
- Snavey, Loanne; Cooper, Natasha (1997): The information literacy debate. In: The Journal of Academic Librarianship, Jg. 23, Nr. 1, S. 9-14.
- Sonntag, Gabriela (2001): Report on the National Information Literacy Survey: Documenting progress throughout the United States. In: College & Research Libraries News, Jg. 62, Nr. 10, November, S. 996-1001. Online unter:  
<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/crlnews/backissues2001/november3/reportnational.htm>
- Spribile, Ingeborg (2002): Die Bibliothek als Partner für Lehrende und Lernende. Modelle aus den USA. In: Bibliothek. Forschung und Praxis, Jg. 26, Nr. 1, S. 55-65. Online unter: [http://www.bibliothek-saur.de/2002\\_1/055-065.pdf](http://www.bibliothek-saur.de/2002_1/055-065.pdf)

- Stebelman, Scott (2001): Development of a Faculty Web Training Program at George Washington University. In: Dewey, Barbara I. (Hg.): Library User Education. Powerful Learning, Powerful Partnerships. Lanham, MD: Scarecrow Press, S. 61-67.
- Sühl-Strohmenger, Wilfried (2003): Hochschulbibliothek, Informationskompetenz und pädagogisch-didaktische Qualifizierung. Lehren und Lernen in der Bibliothek - neue Aufgabe für Bibliothekare. In: B.I.T. online, Jg. 6, Nr. 4, S. 317-326.
- Sühl-Strohmenger, Wilfried u.a. (2002): "Informations- und Medienkompetenz" in den neuen Bachelor-Studiengängen an der Universität Freiburg. In: Bibliotheksdienst, Jg. 36, Nr. 2, S. 150-159. Online unter: [http://bibliotheksdienst.zlb.de/2002/02\\_02\\_02.pdf](http://bibliotheksdienst.zlb.de/2002/02_02_02.pdf)
- Sun, Ping (2002): Information Literacy in Chinese Higher Education. In: Library Trends, Jg. 51, Nr. 2, Fall, S. 210-217. Online unter: [http://www.findarticles.com/p/articles/mi\\_m1387/is\\_2\\_51/ai\\_96305911](http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m1387/is_2_51/ai_96305911)
- Sutherland, Naomi R.; Winters, C. M. (2001): The A, B, Z's of Bibliographic Instruction: Using Real-Life Analogies to Foster Understanding. In: The Reference Librarian, Jg. 35, Nr. 73, S. 293-208.
- Thomas, Herbert (1997): The new literacy: The challenges of hypertextual discourse. In: Computer Assisted Language Learning, Jg. 10, Nr. 5, S. 479-489.
- Thompson, Spenser; Cody, Jill (2003): Information literacy meeting of experts. Prague, the Czech Republic, September 20-23, 2003. Report of a meeting sponsored by the US National Commission on Libraries and Information Science (NCLIS) and the National Forum on Information Literacy (NFIL) with the support of the United Nations Education, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO). Online unter: <http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/post-infolitconf&meet/FinalReportPrague.pdf>
- Tiefel, Virginia M. (1995): Library user education: examining its past, projecting its future. In: Library Trends, Jg. 44, Nr. 2, S. 318-338.
- Todd, Ross J. (2000a): A theory of information literacy: In-formation and outward looking. In: Bruce, Christine; Candy, Philip (Hg.): Information literacy around the world. Advances in programs and research. Wagga Wagga, N.S.W.: Centre for Information Studies, Charles Sturt University, S. 163-175.
- Todd, Ross J. (2000b): Information literacy: concept, conundrum and challenge. In: Booker, Di (Hg.): Concept, Challenge, Conundrum: From Library Skills to Information Literacy. Proceedings of the fourth national information literacy conference conducted by the University of South Australia Library and the Australian Library and Information Association Information Literacy Special Interest Group, 3-5 December 1999. Adelaide: University of South Australia Library, S. 25-33.
- Town, J. Stephen (2003): Information literacy: definition, measurement, impact. In: Martin, Allan; Rader, Hannelore (Hg.): Information and IT literacy: enabling learning in the 21st century. London: Facet, S. 53-65.



- Tschopp, Jakob [1995]: Die Erziehung zum mündigen Fernleihe-Benutzer am Beispiel der Universitätsbibliothek Basel. In: Für alle(s) offen. Bibliotheken auf neuen Wegen. Festschrift für Dr. Fredy Gröbly, Direktor der Öffentlichen Bibliothek der Universität Basel. Basel: Öffentliche Bibliothek der Universität, S. 258-266.
- Tyson, John C. (1995): The impact of emerging technologies on library clientele. In: Pitkin, Gary M. (Hg.): The impact of emerging technologies on reference services and bibliographic instruction. Westport, Conn.: Greenwood Press, S. 63-73.
- Umlauf, Konrad (2003): Bibliotheken, Informationskompetenz, Lernförderung und Lernarrangements. Berlin: Institut für Bibliothekswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin. (Berliner Handreichungen zur Bibliothekswissenschaft, 117). Online unter: <http://www.ib.hu-berlin.de/~kumlau/handreichungen/h117/>
- Virkus, Sirje (2003): Information literacy in Europe: a literature review. In: Information Research, Jg. 8, Nr. 4). Online unter: <http://informationr.net/ir/8-4/paper159.html>
- Völger, Marion (2004): Wissenschaftsbetrug. Strafrechtliche Aspekte - unter besonderer Berücksichtigung des Missbrauchs staatlicher Forschungsförderung. Zürich: Schulthess. (Zürcher Studien zum Strafrecht 42)
- Vuotto, Frank (2004): Information competence as a value-added product: applying the business model to academe. In: Reference Services Review, Jg. 32, Nr. 3, S. 234-248.
- Wade, Aileen (1997): Training the end-user. Case study 1: Academic libraries. In: Biddiscombe, Richard (Hg.): The end-user revolution. CD-ROM, Internet and the changing role of the information professional. London: Library Association Publ., S. 96-109.
- Walker, Henry M.; Engel, Kevin R. (2003): Research exercises: A sequenced approach to just-in-time information literacy instruction. In: Research Strategies, Jg. 19, Nr. 2, S. 135-147.
- Wallace, Patricia (2004): The Internet in the Workplace. How New Technology is Transforming Work. Cambridge: Cambridge UP.
- Ward, Dane (2001): The future of information literacy. In: College & Research Libraries News, Jg. 62, Nr. 9, S. 922-925.
- Warnken, Paula (2004): The Impact of Technology on Information Literacy Education in Libraries. In: The Journal of Academic Librarianship, Jg. 30, Nr. 2, S. 151-156.
- Weaver, Patricia (1997): Marketing library instruction to adults. In: College & Research Libraries News, Jg. 58, Nr. 7, S. 493-494.
- Webb, Jo; Powis, Chris (2004): Teaching Information Skills: Theory and Practice. London: Facet.
- Webber, Sheila (2001): Myths and opportunities. In: The Library Association Record, Jg. 103, Nr. 9, S. 548-549.
- Webber, Sheila (2002): Mapping a path to the empowered searcher. In: Graham, Catherine (Hg.): Online Information 2002. Proceedings. Oxford: Learned Information Europe, S.

177-181.

- Webber, Sheila (2003): An International Information Literacy Certificate: opportunity or dead-end? World Library and Information Congress. 69th IFLA General Conference and Council, 1-9 August 2003, Berlin. Online unter: <http://www.ifla.org/IV/ifla69/papers/199e-Webber.pdf>
- Webber, Sheila; Johnston, Bill (2000): Conceptions of information literacy: new perspectives and implications. In: Journal of Information Science, Jg. 26, Nr. 6, S. 381-397.
- [Weinberg-Report] (1963): Science, Government and Information. The Responsibilities of the Technical Community and the Government in the Transfer of Information. A Report of the President's Science Advisory Committee. Washington: The White House. Deutsche Übersetzung aus Zentrale Information, Beiheft 2 (1965) online unter: <http://www.ib.hu-berlin.de/~wumsta/weinberg.html>
- Weiss, Stephen C. (2005, in press): The origin of library instruction in the United States, 1820-1900. Erscheint in: Research Strategies. [Online Preprint über ScienceDirect]
- White, Herbert S. (1992): Bibliographic instruction, information literacy, and information empowerment. In: Library Journal, Jg. 117, Nr. 1, S. 76-78.
- Whyte, Susan Barnes (2001): From BI to IL: The ACRL Institute for Information Literacy. In: OLA Quarterly, Jg. 7, Nr. 2. Online unter: <http://olaweb.org/quarterly/quar7-2/whyte.shtml>
- Wilder, Stanley (2005): Information Literacy Makes All the Wrong Assumptions. In: The Chronicle of Higher Education, Jg. 51, Nr. 18, S. B13.
- Wilson, Lizabeth A. (2001): Information Literacy: Fluency Across and Beyond the University. In: Dewey, Barbara I. (Hg.): Library User Education. Powerful Learning, Powerful Partnerships. Lanham, MD: Scarecrow Press, S. 1-17.
- Winkler, Stanley (2001): The Whys and Wherefores of Information Literacy. In: Journal of Instruction Delivery Systems, Jg. 15, Nr. 2, S. 25-30.
- Wood, Gail (2004): Academic Original Sin: Plagiarism, the Internet, and Librarians. In: The Journal of Academic Librarianship, Jg. 30, Nr. 3, S. 237-242.
- Young, Vicki (1993): Applying the Principles of Adult Learning to the Design of a Two Hour Workshop for Adult and Part-time Students. In: Shirato, Linda (Hg.): What is good instruction now? Library instruction for the 90s: papers and session materials presented at the Twentieth National LOEX Library Instruction Conference held at Eastern Michigan University 8 to 9 May 1992, and related resource materials gathered by the LOEX Clearinghouse. Ann Arbor (Mich.): Pierian Press, S. 117-120
- Zurkowski, Paul G. (1974): The Information Service Environment. Relationships and Priorities. Washington, D.C.: National Commission on Libraries and Information Science, National Program for Library and Information Services. (Related Paper No. 5). ERIC Document 10039.