

## Informationskompetenz, Bibliothekspädagogik und Fachreferate

Uwe Jochum

### 1. Zur Situation

Die Debatte um das Berufsbild des Bibliothekars, die 1998 im 32. Jahrgang dieser Zeitschrift mit Vehemenz geführt wurde, ist längst abgeebbt und durch eine Debatte um die Informationskompetenz als neuem Arbeitsfeld für Bibliothekare ersetzt worden. Daran ist erfreulich, dass man nach der eher theoretischen Auseinandersetzung um den Status besonders des höheren Dienstes nun den Blick auf die Praxis zurücklenkt und schaut, was ebendiese Praxis angesichts veränderter Rahmenbedingungen an Herausforderungen für Bibliotheken und Bibliothekare zu bieten hat. Bedauerlich ist jedoch, dass man bei diesem Blick in die Praxis den Zusammenhang mit der Theorie allzu rasch aufgegeben hat, so dass man einmal mehr das tut, was man in der Bibliotheksgeschichte nur zu gerne getan hat: Man überlässt sich einer vermeintlich innovativen Praxis und verdrängt, dass das Plädoyer für eine bestimmte Praxis implizit immer auch ein Plädoyer für eine bestimmte Art von Bibliothek ist. So praktisch die Praxis daher auch immer sein will, stets hat sie im Schlepptau eine Theorie, auch dann, wenn sie selber diese Theorie nicht explizit macht.

Der Streit um die richtige Theorie der Bibliothek ist daher kein müßiger Streit um Begriffe, sondern der Versuch, die Autosuggestion einer reinen Praxis zu unterlaufen, um in diesem Unterlaufen überhaupt erst jene Perspektive finden zu können, die eine wohlüberlegte und begrifflich fundierte Kritik der jeweiligen Praxis erlaubt. Entzieht man sich diesem kritischen Unterlaufen der Praxis, bleibt man in ebenjenem Mechanismus verfangen, der das Bibliothekswesen schon seit langem bestimmt: man adaptiert unkritisch die jeweils neuesten Schlagworte, die schon aufgrund ihrer schieren Neuheit und ihrer aufgelegten Zirkulation im öffentlichen Raum mit einer innovativen Energie locken, die man scheinbar nur noch auf die Mühlen der Bibliotheken lenken muss, wenn man ebendiese Bibliotheken als moderne und innovative Einrichtungen der Öffentlichkeit gegenüber darstellen will. Da die Sache aber eine unkritische Adaptation von außen an die Bibliotheken herangetragenener Schlagworte bleibt, muss man sich nicht wundern, wenn die Bibliotheken alle paar Jahre ein neues „Paradigma“ ausrufen, das sie im Gleichschritt mit den gesellschaftlichen Innovationen halten soll. Der Praktiker ist damit zufrieden, denn er hat den Anschluss an die jüngste Tendenz geschafft, und dass dieser Anschluss in ein paar Jahren gewechselt werden wird, stört ihn nicht im geringsten, im Gegenteil: der Anschlusswechsel suggeriert einmal mehr ein innovati-

ves Potential, selbst dann, wenn man nur die Begriffe austauscht, im übrigen aber so weitermacht wie bisher.

Die Strecke dieser vermeintlich rein praktischen Anschlusswechsel mit unterstelltem innovativem Potential ist lang und reicht von der „Bibliothek als speziellem Informationssystem“ über die „Self-renewing library“, die „virtuelle Bibliothek“, die „hybride Bibliothek“ bis hin zu der im Netz des „New Public Management“ gefangenen Bibliothek. Immer wieder ein neues Paradigma, immer wieder breite Debatten um die Umsetzung des jeweils neuesten Trends, und immer wieder nur geringe Lust, von der Seite der Theorie die Implikationen des jeweiligen Paradigmas und seine genaue Reichweite für die Bibliotheken zu klären. Dafür aber ein rascher Wechsel offiziöser „Berufsbilder“, die die begriffliche Atemlosigkeit aufs bürokratische Streckbett diverser Ausbildungsordnungen spannen, um auf diesem Weg zu oktroyieren, was vor dem Forum der Theorie unausgewiesen bleibt.

Die gegenwärtige Debatte um das neue bibliothekarische Arbeitsfeld der „Informationskompetenz“ wiederholt das bekannte Muster aufs schönste: die zunächst im außerbibliothekarischen Raum kursierenden Schlagworte von der „Information literacy“ und „Informationskompetenz“ wurden rasch auf die Mühlen der Bibliotheken geleitet, um dort flugs das neue Paradigma von der „Teaching library“ zu kreieren, die nicht nur in der Informationsflut eine Orientierung bieten soll, sondern auch einen „Paradigmenwechsel von der objektorientierten hin zur kundenorientierten Bibliothek“ verlange.<sup>1</sup> Dabei stellt man sich den geforderten Paradigmenwechsel so vor, dass die „Teaching library“ ihre Leistung durch den Nutzen der jeweiligen Schulungsveranstaltung „für die konkrete Arbeit oder für das Lehren und Lernen“ definiert, was man durch geeignete Evaluierungsmethoden dann auch gleich messen will.<sup>2</sup>

Auf den ersten Blick sieht das tatsächlich wie ein bibliothekarischer Paradigmenwechsel aus. Denn unter dem Stichwort der „Teaching library“ scheint ebenjene Fokussierung auf Inhalte zurückzukehren, die man den Bibliothekaren seit dem 19. Jahrhundert verwehrt hat. So ist man sich nun durchaus bewusst, „dass die Bibliotheken mit einem Schulungsangebot nur dann erfolgreich sein werden, wenn sie es schaffen, ihre Schulungskonzepte auf die Fachcurricula auszurichten und in diese zu integrieren.“<sup>3</sup> Aber was kann das

---

1 Homann, Benno: Information Literacy: ein Beitrag der Bibliotheken für eine demokratische Informationsgesellschaft. In: BIBLIOTHEKSDIENST 36 (2002), S. 1681–1688, hier S. 1681.

2 Ebd., S. 1682

3 Ebd., S. 1685

heißen? Betrachten wir etwas genauer, was in dieser Hinsicht bislang vorgeschlagen wurde.

## 2. Die Frage der Inhalte

Wenn ich es recht sehe, gibt es im Augenblick drei Versuche, mit dem Paradigmenwechsel zur „Teaching library“ zurecht zu kommen. Da sind einmal die Arbeiten von Benno Homann, der nicht nur über neuere (angelsächsische) Trends auf dem Feld der Informationskompetenz informiert, sondern auch die Heidelberger Schulungsangebote in diesen Kontext stellt.<sup>4</sup> Dann sind da die bereits laufenden Freiburger Kursangebote einer „Informations- und Medienkompetenz“, die im Rahmen der BA-Studiengänge als Veranstaltungen zur „berufsfeldorientierenden Kompetenz“ (BOK) angeboten werden.<sup>5</sup> Und schließlich sind da die allgemeinen Überlegungen von Holger Schultka, die auf die Fundierung einer umfassenden Bibliothekspädagogik abzielen, die sich nicht in zu kurz greifenden Schulungsangeboten erschöpfen soll.<sup>6</sup> Stellen wir die Überlegungen von Schultka für einen Moment zurück und befassen wir uns mit den konkreten Angeboten, wie sie aus Heidelberg und Freiburg vorliegen.

Zunächst zu Heidelberg. Dort soll die „Informationskompetenz“ die Grundlage für bibliothekarische Schulungsangebote abgeben, indem man eine „handlungs- und prozessorientierte Sichtweise“ in den Schulungen implementiert.<sup>7</sup> Was man dann jedoch ganz praktisch macht, ist das, was man auch anderswo seit langem kennt: eine Einführung in die UB-Benutzung, eine Katalogeinführung, eine Internet-Einführung, fachbezogene Einführungen, Einführungen in die elektronische Dokumentlieferung und in Suchmaschinen und Datenbanken. Natürlich darf man die Heidelberger Kollegen nicht dafür schelten, dass sie in einem institutionellen Kontext operieren müssen, der es ihnen nicht erlaubt, den selbst gesteckten Anspruch einzulösen.<sup>8</sup> Aber man muss doch fra-

---

4 Zusätzlich zu dem bereits zitierten Beitrag siehe Homann, Benno: Informationskompetenz als Grundlage für bibliothekarische Schulungskonzepte. In: BIBLIOTHEKSDIENST 34 (2000), S. 968–979.

5 Sühl-Strohmenger, Wilfried / Becht, Michael / Leithold, Franz-J. / Ohlhoff, Ralf / Schneider, Christine: „Informations- und Medienkompetenz“ in den neuen Bachelor-Studiengängen an der Universität Freiburg. In: BIBLIOTHEKSDIENST 36 (2002), S. 150–159.

6 Schultka, Holger: Bibliothekspädagogik versus Benutzerschulung. In: BIBLIOTHEKSDIENST 36 (2002), S. 1486–1505.

7 Homann (wie Anm. 4), S. 970

8 Ebd., S. 974

gen, welchen Sinn es machen soll, von der Vermittlung von „Informationskompetenz“ zu sprechen, wenn weder die institutionellen noch die inhaltlichen Voraussetzungen erfüllt sind, um diese Vermittlung im Rahmen einer „Teaching library“ zu leisten.

Dagegen verankert das Freiburger Modell das bibliothekarische Schulungsangebot in der Prüfungsordnung für die BA-Studiengänge und stellt für die Studenten eine scheinpflichtige und prüfungsrelevante Veranstaltung unter anderen dar, die über mehrere Semester tragen muss. Es ist evident, dass das Freiburger Modell die institutionelle Forderung der „Teaching library“ – Ausrichtung und Integration der bibliothekarischen Schulungsangebote an den Fachcurricula – erfüllt. An dieser Stelle muss man sich freilich bewusst machen, dass die Forderung nach einer Integration der bibliothekarischen Schulungsangebote in die Fachcurricula nicht einfach eine Forderung nach besserer *institutioneller Anbindung* ist, sondern im Grunde die Forderung nach einer *inhaltlichen Anbindung*. Und hier zeigt sich, dass auch das Freiburger Kursangebot problematisch ist. Ursprünglich entstanden auf Anregung der Freiburger Erziehungswissenschaftler, die einen BA-Studiengang „Instructional Design“ planten und für diesen Studiengang Kurse mit berufsfeldorientierenden Kompetenzen anbieten mussten, steht der bibliothekarische Kurs zum Thema „Informations- und Medienkompetenz“ inzwischen allen BA-Studiengängen offen, ist aber, wie ein Blick auf das Curriculum zeigt,<sup>9</sup> weiterhin eng auf die inhaltlich-methodischen Facetten des Studienganges „Instructional Design“ bezogen.<sup>10</sup> Jenseits dieses Curriculums gerät das Freiburger Angebot zu einer aufwändigen und über drei Kurse verteilten bibliothekarischen Schulungsveranstaltung, die unter Einbeziehung neuester Medien eben das macht, was Bibliothekare seit langem schon gemacht haben: den Umgang mit bestimmtem Material üben und Handlungstechniken vermitteln, die ohne inhaltlichen Bezug bleiben.

Wohin ein mangelnder inhaltlicher Bezug zwischen den bibliothekarischen Schulungsangeboten und den Bedürfnissen der Studenten sehr leicht führen

---

9 Sühl-Strohmenger u.a. (wie Anm. 5), S. 154 f.

10 Siehe <http://www.ezw.uni-freiburg.de/BA/>: „Instructional Design (ID) bezeichnet die systematische Planung und Entwicklung von Lernumgebungen und -materialien verschiedenster Anwendungsfelder auf der Grundlage psychologischer Theorien des Lernens und Lehrens. Hierbei wird insbesondere auf eine Integration moderner Informations- und Kommunikationstechnologien gezielt. Daher wird ID insbesondere für die Gestaltung technologie-begründeter Lernumgebungen bedeutsam (wie Computer-Based-Training, Multimedia, Web-Based-Training) und findet hierin seine größte Verbreitung. Anwendung findet ID momentan überwiegend in den drei Bereichen „Schulischer Unterricht“, „Hochschullehre“ und „Betriebliche Weiterbildung“.“

kann, zeigen die von den Heidelberger Kollegen erhobenen Zahlen zu ihren Schulungen. Dort treffen nämlich ausgerechnet diejenigen Schulungen auf eine marginale Resonanz, die auf den besonders imagerächtigen Feldern der Suchmaschinen, der Datenbanken und des Internet angeboten werden (nur 24 Studenten wollten 1999 in Heidelberg an der UB etwas zu Suchmaschinen wissen, 121 Studenten etwas übers Internet erfahren), während es gerade die Standardschulungen sind, die größere Mengen von Studenten anziehen (801 Studenten wollten eine Einführung in die UB-Benutzung, 594 eine Katalogeinführung).<sup>11</sup> Das bedeutet, dass Schulungsangebote ohne inhaltliche Anbindung an die Studienfächer offenbar dazu führen, dass die Studenten im wesentlichen nur solche Angebote nachfragen, die *für sie* eine unmittelbare Handlungsrelevanz besitzen, und das sind ganz offensichtlich Angebote weit unterhalb dessen, was im Bibliothekswesen zum Bereich der „Information literacy“ gerechnet wird.

Wer es anders haben will, der muss beiden Erfordernissen gerecht werden, die die „Teaching library“ impliziert: eine institutionelle *und* eine inhaltliche Anbindung der bibliothekarischen Schulungsangebote an die Studienfächer. Nur so lässt sich jene „Kundenorientierung“ realisieren, von der so oft die Rede ist. Denn die „Kunden“, die in den Bibliotheken auftreten, sind in der Masse Studenten, die vor dem Problem der Bewältigung von Studienfächern stehen, in denen Inhalte und Methoden so eng miteinander verknüpft sind, dass das eine nicht ohne das andere zu haben ist. Die „Teaching library“, die diesen Zusammenhang aufgibt, stünde damit genau da, wo die Bibliotheken seit dem 19. Jahrhundert insgesamt stehen: sie wäre eine Bibliothek, die unter neuem Namen doch wieder nur methodische Handlungskompetenzen vermittelt („Wenn Sie in der Datenbank X die Trefferliste sehen wollen, drücken Sie bitte den blauen Knopf.“), während es darauf ankäme, endlich auch auf die Inhalte einzugehen, um anhand der Inhalte einen Weg in die Bibliothek und das Internet zu bahnen.

In diesem Kontext sind die Überlegungen von Holger Schultka von Interesse. Seine Forderung, die Benutzerschulung zu einer Bibliothekspädagogik zu professionalisieren, die edukative Arbeit leistet, zielt genau auf den Zusammenhang von methodischer und inhaltlicher Kompetenz, der in der Bibliothek nur dann nicht verpasst wird, wenn man die Bibliothek als einen „Lernort“ weiter-

---

11 Homann (wie Anm. 4), S. 976. Wobei man sich natürlich in den Zahlen nicht täuschen darf: bezogen auf die insgesamt etwa 23.000 in Heidelberg eingeschriebenen Studenten haben nur etwas mehr als drei Prozent eine UB-Einführung hinter sich gebracht; das Interesse an Suchmaschinen bewegt sich dann schon im Promille-Bereich.

entwickelt.<sup>12</sup> Doch leider verkürzt Schultka sein eigenes Konzept, wenn er die Lehr- und Lerninhalte der Bibliothekspädagogik auf das übliche Set von bibliotheks-, buch- und informationszentrierten Themen reduziert, um die eigentlichen Inhalte entweder den Lehrern (bei Schülerseminaren) oder den Hochschullehrern (bei universitären Seminaren) zu überlassen und den Bibliothekaren höchstens eine propädeutische Rolle für solche Veranstaltungen zuzuerkennen. Auf diese Weise holt man zwar die Inhalte in die Bibliothek, aber eben gerade nicht als von Bibliothekaren verantwortete und konzipierte Inhalte, so dass der „Lernort“ Bibliothek im Grunde zu einem beliebigen institutionellen Behälter verkümmert, der von außen nach Bedarf gefüllt werden kann. Nimmt man dagegen die Rede von der Bibliothek als einem „Lernort“ ernst, darf man vor den Inhalten nicht mehr zurückschrecken und muss die *Bibliothekspädagogik* mit der *Fachpädagogik* der einzelnen Studienfächer verbinden; und das heißt, nicht nur eine didaktische Professionalisierung zu betreiben, sondern auch eine inhaltliche. Diese inhaltliche Professionalisierung ist freilich nur dann erreichbar, wenn man sich von bibliothekarischer Seite auf ebenjene Inhalte einlässt, die für die jeweiligen Studienfächer relevant sind.

Der Einwand gegen ein solches umfassendes methodisch-inhaltliches Verständnis von Bibliothekspädagogik liegt auf der Hand. Die Bibliotheken, jedenfalls die Hochschulbibliotheken, sind institutionell ja immer schon in einen pädagogischen Kontext eingefügt, der eine einfache Zweiteilung der Aufgaben zu implizieren scheint: die Inhalte erledigt die Hochschule als pädagogischer Einrichtung, und die methodische und institutionelle Arbeit erledigt die Bibliothek als Verwaltungseinrichtung. Dieser Einwand ist nun aber aus historischen Gründen recht kurzatmig. Denn die skizzierte Aufgabenteilung ist im wesentlichen ein Effekt des 19. Jahrhunderts, das den Professorenbibliothekar als Beelzebub aus den Bibliotheken trieb, um Platz zu haben für einen professionellen bibliothekarischen Berufsstand, dessen Professionalität in der alleinigen Hinwendung zu und Verbesserung von bürokratisch-methodischen Abläufen bestehen sollte. Dass das, was im 19. und über weite Strecken im 20. Jahrhundert einen Sinn machte, heute zunehmend keinen Sinn mehr macht, ergibt sich just daraus, dass die neuen Medien den Kern dieser gewohnten Arbeitsteilung angreifen. So müssen sich auf der einen Seite die Wissenschaften zunehmend mit den medientechnisch-methodischen Aspekten ihrer Arbeit beschäftigen – und sie tun das inzwischen in der Theorie und Praxis sehr ausführlich; und auf der anderen Seite erwartet man von den Bibliothekaren vermehrt eine *inhaltliche Orientierung* als Hilfe in der Not der Bücher- und Datenflut und der rapide zunehmenden Medienformate.

---

12 Schultka (wie Anm. 5), S. 1490

Wer hier noch zweifelt, sieht seine Zweifel spätestens mit den BA-Studiengängen ausgeräumt. Denn nun werden wir Bibliothekare ja von unseren Universitäten genau um das gebeten, was wir uns seit dem 19. Jahrhundert versagt haben: um ein Lehrangebot, das sich in den inhaltlichen Rahmen des jeweiligen Universitätsfaches fügt. In diesem Rahmen kann man natürlich den Inhalt auf das rein Technisch-Methodische und Propädeutische verkürzen, aber nichts – außer einer traurigen bibliothekarischen Tradition, die sich selbst ungefragt immer weiterschreibt – zwingt uns, das zu tun. Für die Hochschulbibliotheken heißt das, dass sie im Grunde den bibliothekspädagogischen Faden dort wieder aufnehmen können, wo er im 19. Jahrhundert fallen gelassen wurde. Durch eigene inhaltliche Lehrangebote, die in der Vermittlung von Inhalten zugleich das für die Bearbeitung der Inhalte notwendige technische und methodische Rüstzeug mitvermitteln, würden sie eine Bibliothekspädagogik implementieren, die der Museums- und Theaterpädagogik nicht nachzustehen brauchte und insgesamt eine „Teaching library“ realisierte, die nicht dem Phantom zahlender „Kunden“ hinterherliefe, sondern die inhaltlichen und methodischen Nöte sehr realer Studenten ernst nähme und zu ihrer Sache machte.

Bleibt der Einwand, dass ein unter dem Schlagwort „Bibliothekspädagogik“ firmierender Brückenschlag zwischen Bibliothek und (Hochschul-)Lehre aus dem einfachen Grund nicht realisiert werden könne, als er die Bibliothekare hoffnungslos überforderte. Schauen wir uns auch das etwas genauer an.

### 3. Flexible Integrationen

Die Überforderung der Bibliotheken beim inhaltlichen Brückenschlag zu den Wissenschaften wird in der Regel damit begründet, dass die verschiedenen Fächer eine unterschiedliche Nähe zu den Bibliotheken haben, will sagen: ein geisteswissenschaftlicher Bibliothekar bleibt in seinen bibliothekarischen Alltagsroutinen weitgehend demselben Forschungs- und Lehrkontext wie ein Hochschullehrer – nämlich dem Buch – verpflichtet, wohingegen ein naturwissenschaftlicher Bibliothekar den für sein Fach maßgeblichen Forschungskontext – das Labor und die technischen Apparaturen – in seinem bibliothekarischen Alltag aufgibt; daher sei es bei gleichem Forschungs- und Lehrkontext für den geisteswissenschaftlichen Bibliothekar relativ einfach, aus der Bibliothek in die Wissenschaft zurückzufinden und inhaltlich attraktive Lehrangebote zu entwickeln, für den naturwissenschaftlichen Bibliothekar hingegen sei das unmöglich, denn er habe durch seinen Eintritt in die Bibliothek gleichsam die Brücken zu seiner Fachwissenschaft abgebrochen. Nun haben freilich in den letzten Jahren sowohl Helmut Oehling als auch Thomas Hapke berichtet, wie es ihnen als naturwissenschaftlichen Bibliothekaren gelungen ist, die Brücke zwischen Bibliothek und Hochschule zu schlagen – und zwar in dem vol-

len Bewusstsein, dass diese Brücke über die Inhalte gebaut werden muss.<sup>13</sup> Wenn das aber dort möglich ist, wo es nach herrschender Meinung unmöglich ist, dann muss es erst recht da möglich sein, wo es als nicht ganz unmöglich gilt. Und damit ist Frage nicht mehr *ob*, sondern *wie* wir diese Brücke bauen können.

Um die Konstruktionsarbeiten zu erleichtern, stelle ich die Konstanzer Planungen vor, die die neue inhaltliche Orientierung in unterschiedlichem Maße umsetzen und sich in verschiedenen Realisierungsphasen befinden. Auch diese Planungen können nicht mit einem Streich

die Bibliothek in den Lehr- und Lernkontext der Hochschule zurückkatapultieren; aber sie machen doch immerhin den Versuch, einen oder zwei Schritt weiter zu gehen, als man anderswo bislang gegangen ist. Konkret heißt das: Wir haben drei Modelle für die Integration der bibliothekarischen Schulungsangebote in die verschiedenen Fächer entwickelt.

**Modell 1:** Bei diesem Modell wird ein bibliothekarisches Schulungsangebot stundenweise in einen universitären Kursus integriert. In diesem Fall liegt also die inhaltliche Verantwortung für das Kursangebot beim Veranstalter des Kurses, der für denjenigen Kursabschnitt, der sich der „Informationskompetenz“ der Studenten widmet, auf den Fachreferenten zurückgreift. Das Modell ist inhaltlich und strukturell sehr flexibel, d. h. es lässt sich in Absprache mit dem Kursleiter von der einstündigen Bibliotheksführung bis zu einem mehrstündigen Block „Informationskompetenz“ alles denken und machen, was im vorgegebenen Rahmen denk- und machbar ist.

**Modell 2:** Dieses Modell bietet parallel für mehrere laufende universitäre Kurse ein Modul „Informationskompetenz“ an. Wie bei Modell 1 liegt die inhaltliche Verantwortung für die Kurse wieder bei den Kursleitern, während der Fachreferent für die Vermittlung der Informationskompetenz verantwortlich zeichnet. Der Vorteil dieses Modells ist, dass es sich organisatorisch völlig von den parallel laufenden Kursen abkoppeln lässt, d. h. es kann als ergänzendes und zusätzliches Angebot außerhalb der üblichen Kursstunden angeboten werden, etwa an einem anderen Wochentag oder als Blockkurs am Wochenende. Das Modul wird als eigenständige Veranstaltung im Vorlesungsverzeichnis angezeigt.

**Modell 3:** Der Fachreferent gestaltet einen ganzen Kursus, ist also sowohl für die inhaltliche wie auch für die informatorische Seite des Kurses verantwort-

---

13 Oehling, Helmut: Die aktive Fachinformation als Herausforderung für den wissenschaftlichen Bibliothekar. In: BIBLIOTHEKSDIENST 32 (1998), S. 1728–1733; Hapke, Thomas: Transfer zwischen Wissenschaft und Bibliothek. In: BIBLIOTHEKSDIENST 33 (1999), S. 1835–1847.

lich. Der Kurs erscheint im Vorlesungsverzeichnis der Fachgruppe, in der er stattfindet. Das könnte dann etwa so aussehen: „Literaturrecherchen und wissenschaftliches Arbeiten am Beispiel von Goethes früher Lyrik.“

Alle drei Modelle realisieren damit die *institutionelle* Anbindung von bibliothekarischen Schulungsangeboten an die universitäre Lehre; und sie eröffnen die Chance, die gleichfalls geforderte *inhaltliche* Anbindung umzusetzen, sofern der institutionelle Kontext das zulässt; dabei sehen wir die drei Modelle nicht als statische Blöcke, die untereinander konkurrieren und sich gegenseitig ausschließen, sondern als einen Spielraum, der es der Bibliothek nicht nur ermöglicht, flexibel auf den Bedarf zu reagieren, sondern bei geschickter Handhabung auch den kleinen Spielraum von Modell 1 allmählich zum großen Spielraum von Modell 3 auszuweiten.

Aus dieser Konzeption ergeben sich drei Weiterungen. Erstens bedeutet die Konzentration auf die Verzahnung von universitärer Lehre und bibliothekarischer Schulung, das Angebot an „freien“, d. h. von Universitätskursen unabhängigen bibliothekarischen Schulungen auf jene Universitätsfächer zu reduzieren, in denen es uns nicht gelingt, eines unserer Modelle zu implementieren; außerdem wird es weiterhin in bescheidenem Umfang „freie“ Schulungsangebote für all jene geben müssen, die die Infrastruktur einer Universität und ihrer Bibliothek zwar nutzen, aber nicht direkt zur Universität gehören (z. B. Bürger der Region).

Zweitens resultiert aus der engen Verzahnung von Universitätskursus und bibliothekarischem Schulungsangebot, dass wir die Studenten genau dort „abholen“ wollen, wo sie sich befinden: in den Seminarräumen nämlich und nicht in Verwaltungsräumen der Bibliothek. Dabei kommt uns entgegen, dass es in dem gerade fertiggestellten Anbau der Bibliothek mitten im Freihand-Buchbereich einen Medien-Schulungsraum mit 30 PC-Arbeitsplätzen geben wird, der nur durch eine Glaswand von den Buchbereichen getrennt ist. Dadurch können wir in der Bibliothek die für Studenten gewohnte Lernumgebung nachbauen und die Zusammengehörigkeit von bibliothekarischem und universitärem Lernkontext dokumentieren.

Drittens muss natürlich dafür gesorgt sein, dass der Fokus bei der Vermittlung der Informationskompetenz nicht von Fach zu Fach voneinander abweicht, will sagen: alle drei Modelle wollen der Intention nach in allen Kontexten denselben Kanon informatorischer Kompetenzen vermitteln. Dazu rechnen wir: 1. eine Bibliotheksführung, die in einer systematisch aufgestellten Freihandbibliothek über die „Topographie der Themen“ orientieren muss; 2. eine Einführung in Bibliothekskataloge und Fachdatenbanken; 3. Suchmaschinen und Fachportale; 4. Elektronische Dokumente und elektronisches Publizieren; 5. AV-Medien; 6. Dokumentlieferung; 7. Evaluation von Recherchestrategien und Rechercheergebnissen (richtige Auswahl der Informationsquellen, treffende

Formulierung von Anfragen, quantitative und qualitative Bewertung des Gefundenen usw.); 8. Erstellen eines Literaturverzeichnisses unter Nutzung eines Literaturverwaltungsprogramms.<sup>14</sup> Um es deutlich zu sagen: Wir wollen diesen Kanon der Intention nach in allen drei Modellen vermitteln. Da unser Spielraum dabei aber je nach Modell sehr unterschiedlich ist, steht natürlich nicht zu erwarten, dass wir diese Intention auch in allen Modellen in vollem Umfang realisieren können.

Wie sieht nun der gegenwärtige Stand der Planungen und Umsetzungen genau aus? Das Modell 1 wird in den neuen BA-Studiengängen in Geschichte und Politik- und Verwaltungswissenschaft zum Tragen kommen, indem die Fachreferenten im Rahmen von Tutorien die notwendige Informationskompetenz vermitteln. Das Modell 2 wird in der Linguistik umgesetzt werden, wo für die verschiedenen sprachspezifischen linguistischen Veranstaltungen ein übergreifendes Modul zur „Informationskompetenz“ angeboten werden wird. Das Modell 3 wird derzeit bereits in der Philosophie angeboten, in der ein Kursus zum Thema „Wissenschaftliches Arbeiten“ stattfindet, der den oben angeführten informatorischen Kanon anhand eines konkreten philosophischen Themas (z. Z. ist das die „Tierethik“) vermittelt. Dasselbe Modell wird schließlich ab dem Wintersemester 2003 in den BA-Studiengängen „Life Science“ und „Biological Sciences“ angeboten werden, und ab dem Sommersemester 2004 auch im BA-Studiengang „Deutsche Literatur“. Anfragen aus der Anglistik/Amerikanistik, der Romanistik, der Kunst- und Medienwissenschaft und der Slawistik zeigen, dass wir mit unseren Planungen und Umsetzungen nur erste Schritte gemacht haben, dass diese Schritte aber offenbar in die richtige Richtung gehen.

Damit diese Richtung nicht aufgrund interner Organisationsprobleme verfehlt wird, scheint uns noch ein weiterer Aspekt der „Teaching library“ bedenkens- und umsetzenswert: Wer wirklich eine „Teaching library“ will, der muss auch dem Personal auf möglichst breiter Basis Gelegenheit geben, vom Verwaltungs- auf den neuen Lehr-/Lern-Kontext umzustellen, und zwar so, dass der alte Verwaltungskontext im neuen Lehr-/Lern-Kontext aufgehoben ist (und das in einem durchaus Hegel'schen Sinne) und zugleich eine Überforderung des Personals vermieden wird. Die Lösung dafür liegt u. E. in einer internen Spezialisierung bei gleichzeitiger Integration der spezialisierten Leistungen. Dazu kurz einige Anmerkungen.

---

14 Das ist also in etwa das, was in Freiburg als „Anwendungskurs 1“ angeboten wird. Siehe Sühl-Strohmeier u.a. (wie Anm. 5), S. 155.

#### 4. Teaching library intern

In der Tat wäre es abenteuerlich, von den Bibliothekaren zu fordern, sie müssten nun mit gleicher Kompetenz über Celans Lyrik und germanistische Datenbanken und Suchalgorithmen und Evaluierungsmethoden sprechen können; und so nebenher sollen sie dann auch noch mit den pädagogischen und didaktischen Problemen der Lehre zurecht kommen und die für die Sprechstunden manchmal notwendige psychologische Beruhigungsraffinesse aufweisen. Die Sache verliert ihren Schrecken, sobald man vom bibliothekarischen Universalgenie auf den Spezialisten umstellt und die einzelnen Lehrangebote innerhalb der oben genannten drei Modelle wiederum modular aufbaut und die einzelnen Module von einem Spezialisten abdecken lässt. Ein Beispiel: In jedem der drei Modelle wird irgendwann einmal das Recherchieren in (Fach-)Datenbanken geübt werden; daran schließt sich das Problem an, wie man die Daten aus den Datenbanken weiterverarbeiten kann, um eigene bibliographische Datenbanken aufzubauen und diese wiederum mit Textverarbeitungsprogrammen zu verknüpfen. Wir halten es nun für denkbar (und wollen das auch ausprobieren), dass nicht jeder Fachreferent sich mit den vielen Problemen beschäftigt, die z. B. bei der Literaturverwaltung mit EndNote anfallen;<sup>15</sup> zumal EndNote ja auch nur eines von mehreren möglichen Programmen ist. Vielmehr wollen wir es erreichen, dass wir einen EndNote-Spezialisten haben, der das fragliche Modul in *allen* Bibliotheksschulungen unterrichten kann; und dass ein anderer sich z. B. mit BibTeX beschäftigt, das eine kostenlose Alternative zu EndNote darstellt, allerdings die Arbeit mit LaTeX (und nicht mit Word) voraussetzt.<sup>16</sup> Diese Spezialisierung lässt sich auf die anderen Elemente des informatorischen Kanons übertragen, so dass auf diese Weise ein Netz von Spezialkompetenzen entsteht, die sich modular auf verschiedene Personen verteilen und von diesen in die Lehre eingebracht werden können.

Um den Fachreferenten diese Umorientierung ihrer Arbeit – weg von Verwaltungsroutinen und hin zur institutionellen und inhaltlichen Anbindung der Bibliothek an die Universität – zu erleichtern, stehen den Fachreferenten an der Bibliothek der Universität Konstanz seit einigen Monaten studentische Hilfskräfte zur Verfügung, die den Fachreferenten in einem von diesen selbst definierten Umfang zur Hand gehen. Das heißt, dass jeder Fachreferent für sich selbst festgelegt hat, in welchem Stundenumfang er auf eine studentische Hilfskraft zurückgreifen will und welche Arbeiten von dieser Hilfskraft erledigt werden sollen.

---

15 <http://www.endnote.com/>

16 <http://www.ecst.csuchico.edu/~jacobsd/bib/formats/bibtex.html>

Dieses modulare Kompetenznetz braucht schließlich nicht alleine am höheren Dienst zu hängen, sondern kann selbstverständlich auch den gehobenen Dienst mit einbeziehen. Dadurch verbreitert sich nicht nur die Personalressource, auf die die „Teaching library“ mehr als je angewiesen ist. Vielmehr kommt das auch jenen Tendenzen entgegen, die in den Fachhochschulen auf eine bessere Qualifizierung des jetzigen gehobenen Dienstes zielen und aus guten Gründen die erreichbare Laufbahn„höhe“ vom juristischen Status der ausbildenden Hochschule entkoppeln wollen. In Konstanz wird daher das modulare Kompetenznetz zunächst zwischen Fachreferenten und Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Auskunft aufgespannt werden; wir denken aber auch daran, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus unseren Bearbeitungsteams mit einzubeziehen. Insgesamt geht es um nicht mehr und nicht weniger als um die Implementierung eines Projektes, das die Bibliothek nach Außen wie nach Innen öffnet, indem es sie mit dem Lern- und Forschungskontext der Universität und damit den Inhalten so eng wie unter den gegebenen Umständen möglich verknüpft. Wir erwarten uns in diesem Zusammenhang sehr viel von einem an der Bibliothek der Universität Konstanz lokalisierten Projekt, das, vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst des Landes Baden-Württemberg gemeinsam mit der Universität Konstanz finanziert, ab dem Herbst 2003 ein Modul „Informationskompetenz“ für die Lehre entwickeln wird, wobei dieses Modul in Lehrveranstaltungen integriert, getestet und evaluiert und zugleich begleitende Tools für das E-Learning entwickelt werden sollen.

#### **5. Der Geist des Büros**

„Wir müssen dem Geist des Büros entfliehen“, schrieb ein berühmter Bibliothekar einmal. Diesem Geist entkommt man nicht, wenn man das Büro nach außen trägt und die als „Kunden“ firmierenden Benutzer an die überkommenen bibliothekarischen Prozesse zu adaptieren versucht, und sei es unter dem Titel einer informationskompetenten Teaching library. Den „Geist des Büros“ lassen wir vielmehr erst dann hinter uns, wenn wir die Bibliothek als eine Einrichtung zurückgewinnen, die mit den in Schulen und Hochschulen lokalisierten Bildungsprozessen aufs engste verbunden ist. Das heißt nicht, die Verwaltungsprozesse über Bord zu werfen, um als Bibliothek so etwas wie eine Schule oder Hochschule im kleinen zu werden; aber es heißt, die Verwaltungsprozesse so auszurichten, dass die Bibliotheken *als Bibliotheken* Antworten auf Bildungsfragen geben können. Ebendas hat man im 19. und 20. Jahrhundert unter den Stichworten „Bildung des Bibliothekars“ und „Proble-

matik des Berufs“ lange Zeit diskutiert,<sup>17</sup> freilich in ängstlicher Abwehrhaltung gegen alles Akademische, von dem man fürchtete, es würde die gerade erst gewonnene institutionelle Selbständigkeit der Bibliotheken gefährden. Das Resultat dieser Abwehrhaltung sind Bibliotheken, wie wir sie heute haben: institutionell selbstständig, schnell und effizient – aber zunehmend von der Sorge getrieben, sie würden gesellschaftlich überflüssig werden. Es ist evident, dass diese Sorge nicht durch noch größere Schnelligkeit oder Effizienz vertrieben werden kann, sondern nur durch ein Anknüpfen an den Bildungsdiskurs, der in Zeiten von PISA nun auch in den Ministerien und Feuilletons angekommen zu sein scheint. Die wohlverstandene Teaching library realisiert genau diese Anknüpfung an den Bildungsdiskurs und bringt ihn, ins Bibliothekarische gewendet, auf die Höhe der Zeit.



---

17 Siehe etwa Leyh, Georg: Der Bibliothekar und sein Beruf. In: Handbuch der Bibliothekswissenschaft. 2., verm. u. verb. Aufl. Hrsg. von Georg Leyh. Bd. 2: Bibliotheksverwaltung. Wiesbaden: Harrassowitz, 1961, S. 1–112.