

„IMMER MEHR STUDIERENDE UND SCHÜLER“: KONZEPTE ZUR VERMITTLUNG VON INFORMATIONSKOMPETENZ IN BIBLIOTHEKEN FÜR GROßE GRUPPEN

Helena Luca

Bibliothek der Universität Konstanz / Bibliotheksakademie Bayern

helenaluca@web.de

1. Größere Zielgruppen für Bibliotheken

Die Vermittlung von Informationskompetenz wird heute von vielen Bibliotheken als eine ihrer Kernaufgaben begriffen, der sie sich als ‚Teaching Library‘¹ oder ‚Lernort Bibliothek‘ gern stellen. Vielerorts wurden dazu eigene Konzepte zur Vermittlung von Informationskompetenz entwickelt, die sich jeweils an spezifischen lokalen Rahmenbedingungen orientieren. Diese Rahmenbedingungen sind jedoch nicht starr, sondern können sich mit der Zeit verändern, was eine ständige Anpassung der Konzepte erfordert. Das trifft beispielsweise auf die Art und Größe der Zielgruppen zu, für die Veranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz angeboten werden: Zum Einen bilden heute neben Studierenden der Bachelor- und Masterstudiengänge auch Schülerinnen und Schüler² der Sekundarstufe II eine wichtige Zielgruppe für Universitätsbibliotheken³, zum Anderen erhöht sich die Anzahl der potenziellen und tatsächlichen Teilnehmer an solchen Veranstaltungen stetig.

Infolge des PISA-Schocks, der durch das schlechte Abschneiden Deutschlands im internationalen Vergleich von Schülerleistungen in der OECD-Studie im Jahr 2000 ausgelöst wurde, sowie der neuen Anforderung, bereits in der gymnasialen Oberstufe Fach- bzw. Seminararbeiten zu verfassen, wurden Schüler auch für wissenschaftliche Bibliotheken zur Zielgruppe von Aktivitäten zur Vermittlung von Informationskompetenz. Zahlreiche Kooperationen zwischen Bibliotheken und Schu-

len, entsprechende Empfehlungen für Lehrer sowie eigens konzipierte Kurse für Schüler in wissenschaftlichen Bibliotheken sind Resultate dieses Prozesses. Hinzu kommt, dass sich die Zahl der Schüler in der Sekundarstufe II kontinuierlich weiter erhöht und beispielsweise von ca. 3,4 Mio. im Jahr 2000 auf ca. 3,8 Mio. im Jahr 2009 anstieg.⁴

Daneben etablierte sich durch den Bologna-Prozess Informationskompetenz als wichtige Schlüsselqualifikation im Bereich der Universitäten und Hochschulen, wo sie vor allem durch Bibliotheken vermittelt wird. So sind entsprechende bibliothekarische Veranstaltungen heute oft nicht mehr nur freiwillige Zusatzangebote, die Universitätsbibliotheken eigenständig anbieten, sondern sie werden für immer mehr Studierende verpflichtender Bestandteil des Studiums. Diese Tendenz kann auf der einen Seite zwar die Rolle der Bibliotheken als Anbieter wertvoller Dienstleistungen innerhalb der Hochschule stärken, sie vergrößert jedoch auf der anderen Seite die Zahl der potenziellen Teilnehmer an Veranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz. Darüber hinaus ist anzunehmen, dass die Aussetzung der Wehrpflicht sowie die doppelten Abiturjahrgänge der großen Bundesländer in den Jahren 2011-2013 zusätzlich für einen temporären Anstieg der ohnehin stetig wachsenden Anzahl der Absolventen mit Hochschul- und Fachhochschulreife⁵ sowie der Studienanfänger⁶ sorgen werden.

Somit ist es neben der Integration von Schülern als einer weiteren Zielgruppe auch die kontinuierliche Steigerung der Anzahl von Studierenden und Schülern, die Bibliotheken bei der Vermittlung von Informationskompetenz vor die Herausforderungen stellt, bereits etablierte Schulungs- und Veranstaltungskonzepte auch auf Großgruppen⁷ auszurichten. Diese Anforderung wird durch Befunde verstärkt, wenn man Daten der Deutschen Bibliotheksstatistik bzw. der gemeinsamen IK-Statistik zur Analyse heranzieht:

Tab. 1: Auswertung der Deutschen Bibliotheksstatistik – Benutzerschulungen (aus hbz 2011)⁸

	2008	2009	2010
Benutzerschulungen in Stunden (Nr. 177)	27.907	28.111	28.759
Teilnehmer an Benutzerschulungen (Nr. 178)	240.729	263.555	287.987
Durchschnittliche Anzahl Teilnehmer pro Stunde	8,62	9,38	10,01

Tab. 2: Auswertung der gemeinsamen IK-Statistik – Veranstaltungsgröße (aus Portal www.informationskompetenz.de 2011b)⁹

	2008	2009	2010
< 10 Teilnehmer	3137 (40,4%)	3874 (35,4%)	4697 (35,3%)
10 – 30 Teilnehmer	4082 (52,5%)	6168 (56,4%)	7521 (56,6%)
> 30 Teilnehmer (Großgruppe)	555 (7,1%)	889 (8,1%)	1074 (8,1%)

Diese Zahlen machen deutlich, dass sich auch die tatsächliche Anzahl der Teilnehmer an bibliothekarischen Veranstaltungen sowie die Anzahl der Veranstaltungen mit großen Teilnehmerzahlen im Zeitverlauf erhöht haben. Die sich daraus ergebende Anforderung für Universitätsbibliotheken, Konzepte zur Vermittlung von Informationskompetenz für große Gruppen zu entwickeln, wird im vorliegenden Artikel näher beleuchtet.

2. Grundlagen der Informationskompetenz

Der Begriff ‚Informationskompetenz‘ stellt heute im Bibliothekswesen sicherlich kein Fremdwort, sondern vielmehr ein Schlagwort dar. Zwar wird der Ausdruck teilweise unterschiedlich verwendet,¹⁰ doch beschreibt die häufig zitierte Definition der *American Library Association* (ALA) von 1989 genau diejenigen Elemente von Informationskompetenz, die den Kern der meisten Begriffsbestimmungen bilden:

„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.“¹¹

Im Anschluss an diese Definition lässt sich Informationskompetenz als die komplexe Fähigkeit eines Menschen begreifen, den eigenen Informationsbedarf hin-

sichtlich eines konkreten Problems zu erkennen und zu beschreiben, geeignete Informationsquellen auszuwählen, die benötigten Informationen zu beschaffen und zu bewerten und schließlich effektiv weiter zu verarbeiten. Diese Kompetenz ermöglicht es dem Menschen, sich in der Informationsgesellschaft zurecht zu finden und aktiv an ihr teilzuhaben, da sie eine Grundlage für den Prozess des lebenslangen Lernens bildet.¹² Bei der Vermittlung von Informationskompetenz spielen Bibliotheken eine wichtige Rolle. So sehen es viele Universitätsbibliotheken schon lange als eine ihrer Kernaufgaben an, durch ein breites Angebot an Kursen vorhandene Defizite¹³ der Studierenden in Bezug auf den Umgang mit Informationen zu beheben. Und auch die Vermittlung von Informationskompetenz für Schüler – also für die Studierenden von morgen – gewinnt in diesen Bibliotheken immer größere Bedeutung. So fordert beispielsweise die Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheks- und Informationsverbände *Bibliothek und Information Deutschland* (BID) in einem Positionspapier: „Kein Schüler darf zukünftig ohne eine Basis der Medien- und Informationskompetenz die Schule verlassen!“¹⁴

Um eine gemeinsame Grundlage bei der Konzeption von Veranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz zu schaffen, wurden in den letzten Jahren auch in Deutschland¹⁵ verschiedene Standards im Bibliothekswesen formuliert. So konnten auf regionaler Ebene bereits gemeinsame Regelungen zur Vermittlung von Informationskompetenz für die Zielgruppen der Studierenden¹⁶ und der Schüler¹⁷ ausgearbeitet werden, während auf nationaler Ebene bisher nur die Gruppe der Studierenden¹⁸ Berücksichtigung fand.

Die Standards der Informationskompetenz für Studierende, die 2009 vom *Deutschen Bibliotheksverband* (dbv) verabschiedet wurden, bestehen im Kern aus fünf Aussagen¹⁹ über die Fähigkeiten, die informationskompetente Studierende aufweisen:

1. Die informationskompetenten Studierenden erkennen und formulieren ihren Informationsbedarf und bestimmen Art und Umfang der benötigten Informationen. [...]
2. Die informationskompetenten Studierenden verschaffen sich effizient Zugang zu den benötigten Informationen. [...]
3. Die informationskompetenten Studierenden bewerten die gefundenen Informationen und Quellen und wählen sie für ihren Bedarf aus. [...]

4. Die informationskompetenten Studierenden verarbeiten die gewonnenen Erkenntnisse effektiv und vermitteln sie angepasst an die jeweilige Zielgruppe und mit geeigneten technischen Mitteln. [...]
5. Die informationskompetenten Studierenden sind sich ihrer Verantwortung bei der Informationsnutzung und -weitergabe bewusst. [...] ²⁰

Sie stellen Zielvorgaben dar, die von Bibliotheken dazu verwendet werden können, unter Berücksichtigung lokaler und fachlicher Anforderungen eine „Ausgestaltung der Standards mit Lehrinhalten und didaktischen Konzepten“²¹ vorzunehmen. Sinnvoll ist es hierbei natürlich, wenn auch für die bibliothekarischen Aktivitäten zur Vermittlung von Informationskompetenz diese Standards zur Geltung kommen. Insbesondere den vierten Standard, Inhalte zielgruppenorientiert und mit geeigneten technischen Hilfsmitteln zu vermitteln, sollten nicht nur Studierende, sondern ebenfalls die Bibliotheken selbst bei der Konzeption von Kursen und Schulungen berücksichtigen. Das bedeutet, dass didaktische Methoden unter Beachtung der konkreten Zielgruppe sowie der jeweiligen lokalen Rahmenbedingungen auszuwählen sind.

Somit stellt sich im Hinblick auf die Herausforderung der Vermittlung von Informationskompetenz an große Gruppen die Frage, welche Probleme bei der Gestaltung von Veranstaltungen für Großgruppen entstehen können und ob bereits geeignete Konzepte zu ihrer Bewältigung existieren.

3. Herausforderungen bei der Vermittlung von Informationskompetenz an Großgruppen

Die konkreten Probleme, die sich für Bibliotheken im Zusammenhang mit der Vermittlung von Informationskompetenz für große Gruppen stellen, sind bisher recht selten Gegenstand systematischer Betrachtungen im bibliothekarischen Diskurs geworden.²² Zwar wird insbesondere im Hinblick auf den Bologna-Prozess darauf hingewiesen, dass große Gruppen Probleme bereiten können, indem beispielsweise Lux und Sühl-Strohmeier fragen: „Wie können Bibliotheken das ‚Massenproblem‘ bewältigen, wenn ihr Lehrangebot [...] für alle Studierenden verbindlich wäre? Welche Veranstaltungsform – Vorlesung, Übung, Projektkurs, Blockkurs – ist am besten geeignet (auch mit Blick auf die Teilnehmerzahlen)?“²³ Gleich im Anschluss konsta-

tieren die Autoren jedoch, dass eine Antwort auf diese Fragen bisher noch nicht gegeben werden kann. Auch eine detailliertere Erläuterung, welche spezifischen Probleme das ‚Massenproblem‘ im Einzelnen umfasst, erfolgt an dieser Stelle nicht. Gleichwohl scheint das Thema für Bibliotheken relevant zu sein, da es auf der operativen Ebene in Workshops²⁴ zur Fortbildung von Bibliothekaren behandelt wird. Eine systematische Darstellung der Problematik ist hieraus jedoch noch nicht hervorgegangen.

Ausgehend von der klassischen sozialen Situation²⁵ bei der Vermittlung von Informationskompetenz, dass ein Lehrender einer Gruppe von Lernenden bestimmte Inhalte mithilfe einer Powerpoint-Präsentation oder Führung vermitteln möchte, lassen sich spezifische Probleme im Hinblick auf große Gruppen identifizieren. Dabei handelt es sich teilweise um Verschärfungen der Probleme, die sich ohnehin für alle bibliothekarischen Kurse und Schulungen dieser Veranstaltungsform stellen, manche Probleme sind aber auch allein für Großgruppen charakteristisch. Sie lassen sich einerseits im strukturellen Bereich der Organisation und andererseits im sozialen Bereich der Akteure verorten.

Bei der Organisation²⁶ von Veranstaltungen für Großgruppen ist das wohl offensichtlichste Problem, für diese einen geeigneten Raum zu finden. Eigene Schulungsräume für Bibliotheken sind bei Weitem noch keine Selbstverständlichkeit²⁷ und selbst wenn ein solcher vorhanden ist, übersteigt die Belegung durch eine Großgruppe in der Regel seine Platzkapazität. Kann hingegen ein größerer (Hör-)Saal für eine Großgruppenveranstaltung belegt werden, beispielsweise durch Kooperation mit einem Fachbereich oder einer Schule, so ist die mangelhafte technische Ausstattung ein weiteres Problem, das es zu bewältigen gilt. Zwar sind in großen Hörsälen vielfach ein Dozenten-PC mit einem Beamer und oft auch ein Mikrofon und Boxen zur Tonübertragung vorhanden, doch steht eine großflächige Ausstattung mit PCs für die Teilnehmer der Veranstaltung wohl nur in den seltensten Fällen zur Verfügung. Außerdem ist zu beachten, dass bei der Nutzung externer Räumlichkeiten eine enge Abstimmung mit den jeweiligen Kooperationspartnern (Fachbereichen und Schulen) nötig ist, um einen geeigneten Termin für den Kurs zu finden, der nicht mit anderen Veranstaltungen im Stundenplan der Studierenden bzw. Schüler kollidiert und an dem der benötigte Raum nicht schon belegt ist. Dies kann vor allem hinsichtlich der

ohnehin sehr straffen Zeitplanung der Bachelor-Studiengänge und G8-Klassen schwierig sein. Ebenso spielt der Zeitfaktor bei der Korrektur von Prüfungsleistungen eine Rolle, die beispielsweise für die Vergabe von ECTS-Punkten erbracht werden müssen. Je höher die Anzahl der Teilnehmer an einer Veranstaltung ist, die eine Prüfungsleistung erbringen, umso größer ist natürlich auch der Korrekturaufwand. Darüber hinaus muss natürlich auch ausreichend Personal zur Verfügung stehen, das sowohl im Hinblick auf die Vermittlung von Informationskompetenz als auch für den Umgang mit großen Gruppen geschult sein sollte.

Mit diesem letzten Punkt ist die Ebene der Akteure, also der Lehrenden und Lernenden erreicht. Das größte Problem scheint in diesem Bereich die geringe soziale Interaktion²⁸ zwischen dem Bibliothekar und den Studierenden bzw. Schülern zu sein. Letztere müssen in einer Vorlesungssituation meist eine relativ passive Rolle einnehmen und es wird häufig auch nicht dazu aufgefordert, Fragen zu stellen bzw. wird den Zuhörern nicht genug Zeit dafür gegeben, da die Angst besteht, bei zu vielen Rückfragen aus der Großgruppe zu viel Zeit für die Vermittlung von Inhalten zu verlieren. Darüber hinaus entsteht durch diese Passivität und das Ausbleiben einer praktischen Anwendung der Lerninhalte²⁹ bei den Studierenden bzw. Schülern keine intrinsische Motivation den Ausführungen des Dozenten zu folgen, da nicht ersichtlich wird, wofür das Ganze gut ist. Das hat zur Folge, dass bereits nach kurzer Zeit die Aufmerksamkeit schwindet³⁰ und sich Inhalte nicht richtig festigen können, sondern bald wieder vergessen werden. Ein weiteres Problem besteht in der sozialen Distanz,³¹ die zwischen dem Lehrenden als aktiver Autoritätsfigur und den Lernenden als einer Masse passiver Zuhörer entsteht. Oft kommt diese Distanz auch bereits in der physischen Entfernung zwischen den Akteuren in einem hinreichend großen Raum zum Ausdruck. Die so entstehende Anonymität einer großen Masse, der sich der Dozent gegenüber sieht, macht es für ihn kaum möglich, eine individuelle Betreuung oder persönliches Feedback zu gewährleisten und unterschiedliche Lernstile und Vorkenntnisse der Zuhörer zu berücksichtigen,³² was sich wiederum negativ auf deren Motivation auswirkt. Und auch zwischen den Lernenden kann eine solche Distanz leicht entstehen,³³ indem beispielsweise allein schon die in langen Reihen angeordnete Bestuhlung in großen Hörsälen einen Kontakt unter den Studierenden bzw. Schüler über die direkten Sitznachbarn hinaus verhindert. Diese Situation kann darü-

ber hinaus für beide Seiten zur psychischen Belastung werden.³⁴ So sieht sich der Lehrende allein im Mittelpunkt des Interesses einer großen Gruppe von Zuhören, die sich ein Urteil über ihn und seine Leistungen bilden. Je mehr Personen ihm dabei gegenüberstehen, umso größer scheint auch die Möglichkeit, dass Unsicherheiten oder Fehler entdeckt werden. Gefühle der Einsamkeit und der Angst zu versagen können so entstehen. Bei den Lernenden in großen Gruppen hingegen können Emotionen wie Isolation und Entfremdung auftreten oder auch Angst, etwas zu sagen bzw. zu fragen, da es von den anderen als dumm angesehen werden könnte.³⁵ Es kann außerdem frustrierend für sie sein, wenn ihnen bewusst wird, dass sie Schwierigkeiten dabei haben, dem Dozenten zu folgen. Schließlich ist es ebenfalls möglich, dass sich kleinere Untergruppen innerhalb der Großgruppe bilden, die den Kurs stören und die anderen Teilnehmer verängstigen.³⁶

Das Lehren und Lernen in Veranstaltungen mit großen Gruppen sowie die Organisation entsprechender Kurse bereitet also Probleme, die es den Beteiligten erschweren, die dargestellten Standards der Informationskompetenz zu erfüllen.³⁷ Zu betonen ist hierbei, dass die strukturellen Probleme im Bezug auf die Organisation der Veranstaltungen in der Regel nicht unmittelbar im Verantwortungsbereich der Universitätsbibliotheken liegen, da Kriterien wie Räumlichkeiten (und deren Ausstattung) bzw. Personal durch die Hochschule oder ähnliche Instanzen vorgegeben sind. Um die dargestellten Herausforderungen trotzdem zu meistern, werden in Bibliotheken unterschiedliche Konzepte zur Gestaltung von Veranstaltungen mit Großgruppen angewendet. Eine Auswahl solcher Methoden wird im folgenden Kapitel dargestellt und bewertet.

4. Konzepte zur Bewältigung der Problematik großer Gruppen

4.1 Begrenzung der Teilnehmerzahl & Multiplikatoren

Auf den ersten Blick scheint die Begrenzung der Teilnehmerzahl für Veranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz eine einfache Lösung der beschriebenen Probleme zu sein, da die Entstehung von Großgruppen so von vornherein verhindert wird. Daher stellt die Beschränkung von Kursen auf eine bestimmte maximale Teilnehmerzahl (meist um die 20) auch eine häufige Praxis in Bibliotheken dar.³⁸ Dies hat jedoch zur Folge, dass entweder nicht für alle Studierenden bzw. Schüler die

Chance besteht, an einer Veranstaltung teilzunehmen, was ein transparentes Verfahren zur Platzvergabe erforderlich macht,³⁹ oder aber mehrere vergleichbare Kurse angeboten werden müssen, wenn es sich beispielsweise um eine Pflichtveranstaltung handelt. In diesem Fall verstärken sich jedoch die organisatorischen Probleme, da für jeden einzelnen Kurs ein geeigneter Termin, Raum und Dozent gefunden werden muss.

Teilweise können diese Probleme aber dadurch abgemildert werden, dass Multiplikatoren als Dozenten für Veranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz eingesetzt werden.⁴⁰ Hierbei kann es sich beispielsweise um wissenschaftliche Mitarbeiter bzw. Hilfskräfte (= Tutoren) oder um Lehrer handeln, die wie bei einem Schneeballverfahren zunächst in speziellen Kursen selbst durch die Bibliothek geschult werden, um anschließend wiederum die relevante Zielgruppe der Studierenden bzw. Schüler zu schulen. Dies setzt natürlich einerseits die Bereitschaft zur Kooperation durch die Fachbereiche bzw. Schulen und andererseits das Vorhandensein einer hinreichend großen Anzahl von Multiplikatoren voraus, da das Problem einer großen Gruppe ansonsten nur auf diese verschoben würde. Auch muss die Schulung der Multiplikatoren konzipiert, organisiert und praktisch umgesetzt werden, sodass eine größere Entlastung nur dann eintritt, wenn die Multiplikatoren nicht zu häufig wechseln, was erneute Schulungen notwendig machen würde.

Zur Bewertung der beiden Ansätze lässt sich außerdem abschließend feststellen, dass sie unter günstigen Rahmenbedingungen zwar für große Gruppen geeignet erscheinen, ansonsten aber die organisatorischen Herausforderungen durch die Verteilung der großen Zahl an Teilnehmern auf mehrere Veranstaltungen mit einer geringeren Gruppengröße sogar verschärft werden.

4.2 eLearning

Einen weiteren Ansatz, den Herausforderungen hoher Teilnehmerzahlen zu begegnen, stellt die Verlagerung der Informationskompetenzvermittlung in den virtuellen Raum dar. Das eLearning macht es nicht länger erforderlich, eine große Gruppe von Studierenden oder Schülern zeitlich und räumlich an eine Präsenzveranstaltung zu binden, sondern kann ein unabhängiges und individuelles Selbststudium der relevanten Inhalte ermöglichen. Die konkreten Gestaltungsarten des eLearning sind vielfäl-

tig und reichen von virtuellen Führungen⁴¹ über elektronische Materialien auf eLearning-Plattformen⁴² bis hin zu Weblogs und Wikis⁴³. Die wohl am häufigsten eingesetzte Form ist aber das Online-Tutorial, das sich durch Möglichkeiten der Interaktion der Lernenden mit dem System sowie durch eine multimediale Gestaltung der Inhalte auszeichnet.⁴⁴ Tutorials können neben der zeitlichen und räumlichen Unabhängigkeit außerdem bewirken, dass durch ihre Nutzung die Medienkompetenz und die Selbstständigkeit der Lernenden gefördert werden.⁴⁵

Das bedeutet jedoch auch, dass der Einsatz von eTutorials mit hohen Anforderungen an die Selbstlernkompetenz und Disziplin der Nutzer verbunden ist. Zudem sind nicht immer Möglichkeiten zur persönlichen Kontaktaufnahme mit dem Lehrenden bzw. anderen Lernenden gegeben, um Nachfragen zu stellen, Lösungswege zu diskutieren oder ein direktes Feedback zu erhalten. So kann sich bei den Studierenden bzw. Schülern das Gefühl entwickeln, allein gelassen zu werden, was sich möglicherweise negativ auf ihre Motivation auswirkt. Außerdem kann es frustrierend für sie sein, wenn sie an einer Stelle nicht weiterkommen und keine direkte Hilfe in Anspruch nehmen können. Abhilfe wäre durch die Bereitstellung von Kommunikationskanälen wie Chats, Emails oder Foren denkbar, was gleichzeitig auch ein direktes Feedback ermöglichen würde.⁴⁶ Doch die Einrichtung einer solchen technischen Infrastruktur sowie auch der Tutorials an sich ist natürlich ebenfalls mit organisatorischem Aufwand verbunden. Die Erstellung eines eTutorials verlangt beispielsweise große Sorgfalt bei der Konzeption, da Inhalte und Aufgabenstellungen sich den Lernenden bereits beim ersten Lesen erschließen sollten, was eine klare, eindeutige und aufeinander aufbauende Formulierung erforderlich macht. Darüber hinaus muss das Tutorial auch nach dem ersten Aufbau inhaltlich und technisch weiter gepflegt und aktualisiert werden. Kooperationen zwischen Bibliotheken können den Aufwand der Erstellung und Pflege von Online-Tutorials zwar vermindern,⁴⁷ doch erfordern sie ihrerseits einen gewissen Koordinationsaufwand und machen eine Anpassung der Tutorials an individuelle Anforderungen nicht hinfällig.

Auch beim eLearning-Ansatz wird eine große Gruppe also zerlegt, anders als bei der Begrenzung der Teilnehmerzahl oder der Schulung von Multiplikatoren jedoch sogar bis auf die Ebene der einzelnen Studierenden bzw. Schüler. Dies entschärft zwar Probleme bezogen auf die Räumlichkeit und die Terminierung einer

Veranstaltung, birgt wie beschrieben aber andere Nachteile auf der sozialen und organisatorischen Ebene.

4.3 Problembasiertes Lernen

Der Ansatz des ‚Problembasierten Lernens‘, der insbesondere an der Universitätsbibliothek Kassel als Konzept der ‚Learning Library‘ seit einigen Jahren umgesetzt und als gut geeignet für große Gruppen empfohlen wird,⁴⁸ verfolgt vor allem das Ziel, eine bestimmte Einstellung bei den Studierenden bzw. Schülern zu erzeugen, anstatt auf klassische Weise Inhalte zu vermitteln. Durch den Verzicht auf einleitende Erklärungen und Erläuterungen und den unmittelbaren Einstieg in die Interaktion mit anderen Lernenden sollen Neugier und Zweifel⁴⁹ geweckt werden. Dazu wird den Kursteilnehmern zunächst nur der Ablauf⁵⁰ der Veranstaltung durch einen Bibliothekar (Tutor genannt) erläutert und sie finden sich bereits nach wenigen Minuten in Kleingruppen von drei bis vier Personen zusammen, in denen sie selbstständig jeweils vier bis sechs vorgegebene Fragen bearbeiten. Dazu können sie die gesamten Räumlichkeiten der Bibliothek nutzen und sich bei Fragen oder Problemen jederzeit an den Tutor wenden. Dieses Vorgehen soll zur Motivation der Studierenden bzw. Schüler beitragen, da ihnen nicht Unwissenheit unterstellt, sondern die selbstständige Erarbeitung von Problemen zugetraut wird. Nach einer festgelegten Zeit – in der Regel nach 45 Minuten – treffen sich alle wieder im Plenum und jede Kleingruppe stellt ihre Fragen und die erarbeiteten Lösungswege vor bzw. wirft neue Fragen auf oder stellt etwas zur Diskussion. Der Tutor fungiert hierbei lediglich als Moderator und gibt Impulse, die Interaktion findet jedoch größtenteils zwischen den Teilnehmern selbst statt.

Durch dieses Vorgehen wird angestrebt, dass die Studierenden bzw. Schüler genau das von Beginn an aktiv anwenden, was sie erlernen sollen: „[S]ich selbstständig und erfolgreich, neugierig und wach in unserer Informationslandschaft zu bewegen“.⁵¹ Desweiteren sollen Personalressourcen geschont werden, da einerseits die Vorbereitungszeit für solche Kurse aufgrund der wiederverwendbaren Fragen sehr gering ist und andererseits die Durchführung der Kurse für den nur noch moderierenden Tutor durch das selbstständige Handeln der Teilnehmer eine geringe Belastung bedeutet.⁵² Auch ein mit spezieller technischer Infrastruktur ausgestatteter

Raum ist nicht unbedingt notwendig, da die Studierenden bzw. Schüler den gesamten Benutzungsbereich der Bibliothek samt vorhandener PCs nutzen können.

Doch weist auch dieses Konzept spezifische Probleme auf, die es für den Einsatz bei großen Gruppen eher ungeeignet⁵³ machen: Zwar ist es bei einer Einteilung von 35 Teilnehmern eines Kurses in ca. neun Kleingruppen noch realistisch, dass in 45 zur Verfügung stehenden Minuten jede Gruppe etwa fünf Minuten lang über ihre Aufgabenbearbeitung spricht, doch scheint diese Rechnung bei einer Teilnehmerzahl von 100 oder gar 400 Personen nicht aufzugehen. Und auch die Bearbeitung der Aufgaben im Benutzungsbereich einer Bibliothek durch eine sehr große Zahl an Kleingruppen, wie sie bei solch hohen Teilnehmerzahlen entstünde, ist im Hinblick auf die Räumlichkeiten, die Ausstattung sowie andere Benutzer der Bibliothek wohl nicht überall möglich. Es ist also auch bei der Umsetzung dieses Ansatzes erforderlich, zunächst eine handhabbare Veranstaltungsgröße (durch Begrenzung der Teilnehmerzahl, Aufteilung der Großgruppe auf zwei Termine o.ä.) zu erzeugen, was jedoch wiederum die bereits beschriebenen Schwierigkeiten mit sich bringt.

4.4 Aktivierende Methoden innerhalb einer Vorlesung

Das letzte hier vorgestellte Konzept basiert auf der Rückbesinnung darauf, dass die eingangs beschriebene klassische Art der Vermittlung von Informationskompetenz durch Frontalunterricht auch gewisse Vorteile besitzt.⁵⁴ So ist sie unbestreitbar eine sehr effiziente Veranstaltungsform, da mit dem Vortrag eines einzelnen Dozenten eine Teilnehmerzahl erreicht werden kann, die nur durch die maximale Größe eines Hörsaals beschränkt wird.⁵⁵ Es kann außerdem viel Inhalt in einer relativ kurzen Zeit vermittelt werden, der eine gemeinsame Wissensbasis darstellt, die für alle Teilnehmer gleich ist. Auch lässt sich die Veranstaltung gut planen und vorbereiten. Diese Vorzüge sollten gerade im Hinblick auf große Teilnehmerzahlen durchaus genutzt werden, es stellt sich jedoch weiterhin die Frage, wie die genannten Probleme gelöst oder zumindest abgemildert werden könnten.

Ein recht überzeugendes Konzept besteht in der stärkeren Integration der Teilnehmer an einer Vorlesung durch bestimmte aktivierende Methoden. Dieser Ansatz, der als ‚Integrierter Frontalunterricht‘⁵⁶, ‚Structured Lecture‘⁵⁷ oder ‚Enhanced Lecture‘⁵⁸ bezeichnet wird, verbindet Unterrichtseinheiten in Form eines Vortrags

durch einen Dozenten mit Unterrichtseinheiten, in denen die Teilnehmer in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit aktiv werden. So können Probleme auf der Ebene der Akteure abgeschwächt werden, wie beispielsweise die soziale Distanz zwischen den Teilnehmern, ihre Passivität oder mangelnde Aufmerksamkeit sowie die Berücksichtigung individueller Lernstile.⁵⁹ An dieser Stelle wird nicht der Anspruch erhoben, eine umfassende und ausführliche Beschreibung aller hierfür geeigneten Methoden vorzunehmen,⁶⁰ sondern es sollen exemplarisch nur einige Beispiele dafür gegeben werden, wie eine Aktivierung der Studierenden bzw. Schüler auch in großen Gruppen im Rahmen einer Vorlesung zur Vermittlung von Informationskompetenz erfolgen kann.

Das Ziel der sogenannten *Pause-Procedure*⁶¹ ist es in erster Linie, der sinkenden Aufmerksamkeit der Teilnehmer entgegen zu wirken, indem die Monotonie eines langen Vortrags unterbrochen wird. Zu diesem Zweck stoppt der Dozent nach etwa 15 Minuten die Vorlesung und die Lernenden beschäftigen sich in einer kurzen Vortragspause mit einer bestimmten Aufgabe. Die Unterbrechung des Vortrags sollte dabei am besten nach Abschluss eines thematischen Blocks erfolgen, sodass gleichzeitig eine Strukturierung der Vorlesung erzeugt wird. Sinnvoll ist es außerdem für die Pause eine Aufgabe zu wählen, mit der die zuvor referierten Inhalte noch einmal aufgegriffen und wiederholt werden, um sie zu festigen. Es kann zum Beispiel ganz einfach der Auftrag gegeben werden, in drei Sätzen die wesentlichen Aussagen des Dozenten niederzuschreiben. Diese Methode kann ohne weiteres auch in großen Gruppen angewendet werden, wobei nicht einmal eine umfassende PC-Ausstattung im Hörsaal erforderlich ist, und stellt quasi die Grundlage zur Integration weiterer aktivierender Methoden dar.

Eine Technik, die beispielsweise auch als Aufgabenstellung in einer Vortragspause eingesetzt werden kann, besteht in dem Dreischritt: *Think – Pair – Share*.⁶² Hierbei stellt der Dozent eine Frage, über die sich jeder Schüler bzw. Studierende zunächst einmal selbst Gedanken machen soll (= Think). Anschließend wird die Frage mit einem Partner (oder in einer kleinen Gruppe) gemeinsam besprochen (= Pair) und zum Abschluss im Plenum diskutiert (= Share). Auch diese Methode scheint für große Gruppen gut geeignet zu sein. Zum Einen wird wiederum keine spezielle PC-Ausstattung benötigt, zum Anderen wird jeder einzelne Teilnehmer in eine Interakti-

on mit dem Partner einbezogen, selbst wenn er sich an der abschließenden Diskussion im Plenum nicht beteiligt.⁶³ Hierfür sollte die Frage des Dozenten möglichst so formuliert sein, dass sie für die Studierenden bzw. Schüler interessant ist (beispielsweise durch ein einführendes Beispiel), verschiedene Antwortmöglichkeiten zulässt und wiederum auf die zuvor durch den Dozenten referierten Inhalte Bezug nimmt.

Eine weitere Möglichkeit, die Lernenden in einer Vorlesung besser einzubeziehen und zu aktivieren, besteht in der Anwendung sogenannter *Personal-Response-Systeme*.⁶⁴ Prinzipiell geht es darum, die Reaktion jedes einzelnen Studierenden bzw. Schülers (also seine Antwort, Meinung, Einschätzung) auf eine Frage oder These zu stimulieren. Im Idealfall können hierzu technische Systeme eingesetzt werden, bei denen jeder Teilnehmer ein spezielles Gerät ausgehändigt bekommt, mit dem er durch Drücken eines von mehreren Knöpfen seine Antwort elektronisch an den Dozenten übermittelt, der die Gesamtauswertung aller Reaktionen dann per Beamer auf einer Leinwand darstellen kann.⁶⁵ Neben dieser relativ teuren Variante, existieren jedoch auch kostengünstigere Möglichkeiten, ein direktes Feedback jedes einzelnen Lernenden einzuholen, wie beispielsweise durch die Verwendung sogenannter *CommuniCubes*.⁶⁶ Hierbei handelt es sich um Würfel, deren Flächen jeweils eine andere Farbe aufweisen. Sie werden zu Beginn der Veranstaltung an alle Teilnehmer ausgegeben und während des Vortrags zur Ermittlung der individuellen Meinung / Einschätzung / Antwort jedes Studierenden bzw. Schülers eingesetzt. Dazu stellt der Dozent eine Frage, für die zusätzlich verschiedene Antwortmöglichkeiten vorgegeben werden, denen jeweils die Farbe einer Fläche des Würfels zugeordnet ist. Die Studierenden bzw. Schüler wählen eine Antwort aus und legen den Würfel mit der entsprechende Farbe in ihre Richtung⁶⁷ vor sich auf den Tisch oder halten ihn in die Höhe, um so dem Dozenten zu signalisieren, welche Antwortmöglichkeit sie ausgewählt haben. Vorteile dieser Methode sind, dass der Lehrende in relativ kurzer Zeit eine Rückmeldung aller Lernenden erhält und jeder einzelne Teilnehmer durch das Erfordernis eine Entscheidung zu treffen und den Würfel zu bewegen zum aktiven Handeln und zur Auseinandersetzung mit der jeweiligen Fragestellung angeregt wird. Natürlich müssen die *CommuniCubes* aber zunächst einmal in ausreichend großer Menge hergestellt bzw. angeschafft werden, wofür wiederum Ressourcen zur Verfü-

gung gestellt werden müssen.⁶⁸ Trotzdem scheint auch diese Methode für große Gruppen gut geeignet und ohne größeren Aufwand umsetzbar zu sein.

Der letzte hier vorgestellte Ansatz ist die sogenannte *Cephalonian-Methode*.⁶⁹ Sie zielt darauf ab, eine Veranstaltung so zu strukturieren, dass der Dozent nicht einfach einen Vortrag hält, sondern durchgängig Antworten auf Fragen der Teilnehmer gibt. Diese Fragen müssen sich die Studierenden bzw. Schüler aber nicht selbst überlegen, sondern können sie von einer farbigen Karte vorlesen, sodass die Hemmungen genommen werden, etwas Falsches zu sagen. Die Karten werden vor Beginn der Veranstaltung möglichst gleichmäßig im Raum verteilt. Der Kurs beginnt dann damit, dass der Dozent dazu auffordert, dass jemand eine Frage auf einer Karte mit bestimmter Farbe vorliest. Jede Kartenfarbe ist dabei einem übergeordneten Themengebiet zugeordnet. Dadurch, dass die Farben (= Themen) nacheinander abgefragt werden, kann trotz flexibler Reihenfolge der Fragen innerhalb eines Themengebiets eine Strukturierung der Veranstaltung erfolgen. Die Antworten des Dozenten können dann per PowerPoint-Folien auf einer Leinwand dargestellt werden. Durch dieses Vorgehen wird die Aktivität von Beginn an vom Lehrenden auf die Lernenden verlagert, da der Dozent nicht als erster handelt und zunächst einmal einen Vortrag hält, sondern quasi erst auf die Fragen der Teilnehmer reagiert. Das bedeutet zudem auch, dass vor einer Darstellung der Inhalte (= Antworten) zunächst einmal aufgezeigt wird, wofür diese eigentlich wichtig sind (= Fragen). Durch die humorvolle Formulierung der vorgegebenen Fragen, die möglichst die Perspektive der Studierenden bzw. Schüler darstellen sollten⁷⁰, kann in einer großen Gruppe auch die Aufmerksamkeit derjenigen Teilnehmer angeregt werden, die selbst keine Karte auf ihrem Platz vorfinden.

Alles in allem scheinen die beschriebenen Ansätze zum Einsatz aktivierender Methoden im Rahmen einer Vorlesung für große Gruppen gut geeignet zu sein. Natürlich bedürfen auch sie der Schulung des Personals, das innerhalb der Bibliothek derartige Veranstaltungen durchführen soll.⁷¹ Kommt jedoch die Aufteilung großer Gruppen aufgrund mangelnder Ressourcen nicht in Frage, so lohnt es sich, die Vorteile einer Vorlesung mit denen aktivierender Methoden zu verbinden.

5. Fazit

Aufgrund der bisher stetig wachsenden Zahl von Studierenden und Schülern der Sekundarstufe II, die primäre Zielgruppen für Universitätsbibliotheken bei der Vermittlung von Informationskompetenz darstellen, steigt auch die Zahl der potenziellen und tatsächlichen Teilnehmer an entsprechenden bibliothekarischen Veranstaltungen. Wollen Bibliotheken trotzdem auch selbst nach den Standards für Informationskompetenz agieren und somit eine zielgruppenorientierte Vermittlung von Informationskompetenz mit geeigneten Mitteln anbieten, so stellt sich die Frage, welche Konzepte dazu im Bezug auf Großgruppen geeignet sind.

Die am häufigsten bei der Vermittlung von Informationskompetenz zum Einsatz kommende Veranstaltungsform des Vortrags durch einen Lehrenden birgt jedoch auch für große Gruppen Probleme, die sich sowohl auf die Organisation der Veranstaltung als auch auf die soziale Situation der Akteure innerhalb der Veranstaltung beziehen, wobei erstgenannte sich häufig dem Handlungsspielraum der Bibliotheken entziehen. Zur Lösung dieser Probleme werden in Bibliotheken verschiedene Ansätze gewählt, wie beispielsweise die Begrenzung der Teilnehmerzahl, die Schulung von Multiplikatoren, der Einsatz von eLearning oder auch das problemorientierte Lernen. Am sinnvollsten scheint es unter gegebenen Rahmenbedingungen begrenzter Ressourcen jedoch zu sein, die Effizienz der Methode des Vortrags mit Techniken zur Aktivierung der Studierenden bzw. Schüler zu verknüpfen. Dazu kann die Integration von Methoden wie Pause-Procedure, Think-Pair-Share, Personal-Response per CommuniCubes sowie der Cephalonian-Methode hilfreich sein, die auch in großen Veranstaltungsräumen zur Anwendung kommen können, die nicht über eine umfassende Ausstattung mit PCs verfügen.

Natürlich ist es jedoch erforderlich, dass Bibliotheken die Methoden zur Vermittlung von Informationskompetenz letztlich jeweils individuell unter Beachtung organisatorischer Rahmenbedingungen, der konkreten Zielgruppen sowie der zu vermittelnden Inhalte auswählen und immer wieder anpassen. In diesem Sinne sei als abschließender Ausblick darauf verwiesen, dass die Zahl der Studienanfänger und Schüler aufgrund des demographischen Wandels nicht stetig weiter ansteigen, sondern im Gegenteil in einigen Jahren vermutlich sogar sinken wird.⁷² Entsprechende

Konsequenzen müssen dann auch Bibliotheken wiederum bei der Gestaltung von Kursen zur Vermittlung von Informationskompetenz berücksichtigen.

Endnoten

¹ Teilweise ist auch die Bezeichnung Learning Library gebräuchlich, die jedoch zur Annahme führen kann, beim Lernenden handle es sich um die Bibliothek selbst und nicht um ihre Nutzer. Natürlich ist es auch möglich und wünschenswert, dass Bibliotheken bei der Vermittlung von Informationskompetenz von ihren Nutzern lernen, der Fokus sollte jedoch auf letztere gerichtet sein. Vgl. hierzu auch Sühl-Strohmer (2008, S. 889).

² Um eine bessere Lesbarkeit zu gewährleisten, wird im Folgenden auf die Nennung weiblicher grammatischer Formen verzichtet.

³ Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt auf dem Umgang von Universitätsbibliotheken mit dem Thema Informationskompetenzvermittlung für große Gruppen.

⁴ Vgl. KMK (o.J., S. 74).

⁵ Vgl. KMK (S. 360).

⁶ Vgl. Statistisches Bundesamt Deutschland (2011, S. 11).

⁷ In der vorliegenden Ausarbeitung wird unter Großgruppe bzw. große Gruppe eine Teilnehmerzahl von mehr als 30 Studierenden bzw. Schülern verstanden. Hierbei handelt es sich natürlich um eine rein formale Abgrenzung, die gleichwohl zur Bestimmung des Gegenstands notwendig ist. Damit ist jedoch nicht gemeint, dass beispielsweise bei einer Gruppe von 29 Studierenden nicht auch die gleichen Probleme auftreten können, wie bei einer Gruppe von 31 Studierenden. Auch hängt es von den individuellen Beteiligten ab, was diese als eine große Gruppe empfinden.

⁸ Länderbezug / DBS-ID: Deutschland; Fragebogen: Wissenschaftliche Universal- und Hochschulbibliotheken (03); Berichtsjahr: 2010, 2009, 2008, 2007; Fragebogenfelder: 177: Benutzerschulungen (Stunden), 178: Teilnehmer an Benutzerschulungen; Bibliothekstyp: Universitätsbibliothek; N = 69 (→ Universitätsbibliotheken, die für alle abgefragten Felder im relevanten Zeitraum Daten lieferten)

⁹ Die Grundgesamtheit der Bibliotheken, die an der gemeinsamen IK-Statistik teilnahmen, ist für jedes Jahr unterschiedlich (im Zeitverlauf werden es immer mehr). Die Angabe des prozentualen Anteils der jeweiligen Veranstaltungsgröße an allen Veranstaltungen in Klammern hinter dem absoluten Wert dient somit der besseren Vergleichbarkeit der Ergebnisse.

¹⁰ Vgl. Ingold (2005, S. 31 ff.).

¹¹ ALA (1989, o.S.).

¹² Vgl. bspw. Lux & Sühl-Strohmer (2004, S. 38).

¹³ So stellte beispielsweise die STeFi-Studie, die im Jahr 2001 im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung durchgeführt wurde, eindrücklich Defizite von Studierenden beim Umgang mit elektronischen Informationen dar; vgl. Klatt (2001).

¹⁴ BID (2011, S. 6).

¹⁵ Amerikanische Standards der Informationskompetenz wurden bereits im Jahr 2000 durch die *Association of College and Research Libraries* (ACRL) veröffentlicht; vgl. ACRL (2000).

¹⁶ Vgl. bezogen auf die Inhalte von Veranstaltungen: NIK-BW (2006); bezogen auf die Organisation von Veranstaltungen: AGIK BAY (2009) sowie Nilges, Reessing-Fidorra & Vogt (2003).

¹⁷ Vgl. NIK-BW (2008); AGIK BAY (2011).

¹⁸ Vgl. dbv (2009).

¹⁹ Diese fünf Standards werden außerdem jeweils durch mehrere Indikatoren noch detaillierter beschrieben.

²⁰ dbv (2009, S. 3-4).

²¹ Vgl. dbv. (S. 2).

²² Eine Ausnahme bildet der Aufsatz von Juraschko (2010).

²³ Lux & Sühl-Strohmer (2004, S. 64).

²⁴ Vgl. Franke & Scholle (2003) sowie Schneemann (2011).

²⁵ Die in Bibliotheken mit Abstand am häufigsten angewendete Veranstaltungsform besteht in einer Präsentation / einer Führung / einem Vortrag des Lehrenden:

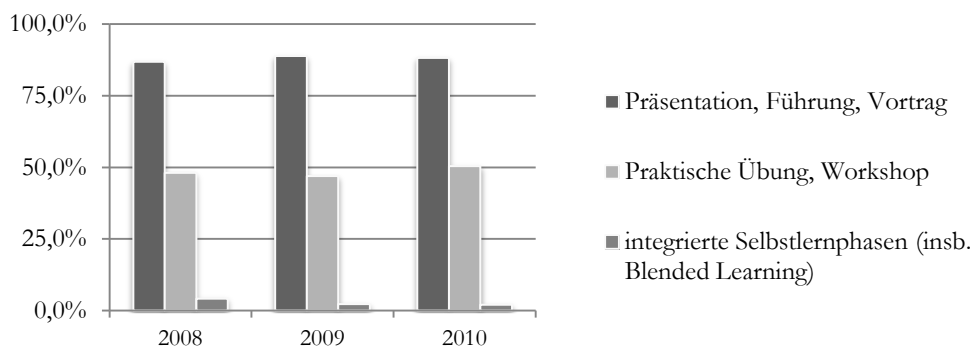


Abb. 3: Anzahl verschiedener Formen von IK-Veranstaltungen (aus Portal www.informationskompetenz.de 2011b)

Dargestellt ist der prozentuale Anteil der jeweiligen Veranstaltungsform an allen Veranstaltungen eines Jahres. Es werden insgesamt für jedes Jahr mehr als 100% erreicht, da Mehrfachnennungen erlaubt sind.

Diese Lehrform lässt sich als *lehrerzentrierter Unterricht* von Methoden der Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit als *schülerorientiertem Unterricht* abgrenzen; vgl. Hütte (2010, S. 979 f.).

²⁶ Vgl. Juraschko (2010, S. 399-400).

²⁷ Vgl. Franke, Pfister & Schüller-Zwierlein (2007, S. 1311-1312).

²⁸ Vgl. Gedeon (1997, S. 301); Geske (1992, S. 151); Hütte (2010, S. 979).

²⁹ Vgl. Hütte (2010, S. 979); Verlander & Scutt (2009, S. 33).

³⁰ Vgl. Gedeon (1997, S. 301); Verlander & Scutt (2009, S. 31 ff.).

³¹ Vgl. Geske (1992, S. 151).

³² Vgl. Gedeon (1997, S. 301); Hütte (2010, S. 979); Verlander & Scutt (2009, S. 31 ff.).

³³ Vgl. Geske (1992, S. 151).

³⁴ Vgl. Hogan & Kwiatkowski (1998, insb. S. 1409 ff.).

³⁵ Vgl. Geske (1992, S. 151); Hogan & Kwiatkowski (1998, S. 1409).

³⁶ Vgl. Hogan & Kwiatkowski (1998, S. 1410).

³⁷ So gibt es beispielsweise auch Hinweise darauf, dass Studierende in Veranstaltungen mit großen Gruppen schlechtere Leistungen erbringen als in Veranstaltungen mit kleineren Gruppen; vgl. Gibbs, Lucas & Simonite (1996, S. 267) sowie Lindsay & Paton-Saltzberg (1987, S. 217-218).

³⁸ Vgl. bspw. Franke & Sticht (2004, S. 507) oder UB Duisburg-Essen (2011). Auch stellt eine Anzahl von 10 bis 30 Teilnehmern die am häufigsten vorkommende Veranstaltungsgröße dar (siehe Endnote 9), was jedoch nicht unbedingt ein Resultat von Teilnahmebeschränkungen sein muss.

³⁹ Vgl. Juraschko (2010, S. 400).

⁴⁰ Vgl. bspw. Kryder (2002) oder Sandmann (2006, S. 332 ff.).

⁴¹ Vgl. bspw. SUB Göttingen (o.J.) oder UB Konstanz (2011).

⁴² Vgl. bspw. UB Leipzig (o.J.) oder Uni Köln (2011).

⁴³ Vgl. bspw. UB Rostock (2011).

⁴⁴ Vgl. Pfeffer (2005, S. 41 f.), für konkrete Beispiele vgl. Homann (2006) oder Steiner (2009).

⁴⁵ Zu den Vor- und Nachteilen von eLearning vgl. auch Pfeffer (2005, S. 35 ff.).

⁴⁶ Vgl. Mompo & Redoli (2010, S. 98 ff.), die als Konsequenz die Lösung in einer *virtual community* sehen, in der eLearning im Austausch mit dem Lehrenden und den anderen Lernenden stattfindet.

⁴⁷ Vgl. Teichert (2008, insb. S. 3-5).

⁴⁸ Vgl. Rockenbach (2007a, S. 2); Rockenbach (2007b, S. 6).

⁴⁹ Dabei wird *Neugier* als grundlegende Motivation zum Lernen beschrieben, *Zweifel* hingegen als Voraussetzung allen Denkens; vgl. Rockenbach (2007a, S. 3).

⁵⁰ Vgl. Rockenbach (2007a, S. 5 ff.) sowie Rockenbach (2007b, S. 5 f.).

⁵¹ Rockenbach (2007a, S. 7).

⁵² Vgl. Rockenbach (2007b, S. 6).

⁵³ Vgl. Hütte (2010, S. 983).

⁵⁴ Vgl. Gibbs & Jenkins (1992, S. 67); Hütte (2010, S. 979) oder Sühl-Strohmer (2008, S. 887).

⁵⁵ Teilweise kann sie sogar darüber hinaus gehen, wie beispielsweise durch die Übertragung einer Vorlesung per Internet.

⁵⁶ Vgl. Sühl-Strohmenger (2008, S. 886-887).

⁵⁷ Vgl. Gibbs & Jenkins (1992, S. 67-68).

⁵⁸ Vgl. Gedeon (1997, S. 302).

⁵⁹ Vgl. hierzu insb. Verlander & Scutt (2009, S. 32 ff.).

⁶⁰ Einen guten Überblick bieten Gradowski, Snavely & Dempsey (1998); NISE (1997) sowie Reich (2011).

⁶¹ Vgl. Gedeon (1997, S. 303 f.) sowie Ruhl, Hughes & Schloss (1987).

⁶² Vgl. Gedeon (1997, S. 303 f.); NISE (1997).

⁶³ Jedoch wird eine Beteiligung an der Diskussion beispielsweise dadurch begünstigt, dass die Teilnehmer bereits zuvor in der Partner-/Gruppenarbeit Reaktionen anderer Studierender bzw. Schüler auf die eigenen Antworten erhielten, sodass die Angst etwas Falsches bzw. 'Dummes' zu sagen abgemildert werden kann.

⁶⁴ Vgl. Corcos & Monty (2008) sowie Verlander & Scutt (2009, S. 35-36).

⁶⁵ Wie etwa bei der Anwendung des Publikumsjokers in der Sendung 'Wer wird Millionär'.

⁶⁶ Vgl. Bostock, Hulme & Davys (2006, insb. S. 6 f.) sowie Verlander & Scutt (2009, S. 36).

⁶⁷ Um es den Lernenden leichter zu machen, sollte die ausgewählte Farbe in ihre Richtung zeigen. Der Dozent benötigt dann natürlich eine Konkordanz der Farben, da er jeweils nur die Farbe auf der gegenüberliegenden Seite des Würfels sieht; vgl. Bostock, Hulme & Davys (2006, S. 6).

⁶⁸ Eine Alternative wäre die Verwendung farbiger Papierkarten, wobei jedoch der Vorteil der CommuniCubes verloren geht, dass die Studierenden bzw. Schüler nicht ohne weiteres erkennen können, welche Farbe die anderen ausgewählt haben. Dies bewirkt jedoch eine niedrigere Hemmschwelle gerade bei solchen Teilnehmern, die Angst davor haben, etwas Falsches bzw. 'Dummes' zu sagen.

⁶⁹ Vgl. Morgan & Davies (2004) sowie Verlander & Scutt (2009, S. 35).

⁷⁰ Aus diesem Grund ist es sicher auch sinnvoll für den Dozenten, ein Feedback der Lernenden einzuholen, das dann in die Formulierung der Fragen für einen folgenden Kurs eingehen kann.

⁷¹ Genau solche Weiterbildungen werden jedoch mittlerweile auch in Form von Workshops zum Thema „Aktivierende Methoden zur Vermittlung von Informationskompetenz“ für interessierte Bibliotheken angeboten; vgl. bspw. Portal www.informationskompetenz.de (2011a).

⁷² Vgl. KMK (2009, S. 7 ff.) sowie KMK (2011, S. 47 ff.).

Literatur

- [ACRL] Association of College and Research Libraries (2000). Information Literacy Competency Standards for Higher Education. Chicago. <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/standards.pdf> (Zugriff am 24.11.2011)
- [AGIK BAY] Arbeitsgemeinschaft Informationskompetenz des Bibliotheksverbands Bayern (2009). Leitlinien für die Durchführung von Veranstaltungen zum Erwerb von Informationskompetenz an den bayerischen Universitäts- und Hochschulbibliotheken. Empfehlungen der Direktoren der Universitätsbibliotheken und der Leiter der Hochschulbibliotheken im Bibliotheksverband Bayern für die bayerischen Universitäten und Hochschulen. http://www.informationskompetenz.de/fileadmin/user_upload/Leitlinien_f%C3%BCr_die_2799.pdf (Zugriff am 24.11.2011)
- [AGIK BAY] Arbeitsgemeinschaft Informationskompetenz des Bibliotheksverbands Bayern (2011). Standards der Informationskompetenz für Schülerinnen und Schüler. Das Angebot der wissenschaftlichen Bibliotheken. http://www.informationskompetenz.de/fileadmin/user_upload/Standards_IK_Schulen_2.pdf (Zugriff am 24.11.2011)
- [ALA] American Library Association (1989). Presidential Committee on Information Literacy: Final Report. <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfm> (Zugriff am 24.11.2011)
- [BID] Bibliothek und Information Deutschland (2011). Medien- und Informationskompetenz – immer mit Bibliotheken und Informationseinrichtungen! Empfehlungen von Bibliothek & Information Deutschland (BID) für die Enquete-Kommission „Internet und digitale Gesellschaft“ des Deutschen Bundestages. http://www.bideutschland.de/download/file/BID_Positionspapier_Medien-%20und%20Informationskompetenz_Enquete_Internet.pdf (Zugriff am 24.11.2011)
- Bostock, S. J., Hulme, J. A. & Davys, M. A. (2006). CommuniCubes. Intermediate Technology for Interaction with Student Groups. In D. A. Banks (Hrsg.): *Audience Response Systems in Higher Education. Applications and Cases* (S. 321-333). Hershey, PA & London: Information Science Publishing. <http://www.keele.org.uk/docs/bostock-hulme-davys.pdf> (Zugriff am 24.11.2011)
- Corcos, E., Monty, V. (2008). Interactivity in Library Presentations Using a Personal Response System. *Educause Quarterly* 31(2), 53-60.
- [dbv] Deutscher Bibliotheksverband (2009). Standards der Informationskompetenz für Studierende. http://www.bibliotheksverband.de/fileadmin/user_upload/Kommissionen/Kom_Dienstleistung/Publikationen/Standards_Infokompetenz_03.07.2009_endg.pdf (Zugriff am 24.11.2011)
- Franke, F. & Scholle, U. (2003). „Neue Schulungen braucht das Land“. Ergebnisse von zwei Fortbildungsveranstaltungen des Hochschulbibliotheksentrums Nordrhein-Westfalen über die Vermittlung von Informationskompetenz durch DV-basierte Schulungsangebote. *Bibliotheksdienst* 37(11), 1463-1466.
- Franke, F. & Sticht, O. (2004). Integration von Kursen der Universitätsbibliothek in die Studiengänge an der Universität Würzburg. *Bibliotheksdienst* 38(4), 504-516.
- Franke, F., Pfister, S. & Schüller-Zwierlein, A. (2007). „Hätten wir personelle Valenzen, würden wir uns um stärkere Nutzung bemühen.“ Eine Umfrage zur Vermittlung von Informationskompetenz an Schüler an den bayerischen wissenschaftlichen Bibliotheken. *Bibliotheksdienst* 41(12), 1307-1320.
- Gedeon, R. (1997). Enhancing a Large Lecture with Active Learning. *Research Strategies* 15(4), 301-309.
- Geske, J. (1992). Overcoming the Drawbacks of the Large Lecture Class. *College Teaching* 40(4), 151-154.

- Gibbs, G. & Jenkins, A. (1992). *Teaching Large Classes in Higher Education: How to Maintain Quality with Reduced Resources*. London: Cogan.
- Gibbs, G. & Lucas, L. & Simonite, V. (1996). Class size and student performance: 1984-94. *Studies in Higher Education* 21(3), 261-273.
- Gradowski, G., Snively, L. & Dempsey, P. (1998). *Designs for Active Learning: A Sourcebook of Classroom Strategies for Information Education*. Chicago, Ill.: Association of College & Research Libraries.
- [hbz] Hochschulbibliothekszentrum des Landes Nordrhein-Westfalen (2011). DBS: Deutsche Bibliotheksstatistik: Variable Auswertung.
<http://www.bibliotheksstatistik.de/ingabe/dynrep/index.php>
- Hogan, D. & Kwiatkowski, R. (1998). Emotional Aspects of Large Group Teaching. *Human Relations* 51(11), 1403-1417.
- Homann, B. (2006). Der Rechercheassistent BibTutor. Informationskompetenz erwerben beim Recherchieren. *Bibliotheksdienst* 40(11), 1296-1310.
- Hütte, M. (2010). Inhalte und Methoden der Vermittlung von Informationskompetenz. *Bibliotheksdienst* 44(10), 973-985.
- Ingold, M. (2005). Das bibliothekarische Konzept der Informationskompetenz: Ein Überblick. (= Berliner Handreichungen zur Bibliothekswissenschaft; 128). Berlin: Institut für Bibliothekswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin. <http://www.ib.hu-berlin.de/~kumlau/handreichungen/h128/h128.pdf> (Zugriff am 24.11.2011)
- Juraschko, B. (2010). Organisation von IK-Großveranstaltungen als besondere Managementherausforderung. *Bibliotheksdienst* 44(5), 399-410.
- Klatt, R. (2001). Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Information in der Hochschulausbildung. Barrieren und Potenziale der innovativen Mediennutzung im Lernalltag der Hochschulen: Endbericht. Dortmund. <http://www.stefi.de/download/bericht2.pdf> (Stand 24.11.2011)
- [KMK] Kultusministerkonferenz (o.J.). Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2000 bis 2009. (=Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation; 190). Berlin. http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Korrg_Internet_Fassung_Dok_190_SKL.pdf (Zugriff am 24.11.2011)
- [KMK] Kultusministerkonferenz (2009). Vorausberechnung der Studienanfängerzahlen 2009-2020. Zwischenstand. Bonn. http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Zwischenstand_Vorausberechnung_Studienanfaengerzahlen_2009_2020.pdf (Zugriff am 24.11.2011)
- [KMK] Kultusministerkonferenz (2011). Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen 2010 bis 2025. (=Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz; 192). Berlin. http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentation_Nr_192.pdf (Zugriff am 24.11.2011)
- Kryder, L. G. (2002). Large Lecture Format: Some Lessons Learned. *Business Communication Quarterly* 65(1), 88-93.
- Lindsay, R. O. & Paton-Saltzberg, R. (1987). Resource changes and academic performance at an English polytechnic. *Studies in Higher Education* 12(2), 213-227.

- Lux, C. & Sühl-Strohmeier, W. (2004). *Teaching Library in Deutschland. Vermittlung von Informations- und Medienkompetenz als Kernaufgabe für Öffentliche und Wissenschaftliche Bibliotheken.* (=B.I.T.online – Innovativ; Band 9). Wiesbaden: Dinges & Frick.
- Mompo & R., Redoli, J. (2010). Some Internet-based strategies that help solve the problem of teaching large groups of engineering students. *Innovations in Education and Teaching International* 47(1), 95-102.
- Morgan, N. & Davies, L. (2004). Innovative Library Induction. Introducing the 'Cephalonian Method'. *SCONUL Focus* 32. 4-8.
- [NIK-BW] Netzwerk Informationskompetenz Baden-Württemberg (2006). Standards der Informationskompetenz für Studierende. http://www.informationskompetenz.de/fileadmin/user_upload/Standards_der_Inform_88.pdf (Zugriff am 24.11.2011)
- [NIK-BW] Netzwerk Informationskompetenz Baden-Württemberg (2008). Konzept zur Vermittlung von Informationskompetenz an Schüler der gymnasialen Oberstufe. Empfehlung der baden-württembergischen Hochschul- und Landesbibliotheken. http://www.informationskompetenz.de/fileadmin/user_upload/Konzept_zur_Vermittl_1555.pdf (Zugriff am 24.11.2011)
- Nilges, A., Reessing-Fidorra, M. & Vogt, R. (2003). Standards für die Vermittlung von Informationskompetenz an der Hochschule. *Bibliotheksdienst* 37(4), 463-465.
- [NISE] National Institute for Science Education (1997). Doing CL. <http://www.wcer.wisc.edu/archive/cl1/cl/doingcl/DCL1.asp> (Zugriff am 24.11.2011)
- Pfeffer, J. (2005). Online-Tutorials an deutschen Universitäts- und Hochschulbibliotheken. Verbreitung, Typologie und Analyse am Beispiel von LOTSE, DISCUS und BibTutor. (Master's Thesis an der Fachhochschule Köln, Fakultät für Informations- und Kommunikationswissenschaften, Institut für Informationswissenschaft). http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/8649/1/Masterarbeit_JoergenPfeffer.pdf (Zugriff am 24.11.2011)
- Portal www.informationskompetenz.de (2011a). Fortbildungsangebote. <http://www.informationskompetenz.de/im-fokus/fortbildungen> (Zugriff am 24.11.2011)
- Portal www.informationskompetenz.de (2011b). Veranstaltungsstatistik. <http://www.informationskompetenz.de/veranstaltungsstatistik> (Zugriff am 24.11.2011)
- Reich, K. (2011). Unterrichtsmethoden im konstruktiven und systemischen Methodenpool. Lehren, Lernen, Methoden für alle Bereiche didaktischen Handelns. <http://methodenpool.uni-koeln.de> (Zugriff am 24.11.2011)
- Rockenbach, S. (2007a). Neugier und Zweifel. Informationskompetenz anders! (Vortrag auf der 3. Internationalen Fachtagung „Die lernende Bibliothek / La biblioteca apprende“ in Innsbruck). <https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/bitstream/urn:nbn:de:hebis:34-2007100519309/1/VortragRockenbach.pdf> (Zugriff am 24.11.2011)
- Rockenbach, S. (2007b). Wissenshungrig. Informationskompetenz für Oberstufenschülerinnen und -schüler. Kooperation der Stadtbibliothek Kassel und der Universitätsbibliothek Kassel. (Vortrag auf dem 3. Leipziger Bibliothekskongress). <http://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/bitstream/urn:nbn:de:hebis:34-2007041817726/1/RockenbachVortragstextLeipzig07.pdf> (Zugriff am 24.11.2011)
- Ruhl, K. L., Hughes, C. A. & Schloss, P. J. (1987). Using the Pause Procedure to Enhance Lecture Recall. *Teacher Education and Special Education* 10(1), 14-18.
- Sandmann, B. (2006). Informationskompetenz im integrierten Tutorenmodell. Ein Praxisbericht aus den Wirtschaftswissenschaften. *Bibliotheksdienst* 40(3), 331-339.

- Schneemann, R. (2011). Workshop Informationskompetenz in Berlin 16.3.2011 – ‚Schulungen für Großgruppen‘. (Mailingliste: InetBib, 21.02.2011). <http://www.ub.uni-dortmund.de/listen/inetbib/msg44225.html> (Zugriff am 24.11.2011)
- Statistisches Bundesamt Deutschland (2011). Bildung und Kultur. Schnellmeldungsergebnisse der Hochschulstatistik zu Studierenden und Studienanfänger/-innen: Vorläufige Ergebnisse: Wintersemester 2011/2012. Wiesbaden. <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Fachveroeffentlichungen/BildungForschungKultur/Hochschulen/SchnellmeldungWSvorlaeufig5213103128004.property=file.pdf> (Zugriff am 24.11.2011)
- Steiner, K. (2009). Auf zu neuen Ufern. Die didaktische Konzeption von Lotse wird erweitert. *Bibliotheksdienst* 43(10), 1039-1044.
- [SUB Göttingen] Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen (o.J.). Virtuelle Tour und Lageplan. http://www.uni-goettingen.de/subtour/show_subtour.php?id=1 (Zugriff am 24.11.2011)
- Sühl-Strohmeier, W. (2008). Neugier, Zweifel, Lehren, Lernen ...? Anmerkungen zur Didaktik der Teaching Library. *Bibliotheksdienst* 42(8/9), 880-889.
- Teichert, A. (2008). Die kooperative Erstellung von Online-Tutorials im Bibliotheksverbund Bayern. (Vortrag am 98. Deutschen Bibliothekartag in Erfurt). http://www.opus-bayern.de/bib-info/volltexte/2009/700/pdf/teichert_koop_etutorials.pdf (Zugriff am 24.11.2011)
- [UB Duisburg-Essen] Universitätsbibliothek Duisburg-Essen (2011). Schlüsselqualifikationen für Bachelor-Studierende (Ergänzungsbereich Modul E1). http://www.uni-due.de/ub/schulung/ba_ss.shtml (Zugriff am 24.11.2011)
- [UB Konstanz] Bibliothek der Universität Konstanz (2011). Virtuelle Einführung in die Bibliothek. <http://www.ub.uni-konstanz.de/?id=1371> (Zugriff am 24.11.2011)
- [UB Leipzig] Universitätsbibliothek Leipzig (o.J.). E-Learning-Plattform Moodle. <https://moodle.uni-leipzig.de/course/category.php?id=34> (Zugriff am 24.11.2011)
- [UB Rostock] Universitätsbibliothek Rostock (2011). UB-Wiki. <http://web10.ub.uni-rostock.de/wiki> (Zugriff am 24.11.2011)
- [Uni Köln] Universität zu Köln (2011). E-Learning-Plattform ILIAS. https://www.ilias.uni-koeln.de/ilias/goto_uk_cat_11516.html (Zugriff am 24.11.2011)
- Verlander, P. & Scutt, C. (2009). Teaching information skills to large groups with limited time and resources. *Journal of Information Literacy* 3(1), 31-42.
- .