

**Die Förderung von Informationskompetenz an
der Fachhochschule für öffentliche Verwaltung
NRW – Entwicklungskonzept eines Online-
Tutorials für die Studierenden im
Bachelorstudiengang Polizeivollzugsdienst**

Diplomarbeit

Erste graduale Fernweiterbildung „Bibliothek“
Fachhochschule Potsdam
Fachbereich Informationswissenschaften

Erstgutachter:

Prof. Dr. Stephan Büttner,
FH Potsdam

Zweitgutachterin:

Prof. Dr. Claudia Lux,
Zentral- und Landesbibliothek
Berlin

vorgelegt von:

Katja Schneider
Lessingstr. 12
44791 Bochum

diplomiert am 10. 09. 2010

Inhalt

| | |
|--|-----|
| Abbildungs- und Tabellenverzeichnis..... | 3 |
| Abkürzungsverzeichnis | 4 |
| 1 Einleitung | 6 |
| 2 Strukturelle Rahmenbedingungen | 11 |
| 2.1 Die Bologna-Reform und die Einführung kompetenzorientierter Studiengänge..... | 11 |
| 2.2 Die Rolle von Schlüsselkompetenzen innerhalb der reformierten Studiengänge | 15 |
| 2.3 Informationskompetenz als Schlüsselkompetenz | 19 |
| 2.4 Informationskompetenzvermittlung durch Bibliotheken..... | 24 |
| 3 Institutionelle Rahmenbedingungen | 31 |
| 3.1 Organisatorischer Bezugsrahmen..... | 31 |
| 3.2 Informationskompetenz an der FHöV NRW..... | 37 |
| 4 Theoretischer Bezugsrahmen | 45 |
| 4.1 Technische Vorüberlegungen..... | 45 |
| 4.2 Didaktische Vorüberlegungen..... | 49 |
| 4.3 Informationskompetenz online vermitteln | 54 |
| 5 Konzeptentwurf eines Online-Tutorials für die Studierenden der FHöV NRW, Bachelorstudiengang Polizeivollzugsdienst..... | 58 |
| 5.1 Zielgruppe | 58 |
| 5.2 Zielsetzung..... | 62 |
| 5.3 Lernziele | 65 |
| 5.4 Aufbau, inhaltliche und technische Struktur des Tutorials..... | 71 |
| 5.5 Realisation und Organisation..... | 79 |
| 5.6 Curriculare Einbindung | 80 |
| 5.7 Marketing und Kommunikationsstrategie..... | 82 |
| 5.8 Evaluation | 85 |
| 6 Schlussbetrachtung..... | 86 |
| Anhänge..... | 91 |
| Anhang I: Meilensteinplanung zum Online-Tutorial | 91 |
| Anhang II: Projektstrukturplan..... | 92 |
| Literatur- und Quellenverzeichnis | 93 |
| Verzeichnis der Homepages | 108 |
| Selbstständigkeitserklärung..... | 110 |

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

| | |
|---|----|
| Abbildung 1: Teilkompetenzen der Informationskompetenz..... | 1 |
| Abbildung 2: Ausschnitt Modulbeschreibung GL 1.1 "Wissenschaftliches Arbeiten und Lernen" | 39 |
| Abbildung 3: Auswertungsergebnis Nutzerumfrage 2008..... | 44 |
| Abbildung 4: Strukturelemente virtueller Lehr-/Lernangebote..... | 58 |
| Abbildung 5: Baustein I des Tutorials..... | 73 |
| Abbildung 6: Haupt- und Unternavigation des Tutorials..... | 74 |
| Abbildung 8: Grafische Website-Struktur (Sitemap) | 78 |
| Abbildung 9: Label-Entwurf..... | 84 |
| | |
| Tabelle 1: Vergleich zwischen klassischer Benutzerschulung und der Vermittlung von Informationskompetenz | 28 |
| Tabelle 2: Grundstruktur des Studienverlaufs Bachelor PVD FHöV NRW | 34 |
| Tabelle 3: Kriterienkatalog | 48 |
| Tabelle 4: Vergleich zwischen Instruktionstheorie und Konstruktivismus | 53 |
| Tabelle 5: Drehbuch-Ausschnitt des Online-Tutorials, Baustein III..... | 77 |

Abkürzungsverzeichnis

| | |
|----------|---|
| ACRL | Association of College and Research Libraries |
| ALA | American Library Association |
| B.A. | Bachelor |
| BLK | Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung |
| BMBF | Bundesministerium für Bildung und Forschung |
| bzw. | beziehungsweise |
| CMS | Content Management System |
| DBV | Deutscher Bibliotheksverband |
| FHGöD | Fachhochschulgesetz öffentlicher Dienst |
| FHöV NRW | Fachhochschule für öffentliche Verwaltung NRW |
| FL | Feinlernziel |
| ggf. | gegebenenfalls |
| GL | Grundlagenmodul; Groblernziel |
| EHR | Europäischer Hochschulraum |
| HIS | Hochschul-Informations-System |
| IFLA | International Federation of Library Associations and Institutions |
| IK | Informationskompetenz |
| ILIAS | Integriertes Lern-, Informations- und Arbeitskooperationssystem |
| IT | Informationstechnik; Informationstechnologie |
| IuK | Information und Kommunikation |
| KVD | Kommunaler Verwaltungsdienst |
| LMS | Learning Management System |
| NIK BW | Netzwerk Informationskompetenz Baden Württemberg |

| | |
|-------|---|
| NRW | Nordrhein-Westfalen |
| OECD | Organisation for Economic Cooperation and Development |
| OPAC | Online Public Access Catalogue |
| PVD | Polizeivollzugsdienst |
| SteFi | Studieren mit elektronischen Fachinformationen |
| SVD | Staatlicher Verwaltungsdienst |
| RV | Rentenversicherung |
| u.a. | unter anderem |
| z.B. | zum Beispiel |
| WR | Wissenschaftsrat |

1 Einleitung

Als interne Fachhochschule des nordrhein-westfälischen Innenministeriums bildet die FHöV NRW die Beamtinnen und Beamten der Kommunalverwaltungen, der allgemeinen staatlichen Verwaltung, der deutschen Rentenversicherung und der Polizei aus. Im Zuge der Bologna-Reform stellte die Fachhochschule zu Beginn des Studienjahres 2008 die bestehenden Diplom-Studiengänge der Fachbereiche Rentenversicherung und Polizeivollzugsdienst auf Bachelorstudiengänge um. Mit dieser Umstellung trat die FHöV NRW in einen tiefgreifenden Reform-Prozess ein, der eine umfassende Reinterpretation und Reorganisation der bestehenden Lehr- und Lerninhalte erforderlich machte. Wie viele andere Hochschulen auch, sah sich die Fachhochschule der großen Herausforderung gegenübergestellt, die curricularen Inhalte ihrer Studiengänge zu modifizieren und stärker als bisher an einem eindeutig definierten beruflichen Anforderungsprofil und seiner „Outcome“-Orientierung, sprich den zu erzielenden, berufsqualifizierenden Kompetenzen, auszurichten. Um die Studierenden stärker als bisher auf eine sich schnell wandelnde und komplexe Arbeitswelt vorzubereiten, sollte von nun an ein Schwerpunkt bei der Förderung und Vermittlung überfachlicher Schlüsselkompetenzen gesetzt werden, die eine Abkehr von den bisherigen lehrerzentrierten, stofforientierten Lehrmethoden erforderlich machte.¹ Also ergänzte die FHöV ihre gewohnten Präsenzveranstaltungen durch höhere Selbststudienanteile, da ein selbständiges und selbstgesteuertes Lernen als die Grundvoraussetzung für einen umfassenden und übergreifenden Kompetenzerwerb zu begreifen ist.² Erhöhte Selbststudienanteile setzen jedoch ebenfalls eine höhere Methodenkompetenz sowie professionelle Recherche- und Arbeitstechniken seitens der Studierenden voraus, welche sich zweifelsohne unter dem Oberbegriff „Informationskompetenz“ subsumieren lassen.

¹ Vgl. Reski et al. 2008 sowie Wildt 2004

² Vgl. u.a. Stelzer-Rothe 2008, S. 154

So hat sich, nicht zuletzt durch die Bologna-Reform, die Informationskompetenz als wichtige Schlüsselkompetenz im Hochschulbereich etabliert. Es besteht inzwischen ein allgemeiner Konsens darüber, dass es sich hierbei um eine grundlegende Fähigkeit für ein zielgerichtetes Studium und ein erfolgreiches Berufsleben handelt. Denn Wirtschaft, Industrie sowie öffentliche Arbeitgeber erwarten

„von Absolventen nicht nur fachspezifisches Wissen, sondern teamfähige und informationskompetente Menschen als Ergebnis der Ausbildung an den Universitäten. Die Suche nach Informationen und besonders das Finden relevanter Informationen nehmen in der Informationsgesellschaft immer mehr an Bedeutung zu. Informationskompetenz ist daher die entscheidende Schlüsselqualifikation im wissenschaftlichen und beruflichen Alltag. Lebenslang Lernende müssen Informationen sicher und schnell aus dem Überangebot herausfiltern können (Fähigkeit der Bewältigung von Information: Auswahl relevanter Information, Strukturierung und Wiederauffindbarkeit.“³

Bereits im Jahre 2002 konstatiert Lankenau in einem Artikel, dass sie die „Notwendigkeit der Vermittlung von Informationskompetenz nicht mehr begründen muss“,⁴ da dies zuvor bereits an anderer Stelle hinreichend formuliert wurde. Auch die Rolle und Bedeutung der Bibliotheken bei der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen wird in diesem Zusammenhang immer wieder durch wissenschaftliche Institutionen und Studien belegt:

„Die Vermittlung von Medien- und Informationskompetenz als Schlüsselqualifikation kann [...] angesichts der Vielfalt und Dynamik nicht allein von den Fachwissenschaftlern geleistet werden. Der Verbesserung der Nutzerkompetenz (information literacy) muss die Bibliothek in Kooperation mit anderen Einrichtungen der Hochschule [...] verstärkt Rechnung tragen.“⁵

Diese Feststellung des Wissenschaftsrates deckt sich mit den Ergebnissen der ersten Befragung der Lehrenden und Studierenden zur Evaluation des

³ Hapke 2004, S. 1

⁴ Lankenau 2002, S. 428.

⁵ WR / Wissenschaftsrat 2001, S. 36

Bachelorstudiengangs Polizeivollzugsdienst.⁶ Hierin wurde deutlich, dass sich die Studierenden bei der Vermittlung und dem Erwerb von Schlüsselkompetenzen im Bereich des selbstgesteuerten wissenschaftlichen Arbeitens und Lernens nicht genügen durch die Lehrenden angeleitet fühlten.⁷ Dennoch konnte sich die Erkenntnis einer notwendigen Einbindung von bibliothekarischer Informationskompetenzvermittlung in die Hochschullehre – auch nach Einführung der ersten Bachelor-Studiengänge an der FHöV – nur zögerlich durchsetzen. Während andere wissenschaftliche Bibliotheken längst ihre Aufgabe als Orte des Lehrens- und Lernens im Sinne der Teaching Library⁸ aktiv wahrnehmen, und in den vergangenen Jahren verschiedene Modelle⁹, Konzepte und Standards, wie etwa die „Standards der Informationskompetenz für Studierende“¹⁰ entwickelt wurden, um die Informationskompetenz von Hochschulabsolventen zu verbessern, wird an der FHöV NRW die Relevanz ihrer Bibliothek im Prozess der universitären Kompetenzvermittlung und –förderung immer noch stark unterschätzt. Als ein Grund hierfür ist sicherlich der bisher vorherrschende Behördencharakter an der FHöV zu nennen, welcher sich äußerst negativ auf das Dienstleistungsverständnis ihrer sieben Studienortbibliotheken ausgewirkt hat und bis dato wenig Spielraum für innovative Ideen, eine proaktive Informationsvermittlung und zielgruppenorientierte Dienstleistungskonzepte ließ.

Schneller als die eigene Ausbildungsinstitution erkannten die Studierenden des neu eingeführten Bachelor-Studiengangs PVD das Potenzial und die fachlich-methodische Kompetenz der Bibliothek beim Umgang mit wissenschaftlichen

⁶ Vgl. EV. FB PVD GL u. FM I / Befragung der Lehrenden und Studierenden zur Evaluation des Bachelor-Studiengangs Polizeivollzugsdienst. Stand: 28.08.2009. Online unter: http://www.fhoev-ge.illiasnet.de/repository.php?ref_id=62777&cmd=view&rep_frame=1 (letzter Zugriff: 20.08.10)

⁷ Ebd.

⁸ Einen umfassenden Überblick bieten hier Lux / Sühl-Strohmenger 2004 sowie Krauß-Leichert 2008

⁹ Auf die verschiedenen Modelle kann im Rahmen dieser Ausarbeitung nicht ausführlicher eingegangen werden. Mit folgenden Modellen hat sich die Verfasserin zur Erarbeitung des Themas u. a. auseinandergesetzt: Modell der „Big Six Skills“ von Eisenberg und Berkowitz (Website der Autoren: www.big6.com – letzter Zugriff: 20.08.10); Homann, B.: Dynamisches Modell der Informationskompetenz (DYMIK); Lernsystem Informationskompetenz von Dannenberg (<http://www.lik-online.de> – letzter Zugriff: 20.08.10); Kuhltau, C.: „Model of Information Search Process“ sowie SCOLUL / Society of College, National and University Libraries: „Seven Pillars Model for Information Literacy“ (<http://www.sconul.ac.uk/> - letzter Zugriff 20.08.109)

¹⁰ DBV / Deutscher Bibliotheksverband 2009

Informationen. Sie richteten gezielt ihre Fragen bezüglich der Recherche, Nutzung, Bewertung und Verarbeitung wissenschaftlicher Informationen, die während der Lehrveranstaltungen nicht geklärt werden konnten, an die Bibliotheksmitarbeiterinnen und -mitarbeiter. Wie bereits Jahre zuvor die SteFi-Studie¹¹ für andere Hochschulen aufdeckte, wurde aus den in der Bibliothek geäußerten Fragestellungen ersichtlich, dass auch die Studierenden der FHöV NRW große Probleme aufwiesen, als es darum ging, den eigenen Informationsbedarf realistisch einzuschätzen und zu konkretisieren und eine eigene Strategie für die Literaturrecherche zu entwickeln. Sie hatten erhebliche Schwierigkeiten, die von ihnen gefundenen Informationen und Quellen bezüglich ihrer Relevanz zu filtern, kritisch zu bewerten, sinnvoll zu strukturieren, in ihr eigenes Wissen zu integrieren und in Form von wissenschaftlichen Hausarbeiten zu präsentieren.

So entwickelte sich an der FHöV NRW in den zwei Jahren nach Einführung des Bachelorstudiengangs PVD eine „indirekte“ Informationskompetenzvermittlung, die keinem systematischen Konzept folgte und auf Grund ihres informellen Charakters auch nicht allen Studierenden die Chance bot, ihre Fähigkeiten auf diesem Gebiet zu verbessern und ihre Informationsprobleme zu lösen. Es entstand ein dringender Handlungsbedarf für die Entwicklung geeigneter Konzepte und Methoden, welche die Informationskompetenz aller Studierenden nachhaltig verbessern und das Bibliothekspersonal bei der Informationsvermittlung unterstützen und entlasten sollte. Gleichzeitig musste es sich hierbei um ein Konzept handeln, welches an geeigneter Stelle in die Lehrveranstaltungen eingebunden werden könnte.

Da die Fachhochschule den Einsatz von E-Learning und Blended-Learning-Szenarien¹² zur Erweiterung ihrer Lehrangebote und als wichtigen Bestandteil im Prozess des selbstgesteuerten Lernens unterstützt, entwickelte sich die Idee zur Implementierung eines webbasierten Informationskompetenz-Tutorials.

¹¹ Klatt et al. 2001

¹² Blended-Learning ist die Verbindung von Präsenzveranstaltungen und selbstorganisiertem Lernen am Computer

Solche Tutorials werden inzwischen an vielen wissenschaftlichen Bibliotheken eingesetzt, da sie folgende Vorteile bieten: Ein Online-Tutorial wird einmal konzipiert und entwickelt, um dann allen Nutzern studienbegleitend zur Verfügung zu stehen. Es kann zudem unabhängig von Ort und Zeit genutzt werden, d. h. immer genau dann, wenn der konkrete Bedarf an informationskompetentem Know-How besteht, beispielsweise während der Anfertigung einer Hausarbeit oder der Informationsrecherche für ein Referat.

Der konzeptionelle Entwurf für die Implementierung eines solchen Online-Tutorials – ausgerichtet auf den speziellen Informationsbedarf und die Informationsprobleme der Studierenden im Bachelorstudiengang PVD – ist Thema der folgenden Arbeit. Es soll deutlich gemacht werden, wie ein solches Angebot unter Einsatz geeigneter technischer und didaktischer Mittel die Studierenden dazu befähigt, ihre individuelle Informationskompetenz intensiv zu trainieren, und ihnen so zu verbesserten Studienergebnissen verhilft. Grundlegende Idee ist es, ein ebenso zielgruppen- wie handlungsorientiertes „Beratungsmodell“¹³ zu konzipieren, bei dem die Förderung des selbstbestimmten Lernens im Vordergrund steht, so wie es die Curricula der neuen Bachelorstudiengänge vorschreiben. Dieses Konzept ist nicht nur auf die pragmatische Vermittlung von Bibliothekskompetenz bzw. auf den konkreten Umgang mit Bibliothekskatalogen oder elektronischen Informationsmitteln bezogen, sondern versteht sich vielmehr als ein lernorientiertes, nachhaltiges Gesamtkonzept zur Förderung grundlegender Kompetenzen beim Umgang mit wissenschaftlichen Fachinformationen und Medien.

Das in dieser Arbeit skizzierte Konzept soll ebenso dazu beitragen, innerhalb der FHöV NRW ein verstärktes Bewusstsein für die Bedeutung und Dringlichkeit von methodisch-didaktischen Konzepten und zielgruppenorientierten Schulungsangeboten zur Verbesserung der Informationskompetenz ihrer Studierenden zu schaffen und darlegen, welche Rolle die Bibliothek als modernes „Informationskompetenzzentrum“ dabei einnehmen kann.

¹³ Ebd. S. 97

Um den Stellenwert der Informationskompetenz und die Notwendigkeit der Implementierung eines Online-Tutorials an der FHöV NRW zu untermauern, werden zunächst die grundlegenden strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen beschrieben, die eine solche Maßnahme erforderlich gemacht haben. Hieraus wird abschließend – unter besonderer Berücksichtigung didaktischer und technischer Anforderungen – ein Konzept für ein onlinebasiertes Informationskompetenz-Angebot entwickelt, welches die Zielgruppe und Zielsetzung konkretisiert, Lernziele und Lerninhalte beschreibt sowie organisatorische, strategische und qualitätssichernde Aspekte berücksichtigt und spezifiziert.

2 Strukturelle Rahmenbedingungen

2.1 Die Bologna-Reform und die Einführung kompetenzorientierter Studiengänge

Die deutsche Hochschullandschaft hat sich in den letzten Jahren grundlegend transformiert. Durch die bereits 1999 abgegebene Bologna-Erklärung,¹⁴ gemeinsam von den 29 Bildungsministern der europäischen Staaten verfasst, setzte sich ein Prozess mit der Zielsetzung in Gang, bis zum Jahr 2010 einen einheitlichen Hochschulraum (*EHR*) in Europa zu verwirklichen. Mit der Einführung gestufter Bachelor- und Masterstudiengänge sollten – auch in qualitativer Hinsicht – miteinander vergleichbare Studienabschlüsse geschaffen werden, um ein grenzüberschreitendes, europaweites Studieren und Arbeiten zu vereinfachen. Gleichzeitig setzte man sich das ambitionierte Ziel, die traditionellen Diplom- und Magisterstudiengänge einer „*umfassenden Neuordnung*“¹⁵ zu unterziehen. Zu diesem Zweck wurden die bis dahin existierenden Studienstrukturen umgestellt und Lehrveranstaltungen wie

¹⁴ Vgl. BMBF / Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Der Bologna-Prozess: <http://www.bmbf.de/de/3336.php> (letzter Zugriff: 23.08.10)

¹⁵ BMBF / Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): „Den europäischen Hochschulraum verwirklichen“: Communiqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister am 19. September 2003 in Berlin. URL: http://www.bmbf.de/pub/berlin_communique.pdf (letzter Zugriff: 23.08.2010)

Seminare, Vorlesungen und Übungen zu thematischen Modulen zusammengefasst. Neben der Einführung modularisierter Studiengänge,¹⁶ welche eine detaillierte Beschreibung von Lernzielen und -inhalten innerhalb der einzelnen Module vorsieht, wie es bisher an deutschen Hochschulen nicht üblich war, sollte über ein System von Leistungspunkten (*European Credit Transfer System*) die Leistungen und Kompetenzen der Studierenden in der Vordergrund gerückt werden. Mit dieser Neuausrichtung, die eine umfassende Kompetenzentwicklung durch die Vermittlung praxisorientierter und arbeitsmarktrelevanter Schlüsselqualifikationen bei den Studierenden vorsieht, reagierte man auch auf Forderungen aus Industrie und Wirtschaft, die Arbeits- und Beschäftigungsfähigkeit (*Employability*) von Hochschulabsolventinnen und -absolventen, besonders im Hinblick auf das lebenslange Lernen, zu verbessern.^{17 18} Denn auf einen Arbeitsmarkt, der immer stärker geprägt ist von schnell wechselnden Qualifikationsanforderungen und der damit zusammenhängenden Bereitschaft zur ständigen Weiterbildung und zum lebenslangen Lernen, müssen Hochschulen mit ihren Lehrinhalten entsprechend reagieren. Sie müssen ihre Absolventinnen und Absolventen zum Erwerb verschiedenster Fähigkeiten, Kenntnisse und Wissensstrategien befähigen, die eine längere Halbwertszeit vorweisen, als das reine Fachwissen und sowohl kontext- als auch situationsunabhängig einzusetzen sind, um zukünftige, unvorhersehbare Arbeitssituationen bewältigen zu können.¹⁹

Der notwendige Vermittlung von Schlüsselkompetenzen, die als sinnvolle Ergänzung des individuellen Fachwissens zu betrachten sind, musste nach Bologna zwangsläufig ein Perspektivenwechsel innerhalb der bisherigen universitären Lehr- und Lernkultur folgen, nämlich von der tradierten, lehrerzentrierten und lehrstofforientierten Input-Orientierung zu einer

¹⁶ Vgl. hierzu BLK - Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2002: Modularisierung in Hochschulen. URL: <http://www.blk-bonn.de/papers/heft101.pdf> (letzter Zugriff: 22.08.10)

¹⁷ Vgl. Kehm / Teichler 2006, S. 58.

¹⁸ Zur Diskussion der Employabilitie im Bologna-Prozess vgl. Richter 2004

¹⁹ Vgl. Lux / Sühl-Strohmenger 2004, S. 26.

verstärkten Output-Orientierung,²⁰ welche die Frage in den Mittelpunkt rückt, welche Kompetenzen die Studierenden am Ende ihres Studiums erlangt haben sollen und mit welchen didaktischen Mitteln dies umzusetzen sei („*shift from teaching to learning*“).²¹

Dabei können Schlüsselkompetenzen – abgesehen von wenigen praktischen Fähigkeiten wie beispielsweise Präsentationstechniken, Rhetoriktechniken oder Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens – nicht theoretisch vermittelt werden. Die meisten dieser überfachlichen Kompetenzen entwickelt das lernende Individuum aufgrund von Erfahrungen bzw. durch „learning by doing“. Dies setzt jedoch eine stärkere Aktivierung der Studierenden durch handlungsorientierte Lehr- und Lerninhalte voraus.²² Da ein kompetenzorientiertes Lernen folglich immer eine stärkere Betonung des selbstorganisierten, selbstbestimmten Lernens gegenüber dem fremdorganisierten Lehrens mit sich bringt,²³ mussten viele Hochschulen ihre Curricula modernisieren oder gar radikal umstellen. Als Methoden zur Kompetenzentwicklung wurden höhere Selbststudienanteile und die Nutzung von e-Learning-Angeboten in die Hochschullehre integriert.

Der Perspektivenwechsel innerhalb der universitären Lehr- und Lernkultur muss sich demzufolge durch nachstehende Aspekte auszeichnen, um die optimale Entwicklung von Schlüsselkompetenzen zu begünstigen:

- Vom fremdorganisierten Lehren zum selbstbestimmten Lernen,
- vom reinen Wissenserwerb zu individuellen Lernstrategien,
- vom vorgegebenen zum problemorientierten Lernen.²⁴

Doch genau an der Umsetzung dieses Perspektivenwechsels droht die Bologna-Reform zu scheitern. Denn obwohl die Modularisierung der Studiengänge die Vermittlung von überfachlichen Schlüsselqualifikationen

²⁰ BLK, a.a.O, S.4.

²¹ Vgl. Schaeper 2007, S. 2.

²² Ebd. S.21.

²³ Vgl. Sühl-Strohmeier 2008 A, S. 56

²⁴ Vgl. Wildt 2004, Kap. A 3.1

besonders begünstigt, da hierzu vorgesehene Lehrveranstaltungen interdisziplinär oder über Angebote im sogenannten „Optionalbereich“²⁵ abgedeckt werden können, lassen die modulare Durchorganisation der reformierten Studiengänge, eine sich hieraus ergebende starre Studienstruktur, die überfrachteten Curricula und die zahlreichen studienbegleitenden Prüfungen kaum mehr Zeit, kompetenzorientiertes und -förderndes Lernen zu ermöglichen. Die *ZEIT* berichtet über inhaltlich überladene Bachelorstudiengänge, in denen das eigentliche Reformziel, nämlich die Verbesserung der Arbeits- und Beschäftigungsfähigkeit durch eine umfassende Kompetenzentwicklung, keinen Platz mehr hat.²⁶ Die Studierenden selbst haben für die das Lernen unter Zeitnot und der erhöhten Prüfungslast in den Bachelor-Studiengängen den Begriff „*Bulimie-Learning*“²⁷ geprägt. Dabei können die im Zuge von Bologna reformierten Studiengänge ihrem selbst gesteckten Ziel der Förderung von Schlüsselkompetenzen durchaus gerecht werden, wie die Ergebnisse einer im Auftrag des *Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF)* erstellten Studie der *HIS GmbH* – zu Kompetenzen von Absolventinnen und Absolventen traditioneller und reformierter Studiengänge – zeigen.²⁸ Demnach sollen Studierende mit Bachelor-Abschluss in Bezug auf Schlüsselkompetenzen im Durchschnitt eher besser abschneiden, als Absolventen der traditionellen Studiengänge, vorausgesetzt dass diese Kompetenzen in entsprechend konzipierten Lehrveranstaltungen gefördert werden.²⁹ Hierzu sehen sich viele Lehrende angesichts eines erhöhten Arbeitsaufkommens innerhalb der neuen Studiengänge oftmals nicht in der Lage. Es besteht demnach eine signifikante Diskrepanz zwischen der Bedeutung der Schlüsselkompetenzen seitens der Hochschule und ihrer tatsächlichen Förderung durch die Lehre.³⁰

²⁵So bezeichnet beispielsweise die Ruhr-Universität Bochum ihre Zusatzangebote auf dem Gebiet der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen: <http://www.ruhr-uni-bochum.de/optionalbereich/> (letzter Zugriff: 23.08.10)

²⁶ Vgl. Wiarda 2007

²⁷ Vgl. Bender 2009

²⁸ Vgl. Briedis 2007

²⁹ Vgl. Schaeper 2007, S.11.

³⁰ Vgl. Knaufet al. 2003

Genau dieses Dilemma der zum Teil mangelnden Förderung übergeordneter Kompetenzen hat den Hochschulbibliotheken eine große Chance ermöglicht, sich aktiv in den durch Bologna ausgelösten Reformprozess einzubringen und sich als professionelle und unverzichtbare Partner auf dem Gebiet der universitären Kompetenzvermittlung zu positionieren. Ihnen kommt u. a. bei der Förderung und Vermittlung von Medien- und wissenschaftlicher Methodenkompetenz, insbesondere der Fähigkeit zum eigenständigen Lernen und Recherchieren von Fachinformationen, eine wichtige Schlüsselfunktion zu, deren wesentliche Aspekte alle als Teil dessen zu betrachten sind, was heute im Allgemeinen unter dem Begriff „Informationskompetenz“ zusammengefasst wird.

2.2 Die Rolle von Schlüsselkompetenzen innerhalb der reformierten Studiengänge

Durch die Bologna-Reform wurde eine Debatte um überfachliche Kompetenzen und Bildungsinhalte neu entfacht, die bereits in den 70er Jahren von *Mertens* mit seinem Konzept der Schlüsselqualifikationen und der durch sie erlangbaren Schlüsselkompetenzen angeregt wurde.³¹ *Mertens* betonte hierin die Notwendigkeit, dem „*Tempo des Veraltens von Bildungsinhalten*“³² in der modernen Gesellschaft, die eine Prognostizierbarkeit über die Entwicklung erforderlicher beruflicher Anforderungen kaum noch zulässt, nicht mit einer weiteren Anhäufung von Spezial- und Faktenwissen zu begegnen. Vielmehr müssten der Unsicherheit bezüglich zukünftiger Qualifikationsanforderungen „*übergeordnete Bildungsziele*“³³ entgegengesetzt werden, die nicht auf eine bestimmte Tätigkeit und auf kein spezielles Fachwissen abzielen, sondern vielmehr auf übergeordneter Ebene den Erwerb konkreter Fähigkeiten und Strategien, sprich Schlüsselkompetenzen, unterstützen. Hierzu zählt u. a. die allgemeine Fähigkeit des logischen und konzeptionellen Denkens oder des analytisch-methodischen Vorgehens als sogenannte Basisqualifikationen. Des

³¹ Vgl. Mertens 1974 sowie Schmalfuß 2006 und Lux / Sühl-Strohmeier 2004, S. 25.

³² Vgl. Ebd., S. 36

³³ Mertens 1974

Weiteren benennt Mertens die Horizontalqualifikationen, bei denen es primär um

- Wissen über das Wissen von Informationen,
- Gewinnung von Informationen,
- Verstehen von Informationen,
- Verarbeiten von Informationen,³⁴

geht. Mit dieser Definition werden bereits elementare Aspekte der Kompetenz umrissen, die man heute allgemein als „Informationskompetenz“ bezeichnet und welche im folgenden Kapitel näher beleuchtet werden.

Mit seinem Konzept der Schlüsselqualifikation beschrieb *Mertens* bereits 1974 ein Phänomen, welches in unserer heutigen, von elektronischen Informations- und Kommunikationsmitteln geprägten Welt nicht an Aktualität verloren hat, da Wissen und Informationen einem sich immer rascher vollziehenden Wandel unterliegen und somit deutlich schneller veralten, als dies in vergangenen Zeiten der Fall war („*Halbwertszeit des Wissens*“).³⁵ Dieser Tatsache wurde mit der Schwerpunktsetzung innerhalb der neuen gestuften Studiengänge ebenfalls Rechnung getragen, liegt die Betonung hier doch weitaus stärker auf dem Erwerb von Kompetenzen als auf der reinen Wissensvermittlung.³⁶

Die Relevanz der Schlüsselkompetenzen, die auch als „*überfachliche Kompetenzen*“³⁷ bezeichnet werden, hat dabei mit der Umstellung der Studiengänge auf Bachelor- und Masterabschlüsse gleich in mehrfacher Hinsicht zugenommen:

Zum einen steigern die starr vorgegebene, stark verschulte Studienstruktur und der komprimierte Studienverlauf mit zahlreichen Prüfungen und erhöhten Selbststudienanteilen den Druck auf die Studierenden in erheblichem Maße. Bei dem durch Bologna neu entflammten „Boom“ um das „alte“ Konzept der

³⁴ Mertens 1974, a.a.O. S. 41

³⁵ Vgl. Poetzsch et al. 2005, S. 143.

³⁶ Vgl. Sühl-Strohmenger 2008, S. 56 sowie Wildt 2004.

³⁷ Reski et al. 2008, S. 5.

Schlüsselqualifikationen handelt es sich also keineswegs um ein inhaltsleeres Konstrukt.³⁸ Vielmehr verbergen sich dahinter reale Problemstellungen, da der Zeit- und Effizienzdruck innerhalb der neuen Studiengänge bei den Studierenden ein hohes Maß an Zeit- und Selbstmanagement voraussetzt und genau diese Selbstorganisationsfähigkeiten als Schlüsselkompetenzen zu bezeichnen sind.

Zum anderen wurden die Bachelor- und Masterstudiengänge mit der primären Zielsetzung konzipiert, den Studierenden eine größere Praxisnähe und Arbeits- bzw. Beschäftigungsfähigkeit (*Employability*) zu bieten. Als eine wichtige Voraussetzung für *Employability* ist jedoch nicht allein das reine Aneignen fachwissenschaftlicher Inhalte zu betrachten. Vielmehr sind es die überfachlichen Kompetenzen, welche den eigentlichen „Schlüssel“ für einen beruflichen Erfolg liefern, da sie sowohl funktionsübergreifend als auch kontextunabhängig anzuwenden sind und helfen, Strategien zu entwickeln, um komplexe Problemstellungen und neue Anforderungen bewältigen zu können.³⁹ In dieser Funktion sind Schlüsselkompetenzen für die Arbeits- und Beschäftigungsfähigkeit jedes Einzelnen von zentraler Bedeutung, da es sich hierbei um lange verwertbare Fähigkeiten, Kenntnisse und Strategien handelt, die einen wichtigen Gegenpol zum immer schneller veraltenden Fachwissen bilden. Als wichtige Ergänzung ihres fachlichen Wissens sollen sich die Studierenden der neuen gestuften Studiengänge daher in verstärktem Maße solch überfachliche Kompetenzen aneignen, die innerhalb der Fachliteratur meist in die vier Kompetenzfelder „*Fachkompetenz*“, „*Persönliche Kompetenz*“, „*Sozialkompetenz*“ und „*Methodenkompetenz*“ gegliedert werden. Zu deren konkreten Benennung existiert jedoch kein allgemeiner, einheitlicher Kanon. Jede Hochschule modifiziert die Liste der bereits existierenden Schlüsselkompetenzen ihren eigenen Ansprüchen gemäß.

³⁸ Vgl. Erpenbeck /von Rosenstiel 2005, S. 39-42

³⁹ Vgl. Sporer et al 2007

Die Hochschulrektorenkonferenz hat im Jahre 2005 einen nationalen Qualifikationsrahmen formuliert,⁴⁰ mit der Zielsetzung, eine bessere Vergleichbarkeit der Qualifikationen in den Bachelor- und Masterstudiengängen herzustellen. Dieser Qualifikationsrahmen definiert die Kompetenzen für die die Bachelor-Absolventen wie folgt:

- *„Absolventen haben ein breites und integriertes Wissen und Verstehen der wissenschaftlichen Grundlagen ihres Lerngebiets nachgewiesen.*
- *Sie verfügen über ein kritisches Verständnis der wichtigsten Theorien, Prinzipien und Methoden ihres Studienprogramms und sind in der Lage, ihr Wissen vertikal, horizontal und lateral zu vertiefen.*
- *Ihr Wissen und Verstehen entspricht dem Stand der Fachliteratur, sollte aber zugleich einige vertiefende Wissensbestände auf dem aktuellen Stand der Forschung in allen Lerngebieten einschließen.“⁴¹*

Für den Bachelorstudiengang Polizeivollzugsdienst in NRW werden die zu erlangenden Schlüsselkompetenzen u. a. wie folgt konkretisiert:⁴²

- *„Kompetenz, das Recht mit Verständnis zu erfassen und anzuwenden,*
- *Kompetenz, auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse und wissenschaftlicher Methoden Informationen zu beschaffen, zu analysieren, zu bewerten und in Verwaltungshandeln einzubeziehen,*
- *Kompetenz, in Handlungsfeldern der öffentlichen Verwaltung gewonnene Erfahrungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten anzuwenden, kontinuierlich zu reflektieren und wissenschaftsbasiert zu erweitern.“*

⁴⁰ HRK / Hochschulrektorenkonferenz 2007

⁴¹ Ebd.

⁴² Frevel 2008, S. 25

Zahlreiche dieser Faktoren, die sowohl der allgemein gültige nationale Qualifikationsrahmen als auch die speziell auf das Berufsbild der Polizei ausgerichteten Kompetenzprofile⁴³ aufweisen, können über bibliothekarische Informationskompetenzangebote systematisch verbessert werden.

2.3 Informationskompetenz als Schlüsselkompetenz

Im deutschsprachigen Raum ist das Verständnis von Informationskompetenz stark vom anglo-amerikanischen Vorbild geprägt und hat sich überwiegend als Terminus für den englischen Begriff *Information Literacy* durchgesetzt⁴⁴, obgleich in der bibliothekarischen Fachdiskussion und Literatur die Meinungen über die begriffliche Gleichbedeutung divergieren.⁴⁵

Bereits 1989 lieferte die *American Library Association* (ALA) in ihrem *Final Report*,⁴⁶ die bis heute nahezu weltweit prägende, da sehr allgemein formulierte Definition von *Information Literacy*⁴⁷ als der Fähigkeit, „*to recognize when information is needed and to locate, evaluate and use effectively the needed information*“.⁴⁸ Dieser Definition folgten so viele Modifikationen und Spezifikationen, dass *Owusu-Ansah* 2003 im *Journal of Academic Librarianship* dafür plädierte, sich innerhalb der Bibliothekswissenschaft weniger um weitere Varianten der begrifflichen Bestimmung von Informationskompetenz zu bemühen und mehr Aufmerksamkeit darauf zu verwenden, diese Kompetenz zu fördern und zu vermitteln.⁴⁹

Im universitären Umfeld hat sich durch die Einführung der stark kompetenzorientierten Bachelor- und Masterstudiengänge, Informationskompetenz zu einer interdisziplinären „*Meta-Kompetenz*“⁵⁰ etabliert, die immer als übergeordneter „*Teil einer Vielzahl weiterer, oft verwandter*

⁴³ Vgl. Frevel 2008 sowie Brenneisen 2008

⁴⁴ Homann 2002, Kap. 8/3.1, S. 2.

⁴⁵ Als Grundlage der hier vorliegenden Arbeit werden die Begriffe jedoch synonym verwendet.

⁴⁶ ALA / American Library Association 1989

⁴⁷ *Literacy* bedeutet wörtlich übersetzt „Belesenheit“ und wurde im Deutschen durch den Begriff Kompetenz ersetzt.

⁴⁸ Ebd.

⁴⁹ Vgl. Owusu-Ansah 2003

⁵⁰ Lloyd 2003

*Schlüsselkompetenzen im Bereich wissenschaftlichen Arbeitens und effektiver Studientechniken sowie berufsbezogener Anforderungen*⁵¹ zu begreifen ist. Denn auch wenn in den unterschiedlichen Kompetenzprofilen einzelner Hochschulen der Begriff Informationskompetenz nicht explizit erwähnt wird, handelt es sich bei Fähigkeiten wie der „*Fähigkeit zur Anwendung von Präsentations- und Moderationstechniken*“, dem „*Umgang mit Kommunikationstechnologie*“ oder der „*Kompetenz, auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden Informationen zu beschaffen, zu analysieren, zu bewerten und in Verwaltungshandeln einzubeziehen*“, wie es der Kompetenzkatalog für die spezifische Ausbildung der Polizei in NRW vorsieht,⁵² um genau diese verwandten Schlüsselkompetenzen, welche im Überschneidungsbereich von Informationskompetenz liegen.

Im Gegensatz zur reinen Bibliothekskompetenz, wie sie partiell auch an der FHöV durch Bibliotheksführungen oder Katalogschulungen vermittelt wird, und die die Fähigkeit beinhaltet, eine Bibliothek, deren Informationsmittel und Ressourcen für wissenschaftliche Zwecke optimal zu nutzen, ist Informationskompetenz als die Erweiterung von Bibliothekskompetenz zu betrachten. Im digitalen 21. Jahrhundert beschränkt sich Informationskompetenz keinesfalls nur auf das Informationsangebot von Bibliotheken, und Informationskompetenzvermittlung beinhaltet keineswegs nur die reine „*Library Instruction*“⁵³ oder „*Bibliographic Instruction*“.⁵⁴ Denn wissenschaftlich relevante Informationen werden längst nicht mehr allein durch Bibliotheken bereitgestellt und verfügbar gemacht. Der Informationsnutzer sieht sich vielmehr einem stetig anwachsenden Angebot von Informationen und Informationsquellen ausgesetzt, hervorgebracht durch die modernen IuK-Technologien. Dieses Phänomen der Informationsüberflutung beschreibt Postmann wie folgt:

⁵¹ Hapke 2007, S.5

⁵² Vgl. Frevel 2009, S. 24

⁵³ Maberry 2008, S. 4

⁵⁴ Lanckenau 2002, S. 428

„We don't know what information is relevant and what information is irrelevant to our lives. [...] our information immune system is inoperable. We don't know how to filter it out; we don't know how to reduce it; we don't know to use it.“⁵⁵

Studierende fühlen sich ganz besonders zu Beginn ihres Studiums dieser Flut von wissenschaftlichen Informationen ausgeliefert und bei der Recherche nach relevanter Fachliteratur sowie der Bewältigung und Nutzung von Informationen oftmals auf sich allein gestellt. Informationskompetenz als die Fähigkeit, Informationen zeitsparend, zielgerichtet und umfassend in elektronischen und konventionellen Quellen zu recherchieren, sinnvoll weiterzuverarbeiten und in das eigene Wissen zu integrieren,⁵⁶ schützt vor dem Gefühl der Informationsüberflutung und ist somit eine grundlegende Voraussetzung für ein erfolgreiches Studium.

In diesem Kontext ist Informationskompetenz gleichbedeutend mit Medienkompetenz zu betrachten,⁵⁷ da der technisch-praktische Umgang mit Internet, Datenbanken und Online-Katalogen im digitalen Zeitalter eine wichtige Grundkomponente informationskompetenten Verhaltens darstellt.

Darüber hinaus wird deutlich, dass auch die einzelnen Komponenten von Methodenkompetenz, wie sie innerhalb der Bachelorstudiengänge immer wieder definiert werden und die u. a. die Befähigung effektiver und effizienter Arbeitsorganisation beinhalten, in ebenso engem Zusammenhang mit Informationskompetenz stehen, wie beispielsweise die unter *„Persönliche Kompetenz“* einzustufenden Fähigkeiten *„Kreativität“*, *„Bereitschaft zu lebenslangem Lernen“* oder *„analytische Kompetenz“*.⁵⁸ Der Begriff Informationskompetenz beschreibt demnach nicht nur den zweckmäßigen Umgang mit neuen Medien und elektronischen Informationen. Vielmehr handelt sich bei dieser Schlüsselkompetenz um eine Vielzahl sogenannter *„soft skills“* wie Sozialkompetenz, Teamfähigkeit, Motivationsfähigkeit, Organisations- und

⁵⁵ Postman 1990

⁵⁶ Umlauf 2003

⁵⁷ Vgl. Lux / Sühl-Strohmenger 2004

⁵⁸ Vgl. Kompetenzkatalog für die spartenspezifische Grundlagenausbildung der Schutzpolizei (Stand: August 2007) in: Brenneisen 2008, a.a.O. S. 27.

Projektmanagement, denen in der heutigen Berufs-und Arbeitswelt eine so große Bedeutung beigemessen wird. Es ist offensichtlich, dass auf Grund der hier genannten Schnittmengen Informationskompetenz in der Tat als eine Meta-Kompetenz zu begreifen ist, welche den Erwerb weiterer Kompetenzen und neuen Wissens überhaupt erst ermöglicht.⁵⁹ Dies soll die folgende Grafik noch einmal verdeutlichen:

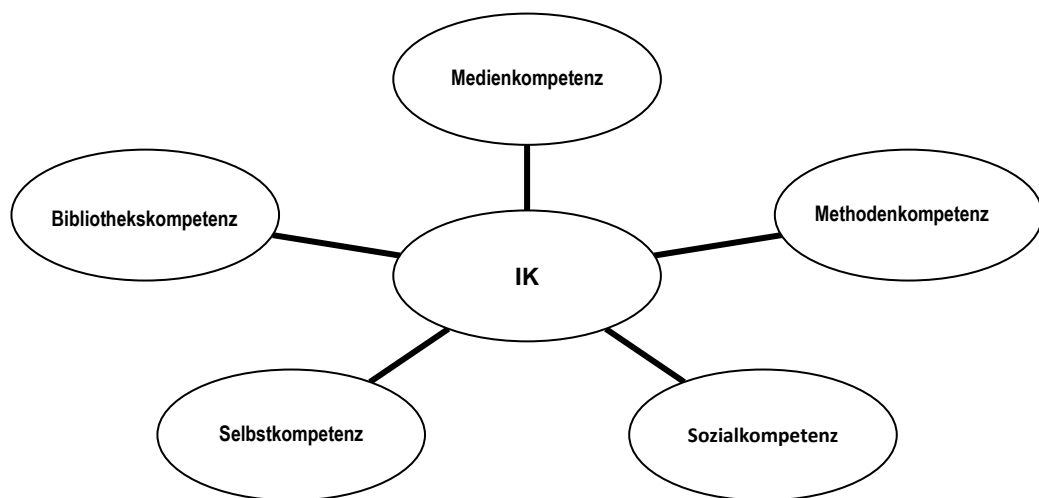


Abbildung 1: Teilkompetenzen der Informationskompetenz

(modifiziert nach Maberry 2008, S.4.URL: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/WRC08046.pdf> - letzter Zugriff: 22.08.10)

Bezogen auf den Informationsprozess selbst, umfasst dieser „ganzheitliche“ Ansatz von Informationskompetenz alle Aspekte der Beschaffung und Nutzung von Information und schließt verschiedene Strategien, welche für die effiziente Recherche, Auswahl, Beurteilung und Verarbeitung von Informationen notwendig sind, ein.⁶⁰

Dies beinhaltet nach *Eisenberg* und *Berkowitz*:

- die Fähigkeit zum Erkennen und Formulieren des eigenen Informationsbedarfs (*Task Definition*),

⁵⁹ Vgl. Lloyd 2003

⁶⁰ Vgl. ebd. S. 38.

- die zielgerichtete Ermittlung geeigneter Informationsquellen (*Information Seeking Strategies*),
- den kompetenten Umgang mit unterschiedlichen Informationssystemen (*Location and Access*),
- die kritische Beurteilung und Selektion von Informationen (*Use of Information*),
- die professionelle Weiterverarbeitung, Gestaltung und Präsentation von Informationen (*Synthesis*),
- Integration von Information in eigene Wissensstrukturen und Entscheidungsprozesse (*Evaluation*).⁶¹

Als Ergänzung der oben aufgeführten Fähigkeiten ist außerdem die ethisch-rechtliche Komponente von Informationskompetenz zu beachten, welche die verantwortungsvolle Nutzung von Information und Informationstechnologie voraussetzt⁶². Nach *Hapke* soll der informationskompetente Studierende zusätzlich über die „Produktionswege“ von Wissen informiert sein und im Rahmen einer professionellen Informationskompetenzvermittlung auf eine zukünftige wissenschaftliche Publikationstätigkeit vorbereitet werden.^{63 64}

Mit der Betonung, dass Informationskompetenz in ihrer Eigenschaft als übergeordnete und überfachliche Kompetenz nicht darauf abzielt, ein „definiertes Detailwissen weiterzugeben, sondern auf die Förderung der Kompetenz von Lernenden als übergeordnete Fähigkeit, die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten situationsgerecht ein- und umzusetzen“⁶⁵ gerichtet ist, wird ebenfalls die pädagogische Komponente unterstrichen bzw. die Frage nach der geeigneten Vermittlungsmethode, die den Kompetenzerwerb in den Vordergrund stellt und nicht den Erwerb reinen Faktenwissens. Dieser

⁶¹ Berkowitz / Eisenberg 2007

⁶² Vgl. DBV /Deutscher Bibliotheksverband 2009, S. 4.

⁶³ Hapke 2007, S. 145

⁶⁴ Dieser Punkt ist für die wissenschaftliche Grundausbildung der Studierenden im Bachelor-Studiengang Polizeivollzugsdienst jedoch nicht relevant, da sich deren berufliche Tätigkeit – zumindest in den ersten fünf Berufsjahren - auf den Streifendienst oder ihre Aufgaben in der Hundertschaft beschränken und meist keine weitere akademische Qualifizierung angestrebt wird.

⁶⁵ Siems 2006, S. 5

pädagogisch-didaktische Aspekt von Informationskompetenz wurde inzwischen weltweit von zahlreichen Bibliotheken aufgegriffen, um Konzepte und Methoden zu entwickeln, die Informationskompetenz fördern und verbessern helfen, indem sie den Nutzer aktiv am Lernprozess beteiligen.

2.4 Informationskompetenzvermittlung durch Bibliotheken

Auf Grund der hohen Bedeutung von Schlüsselkompetenzen für die berufliche Qualifikation richteten einige Hochschulen eigene Zentren für Schlüsselqualifikationen ein – so z. B. die Universitäten Freiburg und Mannheim.⁶⁶ Hiermit wurde auch der Tatsache Rechnung getragen, dass eine umfassende Vermittlung von Schlüsselkompetenzen nicht allein durch die Lehrenden zu realisieren ist. Mehrere Studien unterstrichen in diesem Zusammenhang die besondere Rolle der Informationskompetenz als Grundvoraussetzung für ein erfolgreiches Studium und wiesen auf die Notwendigkeit hin, die Hochschulbibliotheken stärker in den Prozess der Kompetenzvermittlung einzubeziehen.⁶⁷ So empfahl die *SteFi-Studie* („*Studieren mit elektronischen Fachinformationen*“) aus dem Jahr 2001 den Bibliotheken und Fachbereichen der Hochschulen „*gemeinsam Schulungsangebote und Onlinetools zur Informationskompetenzförderung*“⁶⁸ zu entwickeln. Denn in ihrer täglichen Praxis sind Bibliotheken mit der anspruchsvollen Aufgabe betraut, die stetig anwachsende Flut von Informationen und Publikationen zu kanalisieren, zu strukturieren und ihren Kunden zugänglich zu machen. Im digitalen Zeitalter müssen Bibliothekare aus einer Vielzahl von Informations- und Recherchemitteln die geeigneten Informationen herausfiltern. Durch ihr hohes Maß an fachlich-methodischer Kompetenz sind sie geradezu prädestiniert, ihr Expertenwissen in Schulungsaktivitäten einfließen zu lassen, um einen großen Teil der unter Informationskompetenz subsumierten Fähigkeiten und Kenntnisse zu vermitteln. Die Tatsache, dass Bibliotheken neben ihren Kernaufgaben des

⁶⁶ Zentrum für Schlüsselqualifikationen an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg: <http://www.zfs.uni-freiburg.de/> (letzter Zugriff: 01.08.10); Universität Mannheim, Zentrum für Schlüsselqualifikationen: <http://www.uni-mannheim.de/zfs/startseite/index.html> (letzter Zugriff: 01.08.10)

⁶⁷ Klatt et al. 2001, S. 32; WR / Wissenschaftsrat 2001, S. 36

⁶⁸ Klatt et al. 2001, S. 32

Sammelns, Erschließens, und der Verfügbarmachung von Medien und Informationen auch mit pädagogisch-educativen Aufgaben betraut sind und eine aktive Informationsvermittlung in Form von Benutzerschulungen betreiben, ist dabei ebenso wenig neu, wie die Einbindung solcher Angebote in die universitären Lehrstrukturen. So äußerte der amerikanische Bibliothekar *William Poole* bereits im 19. Jahrhundert:

„das Studium von Bibliographie und die wissenschaftlichen Methoden der Auswertung und Benutzung von Literatur sollten im Curriculum einer Universität so fest verankert sein, dass ein kluger und professioneller Bibliothekar Mitglied des Lehrkörpers der Fakultät sein kann und an der Wissensvermittlung für alle Studenten teil hat.“⁶⁹

Doch während die aktive Informationskompetenzvermittlung durch Bibliotheken und deren selbstverständliche Teilhabe am universitären Lehrprozess insbesondere in den angloamerikanischen Ländern eine lange Tradition aufweist,⁷⁰ konnte sich das Konzept der „*Teaching Library*“⁷¹, also des „*Lehrens in, durch und mit Bibliotheken*“⁷², oder der „*Learning Library*“⁷³ (durch diese Abwandlung des Begriffs *Teaching Library* soll die unterstützende, beratende Funktion der Bibliothek im selbstgesteuerten Lernprozess stärker betont werden), an den deutschen Hochschulen zunächst nur zögerlich durchsetzen. Dabei existierte auch in Deutschland bereits seit den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts der Begriff der „*Bibliotheksdidaktik*“, der von *Bock* für den Bereich der Nutzerschulungen geprägt wurde.⁷⁴ *Bock* schlug die strukturierte Einführung in die Bestände und Informationsmittel einer Bibliothek vor, entwickelt in enger Kooperation von Bibliothekaren und Lehrenden und thematisierte den Aspekt, hochschuldidaktische Erkenntnisse auf den Bereich der Benutzerschulungen anzuwenden.⁷⁵

⁶⁹ Poole (1893), S. 470f. Zitiert nach: Owusu-Ansah 2005, S. 28.

⁷⁰ Vgl. hierzu die Dissertation von Rauchmann 2010, über Bibliothekare in Hochschulbibliotheken als Vermittler von Informationskompetenz.

⁷¹ Vgl. Lux / Sühl-Strohmenger 2004 oder Krauß-Leichert 200

⁷² Vgl. Schultka 2008, S. 165

⁷³ Vgl. Rockenbach 2008

⁷⁴ Vgl. Bock 1971

⁷⁵ Vgl. Bock 1979, S. 77 f. Zitiert nach: Rauchmann 2010, S. 45

Zu Beginn der 90er Jahre brachten die digitale Revolution, der Aufstieg des Internets sowie die stetig fortschreitenden Entwicklungen im technologischen Bereich, vielfältige Möglichkeiten der Informationsrecherche und -beschaffung hervor. Dies machte einen stärkeren Beratungs- und Vermittlungsdienst durch die Hochschulbibliotheken notwendig, so dass diese ihre Schulungsaktivitäten intensivierten. Es entstanden Konzepte, die sich jedoch auf die rein pragmatische Vermittlung bestimmter Informationsmittel beschränkten (Datenbank-, Katalogschulungen etc.). Ohne inhaltliche Anbindung an konkrete Lehrinhalte und ohne die nötigen didaktischen Vorkenntnisse konzipiert, mangelte es diesen Schulungskonzepten jedoch größtenteils an der nötigen Akzeptanz durch die Hochschulmitglieder.⁷⁶ Auch die Motivation der Studierenden, derartige Bibliotheksangebote wahrzunehmen, war entsprechend niedrig, da sie ohne einen praxisorientierten, fachlichen Bezug die Relevanz von Recherchetechniken und die Notwendigkeit von Strategien zur Informationsbewältigung für Studium und Berufsleben nicht erkennen konnten.⁷⁷ Durch die objektbezogenen Schulungsmethoden und die ausschließliche Beschränkung auf einzelne Recherchemittel hinderte man die Studierenden außerdem daran, sich grundlegende, übergreifende Fähigkeiten und Kenntnisse im Umgang mit elektronischen Informationssystemen anzueignen. Denn der praktische Umgang mit Internet, Bibliothekskatalogen und Fachdatenbanken allein ist nicht von Bedeutung und die Fähigkeit, elektronische Ressourcen zu nutzen, beschränkt sich keineswegs nur auf den Zugang und das technische Verständnis für diese Informations- und Recherchemittel.⁷⁸ Vielmehr setzt ein informationskompetentes Verhalten die Fähigkeit voraus, Informationen einzuordnen und kritisch bewerten zu können, verantwortungsvoll mit ihnen umzugehen und sich grundlegende, übergreifende Strategien der Informationsrecherche und des Informationsmanagements anzueignen.

⁷⁶ Vgl. Rauchmann 2010, S. 75

⁷⁷ Vgl. Rockenbach 2003, S. 35 und Homann 2001, S. 3

⁷⁸ OECD / Organisation for Economic Cooperation and Development 2005, S. 10 f.

Aufgrund all dieser Erkenntnisse begannen zahlreiche Hochschulbibliotheken in den vergangenen Jahren den Bereich der Benutzerschulungen zu professionalisieren. Es entstanden eine Reihe unterschiedlicher Modelle, Konzepte, Standards und Schulungsprogramme,⁷⁹ die sich allesamt dadurch auszeichnen, dass sie langfristige Ziele verfolgen, sich nicht mehr allein auf ein Informations- bzw. Recherchemittel beziehen, sondern die grundsätzliche Vermittlung von Strategien und den Erwerb übergreifender Kompetenzen ermöglichen wollen – bezogen und übertragbar auf viele Informationsmittel. Zusätzlich rückte das didaktische Prinzip der Handlungsorientierung in den Vordergrund:⁸⁰

- Anhand konkreter, praxisorientierter Aufgabenstellungen soll eine aktive Auseinandersetzung des Lernenden/Studierenden mit einem Thema erfolgen, um sich individuelle Lösungswege und -strategien erarbeiten zu können.
- Bereits vorhandene Fähigkeiten und Kenntnisse sollen aktiviert werden, um von dieser Grundkompetenz ausgehend, die Studierenden anzuleiten, die eigene Informationskompetenz verbessern, erweitern und ausdifferenzieren zu können.

Die konkreten Unterschiede zwischen den herkömmlichen Benutzerschulungen und der Vermittlung von Informationskompetenz im Sinne der Teaching Library veranschaulicht folgende Tabelle:

⁷⁹ Beispiele für Online-Tutorials: Universität Konstanz: Tutorial zur Recherche im WWW. URL: http://www.inf-wiss.uni-konstanz.de/suche/such_tutorial.html (letzter Zugriff: 23.08.09); Online-Tutorial DISCUS (Developing Information Skills & Competence for University Students) der Universitätsbibliothek der TU-Hamburg/Harburg (TUHH). URL: <http://discus.tu-harburg.de/login.php> (letzter Zugriff: 23.08.10); Online-Tutorial LOTSE der Universität Münster. URL: [http://lotse.uni-muenster.de/Online-Kurse zur Vermittlung von Informationskompetenz an der Universitätsbibliothek Heidelberg](http://lotse.uni-muenster.de/Online-Kurse%20zur%20Vermittlung%20von%20Informationskompetenz%20an%20der%20Universitaetsbibliothek%20Heidelberg): <http://www.ub.uni-heidelberg.de/schulung/> (letzter Zugriff: 23.08.09)

⁸⁰ Vgl. Dannenberg 2004, S. 4

| Benutzerschulung | Vermittlung von Informationskompetenz |
|---|---------------------------------------|
| bezogen auf eine Bibliothek oder ein Informationssystem | bezogen auf viele Informationssysteme |
| orientiert an Institutionen | Orientiert am „lebenslangen Lernen“ |
| pragmatisch | konzept-basierend |
| kurzfristige Ziele | langfristige Ziele |
| Schwerpunkt auf Werkzeug oder spezieller Datenbank | Schwerpunkt auf Strategie |
| kurs-orientiert | über Kurs hinausweisend |
| lehr-orientiert | lern-orientiert |

Tabelle 1: Vergleich zwischen klassischer Benutzerschulung und der Vermittlung von Informationskompetenz (Quelle: Hapke 2000 S. 821)

Mit diesem „ganzheitlichen“ Ansatz konnte sich die Vermittlung von Informationskompetenz in den letzten Jahren zu einem wichtigen Bestandteil hochschulbibliothekarischer Serviceangebote etablieren. Die Einführung kompetenzorientierter Bachelor- und Masterstudiengänge stellte für diese Entwicklung ein entscheidender Motor dar. Etliche Hochschulbibliotheken nutzten die Chance, sich innerhalb ihres Hochschulsystems als eigene Kompetenzzentren und als wichtige Partner im Prozess des Lehrens und Lernens zu profilieren, indem sie einen großen Teil der Kompetenzen und Arbeitstechniken vermitteln, welche die Curricula zwar vorschreiben, die im Rahmen der normalen Lehrveranstaltungen jedoch nicht vermittelt werden können. Inzwischen ist die bibliothekarische Informationskompetenzvermittlung an einigen Hochschulen fester Bestandteil des Curriculums.⁸¹

Angesichts der großen Bedeutung, die in der heutigen Zeit der Nutzung des Internets und anderen elektronischen Informationsmitteln zukommt, bezieht sich die Vermittlung von Informationskompetenz durch Bibliotheken immer stärker auch auf onlinebasierte Lernangebote. Online-Tutorials, sprich virtuelle, interaktive Lernprogramme, sind hierzu ein geeignetes und inzwischen weit verbreitetes Mittel. Es existiert kaum eine Hochschulbibliothek, die kein eigenes Angebot dieser Art für ihre Kunden bereithält. Die Bibliotheken folgen damit einer allgemeinen Strömung im universitären Bereich, verstärkt E-Learning-

⁸¹ Vgl. Nilges 2007

Konzepte zu entwickeln und IT-gestütztes Lehren und Lernen zu unterstützen. An Begriffe wie E-Learning, Blended-Learning oder Anytime-Anywhere-Learning⁸² sind Erwartungen und Hoffnungen geknüpft, die im universitären Bereich auf eine qualitative Verbesserung der Lehre – als Erweiterung der herkömmlichen Lehrveranstaltungen – abzielen.⁸³

Auch wenn diese Erwartungen in der Praxis nicht immer erfüllt werden können – Bloh spricht in diesem Zusammenhang von der „*Entmythologisierung des ursprünglichen E-Learning-Hypes*“⁸⁴ – und insbesondere die Studierenden das elektronische Lernen aus verschiedenen Gründen oftmals als eher abschreckend denn lernfördernd empfinden⁸⁵, liegen die Vorteile einer internetgestützten Vermittlung von Informationskompetenz sowohl für die Bibliothek als auch für die Studierenden auf der Hand:⁸⁶

- Für die Bibliotheken selbst sind solche Angebote äußerst „ressourcenschonend“. Steigende Studierendenzahlen bei gleichzeitigem Personalabbau machen den Einsatz von Online-Tutorials beinahe zwingend erforderlich, da sie weniger personalintensiv als Präsenzs Schulungen sind und von vielen Nutzern gleichzeitig in Anspruch genommen werden können. Zudem sind an kleineren wissenschaftlichen Bibliotheken oder Bibliotheken im Filialbetrieb oftmals nicht die entsprechenden räumlichen und technischen Voraussetzungen gegeben, um Schulungsmaßnahmen in größerem Umfang durchzuführen.
- Das Bibliothekspersonal wird durch den Einsatz eines Online-Tutorials entlastet, da sich die Studierenden auftretende Fragestellungen mit Hilfe des Tutorials selbst beantworten können.

⁸² mit diesem Begriff werden die die Vorteile des orts-und zeitunabhängigen, IT-gestützten Lernens umschrieben. Vgl. dazu: BMBF 2001 sowie Pätzold 2006,S. 75f.

⁸³ Young, 2006, S. 274.

⁸⁴ Bloh 2005 S.7

⁸⁵ Auch die erste Evaluation des Bachelorstudiengangs PVD ergab sowohl bei den Lehrenden als auch bei den Studierenden eine geringe Akzeptanz des elektronischen Lernens mit der an der FHöV eingesetzten Lernplattform ILIAS. Vgl. dazu Evaluation BA PVD FM 1. Zugänglich über die Lernplattform der FHöV, (online) URL: http://fhoev-ge.iliasnet.de/repository.php?ref_id=62777&cmd=view (letzter Zugriff: 25.08.10)

⁸⁶ Zu Vor- und Nachteilen von Online-Tutorials siehe auch Krauß-Leichert 2004, S. 189-190.

- Außerdem kann ein Tutorial, insbesondere bei dezentral organisierten Bibliothekssystemen, von den Bibliotheksmitarbeitern als Hilfsmittel für die eigene Beratung eingesetzt werden.⁸⁷ Es übernimmt somit die Funktion eines Lehrmittels.
- Durch das Angebot von Informationskompetenzvermittlung mittels E-Learning unterstreicht die Bibliothek ihre Fachkompetenz und ihre Funktion als moderner, innovativer und technisch versierter Informationsdienstleister gegenüber der eigenen Trägerorganisation.

Für die Nutzer ergeben sich ebenfalls einige Vorteile aus der Nutzung eines bibliothekarischen Online-Tutorials:

- E-Learning-Angebote in Form von Online-Tutorials entsprechen den heutigen Nutzerbedürfnissen („Generation Internet“), da sie einen flexiblen Zugang zu den entsprechenden Lerninhalten gewährleisten, unabhängig von Ort und Zeit. Studierende, die ihren Informationsbedarf größtenteils durch „Googeln“ befriedigen, möchten nicht bis zum nächsten Bibliotheksbesuch oder Schulungsangebot warten, um ein spezielles Informationsproblem zu lösen, sondern erwarten eine direkte Antwort und Hilfestellung.
- Neben der räumlichen und zeitlichen Flexibilität kann ein IT-gestütztes Lernangebot dem eigenen Kenntnisstand und Lerntempo entsprechend eingesetzt werden. Dem Tutorial kommt somit eine wichtige Aufgabe im Prozess des selbstorganisierten Lernens und Arbeitens zu.
- Online-Tutorials bieten die technische Möglichkeit, Inhalte in vielfältiger Form darzustellen und wiederzugeben. Durch das Einbinden von Hypertext, Bildern, Screenshots, Videos, interaktiven Elementen etc. können sich die Studierenden auf spielerische, abwechslungsreiche Art und Weise mit bestimmten Lerninhalten auseinandersetzen und Kompetenzen erwerben.⁸⁸

⁸⁷ Vgl. Steiner 2009, S. 5

⁸⁸ Vgl. hierzu die Ausführungen von Hapke 2008, S 55 und Hapke et al 2004 über den „spielerischen“ Ansatz des Online-Tutorials DISCUS der Universitätsbibliothek der TU Hamburg-Harburg

- In ihrer Funktion als aktivierende Selbstlern-Programme verhelfen Online-Tutorials den Studierenden zu einer intensiven Auseinandersetzung mit der Materie, indem alle Lerninhalte eigenständig erarbeitet werden können. Hierdurch wird ein wichtiger Aspekt der durch Bologna angestoßenen neuen Lehr- und Lernkultur in Realität verwandelt, nämlich Bildungsziele und Lerninhalte durch lernerzentrierte, handlungsorientierte Methoden zu vermitteln, um selbstgesteuerte, problemlösende und individuelle Lernprozesse anzuregen.

An dieser Stelle wird deutlich, dass die didaktischen Prinzipien der reformierten Studiengänge, E-Learning-Modelle und die neuen Ansätze bei der Vermittlung von Informationskompetenz viele gemeinsame Zielvorstellungen aufweisen, wie die Individualisierung von Lernprozessen, das Prinzip der Handlungsorientierung, den konkreten Erwerb von Schlüsselkompetenzen durch gestützte, aktivierende Selbststudienanteile etc., aufgrund derer sie sich gegenseitig ergänzen und fördern können.

3 Institutionelle Rahmenbedingungen

3.1 Organisatorischer Bezugsrahmen

„Die Fachhochschulen bereiten durch anwendungsbezogene Lehre und Studium auf berufliche Tätigkeiten in der Verwaltung und Rechtspflege vor, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden erfordern.“⁸⁹

Der gesetzliche Auftrag, verankert im nordrhein-westfälischen Fachhochschulgesetz, sieht die wissenschaftliche Ausbildung bei der Berufsqualifizierung der Studierenden ausdrücklich vor.⁹⁰ Dieser Auftrag wurde durch die Umsetzung des Bologna-Prozesses an der FHöV noch betont, welcher der FHöV nicht nur eine Umstellung der Studiengänge brachte, sondern vielmehr erhebliche Auswirkungen auf den eigenen akademischen

⁸⁹ Vgl. FHGD: § 3, Abs. 1 FHGD (Fachhochschulgesetz öffentlicher Dienst – FHGD NRW vom 29. Mai 1984, in der Fassung vom 01.04.2009)

⁹⁰ Vgl. hierzu ebenfalls HG NRW: Hochschulgesetz NRW (HG) § 3, Abs. 1: „Sie bereiten auf berufliche Tätigkeiten vor, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden erfordern.“

Anspruch der Fachhochschule und ihre innere Struktur hatte. Plötzlich sah sich die Fachhochschule ebenso wie die Bibliothek als ihre Unterorganisation – deren spezielle Rolle in Kapitel 3.3 näher beschrieben wird – verstärkt mit der Tatsache konfrontiert, einem akademischen Qualitätsanspruch gerecht zu werden und Strukturen, Lehrangebote und Dienstleistungen auf Hochschulniveau zu etablieren,⁹¹ welche in dieser Form und Ausprägung bisher an der FHöV nicht existierten.

Als interne Fachhochschule ist die FHöV keine selbständige Körperschaft, sondern untersteht dem Innenministerium NRW⁹² und zeichnete sich aus diesem Grunde bis dato eher durch ihren ausgeprägten Behördencharakter aus. Um den neuen, aus der Bologna-Reform entspringenden Anforderungen gerecht zu werden, musste sich die FHöV jedoch von der Struktur einer Behörde lösen und zu hochschuladäquaten Lehr-, Lern und Organisationsstrukturen finden.⁹³

Um diesen Veränderungsprozess und seine Auswirkungen nachvollziehbar werden zu lassen, gilt es zunächst, kurz die institutionellen Rahmenbedingungen darzustellen:

Die FHöV NRW bildet die Beamtinnen und Beamten des gehobenen Dienstes der Kommunalverwaltungen, der allgemeinen staatlichen Verwaltung, der Deutschen Rentenversicherung sowie der Polizei aus. Die Fachhochschule ist dezentral organisiert; an ihren sieben Studienorten⁹⁴ werden derzeit rund 5500 Studierende ausgebildet, welche sich nicht direkt an der FHöV um einen Studienplatz bewerben, sondern von ihren Einstellungsbehörden an die Fachhochschule entsendet und dann den jeweiligen Studienorten zugewiesen

⁹¹ Vgl. Evaluationsordnung der FHöV NRW vom 13.02.2007; online abrufbar unter: <http://www.fhoev.nrw.de/index.php?id=107> (letzter Zugriff: 22.07.10)

⁹² Vgl. § 1 FHöGD (Fachhochschulgesetz öffentlicher Dienst)

⁹³ Vgl. hierzu Schrapper 2010: "Qualität in Zeiten des Wandels - Perspektiven einer Hochschule", Eröffnungsrede des Präsidenten der FHöV NRW, Dr. Ludger Schrapper, anlässlich des Hochschultags 2010. URL: <http://www.fhoev.nrw.de/index.php?id=356> (letzter Zugriff: 22.07.10)

⁹⁴ Gelsenkirchen, Dortmund, Hagen, Duisburg, Münster, Bielefeld, Köln

werden. Bis zum Jahr 2007 wurden an den vier Fachbereichen⁹⁵ der Hochschule Diplom-Abschlüsse vergeben, die seit Beginn des neuen Studienjahres im September 2008 sukzessive durch neue Bachelorstudiengänge abgelöst werden. Den zuerst eingeführten Studiengängen der Fachbereiche Polizeivollzugsdienst (PVD) und Rentenversicherung (RV), folgte zum 01. September 2009 der Bachelor im Fachbereich Staatlicher Verwaltungsdienst (SV). Die Umstellung der Studiengänge im Fachbereich Kommunalen Verwaltungsdienst ist für den 01. September 2010 geplant.

Die zahlenmäßig größte Gruppe der Studierenden an der FHöV stellt der Fachbereich Polizeivollzugsdienst mit derzeit etwa 3274 Kommissaranwärterinnen und -anwärtern.⁹⁶ Nach einem Auswahlverfahren und der Einstellung durch eine der 47 nordrhein-westfälischen Polizeibehörden absolvieren die Studierenden ein dreijähriges duales Studium, dessen Studienverlauf sich durch die regelmäßige Abfolge von Theorie- und fachpraktischen Modulen auszeichnet. Während die theoretischen Ausbildungsinhalte an den sieben Studienorten der FHöV vermittelt werden, absolvieren die Studierenden die fachpraktischen Module in Form von Trainings in den Ausbildungszentren des „Landesamtes für Ausbildung, Fortbildung und Personalangelegenheiten der Polizei NRW“ (LAFP) und im Rahmen vorgeschriebener Praktika in den verschiedenen nordrhein-westfälischen Kreispolizeibehörden.

⁹⁵ Polizeivollzugsdienst (PVD), Kommunalen Verwaltungsdienst (KVD), Staatlicher Verwaltungsdienst (SVD), Sozialer Verwaltungsdienst (SozVD – seit 2008 umbenannt in Rentenversicherung, RV) und Verwaltungsbetriebswirtschaftslehre (VBWL)

⁹⁶ Zum Vergleich: Staatlicher Verwaltungsdienst: 122 Studierende, Rentenversicherung: 115 Studierende, Verwaltungsbetriebswirtschaftslehre: 368 Studierende, Kommunalen Verwaltungsdienst: 1571 Studierende (Stand: April 2010)

| 1. Studienjahr | 2. Studienjahr | 3. Studienjahr |
|---|---|---|
| Grundlagenmodul <i>Theorie</i> 19 Wochen | Fachmodul 2 <i>Theorie</i> 12 Wochen | Berufspraktisches Training 4 Wochen |
| Grundlagenmodul Training 4 Wochen | Fachmodul 2 Training 6 Wochen | Fachmodul 3 Praxis 7 Wochen |
| Fachmodul 1 <i>Theorie</i> 12 Wochen | Fachmodul 2 Praxis 6 Wochen | Fachmodul 4 <i>Theorie</i> 12 Wochen |
| Fachmodul 1 Training 6 Wochen | Fachmodul 3 <i>Theorie</i> 18 Wochen | Fachmodul 4 Training 5 Wochen |
| Fachmodul 1 Praxis 8 Wochen | Fachmodul 3 Training 9 Wochen | Abschlussmodul Thesis 7 Wochen |
| | | Fachmodul 4 Praxis 6 Wochen |
| | | Abschlusspraktikum Praxis 4 Wochen |

Tabelle 2: Grundstruktur des Studienverlaufs Bachelor PVD FHöV NRW

(Quelle: nach "Studienverlaufsplan B.A. Polizeivollzugsdienst", Stand: 08.09.10. URL:

<http://www.fhoev.nrw.de/index.php?id=190> - letzter Zugriff: 22.08.10)

Der Studienverlaufsplan für den Polizei-Bachelor macht deutlich, welch hohen Stellenwert die berufspraktische Ausbildung in diesem Studiengang einnimmt: So steht den 65 Wochen theoretischer Wissensvermittlung mit 55 Wochen für Training und Praktikum ein fast ebenso hoher fachpraktischer Teil gegenüber. Diese traditionell stark anwendungs- und praxisorientierten Ansatz des Studiums – es handelt sich beim Berufsbild des Polizisten ja letztlich um keinen akademischen Beruf – liegt in der Tatsache begründet, dass die Ausbildung der Polizeibeamtinnen und –beamten für den mittleren Dienst bis Mitte der 1990er Jahre an Polizeischulen stattgefunden hat und nur ein kleiner Teil der Beamten des gehobenen Dienstes die verwaltungsinternen Fachhochschulen besuchte.⁹⁷ Diese Entwicklung erklärt die bis heute in großen Teilen der Polizei vorherrschende skeptische Haltung gegenüber einer akademischen Ausrichtung des Polizeiberufs und spiegelt sich auch in der großen Ablehnung der Studierenden gegenüber allen sozialwissenschaftlich Studieninhalten und dem wissenschaftlichen Arbeiten überhaupt wieder.

⁹⁷ Über die Entwicklung in der Polizeiausbildung vgl. Frevel 2008 S. 23 ff.

Während einerseits die Notwendigkeit eines wissenschaftlichen Studiums für den „normalen“ polizeilichen Einsatzdienst angezweifelt wurde, stellte man andererseits die akademische Qualität der Lehre an der FHöV außerhalb des öffentlichen Dienstes in der Vergangenheit oftmals in Frage. Zu Recht wurde u. a. der nicht hochschuladäquate Körperschaftsstatus kritisiert sowie die Tatsache, dass die Lehrbeauftragten, die zum großen Teil hauptberuflich in der Praxis einer Polizeibehörde arbeiten und oftmals ohne eigene akademische Ausbildung sind, nicht immer den üblichen formalen Anforderungen einer Hochschule entsprachen.⁹⁸ Mit der Einführung des Bachelorstudiengangs PVD reagierte die FHöV auch auf diese oftmals geringe Akzeptanz von außen. Demnach ist die Neustrukturierung der Studiengänge als das Resultat langjähriger Bestrebungen zu betrachten, ein Qualitätsniveau zu erreichen, welches mit anderen Hochschulen vergleichbar ist. So hat bei der Umstellung vom Diplom- zum Bachelorabschluss an der Fachhochschule keineswegs ein schlichter „Etikettenwechsel“ stattgefunden, vielmehr wurden Studienstruktur und -inhalte grundlegend modifiziert. Auf struktureller Ebene sind die einzelnen Stoffgebiete zu thematisch abgerundeten und zeitlich abgeschlossenen Modulen zusammengefasst, die sich aus verschiedenen Lehr- und Lernformen (Präsenzveranstaltung, Selbststudium, Praktikum etc.) zusammensetzen.⁹⁹ Der curriculare Aufbau des Studiengangs PVD wird in den tabellarisch gegliederten Modulbeschreibungen dargestellt.¹⁰⁰ Diese definieren neben Informationen zur Modulkategorie, Workload¹⁰¹ und Methodik vor allem die Lehr- und Lerninhalte sowie die zu erreichenden Kompetenzziele des jeweiligen Moduls. Auf inhaltlicher Ebene erfolgte eine Ergänzung des Curriculums um

⁹⁸ Diese und weitere Kritikpunkte formulierte der Wissenschaftsrat 1996 in seinen „Empfehlungen zur weiteren Entwicklung der verwaltungsinternen Fachhochschulen“.

⁹⁹ Vgl Modulverteilungsplan BA PVD, Teil A + B. Stand: 02.02.2010

<http://www.fhoev.nrw.de/index.php?id=190> (letzter Zugriff: 18.07.10)

¹⁰⁰ Modulbeschreibungen Bachelorstudiengang Polizeivollzugsdienst. Stand: 02.02.2010, S.4

<http://www.fhoev.nrw.de/index.php?id=190> (letzter Zugriff: 18.07.10)

¹⁰¹ „Workload ist der in Zeitstunden ausgedrückte erwartete studentische Arbeitsaufwand, der, im Unterschied zum System der Semesterwochenstunden, das gesamte Studienpensum berücksichtigt. Er bildet die Grundlage für die Zuordnung von Leistungspunkten zu Modulen bzw. Lehrveranstaltungen und setzt sich zusammen aus den Präsenzstunden und dem Selbststudium.“ Aus: Glossary of the Bologna-Process, Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), online, URL: <http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/home/1969.php#W> (letzter Zugriff: 13.08.10)

fachwissenschaftliche Lehr- und Lerninhalte, die eine stärkere akademische Ausrichtung aufweisen, als dies bei den Diplomstudiengängen der Fall war.

So wurde mit der Umstellung des Studiengangs im Fachbereich PVD ein Teilmodul „*Wissenschaftliches Arbeiten und Lernen*“ im Curriculum verankert, welches die akademische Ausrichtung der Lehr- und Lerninhalte untermauert und für die Studierenden mit entsprechenden Credit-Points in die Bewertung der Studienleistung einfließt. Dieses Modul soll die Studierenden u. a. darauf vorbereiten, Haus- und Bachelorarbeiten nach den üblichen Formalien des wissenschaftlichen Arbeitens zu verfassen, da dies bisher in der Form und dem Umfang an der Fachhochschule nicht üblich war.

Darüber hinaus erfolgte an der Fachhochschule zum ersten Mal eine mit einer entsprechenden Stundenverteilung¹⁰² festgeschriebene curriculare Trennung von Präsenz- und Selbststudium. Das angeleitete Selbststudium wird somit zum klar definierten Bestandteil der Lehre im Bachelorstudiengang PVD und als wichtige Komponente der wissenschaftlichen Qualifikation betrachtet. Die Modulbeschreibungen für den Bachelorstudiengang PVD formulieren eindeutige Kompetenzziele, in deren Zusammenhang immer wieder folgende Formen des Selbststudiums genannt werden:

- Literaturrecherche / -studium,
- betreutes E-Learning,
- angeleitete Internetrecherche.¹⁰³

Aufgrund dieser neuen Anforderungen traten bei den Studierenden erhebliche Schwierigkeiten in Bezug auf die Nutzung und Verarbeitung wissenschaftlicher Informationen zu Tage, die deutlich als Informationskompetenz-Defizite auszumachen sind.

¹⁰² Zur Verteilung von Präsenzstunden und Selbststudium vgl. „Modulverteilungsplan“ des Bachelorstudiengangs PVD, zugänglich über die Homepage der FHÖV NRW:
<http://www.fhoev.nrw.de/index.php?id=190> letzter Zugriff: 25.07.109

¹⁰³ Vgl. Modulbeschreibungen BA PVD

3.2 Informationskompetenz an der FHöV NRW

Wie vorab beschrieben, führten die Bologna-Reform und die damit einhergehenden strukturellen Veränderungen an der FHöV ebenso zu veränderten Anforderungen an die Studierenden. Es wurde deutlich, dass in diesem Kontext sowohl dem Selbststudium als auch dem wissenschaftlichen Arbeiten eine hohe Bedeutung in ihrer Funktion als Schlüsselqualifikation beigemessen wird. Die Studierenden empfanden die sich aus diesen Schlüsselqualifikationen ergebenden neuen Anforderungen jedoch als zu hoch¹⁰⁴ und fühlten sich durch die Dozenten nicht ausreichend auf das Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten vorbereitet und im Selbststudium zu wenig angeleitet.¹⁰⁵

Der Grund für Abneigung und Überforderungsempfinden ist sicherlich zu einem großen Teil auf die allgemein ablehnende Haltung der Polizei-Studierenden gegenüber den unbeliebten gesellschaftswissenschaftlichen Fächern zurückzuführen. Sozialwissenschaftlichen und methodischen Grundlagen messen die Studierenden – die sich ja ganz bewusst für einen nicht akademischen Beruf entschieden haben – erfahrungsgemäß eine geringere Bedeutung zu als den polizeiwissenschaftlichen Fächern, aus denen sie einen direkten Bezug zu ihrer künftigen beruflichen Tätigkeit ableiten können. Diese ablehnende Haltung gegenüber dem Selbststudium und dem Modul „Wissenschaftliches Arbeiten und Lernen“ – die Studierenden erleben diese Fächer innerhalb des Curriculums als überrepräsentiert¹⁰⁶ und die Empfindung, dass die sich hieraus ergebenden Anforderungen gleichzeitig zu hoch sind, sind dennoch ebenso auf die unzureichende Form der Vermittlung bzw. Förderung und die fehlende Einbindung der Bibliothek in den

¹⁰⁴ Zur Kritik der Studierenden vgl. Evaluationsergebnisse der Grundlagenmodule BA PVD, S. 23 u. 24. Stand: 14.05.10. URL: http://fhoev-ge.iliasnet.de/repository.php?ref_id=64687&cmd=view (letzter Zugriff: 18.08.10)

¹⁰⁵ Die Evaluation des ersten Bachelorjahrgangs führte zu dem Ergebnis, dass immerhin etwa ein Drittel der Studierenden sich mehr Anleitung im Selbststudium wünschte. Vgl. Evaluation der Bachelorstudiengänge: Ergebnisse der Evaluation der Grundlagenmodule - Fachbereich Polizeivollzugsdienst: http://fhoevge.iliasnet.de/goto.php?target=fold_64687&client_id=FHOEV-GE (letzter Zugriff: 20.07.10)

¹⁰⁶ Ebd. S. 23-24

Vermittlungsprozess zurückzuführen. Als Folge dessen zeigten die Studierenden der FHöV, wie bereits die SteFi-Studie für andere Hochschulen aufgedeckt hat,¹⁰⁷ insbesondere zu Beginn ihres Studiums erhebliche Probleme, den eigenen Informationsbedarf realistisch einzuschätzen und zu konkretisieren, eine eigene Strategie für die Literaturrecherche zu entwickeln, aber auch, die von ihnen gefundenen Informationen und Quellen bezüglich ihrer Relevanz kritisch zu bewerten, sinnvoll zu strukturieren und in ihr eigenes Wissen „einzubauen“ und weiterzuverarbeiten.¹⁰⁸ Die Dozenten hingegen beklagten die „*fehlende akademische Grundstimmung*“¹⁰⁹ und bemängelten das Niveau der von den Studierenden verfassten Hausarbeiten.

Die professionalisierten Ansprüche seitens der FHöV, die den Studierenden einerseits einen kompetenten, eigenverantwortlichen Umgang mit Wissen und Informationen abverlangen, setzt andererseits jedoch eine qualitativ hochwertige Betreuungsleistung seitens der Lehrenden voraus, welche die Einführung des Teilmoduls „Methodik wissenschaftlichen Arbeitens“ und die erhöhten Selbststudienanteile zwar begrüßten, deren Inhalte und Ziele aber offensichtlich nicht entsprechend vermitteln konnten.¹¹⁰

Wenngleich die Modulbeschreibung des Teilmoduls „*Wissenschaftliches Arbeiten und Lernen*“ nicht explizit den Begriff „Informationskompetenz“ aufführt, setzten die hierin formulierten Lehr- und Lernhalte eindeutig ein informationskompetentes Verhalten seitens der Studierenden voraus. Die in diesem Modul zu erreichenden Kompetenzziele (siehe folgende Abbildung) wie, „*lesen und exzerpieren Texte zielorientiert*“, „*führen zur Informationssammlung Bibliotheks-, Datenbank- und Internetrecherchen selbständig durch*“ oder „*entwickeln individuelle Lernstrategien*“, verdeutlichen dies, beinhalten sie doch alle Fähigkeiten, die allgemein als Teil von Informationskompetenz gelten.

¹⁰⁷ Vgl. Klatt et al. 2001

¹⁰⁸ Vgl. Umlauf 2003

¹⁰⁹ Vgl. Evaluation der Bachelorstudiengänge PVD: Ergebnisse der Evaluation der Grundlagenmodule - Fachbereich Polizeivollzugsdienst, a. a. O.

¹¹⁰ Ebd.

| | | |
|------------------------------|---|--|
| zugehöriges Teilmodul | GL 1.1 | Wissenschaftliches Arbeiten und Lernen |
| Kompetenzziele | <p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> - verfügen über die Grundlagen wissenschaftlicher Arbeit und Lerntechniken, - führen zur Informationssammlung Bibliotheks-, Datenbank- und Internetrecherchen selbstständig durch, - lesen und exzerpieren Texte zielorientiert, - beherrschen die Anwendung wissenschaftlicher Regeln hinsichtlich Zitation und Bibliografie. - kennen lerntheoretische Grundlagen und verorten sich in der Typologie der Lernenden - ordnen Lernprobleme ein und kennen Ansätze zur Überwindung von Lernbarrieren und Prüfungsangst - entwickeln individuelle Lern- und Gedächtnisstrategien - wenden Planungs- und Entscheidungsmodelle an, - erkennen die Relevanz des Selbstmanagements und des lebenslangen Lernens für Studium und Berufspraxis. | |

| | | |
|---------------------------|---|--|
| Lehr-/ Lerninhalte | <ul style="list-style-type: none"> - Einführung in die Wissenschaftstheorie: Erkenntnis, Wissen und Kritik - Mitarbeit in Lehrveranstaltungen: Vorbereitung, Mitschrift, Diskussion, Referat, Gruppenarbeit - Informationssammlung in Bibliothek und im Internet - Wissenschaftliche Texte und Daten lesen, verstehen und verarbeiten - Verfassen von Texten in Studium und Berufspraxis: Textformen (Protokoll, Thesenpapier, Bericht, Klausur, Abstract, Hausarbeit); Belegen und Zitieren. - Einführung in die Lern- und Gedächtnistheorien - Formen und Techniken des Lernens (Lernmethodik, Lernen und Arbeiten im Team) - Lern- und Leistungsmotivation/-motivatoren - Lernbarrieren und Lösungswege: Stresstheorie - Persönliches Zeitmanagement für Studium und Beruf - Einsatz von eLearning, insbes. der Lernplattform | |
|---------------------------|---|--|

Abbildung 2: Ausschnitt Modulbeschreibung GL 1.1 "Wissenschaftliches Arbeiten und Lernen"

(Quelle: Modulbeschreibungen B.A PVD (ab EJ 2009), Stand: 08.09.10. URL:

<http://www.fhovev.nrw.de/index.php?id=190> - letzter Zugriff: 22.08.10)

Auch die in den Modulbeschreibungen für den Bachelorstudiengang PVD formulierten Formen des Selbststudiums, wie z. B. „Literaturrecherche und –studium“ oder „Internetrecherche“ lassen einen deutlichen Bezug zur Informationskompetenz erkennen. Die Ausdifferenzierung der Selbststudienanteile sowie der beträchtliche Anteil, der den Studierenden für diese Form des Lernens im Bachelor-Studiengang angerechnet wird, setzen

jedoch eine hohe Methodenkompetenz sowie professionelle Recherche- und Arbeitstechniken bei den Studierenden bereits voraus, denn

„selbstgesteuertes Lernen beinhaltet, dass das lernende Individuum die sich ihm stellende Lernaufgabe analysiert, sich geeignete Ziele setzt, adäquate Strategien zur Erreichung dieser Ziele einsetzt, den Lernverlauf überwacht und bei Bedarf das Vorgehen modifiziert.“¹¹¹

An dieser Stelle wird deutlich, dass ein informationskompetentes Verhalten Grundvoraussetzung für das selbstgesteuerte, wissenschaftliche Lernen und Arbeiten und für ein erfolgreiches Studium überhaupt ist.¹¹² Pointiert gesprochen, verlangt die Hochschule von ihren Studierenden demnach Kompetenzen, für die sie selbst jedoch zunächst die Grundvoraussetzungen schaffen muss, indem sie den Studierenden die Möglichkeit gibt, ihre Informationskompetenz zu verbessern, durch geeignete Methoden selbstgesteuerte Lernprozesse anregt und Strategien aufzeigt, die es den Studierenden erlauben, die erworbenen Kenntnisse auf ihren eigenen Lernprozess anzuwenden. Betrachtet man jedoch die im oben dargestellten Ausschnitt der Modulbeschreibungen aufgeführten Kompetenzziele sowie Lehr- und Lerninhalte wird allzu deutlich, dass diese Fülle von Kompetenzen nicht allein durch die Fachdozenten vermittelt werden kann. Es erscheint unwahrscheinlich, dass sie die Studierenden ebenso professionell an die Methoden der Bibliotheks-, Internet- und Datenbankrecherche heranführen können wie ein geschultes Bibliothekspersonal. Da sowohl die genannten Formen des Selbststudiums als auch das wissenschaftliche Arbeiten nachweislich durch eine entsprechende bibliothekarische Informationskompetenzvermittlung verbessert werden können¹¹³ - dies hat die Erfahrung an anderen Hochschulen gezeigt - ist es umso erstaunlicher, dass die Bibliothek bisher nicht in die Lehr- und Lernprozesse an der FHöV eingebunden wurde. Darüber hinaus besuchten nur wenige Dozenten im Rahmen der von Ihnen angebotenen Lehrveranstaltung zusammen mit den Studierenden die Bibliothek, da sie möglicherweise grundlegende

¹¹¹ Schnotz 2009, S.38

¹¹² Vgl. NIK-WB / Netzwerk Informationskompetenz Baden-Württemberg 2006

¹¹³ Vgl. Sühl-Strohmeier 2008 A S. 243

Lernstrategien, Arbeitstechniken sowie Bibliotheks- und Recherchekompetenz voraussetzen oder selbst an der Relevanz der Bibliothek als „Informationskompetenzzentrum“ zweifeln.¹¹⁴

Das negative Image der Bibliothek und die daraus resultierende mangelnde Einbindung in den Reformprozess, ist sicherlich auf die voranstehend erläuterte strukturelle Besonderheit der FHöV als Behörde zurückzuführen, die sich bisher nicht nur nachteilig auf die Qualität von Studium und Lehre auswirkte, sondern sich ebenso negativ bemerkbar machte, was die Funktion und den Dienstleistungsanspruch ihrer sieben Studienort-Bibliotheken angeht. Während andere Universitäten und Fachhochschulen seit Jahren die Relevanz ihrer Bibliotheken als wichtige Informationsdienstleister und Partner im Prozess der Wissensvermittlung anerkannt haben, die wiederum spezielle Schulungsmodelle, elektronische Selbstlernmaterialien und Online-Tutorials anbieten, um die Informationskompetenz ihrer Hochschulmitglieder zu verbessern, konnte sich die Erkenntnis der Notwendigkeit an der FHöV NRW lange Zeit nicht durchsetzen, aus ihrer Bibliothek ein Zentrum für Informationskompetenzvermittlung im Sinne der Teaching Library zu machen. Auch die Bibliothek selbst und ihre Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen waren sich bis zur Einführung der ersten Bachelorstudiengänge im Jahre 2008 nicht der Notwendigkeit bewusst, ihr Dienstleistungsangebot dahingehend zu erweitern. Einige der Standort-Bibliotheken vertraten ohnehin die Auffassung, dass die Studierenden die Bibliothek und ihre Bestände selbständig benutzen und sich entsprechende Recherchefähigkeiten selbst aneignen müssen. Andere Studienorte erkannten wiederum das Problem, dass bei einem stetig wachsenden Angebot an elektronischen Informationen und Recherchemitteln, die Studierenden bei der Suche und Auswahl ihrer Informationen nicht alleine gelassen werden dürfen. Demzufolge richteten die Studierenden bei einem konkret auftretenden Informationsproblem ihre Fragen an das Bibliothekspersonal, welches nach einer kurzen „*face-to-face*“-Einweisung in die Bibliothek, ihre Nachweisinstrumente und Informationsmittel, die

¹¹⁴ Vgl. Ingold 2005, S. 91

Informationsbeschaffung für die Studierenden komplett übernahm. Bei steigenden Studierendenzahlen, einer verstärkten Nutzung der Bibliothek und personeller Unterbesetzung,¹¹⁵ kann dieses Servicemodell jedoch auf Dauer nicht in der Form weitergeführt werden.

Es ist offensichtlich, dass sich an der FHöV NRW weder die Methode der Vermittlung wissenschaftlicher Fähigkeiten und Kenntnisse innerhalb des Moduls „Wissenschaftliches Arbeiten und Lernen“, noch die Methode der bibliothekarischen Informationskompetenzvermittlung als zielführend und nachhaltig erwiesen haben. Hierfür sind vornehmlich vier Gründe zu nennen:

- Die mangelnde Einbindung der Bibliothek bei der Vermittlung der im Curriculum vorgesehenen wissenschaftlichen Methodenkompetenzen, die im Bereich der Informationskompetenz angesiedelt sind und daraus resultierend,
- die fehlende Abstimmung zwischen Bibliothek und Dozenten bei der Vermittlung,
- die fehlende Handlungsorientierung und der mangelnde Praxisbezug sowohl bei der bibliothekarischen Vermittlungsmethode, als auch bei der theoretischen Unterweisung innerhalb der Lehrveranstaltung „Wissenschaftliches Arbeiten und Lernen“ und dem angeleiteten Selbststudium,
- die fehlende Möglichkeit für die Studierenden, durch individuelle, praktische Auseinandersetzung mit der Materie, ihre Informationskompetenz eigenständig und selbstbestimmt weiter entwickeln zu können.

Denn ein informationskompetentes Verhalten kann nicht geschult oder theoretisch vermittelt werden, sondern entwickelt sich viel eher selbstbestimmt aus dem systematischen Umgang mit realen Problemstellungen und

¹¹⁵ Die Studienort-Bibliotheken der FHöV NRW wurden bis zur Einführung der ersten Bachelor-Studiengänge vornehmlich als One-Person-Libraries betrieben. Etliche der Mitarbeiterinnen verfügten zusätzlich noch über Mischarbeitsplätze und müssen neben ihrer Bibliotheksarbeit diverse Verwaltungsaufgaben übernehmen.

informationellen Fragestellungen.¹¹⁶ Diese Fähigkeit kann nur durch „ganzheitliche“ Schulungsangebote im Sinne der „Teaching Library“ gefördert werden, welche die methodische Fachkompetenz der Bibliothek mit der Fachpädagogik der jeweiligen Studienfächer und dem Fachwissen der einzelnen Dozenten vereint und handlungsorientiert auf die ganz speziellen Informationsprobleme und -bedürfnisse der Studierenden eingeht.¹¹⁷

Für die Studierenden ergibt sich aus dem bisher praktizierten Modell ein äußerst geringes Motivationspotenzial ihre Informationskompetenz zu professionalisieren, insbesondere vor dem Hintergrund, dass es sich bei den hier zu vermittelnden Kompetenzen ohnehin um Studieninhalte handelt, die von den Studierenden wenig geschätzt werden.

Aus diesen Erkenntnissen geht eindeutig hervor, dass die bestehenden Maßnahmen zur Vermittlung von Informationskompetenz an der FHöV NRW dringend überarbeitet werden müssen.

Es erscheint nur folgerichtig und konsequent, die These aufzustellen, dass die Entwicklung eines Konzepts, welches eben diese Schlüsselkompetenzen thematisiert und handlungsorientiert vermittelt, den vorab geschilderten Problemen entgegen wirken kann. Sinnvoll, effektiv und vor allem zielgruppenorientiert wäre ein ganzheitliches, von Bibliothek und Fachdozenten gemeinschaftlich entwickeltes Konzept, welches die bibliothekarische Informationskompetenzvermittlung in das Curriculum integriert um die Studierenden zu befähigen, ihre Kompetenzen hinsichtlich der Beschaffung, Nutzung und Weiterverarbeitung von Informationen umfassend zu verbessern.

Um der bisher lediglich auf theoretischer Ebene erfolgten Forderung nach einer Implementierung der Informationskompetenz in das Curriculum der FHöV auch auf der konkreten, bibliothekspraktischen Ebene Nachdruck zu verleihen, führte die Verfasserin dieser Arbeit Ende 2008 eine Bibliotheksumfrage durch, welche den potenziellen Bedarf der Studierenden nach systematischer Schulung ihrer

¹¹⁶ Vgl. Schoenbeck 2008

¹¹⁷ Vgl. Jochum 2003, S. 1455.

Informationskompetenz nachweisen sollte.¹¹⁸ Die Antworten der Studierenden auf die Frage, ob ein Tutorial, welches das wissenschaftliche Arbeiten zum Thema hat, eine sinnvolle Ergänzung des Lehrplans darstellen würde, ergab, dass 49,68% der Befragten der Ansicht waren, dass ein solches Angebot für sie nicht wichtig sei (siehe unten stehenden Auszug der Auswertungsergebnisse).

| 11) Schulungen, Online-Tutorial | |
|---------------------------------|-------------|
| Sehr wichtig | 13 (8,28%) |
| wichtig | 46 (29,30%) |
| eher nicht so wichtig | 78 (49,68%) |
| unwichtig | 20 (12,74%) |
| Summe | 157 |
| ohne Antwort | 14 |

Abbildung 3: Auswertungsergebnis Nutzerumfrage 2008 (unveröffentlicht)

Dieses scheinbar ernüchternde Ergebnis weist jedoch keinesfalls darauf hin, dass die Informationskompetenz-Defizite im Kreise der Studierenden nicht vorhanden oder lediglich marginal sind, sondern unterstützt vielmehr die These, dass viele Studierende die eigenen Defizite und Bedürfnisse erst erkennen, wenn sie sich in einer konkreten Lern- bzw. Rechercituation wiederfinden, die nicht durch bloßes „Ergoogeln“ von Informationen gelöst werden kann.¹¹⁹ Dies bedeutet, dass die Studierenden erst dann, wenn sie im Rahmen ihrer schriftlichen, wissenschaftlichen Arbeiten den sogenannten „point of need“ erreichen, ihr individuelles Informationsproblem realisieren und ein Interesse an speziellen Informationskompetenzangeboten entwickeln. Hieran zeigt sich deutlich, dass Informationskompetenz nicht theoretisch vermittelt werden kann, sondern sich aus dem Umgang mit realen Problemstellungen entwickelt.¹²⁰ Dies gilt es bei der Konzeption entsprechender Schulungskonzepte und Informationskompetenz-Angebote zu berücksichtigen.

¹¹⁸ Die Befragung wurde zwischen dem 03. und 17. November 2008 an der Außenstellenbibliothek Dortmund durchgeführt. Es wurden 280 Fragebögen verteilt. Insgesamt konnten am Ende des Befragungszeitraums 171 Fragebögen ausgewertet werden, was einer Rücklaufquote von 61,07% entspricht. Die Ergebnisse der Bibliotheksevaluation konnten bis zum Sommer 2009 auf der Homepage der FHÖV eingesehen werden.

¹¹⁹ Vgl. u.a. Plieninger 2010, S. 9 und Jochum 2003, S. 1454

¹²⁰ Vgl. Schoenbeck 2008

4 Theoretischer Bezugsrahmen

4.1 Technische Vorüberlegungen

Bevor mit der konkreten Umsetzung des Online-Tutorials begonnen werden kann, müssen einige Vorüberlegungen getroffen werden, die in besonderem Maße die technischen Voraussetzungen berücksichtigen. Denn mit der Auswahl einer geeigneten Lernumgebung und ihrer technischen Möglichkeiten, wird über das entscheidende didaktische Instrument entschieden, welches dazu dient „*die Lehrinhalte zu transportieren, das Lernziel zu erreichen [...] und die geeigneten Lehrmethoden zu implementieren*“.¹²¹ Primär muss bei der Beurteilung von Lernumgebungen geprüft werden, ob das entsprechende System geeignet ist, den zu vermittelnden Stoff angemessen darzustellen, den Lernenden zu motivieren und ihn bei der Wissensverarbeitung, der Organisation seines Lernprozesses sowie bei der Beurteilung seines individuellen Lernfortschritts zu unterstützen.¹²²

Zur Auswahl standen zwei webbasierte Software-Produkte: sowohl die bereits an der FHöV eingesetzte Open Source¹²³-Lernplattform ILIAS, als auch das ebenso frei verfügbare Content Management Joomla! in der Version 1.5.¹²⁴ Grundsätzlich handelt es sich hierbei um zwei unterschiedliche Systeme:

Eine webbasierte Lernplattformen wie ILIAS¹²⁵ – auch Learning Management System (LMS) genannt – ist eine Software, die speziell für die Organisation und Betreuung E-Learning-gestützter Lernarrangements konzipiert wurde.¹²⁶

Auch Content-Management-Systeme (CMS) sind für ein vereinfachtes Erstellen und Organisieren von Online-Inhalten konzipiert, sie werden jedoch zumeist für

¹²¹ Bremer 2006, S. 1

¹²² Vgl. ebd. S. 2 f.

¹²³ Bei Open Source-Produkten handelt es sich um frei verfügbare Software, die im Gegensatz zu kommerziellen Produkten kostenfrei ist. Open Source-Software darf beliebig kopiert, verbreitet, genutzt und verändert werden.

¹²⁴ Vgl. Ebersbach et al. 2006; Ebersbach et al. 2009

¹²⁵ ILIAS = Integriertes Lern-, Informations- und Arbeitskooperationssystem.

¹²⁶ Vgl. Baumgartner et al. 2004, S. 67

die Erstellung von Websites eingesetzt, wodurch ihnen lange Zeit wenig Beachtung im Bildungsbereich geschenkt wurde.

Sowohl ILIAS als auch Joomla! eignen sich aufgrund ihrer ähnlichen Funktionsbereiche und Merkmale für den Einsatz im Hochschulbereich und die Konzeption eines Online-Tutorials,¹²⁷ da sie das vergleichsweise einfache Erstellen, Organisieren, Strukturieren und Präsentieren von Lehr-/ Lerninhalten ermöglichen. Neben der wichtigen Voraussetzung, dass es sich bei dem zu prüfenden Lernsystem um eine Software handelt, die das Erstellen von Inhalten ohne vertiefende Programmierkenntnisse erlaubt, wurden weitere konkrete Anforderungskriterien formuliert:

Um eine größtmögliche Flexibilität zu gewährleisten, die der Nutzer bei der Arbeit mit Online-Medien und elektronischen Informationssystemen erwartet, muss das Online-Tutorial jederzeit und von jedem Ort abrufbar sein. Gleichzeitig müssen die Studierenden in der Lage sein, das Tutorial ohne „Bedienungsanleitung“ zu nutzen, um Frustrationserlebnissen und Motivationsverlusten vorzubeugen. Eine benutzerfreundliche, selbsterklärende und intuitiv bedienbare Oberfläche ist daher ebenso notwendig, wie ein schneller, unkomplizierter Zugang und ein übersichtlicher, möglichst modular strukturierter Aufbau. In diesem Zusammenhang wurde die Anwendung der Lernplattform ILIAS sowohl von den Studierenden der FHöV als auch von den Dozenten immer wieder als zu kompliziert und komplex bemängelt, was zu einer geringen Akzeptanz und dementsprechend seltenen Nutzung führte.¹²⁸ Ein Schwerpunkt der Vorüberlegungen muss sich demnach auf die Frage konzentrieren, mit welchen Mitteln die Studierenden in den weitestgehend selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernphasen erfolgreich motiviert werden können. Aus diesem Grund sind Interaktion, Kommunikationsmöglichkeiten, der Einsatz verschiedener Medienformen

¹²⁷ Vgl. Kristöfl 2004

¹²⁸ Vgl. Projektarbeit, unveröffentlicht, von Studierenden des Fachbereichs PVD, Abt. Münster, 2008/2009: „Erste Erfahrungen mit dem Studienbegleitenden Einsatz der Lernplattform ILIAS“, S. 238 sowie Evaluation BA PVD FM1, S. 6.

(Multimedialität) und Navigation durch die Lernumgebung zu gewährleisten.¹²⁹ Interaktion ist die Grundvoraussetzung für den „Dialog“ zwischen dem Lernenden und dem Lernsystem.

*„Der Benutzer wird durch bestimmte Ereignisse aufgefordert, eine Aktion zu tätigen, und umgekehrt beeinflusst der Benutzer durch bestimmte Aktionen den weiteren Ablauf bzw. die folgenden Schritte eines (Lern-)Programmes“.*¹³⁰

Interaktive Tests und Übungsaufgaben ermöglichen eine Wiederholung des Lernstoffes. Gleichzeitig kann der Lernende seinen individuellen Wissensstand kontrollieren. Kommunikationsoptionen wie Chat- oder E-Mail-Funktion helfen dem Lernenden, Problemstellungen direkt durch persönliche Kontaktaufnahme zu lösen. Durch die Möglichkeit zur Kommunikation und ein persönliches Feedback wird die Anonymität von onlinebasierten Lernprogrammen aufgehoben und Frustrationserlebnissen und Motivationsverlusten vorgebeugt.¹³¹

Der Einsatz darstellender Aktionsformen bzw. multimedialer Inhalte (Grafiken, Fotografien, Videos, akustische Inhalte etc.) muss gewährleistet sein, da eine multimediale Präsentation zur Verdeutlichung von Sachverhalten eingesetzt werden kann, um den individuellen Lernprozess zu unterstützen.¹³² Durch die Kombination verschiedener multimedialer Darstellungsformen werden beim Lernenden unterschiedliche Lernkanäle bzw. Sinnesorgane angesprochen. Auf lernpsychologischer Seite können so die Aufmerksamkeit und Wahrnehmung gesteigert und der zu vermittelnde Stoff besser rezipiert und erinnert werden.¹³³ Zusätzlich wird dem Lernenden ein Motivations-Anreiz geboten, dass Tutorial intensiv zu bearbeiten. Eine menügeführte Navigation sollte dem Lernenden einen gezielten Zugriff auf die Lerninhalte und eine klare Orientierung innerhalb der einzelnen Lerneinheiten gestatten. Als weitere Kriterien an die geeignete Lernumgebung sind die Möglichkeit einer modularen Erweiterung, der Einsatz

¹²⁹ Vgl. Niegemann et al. 2004

¹³⁰ Seufert 2002, S.66.

¹³¹ Vgl. Lankenau 2002, S. 432.

¹³² Vgl. Kerres 2002, S. 179 f.

¹³³ Vgl. Issing et al. 2006, S. 52.

entsprechender Evaluations- und Bewertungshilfen, sowie der Aspekt einer potenziellen Nachnutzung durch Dritte zu nennen.

Um die einzelnen Lernprogramme systematisch miteinander zu vergleichen, wurden die für die Erstellung des Online-Tutorials relevanten Kriterien in einem nachstehend abgebildeten Kriterienkatalog zusammengefasst. Die einzelnen Kriterien sind nach allgemeinen, technischen, gestalterischen und didaktischen Gesichtspunkten gegliedert. Sie werden gleich gewichtet und müssen demzufolge alle durch das jeweilige Lernsystem erfüllt werden.

| Allgemeine Kriterien | Technische Kriterien | Gestalterische Kriterien | Didaktische Kriterien |
|--|---|--------------------------|-----------------------|
| Zeit- und ortsunabhängige Nutzung | Browser- und Plattform-unabhängig | Navigation | Modularer Aufbau |
| Benutzerfreundlichkeit / Bedienbarkeit | Auffindbarkeit | übersichtlicher Aufbau | Interaktivität |
| Nachnutzbarkeit | Schnelles Hochladen | Einheitliches Design | Kommunikation |
| Freier Zugang | Erstellen und Ändern v. Inhalten ohne Programmierkenntnisse | | Multimedialität |
| | Modulare Erweiterung | | |
| | Statistische Auswertung | | |

Tabelle 3: Kriterienkatalog

Der genaue Vergleich, der beiden vorab benannten Software-Produkte ergab, dass das Joomla! CMS als das am besten geeignete System für die Implementierung eines IK-Tutorials an der FHöV zu erachten ist. Insbesondere die Anforderungen an die Benutzerfreundlichkeit, die intuitive Bedienbarkeit, Übersichtlichkeit und schnelle Zugriffsmöglichkeit sowie der Aspekt der Nachnutzbarkeit für andere verwaltungsinterne Bibliotheken bzw. Polizeiausbildungsstätten werden von diesem System in vollem Umfang erfüllt. Durch die strikte Trennung von Inhalt und Design durch Templates (Musterseiten) ist es mit vergleichsweise geringem Aufwand und wenigen,

grundlegenden Programmierkenntnissen möglich, wiederverwendbare Inhalte zu erstellen und langfristig zu pflegen. Darüber hinaus ermöglicht dieses System die Anpassung an das Corporate Design der Fachhochschule und kann von jeder Studienort-Bibliothek im Hinblick auf die eigenen standortspezifischen Gegebenheiten modifiziert werden.¹³⁴

Insbesondere die mangelhafte Benutzerfreundlichkeit von ILIAS und die schlechten Evaluationsergebnisse dieser Lernplattform,¹³⁵ waren ausschlaggebend für die Entscheidung, dieses System nicht als technische Grundlage für das geplante Online-Tutorial zu verwenden. Die Studierenden finden sich in ILIAS aufgrund der Fülle von Funktionalitäten und der Komplexität des Systems nur schwer zurecht. Ähnliche Ergebnisse zeigte auch ein Feldtest aus dem Jahre 2004, der deutlich machte, dass die Anwender von ILIAS im universitären Bereich, dieses Lernsystem bezüglich seiner intuitiven Nutzung und allgemeinen Benutzerfreundlichkeit durchaus kritisch betrachten.¹³⁶ Kommunikationselemente, Navigation und Hilfe-Funktionen wurden in diesem Zusammenhang kritisiert.

Unter Berücksichtigung dieser Ergebnisse wurde die Entscheidung getroffen, nicht ILIAS sondern Joomla! zur Erstellung des Online-Tutorials zu verwenden.

4.2 Didaktische Vorüberlegungen

Obwohl innerhalb des deutschen Bibliothekswesens immer noch kontroverse Auffassungen bezüglich der bibliothekspädagogischen Vermittlung von Informationskompetenz existieren,¹³⁷ ¹³⁸ deren Ansatz maßgeblich von *Schultka* als Gegenstück zu den etablierten Methoden der Museums- und

¹³⁴ Zur kooperativen Nutzung eines Online-Tutorials vgl. Theis et al. 2010, S. 628 f. Hier wird das Kooperationsprojekt für ein Online-Tutorial an den Universitätsbibliotheken Lüneburg und Hildesheim beschrieben.

¹³⁵ Vgl. Evaluation BA PVD GL und FM1

¹³⁶ Vgl. Baumgartner et al 2004

¹³⁷ Vgl. Schultka 2002, S. 1466 oder Sühl-Strohmenger 2008, S. 20 ff.

¹³⁸ Eine historisch begründete Erklärung, warum die pädagogische Arbeit in deutschen Bibliotheken immer noch auf Vorbehalte stößt, liefert in diesem Zusammenhang Hütte 2006

Theaterpädagogik¹³⁹ entwickelt wurde, haben sich in den letzten Jahren die pädagogisch-didaktischen Ideen und Konzepte der „Teaching Library“ immer mehr durchgesetzt. Zahlreiche Hochschulbibliotheken betrachten es inzwischen als strategische Aufgabe, ihre Dienstleistungsportfolios über die reine „*bibliographic instruction*“¹⁴⁰ oder die üblichen Bibliotheksführungen hinaus zu erweitern, um als Informationsspezialisten den Studierenden nicht allein technisch-handwerkliche Fähigkeiten zur Informationsbeschaffung zu vermitteln sondern ihnen vielmehr Hilfe zur Selbsthilfe beim Erkennen, Einordnen und Weiterverarbeiten relevanter Informationen zu geben.¹⁴¹ Ob man in einem übergeordneten Kontext die hierfür erforderlichen theoretisch-didaktischen Kenntnisse nun als „*Bibliotheksdidaktik*“,¹⁴² „*Informationsdidaktik*“¹⁴³ oder aber „*Bibliothekspädagogik*“ bezeichnet, ist letztlich unerheblich, denn es steht außer Frage, dass die Konzeption von Informationskompetenzangeboten entsprechende Grundkenntnisse bei den mit edukativen Aufgaben betrauten Bibliothekaren voraussetzt,¹⁴⁴ insbesondere dann, wenn es sich um computergestützte, onlinebasierte Angebote, die mit speziellen Möglichkeiten und Grenzen verbunden sind, handelt.

Unter *Didaktik* versteht man im eigentlichen Sinne die Theorie und Praxis des Lehren und Lernens. Sie ist die „*Wissenschaft des Unterrichts*“ bzw. die „*Theorie der Bildungsinhalte, ihrer Struktur und Auswahl*“.¹⁴⁵ Der Kontext einer Bologna-beeinflussten, kompetenzorientierten Hochschuldidaktik und die durch E-Learning und neue Medien veränderten Lehr- und Lernformen, haben jedoch eine Reinterpretation des klassischen Didaktikbegriffs erforderlich gemacht.¹⁴⁶ Gegenstand der Didaktik ist in diesem Zusammenhang nicht mehr die klassische, lehrerzentrierte Wissensvermittlung, bei der die Lehr- und

¹³⁹ Es geht in diesem Zusammenhang um die Professionalisierung aller Formen bibliothekarischer Schulungsangebote. Vgl. Schultka 2005, S. 60.

¹⁴⁰ Vgl. Lankenau 2002, S. 428.

¹⁴¹ Vgl. Winter 2000

¹⁴² Dieser Begriff wurde bereits 1972 von Bock geprägt, konnte sich jedoch innerhalb der Bibliothekswissenschaft nicht durchsetzen.

¹⁴³ Vgl. Ballod 2007

¹⁴⁴ Vgl. Stalder 2010

¹⁴⁵ Riedel (2004) zitiert nach. Böhm 2006, S. 39.

¹⁴⁶ Siebert 2009, S. 19.

Wissensinhalte losgelöst von einem konkreten Verwendungskontext vermittelt werden, „sondern die Gestaltung von Lerngelegenheiten und Lernumgebungen [...] sowie die Unterstützung individuellen, selbstgesteuerten Lernens.“¹⁴⁷ Somit erweitert sich der Didaktikbegriff von der reinen, instruierenden Wissensvermittlung zu einem didaktischen Handeln, welches sich durch Beratung und Hilfestellung auszeichnet.¹⁴⁸

Der Konstruktivismus hat seit Ende der 80er Jahre verschiedene Erklärungsansätze von Lehr- und Lernprozessen hervorgebracht. Vom grundsätzlichen Prinzip ausgehend, dass Wissen von Lernenden nicht passiv rezipiert wird,¹⁴⁹ sondern der Wissenserwerb¹⁵⁰ vielmehr in einem aktiven Prozess der Wissenskonstruktion stattfindet, bei dem neues und bereits vorhandenes Wissen miteinander verknüpft und in Beziehung gesetzt werden, soll Lernen in einer praxisbezogenen, handlungs- und problemlösungsorientierten Lernsituation stattfinden.

Zur systematischen Planung und Entwicklung von Lernangeboten entstand in den U.S.A. die Theorie des Instruktionsdesigns (englisch: *Instructional Design*) – begründet durch *Robert M Gagné* – welches zum Teil auch die Grundlage für Informationskompetenzangebote an deutschen Hochschulbibliotheken bildet.¹⁵¹

Bei dieser Theorie, wird das Lernen als ein „interner Prozess im Individuum“¹⁵² betrachtet, den es durch Instruktion bzw. den gezielten Einsatz von Reizen, Motivationsfaktoren etc. anzuregen gilt. Zu diesem Zweck definiert *Gagné* eine Hierarchie von intellektuellen Fähigkeiten, die den Lernenden durch genau definierte instruktionale Ziele und Maßnahmen vermittelt werden sollen.¹⁵³

¹⁴⁷ Ebd.

¹⁴⁸ Vgl. ebd. S. 20.

¹⁴⁹ Vgl. Böhm 2006, S. 30.

¹⁵⁰ Die Vertreter des Konstruktivismus verwenden diesen Begriff anstelle von „Lernen“.

¹⁵¹ Vgl. „Der Instructional Design-Ansatz bei: Mandl et al. 2004; zum Ansatz des Instruktionsdesigns im Rahmen von Bibliotheksangeboten vgl. Fischer / Blumschein 2003

¹⁵² Schnotz 2009, S. 138

¹⁵³ Ebd.

Allerdings gerieten die auf Grundlage dieser Theorie entwickelten Konzepte Ende der 80er Jahre in die Kritik, den Begriff der Instruktion zu wörtlich zu nehmen. Das Angebot von zu stark abstrahierten und passiv rezipierten Lerninhalten, welches den Lernenden nicht bei der eigentlichen Problemlösung helfe, war nicht auf neue Lehr- und Lernformen ausgerichtet und stand im Widerspruch zu den Anforderungen, mit denen sich Lernende in der heutigen Berufswelt konfrontiert sähen.¹⁵⁴ Die in der Folge entwickelten Modelle des Instruktionsdesigns versuchten diese Kritik aufzunehmen und entsprechen eher der Theorie des *situierten Lernens (Soziokonstruktivismus)*.¹⁵⁵ Betont werden hierbei vor allem Situation und Kontext von Lernprozessen. Lernen ist in diesem Zusammenhang immer ein konstruktiver Prozess, der sich nicht durch das reine Vermitteln abstrakten Wissens auszeichnet, sondern vielmehr dadurch gekennzeichnet ist, dass der Lernende neu erworbenes Wissen mit seinem bereits vorhandenen Wissen verknüpft. Die Zielsetzung hierbei ist es, dem Lernenden durch praxisorientierte Lerninhalte die Möglichkeit zu geben, Problemstellungen mit Hilfe eigener Lösungsansätze zu bearbeiten, um so ein individuelles Ergebnis erzielen zu können, welches dem Lernenden den Schritt erleichtert, die in diesem Lernprozess erworbenen Kenntnisse dann auf andere Situationen übertragen zu können. Es wird ersichtlich, dass die beiden didaktischen Konzepte der Instruktionstheorie und des Konstruktivismus gegensätzliche Auffassungen darstellen, die mit Hilfe der nachstehenden Tabelle verdeutlicht werden sollen.

¹⁵⁴ Vgl. ebd. S.141

¹⁵⁵ Vgl. ebd. S. 51

| Lerntheorie | Instruktionstheorie | Konstruktivismus |
|----------------------------------|--|---|
| grundlegendes Verständnis | <i>Lernen ist unkritisches Aufnehmen und Rezipieren von Wissen</i> | <i>Lernen ist ein individueller und subjektiver Prozess des Wissenserwerbs.</i> |
| Lernziele | <i>Wissenstransfer vom Lehrenden zum Lernenden</i> | <i>Umwandlung von abstrakten Lerninhalten in vom lernenden Individuum konstruierte Realität</i> |
| Aufbau der Lerneinheit | <i>Lerninhalte werden auf eine reduktionistische Weise dargestellt, das Wichtigste in einem Konzeptrahmen für die Lernenden vorgegeben</i> | <i>Wissen wird konstruktiv erworben, und unter Berücksichtigung des eigenen Vorwissens verknüpft, dekonstruiert und modifiziert, um es richtig zu verstehen.</i> |
| Rolle des Lernenden | <i>passiv nachahmend, Lernen durch Instruktion</i> | <i>aktive gestaltend, entdeckendes Lernen</i> |
| Tutorielle Funktion | <i>Korrektur erfolgt durch das Lernsystem, das steuernd eingreift.</i> | <i>Interaktive Unterstützung und Hilfestellung für den Lernenden. Oder, bei radikalem Konstruktivismus: komplett selbstgesteuertes Lernen, ohne steuernde Elemente von außen.</i> |

Tabelle 4: Vergleich zwischen Instruktionstheorie und Konstruktivismus

Insbesondere bei der Planung und Umsetzung von E-Learning-Angeboten im Hochschulbereich, steht die Didaktik seit Jahren im Fokus der Betrachtung. Das hier dargestellte konstruktivistische Didaktik-Verständnis liegt zahlreichen E-Learning-Konzepten zugrunde und korreliert ebenso mit den Anforderungskriterien der neu konzipierten Bachelorstudiengänge in Bezug auf Handlungsorientierung, Selbstorganisation und Eigenaktivität so wie mit dem aktuellen Verständnis von Informationskompetenz, nämlich „*selbstgesteuertes Lernen zu lehren*“¹⁵⁶ und die Integration von Wissen in individuelle Wissensstrukturen zu fördern.

In die konzeptionelle Planung eines elektronischen Lernangebots müssen Kenntnisse der hier dargestellten Didaktik-Modelle einfließen. Dabei wird deutlich, dass bei der direkten Umsetzung nicht nur ein didaktischer Ansatz praktiziert werden kann.¹⁵⁷ Es gilt vielmehr eine Variante zu finden, die sowohl

¹⁵⁶ Sühl-Strohmeier 2008 B, S. 13.

¹⁵⁷ Vgl. Sühl-Strohmeier 2008 C, S. 881

konstruktivistische als auch herkömmliche Elemente enthält. Denn einerseits soll bei den Studierenden das selbständige Lernen aktiviert und gefördert werden, andererseits machen es die anonyme Lernumgebung, die Stofffülle und die inhaltliche Komplexität eines Tutorials erforderlich, den Lernenden bei der Strukturierung und Bearbeitung der Lehr-/Lerninhalte „instruierend“ unter die Arme zu greifen. In diesem Sinne besteht die Konzeption eines Online-Tutorials immer aus einer „didaktischen Mélange“, die neben der Vermittlung von Faktenwissen, eine Kombination aus „*aufnehmendem Lesen und aktivem Bearbeiten von Aufgaben*“¹⁵⁸ darstellt.

4.3 Informationskompetenz online vermitteln

An zahlreichen Hochschulen hat sich die Unterstützung und Erweiterung der Präsenzveranstaltungen durch E-Learning-Komponenten inzwischen etabliert, da solchen Angeboten eine wichtige Aufgabe für das selbstgesteuerte und selbstorganisierte Lernen zukommt. Auch die wissenschaftlichen Bibliotheken sind dieser Entwicklung gefolgt und betonen in ihren Dienstleistungsportfolios ihre Rolle als Dienstleister im Hinblick auf den Einsatz neuer Medien. Im Zuge dieser Entwicklung entstanden zahlreiche bibliothekarische Online-Tutorials, deren Funktion *Pfeffer* wie folgt definiert:

*„Ein bibliothekarisches Online-Tutorial ist ein interaktives, multimediales Lernprogramm, das auf Basis eines fundierten inhaltlichen und mediendidaktischen Konzepts Informationskompetenz (ggf. auch nur Bibliothekskompetenz) vermittelt und dabei hinsichtlich des Lerneffekts potenziell für sich allein bestehen kann, d.h. ohne die Einbettung in ein Blended Learning-Modell auskommt.“*¹⁵⁹

Online-Tutorials entsprechen nicht nur dem neuen Berufsbild des „*blended librarian*“,¹⁶⁰ dem eines akademisch gebildeten Bibliothekars, der neben der Ausübung seiner traditionellen bibliothekarischen Aufgaben die technischen Fähigkeiten und pädagogischen Kenntnisse besitzt, neue Medientechnologien

¹⁵⁸ Poetzsch et al. 2005, S. 144

¹⁵⁹ Pfeffer 2005, S. 44

¹⁶⁰ Bundy 2005, S. 17

in den universitären Lehr- und Lernprozess zu integrieren.¹⁶¹ Sie sind ebenso als wirksame Instrumente einer Bologna-konformen, problemlösenden, handlungsorientierten Wissensvermittlung und Kompetenzförderung zu betrachten. Denn die Aufgabe von Online-Tutorials liegt nicht in der missionarischen Instruktion von Bildungszielen, vielmehr handelt es sich hier um Angebote, welche das studentische Lernen fördern, indem sie die Studierenden beim selbstgesteuerten Wissenserwerb unterstützen.¹⁶² Weitestgehend abgerückt vom herkömmlichen Lehr- und Instruktionsparadigma, bieten virtuelle Lernarrangements durch das Einbinden visueller und interaktiver Elemente dem Lernenden die Möglichkeit einer entdeckenden, „spielerischen“ Wissensaufnahme, im Sinne einer konstruktivistischen Aneignungsdidaktik, wie sie in Kapitel 4.2 beschrieben wird.

Zweifelsohne kann der Einsatz von Multimedia-Elementen wie Bild, Video- oder Ton-Material sowie Interaktivität dem Lernenden einen Mehrwert bieten. Denn in der Lernpsychologie sind für das Lernen die menschlichen „Eingangskanäle“¹⁶³ Sehen, Hören und Fühlen von großer Bedeutung:

„Lernpsychologische Tests haben ergeben, dass der Mensch 20% von dem behält, was er hört, 30% von dem, was er sieht, 50% von dem, was er hört und sieht, 70% von dem, worüber er redet und 90% von dem was er selbst tut. Daraus ergibt sich eine eindeutige Reihenfolge, wie Informationen am lernwirksamsten aufgenommen werden.“¹⁶⁴

Diese Erkenntnis ist ebenso auf die konzeptionelle Planung eines Online-Tutorials zu übertragen, wie grundlegende Kenntnisse über Strukturen und Prozesse des Lernens. Dies beinhaltet ein Bewusstsein darüber, dass „durch die Förderung von Neugier und Interesse, von entspanntem Explorieren und Experimentieren“,¹⁶⁵ die beste Voraussetzung für einen erfolgreichen Lernprozess geschaffen wird. Diese pädagogische Erkenntnis ist uralt und existiert keinesfalls erst seit der marketingwirksamen Wortschöpfung der

¹⁶¹ Vgl. ebd.

¹⁶² Vgl. Hapke 2008, S. 51

¹⁶³ Freytag et al. 2006, S. E7

¹⁶⁴ Ebd.

¹⁶⁵ Herrmann 2009, S. 15.

„*Learning Library*“ durch *Rockenbach*, die eine optimierte Förderung und Vermittlung von Informationskompetenz durch das Erwecken von Neugier und Zweifel propagiert.¹⁶⁶ Für die Nutzung eines elektronischen Lernangebots gelten folgende pädagogische Grundsätze:

- Es muss eine praktische Herausforderung bieten, die zu bewältigen ist und einen konkreten, ersichtlichen Mehrwert für den Lernenden aufweist,
- tatsächlich gelernt und erinnert werden die Lerninhalte, die selbständig und eigenverantwortlich erarbeitet worden sind,
- bei der Aufgabenbewältigung darf keine Entmutigung entstehen,
- ein kommunikativer Austausch und viele Wiederholungen sichern den Lernerfolg,
- der Prozess des Wissenserwerbs bedarf eines Wechsels von Anspannung und Entspannung.¹⁶⁷

Neben den bereits beschriebenen Vorteilen, welche Online-Tutorials in Bezug auf die Aktivierung des selbstgesteuerten Wissenserwerbs, der Orts- und Zeitunabhängigkeit und der Verfügbarkeit am „point of need“ aufweisen, offenbaren solche Lernangebote ebenso gewisse Nachteile, die sich jedoch durch geeignete Maßnahmen sowie die Beachtung und konsequente Umsetzung bestimmter Prinzipien kompensieren lassen. Als nachteilig wurden u.a. durch *Krauß-Leichert* folgende Aspekte benannt:

- ein erforderliches Maß an intrinsischer Motivation und Selbstdisziplin seitens des Lernenden,
- Begrenzte Möglichkeit der sozialen Interaktion durch das elektronische Lernangebot,
- grundlegende Computer- bzw. Medienkompetenz des Lernenden,
- technische Voraussetzungen,
- unzureichende didaktische Umsetzung.¹⁶⁸

¹⁶⁶ Vgl. *Rockenbach* 2008

¹⁶⁷ Vgl. *Herrmann* 2009

¹⁶⁸ Vgl. *Krauß-Leichert* 2004, S. 189-190.

Insbesondere das zeit- und ortsunabhängige Arbeiten mit einem Online-Tutorial erweist sich nicht bei allen Studierenden als vorteilhaft, da diese Form des selbstgesteuerten Lernens ein hohes Maß an intrinsischer Motivation und Disziplin erforderlich macht.¹⁶⁹ Übungen und Tests mit Selbstlernkontrolle können einen Motivationsverlust ebenso ausgleichen, wie der bereits erwähnte sinnvolle Einsatz von Multimedialität und Multimodalität, also der Ansprache der verschiedenen Sinnesorgane.¹⁷⁰ Dem Aspekt der begrenzten sozialen Interaktion wird in E-Learning-Umgebungen durch die Einrichtung verschiedener Kommunikationsformen (E-Mail, Chat, Wiki, Blog) entgegengewirkt. In diesem Kontext erweist sich auch die Einbindung eines bibliothekarischen Online-Tutorials in die Präsenzlehre – im Sinne des Blended-Learnings – als vorteilhaft.¹⁷¹ Denn die Mischung von traditionellen lehrerzentrierten und modernen aktivierenden Lernarrangements ist optimal für die Entwicklung spezifischer Kenntnisse und Methoden bei gleichzeitiger Förderung von Schlüsselkompetenzen.¹⁷²

Es wird deutlich, dass bei der konzeptionellen Planung elektronischer Lernarrangements wesentlich stringenter und konsequenter vorzugehen ist, als bei der Planung von Präsenzveranstaltungen. Denn die „*Unmittelbarkeit des Lehrens und Lernens*“,¹⁷³ welches die traditionelle Lehrveranstaltung bestimmt, entfällt bei ihrem elektronischen Pendant. Hier gilt es immer die Distanz zwischen dem Wissensvermittler und dem Lernenden zu berücksichtigen, welche jegliche Form der Improvisation, wie sie im unmittelbaren Unterrichtsgeschehen möglich ist, ausschließt.¹⁷⁴ Aus diesem Grunde bietet es sich an, bei der Konzeption von elektronischen Selbstlernangeboten gewisse Strukturelemente zu berücksichtigen, welche die folgende Abbildung darstellt.

¹⁶⁹ Vgl. Böhm 2006, S. 104.

¹⁷⁰ Vgl. Rey 2009, S. 21

¹⁷¹ Vgl. Franke / Schüller-Zwierlein 2008, S. 16.

¹⁷² Vgl. Schaeper 2007, S.18.

¹⁷³ . Arnold 2001, S. 23.

¹⁷⁴ Vgl. Niegemann 2006, S. 65.

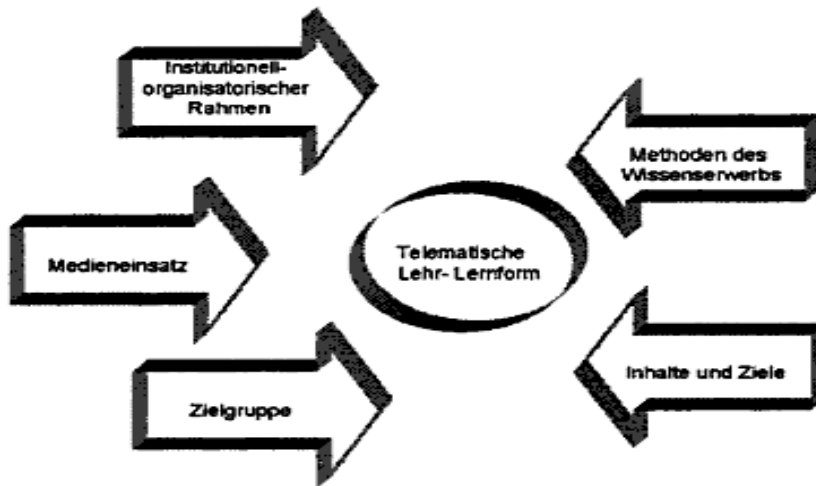


Abbildung 4: Strukturelemente virtueller Lehr-/Lernangebote (Quelle: Arnold 2001, S.22)

Die Berücksichtigung des institutionell-organisatorische Rahmens, der Zielgruppe sowie der Lehr-/Lernziele und –inhalte, liegen dem hier dargelegten Konzept ebenso zugrunde, wie Überlegungen und Entscheidungen über den geeigneten Medieneinsatz (Mediale Aufbereitung der Inhalte, Begründungsmuster für Medieneinsatz, bereitgestellte Kommunikationskanäle) und die geeigneten Methoden des Wissenserwerbs (Rolle des Wissensvermittlers, instruktionale Unterstützung, Unterstützung der Selbstorganisation, konstruierender Wissenserwerb).

5 Konzeptentwurf eines Online-Tutorials für die Studierenden der FHöV NRW, Bachelorstudiengang Polizeivollzugsdienst

5.1 Zielgruppe

Da die FHöV im staatlichen Verwaltungsdienst der Rentenversicherung und der Verwaltungsbetriebswirtschaftslehre derzeit nur geringe Studierendenzahlen zu verzeichnen hat und der Diplomstudiengang Kommunalen Verwaltungsdienst ab Herbst 2010 nicht weitergeführt wird, so dass hier noch nicht genügend Erfahrungswerte über mögliche Informationskompetenzdefizite und Informationsbedürfnisse vorliegen, soll der Bachelor-Studiengang Polizeivollzugsdienst des zahlenmäßig größten Fachbereichs, zur

exemplarischen Umsetzung des Entwicklungskonzeptes eines elektronischen Informationskompetenzangebots herangezogen werden. Für diese Gruppe der Studierenden liegen der Bibliothek seit Einführung des ersten Bachelorjahrgangs im Jahre 2008, ausreichende Ergebnisse über die Art und Weise ihrer Informationsbeschaffung sowie über Recherchemethoden, Informationsbewertung und Weiterverarbeitung von Informationen vor. Dies wurde in Kapitel 3.2 ausführlich dargestellt.

Bei der Zielgruppenbestimmung gilt es zu überlegen, welcher spezielle Nutzen durch die Implementierung eines Online-Tutorials für die ins Auge gefasste Zielgruppe entsteht. Zu diesem Zweck sind neben dem bereits eruierten Informations- und Rechercheverhalten weitere, die Zielgruppe charakterisierenden Eigenschaften, zu ermitteln. Neben sozio-demographischen Merkmalen werden daher das Vorwissen, die Einstellungen und Erfahrungen mit selbständigem, computergestützten Lernen sowie die Lernmotivation der Studierenden näher beleuchtet.

Die Studierenden des Fachbereichs Polizeivollzugsdienst verfügen entweder über die allgemeine Hochschulreife oder über eine als gleichwertig anerkannte Vorbildung.¹⁷⁵ Die Mehrzahl der Studierenden ist ca. 20 Jahre alt und hat in der Regel bisher keinerlei Berufserfahrung sammeln können. Erfahrungsgemäß besteht bei dieser Zielgruppe eine starke Identifikation mit ihrem Beruf, so dass sie zwar stark an den polizeiwissenschaftlichen Studieninhalten interessiert sind, sozialwissenschaftliche oder methodische Grundlagen jedoch in ebensolchem Maße ablehnen.

Der Umgang mit dem Computer ist der Zielgruppe annähernd vertraut. Es ist eine grundlegende Computer- und Medienkompetenz vorhanden, die sich jedoch mehr auf den Austausch von Mails, der Nutzung sozialer Software wie Facebook oder StudiVZ und die Internet-Recherche beschränkt. Dieses Ergebnis hat eine Untersuchung im Fachbereich PVD erbracht, die im Rahmen

¹⁷⁵ Vgl. § 3 der Studienordnung der B.A.-Studiengänge an der FHÖV NRW (StudO-BA)

eines Studienprojektes im Herbst 2008 durchgeführt wurde.¹⁷⁶ Von den 1376 befragten Studierenden des Einstellungsjahrgangs 2008 im Fachbereich PVD, hatten sich 337 Studierende an einer Online-Umfrage zu ersten Erfahrungen mit dem studienbegleitenden Einsatz der Lehr- / Lernplattform ILIAS¹⁷⁷ beteiligt.

An dieser Stelle wird ein grundsätzliches Dilemma deutlich, bezogen auf die Akzeptanz und die Nutzung von E-Learning-Angeboten: Obwohl die Studierenden mehrheitlich und prinzipiell in der Lage sind, mit Computermedien bzw. dem Internet umzugehen, setzen sie diese Medien nur dann gezielt zum wissenschaftlichen Arbeiten ein, wenn ihnen hieraus ganz offensichtlich ein zusätzlicher Mehrwert entsteht. *Bremer* stellt in diesem Zusammenhang fest, dass ein solcher Mehrwert, der sich beispielsweise aus dem Angebot und der Nutzung eines Online-Tutorials ergibt, den Studierenden jedoch aktiv vermittelt werden muss.¹⁷⁸ Diesen Aspekt gilt es demnach bei der Implementierung des geplanten Tutorials zur Informationskompetenz gezielt zu berücksichtigen.

Aus den Ergebnissen der oben genannten Projektstudie lassen sich ebenfalls wichtige Erkenntnisse über die potenzielle Nutzung und Akzeptanz computergestützter Lernangebote generieren:

Obwohl bei den Studierenden – gemäß ihrer schulischen Vorbildung und Qualifikation – durchaus eine bestehende Selbstlernkompetenz vorausgesetzt werden kann, zeichnen sich ihr Lernstil und die individuelle Lernstrategien, ebenfalls auf Grund der schulischen Prägung, wahrscheinlich eher durch die Fähigkeit zur reinen Wissensreproduktion aus. Zumindest lassen die wenig positiven Rückmeldungen auf das Selbststudium an der FHöV, die in der ersten Evaluationsrunde des Einstellungsjahrganges 2008 eruiert worden sind, eine Erwartungshaltung seitens der Studierenden an die Lehrveranstaltungen

¹⁷⁶ Unveröffentlichte Projektarbeit von Studierenden des Fachbereichs PVD: „Erste Erfahrungen mit dem studienbegleitenden Einsatz der Lernplattform ILIAS“. Abt. Münster, 2008/2009.

¹⁷⁷ Diese Lernplattform steht den Angehörigen der FHöV seit Mitte 2006 zur Verfügung und wird seit Einführung der Bachelor-Studiengänge verstärkt zur Unterstützung der Lehre eingesetzt.

¹⁷⁸ Vgl. Bremer 2004

erkennen, welche eher auf die Vermittlung relevanter Inhalte im Rahmen von klassischen Präsenzveranstaltungen hindeutet.¹⁷⁹

Diese Annahme wird durch die oben genannte Untersuchung im Fachbereich PVD untermauert:

Auf die Frage, welche Form des Lernens sie für ihr Studium bevorzugen würden, gaben 76,7% der Studierenden an, eher der herkömmlichen, lehrerzentrierten und stofforientierten Form der Lehrveranstaltung den Vorzug zu geben. Dieses Ergebnis kann jedoch – schon auf Grund der zum Teil geringen Datenbasis¹⁸⁰ – nur bedingt auf eine grundsätzliche Haltung der Studierenden gegenüber dem geplanten Online-Tutorial übertragen werden, da die Umfrage ausschließlich auf das Plattformprodukt ILIAS abzielte. Wichtiger erscheint in diesem Zusammenhang die Motivation der Studierenden zu sein, sich mit selbstgesteuerten Lehr-/Lernangeboten auseinanderzusetzen.

Darüber hinaus stellt sich die Frage, inwieweit die Studierenden überhaupt in der Lage sind, sich Kenntnisse und Kompetenzen eigenverantwortlich und selbständig zu erarbeiten. *Reimann* unterscheidet in diesem Kontext die Begriffe „*Selbstregulation*“ – die Bereitschaft und den Willen umfassend, Informationen aufzunehmen und zu verarbeiten – und „*Selbststeuerung*“, worunter die Zielsetzung und Organisation dessen, was gelernt werden soll, zu verstehen ist. Die große Herausforderung besteht darin, diese beiden Aspekte der Selbstregulation und Selbststeuerung in Einklang zu bringen.¹⁸¹ Denn die Voraussetzung für ein erfolgreiches, selbstgesteuertes Lernen setzt bei den Studierenden ein Bewusstsein über den eigenen Lernprozess ebenso voraus, wie die Klarheit über die zu erreichenden (Kompetenz-)Ziele.

Eine genaue Einschätzung, ob die Studierenden über diese Schlüsselkompetenzen bereits verfügen, kann an dieser Stelle nicht erfolgen. Inwieweit sie dazu motiviert sind, diese Fähigkeiten zu erlangen oder

¹⁷⁹ Vgl. Evaluation BA PVD GL und FM1

¹⁸⁰ Von den zur Umfrage eingeladenen Studierenden beteiligten sich 24,5%.

¹⁸¹ Reinmann 2009, S. 69.

weiterzuentwickeln, wird sich letztlich nur in der Praxis des geplanten Projektes erweisen und maßgeblich von der Umsetzung eines entsprechenden didaktischen Designs abhängig sein, welches der Zielgruppe eine ausreichende Unterstützung und Orientierung bietet.

5.2 Zielsetzung

Mit dem hier skizzierten Entwurfskonzept eines Online-Tutorials für die Studierenden des Bachelorstudiengangs PVD soll ein Informationskompetenz-Angebot geschaffen werden, welches von jedem Ort und zu jedem Zeitpunkt genutzt werden kann, eben genau dann, wenn ein konkretes Informationsbedürfnis bzw. ein informationelles Problem auftritt.

Das Tutorial soll die Studierenden dazu befähigen, fachspezifische Hausarbeiten, Referate und andere Aufgaben problemorientiert, selbständig und nach den korrekten Formalien des wissenschaftlichen Arbeitens zu bewältigen. Nach der intensiven Bearbeitung der Tutorial-Bausteine sind die Studierenden in der Lage diesen Anforderungen gerecht zu werden, indem sie einen kompletten Vorgang der Informationsrecherche, der Informationsbeschaffung und Informationsverarbeitung eigenständig nachvollzogen haben und die verschiedenen Informationsmittel zielsicher und kompetent einzusetzen wissen. Gleichzeitig soll das Tutorial den Studierenden helfen, ihre Kritik- und Urteilsfähigkeit zu schulen, um Informationen und deren Quellen einordnen und einschätzen zu können.

Ein solches Konzept muss der Tatsache Rechnung tragen, dass die Studierenden einen großen Teil ihrer Ausbildung in der Praxis verbringen, und sich während ihrer theoretischen Ausbildung an der FHöV mit einem komprimierten Studienverlauf und einem übervollen Curriculum konfrontiert sehen. Ebenso gilt es, den durch die Einführung der Bachelor-Studiengänge erhöhten Workload der Lehrbeauftragten, sowie die begrenzten zeitlichen und personellen Ressourcen der Bibliotheksmitarbeiter zu bedenken. In diesem Sinner erscheint die Implementierung eines zusätzlichen Moduls zur Informationskompetenz im Curriculum als unrealistisch. Vielmehr bietet die

Implementierung eines Online-Tutorials, welches nicht nur jederzeit als eigenständiges Lernprogramm genutzt werden kann, sondern ebenso als Blended-Learning-Szenario in den entsprechenden Fachmodulen Anwendung findet, die Möglichkeit, die Informationskompetenz der Studierenden zu verbessern, unter gleichzeitiger Berücksichtigung der besonderen zeitlichen, strukturellen und personellen Gegebenheiten an der FHöV NRW.

Durch seinen modularen Aufbau ist dieses elektronische Lernangebot studienbegleitend anwendbar, auch während der fachpraktischen Ausbildungszeiten außerhalb der FHöV, da sowohl seine einzelnen Bausteine als auch deren Unterkategorien je nach individuellem Informationsbedarf und Kenntnisstand gezielt ausgewählt und bearbeitet werden können.

Die einzelnen Bausteine des Tutorials sollen insbesondere zu Beginn des Studiums verstärkt in den Grundlagenmodulen eingesetzt werden (siehe Kapitel 5.6). Gemäß einer konstruktivistischen Aneignungsdidaktik wird durch diese Methode kein isoliertes Lernen gefördert, sondern vielmehr, durch die enge Verknüpfung mit praxisrelevanten Themen, ein integriertes Lernen erzielt. Auf Grund des Einsatzes in einer konkreten Unterrichtssituation erkennen die Studierenden zudem schneller die Notwendigkeit des Erwerbs einer gefestigten Informationskompetenz und können sich leichter mit der Thematik des wissenschaftlichen Arbeitens identifizieren und auseinandersetzen.¹⁸² Zusätzlich mindert dieser integrative Ansatz die Gefahr, dass die Studierenden beim selbstgesteuerten Umgang mit dem Online-Tutorial zu schnell die Motivation verlieren, sich vertiefend mit der Materie auseinander zu setzen.

Vor dem Hintergrund einer konstruktivistischen Didaktik – die dem vorliegenden Entwurfskonzept zugrunde liegt – stellt der Wissens- und Informationserwerb immer die individuelle Konstruktion des aktiv Lernenden dar. In diesem Sinne ist es das ausdrückliche Ziel des Tutorials, die Studierenden so wenig wie möglich zu instruieren und sie keinesfalls „belehren“ zu wollen.¹⁸³ Es geht

¹⁸² Vgl. Schoenbeck 2008

¹⁸³ Vgl. Hapke 2008, S. 51.

vielmehr darum, sie motivierend anzuleiten, ihre durchaus vorhandene Grundkompetenz in eine gefestigte Informationskompetenz zu verwandeln.¹⁸⁴

Durch möglichst viele interaktive Online-Übungen und Selbsttests, eine ansprechende visuelle Gestaltung, praxisnahe Inhalte und das Offenlegen der zu erreichenden Kompetenz- bzw. Lernziele wird den Studierenden der direkte Mehrwert einer Nutzung dieses computergestützten Bildungsangebotes verdeutlicht. Es bietet ihnen die Möglichkeit, jenseits einer theoretischen und oftmals enervierenden Instruktion durch die Lehrenden oder die Bibliothek die Fähigkeit und Bereitschaft zu entwickeln, sich mit methodisch-wissenschaftlichen Inhalten auseinandersetzen, Informationen kompetent aufzunehmen und zu verarbeiten und sich gleichzeitig des eigenen Informationsstils bewusst zu werden, um ihn verbessern und weiterentwickeln zu können.

Mit dem Tutorial wird den Studierenden nicht nur ein Instrument an die Hand gegeben, welches ihnen bei der Bewältigung der Informationsflut hilft und sie anleitet, die für ihre Zwecke relevanten Informationen zielgerichtet auswählen, strukturieren und bewerten zu können, um sie anschließend effizient weiterzuverarbeiten und situationsgerecht in eigene Wissensstrukturen einzubauen. Zusätzlich erlangen die Studierenden durch den geschulten Umgang mit Informationen und Wissen wichtige Schlüsselkompetenzen, zu denen auch eine verbesserte Medienkompetenz (Umgang mit Datenbanken und elektronischen Suchdiensten), Methodenkompetenz (Aneignung essenzieller Lern-, Arbeits- und Präsentationstechniken) sowie Selbstkompetenz (Erfahrung des eigenverantwortlichen, selbstgesteuerten Lernens) gehören. Vor dem Hintergrund des durch den Bologna-Prozess geförderten Grundprinzips des lebenslangen Lernens und einer anzustrebenden Steigerung der Berufsfähigkeit, tragen die Studierenden durch die Nutzung des Online-Tutorials und den damit verbundenen Kompetenzerwerb in erheblichem Maße zur Verbesserung ihrer eigenen Berufsqualifizierung bei.

¹⁸⁴ Vgl. Rockenbach 2008

5.3 Lernziele

Nach *Mager* liegt die klassische Definition von Lernzielen in der Beschreibung von Fähigkeiten und Kenntnissen, die der Lernende am Ende eines Lernprozesses erworben haben soll.¹⁸⁵ Diese Ziele werden durch den Lehrenden formuliert und vorgegeben. Auf Grundlage eines konstruktivistischen Didaktikmodells ist Lernen jedoch als ein individueller, selbständiger Prozess zu verstehen. Lernziele werden demnach durch das lernende Individuum selbst gesetzt, was der klassischen Definition fundamental widerspricht.

Dennoch kommt der genauen Formulierung von Lernzielen in mehrfacher Hinsicht eine große Bedeutung zu. Sowohl *Kerres* als auch *Schulmeister* sehen das Scheitern einer Vielzahl virtueller Lernangebote in der mangelnden Didaktik bzw. einer unzureichenden Bestimmung von Lehr- und Lernzielen begründet.¹⁸⁶

Zunächst können Lernziele – insbesondere dem didaktisch kaum geschulten Bibliothekspersonal – bei der systematischen Konzeption von Schulungs- und Lernangeboten helfen. In diesem Sinne sind Lernziele auch Lehrziele, übernehmen sie doch die wichtige Funktion, die didaktische Absicht genau zu reflektieren und darzulegen.¹⁸⁷ Gleichzeitig verdeutlichen klar formulierte und kommunizierte Lernziele den Studierenden unmittelbar den zu erzielenden Wissens- und Kompetenzzuwachs, der Ihnen durch die Nutzung des elektronischen Lernangebots entsteht. Somit werden Lernziele zu Kompetenzziele, indem sie nicht nur gezielt auf die inhaltliche Thematik des Tutorials hinweisen, sondern vielmehr das Endverhalten der Studierenden bestimmen und offenlegen, welche Fähigkeiten und Kenntnisse diese nach dem Durchlaufen des Tutorials beherrschen werden.¹⁸⁸ Lernziele ermöglichen den Studierenden, sich gezielt mit den Lerninhalten zu beschäftigen, und geben ihnen einen wichtigen Kriterienkatalog an die Hand, mit dessen Hilfe sie ihren eigenen Lernerfolg überprüfen können. Dies trägt zur Steigerung die

¹⁸⁵ Vgl. Mager 1965

¹⁸⁶ Vgl. Schulmeister 2003, S.232 und Kerres 2001, S. 176.

¹⁸⁷ Vgl. Dannenberg / Haase 2008

¹⁸⁸ Vgl. ebd.

Lernmotivation und Lerneffizienz bei und fördert gleichzeitig das selbstgesteuerte Lernen in erheblichem Maße.

Bei der „*inhaltlichen Präzisierung*“¹⁸⁹ und Formulierung von Lernzielen ist es hilfreich, bereits bestehende Standards zugrunde zu legen. Die ersten Standards für den Hochschulbereich wurden bereits 1998 von der amerikanischen *Association of College and Research Libraries (ACRL)* konzipiert.¹⁹⁰ Ihnen folgten weltweite Anpassungen und Ergänzungen. Das baden-württembergische *Netzwerk Informationskompetenz (NIK-BW)* entwickelte aus der Übersetzung der ACRL-Standards die *Standards der Informationskompetenz für Studierende (NIK-Standards)*¹⁹¹ – bezogen auf die Inhalte, „*die den spezifischen Aufgaben und Kompetenzen deutscher Bibliotheken entsprechen und daher primär von diesen vermittelt werden können.*“¹⁹² Folgende Fassung der NIK-Standards wurde 2009 vom *Deutschen Bibliotheksverband (DBV)* sogar als nationaler Standard vorgestellt:¹⁹³

Erster Standard:

Die informationskompetenten Studierenden erkennen und formulieren ihren Informationsbedarf und bestimmen Art und Umfang der benötigten Information.

Indikatoren:

Die informationskompetenten Studierenden

1. definieren und artikulieren ihren Informationsbedarf,
2. kennen unterschiedliche Arten und Formate der Information mit ihren jeweiligen Vor- und Nachteilen,

¹⁸⁹ Homann 2008, S. 89

¹⁹⁰ ACRL / Association of College and Research Libraries 2000

¹⁹¹ Netzwerk Informationskompetenz 2006

¹⁹² Ebd. S. 2.

¹⁹³ DBV 2009

3. berücksichtigen Kosten und Nutzen der Beschaffung benötigter Informationen,
4. sind in der Lage, Art und Umfang der benötigten Informationen zur Lösung eines Problems zu überprüfen und ggf. zu modifizieren.

Zweiter Standard:

Die informationskompetenten Studierenden verschaffen sich effizient Zugang zu den benötigten Informationen.

Indikatoren:

Die informationskompetenten Studierenden

1. wählen die am besten geeigneten Recherchesysteme und Recherchemethoden aus, um Zugang zur benötigten Information zu erhalten,
2. entwickeln effektive Suchstrategien,
3. nutzen unterschiedliche Recherchesysteme und Suchstrategien zur Beschaffung von Informationen.

Dritter Standard:

Die informationskompetenten Studierenden bewerten die gefundenen Informationen und Quellen und wählen sie für ihren Bedarf aus

Indikatoren:

Die informationskompetenten Studierenden

1. Kennen Kriterien zur Beurteilung von Informationen,
2. beurteilen Menge und Relevanz der gefundenen Informationen und modifizieren ggf. die Suchstrategie,
3. reflektieren ihren Informationsstand als Ergebnis eines Informationsprozesses.

Vierter Standard:

Die informationskompetenten Studierenden verarbeiten die gewonnenen Erkenntnisse effektiv und vermitteln sie angepasst an die jeweilige Zielgruppe und mit geeigneten technischen Mitteln.

Indikatoren:

Die informationskompetenten Studierenden

1. Exzerpieren, speichern und verwalten die gewonnenen Informationen und ihre Quellen,
2. nutzen die geeigneten technischen Mittel zur Präsentation ihrer Ergebnisse,
3. vermitteln ihre Ergebnisse zielgruppenorientiert.

Fünfter Standard:

Die informationskompetenten Studierenden sind sich ihrer Verantwortung bei der Informationsnutzung und -weitergabe bewusst.

Indikatoren:

Die informationskompetenten Studierenden

1. befolgen Gesetze, Verordnungen, institutionelle Regeln sowie Konventionen, die sich auf den Zugang und die Nutzung von Informationsressourcen beziehen,
2. sind sich der ethischen, rechtlichen und sozio-ökonomischen Fragestellungen bewusst, die mit der Nutzung von Information und Informationstechnologie verbunden sind.

Auch wenn bestehende Standards nicht in ihrer Gänze durch die Bibliothek der FHöV NRW vermittelt werden können und sich insbesondere der fünfte Standard nur bedingt im Einfluss- und Kompetenzbereich der Hochschulbibliothek befindet, können sie dennoch als inhaltlicher

Bezugsrahmen für die nachstehenden Lernziele herangezogen werden. Diese gliedern sich, entsprechend ihres Abstraktionsgrades in 4 Richtziele und die dazugehörigen Grob- und Feinlernziele (GL,FL) und sind in Anlehnung an die in der DBV-Fassung präsentierten Standards und Indikatoren formuliert.

Folgende Kompetenzziele sollen die Studierenden mit Hilfe des geplanten Tutorials erreichen.

| 1. Richtziel: Die Studierenden erkennen ihren Informationsbedarf. | |
|---|---|
| GL | Die Studierenden sind in der Lage, ihren Informationsbedarf im Hinblick auf ein spezielles Thema fest zu stellen und zu formulieren. |
| GL | <p>Die Studierenden kennen die verschiedenen herkömmlichen und elektronischen Informationsmittel und setzen diese zielgerichtet für ihre eigene Informationsrecherche ein.</p> <p>Feinernziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sie kennen und nutzen relevante Fachzeitschriften, Gesetzes- und Entscheidungssammlungen, um Informationen aufzufinden. - Sie nutzen allgemeine Nachschlagewerke (Bibliographien, Verbundkataloge, Enzyklopädien) sowie fachliche Nachschlagewerke (Fachlexika, Handbücher) um Informationen und weiterführende Literaturangaben aufzufinden, - Sie kennen und nutzen versteckte Bibliographien (Literaturangaben in Quellen), - durchsuchen das Internet gezielt nach brauchbaren und verlässlichen Informationen: <ul style="list-style-type: none"> o können Bibliothekskataloge zur Informationsrecherche einsetzen o können mit Hilfe allgemeiner und wissenschaftlicher Suchmaschinen Informationen finden, o kennen Fachportale, Fachdatenbanken sowie fachspezifische Suchdienste und können dort relevante Informationen finde. |
| 2. Richtziel: Die Studierenden sind in der Lage eine eigenständige | |

| Informationsrecherche durchzuführen | |
|---|--|
| GL | Die Studierenden können eigene Suchbegriffe bilden und zwischen Synonym, Schlagwort und Stichwort unterscheiden. |
| GL | Die Studierenden entwickeln eine eigene Recherchestrategie (Rechercheprotokoll), die sie im Rechercheverlauf sinnvoll anpassen können. |
| GL | Die Studierenden kennen die Grundtechniken einer elektronischen Recherche: Feinlernziele: <ul style="list-style-type: none"> - Sie kennen die Funktion der einfachen und erweiterten Suche in elektronischen Informationsmitteln. - Sie sind in der Lage eine thematische Suche durchzuführen, indem sie die Schlag- und Stichwortsuche einsetzen. - Sie setzen gezielt Boolesche-Operatoren, Trunkierungen, sowie die Phrasensuche ein, um Informationen zu finden |
| GL | Die Studierenden kennen die Grundtechniken einer Bibliotheksrecherche Feinlernziele: <ul style="list-style-type: none"> - Sie sind in der Lage, eine formale Suche in der Bibliothek durchzuführen: <ul style="list-style-type: none"> o <i>können mit einer konkreten Literaturangabe den Standort (Signatur) eines Mediums ausfindig machen,</i> o <i>mit einer Literatur- oder Quellenangabe unselbstständig erschienene Medien wie Zeitschriftenaufsätze oder richterliche Entscheidungen und Urteile ermitteln,</i> o <i>können anhand der Aufstellungssystematik in der Bibliothek Medien zu einem Thema finden,</i> o <i>kennen die Möglichkeit der Fernleihe und nutzen Dokumentenlieferdienste zur Literaturbeschaffung,</i> |
| 3. Richtziel: Die Studierenden sind in der Lage Informationen kritisch zu bewerten | |
| GL | Die Studierenden sind in der Lage, die Relevanz, Aktualität und Qualität der gefundenen Informationen und eigenen Rechercheergebnisse kritisch zu bewerten. |

| | |
|---|---|
| GL | Die Studierenden können den eigenen Arbeits- und Rechercheprozess kritisch beurteilen und ggf. modifizieren. |
| 4. Richtziel: Die Studierenden verarbeiten die gewonnenen Informationen effektiv | |
| GL | Die Studierenden sind in der Lage, ihre Rechercheergebnisse in eine eigene wissenschaftliche Arbeit zu integrieren. Feinlernziele: - Sie exzerpieren, speichern und verwalten die gewonnenen Informationen und ihre Quellen: <ul style="list-style-type: none"> ○ können ihre Suchergebnisse speichern und weiterverarbeiten, ○ können die von Ihnen gefundenen Quellen korrekt zitieren und Fußnoten anlegen, ○ können die von ihnen gefundenen Informationen sinnvoll gliedern ○ exzerpieren und verwalten die gewonnenen Informationen und Quellen mit Hilfe eines Literaturverwaltungsprogramms |
| GL | die Studierenden nutzen die geeigneten technischen Mittel zur Präsentation ihrer Ergebnisse |

5.4 Aufbau, inhaltliche und technische Struktur des Tutorials

Das Konzept eines elektronischen Lernangebots ist nur dann Erfolg versprechend, wenn vorab seine verschiedenen Strukturelemente festgelegt werden.¹⁹⁴ Hierzu zählen in erster Linie die Strukturierung der Lehr-/Lerninhalte (logisch organisierter Aufbau), die Festlegung der didaktischen Struktur (Instrumente des Wissenserwerbs und Kommunikationswerkzeuge) sowie die Spezifikation des Medieneinsatzes (mediale Aufbereitung der Inhalte, Begründung des Medieneinsatzes).¹⁹⁵

¹⁹⁴ Vgl. Arnold 2001; Kerres 2001; Rey 2009

¹⁹⁵ Vgl. Kerres 2001, S. 52

Bei der Strukturierung der Lehr-/Lerninhalte geht es vorrangig darum, diese in eine nachvollziehbare hierarchische bzw. vernetzte Struktur zu bringen und in lerngerechte Abschnitte zu unterteilen.¹⁹⁶ Zum Einen werden den Studierenden hierdurch die logische Abfolge und der Aufbau des Tutorials transparent gemacht. Zum Anderen ermöglicht eine Vorstrukturierung der Inhalte bei der späteren technischen Umsetzung eine übersichtliche Anpassung an die vorgegebene Organisationsstruktur des Content-Management-Systems Joomla!.

Aus diesen Gründen werden die zu vermittelnden Tutorial-Inhalte in drei thematische, in sich geschlossene Bausteine gegliedert, welche den kompletten Vorgang einer fachspezifischen Informationsbeschaffung, Bewertung und Verarbeitung widerspiegeln.

Baustein I trägt den Titel „PERFEKT VORBEREITET“ und soll den Studierenden dabei helfen, eine individuelle Informationsrecherche optimal einzuleiten. Indem ihnen zunächst ein Überblick über die verschiedenen Publikationsarten und Informationsmittel gegeben und die Unterscheidung zwischen einer thematischen Suche und der Recherche anhand einer Literaturliste verdeutlicht wird, lernen die Studierenden ihren eigenen Informationsbedarf zu erkennen und zu formulieren. Sie können nach der Bearbeitung und intensiven Auseinandersetzung mit diesem ersten Baustein, eine eigene Suchstrategie entwickeln, lernen eigene und geeignete Suchbegriffe zu formulieren und beherrschen darüber hinaus die Grundtechniken einer elektronischen Recherche (den thematischen Aufbau des ersten Bausteins verdeutlicht folgende Abbildung).

¹⁹⁶ Vgl. Rey 2009, S. 102



Abbildung 5: Baustein I des Tutorials (Foto-Quelle: <http://www.flickr.com> - letzter Zugriff: 22.08.2010)

Baustein II des Tutorials nennt sich „ZIELSICHER FINDEN“ und thematisiert die Recherche im Online-Katalog, sowie die Internet- und Datenbankrecherche. Um das in Baustein I theoretisch erworbene Wissen durch eigene Anwendung und Übung zu festigen, führen die Studierenden nun selbständige Beispielrecherchen durch und lernen durch den direkten Vergleich von Ergebnissen, die gefundenen Quellen bezüglich ihrer Qualität und Relevanz kritisch einzuordnen. Zusätzlich bietet dieser Baustein eine Einführung in die praktische Nutzung einer Bibliothek mit Hilfe eines Klassifikationssystems und informiert über weitere Möglichkeiten der Informationsbeschaffung (Dokumentenlieferdienste, Fernleihe, elektronische Volltexte).

Baustein III trägt die thematische Überschrift „PROFESSIONELL WEITERVERARBEITEN“. In diesem Modul werden insbesondere die Problemstellungen thematisiert, die regelmäßig während der Bearbeitungszeiten von Hausarbeiten an der FHöV NRW auftreten. Die Studierenden erhalten praktische Tipps zum Verfassen, Gliedern und Gestalten einer wissenschaftlichen Arbeit, gemäß den formalen Richtlinien und den

spezifischen Vorgaben der FHöV NRW. Die Studierenden üben mit Hilfe dieses Bausteins das korrekte Zitieren und werden in die Literaturverwaltung eingeführt.

Zwecks einer besseren Orientierung und Transparenz präsentiert sich die Startseite des Tutorials als eine Übersichtsseite, welche die drei Bausteine und ihren Unterrubriken darstellt. Nach einem kurzen, einleitenden Text über den Nutzen eines bibliothekarischen Lernarrangements zur Förderung der Informationskompetenz bei den Studierenden, gelangt man über die Hauptnavigation zu den einzelnen Bausteinen und ihren Themengebieten. Idealerweise sollte jeder Baustein separat und Schritt für Schritt durchgearbeitet werden können. Dennoch ermöglichen die Haupt- und zusätzliche Unternavigation (siehe Abbildung 6) sowohl ein Springen zwischen den einzelnen Bausteinen als auch die gezielte Anwahl einzelner Lehr- und Lerninhalte.



Abbildung 6: Haupt- und Unternavigation des Tutorials

Die Modularisierung der Lerninhalte und die vorhandenen Navigationsmöglichkeiten erlauben es den Studierenden, keine vorgegebenen, sondern eigene Lernwege einzuschlagen und ihr Lerntempo individuell zu bestimmen.

Jedes Modul legt eingangs die zu erreichenden Kompetenzziele dar, nicht allein um den Studierenden bei der Strukturierung des Lernstoffes zu helfen und sie im Prozess des eigenverantwortlichen Lernens zu unterstützen. Ein Offenlegen

der Lernziele vermittelt ihnen vielmehr unmittelbar den zu erwartenden Nutzen, der ihnen aus der intensiven Auseinandersetzung mit der Materie erwächst.

Einem konstruktivistischen Paradigma folgend, beruht die Gestaltung von Lernszenarien vor allem auf der Auswahl und Aufbereitung möglichst authentischer Problemstellungen. Dieser Erkenntnis wird bei der Festlegung der didaktischen Struktur Rechnung getragen, indem durch problemorientierte, polizeirelevante Beispiele die einzelnen Themenkomplexe klar veranschaulicht und zusätzlich der nötige Praxisbezug hergestellt werden kann.

Bei der Gestaltung der Inhalte bzw. der Aufgabenerstellung, müssen einige konkrete Aspekte berücksichtigt werden:

Wenn Didaktik vor allem die Kunst der sinnvollen Reduktion ist,¹⁹⁷ dürfen die Inhalte des Tutorials nicht durch zu viel bibliothekarisches Spezialwissen überfrachtet werden. Anders als andere Tutorials verzichtet das hier skizzierte Angebot deshalb auf ein umfangreiches Glossar mit der ausführlichen Erläuterung von Fachbegriffen, da diese so weit es möglich ist, erst gar nicht zum Einsatz kommen sollen oder direkt im Text bzw. in der Aufgabenstellung erklärt werden. Sprachlich muss sich das Tutorial am Niveau und Verständnis der Lernenden orientieren. Die Studierenden der FHöV NRW bemängeln oft, dass viele Lehr- und Fachbücher schwer zu verstehen sind. Daher sollten die Texte des Tutorials in Wortwahl und Satzbau so einfach und prägnant wie möglich gehalten werden.¹⁹⁸

Zur Förderung des selbstgesteuerten, eigenverantwortlichen Wissenserwerbs ist – wie bereits erwähnt – der Einsatz interaktiver Aufgaben von erheblicher Bedeutung. Durch die Wiederholbarkeit von Übungen und Selbsttests mit Rückmeldefunktion, die den Lernenden unmittelbar nach Eingabe einer Antwort darüber in Kenntnis setzen, in wie weit das angestrebte Lernziel erreicht wurde, kann sich das neu erworbene Wissen besser und aktiver mit dem eigenen Vorwissen verbinden. Bei dieser Form der Gestaltung, die in der konkreten

¹⁹⁷ Vgl. „Didaktische Reduktion“ bei Dannenberg / Haase 2008, S. 109.

¹⁹⁸ Vgl. Rey 2009, S. 83 f.

Umsetzung des Tutorials durch Multiple-Choice und Zuordnungsaufgaben realisiert wird, fühlt sich der Lernende motiviert, die Bausteine des Tutorials weiter zu Bearbeiten, denn *„Belohnungen eines gezeigten Verhaltens wirken als Verstärker, wenn durch sie ein Bedürfnis befriedigt wird.“*¹⁹⁹ Gleichzeitig müssen aber auch auftretende Motivationseinbrüche oder Entmutigungsgefühle, nach einer weniger erfolgreichen Bearbeitung der interaktiven Aufgaben, nicht gleich zum Abbruch des Tutorials führen. Solche negativen Ergebnisse und Erlebnisse mit der Lernumgebung können ebenso den verstärkenden Impuls geben, den eigenen Wissenserwerb und die eigene Kompetenzentwicklung voran zu treiben.²⁰⁰ Übertragen auf das hier zu skizzierende Projekt können auftretende negative Emotionen also durch Neugier, Interesse und Belohnungsstrategien bzw. Herausforderungen vermieden oder umgewandelt werden. Eine tutorielle Betreuung und die sinnvolle Einbindung des Tutorials in die passenden Lehrveranstaltungen, ist aus diesem Grund unerlässlich. Durch den Einsatz von Chat und Mail-Funktion wird den Studierenden darüber hinaus die schnelle Kontaktaufnahme zu der bibliothekarischen Betreuungsperson des Lernangebots ermöglicht.

Durch seinen nicht linearen, modularen Aufbau und viele interaktive Elemente soll dem Online-Tutorial eine möglichst explorative Lehrmethode zugrunde gelegt werden, die entgegen dem üblichen instruierenden Katalog- und Datenbankschulungen eine Form des Wissenserwerbs fördert, die Anstrengung und spielerische Aspekte vereint. Ein entsprechender Einsatz von Multimedia-Elementen unterstreicht diesen Ansatz. Um die detaillierte Beschreibung der einzelnen Lerneinheiten unter Berücksichtigung des entsprechenden Medieneinsatzes zu gewährleisten, bietet es sich an, ein sogenanntes Drehbuch zu entwerfen.²⁰¹ Dieses Drehbuch beschreibt und strukturiert alle inhaltlichen, hyper- und multimedialen Elemente des Tutorials (siehe folgende

¹⁹⁹ Freytag et al. 2006, S: E7

²⁰⁰ Vgl. Reinmann 2006, S. 41.

²⁰¹ Vgl. e-teaching.org. URL: <http://www.e-teaching.org/didaktik/konzeption/inhalte/drehbuch/> (letzter Zugriff: 23.08.10)

Abbildung) und kann als das Bindeglied zwischen inhaltlich-konzeptioneller Ebene und der technischen Umsetzung betrachtet werden.²⁰²

| Lfd. Nr. | Baustein III | Inhalt | Links | Erforderliche Medien |
|----------|---------------------------------|---|--|---|
| 1. | Professionell weiterverarbeiten | <p>Ziel: Die Studierenden Exzerpieren, Speichern und Verwalten die gewonnenen Informationen und ihre Quellen und nutzen die geeigneten technischen Mittel zur Präsentation ihrer Ergebnisse</p> <p>Inhalt: Zitieren aus Printmedien und elektronischen Ressourcen</p> <p>Literaturverwaltung mit CITAVI</p> | <p><u>Interne Links:</u></p> <p><u>Homepage der FHöV</u></p> <p><u>Externe Links:</u></p> <p><u>CITAVI</u></p> | Text, Screenshots, Multiple-Choice-Aufgaben, Zuordnungsaufgaben |

Tabelle 5: Drehbuch-Ausschnitt des Online-Tutorials, Baustein III

Zur Planung und Organisation der Tutorial-Inhalte innerhalb des Content-Management-Systems Joomla! wird eine Sitemap angefertigt, um den strukturellen Überblick über das Tutorial und seinen einzelnen Themenbereiche nicht zu verlieren. In einem Content Management System werden die einzelnen Bausteine und deren Inhalte in eine vorgegebene Organisationsstruktur eingebettet, der folgendes Schema zugrunde liegt: Sektionen, Kategorien, dynamische Inhalte und statische Inhalte. Die Sitemap bietet eine Übersicht darüber, wo Inhalte innerhalb des CMS verortet sind und wie sie sich aufeinander beziehen. Zu diesem Zweck werden die Bausteine I – III des Tutorials und deren Themenkomplexe in Sektionen und Kategorien unterteilt. Zunächst müssen sowohl für die drei Bausteine des Tutorials als auch für den Menüpunkt Kontakt/Impressum Sektionen erstellt werden, so dass die grobe Struktur des Tutorials bzw. der CMS-Website vorbereitet ist. Durch diese Sektionen sind die einzelnen Menüpunkte der Hauptnavigation definiert.

²⁰² Vgl. ebd.

Folgende Sektionen stehen fest:

- Sektion 1: Baustein I - PERFEKT VORBEREITET
- Sektion 2: Baustein II – ZIELSICHER FINDEN
- Sektion 3: Baustein III – PROFESSIONELL WEITERVERARBEITEN
- Sektion 4: KONTAKT / IMPRESSUM

In einem weiteren Schritt werden den jeweiligen Sektionen Kategorien zugewiesen, in denen dann die tatsächlichen Lehr- und Lerninhalte der Tutorial-Bausteine hinterlegt sind. Die folgende Abbildung soll diesen Aufbau verdeutlichen.

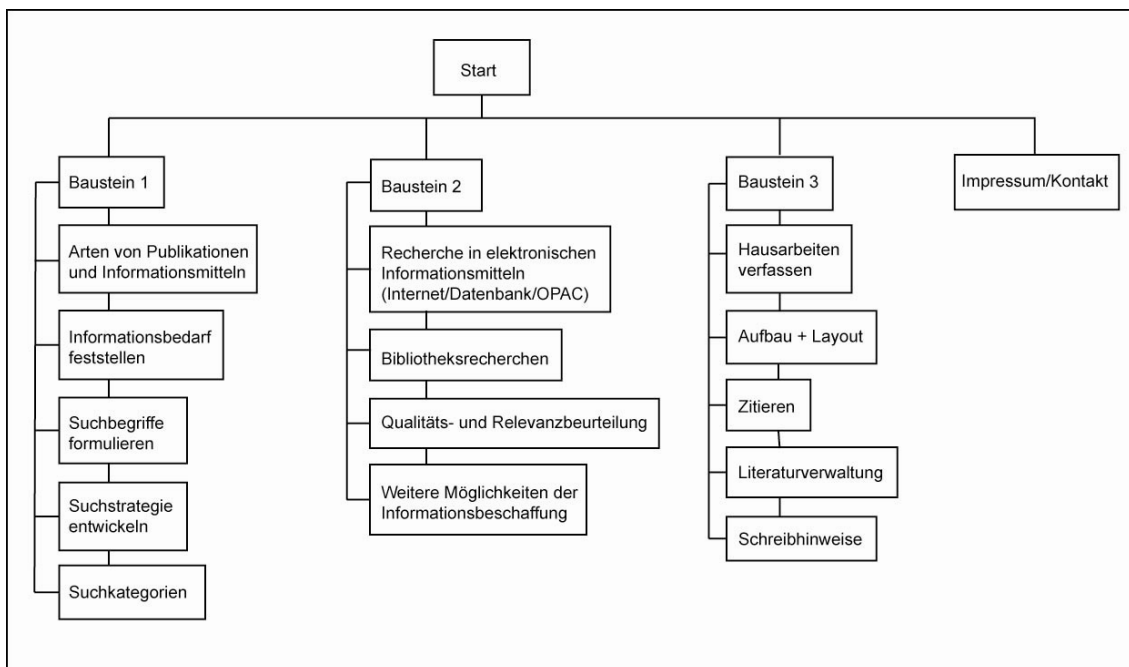


Abbildung 7: Grafische Website-Struktur (Sitemap)

Durch die hier vorgenommene Strukturierung der Lehr- und Lerninhalte, die Festlegung der didaktischen und technischen Struktur, steht die grobe Entwurfsskizze für das zu erstellende Tutorial fest.

5.5 Realisation und Organisation

Die Implementierung und Verankerung eines elektronischen Informationskompetenzangebotes an der FHöV vollzieht sich nicht nur auf Bibliotheksebene. Viel eher ist eine arbeitsteilige Vorgehensweise anzustreben, als ein Zusammenspiel aus bibliothekarischem Fachwissen, dem Spezialwissen der einzelnen Fachdozenten und dem technischen Know-How des IT-Dezernats, welches die technische Umsetzung, Wartung und Pflege des Tutorials gewährleistet. Ein solches Projekt bedarf ebenso der Unterstützung durch die Abteilung 1 der FHöV, „Wissenschaftliche Dienste“, als dem zentralen Organ der Fachhochschule in Fragen der Hochschul- und E-Learning-Didaktik, des Qualitätsmanagements und der Forschungsförderung. Die Mitwirkung der vielen verschiedenen Personen, Abteilungen und Dezernate macht eine professionelle Projektorganisation sowie Steuerung und Betreuung der einzelnen Projektphasen erforderlich. Dies beinhaltet sowohl die effiziente Ressourcenplanung (Kosten-, Zeit- und Personalplanung), sowie die Einbettung des Projekts in die hochschulinternen Organisationsstrukturen.²⁰³ Um den reibungslosen organisatorischen Ablauf zu gewährleisten, übernimmt die Bibliothek die Projektleitung und -koordination. Da das Tutorial ohne zusätzliche personelle Ressourcen realisiert werden muss, wird ein Zeitrahmen von ca. 22 Monaten für die Planungs-, Entwicklungs- und Implementierungsphase ins Auge gefasst und der Start des Tutorials zu Beginn des neuen Studienjahres im September 2011 anberaunt. Die Meilensteinplanung und der Projektstrukturplan sind dieser Arbeit als Anlagen (Anhänge I-II) beigelegt. Auf die Aufstellung eines Kostenplans wurde verzichtet, da der FHöV bzw. dem Innenministerium NRW weder zusätzlichen Personalkosten oder Kosten für die Anschaffung einer neuen Software, noch zusätzliche finanzielle Belastungen für die Spezifizierung, Entwicklung und Wartung des Tutorials entstehen.

²⁰³ Vgl. Redaktionsteam e-teaching.org 2007, S.2.

5.6 Curriculare Einbindung

Das Angebot eines Online-Tutorials als Form von bibliothekarischer Informationskompetenzvermittlung sollte sinnvoll in das Curriculum und den Studienverlauf integriert werden. Diese Erkenntnis hat sich aus den praktischen Beobachtungen und Erfahrungen ergeben, die seit Einführung des ersten Bachelorjahrgangs 2008 gemacht worden sind, und deckt sich ebenfalls mit den Aussagen der SteFi-Studie, die zur Verbesserung und Förderung von Informationskompetenz eine stärkere Einbindung in die Lehrveranstaltungen fordert.²⁰⁴ Hapke stellt in diesem Zusammenhang fest, dass nur die Lehrenden die Informationskompetenz ihrer Studierenden tatsächlich beeinflussen können:

„Entscheidend sind nicht Extra-Kurse zur Vermittlung von Informationskompetenz, sondern der subtile Zwang, sich in projektähnlichen Studienteilen IK [IK = Informationskompetenz. Anm. d. Verfasserin] erarbeiten zu müssen.“²⁰⁵

Um Informationskompetenzangebote also stärker in einen fachlichen Kontext einzubauen und an konkrete thematische Problemstellungen zu koppeln, die sich aus der Unterrichtssituation heraus entwickelt haben, sieht die konzeptionelle Entwicklung des Online-Tutorials nicht nur die Nutzung als Selbstlernangebot vor, sondern ebenso die Möglichkeit des Einsatzes als Blended-Learning-Szenario in den nachstehenden Studienabschnitten und Modulen des Bachelorstudiengangs PVD²⁰⁶:

- Studienabschnitt Grundlagenmodule:

Integration in das Modul „G 1.1 – wissenschaftliches Arbeiten und Lernen“ als Teilmodul des Grundlagenmoduls „Einführung in das polizeiwissenschaftliche Studium“.

²⁰⁴ Vgl. Klatt et al. 2001

²⁰⁵ Hapke 2008, S. 51

²⁰⁶ siehe hierzu auch Anhang II: Modulverteilungsplan - Teil A und Teil B – Bachelor of Arts im Studiengang Polizeivollzugsdienst

Dieses zu Beginn des Studiums vorgesehene Teilmodul soll die Studierenden u. a. gezielt auf die erste selbst anzufertigende Hausarbeit im Grundlagenmodul 2, „Sozialwissenschaftliche Grundlagen polizeilichen Handelns“ vorbereiten. In den diesem Modul untergliederten Teilmodulen Politikwissenschaft, Soziologie, Psychologie, Ethik und Management ist das eigenständige Verfassen einer kurzen wissenschaftlichen Arbeit vorgesehen. Zu diesem Zeitpunkt des Studienverlaufs zeigten sich in der Vergangenheit die größten Informationskompetenzdefizite bei den Studierenden, die sich sowohl in Grundlagenmodul GL 1.1 als auch in den jeweiligen Teilmodulen nicht ausreichend auf das wissenschaftliche Arbeiten vorbereitet fühlten.

Das Tutorial wird an dieser Stelle zur Lösung konkreter Informationsprobleme eingesetzt, die sich bei den Studierenden aus den Anforderungen der Hausarbeit ergeben. Problemschwerpunkte sind hier erfahrungsgemäß die Literaturrecherche und -auswahl sowie das Verfassen einer Arbeit nach wissenschaftlichen Kriterien. Zu diesem Zeitpunkt können immer wiederkehrende Fragen an das Bibliothekspersonal wie: „*Wieso kann ich nicht einfach alle Informationen googeln?*“, „*Wie zitiert man überhaupt?*“ oder „*Wie gliedere ich eine Hausarbeit?*“, eingebettet in den fachlichen Kontext des konkreten Unterrichtsfachs durch die Studierenden selbst beantwortet werden, indem die entsprechenden Bausteine von den jeweiligen Fachdozenten gezielt unterrichtsvor- oder nachbereitend eingesetzt werden. Ziel ist es, die Informationskompetenz der Studierenden direkt zu Beginn ihres Studiums zu professionalisieren.

- Studienabschnitt Fachmodule 4:

Die in diesem Studienabschnitt angebotenen Wahlmodule schießen mit einer 12-seitigen Hausarbeit ab. Auch hier soll das Tutorial entweder zur Nachbereitung von Unterrichtseinheiten oder mit konkreten Recherche-Übungen – die auch einen verpflichtenden Besuch in der Bibliothek mit

einschließen müssen – im Vorfeld einer Lehrveranstaltung eingesetzt werden.

- Studienabschnitt Abschlussmodul:

Der letzte Abschnitt des Studiums endet mit dem Verfassen einer Bachelorarbeit. Zu diesem Zeitpunkt setzen die Fachdozenten in enger Kooperation mit der Bibliothek das Tutorial verstärkt ein, um mit den Studierenden das sinnvolle Exzerpieren, Speichern und Verwalten von Informationen und Literatur zu üben. Zusätzlich bietet die Bibliothek den Studierenden Beratungsgespräche sowie Schulungen zum Umgang mit Literaturverwaltungssystemen an.

Indem die Informationskompetenzvermittlung durch Einbindung des Tutorials in die entsprechenden Fachmodule erfolgt, wird eine Form von Informationskompetenz-Vermittlung praktiziert, die als *integratives Modell* bezeichnet wird.²⁰⁷ Aus dieser Methode ergibt sich der Vorteil,

*„dass eine Verbindung von Informationskompetenz zur aktuellen Lernsituation der Studierenden geschaffen wird und das die Verbindung zwischen wissenschaftlichem Arbeiten und Informationskompetenz für die Studierenden deutlich wird.“*²⁰⁸

5.7 Marketing und Kommunikationsstrategie

Um die Bedeutung aktiver bibliothekarischer Informationskompetenzförderung an der FHöV NRW verstärkt in den Fokus zu rücken, bedarf es zunächst einer intensiven hochschulinternen Öffentlichkeitsarbeit. Hier müssen zwei Zielrichtungen verfolgt werden: Zum Einen ist es notwendig, das Tutorial selbst zu bewerben, zum Anderen muss die Bibliothek eine aktive Öffentlichkeitsarbeit in eigener Sache betreiben, um die Hochschulleitung von der Notwendigkeit weiterer Aktivitäten im Betätigungsbereich der Informationskompetenzförderung

²⁰⁷ Vgl. hierzu Brunner 2007, S. 68 ff. und Schwill / Vogt: 2005, S. 17.

²⁰⁸ Lankenau 2002, S. 431.

zu überzeugen.²⁰⁹ Gleichwohl gilt es, alle Hochschulmitglieder darüber zu unterrichten, welche aktive und positive Rolle die Bibliothek mit der Einführung von Informationskompetenzangeboten zukünftig im Prozess des Lehrens und Lernens an der FHöV einnehmen kann. Durch eine offensive Kommunikationspolitik schafft die Bibliothek Akzeptanz – und erweckt günstigenfalls Begeisterung – für ihre Reformbemühungen. Speziell die Dozenten und Fachkoordinatoren sollen sich motiviert fühlen, ihr Fachwissen in das Projekt einfließen zu lassen. Auch die eigenen Bibliotheksmitarbeiter müssen auf künftige Veränderungen vorbereitet werden, die sich aus der neuen Rolle der Bibliothek als Informationskompetenzzentrum ergeben. Dies geschieht in der Absicht, sie aktiv an der konzeptionellen Gestaltung und Entwicklung teilhaben zu lassen. Denn die Erfahrungen anderer Hochschulbibliotheken haben gezeigt, dass in der Praxis der erfolgreiche und nachhaltige Aufbau eines Angebots zur Vermittlung von Informationskompetenz vor allem durch ein engagiertes Bibliothekspersonal realisiert wird und demnach eine Angelegenheit gezielter Personalentwicklung darstellt.²¹⁰ In diesem Sinne ist vor Einführung des Tutorials eine Informationsveranstaltung für alle Beteiligten geplant, in der das Projekt mit seiner konkreten Zielsetzung vorgestellt wird und darüber hinaus weitere strategische Ziele auf dem Gebiet der Informationskompetenzförderung an der FHöV bekannt gegeben werden.

Als klassisches Marketinginstrument wird für das „Informationskompetenzzentrum Bibliothek“ und seine Aktivitäten ein Corporate Design entwickelt, um diesem Projekt ein eigenes, unverkennbares Profil zu verleihen. Sowohl die Bekanntheit als auch der Wiedererkennungswert werden hierdurch gesteigert.²¹¹ Im Zuge dessen wird für das Online-Tutorial ein einprägsamer Markenname („*Label*“) entworfen, um bei der Kernzielgruppe, den Studierenden des Studiengangs PVD, Aufmerksamkeit und Interesse für das Angebot zu wecken. Da sich die angehenden Polizistinnen und Polizisten in besonderem Maße mit ihrem Berufsbild und erfahrungsgemäß weniger stark

²⁰⁹ Vgl. hierzu Schüller-Zwierlein 2007 B, S.791.

²¹⁰ Ebd.

²¹¹ Vgl. hierzu auch Hobohm 2009, Kap. 3/4.9, S. 1 f.

mit der damit verbundenen theoretischen Ausbildung und all ihren „akademischen Begleiterscheinungen“ identifizieren, wird ein Label kreiert, welches die Studierenden nicht bereits durch die Namensgebung verschreckt, indem es eine Assoziation mit einer trockenen wissenschaftlichen Thematik oder einem „verstaubten“ Bibliotheksangebot zulässt. Vielmehr soll das Label in seiner Aussage den positiven Aspekt des berufsbezogenen (Informations-) Kompetenzerwerbs unterstreichen. Umschreibungen wie „Bibliotheks-Tutorial“, „Tutorial zum wissenschaftlichen Arbeiten“ werden daher bewusst vermieden. Der Label-Name soll zudem zielgruppengerecht, jung und modern wirken:



Abbildung 8: Label-Entwurf

Wenn marketinggerechte Öffentlichkeitsarbeit hilft, dass Tutorial bei seiner Zielgruppe und potenziellen Nutzern bekannt zu machen, bleibt die Frage, über welche Kommunikationskanäle dies geschehen soll. In diesem Zusammenhang wurde die Entscheidung für die Einbindung des Tutorials auf der FHöV-Homepage – mit einem Link direkt auf der Startseite – auch aus Marketing-Gesichtspunkten getroffen, da dies den Kommunikationsweg darstellt, durch den der größte Teil der Zielgruppe seine Informationen bezieht.²¹² Der Start des Tutorials wird neben der bereits erwähnten Informationsveranstaltung ebenfalls mit einem Bericht auf der Startseite der Homepage unter der Rubrik „Aktuelles“ bekanntgegeben und zusätzlich über den FHöV-Newsletter an alle Abonnenten weitergeleitet. Zusätzliche Aushänge und Informationsflyer werden ebenso für alle Studienorte und ebenso für die polizeirelevanten Ausbildungseinrichtungen der FHöV NRW bereitgestellt, um eine möglichst breite Streuung zu erzielen.

²¹² Vgl. Plieninger 2010, S. 18.

5.8 Evaluation

Der Erfolg und die Qualität des Tutorials müssen sich in ihrem Ergebnis besonders im Hinblick auf geplante Erweiterungen dieses Angebots für die Studierenden der drei weiteren Bachelorstudiengänge der Fachbereiche Staatlicher Verwaltungsdienst, Kommunaler Verwaltungsdienst und Rentenversicherung messen und ausweisen lassen können.²¹³

Dabei ist die „lernerorientierte Didaktik“²¹⁴ des Tutorials konsequenterweise auch auf das Evaluationsdesign zu übertragen. Hierbei gilt es die Studierenden zur zentralen „Grundkategorie bei der Qualitätssicherung“²¹⁵ zu machen und deren Lernerfolg bzw. Kompetenzerwerb – neben generellen Fragen zur Benutzerfreundlichkeit, Funktionalität, medialen und inhaltlichen Präsentation der Lehr-/ Lerninhalte sowie zur Akzeptanz des Tutorials – in den Mittelpunkt der Evaluation zu rücken. Denn Qualität im Hochschulbereich entsteht immer durch den Prozess der Auseinandersetzung der Studierenden mit dem jeweiligen Bildungsgegenstand.²¹⁶ Daraus leitet sich für das vorliegende Konzept die ausschlaggebende Frage ab, inwieweit die Studierenden ihrem Empfinden nach ihre Informationskompetenz verbessern konnten. Ob das Tutorial hierbei seine Zielsetzung nachhaltig erfüllt und den gewünschten Lernerfolg erbracht hat, ergibt sich letztlich nur aus der praktischen Nutzung des Angebots durch die Studierenden selbst. Daher empfiehlt sich die direkte Einbindung einer Evaluation in das Online-Tutorial, unmittelbar im Anschluss an den letzten Tutorial-Baustein. Somit wird gleichzeitig die tatsächliche Nutzung des Tutorials eruiert und dokumentiert.

²¹³ Ebd.

²¹⁴ Waldherr / Walter, Claudia 2009, S. 91.

²¹⁵ Ehlers, Ulf 2002, online.

²¹⁶ „Eine Eigenart von Bildung insgesamt, die sie von anderen Dienstleistungen unterscheidet, ist, dass der Abnehmer der Leistung die Leistung selbst mitproduziert. Bildungsarbeit ist die Leistung derjenigen, die sich bilden, sie ist ein Prozess, der wesentlich subjektive Faktoren integriert, wie Interesse, Emotionalität und Engagement.“, aus: Küchler 2000, S. 280.

6 Schlussbetrachtung

Der FHöV NRW wurden mit der Einführung der Bachelorstudiengänge und nicht zuletzt durch die Nachbesserungsforderungen der Akkreditierungskommission hinsichtlich der Bibliotheksangebote zusätzliche finanzielle Mittel in erheblichem Umfang zur Verfügung gestellt, um die Bestände und Informationsressourcen ihrer sieben Studienort-Bibliotheken zu aktualisieren und aufzustocken. Die alleinige Verfügbarmachung und Bereitstellung von Medien und Informationen durch die Hochschulbibliothek ist heute jedoch längst nicht mehr ausreichend, um eine adäquate und zielgerichtete Nutzung dieser Ressourcen zu gewährleisten, da sich im digitalen Zeitalter der Zugang zu Information und Wissen ebenso verändert hat, wie das durch das Internet beeinflusste Rechercheverhalten und die Weiterverarbeitung von Information durch die Studierenden. Diese benötigen heute eine vertiefte Informationskompetenz, geradezu eine *Informationsmanagementkompetenz*,²¹⁷ um effiziente Strategien und Fähigkeiten zur Beschaffung, Verarbeitung und Bewertung von Informationen entwickeln zu können.

Morales Campos formuliert dies in einer IFLA-Publikation aus dem Jahre 2008 wie folgt:

*„Having access to information is not enough if we do not read such information, think about its content, and apply its message. Education today, therefore, favors the possession and use of knowledge, fosters reflection, and, above all, develops attitudes and capabilities that allow its application and innovation.“*²¹⁸

Der kompetente, eigenverantwortliche Umgang mit Medien und Informationen wird angesichts des rasanten Wissenswandels innerhalb unserer Gesellschaft zukünftig ebenso unverzichtbar sein, wie die Fähigkeit zum selbstgesteuerten und die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen in ihrer Eigenschaft als Schlüsselkompetenzen.

²¹⁷ Vgl. Sühl-Strohmenger 2008 A, S. 57.

²¹⁸ Morales Campos 2008, S. 89.

Zusätzlich erfordern der durch die starre Strukturierung von Studium und Lehre gestiegene Zeit- und Effizienzdruck sowie die erhöhten Ansprüche an die Qualität des wissenschaftlichen Arbeitens in den neuen Bachelorstudiengängen auch weiterhin eine hohe Informationskompetenz der Studierenden. In diesem Sinne erweist sich ein informationskompetentes Verhalten als bestes Rüstzeug für ein zielgerichtetes und erfolgreiches Studium. Es ist Aufgabe der Hochschule und ihrer Bibliothek, die Voraussetzung hierfür zu schaffen und die Studierenden bei der Bewältigung der ebenso anspruchsvollen, wie ungewohnten Anforderungen im Bachelorstudium zu unterstützen.

In diesem Zusammenhang bietet die Einführung der neuen Studiengänge der Bibliothek der FHöV NRW die einmalige Gelegenheit, sich als Lernort und Beratungszentrum für die Vermittlung von Informationskompetenz zu etablieren, indem sie ein hochschuladäquates Dienstleistungsportfolio entwickelt und zielgruppengerechte Konzepte und Angebote zur Förderung von Informationskompetenz anbietet. Die Implementierung eines Online-Tutorials als Pilotprojekt für den Bachelor PVD ist letztlich nur ein erster wegweisender Schritt in die richtige Richtung, dem zweifelsohne weitere Schritte folgen müssen. Hierzu gehört auf konzeptioneller, didaktischer Ebene die Entwicklung handlungsorientierter Schulungsmaßnahmen durch die Bibliothek. Von großer Bedeutung ist dabei die Motivation der Teilnehmer, die es durch entsprechende didaktisch-konstruktivistische Modelle anzuregen gilt. *Lux* und *Sühl-Strohmenger* sprechen in diesem Zusammenhang von der notwendigen Entwicklung einer „*didaktischen Grundidee*“.²¹⁹ Zusätzlich zur Implementierung weiterer Online-Tutorials muss die Bibliothek Präsenzs Schulungen anbieten, die den Umgang mit elektronischen Informationen, Recherchemitteln und auch Literaturverwaltungssystemen praktisch und handlungsorientiert üben. Langfristig dürfen solche Konzepte nicht nur auf die Informationskompetenzförderung bei den Studierenden abzielen, sondern auch

²¹⁹ A.a.O, S. 183

die Lehrenden und das eigene Bibliothekspersonal als Zielgruppen müssen berücksichtigt werden.²²⁰

Auf organisatorischer Ebene gehören die feste Verankerung von Informationskompetenzangeboten in das Curriculum und der engere Zusammenschluss von Bibliothek, hochschuldidaktischem Zentrum und dem IT-Dezernat umgesetzt, um sicherzustellen, dass kein isoliertes Angebot entsteht, welches sich an der Zielgruppe vorbei und überfrachtet mit Inhalten bibliothekarischen Spezialwissens durch didaktischen und technischen Dilettantismus auszeichnet. Aus diesem Grunde gilt es ebenfalls die jeweiligen, für die unterschiedlichen Fachdisziplinen verantwortlichen Fachkoordinatoren mit ihrem Expertenwissen aktiv in den Gestaltungsprozess mit einzubeziehen.²²¹ Denn auch, wenn die Bibliothek ihre edukativen Aufgaben²²² verantwortungsvoll und aktiv wahrnehmen muss, gehören diese Tätigkeiten dennoch zu einer Fülle weiterer bibliothekarischer Kernaufgaben, die es täglich zu bewältigt gilt. Neben den neu zu erwerbenden didaktischen Kenntnissen muss also immer das bibliothekarische Fach- und Methodenwissen in Verbindung mit der Fachkompetenz anderer Hochschulmitglieder und Dezernate bei der Entwicklung von Informationskompetenzangeboten im Vordergrund stehen.

Auf strategischer Ebene müssen Netzwerke geschaffen werden, um den Erfahrungs- und Kompetenzaustausch auf dem Gebiet der Informationskompetenzvermittlung voranzutreiben und innerhalb der öffentlichen Verwaltung auch weiterhin ein Bewusstsein für die Notwendigkeit solcher Maßnahmen zu schärfen. Hier gilt es, gezielte regionale und überregionale Kooperationen mit den entsprechenden Aus- und Fortbildungseinrichtungen einzugehen sowie die verwaltungsinternen

²²⁰ Vgl hierzu die Ergebnisse eines durch die DFG geförderten Projekts der Universitätsbibliothek Konstanz. Hier wird verdeutlicht, dass durchaus ein bibliothekarischer Handlungsbedarf bezüglich der Verbesserung von Informationskompetenz von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern existiert. In: Kohl-Frey 2008, S. 149-164.

²²¹ Vgl. Schüller-Zwierlein 2007 A u. B, der die erfolgreiche Zusammenarbeit mit den Fachdozenten bei der Entwicklung von IK-Angeboten an der Universitätsbibliothek München betont.

²²² Von Schultka geprägter Begriff

Fachhochschulen anderer Bundesländer, die Deutsche Hochschule der Polizei und die Fachhochschule des Bundes als Netzwerk-Partner zu gewinnen.

Um die geplante Implementierung weiterer elektronischer Informationskompetenz-Angebote für die Bachelor-Studiengänge der Fachbereiche Kommunalen Verwaltungsdienst (KVD), Staatlicher Verwaltungsdienst (SVD) und Rentenversicherung (RV) nachhaltig zu gestalten, bedarf es einer ersten Evaluationsrunde des Tutorials für den Bachelorstudiengang PVD. Die hieraus gewonnenen Ergebnisse und Erfahrungswerte müssen ebenfalls zeitnahe Nachbesserungsarbeiten für das bereits zur Verfügung gestellte Angebot nach sich ziehen. In diesem Zusammenhang ist dessen Erweiterung durch Web-2.0-Elemente angedacht. Die neueren Erkenntnisse auf dem Gebiet der bibliothekarischen Informationskompetenzförderung betonen die Relevanz von Unterstützung kooperativer Lernformen durch internetbasierte Kommunikationsformen. Der Informationskompetenz-Erwerb wird deutlich gesteigert, wenn eine Integration in kommunikative Prozesse stattfindet und kollaboratives Arbeiten und Lernen gefördert wird.²²³

Durch die Bandbreite dieser Maßnahmen etabliert sich die Bibliothek zu einer Einrichtung, die die Reformbemühungen der Fachhochschule für öffentliche Verwaltung NRW aktiv unterstützt, indem sie nicht nur die Qualität des wissenschaftlichen Arbeitens verbessert, sondern in ebenso hohem Maße die Bestrebungen der Fachhochschule auf den Gebieten des überfachlichen Kompetenzerwerbs, des selbstgesteuerte Lernens und der sinnvollen Nutzung von E-Learning mitträgt und mitentwickelt. Der FHöV erwächst hieraus ein beachtlicher Mehrwert. Denn eine leistungsstarke Hochschulbibliothek steigert nicht nur das Renommee ihrer Trägerorganisation, sie legitimiert mit ihren innovativen Angeboten einen vermehrten Einsatz finanzieller und personeller Ressourcen – ein Argument, welches in Zeiten stetig knapper werdender Haushaltsmittel nicht außer Acht gelassen werden darf.

²²³ Vgl. Griesbaum 2004; Hapke 2008; Plieninger 2010

„Es gibt Anzeichen dafür, dass – nicht zuletzt infolge deutlich gesteigerter Schulungs- und Kursangebote der Bibliotheken – die Kenntnisse und Fähigkeiten der Studierenden im Umgang mit wissenschaftlichen Informationen zugenommen haben“²²⁴

schreibt Sühl-Strohmenger in seinem Buch *„Digitale Welt und Wissenschaftliche Bibliothek – Informationspraxis im Wandel“*. Ob sich diese Erkenntnis auch auf die Fähigkeiten der Studierenden im Bachelorstudiengang Polizeivollzugsdienst übertragen lassen, wird letztlich die konkrete Umsetzung des hier dargestellten Konzeptes zeigen. Gelingt dessen Umsetzung, können sich die Studierenden wesentliche Kompetenzen für ihre berufliche Tätigkeit und ein lebenslanges Lernen aneignen.

²²⁴ Sühl-Strohmenger 2008 A, S. 243.

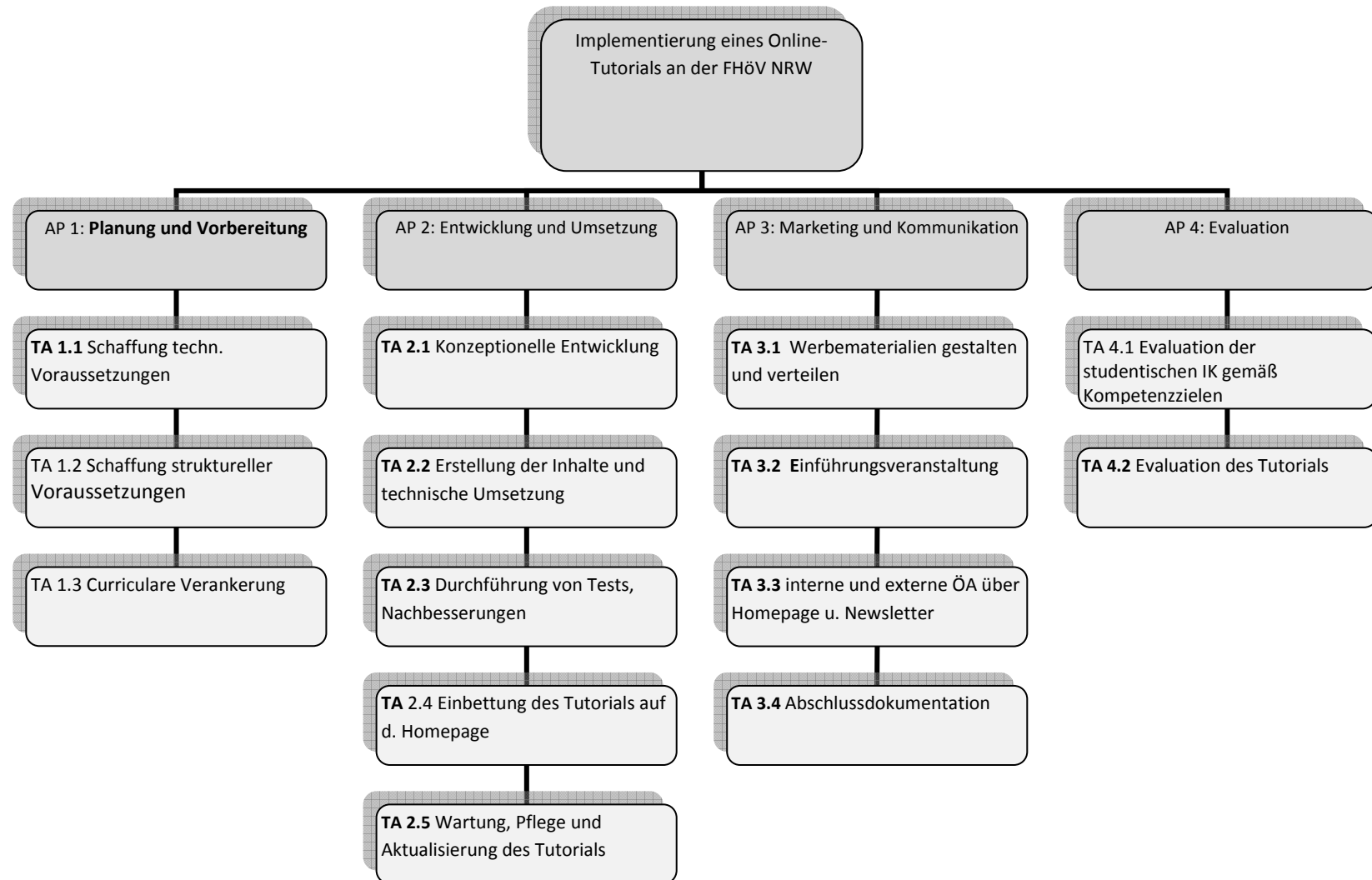
Anhänge

Anhang I: Meilensteinplanung zum Online-Tutorial

| Bez. | Vorgang | Zeitraum / ab: - bis: | Meilenstein |
|-------------|---|--------------------------|-------------|
| | <i>Implementierung eines Online-Tutorials an der FHöV NRW zur Förderung von Informationskompetenz im Bachelorstudiengang PVD</i> | <i>650 Tage</i> | |
| AP 1 | Planung und Vorbereitung | bis 15.01.2011 | |
| TA 1.1 | Schaffung technischer Voraussetzungen; Festlegung der Software | bereits erfolgt | |
| TA 1.2 | Schaffung struktureller Voraussetzungen: Einbindung des FB PVD sowie der Dezernate 12: Didaktisches Zentrum; Dezernat 24: Informationstechnik; Dezernat 11: Qualitätsmanagement | bis 22.12.2010 | |
| TA 1.3 | Curriculare Verankerung des Tutorials als Blended-Learning-Szenario | bis 15.01.2011 | ● |
| AP 2 | Entwicklung und Umsetzung | bis Ende Mai 2011 | |
| TA 2.1 | Konzeptionelle Entwicklung: Entwurf des didaktischen Designs, Festlegung der Kompetenzziele, Strukturierung der Lerneinheiten, Medienauswahl | bereits erfolgt | ● |
| TA 2.2 | Erstellung der Inhalte und technische Umsetzung | bis Ende April 2011 | |
| TA 2.3 | Durchführung von Tests, Nachbesserungen | bis Ende Juni 2011 | |
| TA 2.4 | Tutorial-Start | 06. September 2011 | ● |
| TA 2.5 | Wartung, Pflege und Aktualisierung des Tutorials | ab September 2011 | |
| AP 3 | Marketing und Kommunikation | durchgängig | |
| TA 3.1 | Werbematerialien gestalten und verteilen | ab Anfang Mai 2011 | |
| TA 3.2 | Einführende Informationsveranstaltung zum Start des Tutorials | 12. September 2011 | ● |
| TA 3.3 | Regelmäßige Informationen zum Projektstand und den erreichten Meilensteinen über Homepage und Newsletter | durchgängig | |
| TA 3.4 | Abschlussdokumentation | Oktober 2011 | |
| AP 4 | Evaluation | ab September 2011 | |
| TA 4.1 | Evaluation der IK der Studierenden gemäß Zielsetzung / Lernziele | ab September 2011 | ● |
| TA 4.2 | Evaluation des Tutorials (Benutzerfreundlichkeit, Bedienbarkeit, Verständlichkeit etc.) | ab September 2011 | |

AP = Arbeitspaket, TA = Teilaufgabe, FB PVD = Fachbereich Polizeivollzugsdienst; IK = Informationskompetenz

Anhang II: Projektstrukturplan



Literatur- und Quellenverzeichnis

Alle hier aufgeführten Links wurden zuletzt am 22.08.2010 geprüft.

ACRL / Association of College and Research Libraries 2000:

Association of College and Research Libraries: Information Literacy Competency Standards for Higher Education, Chicago, Ill., 2000. URL: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/standards.pdf>

ALA / American Library Association 1989:

American Library Association, Presidential Committee on Information Literacy. Final Report, Washington D.C., 1989. URL: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfm>

Arnold 2001:

Arnold, P.: Didaktik und Methodik telematischen Lehrens und Lernens. Lernräume – Lernszenarien – Lernmedien. State-of-the-Art und Handreichungen. Münster [u.a.]: Waxmann, 2001.

Ballod 2007:

Ballod, M.: Informationsökonomie – Informationsdidaktik. Strategien zur gesellschaftlichen, organisationalen und individuellen Informationsbewältigung und Wissensvermittlung. Bielefeld: Bertelsmann, 2007.

Baumgartner et al. 2004 A:

Baumgartner, P. / Häfele, H. / Maier-Häfele, K. (Hrsg.): Content Management Systeme in e-Education. Auswahl, Potenziale und Einsatzmöglichkeiten. Innsbruck [u.a.]: Studien Verlag, 2004.

Baumgartner et al. 2004 B:

Baumgartner, P. / Häfele, H. / Maier-Häfele, K.: Lernplattformen im Feldtest. In: Evaluation von E-Learning / hrsg. v. D. M. Meister ... Münster: Waxmann, 2004. S. 108-122.

Bender 2009:

Bender, J.: Studenten im Punktefieber: An den Hochschulen wird viel über die neuen Studiengänge geschimpft. Mittlerweile sehen selbst Bildungspolitiker Nachbesserungsbedarf. In: DIE ZEIT, 15.04.2009, Nr. 03. URL: <http://www.zeit.de/campus/2009/03/bachelor>

Berkowitz / Eisenberg 2007:

Berkowitz, B. / Eisenberg, M.: What is the Big6? October 9th, 2007. URL: <http://www.big6.com/what-is-the-big6/>

Bloh 2005:

Bloh, E.: Grundzüge und Systematik einer Methodik netzbasierter Lehr-Lernprozesse. In: Online-Pädagogik / hrsg. v. B. Lehmann...Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2005

BMBF / Bundesministerium für Bildung und Forschung 2001:

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Anytime, Anywhere – IT-gestütztes Lernen in den USA. URL: http://www.bmbf.de/pub/anytime_anywhere.pdf

BMBF / Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003:

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): "Den europäischen Hochschulraum verwirklichen": Communiqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister am 19. September 2003 in Berlin. URL: http://www.bmbf.de/pub/berlin_communique.pdf

Bock 1972:

Bock, G.: Einführung in die Bibliotheksdidaktik. In: Zeitschrift für Buch und Bibliothekswesen 19 (1972) 4/5, S. 301-310.

Böhm 2006:

Böhm, F.: Der Tele-Tutor. Betreuung Lehrender und Lernender im virtuellen Raum. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2006.

Bremer 2004:

Bremer, C.: E-Learning-Strategien im Spannungsfeld von Hochschulentwicklung, Kompetenzansätzen und Anreizsystemen. In: E-Learning-Strategien und E-Learning-Kompetenzen an Hochschulen / hrsg. v. C. Bremer... Bielefeld: Bertelsmann, 2004 (Blickpunkt Hochschuldidaktik; Bd. 114).

Bremer 2006:

Bremer, C.: Online lehren leicht gemacht! Leitfaden für die Planung und Gestaltung von virtuellen Hochschulveranstaltungen. In: Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten / hrsg. v. B. Berendt...Berlin: Raabe, 2006

Brenneisen 2008:

Brenneisen, H.: Das Anforderungsprofil der Absolventen des Studienganges „Polizeivollzugsdienst (B. A.)“ an der FHVD Schleswig-Holstein, in: Deutsches Polizeiblatt (2008) H.1, S. 26-28.

Briedis 2007:

Briedis, K.: Übergänge und Erfahrungen nach dem Hochschulabschluss. Ergebnisse der HIS-Absolventenbefragung des Jahrgangs 2005. In: HIS: Forum Hochschule (2007) 13. URL: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200713.pdf

Brunner 2007:

Brunner, A.: Vermittlung von Informationskompetenz. Hochschulbibliotheken in der Lehre. Saarbrücken: VDM Verlag, 2007.

Bundy 2005:

Bundy, A.: Zeitgeist: Informationskompetenz und Veränderungen des Lernens. In: ABI-Technik 25 (2005) 1, S. 10-22.

Dannenberg 2004:

Dannenberg, D.: Leitfaden zur Unterrichtseinheit „Fit für die Facharbeit“. 2004 (Schriften zum Lernsystem Informationskompetenz). URL: http://www.lik-online.de/pool/2004_Dannenberg_LIK_Leitfaden_Fit_fuer_die_Facharbeit.pdf

Dannenberg 2005:

Dannenberg, D. : Zur Förderung der Informationskompetenz in Deutschland. In: Arbedo: offizielle monatliche Revue der Vereinigung Schweizerischer Archivare (VSA), des Verbands der Bibliotheken und der Bibliothekarinnen, Bibliothekare der Schweiz (BBS), der Schweizerischen Vereinigung für Dokumentation (SVD) 3 (2005).

http://informationskompetenz.net/pool/2005_Dannenberg_ZFvliid_Arbido_3.pdf

Dannenberg / Haase 2008:

Dannenberg, D. / Haase, J.: In 10 Schritten zur Teaching Library – erfolgreiche Planung bibliothekspädagogischer Veranstaltungen und ihre Einbindung in Curricula. In: Teaching Library – Eine Kernaufgabe für Bibliotheken / hrsg. v. U. Krauß-Leichert. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 2008. S.101-135

DBV / Deutscher Bibliotheksverband 2009:

Deutscher Bibliotheksverband e. V. Dienstleistungskommission (Hrsg.): Standards der Informationskompetenz für Studierende. Entwurf 27.3.2009. Vorgestellt auf der DBV Sektion IV, Frühjahrstagung, 25.-26.3.2009. URL: http://www.bibliotheksverband.de/fileadmin/user_upload/Sektionen/sektion4/Publikationen/2009-03-31_Standards_Informationskompetenz_entwurf.pdf

Ebersbach et al. 2006:

Ebersbach, A. / Glaser, M. / Kubani, R.: Joomla! – Das Handbuch für Einsteiger Bonn: Galileo Computing, 2006

Ebersbach et al. 2009:

Ebersbach, A. / Glaser, M. / Kubani, R.: Joomla! 1.5. Das umfassende Handbuch. Bonn: Galileo Computing, 2009.

Ehlers 2002:

Ehlers, U.: „Qualität beim E-Learning. Der Lernende als Grundkategorie bei der Qualitätssicherung“. In: MedienPädagogik (online): <http://www.medienpaed.com/02-1/ehlers1.pdf>

Erpenbeck /von Rosenstiel 2005:

Erpenbeck, J. / von Rosenstiel, L.: Kompetenz: Modische Worthölse oder innovatives Konzept. In: Wirtschaftspsychologie aktuell (2005) Heft 3, S. 39-42.

e-teaching.org 2007:

Redaktionsteam e-teaching.org: E-Learning-Projekte managen, 2007. URL: http://www.e-teaching.org/projekt/langtext_projektmanagement_300707.pdf

EV FB PVD GL u. FM I / Befragung der Lehrenden und Studierenden:

Befragung der Lehrenden und Studierenden zur Evaluation des Bachelorstudiengangs Polizeivollzugsdienst. Stand: 28.08.2009.

URL: <http://www.fhoev->

[ge.iliasnet.de/repository.php?ref_id=62777&cmd=view&rep_frame=1](http://www.fhoev-ge.iliasnet.de/repository.php?ref_id=62777&cmd=view&rep_frame=1) (letzter Zugriff: 20.08.10)

Evaluationsordnung:

Evaluationsordnung der Fachhochschule für öffentliche Verwaltung NRW, in der vom Innenministerium NRW genehmigten Fassung vom 13.02.2007.

URL: <http://www.fhoev.nrw.de/index.php?id=107>

FHGöD / Fachhochschulgesetz öffentlicher Dienst:

Gesetz über die Fachhochschulen für den öffentlichen Dienst im Lande Nordrhein-Westfalen (Fachhochschulgesetz öffentlicher Dienst – FHGöD -), vom 29. Mai 1984, in der Fassung vom 01.04.2009. URL:

http://www.fhoev.nrw.de/fileadmin/Dokumentensammlung/FHGoeD_idFv_01.04.09.pdf

FhöV NRW / Fachhochschule für öffentliche Verwaltung NRW 2010:

Modulbeschreibungen Bachelorstudiengang Polizeivollzugsdienst. Stand: 02.02.2010: <http://www.fhoev.nrw.de/index.php?id=190>

Fischer / Blumschein 2003:

Fischer, M. / Blumschein, P.: Instructional Design für Kursangebote der Universitätsbibliothek Freiburg. Ein gemeinsames Pilotprojekt des Instituts für Erziehungswissenschaften der Universität Freiburg und der Universitätsbibliothek Freiburg. In: Brauer, M.: Bibliotheken und Informationseinrichtungen – Aufgaben, Strukturen, Ziele. 29. Arbeits- u. Fortbildungstagung der AspB / Sektion 5 im DBV, 8.-11.04.2003 in Stuttgart. Jülich : Geschäftsstelle der AspB e.V, 2003, S. 231-234.

Franke / Schüller-Zwierlein 2008:

Franke, F. / Schüller-Zwierlein, A.: Das Informations- und Schulungsangebot der bayerischen Hochschulbibliotheken aus Sicht der Studierenden: Ergebnisse einer Umfrage der AG Informationskompetenz im Bibliotheksverbund Bayern. In: Zeitschrift für Bibliothekswesen und Bibliographie 55 (2008) 1, S. 3-17.

Frevel 2008:

Frevel, B.: Die „Bachelorisierung“ des Studiums an Polizei-Fachhochschulen: Ausbildungsziel Kompetente Polizei. In: Deutsches Polizeiblatt (2008) 2, S. 23-25.

Freytag et al. 2006:

Freytag, H. / Gmel, F. / Grasmeyer, F.: Der Ausbilder im Betrieb: Teil 1. Kassel: Fachbuchverlag Weber & Wiedemeier, 2006.

Griesbaum 2004:

Griesbaum, J.: Curriculare Vermittlung von Informationskompetenz: Konzepte, Ziele, Erfahrungen eines experimentellen Retrievalkurses (Projekt K3). In: Bekavac, B. et al. (Hrsg.): Information zwischen Kultur und Marktwirtschaft. Proceedings des 9. Internationalen Symposiums für Informationswissenschaft (ISI 2004) Chur, 6.-8. Oktober 2004. Konstanz : UVK Verlagsgesellschaft, 2004. URL: <http://www.informationswissenschaft.org/download/isi2004/cc-isi04-art2.pdf>

Hainisch 2002:

Hainisch, C.: Inmitten der Informationsflut herrscht Informationsmangel. Über das Paradoxon der Wissensgesellschaft und seine Bewältigung. In: ABI – Technik (2002) 4, S. 340-349.

Hapke 2000:

Hapke, T.: Vermittlung von Informationskompetenz: Erfahrungen bei der Integration in das Curriculum an der TU Hamburg-Harburg. In: Bibliotheksdienst 34 (2000) 5, S.819-834.

http://bibliotheksdienst.zlb.de/2000/2000_05_Informationsvermittlung02.pdf

Hapke 2002:

Hapke, T.: Informationskompetenz und studentisches Lernen im elektronischen Zeitalter: Problemfelder und Praxisansätze in einer Technischen Universität / Vortrag, 8. Kongress der IuK-Initiative der Wissenschaftlichen Fachgesellschaften in Ulm, 10.-13. März 2002: www.tu-harburg.de/b/hapke/infolit/ulm-ik.pdf

Hapke 2004:

Hapke, T.: „In-formation“ – Informationskompetenz und Lernen im Zeitalter digitaler Bibliotheken.2004.URL: http://doku.b.tu-harburg.de/volltexte/2007/362/pdf/T_Hapke_Humboldt_Buch.pdf

Hapke / Marahrens 2004:

Hapke, T. / Marahrens, O.: Spielen(d) lernen mit DISCUS. Förderung von Informationskompetenz mit einem E-Learning-Projekt der Universitätsbibliothek der TU Hamburg-Harburg. In: Information Professional 2011. Strategien – Allianzen – Netzwerke / hrsg. v. M. Ockenfeld. 26. Online-Tagung des DGI: Frankfurt, 2004, S. 203-217.

URL: <http://doku.b.tu-harburg.de/volltexte/2010/869/>

Hapke 2007:

Hapke, T.: Informationskompetenz 2.0 und das Verschwinden des „Nutzers“. In: Bibliothek. Forschung und Praxis 31 (2007) 2, S. 137-149.

Hapke 2008:

Hapke, T.: Perspektive E-Learning – Die Rolle von Universitätsbibliotheken in neuen Lernumgebungen. In: Teaching Library – Eine Kernaufgabe für Bibliotheken / hrsg. v. U. Krauß-Leichert. Frankfurt a. M. : Peter Lang, 2008. S. 41-80.

Hauswirth 2005:

Hauswirth, Claudia: E-Learning aus hochschuldidaktischer Sicht. Rahmenbedingung – Ansätze – Qualifizierung. Dissertationsschrift. Universität Dortmund, 2005.

Heinze et al. 2009:

Heinze, N./ Fink, J. / Wolf, S.: Informationskompetenz und wissenschaftliches Arbeiten: Studienergebnisse und Empfehlungen zur wissenschaftlichen Recherche im Hochschulstudium. Universität Augsburg, 2009.
URL: http://www.imb-uni-augsburg.de/files/Arbeitsbericht_21.pdf

Herrmann 2009:

Herrmann, U. (Hrsg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim [u.a.]: Beltz, 2009.

HG NRW / Hochschulgesetz NRW:

Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (Hochschulgesetz –HG), in der Fassung vom 01.01.2007.
URL: <http://www.innovation.nrw.de/downloads/Hochschulrecht.pdf>

Hobohm 2009:

Hobohm, H.-C.: 3/4.9 Kommunikationspolitik. In: Erfolgreiches Management von Bibliotheken und Informationseinrichtungen: Fachratgeber für die Bibliotheksleitung und Bibliothekare / hrsg. v. H.-C. Hobohm... Hamburg: Dashöfer, 2009.

Homann 2001 A:

Homann, B.: Schwierigkeiten und neue Ansätze der Benutzerschulung in Deutschland / 67th IFLA Council and General Conference, August 16-25 2001:<http://www.ifla.org/IV/ifla67/papers/072-126g.pdf>

Homann 2001 B:

Homann, B.: Derzeit noch beträchtliche Defizite. Informationskompetenz: Grundlage für ein effizientes Studium und lebenslanges Lernen. In: BuB 53 (2001) 9, S. 553-559.

Homann 2008:

Homann, B.: Standards und Modelle der Informationskompetenz – Kooperationsgrundlage für bibliothekarische Schulungsaktivitäten. In: Teaching Library – Eine Kernaufgabe für Bibliotheken / hrsg. v. U. Krauß-Leichert. Frankfurt a. M. : Peter Lang, 2008. S. 81-99.

Homann 2009:

Homann, B.: 8/3.1 Informationskompetenz. In: Erfolgreiches Management von Bibliotheken und Informationseinrichtungen: Fachratgeber für die Bibliotheksleitung und Bibliothekare / hrsg. v. H.-C. Hobohm... Hamburg: Dashöfer, 2009.

HRK / Hochschulrektorenkonferenz 2007:

Hochschulrektorenkonferenz: Bologna-Reader II: Neue Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Bonn: HRK Service-Stelle Bologna, 2007 (Beiträge zur Hochschulpolitik):
www.hrk.de/bologna/de/.../Bologna_Reader_II_INTERNET.pdf

Hütte 2006:

Hütte, M.: Zur Vermittlung von Informationskompetenz an Hochschulbibliotheken – Entwicklung, Status quo und Perspektiven. In: Bibliothek. Forschung und Praxis 30 (2006) 2. S137-167: http://www.bibliothek-saur.de/2006_2/137-167.pdf

Ingold 2005:

Ingold, M.: Das bibliothekarische Konzept der Informationskompetenz - ein Überblick. Berlin: Institut für Bibliothekswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin, 2005 - (Berliner Handreichungen zur Bibliothekswissenschaft): <http://www.ib.hu-berlin.de/~kumlau/handreichungen/h128/>

Issing / Kaltenbaek 2006:

Issing, L. J. / Kaltenbaek, J.: E-Learning im Hochschulbereich – Stand und Ausblick. In: eLearning-Didaktik / hrsg. v. R. Arnold...Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 2006. S. 49-64 (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung ; Bd. 48).

Jochum 2003:

Jochum, U.: Informationskompetenz, Bibliothekspädagogik und Fachreferate. In: Bibliotheksdienst 37 (2003) 11, S. 1450-1462.

Kehm / Teichler 2006:

Kehm, B. M. / Teichler, U.: Mit Bachelor und Master-Studiengängen und -abschlüssen wohin?. Eine Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess. In: HSW – Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik 54 (2006) 2, S. 57-67.

Kerres 2002:

Kerres, M.: Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung. München, Wien : Oldenbourg, 2002.

Klatt et al. 2001:

Klatt, R. / Gavriilidis, K. / Kleinsimlinghaus, K. et al.: Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Information in der Hochschulausbildung: Barrieren und Potenziale der innovativen Mediennutzung im Lernalltag der Hochschulen. Opladen, Leske + Budrich, 2001.

Knauf / Knauf 2003:

Knauf, H. / Knauf, M. (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen praktisch: Veranstaltungen zur Förderung überfachlicher Qualifikationen an deutschen Hochschulen. Bielefeld: Bertelsmann, 2003 (Blickpunkt Hochschuldidaktik / Arbeitskreis für Hochschuldidaktik , 111)

Kohl-Frey 2008:

Kohl-Frey, O.: Beyond the Bachelor: Informationskompetenz für Anfänger und Fortgeschrittene an der Universität Konstanz. In: Teaching Library – Eine Kernaufgabe für Bibliotheken / hrsg. v. U. Krauß-Leichert. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 2008. S. 149-164.

Krauß-Leichert 2004:

Krauß-Leichert, U.: Lernen in der Zukunft – E-Learning versus Blended-Learning: STRuPI – ein Forschungsprojekt an der HAW Hamburg. B.I.T. online (2004) 3, S. 189-196.

Kristöfl 2004:

Kristöfl, R.: Evaluation von Lernplattformen. Stand: 2004. URL: http://www.campussource.de/opensource/docs/evaluation_lernplattf_at.pdf

Küchler 2000:

Küchler, F.: „Worin besteht die Qualität eines pädagogischen Produkts?“. In: Grundlagen der Weiterbildung 11 (2000), 6, S. 277-280.

Lankenau 2002:

Lankenau, I.: Vermittlung von Informationskompetenz an Universitäten. Chancen und Herausforderung. In: Information. Wissenschaft und Praxis (2002) 7, S. 428-433.

Lloyd 2003:

Lloyd, A.: Information literacy: the meta-competency of the knowledge economy? An exploratory paper. In: Journal of Librarianship and Information Science 35 (2003) 2, S. 87-92.

Lux / Sühl-Strohmeier 2004:

Lux, C. / Sühl-Strohmeier, W.: Teaching Library in Deutschland. Vermittlung von Informations- und Medienkompetenz als Kernaufgabe für Öffentliche und

Wissenschaftliche Bibliotheken. Wiesbaden: Dinges & Frick, 2004. (B.I.T. online Innovativ ; 9)

Maberry 2008:

Maberry, S. / Giuntini, P.: Using Learning Objects and Instructional Technologies to Improve Information Competency of Art and Design Students / Präsentation auf der EDUCASE Western Regional Conference 2008.
URL: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/WRC08046.pdf>

Mager 1965:

Mager, R. F.: Lernziele und Programmierter Unterricht. Weinheim: Beltz, 1965

Mandl et al. 2004:

Mandl, H. / Kopp, B. / Dvorak, S.: Aktuelle theoretische Ansätze und empirische Befunde im Bereich der Lehr-Lern-Forschung – Schwerpunkt Erwachsenenbildung. München: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, 2004.
URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1088/2382/>

Nutzerbefragung 2008:

Nutzerbefragung der Bibliothek der Außenstelle Dortmund, unveröffentlicht: „Wie zufrieden sind Sie mit unseren Bibliotheksangeboten?“. Dortmund, FHÖV NRW, 2008.

Mertens 1974:

Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen: Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 7 (1974) 1, S. 36-43.
URL: http://doku.iab.de/mittab/1974/1974_1_MittAB_Mertens.pdf

Modulbeschreibungen Bachelorstudiengang PVD:

Modulbeschreibungen Bachelorstudiengang Polizeivollzugsdienst, Stand: 02.02.2010. URL: <http://www.fhoev.nrw.de/index.php?id=190>

Modulverteilungsplan BA PVD:

Modulverteilungsplan Teil A + B, Polizeivollzugsdienst, Stand: 02.02.2010.
URL <http://www.fhoev.nrw.de/index.php?id=190>

Morales Campos 2008:

Morales Campos, E.: Information Literacy, Universities, and the Access to Information. In: Information Literacy : International Perspectives. München: Saur, 2008. S. 89-100. (IFla Publications ; 131)

NIK – BW / Netzwerk Informationskompetenz Baden-Württemberg 2006:

Netzwerk Informationskompetenz Baden-Württemberg: Standards der Informationskompetenz für Studierende, 2006. URL: <http://www.informationskompetenz.de/regionen/baden->

wuerttemberg/arbeitsergebnisse/standards-der-informationskompetenz-fuer-studierende/

Niegemann et al 2004:

Niegemann, H.M. et al. (Hrsg.): Kompendium E-Learning. Berlin, Heidelberg: Springer, 2004.

Nilges / Siebert 2005:

Nilges, A. / Siebert, I.: Informationskompetenz im Curriculum. Das Studienbegleitende Ausbildungskonzept zur Vermittlung von Informationskompetenz der Universitäts- und Landesbibliothek Düsseldorf. In: Bibliotheksdienst 39 (2005) 4, S. 487-495.
URL: http://www.zlb.de/aktivitaeten/bd_neu/heftinhalte2005/Infverm010405.pdf

OECD / Organisation for Economic Cooperation and Development 2005:

Organisation for Economic Cooperation and Development: The Definition and Selection of Key Competencies, Executive Summary, 30.06.05.
URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>

Owusu-Ansah 2003:

Owusu-Ansah, E. K.: Information Literacy and the Academic Library: a Critical Look at a Concept and the Controversies Surrounding it. In: Journal of Academic Librarianship 29 (2003) 4 S. 219-230.

Owusu-Ansah 2005:

Owusu-Ansah, E. K.: Umgang mit Information und Wissen. Bibliothek, Hochschule und studentisches Lernen. In: ABI-Technik 25 (2005) H.1, S. 24-31.

Pätzold 2006:

Pätzold, H.: Schon wieder „anytime-anywhere“? Möglichkeiten und Grenzen mobilen Lernens in der Weiterbildung. In: eLearning-Didaktik / hrsg. v. R. Arnold...Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2006. S. 75-90 (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung ; Bd. 48)

Pfeffer 2005:

Pfeffer, J.: Online-Tutorials an deutschen Universitäts- und Hochschulbibliotheken: Verbreitung, Typologie, und Analyse am Beispiel von LOTSE, DISCUS und BibTutor. Masterarbeit, Fachhochschule Köln, Köln.

Plieninger 2010:

Plieninger, J.: Informationskompetenz online vermitteln / hrsg. v. Berufsverband Information Bibliothek / Kommission One Person Librarians. 2010. (Checklisten ; 21) URL: <http://www.bib-info.de/fileadmin/media/Dokumente/Kommission/Kommission%20f%FCr%20One-Person-Librarians/Checklisten/check31.pdf>

Poetzsch et al. 2005:

Poetzsch, E. / Porschien, J. / Quosig, D.: Das Online-Tutorial als Lehr- und Lernmedium: Modell für die methodisch-didaktische Umsetzung eines Lehrbuches in ein Online-Tutorial. In: Information. Wissenschaft und Praxis 56 (2005) 3, S. 143-148.

Postman 1990:

Postman, Neil: Informing Ourselves to Death / Rede vom 11. Oktober 1990, Tagung der deutschen Gesellschaft für Informatik, Stuttgart:
<http://www.mat.upm.es/~jcm/postman-informing.html>

Projektarbeit 2008/2009:

Projektarbeit, unveröffentlicht, von Studierenden des Fachbereichs PVD, Abt. Münster, 2008/2009: „Erste Erfahrungen mit dem Studienbegleitenden Einsatz der Lernplattform ILIAS“, Münster 2009.

Rauchmann 2010:

Rauchmann, S.: Bibliothekare in Hochschulbibliotheken als Vermittler von Informationskompetenz. Eine Bestandsaufnahme und eine empirische Untersuchung über das Selbstbild der Bibliothekare zum Thema Informationskompetenz und des Erwerbs methodisch-didaktischer Kenntnisse in Deutschland. Dissertationsschrift, Humboldtuniversität zu Berlin. Berlin: Institut für Bibliotheks- und Informationswissenschaft, 2010. URL:
<http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/rauchmann-sabine-2009-11-11/PDF/rauchmann.pdf>

Reinmann 2006:

Reinmann, G.: Ist E-Learning eine pädagogische Innovation? Anregungen für eine Förderung von Lernkultur und Emotionen in unseren Bildungsinstitutionen. In: eLearning-Didaktik / hrsg. v. R. Arnold... Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2006. S. 31-47 (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung ; Bd. 48)

Reinmann 2009:

Reinmann, G.: „Nicht jeder kann selbstorganisiert lernen“. In: Managerseminare. Das Weiterbildungsmagazin (2009)135, S. 68-71.

Reski et al. 2008:

Reski, A. / Beer, S. / Goes, S. (Hrsg.): Schlüsselkompetenzen: Erprobte Vermittlungskonzepte für Hochschulen und Weiterbildungseinrichtungen. Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften, 2008.

Rey 2009:

Rey, G. D.: E-Learning. Theorien, Gestaltungsempfehlungen und Forschung. Bern: Huber Verlag, 2009.

Rockenbach 2003:

Rockenbach, S.: Teaching Library in der Praxis - Bedingungen und Chancen. In: Bibliotheksdienst 37 (2003) 1, S. 33-40.

Rockenbach 2008:

Rockenbach, S.: Neugier und Zweifel! Informationskompetenz anders! [Berufsverband Information Bibliothek] / Vortragsfolien, 97. Deutscher Bibliothekartag Mannheim, 2008. URL: <http://www.opus-bayern.de/bib-info/volltexte/2008/487/>

Schaeper 2007:

Schaeper, H.: Kompetenzen von Absolventinnen und Absolventen traditioneller und reformierter Studiengänge / Vortragsfolien, 4. Tagung des Netzwerks Absolventenstudien, Freiburg 11./12. Oktober 2007. URL: http://www.his.de/pdf/pub_vt/22/2007-10-12_Vortrag_Schaeper_Freiburg.pdf

Schmalfuß 2006:

Schmalfuß, D.: Schlüsselqualifikationen nach D. Martens: Konzept und Kritik. Studienarbeit. München: Grin, 2006.

Schnotz 2009:

Schnotz, W.: Pädagogische Psychologie kompakt. Weinheim: Beltz, 2009.

Schoenbeck 2008:

Schoenbeck, O.: Leitidee Informationskompetenz. Anregungen aus der Arbeit der DINI-AG "E-Kompetenzen" [Deutsche Initiative für Netzwerkinformationen (DINI)] / Vortragsfolien, 97. Bibliothekartag Mannheim, 2008. URL: <http://www.opus-bayern.de/bib-info/volltexte/2008/470/>

Schrapper 2010:

Schrapper, L.: "Qualität in Zeiten des Wandels - Perspektiven einer Hochschule", Eröffnungsrede des Präsidenten der FHöV NRW anlässlich des Hochschultags 2010. URL: <http://www.fhoev.nrw.de/index.php?id=356>

Schüller-Zwierlein 2007A:

Schüller-Zwierlein, A.: Informationskompetenz-Lehre in der Praxis: Vom Bachelor-Kurs bis zur Einzelbetreuung / Vortragsfolien, Universität München, 2007. URL: http://www.informationskompetenz.de/fileadmin/DAM/documents/Informationskompeten_13.pdf

Schüller-Zwierlein 2007B:

Schüller-Zwierlein, A.: Senden auf allen Kanälen . Wie sich die Bibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität zur Teaching Library entwickelt. In: BuB – Forum Bibliothek und Information (2007)11 / 12, S. 788-798.

Schulmeister 2003:

Schulmeister, R.: Virtuelle Universitäten – Virtuelles Lernen. München: Oldenburg Vlg. 2003.

Schultka 2002:

Schultka, H.: Bibliothekspädagogik versus Benutzerschulung: Möglichkeiten der edukativen Arbeit in Bibliotheken. In: Bibliotheksdienst 36 (2002) 11, S. 1486-1505.

Schultka 2005:

Schultka, H.: Bibliothekspädagogik und die Arbeit der AG Benutzerschulung des Landesverbandes Thüringen im DBV. In: Bibliothek Forschung und Praxis 29 (2005) 1, S. 59-65.

Schultka 2008:

Schultka, H.: Gedanken zur (Bibliotheks-)Pädagogik. In: Teaching Library – Eine Kernaufgabe für Bibliotheken / hrsg. v. U. Krauß-Leichert. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 2008. S. 165-183.

Schwill / Vogt 2005:

Schwill, D. / Vogt, R.: Die Studienreform als Chance für die Hochschulbibliotheken. [Berufsverband Information Bibliothek] / Vortragsfolien, 94. Deutscher Bibliothekartag Düsseldorf, 2005. URL http://www.informationskompetenz.de/fileadmin/DAM/documents/Die%20Studienreform%20al_405.pdf

Siebert 2009:

Siebert, Horst: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Augsburg: Ziel Verlag, 2009 (Grundlagen der Weiterbildung).

Siems 2006:

Siems, R.: Standards für Informationskompetenz in Baden-Württemberg. In: Tübinger Bibliotheksinformationen. Mitteilungsblatt für das Bibliothekssystem der Universität Tübingen 28 (2006) S. 3-6. URL: <http://tobias-lib.uni-tuebingen.de/volltexte/2008/3535/>

Sporer et al. 2007:

Sporer, T. / Reinmann, G. / Jenert, T. et al: Begleitstudium Problemlösungskompetenz (Version 2.0). In: Studieren neu erfinden – Hochschule neu denken / hrsg. v. M. Merkt et al (Hrsg.): Münster: Waxmann Verlag, 2007. S. 85-94.

Stalder 2010:

Stalder, P: Wird die Bibliothekarin zur Lehrerin? / Vortragsfolien, 99. Deutscher Bibliothekartag Leipzig, 2010. URL: <http://www.opus-bayern.de/bib-info/volltexte/2010/851/>

Steiner 2009:

Steiner, K.: Erstellung multimedialer Tutorials im Rahmen von Lotse II und deren Nachnutzung bei der Vermittlung von Informationskompetenz / Vortragsfolien, 98. Bibliothekartag Erfurt, 2009. URL: <http://www.opus-bayern.de/bib-info/volltexte/2009/643/>

Stelzer-Rothe 2008:

Stelzer-Rothe, T. (Hrsg.): Kompetenzen in der Hochschullehre. Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen. Rinteln: Merkur Verlag, 2008.

Seufert / Mayr 2002:

Seufert, S. / Mayr, P.: Fachlexikon e-Learning - Wegweiser durch das e-Vokabular. Bonn: managerSeminare Gerhard May Verlags GmbH, 2002.

Sühl-Strohmenger 2003:

Sühl-Strohmenger, W.: Hochschulbibliothek, Informationskompetenz und pädagogisch-didaktische Qualifizierung: Lehren und Lernen in der Bibliothek - neue Aufgaben für Bibliothekare. In: B.I.T. online 6 (2003) 4, S. 317-326.

Sühl-Strohmenger 2008 A:

Sühl-Strohmenger, W.: Digitale Welt und Wissenschaftliche Bibliothek – Informationspraxis im Wandel. Wiesbaden: Harrassowitz, 2008 (Bibliotheksarbeit ; 11).

Sühl-Strohmenger 2008 B:

Sühl-Strohmenger, W.: Neue Entwicklungen auf dem Weg zur „Teaching Library“ – insbesondere bei den Wissenschaftlichen Bibliotheken“. In: Teaching Library – Eine Kernaufgabe für Bibliotheken / hrsg. v. U. Krauß-Leichert. Frankfurt a. M. : Peter Lang, 2008. S. 11-33

Sühl-Strohmenger 2008 C:

Sühl-Strohmenger, W.: Neugier, Zweifel, Lehren, Lernen...? Anmerkungen zur Didaktik der Teaching Library. In: Bibliotheksdienst 42 (2008) 8/9, S. 880-889.

Theis et al. 2010:

Theis, N. et al.: Das Online-Tutorial Bib@InfoLit – ein Kooperationsprojekt der Universitätsbibliotheken Lüneburg und Hildesheim. In: Bibliotheksdienst 44 (2010) 6, S. 628-638.

Umlauf 2003:

Umlauf, K.: Bibliotheken, Informationskompetenz, Lernförderung und Lernarrangements. - Berlin: Inst. für Bibliothekswiss. der Humboldt-Univ. zu Berlin, 2003. - (Berliner Handreichungen zur Bibliothekswissenschaft ; 117): <http://www.ib.hu-berlin.de/~kumlau/handreichungen/h117/>

Waldherr / Walter 2009:

Waldherr, F. / Walter, C.: Didaktisch und praktisch: Ideen und Methoden für die Hochschullehre. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 2009.

Wiarda 2007:

Wiarda, J.-M.: „Das haben wir nicht gewollt“: Der Bachelor in sechs Semestern führt zur Überfrachtung des Studiums – es wird Zeit, das zu ändern. In: DIE ZEIT, 25.10.2007 Nr.44.

URL: <http://www.zeit.de/2007/44/C-Bama-Aufmacher>

Wildt 2004:

Wildt, J.: Vom Lehren zum Lernen. Zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In: Neues Handbuch der Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten / hrsg. v. B. Behrendt, B...Berlin: Raabe, 2004.

Winter 2000:

Winter, U.: Kampf gegen Informationsüberflutung – Neue Wege zur Herausbildung von Informationskompetenz bei Mitarbeitern und Bibliotheksbenutzern. In: Wissen in Aktion: Wege des Knowledge-Managements / hrsg. v. R. Schmidt. Frankfurt am Main: DGI, 2000. S. 213-223.

URL: <http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-994>

WR / Wissenschaftsrat 2001:

Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur digitalen Informationsversorgung durch Hochschulbibliotheken. Greifswald, 2001.

URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4935-01.pdf>

Young 2006:

Young, B.: Internationalisierung und die Herausforderung für die Hochschulen. In: LernOrt Universität – Umbruch durch Internationalisierung und Multimedia / hrsg. v. G.Simonis...Wiesbaden: VS-Verlag, 2006.

Verzeichnis der Homepages:

In diesem Verzeichnis werden ausschließlich die Homepages benannt, die innerhalb der vorliegenden Arbeit angegeben oder von denen direkt zitiert wird. Alle Links wurden ebenfalls zuletzt am 22.08.2010 geprüft.

ALA: American Library Association
URL: <http://www.ala.org/>

[The] **Big Six Skills**
URL: <http://www.big6.com/>

BMBF: Bundesministerium für Bildung und Forschung
URL: <http://www.bmbf.de/>

DBV: Deutscher Bibliotheksverband
URL: <http://www.bibliotheksverband.de/> [Version von: 12.08.2010]

DISCUS: Online-Tutorial der Universitätsbibliothek der TU-Hamburg/Harburg
URL: <http://discus.tu-harburg.de/login.php> [Version vom: 12.08.2010]

EDUCAUSE
<http://www.educause.edu/>

e-teaching.org
URL: <http://www.e-teaching.org/>

FHöV NRW: Fachhochschule für öffentliche Verwaltung NRW
URL: <http://www.fhoev.nrw.de/>

LIK: Lernsystem Informationskompetenz
<http://www.lik-online.de> [Version vom: 18.08.2010]

LOTSE: Online-Tutorial der Universität Münster.
URL: <http://lotse.uni-muenster.de/> [Version vom: 02.08.2010]

OECD: Organisation for Economic Cooperation and Development
URL: <http://www.oecd.org/>

RUB: Ruhr-Universität Bochum
URL: <http://www.ruhr-uni-bochum.de/>

SCONUL: Society of College, National and University Libraries
URL: <http://www.sconul.ac.uk/>

SteFi-Studie

URL: <http://www.stefi.de/> [Version vom: 01.07.2003]

UB Heidelberg

URL: <http://www.ub.uni-heidelberg.de/>

UB Konstanz

URL: <http://www.ub.uni-konstanz.de/> [Version vom: 14.07.2010]

Universität Mannheim, Zentrum für Schlüsselqualifikationen

URL: <http://www.uni-mannheim.de/zfs/startseite/index.html>

ZEIT online

<http://www.zeit.de/>

**Zentrum für Schlüsselqualifikationen an der Albert-Ludwigs-Universität
Freiburg**

URL: <http://www.zfs.uni-freiburg.de/>

WR: Wissenschaftsrat

URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/>

Selbstständigkeitserklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden (einschließlich elektronischer Quellen und dem Internet) direkt oder indirekt übernommenen Gedanken, sind als solche kenntlich gemacht.

Diese Arbeit wurde bisher weder im Inland noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer Prüfungsbehörde vorgelegt und ist auch noch nicht veröffentlicht worden.

Bochum, 29. August 2010

Katja Schneider