

Oliver Schoenbeck

Positionierung Bibliothekspädagogik: Fokus Wissenschaftliche Bibliotheken

Einleitung

Angebote zur Förderung von Informationskompetenz sind gängige Praxis an Hochschulbibliotheken. In unterschiedlichem Ausmaß sind sie direkt eingebettet in den Kontext akademischen Lehrens und Lernens. Häufig sind es dabei die Bibliotheken selbst, die initiativ tätig werden und ihre Vermittlungs- und Unterstützungsangebote den verschiedenen, meist universitären Zielgruppen nahebringen. Aus dieser Praxis hat sich ein sehr eigenständiger und konstruktiver Diskurs rund um Vermittlungsangebote von Bibliotheken entwickelt, der sich spätestens seit Homanns Übersetzung der „Standards der Informationskompetenz“ im Jahr 2002 (Homann 2002) um den Begriff *Informationskompetenz* dreht. Fort- und Weiterbildungsangebote zum Thema gibt es mittlerweile reichlich und allein die Tatsache, dass dem Thema nicht mehr nur einzelne Zeitschriftenartikel, sondern ganze Handbücher gewidmet werden (Hanke/Sühl-Strohmenger 2016; Schultka 2018; Sühl-Strohmenger 2016), ist Beleg für seine Kanonisierung. Dieser Status quo der Vermittlungspraxis durch Wissenschaftliche Bibliotheken ist der Ausgangspunkt für die Fragen, die Wissenschaftliche Bibliotheken an eine Bibliothekspädagogik als Institutionenpädagogik stellen können.

Die Ausgangslage: Bibliotheken und Pädagogik

Für eine Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten einer Bibliothekspädagogik sollen zunächst die Begriffe *Bibliothek* und *Pädagogik* aus der jeweils gegensätzlichen Perspektive betrachtet werden.

Bibliotheken

In den letzten Jahrzehnten hat sich die Rolle von Wissenschaftlichen Bibliotheken infolge der „digitalen Transformation“ entscheidend verändert. Bibliotheken als Akteure in der wissenschaftlichen Kommunikation sind heute weniger reine Lieferanten wissenschaftlicher Information als vielmehr Mitgestalter von Informations- und Datenflüssen. Open Access, Forschungsdatenmanagement oder der Betrieb von Forschungsinformationssystemen sind Bereiche, die auf bibliothekarische Kernkompetenzen wie Erschließung, Metadatenmanagement, Retrieval und ähnliches zurückgreifen, aber

gleichzeitig das „klassische“ Bild von Bibliotheken infrage stellen, in dem Bibliotheken die verschiedensten Medienformate vor allem bereitstellen und konservieren. Bibliotheken als *Orte* an den Hochschulen wiederum definieren sich häufig weniger über die zur Verfügung gestellte wissenschaftliche Information, sondern als Lernorte, die die Infrastruktur für Lehre und Lernen an den Hochschulen bereitstellen – ein Feld, das ebenfalls stark vom digitalen Wandel betroffen ist. Viele dieser Veränderungen sind keine Impulse, die evolutionär aus dem Selbstverständnis der Bibliotheken erwachsen, sondern vielmehr Reaktionen auf sich verändernde Rahmenbedingungen: Wissenschaftskommunikation und Wissenschaftlichkeit unter digitalen Bedingungen sind in einem tiefgreifenden Wandel begriffen.¹ Gerade in Bezug auf den Umgang mit Forschungsdaten zeigt sich, dass quasi die Natur wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns von den Möglichkeiten digitaler Speicherung und Verbreitung verändert wird. Für Wissenschaftliche Bibliotheken ergibt sich also ein permanenter Entwicklungsbedarf mit einer großen Unsicherheit über die eigene Rolle im Gefüge der Wissenschaftskommunikation. Klassische Aufgabenverteilungen zwischen Rechenzentren, Medienzentren und Bibliotheken gelten nur noch bedingt. Dass die Funktion *Universitätsbibliothek* heute teils von Einrichtungen wahrgenommen wird, die Informations-, Kommunikations- und Medienzentrum (IKMZ) (Cottbus) oder Medien- und Informationszentrum (MIZ) (Lüneburg) heißen und systemisch an der Stelle „ehemaliger“ Bibliotheken stehen, unterstreicht diese Wahrnehmung.

Die sich verändernden Aufgabenportfolios ziehen ein erweitertes Dienstleistungsangebot Wissenschaftlicher Bibliotheken nach sich, das von Nutzenden auch erweiterte Kompetenzen verlangt. Entscheidungsspielräume über Formatierung, Erschließung und Verbreitung eigener wissenschaftlicher Information werden größer; in der Folge wächst der Beratungs- und Vermittlungsbedarf für alle Zielgruppen. Die digitale Transformation bedingt einen immer weiter wachsenden Bedarf für die Entwicklung aller Arten von Schlüsselkompetenzen durch Studierende und in der Wissenschaft Tätige.

Ist die Einheit von Forschung und Lehre als Humboldtsches Bildungsideal vielleicht die eine bleibende Konstante in der digitalen Transformation, so legt auch sie nahe, dass Bibliotheken noch einmal gezielt nach ihrer aktuellen Stellung im System der Hochschulbildung fragen. In dem Sinne, wie die universitäre Lehre als Treiberin des Wandels für Bibliotheken immer wichtiger geworden ist – was sich an ihrer Rolle als Lernorte zeigt – ist bisher nur bedingt systemisch nach einer veränderten Einbettung zentraler Aufgaben gefragt worden. Einschlägige hochschulpolitische Empfehlungen weisen eher den klassischen Einrichtungen neue Aufgaben zu, als dass die Struktur des Einrichtungsgefüges in Frage gestellt würde (Hochschulrektorenkonferenz 2012).

¹ Siehe auch Keller-Loibl/Stang (2024) in diesem Band.

Pädagogik

Pädagogik gilt gemeinhin als Praxiswissenschaft (Böhm/Seichter 2022, 358–360). Als solche sind ihr als „Lehre von der Bildung“ *Reflexion* und *Handeln* als Grundhaltungen eingeschrieben. Gegenstand der Reflexion können dabei das Lernen und in der Folge das Lehren ebenso sein wie Lernende und Lehrende als Akteurinnen und Akteure oder die Bedingungen und Strukturen, unter denen sie handeln. Als Wissenschaft ist sie heute ausdifferenziert in zum Beispiel Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Sonderpädagogik. Hierin zeigt sich ein sich immer weiter konkretisierendes Verständnis der Bedingungen, unter denen Wissen und Fertigkeiten erworben werden: formell wie informell, institutionalisiert oder ohne formalen Rahmen, frühkindlich bis lebenslang, qualifizierend und vieles mehr. Für eine Bibliothekspädagogik stellt sich die Frage, welche der vielfältigen pädagogischen Perspektiven mit welcher Zielsetzung für Wissenschaftliche Bibliotheken geltend gemacht werden können.

In seiner *Einführung in die Pädagogik* stellt Fromm fest:

Der Begriff „Pädagogik“ wird üblicherweise umfassend für jede Art der Beschäftigung mit Erziehungs- und Bildungsfragen verwendet, für die Diskussion und Rechtfertigung von Zielen ebenso wie für Fragen der Gestaltung der konkreten Praxis oder der Erforschung dieser Praxis. (Fromm 2015, 10)

Wenn man dieses Zitat als „Werkzeugkoffer“ verwendet, dann offenbaren sich in diesen Ansprüchen und Haltungen für Wissenschaftliche Bibliotheken Chancen auf verschiedenen Ebenen. Denn der oben beschriebene aktuelle Wandel des Rollen- und Selbstverständnisses von Bibliotheken geschieht im größeren Zusammenhang des Bildungswesens.² Dabei ist dieser Werkzeugkoffer nur einer von vielen, die durch die Ausdifferenzierung des pädagogischen Diskurses heute bereitstehen. Der systemische Blick auf die Stellung der Bibliotheken angesichts einer sich wandelnden Bildungslandschaft kann im Sinne Fromms also Antworten auf Fragen nach Auftrag, Stellung und Gestalt von Bibliotheken liefern – denn die „Gestaltung der konkreten Praxis“ (Fromm 2015, 10) ist nur eine der Zielsetzungen des pädagogischen Diskurses.

Die pädagogische Blickrichtung

Was kann es nun heißen, *Reflexion* und *Handeln* als pädagogische Grundhaltungen für Wissenschaftliche Bibliotheken zu nutzen? Es zeigt sich, dass Bibliothekspädagogik nicht nur genutzt werden sollte, um pädagogische Handlungsanleitungen für Bibliotheken zu erarbeiten. Sie kann vielmehr auch nach der Rolle der Bibliotheken im Sys-

² Siehe auch Keller-Loibl (2024) in diesem Band.

tem der höheren Bildung fragen, mit dem Ziel, systemische Fragen auch an das Bibliothekswesen zu stellen.

Die eigene Praxis reflektieren

In der Vermittlungspraxis Wissenschaftlicher Bibliotheken ist der Begriff der *Informationskompetenz* zentral; dabei wird von „Informationskompetenzvermittlung“, ebenso wie von „-förderung“ oder „-entwicklung“ gesprochen. Inhaltlich ist mit Informationskompetenz im weitesten Sinne der selbstbestimmte Umgang mit Informationen im akademischen Kontext gemeint, was vor allem die Bereiche der Suche, der Verarbeitung und der Verbreitung von Informationen in der Form niedergelegter wissenschaftlicher Erkenntnis betrifft. Das *Framework Informationskompetenz in der Hochschulbildung* (Gemeinsame Kommission Informationskompetenz 2021) bietet die vielleicht aktuellste Definition aus der laufenden Diskussion:

Informationskompetenz ist ein Satz von Fähigkeiten, der die reflektierte Erkundung von Informationen, das Verständnis davon, wie Informationen entstehen und bewertet werden sowie die Verwendung von Informationen zur Schaffung neuen Wissens und der ethisch korrekten Mitwirkung in Gemeinschaften des Lernens umfasst. (Gemeinsame Kommission Informationskompetenz 2021, 4)

Informationskompetenz ist in diesem Sinne eine der Grundlagen für die Teilhabe am wissenschaftlichen Diskurs. Der Kompetenzbegriff selbst ist dabei bisher nur am Rande in der bibliothekarischen Diskussion thematisiert worden. Dabei ist er entscheidend für die Art und Weise, mit der Kompetenzentwicklung als Aufgabe begegnet wird. Kompetenz als die selbstbestimmte Anwendung von Wissen und Fertigkeiten kann erst im Handeln entwickelt werden. Vermittlungsangebote können demnach Wissen und Fertigkeiten vermitteln, die die Grundlage sind für die Entwicklung individueller Kompetenz; hierfür müssen Nutzende dann weiterführend unterstützt werden durch gezielte und gut erreichbare Beratung und die bewusste Gestaltung von Dienstleistungsangeboten. In diesem Sinne ist es ein Unterschied, *Informationskompetenz* als Lernziel zu postulieren oder als Leitidee für die Gestaltung bibliothekarischer Dienstleistungen (Schoenbeck 2015).

Auch wenn in der oben genannten Definition eine Umschreibung wie „ethisch korrekte Mitwirkung in Gemeinschaften des Lernens“ hier sehr vage scheint, offenbart sie den Umfang des heute nötigen Kompetenzbegriffs: Hier zeigen sich die komplexer gewordenen Rahmenbedingungen für die Verbreitung und Verarbeitung wissenschaftlicher Erkenntnis. Die vielfältigen digitalen Wege, die das Internet bietet, ermöglichen zum Beispiel gezielte Verbreitung und Zugriff in klar definierten Gruppen (man denke an die Urheberrechtsbeschränkung für die Verbreitung digitaler Kopien im Kontext der Lehre) mit differenzierten Formaten zu bestimmten Zwecken. Gegenüber der gedruckten Verbreitung liegt hierin auch eine Demokratisierung, weil die

Verbreitung von Informationen einen geringeren wirtschaftlichen Einsatz verlangt. „Mitwirkung in Gemeinschaften des Lernens“ beschreibt also einen Wissenschaftsdiskurs, der gänzlich anderen Bedingungen unterliegt als noch vor 30 Jahren.

Dieser Wandel hat zur Folge, dass der Handlungsspielraum für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler größer wird als unter analogen Bedingungen. Heute muss gegebenenfalls abgewogen werden, in welchem Umfang und mit welcher Konsequenz wissenschaftliche Erkenntnis veröffentlicht wird: unter verschiedenen Open Access-Standards, über einen Verlag oder ein institutionelles Repositorium et cetera. Diese unterschiedlichen Verbreitungswege wiederum wirken sich auf den kritisch-bewertenden Umgang mit Information aus: Dieser wird herausfordernder, weil die akademische Qualitätssicherung als Aufgabe und Alleinstellungsmerkmal wissenschaftlicher Verlage nun in verschiedenen Systemen mit durchaus unterschiedlichen Konsequenzen erfolgen kann. Informationskompetenz ist daher heute eingebettet in ein ganzes Geflecht – letztlich – akademisch relevanter Kompetenzen: Urheberrechtskompetenz/*copyright literacy*, *data literacy* und vieles mehr.

So wird deutlich, dass der Kompetenzumfang als solcher gewachsen ist, der heute benötigt wird, um selbstbestimmt am akademischen Diskurs teilhaben zu können. Damit stellt sich eine das System betreffende Frage: Wie kann die Entwicklung dieser Kompetenzen zu einem verbindlichen Aspekt akademischer Ausbildung werden (Hochschulrektorenkonferenz 2012)? Bibliotheken sind hier als Akteurinnen im Feld der Wissenschaftskommunikation direkt mit den Problemen digitaler Informationsverbreitung konfrontiert und es gehört zu ihren Aufgaben, technische Lösungen zu entwickeln, nutzergerecht zu gestalten und bereitzustellen. Das hat in Bezug auf die Angebote zur Kompetenzentwicklung oft zur Folge, dass diese den Anforderungen in der akademischen Lehre quasi vorauslaufen, denn die innovativen Dienstleistungsangebote als Vermittlungsinhalte müssen sich erst in der wissenschaftlichen Praxis etablieren. Es offenbart sich dann oftmals ein strukturelles Defizit im Miteinander von akademischer Lehre und jenen Anbieterinnen und Anbietern – häufig die zentralen Einrichtungen an den Hochschulen –, die den gewachsenen Bedarf an *Schlüsselkompetenzen* erkennen und entsprechende Angebote gestalten.

Diese Schlüsselkompetenzen erfahren aktuell vielfältige Definitionen und Verwendungen. Hier soll Seidl gefolgt werden, der ihre Entwicklung hin zu *21st Century Skills* beschreibt: Es handele sich um *fachübergreifende* Kompetenzen, bei denen neben vielen für die Erwerbstätigkeit zentralen sozialen und kommunikativen Kompetenzen auch Informationskompetenz genannt wird (Seidl 2021). Seidl wirft als besonderes Problem den „Status quo der Schlüsselkompetenzausbildung an deutschen Universitäten“ auf (Seidl 2021, 121). Systemisch scheint noch wenig Klarheit darüber zu herrschen, welchen Platz Schlüsselkompetenzen in den akademischen Curricula einnehmen sollen und können. Einerseits gehören sie seit der Bologna-Reform zum „Pflichtkanon eines Hochschulstudiums“ (Seidl 2021, 117), andererseits führen vielleicht auch offene begriffliche und konzeptionelle Fragen zu uneinheitlichen Umsetzungen in der Praxis.

Eine reflektierende Bibliothekspädagogik kann hier Antworten liefern für eine zukünftige Gestaltung institutioneller Abhängigkeiten. Dazu ist eine Analyse der Strukturen der Lehr-/Lerninhalte in der universitären Bildung nötig, die möglichst viele Akteurinnen und Akteure berücksichtigt als Antwort auf die wachsende Komplexität der Strukturen der Informationsversorgung. Entsprechende Bedarfe sind in den letzten Jahren in Empfehlungen der einschlägigen hochschulpolitischen Institutionen bereits formuliert worden (Euler 2015; Hochschulrektorenkonferenz 2012).

Das eigene Handeln professionalisieren

Aus einer Reflexion der Strukturen ergibt sich die Frage, wie Bibliotheken pädagogisch sinnvoll handeln; dabei sind Bibliotheken aller Typen schon lange pädagogisch tätig – von der Leseförderung über die Begleitung Studierender bis zur Erwachsenenbildung. Neben den eigentlichen Schulungs- und Vermittlungsangeboten hat auch die Beratung zur Nutzung von Literatur, Medien und Informationen pädagogischen Charakter insoweit sie darauf abzielt, Nutzende nachhaltig zu befähigen, Bibliotheksressourcen aller Art zu nutzen. Es steht dabei außer Frage, dass die einzelnen Bibliotheken bereits seit langem erfolgreich darin sind, standortspezifische Modi für die Förderung und Entwicklung von Informationskompetenz zu finden. Im direkten Austausch mit Instituten und Lehrenden vor Ort ist Informationskompetenz in unterschiedlichster Verbindlichkeit fast überall und in den meisten akademischen Disziplinen ein Ziel der akademischen Ausbildung.

Die *Hochschuldidaktik* ist dabei jene pädagogische Teildisziplin, die sich direkt mit den Bedingungen von Lehren und Lernen im Hochschulkontext beschäftigt, um effizientes pädagogisches Handeln im Hochschulkontext zu ermöglichen; wobei ihr Status als Disziplin oder Forschungsfeld und in der Folge die genauere Definition ihrer Gegenstände und Zielsetzungen ähnlichen diskursiven Unklarheiten unterliegt wie „die Pädagogik“, „die Erziehungswissenschaften“ et cetera (Reinmann 2021). Im *Neuen Handbuch Hochschullehre* gibt Wildt einen systematischen Überblick des Gegenstands und analysiert Rahmenbedingungen und Handlungsebenen der Hochschuldidaktik (Wildt 2006). Er entwickelt für die Rahmenbedingungen vier Hauptgruppen: die Sozialisations-, Qualifikations- und Lernvoraussetzungen, Quellen des fachlichen und fachübergreifenden wissenschaftlichen Wissens, [institutionelle] Voraussetzungen und die gesellschaftlichen und beruflichen Anforderungen an die Hochschul(aus)bildung (Wildt 2006, 6). Er verweist darauf, dass „[die] ganze Geschichte der Hochschuldidaktik [...] voll von Reflexionen über den Umgang und die Veränderung des Bedingungsrahmens“ sei (Wildt 2006, 6). Hier finden sich auch Bibliotheken mit ihren aktuellen Herausforderungen und dem Wandel der Rahmenbedingungen der letzten Jahrzehnte wieder: der Bologna-Prozess betraf über die Vorgaben der Bildungspolitik direkt die bibliothekarische Arbeit; die digitale Transformation verändert gesellschaftliche, be-

rufliche Anforderungen und letztlich auch die Lernvoraussetzungen der jeweils jungen Generation an den Hochschulen.

Weiterhin beschreibt Wildt sieben Handlungsebenen für die Hochschuldidaktik, die von einzelnen (Inter)Aktionen bis zur systemischen Vernetzung reichen (Wildt 2006, 7). Er stellt fest:

Je nach Schärfe der analytischen Auflösung werden aus dem Handlungszusammenhang des Lehrens und Lernens Gegenstandsaspekte hervorgehoben, auf die sich der theoretische, empirische oder gestalterische Zugriff der Hochschuldidaktik bezieht. (Wildt 2006, 7)

Bibliotheken zielen – wie gesehen – vor allem auf die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen in Abhängigkeit von fachakademischem Wissen und Fertigkeiten. Eine systemische Verortung auf Handlungsebenen, wie Wildt sie beschreibt, kann dabei helfen, bibliothekspädagogisches Handeln nachhaltig in Beziehung zu setzen zur hochschuldidaktischen Praxis der Fächer und so auch eine systemische Legitimation dieses Handelns entwerfen.

Von der Hochschuldidaktik kommend, geht Reinmann mit einem Konzept zur *Wissenschaftsdidaktik* noch einen weiteren Schritt. Dieser führt weg von einer allgemeinen Hochschuldidaktik wie sie klassischerweise – und auch von Wildt – aus den universitären Rahmenstrukturen heraus entwickelt wird, zu einem Blick auf das Lehren und Lernen, der stärker von der wissenschaftlichen Praxis einzelner Fächer geprägt ist (Reinmann/Rhein 2022). Zeigt sich hier eine weitere Ausdifferenzierung hochschuldidaktischer Praxis, wie sie von Wildt als zwangsläufig gesehen wird, so hat dieser Schritt für Bibliotheken eine besondere Bedeutung, weil deren Fokus auf der Förderung von Schlüsselkompetenzen umso erfolgreicher sein wird, je direkter er in die fachwissenschaftliche Tätigkeit eingebunden ist.

Schlüsselkompetenzen an sich stellen dabei eine besondere Herausforderung für die Hochschuldidaktik dar (Seidl 2021, 121). Sie sind nicht der primäre Gegenstand akademischer Lehre und werden doch – wie oben gesehen – durch die Digitalisierung zunehmend wichtiger. Für Bibliotheken stellt sich dabei nicht nur die Frage adäquater Vermittlungsangebote. Viele Aspekte akademischer Schlüsselkompetenzen betreffen direkt die Ressourcen und Dienstleistungen, die von Bibliotheken angeboten werden. Die Wissens- und Fertigungsgrundlagen für die effiziente Nutzung dieser Services können vermittelt werden, die Kompetenz muss in der Anwendung entwickelt werden. Schlüsselkompetenzen zu entwickeln heißt also auch, auf der institutionellen Ebene die Rahmenbedingungen zu schaffen, unter denen kompetentes Handeln eingeübt werden kann. Gerade für Bibliotheken muss daher auch Beraten zu den klassischen pädagogischen Tätigkeiten gerechnet werden (Bräu 2021, 145–169; Drognitz et al. 2021, 103–116).³

³ Siehe auch Engelkenmeier (2024) in diesem Band.

Dieser Blick auf hochschuldidaktische Ansätze legt nahe, dass der überwiegend gewählte Ansatz der Bibliotheken zu kurz greift auf der einfachen Handlungsebene der Gestaltung von Vermittlungsangeboten zu argumentieren – wie Wildt sie als Handlungsebenen II ((Lern)Situationen) und III ((Lehr)Veranstaltungen) benennt (Wildt 2006, 7). Die bibliothekarische beziehungsweise bibliothekspädagogische Diskussion sollte hier den Anspruch entwickeln, auch die Rahmenbedingungen des eigenen Handelns mitzugestalten.

Fazit

Unter dem Leitbegriff *Informationskompetenz* versetzen Bibliothekarinnen und Bibliothekare Nutzende in die Lage, Bibliotheksressourcen effizient und kompetent zu nutzen. Aus einer pragmatischen Haltung heraus haben sie dafür bereits zahlreiche konstruktive Anregungen, Anleitungen und Umsetzungsbeispiele geschaffen. In der Regel hatte diese pragmatische Herangehensweise Bibliotheken als Institutionen zum Ausgangspunkt: Wie vermitteln wir das Wissen und die Fertigkeiten für die zielgerechte Nutzung der eigenen Bestände und Werkzeuge möglichst effizient? Dabei wurde durchaus auf immer weiter streuende Aufgabenbereiche eingegangen, was sich aktuell vor allem in der Auseinandersetzung mit Themen wie *copyright literacy*, *data literacy* et cetera zeigt. Dieses komplexer werdende Umfeld schlägt sich auch beispielhaft am *Framework Informationskompetenz in der Hochschulbildung* nieder (Gemeinsame Kommission Informationskompetenz 2021).

Bisher werden aber auf systemischer Ebene kaum Herausforderungen für das Bibliothekswesen aus dieser Situation abgeleitet. Daher ist es nötig, die Rahmenbedingungen bibliothekspädagogischen Handelns stärker zu reflektieren mit einem wissenschaftlich-pädagogischen Habitus, wie es oben skizziert wurde. Entscheidend ist dafür die Änderung der Blickrichtung: Bibliothekspädagogische Erkenntnisse sollten eingesetzt werden, um die Bibliotheken selbst in Zeiten der digitalen Transformation zukunftsfähig zu halten. Gemeinhin wird der Anspruch für alle Bibliothekstypen formuliert, dass sie verlässliche und unerlässliche Bildungspartner seien.⁴ Sie tauchen in den hier benannten *pädagogischen* Quellen allerdings nur selten als solche auf. Zukünftig wird es entscheidend sein, nicht nur pädagogisches Denken in die Bibliotheken zu tragen, sondern Bibliotheken auch zum Gegenstand des pädagogischen Diskurses – vor allem in der Bildungswissenschaft – zu machen. Das muss auch bedeuten, Bibliotheken in den Strukturen des Bildungssystems sichtbarer zu machen. Praktisch

⁴ Man vergleiche die „Themen“, die der Deutsche Bibliotheksverband – dbv auf seiner Webseite benennt, u. a. „Bibliothek und Schule“, „Informationskompetenz und Medienbildung“, „Kulturelle Bildung“, „Leseförderung“; alle nennen Bibliotheken als Bildungspartnerinnen: <https://www.bibliotheksverband.de/themen>.

kann das zum Beispiel bedeuten, sie auch auf der Ebene der hochschuldidaktischen und lehrrelevanten Administration in die Gestaltung und Durchführung von Lehrangeboten, Curricula et cetera einzubinden – was wiederum Konsequenzen für Ausbildung, Ausstattung und Organisation auf Seiten der Bibliotheken haben muss. Auch wenn hier vor allem auf Hochschulbibliotheken eingegangen wurde, können die gestellten Fragen mit spezifischen Antworten auch an Wissenschaftliche Bibliotheken anderer Typen, wie Regional- und Forschungsbibliotheken gestellt werden.

Literatur

- Böhm, W.; Seichter, S. (2022): *Wörterbuch der Pädagogik*. 18. Aufl. Stuttgart: Brill, Schöningh.
- Bräu, K. (2021): Beraten. In: J. Budde; T. Eckermann (Hrsg.): *Studienbuch pädagogische Praktiken*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 145–169.
- Drognitz, M.; Mendzheritskaya, J.; Hansen, M. (2021): Beraten und Betreuen in der Hochschullehre. In: R. Kordts-Freudinger; N. Schaper; A. Scholkmann; B. Szczyrba (Hrsg.): *Handbuch Hochschuldidaktik*. Bielefeld: wbv, 103–116.
- Engelkenmeier, U. (2024): Information, Auskunft und Beratung. In: U. Engelkenmeier; K. Keller-Loibl; B. Schmid-Ruhe; R. Stang (Hrsg.): *Handbuch Bibliothekspädagogik*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 325–335. <https://doi.org/10.1515/9783111032030-030>.
- Euler, E. (2015): *Hochschulbibliothek der digitalen Zukunft*. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung. https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD%20AP%20Nr%204_Hochschulbibliothek%20der%20digitalen%20Zukunft.pdf.
- Fromm, M. (2015): *Einführung in die Pädagogik. Grundfragen, Zugänge, Leistungsmöglichkeiten*. Münster: Waxmann.
- Gemeinsame Kommission Informationskompetenz von dbv und VDB (Hrsg.) (2021): Framework Informationskompetenz in der Hochschulbildung. *o-bib. Das Offene Bibliotheksjournal* 8/2, 1–29. <https://doi.org/10.5282/o-bib/5674>.
- Hanke, U.; Sühl-Strohmenger, W. (2016): *Bibliotheksdidaktik. Grundlagen zur Förderung von Informationskompetenz*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur.
- Hochschulrektorenkonferenz (2012): *Hochschule im digitalen Zeitalter: Informationskompetenz neu begreifen. Prozesse anders steuern. Entschließung der 13. Mitgliederversammlung der HRK am 20. November 2012 in Göttingen*. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz. https://www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/Entschliessung_Informationskompetenz_20112012_01.pdf.
- Homann, B. (2002): Standards der Informationskompetenz. Eine Übersetzung der amerikanischen Standards der ACRL als argumentative Hilfe zur Realisierung der „Teaching Library“. *Bibliotheksdienst* 5, 625–638.
- Keller-Loibl, K. (2024): Rollen- und Selbstverständnis. In: U. Engelkenmeier; K. Keller-Loibl; B. Schmid-Ruhe; R. Stang (Hrsg.): *Handbuch Bibliothekspädagogik*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 407–417. <https://doi.org/10.1515/9783111032030-038>.
- Keller-Loibl, K.; Stang R. (2024): Bibliothekspädagogik und Digitalisierung. In: U. Engelkenmeier; K. Keller-Loibl; B. Schmid-Ruhe; R. Stang (Hrsg.): *Handbuch Bibliothekspädagogik*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 215–224. <https://doi.org/10.1515/9783111032030-020>.
- Kordts-Freudinger, R.; Schaper, N.; Scholkmann, A.; Szczyrba, B. (Hrsg.) (2021): *Handbuch Hochschuldidaktik*. Bielefeld: wbv.

- Reinmann, G. (2021): Die wissenschaftliche Verortung der Hochschuldidaktik. Hochschuldidaktik als Disziplin? In: R. Kordts-Freudinger; N. Schaper; A. Scholkmann; B. Szczyrba (Hrsg.): *Handbuch Hochschuldidaktik*. Bielefeld: wbv, 43–56.
- Reinmann, G.; Rhein, R. (2022): *Wissenschaftsdidaktik I: Einführung*. Bielefeld: transcript.
- Schoenbeck, O. (2015): Informationskompetenz als Gestaltungsaufgabe. *Zeitschrift für Bibliothekswesen und Bibliographie (ZfBB)* 2, 85–93.
- Schultka, H. (2018): *Bibliothekspädagogik. Lehren und Lernen in wissenschaftlichen Bibliotheken*. München: ko-paed.
- Seidl, T. (2021): Förderung von Schlüsselkompetenzen. In: R. Kordts-Freudinger; N. Schaper; A. Scholkmann; B. Szczyrba (Hrsg.): *Handbuch Hochschuldidaktik*. Bielefeld: wbv, 117–128.
- Sühl-Strohmenger, W. (Hrsg.) (2016): *Handbuch Informationskompetenz*. 2. Aufl. Berlin; Boston: de Gruyter Saur.
- Wildt, J. (2006): Ein hochschuldidaktischer *Blick auf Lehren und Lernen. Eine kurze Einführung in die Hochschuldidaktik*. In: B. Berendt; A. Fleischmann, G. Salmhofer; N. Schaper; B. Szcyrba; M. Wiemer; J. Wildt (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre*. Ergänzung 01. Stuttgart; Berlin: RAABE.