

Einleitung

Trotz der nach wie vor uneinheitlichen Begriffsverwendung (Keller-Loibl 2018, 48)¹ verbindet die unterschiedlichen Facetten einer Bibliothekspädagogik, dass Ziel und Grundlage dieser Bindestrich-Pädagogik eher die Bildung von Individuen im engeren als deren Erziehung im weiteren Sinne sind. Wobei Bildung hier wiederum unter einer bestimmten Perspektive zu verstehen wäre, da es in der Regel um die Entwicklung von spezifischen Kompetenzen geht. Im Englischen – und seit Mitte der 2000er Jahre zunehmend auch in der deutschsprachigen Literatur und bibliothekarischen Praxis – wird in verschiedenen Zusammensetzungen von *literacy* gesprochen, die ausgehend von der Lesekompetenz weitere informations- und wissensbezogene Kompetenzen adressiert (Information, Data, Media Literacy) (Hütte 2006, 139–140). Aber was bedeutet *Kompetenzentwicklung* eigentlich? Wie erwerben Individuen Kompetenzen? Und welche Mechanismen werden in der Kompetenzentwicklung aktiviert? In der deutschsprachigen Debatte um die *Bibliothekspädagogik* sind diese Fragen bisher oft nur ansatzweise oder en passant gestellt worden. Zwar wird *Lernen* in der Regel als Grundbedingung von Bibliothekspädagogik vorausgesetzt, allerdings fehlt eine Definition von Lernen in der einschlägigen Literatur genauso wie eine Antwort auf die Frage nach den Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen. Auch was genau gelernt wird (Wissen, Kompetenzen, soziale Normen) ist nicht immer ganz deutlich. Anders, als etwa in der Literatur über *Lernwelten* und *Lernräume*, die dies inzwischen thematisiert,² ist hier eine Lücke in der Theoriebildung zu erkennen. Angesichts der Tatsache, dass die Bezeichnung *Bibliothekspädagogik* eine Teildisziplin der Pädagogik nahelegt, ist dies umso erstaunlicher. Ziel dieses Beitrages ist es daher, die bisher in der Bibliothekspädagogik und verwandten Konzepten wie etwa der Informationskompetenz und der Bibliotheksdidaktik schon vorhandenen Annäherungen an Lerntheorien zu betrachten und im Anschluss eine mögliche lerntheoretische Grundlage für die weitere Diskussion vorzuschlagen. Dabei wird von drei grundlegenden Annahmen ausgegangen:

- *Bibliothekspädagogik* wird im oben genannten Sinne als zusammenfassender Begriff für unterschiedliche Formen der *Kompetenzentwicklung* betrachtet.
- Sowohl für das grundlegende Verständnis der *Kompetenzentwicklung* als auch für die strategische Formulierung von damit verbundenen *Lernarrangements* und die individuelle Didaktik sind lerntheoretische Grundlagen unerlässlich.

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

² Siehe hierzu etwa die Buchreihe *Lernwelten* beim Verlag De Gruyter: <https://www.degruyter.com/serial/lw-b/html>.

- *Lernen* als Begriff kann im Zusammenhang mit *Kompetenzentwicklung* nur dann zu einem viablen Konzept beitragen, wenn ein lernendenzentrierter Ansatz gewählt wird, der die individuelle *Konstituierung* von Wissen und Kompetenzen in den Blick nimmt.

Dementsprechend wird es im Folgenden nicht um einen *inputorientierten* Ansatz der Vermittlung von Wissen durch Lehrpersonen an zu unterrichtende Individuen gehen, sondern um eine *outcomeorientierte* Perspektive, die den individuellen Aneignungsprozess von Kompetenzen in den Blick nimmt. Die im Ergebnis formulierte Voraussetzung für die individuelle Kompetenzentwicklung folgt – gestützt auf neurowissenschaftliche Erkenntnisse – einem konstruktivistischen Ansatz. Dazu werden zunächst bereits vorhandene lerntheoretische Überlegungen vorgestellt und eingeordnet. Daran anschließend wird die Frage beantwortet, wie Kompetenzentwicklung als Aneignungsprozess auf der individuellen Ebene abläuft. Abschließend folgen noch einige Hinweise auf die praktischen Implikationen für eine Bibliothekspädagogik, die mit dieser lerntheoretischen Herangehensweise verbunden sind.

Lerntheoretische Grundlagen

Die seit den frühen 2000er Jahren im deutschsprachigen Raum geführte Debatte über eine Bibliothekspädagogik war von Beginn an von einem sehr starken Praxisbezug geprägt. Dies hat der Verbreitung verschiedener Facetten der Bibliothekspädagogik sowohl in Öffentlichen als auch in Wissenschaftlichen Bibliotheken sehr geholfen und zur deren Etablierung beigetragen. Schon Schultka definiert Bibliothekspädagogik allerdings als „Theorie und Praxis des pädagogischen Handelns in Bibliotheken in Bezug auf die Besucher der Bibliothek“ (Schultka 2002, 1489). In seinem für die Begriffsbildung der Bibliothekspädagogik so grundlegenden Beitrag werden zwar unterschiedliche Arten des Lernens adressiert, diese aber in ihren Bedingungen und ihrer Bedingtheit nicht weiter ausführt. Vielmehr verfolgt er einen zielgruppenspezifischen Ansatz und zeigt die große Varianz des Begriffsfeldes Bibliothekspädagogik anschaulich auf (Schultka 2002, 1490). Dies wird durch spätere Beiträge ergänzt, in denen Schultka ausführlicher auf sein Verständnis von Bibliothekspädagogik eingeht. So beschreibt er 2005 Bibliothekspädagogik als ganzheitlichen Gestaltungsanspruch ausgehend vom *Lernort*, den sich das Individuum für seinen Lernprozess aneignet (Schultka 2005a, 1107–1108). Schultka verwendet hier den Begriff *Lernort* etwas missverständlich, da er eigentlich die beispielhafte Gestaltung von *Lernräumen* im Rahmen einer *Lernwelt* beschreibt.³ Dies erweitert er um den Aspekt der ergänzenden und begleitenden Beteiligung von Bibliotheken „an der Entwicklung von Lese- Medien- und Informationskom-

³ Zur Differenzierung von Lernort, Lernraum und Lernwelt: Eigenbrodt (2021, 103–111).

petenz“ (Schultka 2005a, 1108). Im didaktischen Diskurs würde man hier von der Gestaltung von *Lernarrangements* sprechen. Dieser Ansatz ist aus einer lerntheoretischen Perspektive deshalb anschlussfähig, weil er sich zunächst sehr deutlich von einer instruktiven Pädagogik absetzt und dies auch mit einem Beispiel aus der Praxisliteratur zur Schulentwicklung unterstreicht (Schultka 2005a, 1107–1108). Eine begleitende Beteiligung an der Kompetenzentwicklung durch die Gestaltung von Lernarrangements, die das Individuum und seine Lernbedürfnisse in den Mittelpunkt stellen, erscheint hier zunächst auch ohne explizite lerntheoretische Grundlage als viables Konzept für die Bibliothekspädagogik. Schultka (2005a) konzentriert sich aus nachvollziehbaren Gründen in diesem und dem fortsetzenden Beitrag (2005b) insbesondere auf methodische Werkzeuge für die Umsetzung des formulierten Anspruchs.

Auch nachfolgende Beiträge zur Bibliothekspädagogik nehmen vor allem praktische Anwendungsfelder und Veranstaltungsformate insbesondere in Öffentlichen Bibliotheken in den Blick. Didaktische oder lerntheoretische Grundlagen der gewählten Zugänge und Methoden werden entweder nicht dargestellt oder lediglich über die zitierte Literatur erkennbar. Eine Ausnahme bildet hier etwa der Ansatz von Dudeck (2015). Dieser stellt die beteiligten Menschen in den Mittelpunkt bibliothekspädagogischer Arbeit, schlägt ein Modell der themenzentrierten Interaktion vor und sieht Bibliothekspädagogik als „begrenztes Beziehungsangebot auf Zeit“ (Dudeck 2015, 395). Dannenberg (2016) geht im Zusammenhang mit den besonderen Bedürfnissen der *Generation Y* in Bezug auf Bibliothekspädagogik kurz auf eine, auf konstruktivistischen Lerntheorien basierende, Didaktik ein. Die Diskussion dazu wird dort allerdings nicht vertieft, sondern mit dem nicht weiter belegten Verweis auf „die konstruktivistische Didaktik als Rahmenkonzept“ in Bibliotheken beendet (Dannenberg 2016, 368). Allerdings sind die zwei von Dannenberg genannten Veranstaltungsformate für die Vermittlung von Informationskompetenz in einer Wissenschaftlichen Bibliothek kein Beleg für die tatsächliche Adaption konstruktivistischer Lerntheorien in der bibliothekspädagogischen Didaktik, sondern lediglich ein Hinweis darauf, dass hier nicht ausschließlich instruktive Formen der Vermittlung gewählt werden. Zudem weist die Einordnung konstruktivistischer Pädagogik in den eher historischen Kontext „reformpädagogische[r] Ansätze“ (Dannenberg 2016, 364) darauf hin, dass der Autor sich nicht mit den Grundlagen konstruktivistischer Didaktik auseinandergesetzt hat.

Keller-Loibl (2018, 51–52) dagegen betrachtet in ihren Überlegungen zur Etablierung der Bibliothekspädagogik lerntheoretische und -psychologische Voraussetzungen nicht als selbstverständlich vorhanden. Sie betont insbesondere das „selbstgesteuerte Lernen in allen Lebenssituationen“ (Keller-Loibl 2018, 53) als wichtige Entwicklung auch für die Bibliothekspädagogik. Dabei schließt sie explizit auch an Schultkas ganzheitlichen Ansatz an und formuliert daraus einen weitergehenden Anspruch:

Bibliothekspädagogische Angebote sollten deshalb ein hohes Maß an Eigenaktivität und das positive Erleben, aus eigener Kraft Anforderungen gewachsen zu sein, ermöglichen. Der Wunsch nach sozialer Einbindung erfordert eine vertrauensvolle Lernatmosphäre und den Einsatz ver-

schiedener Sozialformen des Lernens im Rahmen organisierter Lernprozesse. (Keller-Loibl 2018, 53).

Die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit Kontext und Rahmen von Lernprozessen unterstreicht auch die – etwa von Schmid-Ruhe (2018, 97) oder im studentischen Thesenpapier zum 6. *Forum Bibliothekspädagogik* (BIB 2022) – aufgestellte Forderung, sich umfänglich auch mit theoretischen Grundlagen zu befassen. In der Debatte ist allerdings auch zu erkennen, dass verschiedene Auseinandersetzungen mit Wissens- und Kompetenzerwerb und damit verbundene Konzepte entweder als Teil der Bibliothekspädagogik betrachtet oder mit dieser vermischt werden. Dies betrifft neben der Informationskompetenz⁴ auch die Medienkompetenz sowie das Konzept der Teaching Library⁵ und die jeweils damit verbundenen Didaktiken. Ist also eine lerntheoretische Grundlegung der Bibliothekspädagogik in den Veröffentlichungen der letzten 20 Jahren noch nicht zu fassen, wären vielleicht hier entsprechende Informationen zu finden. Schon Schultka (2002, 1490) sieht die Förderung von Informationskompetenz als Teil der Bibliothekspädagogik.

In der Regel sind die Begrifflichkeiten und Konzepte in Bezug auf Informationskompetenz in Bibliotheken bis heute allerdings auf Vermittlung und Lehre ausgelegt. Hinweise auf lerntheoretische Grundlagen finden sich in der Literatur nur selten, vielmehr wird häufig von einem instruktiven Modell ausgegangen, das zuweilen motivationspsychologisch modifiziert wird. Dies beruht mutmaßlich vor allem darauf, dass die Herangehensweise stark von der nach wie vor inputorientierten Didaktik an deutschen Hochschulen geprägt ist. Für Wissenschaftliche Bibliotheken stand lange Zeit eine Selbstbehauptung als *Ort der Lehre* mit curricularer Einbindung entsprechender Veranstaltungen im Vordergrund. So nennt Rauchmann in ihrer Liste der notwendigen Qualifikationen für die Förderung von Informationskompetenz insbesondere solche, die auf eine klassische Hochschuldidaktik ausgerichtet sind und spricht folgerichtig von „schulenden Bibliothekaren“ (Rauchmann 2016, 440–441). Dies hat sich in den letzten Jahren in der Praxis durch neue Methoden und Formate wie Coffee Lectures durchaus geändert, allerdings ist das Modell der *Teaching Library*, für das auch Musterlehrpläne und Curricula entwickelt wurden (Sühl-Strohmer 2012), hier noch immer sehr wirksam. Es existieren aber auch andere Herangehensweisen.

Die mit dem Feld der Bibliothekspädagogik verbundene *Bibliotheksdidaktik* schlägt zum Beispiel einen lerntheoretischen Rahmen vor, der sich kognitivistisch einordnen lässt. Hanke und Sühl-Strohmer argumentieren motivationspsychologisch und entwickeln hieraus den Ausgangspunkt ihres didaktischen Ansatzes. Motivation zum Lernen entsteht demnach durch einen von äußeren Reizen ausgelösten „mental Ungleichgewichtszustand“ (Hanke/Sühl-Strohmer 2016, 374). Zugrunde liegt dem ein klassisches Verständnis des Kognitivismus nach Piaget (Hanke/Sühl-Stroh-

⁴ Siehe auch Griesbaum (2024) in diesem Band.

⁵ Siehe auch Sühl-Strohmer (2024) in diesem Band.

menger 2016, 371). Letztendlich läuft der Lernprozess, wie ihn Hanke und Sühl-Stromenger in ihrem „Bibliotheksdidaktischen Rahmenmodell“ beschreiben, auf ein modifiziertes instruktives Modell hinaus. Zwar werden Motivation und Aktivität des lernenden Individuums betont, es ist aber immer eine bibliothekarische Lehrperson nötig, die Aufmerksamkeit weckt, Ziele aufzeigt, Vorwissen aktiviert, Informationen vermittelt und so weiter (Hanke/Sühl-Stromenger 2016, 378).

In einem Grundlagenbeitrag zur Informationsdidaktik erwähnen Michel et al. (2023, 597), dass Wissensgemeinschaften als Communities of Practice in der US-amerikanischen Informationsdidaktik eine größere Rolle spielen als in der deutschsprachigen Literatur. Tatsächlich liegt mit der Theorie des situierten Lernens, wie sie unter anderem Lave und Wenger (2007) formuliert haben, ein vielversprechender Ansatz vor, Lernen als individuellen, in einen spezifischen sozialen und kulturellen Kontext eingebundenen Prozess zu beschreiben, der die instruktive Vermittlung durch Beteiligung der lernenden Individuen in der Kompetenzentwicklung ersetzt. Dieser Ansatz wurde in der deutschsprachigen Bibliothekspädagogik bisher aber nicht weiterverfolgt.

Kompetenzentwicklung und konstruktivistische Lerntheorien

Ausgehend von der Feststellung, dass Bibliothekspädagogik auf den Erwerb von Kompetenzen ausgerichtet ist, stellt sich die Frage, was die damit verbundenen Lernprozesse auszeichnet und inwiefern sie sich von anderen – zum Beispiel dem Rezipieren von Informationswissen oder der Konstitution von Handlungswissen – unterscheiden. Dem liegt die keineswegs selbstverständliche Feststellung zugrunde, dass Wissen und Kompetenz verschiedene Konzepte sind (Arnold/Erpenbeck 2014, 21, aber dagegen Siebert 2005, 82). Auch wenn der Kompetenzbegriff in aktuellen Bildungsdebatten inflationär und oft auch uneinheitlich gebraucht wird (Stang 2016, 22), lassen sich die bibliothekspädagogisch adressierten, teilweise aufeinander aufbauenden Kompetenzen auf ein gemeinsames Fundament zurückführen. Sie alle sind wissensbezogene Kompetenzen. Das heißt im Sinne von Arnold und Erpenbeck (2014, 15), dass sie Voraussetzungen für die Produktion von Wissen darstellen. Dies schließt allerdings auch andere Kompetenzen wie zum Beispiel soziale oder aktivitätsbezogene ein. Kompetenzen befähigen das Individuum zur Selbstorganisation und zur kreativen Verarbeitung von Input in einem Lernprozess (Erpenbeck/Sauter 2013, 4). Ein erfolgreicher Lernprozess im Sinne der Konstitution neuen Wissens setzt demnach Kompetenzen voraus. Folgerichtig dient die Leseförderung in der Kinderbibliothek genauso wenig dem Auswendiglernen von Kinderbüchern, wie die Informationskompetenz – bei aller gebotenen fachlichen Differenzierung – auf konkrete Inhalte eines Studienfachs bezogen ist. In diesem Sinne machen Kompetenzen das Individuum in Bezug auf Wissen und damit

für Lernprozesse erst handlungsfähig. Weitergedacht führt dies auch zu einer notwendigen Ausdifferenzierung des Kompetenzbegriffs:

War Kompetenz zuvor ein bloßes Gutwort oder bestenfalls ein Synonym für Wissen und Qualifikation übersteigendes Handlungsvermögen, wurde seitdem mehr und mehr erkannt, dass es gerade um das Selbstorganisative, das Innovative und Kreative geht, das mit der Kompetenzentwicklung erreicht und mit der Kompetenzanerkennung bescheinigt wird. (Erpenbeck/Sauter 2013, 190)

Kompetenz ist eben kein bloßes Handlungswissen, das zum Beispiel zur richtigen Handhabung Boolescher Operatoren, zur zielführenden Recherche im Bibliothekskatalog oder zur Beherrschung sinnentnehmenden Lesens dient. Es geht vielmehr darum, das Gehirn in die Lage zu versetzen, selbstorganisiert und kreativ Reize zu verarbeiten und daraus neues, für das Individuum viables Wissen zu konstituieren. Hier schließt die Diskussion zur Kompetenzentwicklung an konstruktivistische Lerntheorien an.

Während *behavioristische* Ansätze Lernen als bloße Reaktion auf äußere Reize sehen, beschreiben *kognitivistische* Theorien Lernen als motivationsgeleiteten Verarbeitungsprozess. Beiden ist gemeinsam, dass sie *inputorientiert* sind, also davon ausgehen, dass es beim Lernen darum geht, ein objektifizierbares Wissen aufzunehmen. *Kognitivistische Theorien* sehen Lernen zwar weitergehend als individuelle Aneignung von Wissen, diese ist allerdings durch von außen geleitete Schemata oder Modelle bestimmt. Unabhängig vom konkreten kognitivistischen Modell geht es immer darum, Individuen Anreize zum Lernen zu schaffen (Motivation) und ihnen Schemata oder Kategorien zur Einordnung des gelernten Wissens verfügbar zu machen, im Falle von Kompetenzvermittlung also zum Beispiel Handlungswissen.

Das besondere Kennzeichen *konstruktivistischer Lerntheorien* ist dagegen die Betonung von Lernen als kreativem *Aneignungsprozess* eigenständiger Individuen. Informationen wirken als äußere Reize auf das Individuum ein, die Gedächtnisprozesse stimulieren. Das Bewusstsein wird dabei als autonomes System gesehen, das aus diesen Stimuli Bedeutung konstruiert (Siebert 2005, 32). Diese *Selbstorganisation* des Gehirns im Lernprozess darf aber nicht als Abkoppelung von der Umwelt missverstanden werden. Konstruktivistische Lerntheorien leugnen die Bedeutung äußerer Reize nicht, sie betonen vielmehr die Vorstrukturierung und Vorerfahrung aber auch den freien Willen des Individuums in Bezug auf die Interpretation der Reize und damit die Konstitution neuen Wissens. Insbesondere Vorstrukturierung und Vorerfahrung sind die Faktoren, welche dazu beitragen, aus den Stimuli für das Individuum viable, also im jeweiligen Kontext funktionierende Bedeutung zu konstruieren (Arnold 2016, 7). Neues Wissen konstituiert sich dann, wenn eine Übereinstimmung zwischen den anzueignenden Wissenselementen und den inneren Voraussetzungen des Individuums entsteht. Dabei spielen Inspiration und Interaktion eine wichtige Rolle: In Bezug auf den Lernprozess bedeutet dies eine Abwendung von einer auf den *Input* hin zu einer auf den *Outcome* orientierten Herangehensweise (Arnold 2016, 70).

Dies erinnert an praxisorientierte Modelle der vorletzten Jahrhundertwende, wie sie etwa in der Reformpädagogik Niederschlag fanden. Allerdings argumentieren hier konstruktivistische Modelle wesentlich komplexer und werden durch neurowissenschaftliche Erkenntnisse geleitet. Die Betonung der Autonomie des Gehirns bei der Verarbeitung äußerer Reize wird durch die Hirnforschung bestätigt. Diese schließt sowohl die Idee einer schlichten Übertragung von Informationen als auch Ursache-Wirkung-Prozesse im Sinne einer simplen Motivierbarkeit des Gedächtnisses aus (Roth 2009, 49). Allerdings relativieren diese Erkenntnisse auch die in konstruktivistischen Lerntheorien häufig aufklärerisch gefärbte Betonung eines freien Willens, da die mit Lernen verbundenen Aneignungsprozesse im Wesentlichen unbewusst ablaufen. Das Gehirn ist ständig dabei, im Kurzzeitgedächtnis zunächst passiv gespeicherte Informationen mit bereits vorhandenem Gedächtnisinhalten abzugleichen, diese abzurufen und gegebenenfalls miteinander zu verknüpfen. Bei diesen Prozessen ist das Arbeitsgedächtnis der zentrale Faktor (Brand/Markowitsch 2009, 61–62). Äußere und innere Reize wie Affekte und Gefühle – auch in Bezug auf die Lernsituation – spielen eine entscheidende Rolle (Roth, 2009, 51). Ihre Wirkung ist aber, wie der Prozess im Arbeitsgedächtnis selbst, nicht exakt steuer- oder vorhersagbar. Letzteres bedeutet aber auch, dass es nicht möglich ist, nicht zu lernen, da das Individuum die Prozesse des Abgleichens, Validierens und gegebenenfalls assoziierenden Kombinierens genauso wenig bewusst steuern kann, wie auch das Verwerfen – nur die wenigsten Informationen werden dauerhaft erinnert. Diese Neuformierung und Reformierung von Verbindungen als Reaktion auf äußere Reize ist wiederum der Motor für die Gedächtnisentwicklung, wodurch sich die physiologische Fähigkeit zu Lernen reziprok verstärkt (National Research Council 2018, 67–68).

Dass Individuen diese Prozesse in der Regel nicht bewusst kontrollieren können, bedeutet aber nicht, dass sie nicht durch innere Einstellung und äußere Reize beeinflussbar wären. Neben den schon genannten Vorerfahrungen und Affekten spielt auch der soziale, räumliche und mediale Kontext eine entscheidende Rolle. Hier setzt dann die Gestaltung von Lernarrangements an, wie sie auch für die Kompetenzentwicklung notwendig ist. Dieser Beitrag geht nicht näher auf die didaktischen, medialen und räumlichen Prinzipien solcher Lernarrangements ein, es lassen sich aus den umrissenen Erkenntnissen konstruktivistischer und neurowissenschaftlicher Annäherungen an das Lernen aber einige grundlegende Prinzipien ableiten:

- Die in der Bibliothekspädagogik adressierten Kompetenzen gehen über reines Handlungswissen hinaus.
- Kompetenzentwicklung lässt sich nicht inputorientiert steuern, wohl aber outcomeorientiert beeinflussen.
- Die Gestaltung von bibliothekspädagogischen Lernarrangements sollte daher die Förderung selbstorganisierter Aneignungsprozesse in den Vordergrund stellen.
- Soziale Beziehungen, Affekte und die emotionale Einstellung zum Lernprozess sind wichtige Faktoren.

- Hybride Lernarrangements erfordern eine erhöhte didaktische Aufmerksamkeit, weil sich hier digitale und physische Räume und Medien mit entsprechenden Konsequenzen für die individuelle Aufnahme und Verarbeitung von Informationen verschränken.
- Bibliothekspädagogisch handelnden Personen kommt eine besondere Verantwortung in Bezug auf die Gestaltung der Lernarrangements aber auch die Beziehung zu den lernenden Individuen zu.
- Neurowissenschaftliche Erkenntnisse, aber auch Ansätze wie das situierte Lernen, die die Beteiligung der Individuen und die soziale Einbindung der Kompetenzentwicklung in den Vordergrund stellen, sollten für die Gestaltung von Lernarrangements intensiver rezipiert werden.

Auch wenn diese Liste neue Fragen aufwirft und mit Sicherheit auch nicht abschließend ist, soll sie doch als Hinweis für die weitere bibliothekspädagogische Diskussion dienen.

Fazit

Auch wenn Keller-Loibl die Bibliothekspädagogik zu Recht als anwendungsorientierte Pädagogik beschreibt, betont auch sie die Bedeutung einer theoretischen Grundlage für bibliothekspädagogisches Handeln (Keller-Loibl 2018, 48).⁶ Wie jedes auf die Entwicklung von Individuen bezogene Handeln erwächst aus dem Anspruch, bibliothekspädagogisch wirksam zu sein, eine besondere Verantwortung der agierenden Personen. Die Sichtung der deutschsprachigen Literatur zum Thema hat gezeigt, dass an diese Herausforderung sehr unterschiedlich herangegangen wird. Am Anfang der Diskussion um eine Bibliothekspädagogik steht die Formulierung eines ganzheitlichen, partizipativen und lernendenzentrierten Ansatzes zur Gestaltung von Lernarrangements. Die Bibliotheksdidaktik konzentriert sich auf die Aufstellung eines motivationspsychologisch basierten kognitiven Prozessschemas für eher instruktiv gedachte curriculare Lehrpläne. Die Informationsdidaktik formuliert eine zielgruppenspezifische Herangehensweise, die auf der Basis unterschiedlicher Wissenskulturen Communities of Practice in den Mittelpunkt der lerntheoretischen Überlegungen stellt. Diese Ansätze verbindet ein reflektiertes und gleichzeitig praxisorientiertes Nachdenken über für lernende Individuen viable und damit bibliothekspädagogisch wirksame Lernarrangements. Sie zeigen aber auch, warum in der Bibliothekspädagogik eine solche didaktische und methodische Vielfalt existiert. Der hier vorgestellte konstruktivistische Ansatz versteht sich in diesem Kontext nicht als ergänzender Beitrag, sondern als konsequentes Weiterdenken der in der Debatte von Anfang an vorhandenen lernenden-

⁶ Siehe auch Keller-Loibl (2024) in diesem Band.

zentrierten, outcomeorientierten Haltung, die nicht die Vermittlung durch bibliothekspädagogisch Handelnde, sondern den Kompetenzerwerb der lernenden Individuen in den Mittelpunkt stellt.

Gerade in Bezug auf die besonderen Herausforderungen hybrider Lernarrangements mit ihren von Zeitplänen und dem physischen Raum teilweise entkoppelten Aneignungsprozessen wird diese Haltung immer wichtiger.⁷ Dies schließt vermittelnde Elemente und auch klassische Präsenzveranstaltungen in der Gestaltung solcher Lernarrangements nicht aus. Es muss allerdings hinterfragt werden, inwiefern traditionelle Herangehensweisen, seien sie aus der Schulpädagogik oder der instruktiven Hochschuldidaktik entlehnt, noch geeignet sind, dem umfassenden und lernendenzentrierten Anspruch der Bibliothekspädagogik zu genügen.

Am Ende einer solchen Betrachtung steht allerdings auch die Erkenntnis, dass die Vorhersagbarkeit selbstorganisierter Lernprozesse nur eingeschränkt möglich ist. Lässt sich in der traditionellen Wissensvermittlung dem *Input* ein überprüfbarer *Output* im Sinne eines vermeintlich objektivierbaren Lernerfolgs gegenüberstellen, so ist der individuelle *Outcome* relativ und nur eingeschränkt objektivierbar. Dies gilt gerade auch in der Kompetenzentwicklung, die im Zusammenhang dieses Beitrages als wesentliches Ziel einer Bibliothekspädagogik vorausgesetzt wurde. Ob ein Individuum sich im Rahmen eines bibliothekspädagogischen Lernarrangements Kompetenzen angeeignet hat, die über ein reines Handlungswissen hinausgehen, ist im Rahmen eines solchen Lernarrangements nicht überprüfbar. Erpenbeck und Sauter übertragen diese eingeschränkte, allenfalls qualitative Vorhersagbarkeit selbstorganisierten Lernens auf die Lernarrangements selbst (Erpenbeck/Sauter 2013, 190). Voraussagen für die Zukunft zu treffen ist demnach deshalb schwierig, weil selbstorganisiertes Lernen wie alle selbstorganisierten Systeme selbstreferentiell und nichtlinear sind.

Literatur

- Arnold, M. (2009): Brain-based Learning und Teaching. Prinzipien und Elemente. In: U. Herrmann (Hrsg.): *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. 2. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz, 145–158.
- Arnold, R. (2016): *Begriffe sind Fenster: Systemische Pädagogik von A-Z. Antworten, Algorithmen und Akronyme*. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider- Hohengehren.
- Arnold, R.; Erpenbeck, J. (2014): *Wissen ist keine Kompetenz. Dialoge zur Kompetenzreife*. 3. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider- Hohengehren.
- BIB – Berufsverband Bibliothek Information e.V. (2022): *Thesenpapier, erstellt von einer studentischen Arbeitsgruppe für das 6. Forum Bibliothekspädagogik am 17.1.2022*. <https://www.bib-info.de/fortbildung/forum-bibliothekspaedagogik/forum-bibliothekspaedagogik-bib-fortbildung/thesenpapier-forum-bibliothekspaedagogik>.

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

- Brand, M.; Markowitsch, H. J. (2009): Lernen und Gedächtnis aus neurowissenschaftlicher Perspektive. Konsequenzen für die Gestaltung des Schulunterrichts. In: U. Herrmann (Hrsg.): *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. 2. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz, 60–76.
- Dannenberg, D. (2016): Eine neue Bibliothekspädagogik für die Generation Y? In: W. Sühl-Strohmer (Hrsg.): *Handbuch Informationskompetenz*. 2. Aufl. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 359–368.
- Dudeck, J. (2015): Bibliothekspädagogik – ein etwas anderer Zugang. Networking statt Qualitätsmanagement, Kooperationen statt Benchmarking; nur wo das Leben einer Gemeinde Einzug hält, kann die Bibliothek aufblühen. *BuB: Forum Bibliothek und Information* 6, 394–396. https://www.b-u-b.de/fileadmin/archiv/imports/pdf_files/2015/bub_2015_06_394_396.pdf.
- Eigenbrodt, O. (2021): *Lernwelt Wissenschaftliche Bibliothek: Pädagogische und raumtheoretische Facetten*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur.
- Erpenbeck, J.; Sauter, W. (2013): *So werden wir lernen!* Berlin; Heidelberg: Springer.
- Griesbaum, J. (2024): Informationskompetenz. Voraussetzungen und Umsetzung. In: U. Engelkenmeier; K. Keller-Loibl; B. Schmid-Ruhe; R. Stang (Hrsg.): *Handbuch Bibliothekspädagogik*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 129–139. <https://doi.org/10.1515/9783111032030-012>.
- Hanke, U.; Sühl-Strohmer, W. (2016): Bibliotheksdidaktik zur erfolgreichen Förderung von Informationskompetenz. In: W. Sühl-Strohmer (Hrsg.): *Handbuch Informationskompetenz*. 2. Aufl. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 369–381.
- Hütte, M. (2006): Zur Vermittlung von Informationskompetenz an Hochschulbibliotheken – Entwicklung, Status quo und Perspektiven. *BIBLIOTHEK – Forschung und Praxis* 30/2, 137–167. <https://doi.org/10.1515/BFUP.2006.137>.
- Keller-Loibl, K. (2018): Zur Etablierung einer Bibliothekspädagogik. Professionalisierung der Bildungsarbeit Öffentlicher Bibliotheken. In: R. Stang; K. Umlauf (Hrsg.): *Lernwelt Öffentliche Bibliothek*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 47–56. <https://doi.org/10.1515/9783110590982-005>.
- Keller-Loibl, K. (2024): Bibliothekspädagogik: Entwicklung, Begriff, Potenziale und Herausforderungen. In: U. Engelkenmeier; K. Keller-Loibl; B. Schmid-Ruhe; R. Stang (Hrsg.): *Handbuch Bibliothekspädagogik*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 15–27. <https://doi.org/10.1515/9783111032030-002>.
- 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>.
- Lave, J.; Wenger, E. (2007): *Situated Learning: A legitimate peripheral participation*. 17. Aufl. Cambridge: Cambridge University Press.
- Michel, A.; Wittich, A.; Tappenbeck, I. (2023): D 9. Informationsdidaktik. In R. Kuhlen; D. Lewandowski; W. Semar; C. Womser-Hacker (Hrsg.): *Grundlagen der Informationswissenschaft*. 7. Aufl. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 595–601. <https://doi.org/10.1515/9783110769043-051>.
- National Research Council, (Hrsg.) (2018): *How People Learn II: Learners, Contexts, and Cultures*. Washington, D. C.: National Academies Press.
- Rauchmann, S. (2016): Welche Qualifikationen benötigen Bibliothekarinnen und Bibliothekare zur erfolgreichen Förderung von Informationskompetenz? In: W. Sühl-Strohmer (Hrsg.): *Handbuch Informationskompetenz*. 2. Aufl. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 439–448.
- Roth, G. (2009): Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In: U. Herrmann (Hrsg.): *Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. 2. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz, 49–59.
- Schmid-Ruhe, B. (2018): Bibliothekspädagogische Praxis: Herausforderungen für die Konzeptentwicklung. In: R. Stang; K. Umlauf (Hrsg.): *Lernwelt Öffentliche Bibliothek*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 93–103. <https://doi.org/10.1515/97831110590982-009>.
- Schultka, H. (2002): Bibliothekspädagogik versus Benutzerschulung. Möglichkeiten der edukativen Arbeit in Bibliotheken. *Bibliotheksdienst* 36/11, 1486–1505.

- Schultka, H. (2005a): Bibliothekspädagogik. Schwerpunkt Informationskompetenz: Hilfsmittel zur Kursvorbereitung zum Unterrichten/Lehren; Teil 1. *Bibliotheksdienst* 38/9, 1107–1119.
- Schultka, H. (2005b): Bibliothekspädagogik. Schwerpunkt Informationskompetenz: Hilfsmittel zur Kursvorbereitung zum Unterrichten/Lehren; Teil 2. *Bibliotheksdienst* 38/10, 1301–1315.
- Siebert, H. (2005): *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung*. 3. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Stang, R. (2016): *Lernwelten im Wandel. Entwicklungen und Anforderungen bei der Gestaltung zukünftiger Lernumgebungen*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur.
- Sühl-Strohmenger, W. (2012): *Teaching Library*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur.
- Sühl-Strohmenger, W. (2024): Teaching Library. In: U. Engelkenmeier; K. Keller-Loibl; B. Schmid-Ruhe; R. Stang (Hrsg.): *Handbuch Bibliothekspädagogik*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 141–150. <https://doi.org/10.1515/9783111032030-013>.

