

# Didaktische Grundlagen

## Einleitung

Die Didaktik ist die „Wissenschaft vom Unterricht, als Theorie des Lehrens und Lernens auf allen Stufen und Arten des Bildungswesens“ (Bönsch 2006, 10). Ursprünglich nahm sie primär die Ziele und Inhalte, also das „Warum“, „Wozu“ und „Was“ von Lehr-/Lernprozessen in den Blick. In einem breiteren Verständnis kann die Didaktik als „die Gestaltung von Lernangeboten in den unterschiedlichen Kontexten, in denen Lernen angeregt und Bildung ermöglicht werden soll“ (Kerres 2021, 59), verstanden werden. Damit bezieht sie sich sowohl auf Angebote in stark formalisierten und strukturierten Kontexten, wie etwa Schulen, aber auch auf offenere Kontexte, wie etwa Öffentliche und Wissenschaftliche Bibliotheken. Der Fokus liegt dabei auf allen lernförderlichen Bedingungen und deren Gestaltungsmöglichkeiten wie zum Beispiel die Konzeption von Curricula oder die Planung, Durchführung und die Evaluation von Lernangeboten.

Insbesondere in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurden unterschiedliche grundlegende didaktische Theorien und Modelle entwickelt, die jeweils eigene Schwerpunkte und Perspektiven entwickelten (Gloerfeld 2020, 83–180). Gemeinsam ist ihnen die Annahme, dass Lernprozesse nur zu einem bestimmten Grad von außen beeinflusst werden können und der Lernerfolg essenziell von der (aktiven) Beteiligung der Lernenden abhängig ist.

Im deutschen Kontext beschäftigt sich neben der *Allgemeinen Didaktik* auch die psychologische Lehr-/Lernforschung, das *Didaktische Design* sowie die *Fachdidaktik* aus unterschiedlichen Perspektiven mit Fragen des Lehrens und Lernens. Dabei folgen sie unterschiedlichen Erkenntnisinteressen und methodischen Zugängen:

- Allgemeine Didaktik: Was ist (Allgemein-)Bildung? Was soll gelehrt werden? Ziel: Sinnvolle Begründung und Auswahl von Lehrinhalten und Lehrzielen;
- (psychologische) Lehr-/Lernforschung: Was sind die Bedingungen für Lernerfolg? Ziel: Ableitungen von Erkenntnissen zur Gestaltung von Lernprozessen aus empirischer Forschung;
- Didaktisches Design: Was sind die Merkmale von Lernangeboten und Vorgehensweisen, die Bildungsprobleme lösen? Ziel: Übergreifende Aussagen über die sinnvolle Gestaltung didaktischer Konzepte in Form von Gestaltungsmustern und -prinzipien; (Kerres 2021, 62)
- Fachdidaktik: Welche fachspezifischen Besonderheiten sind in einzelnen Kontexten von Relevanz? Ziel: Anpassung (allgemein) didaktischer Modelle und Vorgehensweisen an einzelne Fachkontexte.

Während die *Allgemeine Didaktik* eine normative Perspektive („was und mit welchem Zeithorizont gelehrt werden sollte“ (Kerres 2021, 62)) einnimmt, versucht die Lehr-/Lernforschung mit Hilfe empirischer Forschung Prinzipien des Lernens zu identifizieren. Das *Didaktische Design* versucht aufbauend auf Erkenntnissen der Lernforschung sowie der Auswertung von Erfahrungen aus der Lehrpraxis Empfehlungen für die Gestaltung von Lernangeboten abzuleiten (Kerres 2021, 62). In der Praxis ist es sinnvoll die verschiedenen Perspektiven zu kombinieren und so nutzbar zu machen. Unter Einbeziehung von Ergebnissen der Lehr-/Lernforschung sowie didaktischer Überlegungen hat so etwa Meyer (2016) zehn Merkmale guten (Schul-)Unterrichts beschrieben, die als Hilfestellung bei der Planung und Gestaltung von Lehr-/Lernsettings in unterschiedlichen Bereichen genutzt werden können:

1. Klare Strukturierung des Unterrichts (Prozess-, Ziel- und Inhaltsklarheit; Rollenklarheit, Absprache von Regeln, Ritualen und Freiräumen)
2. Hoher Anteil echter Lernzeit (durch gutes Zeitmanagement, Pünktlichkeit; Auslagerung von Organisationskram; Rhythmisierung des Tagesablaufs)
3. Lernförderliches Klima (durch gegenseitigen Respekt, verlässlich eingehaltene Regeln, Verantwortungsübernahme, Gerechtigkeit und Fürsorge)
4. Inhaltliche Klarheit (durch Verständlichkeit der Aufgabenstellung, Plausibilität des thematischen Gangs, Klarheit und Verbindlichkeit der Ergebnissicherung)
5. Sinnstiftendes Kommunizieren (durch Planungsbeteiligung, Gesprächskultur, [...] Lerntagebücher und Schülerfeedback)
6. Methodenvielfalt (Reichtum an Inszenierungstechniken; Vielfalt der Handlungsmuster; Variabilität der Verlaufsformen und Ausbalancierung der Methodischen Großformen)
7. Individuelles Fördern (durch Freiräume, Geduld und Zeit; durch innere Differenzierung und Integration; durch individuelle Lernstandsanalysen und abgestimmte Förderpläne, besondere Förderung von Schülern aus Risikogruppen)
8. Intelligentes Üben (durch Bewusstmachen von Lernstrategien, passgenaue Übungsaufträge, gezielte Hilfestellungen und „übefreundliche“ Rahmenbedingungen)
9. Transparente Leistungserwartung (durch ein an den Richtlinien oder Bildungsstandards orientiertes, dem Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler entsprechendes Lernangebot und zügige förderorientierte Rückmeldungen zum Lernfortschritt)
10. Vorbereitete Umgebung (durch gute Ordnung, funktionale Einrichtung und brauchbare Werkzeuge). (Meyer 2016, 17–18)

Generalisierbare Empfehlungen haben für die Praxis jedoch nur einen begrenzten Nutzen, da immer auch die individuellen Bedingungen des Lehrenden (z. B. Lehrerfahrung, methodische Kompetenzen), der Lernenden (z. B. Motivation, Vorerfahrungen, Entwicklungsstand) sowie der Situation (z. B. Auftrag der Institution, Raum, verfügbare Zeit) berücksichtigt werden müssen (vgl. dazu auch das ‚Berliner Modell‘ in Gloerfeld 2020, 102–113). Die zu meisternde Herausforderungen für die Lehrenden bei der Umsetzung ist deshalb, die zentralen Gestaltungsmöglichkeiten zu (er)kennen und aufbauend auf einer umfassenden Analyse für den eignen Kontext passende Lösungen zu entwickeln. Genau bei dieser Herausforderung soll der vorliegende Beitrag unterstützen.

Ausgehend vom Verständnis der Wissenschaftlichen Bibliothek als Lernort für Informationskompetenz haben sich in den letzten Jahren auch fachdidaktische Überlegungen speziell für diesen Bereich entwickelt. Die Bibliotheksdidaktik möchte „Aussagen über die Bildungsinhalte von Bildungsangeboten an Bibliotheken machen, sie möchte Vorschläge für die methodische Strukturierung dieser Bildungsangebote machen und einen Vorschlag unterbreiten, wie Bildungsangebote systematisch geplant werden können.“ (Hanke/Sühl-Strohmenger 2016, 9). Als besondere Merkmale des Lernorts Bibliothek werden unter anderem unterschiedliche und heterogene Lernengruppen sowie spezifische Ressourcen- und Personallimitationen aufgeführt. Diese Merkmale treffen jedoch auf die Mehrzahl außerschulischer Lernorte zu, weshalb für den vorliegenden Beitrag bewusst eine breitere Perspektive gewählt wurde.<sup>1</sup>

## Ebenen der Didaktik und grundsätzliches Vorgehen

Didaktische Fragen – und damit gleichzeitig auch Gestaltungs- und Entscheidungsmöglichkeiten – stellen beziehungsweise ergeben sich auf ganz unterschiedlichen Ebenen. Diese grundsätzlichen Ebenen wurden bereits in den 1970er Jahren von Flechsig und Haller identifiziert und sind heute noch relevant und lassen sich auf den Bibliotheksbereich anwenden:

- a) Ebene der Gestaltung der institutionellen, ökonomischen, personellen und konzeptionellen Rahmenbedingungen. Dazu gehören etwa Auftrag/Mission der Bibliothek und die daraus abgeleiteten Ziele sowie die zur Verfügung stehenden Ressourcen.
- b) Ebene der Gestaltung übergreifender Lehrplan- und Schulkonzepte. Hier steht die Überführung der übergeordneten Ziele in ein konkretes Curriculum oder Angebotsspektrum der Einrichtung/Organisation im Mittelpunkt.
- c) Ebene der Gestaltung von Unterrichts- oder Angebotskonzepten für einzelne Themenbereich und Zielgruppen. Im Bibliotheksbereich könnte dies beispielsweise eine aufeinander aufbauende Workshopreihe im Bereich Coding für Kinder sein.
- d) Ebene der Gestaltung von einzelnen Unterrichts- oder Angebotseinheiten. In einer Bibliothek beispielsweise die Planung eines spielerischen Einstiegsworkshops in Coding für Kinder (als Teil der unter c) skizzierten Workshopreihe.
- e) Auf der Ebene der Gestaltung konkreter Lehr-/Lernsituationen. Beispielsweise die Gestaltung des ersten Kennenlernens der Programmiersprache Scratch (Flechsig/Haller 1975, 14)

---

<sup>1</sup> Für den spezifischen Bereich der Informationskompetenzförderung: Hanke/Sühl-Strohmenger (2016).

Beim didaktischen Planen und Handeln, insbesondere auf den Ebenen c) bis e), müssen verschiedene interdependente Aspekte Beachtung finden:

- Ziel: In welcher Absicht tue ich etwas?
- Zielgruppe und Teilnehmende: An wen vermittele ich das?
- Inhalte: Was bringe ich in den Horizont der Lernenden?
- Methode: Wie tue ich das?
- Medien/Materialien: Mit welchen Mitteln verwirkliche ich das?
- Organisationaler Rahmen: In welcher Situation vermittele ich das? (Schrader 2019, 88)

Betrachtet man konkret die *Ebene der Gestaltung von einzelnen Unterrichts- oder Angebotseinheiten* (d), hilft das ADDIE Modell (Mayfield 2011), um das eigene Vorgehen (und die Beantwortung der oben gestellten Fragen) in der Vor- und Nachbereitung zu strukturieren. Das Akronym ADDIE hat hier folgende Bedeutung:

- Analyze/Analyse: Analyse der Zielgruppe/Lernenden, verfügbaren Ressourcen, übergreifenden Lernziele und Rahmenbedingungen.
- Design: Festlegung der spezifischen Lernziele, passenden Methoden, Inhalte und Arbeitsformen/Methoden.
- Develop/Entwicklung: Entwicklung passender Aufgaben, Materialien und Lernumgebungen.
- Implement/Durchführung: Durchführung der Unterrichts- oder Angebotseinheit.
- Evaluate/Evaluation: Evaluation der Maßnahmen, etwa im Hinblick auf die Erreichung der Lernziele, Zufriedenheit der Teilnehmenden und Passung von Zielen, Methodik, Rahmen und Teilnehmenden. (Mayfield 2011, 19–22)

Ausgehend vom ADDIE Modell hat beispielweise Veldof (2006) eine umfassende Schritt-für-Schritt-Anleitung entwickelt, um Workshops und Lerneinheiten im Bibliothekskontext zu entwickeln, die gut für eigene Projekte genutzt werden kann. Sie unterteilt die fünf Phasen des ADDIE Modells in insgesamt 20 Schritte. Pro Schritt werden Ziele und Hintergründe erläutert sowie Vorschläge zum Vorgehen gemacht.

Ähnlich pragmatisch und für die praktische Arbeit in der Bibliothek geeignet ist das von Waldschmidt-Dietz entworfene Didaktik-Rad (Waldschmidt-Dietz 2020), das die oben beschriebenen Überlegungen für die praktische Arbeit im Bibliothekskontext in einer Grafik aufbereitet. Anhand des Leitsatzes ‚Wer soll was, wozu, von wem, wie, mit wem, womit, wo, wann, ohne Störung lernen?‘ werden Fragen formuliert, die durch den didaktischen Planungsprozess leiten. Das Rad kann bei eigenen Projekten sehr gut als Planungs- und Reflexionstool genutzt werden. Eingebettet in einen breiteren bibliothekspädagogischen Kontext (mit Fokus auf Wissenschaftlichen Bibliotheken) beschreibt und illustriert auch Schultka (2018, 172–189) ein ähnliches Vorgehen.

## Spezifika der Bibliothek als (außerschulischer) Lernort

Da die einleitend dargestellten Überlegungen zum Teil stark durch eine schulische Perspektive auf Lehren und Lernen geprägt sind (etwa die Merkmale guten Unterrichts von Meyer 2016), stellt sich die Frage, welche Spezifika die Bibliothek als außerschulischer Lernort mit sich bringt. Die Bibliothek hat zwar einen öffentlichen Bildungsauftrag (wie beispielsweise auch Museen oder Archive), dieser ist aber – etwa im Vergleich zu Schulen – weniger klar formuliert. Daher sind Bibliotheken bei der thematischen Ausgestaltung ihrer Bildungsangebote relativ frei. Zudem ist die Gruppe der Lernenden sehr heterogen und kommt mit mehr oder weniger klaren Lernabsichten und -zielen in die Bibliothek. In der Regel ist die Beteiligung an Angeboten der Bibliothek freiwillig (ggf. abgesehen von Kooperationsangeboten mit Schulen o. ä.). Außerdem verfügt das Bibliothekspersonal zumeist über keine umfassende didaktische und pädagogische Ausbildung (Hanke/Sühl-Strohmenger 2016, 17).

Diese Spezifika treffen jedoch nicht nur auf Bibliotheken, sondern auch auf eine Vielzahl anderer außerschulischer Lernorte zu.<sup>2</sup> Ausgehend von den spezifischen Rahmenbedingungen formulierten Freericks et al. (2017, 11) (angelehnt an Gaedtker-Eckardt 2007) folgende Merkmale außerschulischen Lernens:

- authentische (Lern-)Erfahrungen können gemacht werden,
- kennenlernen von (neuen) Orten, die neben der Schule/Hochschule zum Lernen genutzt werden können,
- Ableitung der Inhalte, Lernziele und Settings aus der Lebenswelt der Lernenden,
- Partizipation der Lernenden in der Gestaltung und Durchführung von Angeboten,
- Lernen mit allen Sinnen,
- spielerisches Lernen und Lernen durch Experimentieren,
- Erlebnisorientierung,
- fächerübergreifendes Lernen.

Didaktische Ansätze zur Gestaltung außerschulischen Lernens basieren in der Regel auf konstruktivistischen Überzeugungen.<sup>3</sup> Dazu zählen etwa:

- Entdeckendes Lernen: Dabei konstruieren Lernende neues Wissen durch selbständige Aktivitäten.
- Kooperatives Lernen: Hier arbeiten Lernende in Kleingruppen auf ein gemeinsames Ziel hin und erschließen sich dabei neues Wissen und Fähigkeiten. Neben fachlichem Wissen und Kompetenzen können hierbei durch das Gruppensetting auch soziale Kompetenzen erworben werden.

---

<sup>2</sup> Siehe auch Ott (2024) in diesem Band.

<sup>3</sup> Siehe auch Eigenbrodt (2024) in diesem Band.

- Handlungsorientiertes Lernen/ganzheitliches Lernen: Bei diesem Ansatz wird versucht, im Lernprozess möglichst viele Sinneskanäle und Arbeits- und Kommunikationsebenen anzusprechen (etwa Kognition, Psychomotorik und Affekte – oder in der Sprache Johann Heinrich Pestalozzis: Lernen mit Kopf, Herz, und Hand).
- Selbstgesteuertes Lernen: Dabei verfolgen Lernende selbst gesteckte Lernziele, die sich aus ihren eigenen Erfahrungen und Wünschen ergeben. Dabei nutzen sie selbstbestimmt flexible (bereitgestellte) Lernmöglichkeiten. (Freericks et al 2017, 13)

Einer der profiliertesten Ansätze im Bereich der konstruktivistischen Didaktik ist das von Arnold geprägte Konzept der *Ermöglichungsdidaktik*. Hier wird besonders die „Eigendynamik und Selbstorganisation sowie die begrenzte ‚Machbarkeit‘ [im Sinne einer Erzeugung durch den/die Lehrende/n] von Lernergebnisse[n]“ (Arnold 2023, 119) betont. Deshalb steht das Schaffen von Rahmenbedingungen und Situationen im Mittelpunkt, in denen die Lernenden die Möglichkeit haben, bestimmte Kompetenzen zu erwerben. Aus dieser Perspektive ergeben sich spezifische didaktische Prinzipien sowie Anforderungen an den Lehrenden und Lernenden, die etwa Schüssler (2012) exemplarisch (orientiert am Akronym ERMÖGLICHEN) ausbuchstabiert hat. Die in der Ermöglichungsdidaktik eingesetzten Methoden sollten nach Arnold mehreren Kriterien gerecht werden (siehe Tabelle 1):

**Tab. 1:** S. P. A. S. S. Methodenkriterien (nach Quilling 2015, 5; Arnold 2012, 79).

| Kriterium       | Beschreibung                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Selbstgesteuert | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Lernende haben die Möglichkeit, Wissen und Lernwege selbst zu bestimmen.</li> <li>– Lernende überprüfen ihre Lernergebnisse selbst.</li> <li>– Lernende gestalten Ziele, Prozesse und Lernbedingungen mit.</li> <li>– Lernende werden darin unterstützt, die Verantwortung für ihr Lernen selbst zu übernehmen.</li> <li>– Die/Der Lehrende ist prozessverantwortlich: Sie/Er schafft die Bedingungen für das gelingende Selbstlernen der Lernenden.</li> </ul> |
| Produktiv       | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Vorerfahrungen und Vorwissen der Lernenden werden eingebunden.</li> <li>– Lernenden wird Raum geboten für Neugier und Entdeckung(sarbeit).</li> <li>– Lernende nehmen unterschiedliche Perspektiven ein.</li> <li>– Lernende erhalten die Möglichkeit, eigene Sichtweisen zu hinterfragen.</li> </ul>                                                                                                                                                           |
| Aktivierend     | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Lernende bearbeiten konkrete Arbeitsaufträge.</li> <li>– Lernenden wird ermöglicht, Lösungswege selbst zu planen, durchzuführen und zu überprüfen.</li> <li>– Lernende entwickeln selbst Initiativen.</li> <li>– Lernenden wird ermöglicht, praxis- und erlebensorientiert zu arbeiten.</li> </ul>                                                                                                                                                              |

| Kriterium | Beschreibung                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Situativ  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Lernende nutzen und reflektieren die Hier- und Jetzt-Situation.</li> <li>– Die Methode nimmt Bezug auf die Situation der Lerngruppe. Sie ist auf die Situation der Lernenden und der Lerngruppe abgestimmt.</li> <li>– Lernende erarbeiten Lösungen anhand von Praxisbeispielen.</li> <li>– Lernende übertragen Musterlösungen in die eigene Praxis.</li> <li>– Lernenden werden Empfehlungen für Praxistransfer geboten.</li> </ul> |
| Sozial    | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Lernende erleben Wertschätzung.</li> <li>– Lernende erhalten Zeit und Raum für ihre Fragen und Feedback.</li> <li>– Lernende nehmen Emotionen wahr.</li> <li>– Lernende üben konstruktive Formen der Kommunikation.</li> <li>– Lernende werden bei der kooperativen Erarbeitung von Lösungen gefördert.</li> </ul>                                                                                                                   |

Solch eine Ermöglichungsdidaktik wird auch als Mittel der Wahl gesehen, um den Erwerb von 21<sup>st</sup> Century Skills zu unterstützen.<sup>4</sup>

Für die Umsetzung der beschriebenen (konstruktivistischen) didaktischen Ansätze stehen in der außerschulischen Bildung ganz unterschiedliche Angebotsformen zur Verfügung, die im Rahmen des didaktischen Planungsprozesses ausgewählt werden können. Diese Formen können passend zu den verschiedenen in der Bibliothek präsenten Lernkontexten gewählt werden: sowohl im Sinne einer Teaching Library, die Kurse und Schulungen anbietet, als auch im Sinne eines Orts des informellen, lebenslangen und selbstregulierten Lernens (Hanke/Sühl-Strohmenger 2016, 17).

Verschiedene Lehr-/Lernformen beinhalten in verschiedenem Maß den Anspruch, Lernprozesse vorzustrukturieren und zu steuern. So können sie alle auf einem Kontinuum mit den Polen *strukturiertes Lernen* (Lernangebote sind aufbereitet und der Lernprozess vorgeplant) auf der einen und *offenes Lernen* (Lernangebot nicht direkt aufbereitet, Ablauf und Anwendung offen) auf der anderen Seite verortet werden (Sauerborn/Brühne 2010, 49). In Tabelle 2 werden verschiedene Formen (nicht abschließend) und ihre didaktischen Besonderheiten vorgestellt, die für den Einsatz im Bibliothekskontext vorstellbar sind.

**Tab. 2:** Didaktische Grund- bzw. Lernformen (nach Freericks et al 2017, 15, 21–22).

| Lernform                            | Didaktische Prinzipien, Besonderheiten                                                                                                                                                                                             |
|-------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Fernunterricht (Fernkurs, -studium) | Lernen in Einzelarbeit, mit Medien und aufgabenbezogener Rückmeldung                                                                                                                                                               |
| Kurse                               | Teilweise „Schule außerhalb der Schule“, meist angeleitetes Lernen, z. T. auch forschendes/entdeckendes Lernen                                                                                                                     |
| Szenographie / Reenactment          | Inhalte werden in Szene gesetzt, erlebnisorientiertes Lernen mit allen Sinnen; Lernarrangement zentral: Ästhetik; scheinbare Authentizität; Lernende begeben sich in Lernsituation, können diese aber meist nur wenig mitgestalten |

<sup>4</sup> Siehe auch Thissen (2024) in diesem Band.

| Lernform                                     | Didaktische Prinzipien, Besonderheiten                                                                                                                                        |
|----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Simulation (Spiel)                           | Spielerisches Betätigen in simulierten Umwelten, um Handlungsfähigkeit in lebensnahen Situationen zu entwickeln, spielendes, antizipatorisches Lernen                         |
| Workshop                                     | Kooperatives, themenspezifisches Lernen; aktives, produktives Aneignen; Lernhelfende begleiten, kann Erlebniswertsteigern; Raum kann, muss aber keine besondere Rolle spielen |
| Kleingruppen-Lerngespräch (Gesprächskreis)   | Lernen durch Austausch persönlicher Erfahrungen, Lernen durch strukturierte Gespräche, wechselseitiges Lernen. Ggf. Steuerung und Organisation durch den Lehrenden            |
| Lernnetzwerk                                 | Erfahrungsbezogenes, wechselseitiges Lernen und dynamisches Konstruieren von neuem Wissen durch Input/Gestaltung durch die Teilnehmenden                                      |
| (hands-on-) Exponate / „Mitmach-Exponate“    | (inter)aktives, haptisches, experimentierendes Lernen, Selbsterfahrung; Lernende werden ggf. zum Lernhelfenden                                                                |
| Lernstationen                                | Lerninhalte sind in Teilen aufbereitet, Informationen regen zum weiteren, selbsttätigen Lernen an; teils interaktiv und/oder multimedial; Lernende selbstgesteuert            |
| Erkundung / Erschließung                     | Lernende erkunden durch aktive, (meist) selbsttätige Aneignung, oft mit allen Sinnen; stark räumliche Komponente durch Realbegegnung; teils medial gestützt (z. B. durch GPS) |
| Individueller Lernplatz (Lernecke, Infothek) | Selbsttätiges Lernen, Lernen mit (bereitgestellten/kuratierten) Medien                                                                                                        |

Diese Lernformen können als wichtige Ressource für didaktische Planungsprozesse genutzt werden: abgestimmt auf die Lernenden beziehungsweise die Zielgruppe, den Gegenstand beziehungsweise die Lernziele, den zur Verfügung stehenden Raum und die institutionelle Rahmung kann die für das Vorhaben geeignetste Form ausgewählt werden.

## Fazit

Didaktische Fragen und das Treffen didaktischer Entscheidungen sind wichtig für die Gestaltung von Lehr-/Lernszenarien und die Begleitung von Lernprozessen. Die eine Musterlösung existiert hier (leider) nicht. Die im Beitrag vorgestellten Modelle helfen jedoch, sich die richtigen Fragen zur richtigen Zeit zu stellen und bewusste Entscheidungen zu treffen. Gleichzeitig sollen sie aber auch dazu einladen, neue Wege zu gehen, um Menschen Lernen zu ermöglichen. Gerade die Bibliothek mit ihrem breiten Auftrag sowie dem heterogenen Publikum bietet hier viele Möglichkeiten, (reflektiert) zu experimentieren.

## Literatur

- Arnold, R. (2012): *Wie man lehrt, ohne zu belehren. 29 Regeln für eine kluge Lehre. Das LENA-Modell*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Arnold, R. (2023). Ermöglichungsdidaktik. In: R. Arnold; E. Nuissl; J. Schrader (Hrsg.): *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung*. Stuttgart: UTB, 119–120.
- Bönsch, M. (2006). *Allgemeine Didaktik. Ein Handbuch zur Wissenschaft vom Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Eigenbrodt, O. (2024): Lerntheorien. In: U. Engelkenmeier; K. Keller-Loibl; B. Schmid-Ruhe; R. Stang (Hrsg.): *Handbuch Bibliothekspädagogik*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 107–117. <https://doi.org/10.1515/9783111032030-010>.
- Flehsig, K.-H.; Haller, H.-D. (1975): *Einführung in didaktisches Handeln. Ein Lernbuch für Einzel- und Gruppenarbeit*. Stuttgart: Klett.
- Freericks, R.; Brinkmann, D.; Wulf, D. (2017): *Didaktische Modelle für außerschulische Lernorte*. Bremen: Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit e. V.
- Gaedtke-Eckardt, D.-B. (2007): *Außerschulische Lernorte. Studenten schreiben für Studenten und Referendare. Mit einer Einführung in das Thema Außerschulisches Lernen*. Hildesheim: Franzbecker.
- Gloerfeld, C. (2020): *Auswirkungen von Digitalisierung auf Lehr- und Lernprozesse. Didaktische Veränderungen am Beispiel der FernUniversität in Hagen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hanke, U.; Sühl-Strohmeier, W. (2016): *Bibliotheksdidaktik. Grundlagen zur Förderung von Informationskompetenz*. Berlin; Boston: De Gruyter.
- Kerres, M. (2021): *Didaktik. Lernangebote gestalten*. Stuttgart: UTB.
- Mayfield, M. (2011): Creating training and development programs. Using the ADDIE method. *Development and Learning in Organizations* 25/3, 19–22. <https://doi.org/10.1108/1477728111125363>.
- Meyer, H. (2016): *Was ist guter Unterricht?* 15. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Ott, C. (2024): Außerschulische Lernorte. In: U. Engelkenmeier; K. Keller-Loibl; B. Schmid-Ruhe; R. Stang (Hrsg.): *Handbuch Bibliothekspädagogik*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 271–280. <https://doi.org/10.1515/9783111032030-025>.
- Quilling, K. (2015): *Ermöglichungsdidaktik*. [www.die-bonn.de/wb/2015-ermoeglichungsdidaktik-01.pdf](http://www.die-bonn.de/wb/2015-ermoeglichungsdidaktik-01.pdf).
- Sauerborn, P.; Brühne, T. (2010): *Didaktik des außerschulischen Lernens*. 3. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schrader, J. (2019): *Lehren und Lernen in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. 2. Aufl. Stuttgart: UTB.
- Schüßler, I. (2012): Ermöglichungsdidaktik. Grundlagen und zentrale didaktische Prinzipien. In: I. Schüßler; E. Nuissl; W. Gieseke (Hrsg.): *Reflexionen zur Selbstbildung: Festschrift für Rolf Arnold*. Bielefeld: W. Bertelsmann, 131–151. <https://doi.org/10.3278/14/1113w>.
- Schultka, H. (2018): *Bibliothekspädagogik. Lehren und Lernen in wissenschaftlichen Bibliotheken*. München: koopaed.
- Thissen, F. (2024): Kompetenzorientiertes Lernen im 21. Jahrhundert. In: U. Engelkenmeier; K. Keller-Loibl; B. Schmid-Ruhe; R. Stang (Hrsg.): *Handbuch Bibliothekspädagogik*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 85–96. <https://doi.org/10.1515/9783111032030-008>.
- Veldof, J. (2006): *Creating the One-Shot Library Workshop. A Step-by-Step Guide*. Chicago: ALA.
- Waldschmidt-Dietz, F. (2020): *Das Didaktik-Rad*. <https://www.waldschmidt-dietz.de/das-didaktik-rad/>.

